



Wissenschaftliche Abschlussarbeit im Rahmen der ersten
Staatsprüfung für das Lehramt in der Sekundarstufe I und II im
Fach Musik an der Hochschule für Musik Saar

Wer unterrichtet welche Musik?

**Eine Untersuchung des Zusammenhangs von
Musikstil und Bildungsphilosophie in
musikdidaktischen Konzepten und Schulbüchern**

Vorgelegt von: Marie Luise Liebel

Matrikelnummer: HfM 4529306 / UdS 2575833

Adresse: Francoisstraße 50, 66117 Saarbrücken

E-Mail: marieluiseliebel@t-online.de

Abgabedatum: 29.12.2025

Themenstellung / Erstgutachter: Prof. Dr. Matthias Handschick

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Teil I	2
1. Darstellung der Didaktiken	2
1.1 Fritz Jöde	2
1.2 Carl Orff	5
1.3 Leo Kestenberg	9
1.4 Michael Alt	12
1.5 Karl Heinrich Ehrenforth	17
1.6 Gertrud Meyer-Denkman	21
1.7 Rauhe, Reinecke, Ribke	27
1.8 Christoph Richter	30
1.9 Rudolf Nykrin	32
1.10 Ästhetische Bildung nach Rolle und Brandstätter	35
1.11 Aufbauender Musikunterricht	38
2. Geschichtlicher Hintergrund	43
2.1 Weimarer Republik	44
2.2 Jugendmusikbewegung	44
2.3 Musische Erziehung	45
2.4 Nachkriegszeit und neue Impulse 1945 - 1960	45
2.5 Wissenschaftswende 1970er Jahre	47
2.6 Wende zur Musikpraxis 1980er Jahre	51
2.7 1990er Jahre	51
3. Bildungstheoretischer Hintergrund	52
3.1 Geisteswissenschaftliche Pädagogik	52
3.2 Kritische Erziehungswissenschaft	53
3.3 Empirische Erziehungswissenschaft	55
3.4 Weitere Einflüsse	56
3.4.1 Wolfgang Klafki	56
3.4.2 Theodor Wilhelm	59
3.4.3 Hartmut von Hentig	60
3.4.4. Jean Piaget	62
Teil II	65
1. Zusammenfassung und Zuordnung der Musikbeispiele	65
2. Zusammenfassung, Interpretation und Gruppierung der Didaktiken	66
2.1 Musische Bildung	66
2.2 Objektorientierte Bildungsphilosophie	67
2.3 Subjektorientierte Bildungsphilosophie	70
2.4 Erfahrungsorientierte Bildungsphilosophie	72
2.5 Kompetenzorientierte Bildungsphilosophie	74
3. Zuordnung der Musikstile zu den Bildungsphilosophien	75
3.1 Musische Bildung	76
3.2 Objektorientierte Bildungsphilosophie	76
3.3 Subjektorientierte Bildungsphilosophie	77
3.4 Erfahrungsorientierte Bildungsphilosophie	78
3.5 Kompetenzorientierte Bildungsphilosophie	78

4. Darstellung der Schulbücher	79
4.1 Spielpläne	79
4.2 Musik um uns	81
4.3 Sequenzen	82
4.4 Musik aktuell	84
4.5 MusiX	85
5. Fazit	87
6. Literaturverzeichnis	90
7. Anhang	96
8. Eigenständigkeitserklärung	101

Einleitung

In der Beschäftigung mit verschiedenen musikdidaktischen Konzepten und Schulbüchern des 20. und 21. Jahrhunderts stellte sich heraus, dass die Autor*innen verschiedene Vorstellungen von Musik haben und dass sich die Musikstile, auf die sie in ihren Schriften Bezug nehmen, tendenziell unterscheiden. Daraufhin kam die Frage auf, ob die grundsätzliche Tendenz zu einem bestimmten Musikstil möglicherweise Aufschluss über eine zugrunde liegende Bildungsphilosophie geben könnte.

Somit beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Analyse von musikdidaktischen Konzepten und Schulbüchern des 20. und 21. Jahrhunderts hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Musikstücken und zugrundeliegenden Bildungsphilosophien.

Diese Arbeit gliedert sich in zwei Teile.

Im ersten Kapitel des ersten Teils werden die Didaktiken von Fritz Jöde, Carl Orff, Leo Kestenbergl, Michael Alt, Karl Heinrich Ehrenforth, Gertrud Meyer-Denkmanng, Rauhe, Reinecke, Ribke, Christoph Richter, Rudolf Nykrin, sowie das Konzept der Ästhetischen Bildung und des Aufbauenden Musikunterrichts untersucht. Dabei werden allgemeine pädagogische Überzeugungen und Standpunkte der Autor*innen, sowie die Musikbeispiele, die die Autor*innen in ihrer Schrift nennen, herausgearbeitet. Im zweiten Kapitel wird der geschichtliche Hintergrund der Musikpädagogik des 20. und 21. Jahrhunderts beleuchtet. Im dritten Kapitel werden die Strömungen der Bildungstheorie des 20. und 21. dargestellt.

Im zweiten Teil werden schließlich die Ergebnisse aus dem ersten Teil zusammengetragen, miteinander in Beziehung gesetzt und interpretiert. Dies erfolgt durch die folgenden Schritte. Im ersten Kapitel des zweiten Teils werden die herausgearbeiteten Musikbeispiele zu Musikstilen zusammengefasst und den Didaktiken zugeordnet, die diesen Stil überwiegend vertreten. Im zweiten Kapitel des zweiten Teils werden die allgemeinen pädagogischen Überzeugungen und Standpunkte der Autor*innen in Gruppen zusammengefasst und in Beziehung gesetzt zu den Strömungen des geschichtlichen und bildungstheoretischen Hintergrunds. Daraus ergeben sich jeweils die Bildungsphilosophien. Im dritten Kapitel des zweiten Teils werden diese Bildungsphilosophien den Musikstilen zugeordnet. Im vierten Kapitel werden schließlich Schulbücher des 20. und 21. Jahrhunderts auf einen Zusammenhang hin mit einer der jeweiligen Bildungsphilosophien untersucht.

Teil I

Kapitel 1. Darstellung der Didaktiken

Kapitel 1.1

Fritz Jöde (1887 - 1970)

Beginnen möchte ich mit Fritz Jöde, der mit seiner Schrift „Das schaffende Kind in der Musik – Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend“, die er 1927 herausbrachte, einen wichtigen Beitrag zur Musikpädagogik seiner Zeit leistete.

Fritz Jöde war zunächst Volksschullehrer in Hamburg und hatte ab 1923 eine Professur an der staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Charlottenburg inne, wo er die erste Volksmusikschule in Berlin gründete. Zwischen 1933 und 1945 konnte er nur eingeschränkt arbeiten, brachte allerdings einige Liederbücher heraus. Während dieser Zeit trat er in die NSDAP ein (vgl. Gruhn 2009, S. 15). Ab 1947 leitete er verschiedene Institutionen wie das Amt für Jugend- und Schulmusik Hamburg und das Seminar für Privatmusikerziehung, was später die Staatliche Hochschule für Musik Hamburg wurde. Einer seiner größten Verdienste war die Gründung der ersten „Musikschule für Jugend und Volk“ 1925 (vgl. Ehrenforth 2005, S. 413). Jöde war sehr an reformpädagogischen Ideen interessiert und ein großer Unterstützer und Mitträger der Jugendmusikbewegung (vgl. Stapelberg 1957, S. 9-14). Wichtige Ziel waren für Jöde den ganzen Menschen zu formen, die Gemeinschaft durch Singen zu stärken und durch selbsttätiges Schaffen ein Gegengewicht zur intellektuellen und abgehobenen Kunstmusik der Oper und des Konzerthauses zu schaffen (vgl. Stapelberg 1957, S. 187-198).

„Das schaffende Kind in der Musik“ (1962) von Fritz Jöde

In seiner Schrift „Das schaffende Kind in der Musik“ beschreibt Fritz Jöde anhand konkreter Beispiele und Erklärungen, wie er sich den Verlauf einer musikalischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen vorstellt und wie er ihn auch in seiner Praxis als Volksschullehrer durchgeführt hat.

Er schreibt, es solle beim Musikunterricht in der Schule um die Anregung einer inneren Bewegung, und weniger um stoffliche Resultate gehen (vgl. Jöde 1962, S. 30). Damit formuliert er ein Hauptziel seiner Musikerziehung, nämlich die emotionale Beteiligung des Kindes durch das Spiel und die Selbsttätigkeit. Jöde beschreibt dies so „Ein methodischer Weg also, der die Töne und ihre Schriftzeichen als Stoffe lehrt, steht den Kräften der schaffenden Arbeit in der Musikerziehung ferner als ein solcher, der sich von vorn herein an die Innenwelt, die Zone der Spannungen und Lösungen, die Zone der Vorstellungen im Kinde wendet.“ (Jöde 1962, S. 36). Für Jöde ist also es wichtig, dass Kinder die musikalischen Wirkungen wie Spannung, Auflösung und Ausdruckscharakter selbst empfinden und dass sie mit Musik selbsttätig umgehen, unabhängig davon, auf welchem Niveau sie sich befinden.

Obwohl das Schaffen auch von der Begegnung mit Musikwerken begleitet werden soll, steht das Schaffen dennoch in jeder Entwicklungsstufe im Vordergrund. Jöde schreibt dazu „Nun wohl, wollen wir in der Schulmusik an das Schaffen herangehen, wollen wir es erst einmal ganz schlicht Selbstzweck sein lassen, und wollen uns wie gesagt in ihm wirklich mit den Kindern tummeln, wie sich diese tummeln, wenn sie in ihrem eigenen Spiele sind.“ (Jöde 1962, S. 33). Damit wird deutlich, dass die Kinder bei Jöde nicht durch die Anschauung eines fertigen Stoffes lernen, sondern durch das eigene musikalische Tun. Dies erfordert auch die Spontanität der Lehrperson. Sie soll die Kinder durch die spielerische musikalische Aktivität innerlich ergreifen (vgl. Trautner 1968, S. 99). Besonders wichtig beim musikalischen Schaffen ist die Freude am Singen und am Experimentieren mit Tönen. Auch die natürliche Freude der Lehrperson soll in der Beschäftigung mit Musik und den Kindern zum Ausdruck kommen (vgl. Jöde 1962, S. 33). Das Ideal, das Jöde vor Augen hat, besteht darin, dass das freie Improvisieren mit Tönen zur Selbstverständlichkeit und so ein fester Bestandteil des Lebens wird. Er möchte also auch, dass diese Spielfreude und Singfreude ins alltägliche Leben außerhalb der Schule hineingetragen wird. (vgl. Jöde 1962, S. 33). Jöde zeigt sich dabei offen für verschiedene Methoden, wenn er schreibt, man könne im Grunde mit jeder Methode die schaffende Arbeit des Kindes ins Zentrum des Unterrichts stellen (vgl. Jöde 1962, S. 35).

Das freie Improvisieren beruht zwar auf Spontanität, ist aber von Jöde genau durchdacht und folgt einem durch die Lehrperson langfristig angelegten Rahmen. So beginnt Jöde mit improvisatorischen Frage-Antwort Spielen und geht ausgehend von der natürlichen Sprachmelodie, über die Tonmelodie und die Melodie mit Tonschritten und Dreiklängen über zu ganzen Liedern. Jöde ist neben dem Schaffen auch die Pflege eines lebendigen Liedgutes wichtig. Er verbindet beides, indem er auch an den improvisatorischen Umgang mit Liedmelodien heranführt, zum Beispiel über die Gestaltung einer Melodieführung oder das Erfinden einer Begleitstimme (vgl. Jöde 1962, S. 223).

Der Umgang mit Musik ist in der Unterstufe spielerisch, auf das unbewusste Erleben und die ursprüngliche Lust am Singen und Probieren mit Tönen gerichtet. In der Mittelstufe sollen die Lernenden Musik mit mehr Distanz begegnen, und so das bewusste Hören und das schriftliche Fixieren von Noten lernen; in der Oberstufe schließlich auch Ehrfurcht vor dem fertigen Kunstwerk erfahren, und zeitgleich die angesammelten Fähigkeiten des Schaffens in der Reproduktion von Kunstwerken anwenden (vgl. Trautner 1968, S. 97).

Hinweise zur pädagogischen Praxis

Wie die pädagogische Praxis bei Jöde ablaufen könnte, zeigen viele konkrete Beispiele und Übungen; vor allem solche, die die Kinder nachvollziehen sollen und solche, die im Prozess der Improvisation und Anregung durch die Lehrperson entstanden sind.

Es sind Übungen zu finden, bei denen Töne nachgesungen werden sollen, Melodien für bestehende Verse, Rufe oder kleine Geschichten erfunden werden, Texte für wiederum bestehende Melodien erfunden werden, Melodien rhythmisiert und aufgeschrieben werden, fantasievolle Geschichten zu verschiedenen Gangarten einer Melodie erfunden werden, oder Namen mit Tonsilben oder Rhythmen versehen werden (vgl. Jöde 1962, S. 253). Für Fortgeschrittenere folgen dann Übungen, bei denen Stücke beispielsweise von Bach oder Beethoven nachgesungen oder instrumental nachgespielt werden sollen, wobei auch musikalische Besonderheiten wie Ausdruck, Schlusswendungen, oder Stimmführungen besprochen und nachvollzogen werden (vgl. Jöde 1962, S. 314 f.). Das früh praktizierte Improvisieren kann nach Jöde dann im späteren Alter zu selbst entwickelten Stücken führen, die sich an bereits bestehenden Formen wie zum Beispiel einem Oratorium oder einem Präludium orientieren und dann auch selbst gespielt werden. Als Beispiel führt er eine von Schülern vertonte Weihnachtsgeschichte mit rezitativen Teilen und Chorteilen mit einstimmigen Melodien an (vgl. Jöde 1962, S. 319 - 321). Charakteristisch ist, dass die überwiegende Unterrichtspraxis bei Jöde aus gemeinschaftlichem Singen besteht, sei es beim Pflegen von Liedern oder bei improvisatorischen Spielen und Übungen (vgl. Jöde 1962, S. 119 - 225). Er beschreibt teilweise auch, dass einzelne Schüler fortgeschrittenere Stücke mit ihrem Instrument begleiten oder ein Stück zu zweit vorspielen (vgl. Jöde 1962, S. 312). Jöde selbst begleitet das musikalische Geschehen hauptsächlich mit seiner Geige, und manchmal auch am Klavier (vgl. Jöde 1962, S. 225).

Musikbeispiele

Jöde verwendet in seiner Praxis hauptsächlich Kinderreime (vgl. Jöde 1962, S. 258) und Verse („Gott grüße dich, kein anderer Gruß gleicht dem an Innigkeit“ Jöde 1962, S. 274), Kinderlieder wie zum Beispiel „Wollt ihr wissen“ oder „Knecht Ruprecht, was hast du mir gebracht?“ (Jöde 1962, S. 186), Volkslieder wie „Der Jäger aus der Kurpfalz“ oder die „Volksballade von der schönen Lifofo“ (Jöde 1962, S. 188 und 190), kirchliche Lieder wie „Das ist der Tag den Gott gemacht“ (Jöde 1962, S. 223) oder das Weihnachtslied „Was soll das bedeuten“ (Jöde 1962, S. 199) und leichtere Stücke von Komponisten wie Bach („Marsch in D“ aus dem Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach von J. S. Bach in Jöde 1962, S. 309; „Menuett in A-Moll“ aus demselben S. 315) Beethoven („Heilige Nacht“ in Jöde 1962, S. 314), Schubert („Der Fischer“ in Jöde 1962, S. 193), Brahms („Der Schmied“ in Jöde 1962, S. 194), Schumann (Jöde 1962, S. 286), oder Theodor Kirchner (Jöde 1962, S. 307).

Kapitel 1.2

Carl Orff (1895 - 1982)

Carl Orff war Komponist und Pädagoge. Musikalisch wurde er beeinflusst von Komponisten wie Wagner, Debussy, Schönberg, Strauss, oder Monteverdi als Musikdramatiker. Deshalb war der Ausgangspunkt seiner Überlegungen eigentlich das Theater mit der Verbindung von Wort, Ton und Gebärde (vgl. Jungmair 1992, S. 128). Er vertonte Lieder, und komponierte Chorwerke wie „Also sprach Zarathustra“ und „Carmina Burana“ und einige Bühnenmusiken. Zwischen 1915 und 1919 leitete er die Münchener Kammerspiele, sowie das Nationaltheater Mannheim und das Landestheater in Darmstadt als Kapellmeister. Es folgten reformpädagogische Schriften und Bestrebungen, er begründet die „Günther-Schule“, die Musik und Bewegung verband, veröffentlichte das „Schulwerk für Kinder“, und ab 1961 leitete er schließlich das neu gegründete Orff-Institut am Mozarteum in Salzburg. Besonders wichtig war ihm die Einheit zwischen Sprache, Musik und Bewegung, das rhythmische Element als Ausgangspunkt, ebenso wie das schöpferische und improvisatorische Tun, und auch die musikalische Erziehung „auf breitester Grundlage, bei der auch das mittelmäßig und wenig begabte Kind mittun kann.“ (Orff 1967, S. 4).

„Das Elementare“ (2010) von Ulrike E. Jungmair

In der Schrift „Das Elementare“ von Jungmair werden Orffs grundsätzliche Haltungen und Überzeugungen zur Musikpädagogik beschrieben. Seine neue Musikpädagogik solle eine „Musikerziehung aus der Bewegung, und deren gemeinsamer Wurzel, der Rhythmik“ (Jungmair 2010, S. 98) sein. Orff ist überzeugt, dass in jedem Menschen eine ursprüngliche naturhafte Musik, eine Art Ur-Musik lebt und dass diese durch traditionelle Musikvermittlung, wie das Lernen von Liedern und Musikstücken nach Noten, verdeckt ist (vgl. Jungmair 2010, S. 99).

Er verbindet den Gedanken der Ur-Musik mit der Körperlichkeit bei „primitiver Musik“; sie sei das gleiche Ursprüngliche, was in jedem Kind schlummert (vgl. Jungmair 2010, S. 102). Heute würde man den Begriff „primitive Musik“ sicherlich nicht mehr verwenden, da er impliziert, diese Musik sei weniger weit entwickelt. Orff nutzt ihn, um seine Idee von etwas Ursprünglichem, Elementarem deutlich zu machen.

Ausgehend von dem Gedanken, dass Rhythmus unabhängig von anderen musikalischen Parametern existieren kann, schreibt Orff weiter, der Rhythmus sei evolutionsbiologisch vor der Melodie dagewesen und solle deshalb auch als erstes gelernt werden (vgl. Jungmair 2010, S. 104).

Orff war auch die „sorgfältige Ausbildung an jedem einzelnen Instrument“ wichtig (Jungmair 2010, S. 107). Er hat eine genaue Vorstellung davon, in welcher Reihenfolge einzelne Instrumente gelernt werden sollen, beginnend mit Rhythmusinstrumenten, über

Melodieinstrumente und später auch solche, die Akkorde und Harmonien spielen können. Hier seien beispielhaft nur einige wenige genannt: Rasseln, Klappern, Hand-, Holz- und Felltrommel, Triangel, Pauken, Becken, Gong, Zimbeln, Stabspiele, Glockenspiel, Pfeife, Blockflöte, Saiteninstrumente und Akkordinstrumente (vgl. Jungmair 2010, S. 107).

Orff stellt sich den schöpferischen Prozess so vor, dass die Kinder im eigenen Spiel Melodien finden, diese Wendungen singend oder spielend wiederholen, und von selbst Bewegungen und Worte dazu erfinden. Es wird deutlich, dass bei Orff der natürliche Spieltrieb, die Selbsttätigkeit und die so entstehende Improvisation im Vordergrund steht (Jungmair 2010, S. 109). Wichtig ist dabei, dass das Spiel mit Tönen durch Worte und Bilder belebt wird; anders gesagt, dass die Erlebnis- und Empfindungswelt, die Fantasie der Kinder angeregt wird.

Nach Orff kommen die Kinder in dieser Praxis meist selbst zu dem Wunsch, ihre Musik aufzuschreiben. Erst nach gewonnener Notenkenntnis sollen nach Orff fremde Musikstücke gelernt werden. Dabei sollen nur solche Instrumente verwendet werden, deren Spieltechnik die Kinder auch selbst beherrschen. Durch die „Einheit des Selbstgefundenen und Selbsttätigen“ (Jungmair 2010, S. 110) wird die eigene Ausdrucksfähigkeit und Improvisationsfähigkeit gestärkt, sowie die Einheit von Musik und Bewegung des Kindes entfaltet. Das ursprüngliche selbsttätige Musizieren der Kinder soll nicht überdeckt werden oder verloren gehen durch ein aufgesetztes Lernen durch Erwachsene an fremden Musikstücken (vgl. Jungmair 2010, S. 110).

Nach Orff sind seine Übstücke als „Modelle für eigene Versuche zu verstehen“ (Jungmair 2010, S. 118) und können vielfältig genutzt werden, um die schaffenden Kräfte im Kind zu wecken. Sie sind Ergebnisse von Improvisationsprozessen und sollen auch wieder zur Improvisation zurückführen. Seine Übstücke wurden allerdings oft als Lehrstücke missverstanden und nach Noten abgespielt oder geübt. Die Modelle sowie Orffs schriftliche Anmerkungen dazu sind als Anregung gemeint, die Rhythmen und Melodien wieder in Bewegungen, Szenen, oder Bildern zu verwandeln, wie zum Beispiel eine gewisse Gangart eines Menschen, oder Naturgeräusche. Geschichten und Gesten sollen wieder in Klänge verwandelt werden, denn sie müssen erst erlebt werden, bevor sie die Kinder zur Gestaltung anregen können (vgl. Jungmair 2010, S. 120). Es wird deutlich, dass für Orff der Erlebnischarakter, die emotionale Beteiligung und die Anregung der Fantasie beim Musizieren im Vordergrund stehen.

Grundsätzlich ist für Orff wichtig, dass jede Musikübung in der Einheit mit Bewegung immer körpergebunden ist.

Ziel seiner Musikerziehung ist die ursprüngliche elementare Musik in Kindern zu wecken und ausgehend von der Improvisation wieder hervorzubringen. Mit dem Begriff der elementaren Musik beschreibt er eine Musik, die „nie Musik allein (ist), sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muß, in die man nicht als Hörer,

sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig ist, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati, kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß.“ (Orff zit. nach Jungmair 2010, S. 128). Man könnte Orffs Bestrebung als eine Gegenbewegung zur Spezialisierung und Verfeinerung; und als eine Hinwendung zu etwas Ursprünglichem, Natürlichem und Ganzheitlichem betrachten.

Hinweise zur Pädagogischen Praxis

Wie die pädagogische Praxis bei Orff aussehen könnte, wird durch viele Beispiele mit Liedern, Reimen, rhythmischen und melodischen Übungen deutlich, die als Anregung für die weitere Gestaltung dienen sollen.

So wird beispielsweise anhand der Beispiele aus „Einführung in ‘Musik für Kinder’“ (Keller 1963) deutlich, dass die Lernenden voraussetzungslos musizieren und dass die Kinder meist als Gruppe ins Unterrichtsgeschehen einbezogen sind. Die Bedingung ist ein Raum, der ausreichend Platz für Bewegung und Instrumente bietet. Es seien hier beispielhaft einige Musizierungsübungen aus „Einführung in ‘Musik für Kinder’“ (Keller 1963) genannt, die veranschaulichen, wie der Verlauf einer Musikerziehung im Orff’schen Sinne ablaufen könnte. Wichtig ist nochmals anzumerken, dass die Übungen aus der Improvisation heraus entstehen sollen und durch die Lehrperson nur angeregt werden. Um dies zu erleichtern, muss sie einen geeigneten Rahmen bieten, innerhalb dessen sich die Kinder bewegen können. So wird mit einem Zweitonmotiv, wie zum Beispiel einem Kuckucksruf begonnen. Damit wird gespielt und verschiedenes probiert. Der Kuckucksruf wird gesungen und auf dem Stabspiel probiert. Es können verschiedene Tonlagen entdeckt und ein wechselseitiges Wiederholen von Chor und Stabspiel probiert werden. Es könnten auch andere Rufsätze oder Namen gesungen und in der Lautstärke variiert werden und der Rhythmus kann dazu geklatscht und gestampft werden (vgl. Keller 1963, S. 29-30). Als weiterer Schritt können Sprechübungen folgen. Es werden verschiedene mehrsilbige Wörter gemeinsam in ihrem natürlichen Sprachrhythmus gesprochen. Dabei kann mit der Stimme gespielt werden, indem die Lautstärke und die Tonhöhe variiert wird, es können neue eigene Wörter gefunden und der Rhythmus der Wortsilben mitgeklatscht werden. Zur Vertiefung können verschiedene rhythmisch gesprochene Wörter übereinander gelegt werden und zeitgleich gesprochen werden. Dabei können komplementäre Rhythmen entdeckt werden (vgl. Keller 1963, S. 31). Gelernte Rhythmen können auf Schlaginstrumente übertragen werden, dabei können einzelne Kinder die Gruppe dirigieren, und üben ein Tempo einzuhalten (vgl. Keller 1963, S. 32). Als nächster Schritt können Stabspiele eingebunden werden, indem eine Begleitung mit Bordunbass, eine melodische Umspielung oder andere eigene Begleitfiguren gesucht und wiederholt werden (vgl. Keller 1963, S. 33). Darauf kann das eigene Improvisieren und Erfinden von Melodien zu

gegebenen Rhythmen oder von Rhythmen auf gegebene Texte, sowie ein Echo-Spiel folgen (vgl. Keller 1963, S. 34). Im Fünfftonraum können kleine Rondos erfunden werden (vgl. Keller 1963, S. 41) und der Tonraum kann erweitert werden, indem Begleitstimmen in Terzen oder Sexten erfunden werden (vgl. Keller 1963, S. 44). Es folgen Erweiterungen um die Dominante, um Tonleitern mit ihren Besonderheiten in Dur und Moll (vgl. Keller 1963, S. 46 und 49) sowie größere improvisierte Formen mit freien Rezitationstönen und rhythmisch gebundenen Gesangsteilen, mit Spiel und Gesang. Es wird deutlich, dass trotz des großen improvisatorischen Anteils auch musikalische Formen und Grundsätze des Tonsatzes gelehrt werden. Weitere Beispiele aus dem Orff-Schulwerk sind vertonte und rhythmisierte Märchen, sowie größere Dichtungen von Goethe und Hölderlin, oder rezitativische Interpretationen religiöser Geschichten wie der Weihnachtsgeschichte (vgl. Keller 1963, S. 58).

Musikbeispiele

Da die Übungen aus dem Orff-Schulwerk so zahlreich sind, beziehe ich mich auf Beispiele aus verschiedenen Quellen.

In „Elementaria – Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk“ (Keetman 1976) sind Kinderreime wie „Ich und du, Müllers Kuh“ (S. 16), „Kuckuck sag mir doch, wie viele Jahre leb ich noch“ (S. 20), oder „Knusper, knusper, knäuschen“ (S. 50), rhythmische Sprechübungen mit Sprichwörtern oder Wetterregeln (vgl. S. 96), sowie Übungen für Bewegungserziehung mit musikalischen Begleitübungen (vgl. S. 170ff.) enthalten.

In „Kinder spielen mit Orff-Instrumenten“ (1976) von Hermann Gschwendtner finden sich neben Spielanleitungen für Instrumente, musikalischen Motiven für bestimmte Szenen oder Gefühle, auch Spiele und Geschichten mit Anleitungen zur musikalischen Gestaltung, unter anderem Gute-Nacht Geschichten (vgl. S. 24), „Weißt du, wieviel Sternlein stehen“ (S. 44), oder „Der Löwe und die Ratte“ (S. 52).

In „Das Orff-Schulwerk neu entdecken“ (Kotzian 2016) sind ausgearbeitete Unterrichtsmodelle mit Musik und Bewegung zu Stücken von Carl Orff und Gunild Keetmann, zum Beispiel „Rhythmisches Rondospiel“ (S. 26), „Schlaf, Kindlein schlaf“ (S.38), „Gassenhauer“ (S.52), oder „Katalanischer Weihnachtstanz“ (S. 78) sowie Anregungen aus den Spielheften, wie zum Beispiel ein einfacher Kanon zu einem Hüpfspiel, ein fortgeschrittener Kanon zu Nikolaus und Krampus und ein Allegro für Xylophon (S. 95ff.)

Daneben sind wie oben erwähnt auch improvisierte Formen wie Rondo, Chaconne, oder vertonte Spielgeschichten vorgesehen.

Kapitel 1.3

Leo Kestenbergr (1882 - 1962)

Leo Kestenbergr war Pianist, Musikpädagoger und Bildungsreformer. Er reformierte die Schulmusik in Preußen und „legte die Grundlage für eine professionelle Musiklehrerausbildung im schulischen und außerschulischen Bereich“ (Gruhn 2009, S. 9). Nach seinem Klavierstudium und Konzerttätigkeit wurde Kestenbergr 1918 Referent und später Ministerialrat im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kultur und Volksbildung. Dort bestimmte die Kulturpolitik Preußens maßgeblich mit und reformierte „nahezu das gesamte musikalische Bildungswesen vom Kindergarten bis zur Musikhochschule.“ (Gruhn 2009, S. 11). Nachdem er 1932 aus diesem Dienst entlassen wurde, emigrierte er nach Prag, wo er 1934 eine internationale Gesellschaft für Musikerziehung gründete (vgl. Gruhn 2009, S. 11). Nach seiner weiteren Emigration nach Tel Aviv nahm er die israelische Staatsbürgerschaft an und setzte in Israel seine musikpädagogische Arbeit fort, indem er das Musiklehrerseminar gründete (vgl. Gruhn 2009, S. 18). Von Anfang an war Kestenbergr im liberalen Judentum, aber auch in der sozialen Arbeiterbewegung verwurzelt. Er wurde früh Mitglied der Sozialdemokratischen Partei, und war auch beeinflusst von Impulsen der Reformpädagogik und der Jugendmusikbewegung. Aus diesen Einflüssen heraus entstand seine „Einstellung, die musikalische Bildung als einen ethischen Erziehungsauftrag: *Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik.*“ (Gruhn 2009, S. 15) zu sehen, sowie sein „Bewusstsein einer sozialen Verantwortung für alle Schichten“ (Gruhn 2009, S. 14).

„Leo Kestenbergr – Gesammelte Schriften – Band 1“ (2009)

In den gesammelten Schriften von Leo Kestenbergr werden seine Vorstellungen von einem umfassenden Musikunterricht sowie seine Forderungen für Reformen desselben deutlich. Kestenbergr bemängelt den Zustand der privaten und öffentlichen Musikpflege seiner Zeit sehr und entwickelt daraufhin neue Forderungen und Vorstellungen, wie der Staat auf die Musikpflege einwirken und sie systematisch aufbauen kann. Zum einen kritisiert er, dass Lieder „häufig mit der Violine eingedrillt“ werden und Jugendliche dennoch kein eigenes Liedgut mit in die Welt nehmen (Kestenbergr 1921, S. 27), ein fehlendes Verständnis allgemein musikalischen Ausdrucks (vgl. Kestenbergr 1923, S. 156) sowie eine fehlende aktive Betätigung der Lernenden und eine zu passive Haltung zum Musikhören (vgl. Kestenbergr 1923, S. 181). Er beschreibt auch einen „Riss zwischen volkstümlicher und öffentlich-konzertmäßiger Musikpflege“ (Kestenbergr 1923, S. 179), der überwunden werden soll durch eine „künstlerisch hochstehende Gebrauchsmusik für gemischten und Männerchor, die Ausdruck und unserer Zeit und Gesinnung ist.“ (Kestenbergr 1923, S. 179). Damit meint er modernere Chorliteratur, die eine Brücke zwischen anspruchsvoller Kunstmusik und seichter Chormusik zu schlagen vermag (vgl. Kestenbergr 1923, S. 178).

Wichtig ist seine Überzeugung, dass die Anstrengung, um diesen Riss innerhalb der Gesellschaft zu überwinden, zuallererst in der Schule ansetzen muss. Er beschreibt dies so: „Jede Erneuerung kultureller und künstlerischer Bestrebungen setzt in der Schule ein. Wie jeder kulturelle Wiederaufbau, muß die Festigung unserer musikalischen Kultur in der Schule beginnen; sie muß in den ersten Schuljahren so entwickelt und geleitet werden, daß sich ein fruchtbarer Boden für die Erhaltung und Pflege unseres musikalischen und der musikalischen Anlagen unseres Volkes ergibt.“ (Kestenberg 1923, S. 156). Eine weitere wichtige Forderung, um dieser Spaltung entgegenzuwirken, besteht in dem Wiederaufleben von Hausmusik (vgl. Kestenberg 1923, S.182).

Das wichtigste Ziel des Musikunterrichts beschreibt Kestenberg wie folgt: „Als seine eigenste Aufgabe hat der Musikunterricht die *Weckung des Schöpferischen*, die Einführung in Wesen und Wirken des musikalischen Erlebens anzusehen.“ (Kestenberg 1923, S. 163). Hier wird deutlich, dass Kestenberg die aktive Betätigung, die Anregung der kindlichen Fantasie und musikalischen Empfindung besonders am Herzen liegt. Weiter findet er, dass Musik als künstlerisches Fach eine Sonderstellung im Fächerkanon einnehmen sollte, da sie mehrere Erziehungszwecke anspricht. Nach Kestenberg kann Musik „auf das Seelische, Ethische und Charakterbildende beim Kind Einfluß nehmen.“ (Kestenberg 1923, S. 159). Für ihn weckt gute musikalische Bildung das Bedürfnis nach schöpferischem Selbsttätigsein und berührt die Gefühlswelt, wirkt aber auch charakterlich auf einen Menschen ein.

Kestenberg betont den Vorrang der gesamt-musikalischen Ausbildung vor dem bisher vorherrschenden reinen Gesangsunterricht: „Hier aber liegt nun die Wurzel des musikalischen Erziehungsproblems, denn es kommt in den ersten Schuljahren weniger auf das Gesangliche als auf das Musikalische, auf das Hineintragen der elementaren musikalischen Kräfte in die aufnahmefreudigen Herzen der Jugend an.“ (Kestenberg 1921, S. 36). Musik soll auf natürliche Weise praktiziert und verinnerlicht werden, sodass sie auch den Alltag durchdringt.

Hinweise zur pädagogischen Praxis

Kestenberg beschreibt konkrete Inhalte, die er für die musikalisch-pädagogische Ausbildung von Kindergärtner*innen und Musiklehrer*innen verschiedener Schulformen und Altersstufen vorsieht.

Für das Kindergartenalter ist Kestenberg die Verbindung von Tätigkeit, rhythmischer Bewegung und Gesang wichtig, was durch Kinderreime und rhythmisch-gymnastische Übungen erreicht wird. Es sollen immer wieder Volks- und Kinderlieder und Gedichte gesprochen und durch Improvisation auch selbst kleine Tonspiele erfunden werden (vgl. Kestenberg 1921, S. 33 f.). Als Ideen „zur Erweckung der musikalischen Trieb- und Empfindungskraft“ (Kestenberg 1921, S. 37) nennt er „Erweckung der musikalischen Elementar begriffe“ wie Tonhöhe, Rhythmik, Dynamik; und Anwendung dieser „in Spiel, Tanz,

Zeichnen und Turnen“, Notenkenntnis und Entwicklung einer Klangvorstellung, Lieder singen und musikalisch empfinden, durch analysieren auf Form und inhaltlichen Ausdruck, Beschäftigung mit weiteren mehrstimmigen Liedern, Vorspielen von Stücken durch den Lehrer und Anleiten zum Verstehen der Stücke, improvisieren und singen von Liedern, sowie Schönsingen als Vortrag (vgl. Kestenberg 1921, S. 37 f.). Hier zeichnet sich deutlich ab, was oben angedeutet wurde, nämlich eine Ergänzung zum gesanglichen Unterricht durch weitere Gebiete wie Bewegung, Improvisation, Analyse von Form und Gestaltungsmitteln und Kennenlernen und Beurteilen von Instrumentalstücken. Damit ist der festgelegte Liederkanon, den es zuvor gab, aufgelöst und die Lehrperson hat mehr Freiheit in der Wahl der Lieder und Stücke. Deshalb fordert Kestenberg auch die Methodenfreiheit für Lehrer*innen (vgl. Kestenberg 1921, S. 37). Es soll nur Schulbücher mit Liedsammlungen aus Volksliedern und lokalen Liedern, Texten und Spielanweisungen geben, alles andere kann die Lehrperson selbst gestalten (vgl. Kestenberg 1921, S. 39).

Über die höhere Lehranstalt schreibt er, Lehrer*innen sollten die Epochen der Kulturgeschichte, großer Meister und ihre Werke vermitteln, und zum „Verstehen der Formen, des musikalischen Ausdrucks, der Schärfung des Gehörs, der Bestimmung von Klängen, Harmonien“ anleiten (Kestenberg 1921, S. 43).

In Fach- und Fortbildungsschulen soll die anregende und erholende Wirkung von Musik in Gemeinschaften wie Chören und Instrumentalgruppen spürbar werden, und eher auf Theorie verzichtet werden (vgl. Kestenberg 1921, S. 46 f.)

In Kursen an Volkshochschulen sollen Stimmen, Motive, Tonleitern, Akkorde und Geschichtsperioden unterrichtet werden und durch Vorspielabende und gemeinsame Konzertbesuche ergänzt werden (vgl. Kestenberg 1921, S. 55).

Kestenberg legt auch Prüfungsinhalte für Musikschullehrer fest und beschreibt, welche Gebiete in der Begabtenförderung an Musikgymnasien behandelt werden sollen. Er legt auch hier breit gefächerte Bereiche fest, wie Singen, Instrumentalunterricht, Theorie, Musikgeschichte, Ensemblesmusik und rhythmische Gymnastik (vgl. Kestenberg 1921, S. 74). Ebenso legt er Fächer für Musikhochschulen neu fest (vgl. Kestenberg 1921, S. 81).

Allgemein ist Kestenberg auch wichtig, musikalische Inhalte mit anderen verwandten Fachgebieten wie Religion, Fremdsprachen oder Turnunterricht zu verbinden; und Chöre außerhalb des Unterrichts zu bilden. Hier wird wieder der Wunsch deutlich, Musik möglichst in alle Bereiche des Lebens ausstrahlen zu lassen und ihre Wichtigkeit auch außerhalb der Schule zu unterstreichen.

Von Bedeutung ist auch Gruhns Anmerkung, dass Kestenberg einen Wandel vom reinen Gesangsunterricht hin zu einem umfassenderen Musikunterricht vollzieht. Mit der Vermittlung von Instrumentalwerken der Musikgeschichte muss die Lehrperson über gute pianistische Fähigkeiten verfügen, um ein Klavierstück oder auch einen Orchestersatz vorzuspielen (vgl.

Gruhn 2009, S. 138). Insofern bringen seine Reformen neue Möglichkeiten, aber auch neue Anforderungen an die Lehrpersonen.

Musikbeispiele

In Kestenbergs Schriften werden an verschiedenen Stellen Musikbeispiele und Gattungen der europäischen Musikgeschichte als Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung genannt.

Als Beispiele für höhere Lehranstalten nennt er einige Chorwerke aus der Renaissance, wie eine Motette von Orlando di Lasso, ein Volkslied von Heinrich Isaak oder Ludwig Senfl, eine Messe von Palestrina und die Oper „Euridice“ von Jacopo Peri (vgl. Kestenberg 1921, S. 41).

Als Beispiele für einen Schülerchor zählt er die Gattungen Motetten, Volkslieder, Messsätze, Oratorien, Schuldramen und Festgesänge auf (vgl. Kestenberg 1921, S. 44).

Als Beispiele für Volkshochschulhalte nennt er Gattungen, wie Volkslied, Sonate, Oper, Werke der Klassik und Romantik und zeitgenössische Werke (vgl. Kestenberg 1921, S. 55).

Als Gattungen für Musikgymnasien nennt er Minnesang, Lieder der Meistersinger, Melodram, Singspiel, französische Chansons, englische Madrigale, italienische Opern und Kantaten, sowie klassische a-capella Chormusik (vgl. Kestenberg 1921, S. 74, 76).

Als Beispiele für fächerübergreifende Verbindungen nennt er geistliche Musik wie Kantate, Kirchenlied und liturgische Gesänge, Ballade und Sagenoper wie Parsifal oder die Nibelungensage und Marschlieder, Reigen und Tanzlieder (vgl. Kestenberg 1923, S. 160).

Für die Ausbildung von Erzieher*innen nennt er Instrumentalwerke wie Beethoven-Sinfonien, Präludien und Choralbearbeitungen von J. S. Bach, klassische Sonaten und Opern und Oratorien, sowie Werke von Richard Wagner (vgl. Kestenberg 1923, S. 165).

Nicht zu vergessen sind Liedersammlungen für Schulbücher. Dazu schreibt er, man könne sich nicht auf einen Kanon festlegen, sondern solle Volkslieder und lokale Lieder, selbsterfundene Weisen, Chöre mit Instrumentalbegleitung, besonders auch Lieder und Märsche der Wandervogelbewegung miteinbeziehen (vgl. Kestenberg 1923, S. 162).

Kapitel 1.4

Michael Alt (1905 – 1973)

Michael Alt prägte die Musikpädagogik der Nachkriegszeit maßgeblich. Durch seine Arbeit entwickelte sich die Musikpädagogik von der musischen Bildung hin zu einer wissenschaftlich fundierten Musikpädagogik. Im Zentrum der Vermittlung steht nun das Lernen am musikalischen Kunstwerk (vgl. Noll, 2016 o. S.).

Michael Alt studierte in der ersten Generation nach der Kestenberg-Reform Schulmusik, gründete 1929 den Fachverband der Musikphilologen, unterrichtete dann in mehreren Schulen und leitete mehrere Seminare am Konservatorium in Aachen (vgl. Greuel 1999, S. 8). 1933

trat er in die NSDAP ein. 1935 erschien seine Promotionsschrift und drei Jahre später wurde er als Dozent für Musikerziehung an die Hochschule für Lehrerbildung in Oldenburg berufen, wo er 1939 eine Professur erhielt (vgl. Greuel 1999, S. 10). Im gleichen Jahr wurde die Hochschule in Oldenburg jedoch geschlossen. 1940 wurde Alt in den Kriegsdienst eingezogen und war auch in russischer Gefangenschaft (vgl. Greuel 1999, S. 11). 1949 wurde er vom Entnazifizierungsausschuss Oldenburg entlastet. 1950 wurde er Studienrat in Essen und erhielt ein Jahr später nochmals eine Professur, diesmal in Ruhr. 1965 gründete er den Arbeitskreis „Forschung in der Musikerziehung“ (vgl. Greuel 1999, S. 12 f.), der heute „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“ heißt.

„Didaktik der Musik – Orientierung am Kunstwerk“ von Michael Alt (1968)

Michael Alt kritisiert an der Musikpädagogik seiner Zeit, dass sie „in der Ideenwelt der Reformpädagogik und einem darauf begründeten übersteigerten Eigenverständnis“ (Alt 1968, S. 5) verharre, was sich konkret in einem „oft blinden Aktivitätsdrang“ (S. 6) und der zu starken Neigung zur „Kind- und Jugendgefälligkeit“ (S. 6) äußere. Der „nimmermüde Drang zu fachtechnischen Fertigkeiten“ (S. 5) soll überwunden werden, um Platz zu schaffen für „Gespräch und Auseinandersetzung“ (S. 6).

Alt formuliert das Ziel, die gesamte musikpädagogische Praxis umzugestalten und eine „Neuorientierung der Musikpädagogik am Kunstwerk“ zu verwirklichen.

Kernbereiche sind dabei „erhöhte künstlerische Anforderungen“ (S. 6) in Reproduktion und Theorie, die Neugewichtung der „Interpretation als Werkauslegung“ (S. 6) ebenso wie der Information der Schülerschaft als der „systematische Erwerb von analytischen und ordnenden Denkopoperationen“ (S. 6). Durch „analytische Entlastungs- und Abstraktionsmittel, Ideologiekritik, Situations- und Fachanalyse“ (S. 7) sollen die Lernenden befähigt werden, die pluralistisch gewordene Musikwelt kritisch und reflektiert zu betrachten, um nicht dem passiven Konsum durch Massenmedien anheim zu fallen. Diese Ziele möchte er auf alle Schulformen übertragen (vgl. S. 7).

Die Notwendigkeit einer solchen didaktischen Neuorientierung begründet sich nach Alt in verschiedenen gesellschaftlichen Veränderungen. Zum einen nennt er „den revolutionären Einbruch der mikrofonalen Mittler in die Musikkultur“ (S. 13) und zum anderen eine wachsende demokratische Forderung nach Chancengleichheit in der Teilhabe an Kultur und Kunst (vgl. S. 17). Als problematische Nebeneffekte der massenhaften technischen Reproduzierbarkeit durch Schallplatte und andere Tonträger bezeichnet er die „Minderung des Künstlerischen“ (S. 14) und die „Tendenz zur Passivität des Hörens“ (S. 15). Durch den Einbau dieser neuen Medien in den Musikunterricht könne ein verantwortungsvoller Umgang mit diesen neuen Möglichkeiten geschaffen werden (vgl. S. 15).

So soll der neue Musikunterricht „vom *Realaspekt* des heutigen Musikgebrauchs“ ausgehen (S. 15). Alt beschreibt diesen Aspekt der Ausweitung und Öffnung anschaulich „Der Musikunterricht kann sich heute also nicht mehr damit begnügen, Formen der Anteilnahme an der Volksmusik oder an der humanistischen Gebildetenkultur zu entwickeln. Er darf sich nicht mehr einschränken auf einen umfriedeten Raum der Bildungsmusik. Die Funktion der Musik im Leben überhaupt, die die Musik aller Funktionszonen rückt nun in den Horizont der Schule.“ (Alt 1968, S. 16).

Neben dem Realaspekt fordert Alt auch einen Kunstaspekt, der wie oben schon erwähnt in der stärkeren Gewichtung und höheren Anforderung des Künstlerischen in der Reproduktion und Theorie besteht. So kritisiert Alt an dem bisherigen Musikunterricht, es sei aufgrund der eingeschränkten technischen Möglichkeiten der Beteiligten, sowie der geringen Durchschnittsbegabung der Schüler*innen meist nur volkstümliches und konventionell formelhaftes Musizieren möglich. Um nun dem künstlerischen Aspekt mehr Raum zu geben, stellt Michael Alt das Werkhören und die Interpretation in den Mittelpunkt. Um den Schüler*innen darüber „den ganzen Wertbereich der Musik zugänglich“ (S. 19) machen zu können, soll da Werkhören von einer Auslegungslehre begleitet werden, die „von den musikalischen Sinnstrukturen ausgeht (...) und dennoch jedem Schüler zugänglich ist“ (S. 19). Der dritte Aspekt, der für Alts Musikpädagogik von Bedeutung ist, besteht in der Information der Schüler*innen. Dies ist nötig, da die Schülerschaft und die allgemeine Öffentlichkeit schon mit vielen Musikstilen, über nationale Grenzen und auch geschichtliche Epochen hinweg, in Berührung gekommen ist und so mehr Gesprächsbedarf und ein größeres Vorwissen mitbringt (vgl. S. 21). Um die breite Flut an medialer Information zu bündeln und dennoch eine musikalische Allgemeinbildung zu gewährleisten, schlägt Alt die „Konzentration auf wenige wesentlich stellvertretende Werke exemplarischer Art“ (S. 21) vor.

Ausgehend von diesen Forderungen stellt sich Alt einen Rahmenplan vor, der für alle Schulformen und -Gattungen einheitlich ist (vgl. Alt 1968, S. 23).

Anknüpfend an Alts Kritik an der bisherigen Musikerziehung schreibt er, die Idee einer Kindheitsmusik und die damit einhergehende Beschränkung auf Pentatonik, folkloristisches Musikgut und Elementarübungen, habe Kinder in ihrer Entwicklung unterfordert und zurückgehalten; er ist der Meinung auch Kinder sollten schon mit neuer Musik in Berührung kommen (vgl. S. 26 und 29). Alt sieht auch die Bestrebungen, Musikunterricht mit Zielen wie Gemeinschaftsgefühl, Freude, oder einer Ausgleichsfunktion zu versehen, kritisch und nimmt sie zum Anlass, eine nüchterne, sachlichere Musikpädagogik zu gestalten.

Seine Absicht liegt in der „Pflege der Theorie und der Interpretation“; der Bereich der Intuition solle begrenzt werden (Alt 1968, S. 34).

Sehr eindeutig beschreibt Michael Alt seine Position in dem folgenden Zitat: „Die neue Wissenschaftsschule wird eine Leistungsschule sein. Damit unvereinbar ist unvereinbar die

ungebührliche Hervorhebung des Spielmomentes, des anstrengungslosen usuellen Singens, der bloßen Anregung von Interessen durch Erlebnisstunden ohne systematische, zielgebundene Lehrpläne. Gegen diese auflockernden und auflösenden Momente der Musikdisziplin müssen harte Sachforderungen einer künstlerischen Leistung im Nachgestalten und einer geistigen Leistung im Musikdenken, in der Musikauslegung und im Informationswissen hervorgekehrt werden.“ (Alt 1968, S. 34).

Hinweise zur pädagogischen Praxis

Alt beschreibt seine Vorstellungen zur Neugestaltung des Musikunterrichts konkreter in drei Funktionsbereichen, die alle Klassen durchziehen und in einem Lehrgang über die Schulstufen. Dies sei im Folgenden komprimiert dargestellt.

Der Funktionsbereich der Reproduktion umfasst die künstlerische Wiedergabe des Werkes durch Stimme oder Instrument (vgl. S. 43). Dies soll im Übeprozess durch Nachahmung der Lehrperson im Frontalunterricht geschehen (vgl. S. 43-44) und begleitet werden durch die Teilnahme an Schulchor und Orchester. Instrumentalunterricht soll im Gruppenunterricht statt im Klassenverband erfolgen (vgl. S. 54).

Der Funktionsbereich der Theorie umfasst praktisch-handwerkliche Fachkunde (Harmonielehre, Satzlehre, Formenlehre) und allgemeine Musiklehre, die sich an der Musik von Palestrina bis Reger orientiert, sowie deutendes Denken über Musik in Musikästhetik und Musikphilosophie (vgl. S. 56), wobei es auch hier altersgerechte Abstufungen gibt (vgl. S. 65 f.).

Zum Funktionsbereich der Interpretation zählt Alt das Werkhören und meist verbale Interpretieren des Gehörten. Seine neue Interpretationslehre soll sich auf das „Nachdenken und Nachkonstruieren“ (S. 77) konzentrieren. So entwickelt er eine Auslegungslehre mit verschiedenen Methoden, die im Unterricht angewendet und geübt werden sollen. Dazu gehören „phänomenologische Methoden (Formanalyse, Energetik), die psychologischen Methoden (Hermeneutik, Stimmungsästhetik) und die historischen Methoden“ (S. 84), zu denen Stilkunde, Musikgeschichte und biografische Methoden gehören (vgl. S. 84).

In seiner Auslegungslehre teilt er Musik in verschiedene Sinnkategorien wie Programmmusik oder absolute Musik, unterscheidet drei Stufen der geistigen Aneignung (Erleben, Begreifen und Verstehen) und sowie die verschiedenen Interpretationsmethoden. Durch die zentrale Stellung des Werkhörens unterscheidet er auch verschiedene Arten des Musikhörens und schreibt, dass verschiedene Gattungen jeweils entsprechende Hörweisen erfordern (vgl. S. 174 - 194).

In der unteren Schulstufe des Lehrgangs soll nach Alt „Verlebendigung und Vorverständnis“ (S. 194) von Werken durch Bewegungsimpulse, Gefühlserregung und allgemeiner Freude an Tönen erreicht werden. Dazu dienen kleine Werke lebensnaher oder programmatischer

Vokalmusik, einfache Hörübungen, Anekdoten zu Komponisten und Werken und künstlerische Liedbetrachtung (vgl. S. 195 - 197).

In der mittleren Schulstufe soll die „kategoriale Aufschlüsselung der Musik“ (S. 198) im Zentrum stehen. Das Wissen um Gattungen und musikalische Kategorien soll erweitert werden und der Einstieg in die absolute Musik, die Ausdrucksmusik und auch in die Formmusik erfolgen. Die Werkauswahl soll anhand der Kategorien des Elementaren, des Typischen und des Klassischen erfolgen. Ebenso sollen Stilmerkmale verschiedener Epochen gegenübergestellt werden (vgl. S. 198 - 211).

In der oberen Schulstufe soll dann die individuelle Interpretation einzelner Werke mit einer Erweiterung um die historische Dimension im Vordergrund stehen, wobei an einzelnen Werken exemplarisch die Musikgeschichte von Palestrina bis in die Gegenwart abgedeckt werden soll (vgl. S. 213 ff.).

Musikbeispiele

Da das musikalische Kunstwerk in Michael Alts „Didaktik der Musik“ eine sehr wichtige Rolle spielt, ist es nicht überraschend, dass er eine Fülle von Beispielen für Epochen, Stile, Komponisten und Werke nennt, die er für pädagogisch wertvoll und relevant hält. Ich möchte an dieser Stelle einen Ausschnitt mit einigen stellvertretenden Beispielen abbilden.

Er versucht, wie oben erwähnt, eine möglichst breite Vermittlung verschiedener Musikstile zu erreichen und ist dabei auch offen für Werke der neuen Musik (vgl. Alt 1968, S. 218 ff.). Er bezieht sich auf die europäische Kunstmusik von der Gregorianik bis zur Musik von Strawinski, Hindemith und Berg.

Für die Reproduktion bevorzugt er meist Vokalmusik (vgl. S. 56, 65, 195), bezieht aber im Werkhören und der Interpretation auch Instrumentalwerke mit ein.

Beim Thema Liedbetrachtung nennt er beispielsweise Gattungen wie Madrigal, Motette, Choral, Chanson, aber auch Orchesterlieder von Webern und Schönberg, sowie klassische Werke wie „Das Veilchen“ von W. A. Mozart, „Der Tod und das Mädchen“ von F. Schubert, oder opernähnliche Formen wie „Peter und der Wolf“ von Prokofjew (Alt 1968, S. 96 f.).

Im Lehrgang nennt er für die Unterstufe kleine Tanzstücke aus der alten, klassischen, romantischen und neuen Musik, strophische Klavierlieder und Chorlieder, Kuhnaus „Historien“, musikalische Märchen von S. Prokofjew, „Musikalische Schlittenfahrt“ von L. Mozart, und Bizets „Kinderstücke“ (Alt 1968, S. 195); für die Mittelstufe Werke von W.A. Mozart („eine kleine Nachtmusik“), Haydn (Streichquartett Nr. 17), Beethoven (Variationen, Sinfonien), Schubert (Forellenquintett), Mendelssohn und Bach (Eingangskantate aus dem Weihnachtsoratorium, Brandenburgische Konzerte) (Alt 1968, S. 207); und für die Oberstufe Werke wie die „Eroica“ von Beethoven, Bachs h-Moll-Messe, eine Messe von Palestrina, sowie große Klavierwerke von Schumann, Brahms-Sinfonien, Stücke von Debussy und Schönberg (S. 214 f.).

Kommentar

Die Bereiche der Populärmusik, des Jazz und andere nicht-europäische musikalische Einflüsse werden bei Alt anfangs flüchtig erwähnt, finden in seinen didaktischen Ausführungen jedoch keinen Platz.

Kapitel 1.5

Karl Heinrich Ehrenforth (1929 - 2017)

Er studierte Schulmusik, Germanistik, Musikwissenschaft und Theologie und arbeitete danach als Gymnasiallehrer in Hamburg (vgl. Richter 2017, o. S.). Von 1972 - 1993 hatte er den Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik sowie die Leitung des Studiengangs Schulmusik der Hochschule für Musik in Detmold inne, war Referent bei Kongressen und einer Forschungskommission des Deutschen Musikrates, ab 1976 Grundsatzreferent des Verbandes Deutscher Schulmusiker (VDS) (vgl. Richter 2017, o. S.) und Mitherausgeber der Zeitschrift Musik und Bildung (vgl. Nimczik und Oberschmidt 2017, o. S.).

Karl Heinrich Ehrenforth leistete wesentliche Beiträge zur Musikpädagogik. Er entwickelte eine ästhetische Hermeneutik der Musik, legte eine „Geschichte der musikalischen Bildung“ (2005) vor und erörterte Probleme der Musikpädagogik und Bildungstheorie (vgl. Richter 2001, o. S.). Er machte besonders die Auseinandersetzung mit der philosophischen Hermeneutik zu seinem Lebensthema, wobei für ihn immer die Kommunikation zwischen Musik und Hörer im Mittelpunkt stand (vgl. Nimczik und Oberschmidt 2017, o. S.).

„Verstehen und Auslegen“ (1971) von Karl Heinrich Ehrenforth

Als Ziel seiner zentralen Schrift „Verstehen und Auslegen“ formuliert Ehrenforth, „den seit Hermann Kretzschmar verengten Hermeneutikbegriff zu öffnen“ (Ehrenforth 1971, S. 4), den daraus gewonnenen Ertrag für die Musikerziehung nutzbar zu machen und somit einen „Beitrag für die Grundlegung einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik“ zu leisten (S. 4). Der besondere Auftrag dieser didaktischen Interpretation der Musik liegt darin, dass sie „weder das Musik- bzw. Werkverständnis voraussetzen noch den Sachanspruch des zu interpretierenden Werkes rücksichtslos zur Geltung bringen kann, sondern daß sie den Hörer [...] dort ‘abholt’, wo er nach Hörerwartung und Rezeptionsvermögen vermutet werden muss.“ (Ehrenforth 1971, S. 5).

Eckpfeiler sind dabei rezeptionspsychologische Untersuchungen auf der einen Seite und eine werkbezogene Faktorenanalyse auf der anderen Seite, wobei ihre Verknüpfung und ihr gemeinsamer Grund die „zirkelhafte Grundstruktur des Verstehens als Thema der Hermeneutik“ (Ehrenforth 1971, S. 5) bildet. Hermeneutik im weiteren Sinn nach Ehrenforth,

geht über eine Methodik des Textverständnisses hinaus und „fragt nach den Bedingungen und der Struktur des Verstehens überhaupt“ (Ehrenforth 1971, S. 6).

Die Dringlichkeit dieser Verstehensanstrengung sieht Ehrenforth in der Fremdheit zwischen Objekt und Subjekt aufgrund eines bisher fehlenden Einbezugs des Subjektes und aufgrund der historischen Distanz zwischen Subjekt und Objekt (vgl. Ehrenforth 1971, S. 6).

Es seien noch einige weitere Punkte genannt, die Ehrenforth zu seinem hermeneutischen Ansatz veranlassen: die wachsende Bedeutung von Orientierungshilfen aufgrund des übergroßen Angebots von Musik und Medien (vgl. S. 8), die „wachsende Entfremdung zwischen breiten Hörschichten und zeitgenössischer Musik“ (S. 8), Veränderung des Werkcharakters durch Schönberg und Webern und einer fehlenden didaktischen Auslegungslehre dafür (S. 10), ebenso wie veränderte Bewertungsmaßstäbe darüber, was ein gelungenes Kunstwerk darstellt (vgl. 10).

Mit letzterem Punkt nimmt Ehrenforth Bezug zu Michael Alts Didaktik und fordert eine angemessenere Definition des Kunstwerkes. Es wird deutlich, dass Ehrenforth Alts Kunstwerkbegriff öffnen und auch andere Stile wie Jazz oder Chanson miteinbeziehen möchte (vgl. S. 11). Er sieht auch die Demokratisierung in Gesellschaft und Bildung als Grund, „den überwiegend elitären Grundcharakter bisheriger Kunst- und Musikerziehung zu korrigieren.“ (S. 14).

Im Folgenden möchte ich diejenigen Aspekte seiner hermeneutischen Erörterungen, die Ehrenforth „für eine musikalische Hermeneutik bedeutsam“ (S. 37) hält, zusammenfassen. Erstens strebt er einen erweiterten hermeneutischen Zirkel an, bei dem unterschiedliche Denkansätze und Methoden integriert werden (vgl. S. 38), zweitens ist die Begegnung zwischen Verstehensobjekt und -subjekt immer eingebettet in die Geschichtlichkeit beider Seiten (vgl. S. 38), drittens ist die Verstehensstruktur nicht einseitig auf das Objekt gerichtet sondern hat ähnlich wie in einem Gespräch eher kreisende wechselseitige Züge (vgl. S. 39) und viertens versucht die neue Hermeneutik, nicht nur das Verstehen, sondern auch das Auslegen und Interpretieren zu untersuchen. Somit sollen Verstehen und Auslegen als zusammenhängend betrachtet werden (vgl. S. 40).

Konsequenzen für eine Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik

Aus diesen Erkenntnissen zieht Ehrenforth nun Konsequenzen für die Lehre und stellt „Grundzüge der musikalischen Auslegungslehre“ (Ehrenforth 1971, S. 41) dar.

Die Grundlage einer allgemeinen Verstehens- und Auslegungslehre bildet die Hermeneutik, wobei er den geöffneten Hermeneutikbegriff im Sinne einer „philosophisch-erkenntnistheoretische(n) Bemühung um Voraussetzung, Bindung und Struktur des Verstehens überhaupt.“ (S. 41) meint.

Weiter beschreibt er die Begegnung zwischen Objekt und Subjekt als ein erfahrendes Verstehen. Erfahrung bedeutet dabei das stetige Hineinwachsen des suchenden Hörers in das

Objekt (vgl. S. 41). Die Geschichtlichkeit dieser Begegnung bedeutet eine Miteinbeziehung der Entstehungszeit und Wirkungsgeschichte des Objektes auf der einen und die Lebens- und Welterfahrung des Subjektes auf der anderen Seite (vgl. S. 41). Letztlich schreibt er, „die ‚Wirklichkeit‘ des Musikwerks erfüllt sich in diesem Zusammenspiel im Sinne von ‚Ein-wirken‘ des Werkes und ‚Sich Aus-wirken‘ beim Hörer.“ (S. 42). Diese Aussage fasst seine Sicht über Musikwerke sehr eindeutig zusammen und macht es umso verständlicher, dass er durch seinen hermeneutischen Ansatz Hörer und Musikstück so eng miteinander verbindet. Er bezeichnet sie deshalb als den „Grundpfeiler einer musikalischen Auslegungslehre“ (S. 42). Etwas genauer schreibt er, die Aufgabe der didaktischen Interpretation bestehe darin, ein Initiator und Vermittler des Gesprächs zwischen Musik und Hörer zu sein. Sie soll das Werk in seiner Beschaffenheit für den Hörer durch Analyse zugänglich machen und eine mögliche Deutung vornehmen.

Genauso wichtig ist, einen Raum für die persönliche Erfahrung und Aneignung des Hörers zu schaffen. Allerdings besteht dabei das Problem, dass „persönliches Interesse des Hörers methodisch kaum einzuplanen ist.“ (S. 42). Deshalb besteht eine wichtige Aufgabe der Auslegungslehre im Gruppenunterricht darin, dennoch immer wieder ein wechselseitiges Fokussieren auf das Werk und den Hörer zu versuchen (vgl. S. 43).

Er beschreibt einige weitere Probleme, die zu beachten sind. Eine analytische Interpretation kann die Hörerwartung über ein Werk oft nicht repräsentieren, weil Musik in ihrer Gänze immer nur deutend erfahrbar und erklärbar ist (vgl. S. 43). Bei der Deutung eines Musikwerkes besteht die Gefahr der einseitigen subjektiven Darstellung musikalischer Phänomene, allerdings findet Ehrenforth diese persönliche Komponente gerade wichtig und legitim. Eine einseitige Deutungssichtweise kann auch durch den Einbezug der persönlichen Erfahrung des Interpreten erweitert werden (S. 43 f.). Durch das Ziel, subjektiven Erfahrungen genügend Raum zu geben ergibt sich das Problem, dass persönliche Erfahrungen sehr komplex sind. Sie sind „geprägt von Hörerfahrungen und -erwartungen, Rezeptionsvermögen und Wertvorstellungen, Lebens- und Weltanschauungen, Alter und psychischen Dispositionen, Vorurteilen im negativen Sinn.“ (S. 45).

Trotz dieser Schwierigkeiten darf die persönliche Erfahrung in der Werkinterpretation bei Ehrenforth nicht hintenangestellt werden. Für eine gelingende Interpretation unter Einbezug des persönlichen Erfahrungsraumes nennt er folgende Bedingungen: der Interpret muss „die psychologischen und soziologischen Erwartungs- und Rezeptionskategorien“ (S. 45) der Lernenden kennen, einen zu rational kühlen Interpretationsstil vermeiden, weil dieser die Lernenden frustrieren kann, er soll auch persönliche Meinungen, positive Vorurteile und Assoziationen artikulieren und zur Diskussion stellen, und letztlich „behutsam das eigene Verständnis des Werkes, die persönliche Erfahrung mit ihm andeuten, um dem Hörer Wege

eines angemessenen Zugangs zum Musikwerk aufzeigen, ohne jedoch dessen eigene zu bevormunden oder gar zu blockieren.“ (S. 45 f.).

Ehrenforth betont, dass es nie die eine richtige Deutung eines Werkes geben kann und bezeichnet es als Aufgabe der Interpretation, immer auch andere Wege und Sichtweisen offenzuhalten. „Andere Zugänge zu suchen und offenzuhalten gehört zur Aufgabe der didaktischen Interpretation, weil die Offenheit des hermeneutischen Zirkels dies notwendig macht.“ (S. 46). Deshalb zieht er dabei auch das kreisende Verstehen dem linearen Erklären vor (vgl. S. 46). Wichtigste Voraussetzung bleibt immer die „Offenheit des Gesprächs“ (S. 46). Schließlich fasst Ehrenforth die wichtigsten Aspekte zusammen, die bei einer didaktischen Interpretation der Musik aufbauend auf seinen hermeneutischen Erörterungen von Bedeutung sind.

Das Objekt (Musikwerk) und das Subjekt (Hörer) sollen immer in Wechselbeziehung aufeinander bezogen betrachtet werden, das Werk soll immer in seinem wirkungsgeschichtlichen Zusammenhang gestellt werden, und „die Faktorenanalyse des Musikwerks sollte den Hörer (nicht den Partiturläser!) stärker einbeziehen.“ (S. 49). Er stellt beispielhaft ein Model einer Werkanalyse dar und stellt dabei die Frage, welchen Hörertyp sie ansprechen soll. Dementsprechend schreibt er auch, die Terminologie der allgemeinen Musiklehre müsse nicht in erster Linie musikwissenschaftlich, sondern dem Hörer verständlich sein. So dürfe auch die Assoziation eines Hörers zu einem Musikwerk artikuliert und diskutiert werden (vgl. S. 50).

Abschließend bezeichnet er die didaktische Interpretation von Musik als „Zentralaufgabe der schulischen Musikerziehung“ (S. 50). Mithilfe des hermeneutischen Zirkels „kann unreflektiertes Ergriffensein durch analytische Introduction zum ergriffenen Interesse und zu neuer Befragung führen. Die Dynamik dieser kreisenden Verstehensbewegung ermöglicht die wachsende Profilierung eines Erfahrungs- und Werturteils, das objektive und subjektive Komponenten, sich unter Umständen gegenseitig korrigierend, mit einschließt.“ (S. 50). Angesichts der fortschreitenden Rationalität in der musischen Bildung betont Ehrenforth die Wichtigkeit der Bewusstheit und Akzeptanz der eigenen Irrationalität (vgl. S. 50).

Musikbeispiele

Da Ehrenforth in seiner Schrift „Verstehen und Auslegen“ (1971) in erster Linie seinen hermeneutischen Ansatz erörtert, finden sich nur wenige explizite Musikbeispiele darin.

Es wird jedoch deutlich, dass er für Offenheit gegenüber verschiedener Musikstile plädiert.

Er nennt ein Divertimento für Streicher von Bela Bartok (vgl. S. 44) im Zusammenhang mit der Bedeutung der subjektiven Erfahrung und Deutung eines Stückes.

Zur Hervorhebung der Geschichtlichkeit eines Werkes zieht er als Beispiel J. S. Bachs Johannespassion, Bachs h-Moll-Messe, Pendereckis Lukaspassion und Anton Weberns Bearbeitung eines Ricercars aus Bachs Musikalischem Opfer heran (vgl. S. 47).

Zur Verdeutlichung seines Modells einer Faktorenanalyse zur Rezeption eines Werkes nennt er „Le Sacre du Printemps“ von Igor Strawinski (S. 49).

Kommentar

Da Ehrenforth nur wenige Musikbeispiele nennt, möchte ich mich als Ergänzung auf einige seiner Äußerungen beziehen, um damit seine Vorstellung einer möglichen Musikwahl anzudeuten.

Seine Bemerkung zur Definition des musikalischen Kunstwerkes gibt annähernd Aufschluss darüber, welche Musikstile er in die Vermittlung einbeziehen möchte: „Im Bereich dieser Definition müssen das autonome Kunstwerk der Vergangenheit, die offene, variable Form gegenwärtiger Musik, das anspruchsvolle Chanson und die gelungene Jazz-Improvisation ihren Platz finden.“ (S. 11) Es wird deutlich, dass Ehrenforth - ähnlich wie Michael Alt - das musikalische Kunstwerk in den Mittelpunkt der Vermittlung stellt, allerdings erweitert er die Definition von abendländischer Kunstmusik um Genres wie Jazz und Chanson, die Überschneidungen mit Volksmusik und Populärmusik haben.

Für Ehrenforth scheint nicht ein bestimmtes Genre entscheidend zu sein, sondern ob das Kunstwerk anspruchsvoll und gelungen (vgl. S. 11) ist. Über die Qualitäten, die ein Stück aufweisen muss, um gesellschaftlich als Kunstwerk anerkannt zu sein, besteht zwar selten Einigkeit, aber zum einen besteht ein sich wandelnder Kanon an Werken, der von der Kunstwelt besonders wertgeschätzt wird und zum anderen kann auch ein konstruktiver Streit über solche Qualitäten Teil der Werkinterpretation und des Musikunterrichts sein.

Kapitel 1.6

Gertrud Meyer-Denkman (1918 - 2014)

Gertrud Meyer-Denkman war eine bedeutende Wegbereiterin der neuen und experimentellen Musik im Kulturleben und in der Musikpädagogik. Nach Examen in Orgel und Musikpädagogik und Lehr- und Konzerttätigkeit als Pianistin, wandte sie sich mit einem weiteren Klavier- und Kompositionsstudium bei K. H. Stockhausen und M. Kagel der neuen und experimentellen Musik zu. Ab 1957 nahm sie regelmäßig an den Darmstädter Kompositionskursen und Kölner Kursen für neue Musik teil, spielte Konzerte solistisch und mit Ensembles von Stockhausen, Kagel, J. Cage und anderen und produzierte mehrere Schallplatten. Über ihre rege musikpädagogische Forschungstätigkeit wurde in Rundfunk- und Fernsehsendungen berichtet, ebenso gab sie Kurse darüber im In- und Ausland. Durch Forschungs- und

Lehrtätigkeiten an einer Sonderschule für Lernbehinderte entwickelte sie Konzepte einer integrativen Kommunikations- und Sprachförderung. Meyer-Denkman lehrte an den Musikhochschulen Köln, Düsseldorf, Bremen sowie der Universität Oldenburg (1975), von welcher ihr 1988 der Ehrendokortitel Dr. phil. h. c. verliehen wurde (Helms, Schneider, Weber 1994, S. 154).

„Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht“ (1972) von Gertrud Meyer-Denkman

Meyer-Denkman entwickelt mit ihrer Schrift „Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht“ eine Musikpädagogik, die die Vermittlung neuer und experimenteller Musik in den Mittelpunkt stellt.

Diese neue Art der Musikvermittlung wird von Dieter Schnebel begründet durch eine bisher fehlende Vermittlung neuer Musik im Unterricht und ebenso eine fehlende Passung der traditionelleren Vermittlungsmethoden für neue Musik (vgl. Schnebel in: Meyer-Denkman 1972, S. 11). Schnebel schreibt, es stehe in der neuen Musik nicht mehr das Werk als Objekt im Vordergrund, sondern eher die Spielpraktiken, weshalb diese auch auf experimentelle Art vermittelt werden sollen und die Lernenden nicht nur reproduzierend, sondern vor allem auch selbsttätig und improvisatorisch aktiv sein sollen (vgl. Schnebel in: Gertrud Meyer-Denkman 1972, S. 11). Er beschreibt die Absicht von Meyer-Denkman's Schrift wie folgt: „Versucht ist, den Schüler in handelnde Begegnung mit dem autonomen Klangmaterial und seinen grundlegenden Ordnungen zu bringen.“ (Schnebel in: Meyer-Denkman 1972, S. 11). Meyer-Denkman beschreibe einen „Wandel des musikalischen Denkens“ (Schnebel in: Meyer-Denkman 1972, S. 12) und davon ausgehend eine neue Unterscheidung zwischen „Klang und Aktion“ (S. 12). „Vielmehr ist Realisation, das Agieren des Klanges, ein selbstständiges Moment geworden.“ (S. 12).

In Meyer-Denkman's Schrift wird neue Musik mit ihren Besonderheiten in Kategorien wie Klangraum, Klangzeit oder Klangmaterial dargestellt, und anhand vieler Beispiele und praktischer Modelle Klangfunktionen und Spielfunktionen methodisch ausgearbeitet. „Die eigentliche Leistung der Autorin sind die Ableitung einer adäquaten Unterrichtsmethodik für die neue Musik und vor allem die Beispiele experimenteller Versuche mit Klang- und Spielfunktionen.“ (S. 12).

Meyer-Denkman stellt das Ziel ihrer Musikdidaktik und das Verhältnis zu traditioneller Musik etwas differenzierter dar, wenn sie schreibt „Der Ansatz von der Gegenwart her umgeht nicht traditionelle Musik, sondern stellt Relationen zu ihr wie zu anderen musikalischen und akustischen Bereichen her und trachtet diese in ihrem historischen und gesellschaftlichen Stellenwert sowie im Verhältnis zu den verschiedenen musikalischen Funktionen neu und kritisch zu durchschauen. Diese Bezüge werden möglich, wenn nicht von autonomen Werk-, Stil- und Gattungsbegriffen, sondern von prinzipiellen strukturellen Zügen ausgegangen wird.“

(Meyer-Denkman 1972, S. 13). Auch in dieser Aussage wird der Wandel vom klassischen Werkbegriff hin zu Strukturen, Ordnungsprinzipien und musikalischen Phänomenen deutlich. Ein weiteres Anliegen ist Meyer-Denkman, „die bestehende Kluft zwischen vorwiegend rezipierenden und reproduzierenden Momenten und produktiven Aktivitäten zu überbrücken“ (Meyer-Denkman 1972, S. 13).

Sie kritisiert, der Musikunterricht ihrer Zeit befinde sich in einer „einseitigen wissenschaftlichen Absicherung aus Angst vor einem Rückfall in die Mystifizierung des Musischen“ (S. 16) und habe „erschreckend an Aktualität verloren“ (S. 17). Sie schreibt, das historisch chronologische Vorgehen im Musikunterricht solle ersetzt werden durch ein Unterrichten, das die Gegenwart zum Zentrum nimmt (vgl. S. 23 f.). Besonders auch in ihrer Schrift „Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter“ (1972) wird deutlich, dass Kinder schon im Vorschulalter mit experimentellen Versuchen in die Grundprinzipien neuer Musik hineinfinden können. Meyer-Denkman schreibt, das Hören sei zwar immer noch zentral, vor allem auch für die Beschäftigung der Lehrperson mit Werken neuer Musik, solle aber „nicht primär als Voraussetzung eines rationalen Verstehens eingesetzt werden“ (S. 24). Die Beschäftigung mit neuer Musik solle nicht nur im Verstehen, sondern vor allem auch im Verarbeiten und in der praktischen Realisation liegen (vgl. S. 24).

Ein wesentliches Ziel der Musikpädagogik nach Meyer-Denkman ist die Ermöglichung von Verantwortungsbewusstsein und Kritikfähigkeit durch ständige Auseinandersetzung mit Kunst. Sie verdeutlicht dies in folgender Äußerung: „Die Funktion der Musikpädagogik kann daher nicht ausschließlich in der Vermittlung einer musikalisch-ästhetischen Bildung liegen, sondern vornehmlich in der Weckung eines kritischen Bewusstseins, das dem Schüler zu einer Beurteilung des gesellschaftlich vermittelten Musikkonsums verhilft.“ (S. 25).

In einem solchen Musikunterricht sollen „Aktion und Reflexion, experimentelle Erfahrung und kreatives Gestalten im Lernprozeß integriert werden [...] und zu einem produktiven musikalischen Denken führen.“ (S. 25).

Zusammengefasst soll sich die Musikpädagogik an der gegenwärtigen Situation der Künste orientieren, ein kritisches Bewusstsein ausbilden und die kreativen Fähigkeiten fördern“ (S. 26).

Hinweise zur pädagogischen Praxis

Meyer-Denkman stellt in ihrer Didaktik vier Funktionen und Aufgaben der Musikpädagogik dar. Grundsätzlich stellt sie die bisherige Art der Vermittlung von Kunstwerken im Musikunterricht in Frage und strebt einen „elementaren Zugang“ an (Meyer-Denkman 1972, S. 61).

Als erste Aufgabe nennt sie die „Intensivierung der Wahrnehmungsfähigkeit und der künstlerischen Sensibilität“ (S. 63). Um die Sinneswahrnehmung zu stärken, sollen alle Sinne

angesprochen werden (bisher hatte das Hören eine Vorrangstellung) und durch konkrete Erfahrung mit Gegenständen und Klängen verfeinert werden. Auch der Tastsinn soll intensiviert werden, indem Musikinstrumente durch Berührung wahrgenommen werden. Auch die Ergänzung von bildender Kunst der Gegenwart kann das Verständnis neuer Musik erleichtern. So soll nicht nur die Verfeinerung der Sinne, sondern auch die Stärkung der Vorstellungskraft erreicht werden (vgl. S. 63 ff.).

Die zweite Aufgabe liegt in der „Aktivierung der Selbstwirklichkeit im Spannungsfeld individuellen und sozialen Verhaltens“ (S. 66). Damit sollen Lernende sich individuell entfalten können und ihr Bedürfnis nach Aktivität, Bewegung, Selbstverwirklichung und Selbstdarstellung oder auch nach Abbau von Aggressionen ausleben können (vgl. S. 66). Konkreter wird die Selbstwirklichkeit im gemeinsamen musikalischen Spiel ausgelebt. Dazu möchte Meyer-Denkman Alltagsmaterialien einsetzen, mit denen unerwartete Klangmöglichkeiten entdeckt werden und wodurch Kunst auf eine elementare Ebene gebracht wird. Besonders bei freien Gruppenimprovisationen kann soziales Verhalten an einem musikalischen Gegenstand geübt werden, beispielsweise sich einzufügen oder auch sich gegen eine Gruppe zu behaupten, während alle gemeinsam einen musikalischen Ablauf gestalten. Dies ist nur möglich, wenn sich die Lernenden bewusst mit sich und ihrer Umwelt auseinandersetzen. Meyer-Denkman betont auch die Bedeutung des Spiels mit ungewohnten und unkonventionellen Klängen (vgl. S. 67 ff.).

Als dritte Aufgabe nennt sie die „Förderung kreativer Fähigkeiten und produktiven Denkens“ (S. 69). Meyer-Denkman schreibt, neue Musik betone ein „experimentelles Verhalten zur Klangwirklichkeit“ (S. 70). Dementsprechend soll die Lehrperson nicht mit autoritärer Kontrolle, sondern in einer partnerschaftlichen Atmosphäre planmäßige Versuche mit experimentellen kreativen Spielerfahrungen ermöglichen (vgl. S. 70). Dazu soll das Instrumentarium durch unkonventionelle Instrumente, besonders Schlagzeug, sowie Alltagsmaterialien wie Glas, Papier, Holz, oder (elektrische) Geräte erweitert werden. Jedes verwendete Instrument soll von jeder und jedem Lernenden in seinen Klangmöglichkeiten untersucht und ausprobiert werden. Ebenso sollen experimentelle Versuche mit der eigenen Stimme durchgeführt werden, wobei auch hier verschiedene Artikulationen und Klangfarben, sowie ungewöhnliche Laute eingesetzt werden. Dabei ist wichtig, Verse oder Sprachspiele zu wählen, die nicht semantisch bestimmt sind, die besonders mit einzelnen Lauten spielen und die dann reduziert und in der Anordnung variiert werden können (vgl. S. 71).

Das übergeordnete Ziel bei all diesen Spielen und Übungen ist nach Meyer-Denkman eine „unvoreingenommene Wahrnehmung und kritische Einstellung gegenüber musikalischen Phänomenen“ (S. 72). Die Förderung kreativer Fähigkeiten begründet sie durch die Erziehungswissenschaft und beschreibt sie als Anregung zur Selbstständigkeit und zum selbstständigen Problemlösen, wobei nicht das Ergebnis, sondern der Prozess selbst im

Vordergrund stehen soll. Kreative Fähigkeiten können nicht im luftleeren Raum gelernt werden, sondern nur anhand eines Lerngegenstandes. Meyer-Denkman beschreibt dies so: „Die experimentelle Erfahrung des Klangmaterials als das Mögliche, Machbare und Veränderbare wird zum notwendigen Mittel, Entdeckungen und Erfindungen in Gang zu setzen.“ (S. 73). Auch das produktive Denken wird am besten in musikalischen Spielsituationen mit elementaren Einheiten gefördert (vgl. S. 73 f.). Meyer-Denkman orientiert sich an der erziehungswissenschaftlichen Formulierung der Förderung kreativer kognitiver Fähigkeiten durch die „Anwendung von problemlösenden Denkvorgängen“ (S. 76) und den Transfer des Gelernten auf andere Aufgaben. Sie gestaltet dementsprechend Aufgaben und konkrete Modelle mit Beispielen für mögliche musikalische Probleme und formuliert verschiedene Aufgabenstellungen für Problemlösung und Transfer (vgl. S. 77 – 80). Um solche Prozesse zu ermöglichen, soll Unterricht möglichst abwechslungsreich gestaltet werden, und die Aufgaben möglichst überschaubar und angemessen im Schwierigkeitsgrad sein. So kann auch die Motivation der Lernenden gesteigert werden (vgl. S. 81 f.). Bei produktiven Problemlöseprozessen und Gestaltungsaufgaben unterscheidet Meyer-Denkman die Phasen des Unterrichtsgesprächs, des Experiments, der Gestaltung und letztlich der kritischen Beurteilung (vgl. S. 82). Die Passung dieser Unterrichtsmethoden an den Inhalt der neuen Musik wird nochmals deutlich, wenn sie schreibt „Strukturelle Bezüge sind in der neuen Musik besonders evident, da hier keine festen Regelsysteme zugrunde liegen, sondern relative Funktionen, die sich als strukturelle Entsprechungen auf verschiedene Komponenten übertragen lassen.“ (S. 83).

Die vierte Funktion liegt schließlich in der „Befähigung zur kritischen und bewussten Differenzierung des musikalischen Angebots“ (S. 86). Meyer-Denkman definiert das musikalische Angebot durch alle Klangereignisse der Umwelt und nennt beispielhaft Unterhaltungsmusik, Popmusik, Beatmusik und Kunstmusik (vgl. S. 86). So soll durch vergleichendes Hören verschiedener Schallereignisse und Werke ein bewussteres Hören und verfeinerte Unterscheidungsfähigkeit erreicht werden. Dieser Aspekt hat Ähnlichkeit mit der ersten Aufgabe der Intensivierung der Wahrnehmungsfähigkeit. Meyer-Denkman unterstreicht, dass deskriptive Verfahren nicht überwiegen sollen. „Reflektives und aktives Verhalten, Rezeption und Produktion, Theorie und Praxis müssen zum integralen Moment eines Unterrichtsprozesses werden, wenn ein Erkenntnisvorgang zur persönlichen Erfahrung und nicht nur zum wissenschaftlichen Resultat führen soll.“ (S. 88). Differenziertes Gehör soll besonders durch Transfer von gehörtem Klang in Notation, in Bewegung, oder in die Wiedergabe auf einem Instrument entwickelt werden (vgl. S. 88).

Meyer-Denkmanns Vorstellung davon, wie Musikpädagogik sein sollte, kommt zum Ausdruck, wenn sie schreibt „Musikpädagogik entspricht dann dem Prozesscharakter neuer Musik, wenn sie als ein stets neu einzustellender, wandlungsfähiger Vorgang bereit ist, jede fixierte

Stellungnahme, jedes Ergebnis in Frage zu stellen, wenn sie, statt falsche Sicherheit zu verbreiten, geistige Beweglichkeit, kritisches Bewusstsein und Offenheit wecken kann.“ (S. 90).

Musikbeispiele

Meyer-Denkman arbeitet zum einen mit experimentellen und offen gestalteten Gestaltungsversuchen ohne Notenmaterial, bei denen die Lernenden selbsttätig mit einem bestimmten musikalischen Phänomen arbeiten; zum anderen aber auch mit der Beschäftigung mit Werken neuer Musik. In diesem Zusammenhang nennt sie Werke etablierter Komponisten neuer Musik aus dem 20. und 21. Jahrhundert, beispielsweise von Arnold Schönberg, Karl Heinz Stockhausen, Pierre Boulez, John Cage, György Ligeti, Mauricio Kagel oder Christian Wolff (vgl. S. 135).

Obwohl ihre Musikpädagogik sich auf neue Musik konzentriert, sind auch Beispiele anderer Musikstile enthalten. Aufgrund ihres Aktualitätsanspruches und der Forderung nach kritischem Hören sollen auch Stücke der aktuellen Musikwelt gehört werden. Dazu zählt sie Popmusik und Unterhaltungsmusik, aber auch traditionelle Kunstmusik (vgl. S. 86).

In der Beschäftigung mit bestimmten musikalischen Phänomenen innerhalb übergeordneter Kategorien wie kompositorische Verarbeitung von Schallereignissen oder ästhetischer Transformation nennt sie auch Beispiele anderer Epochen, beispielsweise Werke von Satie, oder programmatische Werke von Couperin, Rameau und John Bull (17. Jh.) oder auch sinfonische Dichtungen der Romantik (vgl. S. 87).

Solche experimentellen Gestaltungsversuche können Modelle sein, bei denen beispielsweise eine soziale Verhaltensweise musikalisch dargestellt wird wie ein harmonischer Zusammenklang, zwei kontrastierende Klänge, oder ein gleichzeitiges Klingen verschiedener Elemente (vgl. S. 122 f.); Modelle mit Materialaktionen wie Papier (vgl. S. 110) oder eine Tonbandmontage mit Wasserklängen (vgl. S. 109); Dramatisierungen sozialen Verhaltens (vgl. S. 126) oder Gestaltungen mit verschiedenen Klangdauern und -dichten (vgl. S. 154 f.).

Kommentar

Auch wenn einige Musikstile hier keine Erwähnung finden, schließt Meyer-Denkman keinen Stil explizit aus ihrer Didaktik aus. Im Zentrum steht die Musik der Gegenwart, allerdings wird durch den elementaren Zugang über Strukturprinzipien die Beschäftigung mit jedem Musikstil möglich.

Kapitel 1.7

Rauhe, Reinecke, Ribke

Hermann Rauhe (*1930) leistete wesentliche Beiträge für die musikpädagogische Ausbildung. Als Leiter des Schulmusikseminars Hamburg reformierte er die dortige Schulmusikausbildung, und als Präsident der Hochschule für Musik und Theater Hamburg führte er neue Studiengänge, sowie neue Lehrangebote im Bereich der Populärmusik und Musiktherapie ein. Neben der musikpädagogischen Forschung setzte er sich für den interdisziplinären Austausch und die öffentliche Vermittlung ein, indem er in mehreren Gremien, Verbänden und Rundfunksendungen mitwirkte und zahlreiche musikwissenschaftliche und pädagogische Schriften veröffentlichte (vgl. Eckhardt 2016, o. S.)

Hans-Peter Reinecke (1926 - 2003) trug besonders dazu bei, die Musikwissenschaft durch naturwissenschaftliche Forschung zu erweitern und diese Forschungsergebnisse auch in die Musikpädagogik einzubringen. Er entwickelte ein transdisziplinäres Wissenschaftskonzept, das er „als Begründer der Hamburger Schule der Systematischen Mw. verwirklichte.“ (Hesse 2016, o. S.).

Wilfred Ribke (*1943) arbeitete gemeinsam mit Prof. Dr. Rauhe in Hamburg am erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl, bevor er für eine Professur in Erziehungswissenschaft nach Lübeck berufen wurde (vgl. Ribke o.J.).

„Hören und Verstehen – Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts“ (1975) von Rauhe, Reinecke, Ribke

Ziel dieser Schrift ist es, einen Einblick in die Voraussetzungen und Bedingungen des Hörens und Verstehens von Musik zu geben. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf der Didaktik der Werkanalyse, sondern auf grundsätzlichen erkenntnistheoretischen, methodologischen und didaktischen Fragen, die interdisziplinär aufgeschlüsselt und schließlich in einem Integrationsmodell dargestellt werden. Auf dieser Grundlage wird ein Konzept handlungsorientierten Musikunterrichts entworfen, womit „erstmalig ein theoretisches und praktisches Instrumentarium zur Erkenntnis und Vermittlung musikalischer Hör- und Verstehensprozesse zur Verfügung“ (S. 1) steht.

Die Autoren scheinen davon auszugehen, dass der vorherrschende Musikunterricht hauptsächlich aus Werkbetrachtung besteht. Sie kritisieren, dass die „Methoden und Ergebnisse traditioneller Werkbetrachtung keinesfalls ausreichen, um die Vorgänge des Hörens und Verstehens wissenschaftstheoretisch fundiert in den Griff zu bekommen und didaktisch auszuwerten.“ (S. 9). Aus diesem Grund definieren sie die Begriffe „Musik“ und „Verstehen“ sowie die Bedingungen des musikalischen Hörens und Verstehens anhand verschiedener Disziplinen neu, um „die Vorgänge des Hörens und Verstehens einer erkenntnistheoretischen Klärung und didaktischen Konkretisierung näherzubringen“ (S. 10).

Ich möchte im Folgenden nicht näher auf die detaillierten Erörterungen der Autoren eingehen, sondern nur einige Grundtendenzen in der Begriffsbestimmung hervorheben. Zum einen verstehen die Autoren „Musik als Handlungsform“ (S. 25). Damit verbunden beschreiben sie musikalisches Handeln und Hören als „spezifische Verhaltensweise“ und „Kommunikationsform“ (S. 28).

Hinweise zur pädagogischen Praxis

Rauhe, Reinecke und Ribke stellen die „Vermittlung von Handlungsfähigkeit als grundlegendes pädagogisches Postulat“ ins Zentrum ihrer Didaktik (Rauhe, Reinecke, Ribke 1975, S. 172). Der Begriff des Handelns beinhaltet nicht nur das eigene Tun, sondern auch planvolles Vorgehen und Reflexion. Ein ebenso wichtiger Aspekt ihrer Didaktik ist der Unterrichtsprozess als „Interaktionsvorgang“ (S. 173). Es soll nicht nur die Intention des Lehrenden, sondern genauso auch die „Erfahrungswelten und Handlungsintentionen aller am unterrichtlichen Lernprozess Beteiligten“ (S. 173) beachtet werden und „in Beziehung zu den Problemstellungen konkreter gegenwärtiger Lebenssituationen“ (S. 173) gesetzt werden. So besteht ein ständiger Austausch über persönliche Erfahrungen und Handlungsintentionen „mit dem Ziel, eine Verständigung über den Sinnzusammenhang von Handlungen bzw. Handlungsintentionen zu erreichen.“ (S. 173). Konkreter gesprochen erfordert der kommunikative Aspekt auch die Fähigkeit, „auf die Handlungen bzw. möglichen Handlungsintentionen anderer eingehen und die eigenen Handlungen entsprechend gestalten zu können, um sie wiederum für andere erfahrbar zu machen“ (S. 174). Besonders beim Hören und Verstehen von Musik werden dafür Kenntnisse über „subjekt- und objektorientierte Verstehensprozesse“ (S. 174) erforderlich, welche in dieser Schrift eingehend beleuchtet werden. Zusammengefasst soll der musikalische Unterrichtsinhalt danach befragt werden, „welche Bildungsmöglichkeiten, konkreter gesprochen: welche spezifischen Erfahrungen und Fähigkeiten er zu vermitteln, welche spezifischen Handlungs- und Interaktionsprozesse er zu gestalten vermag.“ (S. 174).

Die Autoren betonen auch, dass ihnen die Gleichgewichtung von affektiven, kognitiven und psychomotorischen Vorgängen wichtig sei. Die psychomotorische Komponente soll besonders gefördert werden, da sie in der Vergangenheit oft hintenangestellt wurde und eine wichtige Rolle in der allgemeinen kindlichen Entwicklung spielt (vgl. S. 178). „Dementsprechend stellt sich für musikalisches Hören- und Verstehenlernen die Aufgabe, den jeweiligen Lerninhalt konkret handelnd in den eigenen Erlebens- und Erfahrungshorizont zu transformieren“ (S. 181).

Anknüpfend an den Punkt der Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten am Unterrichtsprozess streben die Autoren selbstbestimmte und selbstverantwortete Entscheidungsprozesse an. Sie beschreiben das Ziel, dass „die Lerngruppe ausdrücklich in

den Entscheidungsprozess einbezogen wird“ (S. 183), wenn es beispielsweise um die Entscheidung von Lernzielen geht. Eine besondere Voraussetzung dafür ist die Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen (vgl. S. 184). Ebenso sollen Lehrkräfte darin ausgebildet werden, „Gruppenprozesse initiieren, analysieren und kontrolliert fortsetzen zu können“ (S. 190).

Vermittlung von Handlungsfähigkeit bedeutet für Rauhe, Reinecke und Ribke auch, sich nicht zu sehr auf den Inhalt einzelner Werke zu konzentrieren, sondern Hören und Verstehen so zu schulen, dass Lernende sich möglichst viele Werke selbst erschließen können. Sie schreiben, „Es geht also mehr um die Vermittlung von Handlungen als die von Stoffen oder Gegenständen im Sinne tradierter Bildungsinhalte und Kulturgüter.“ (S. 196).

Die Autoren formulieren folgende didaktische Prinzipien, nach denen sich ihr Konzept richten soll: „Kommunikation aller am Lernprozess Beteiligten über ihre musikalischen Erfahrungen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen“ (S. 198), „Gemeinsame Entscheidung aller am Lernprozess Beteiligten über Ziel, Inhalt und Gestaltung des Unterrichtsvorgangs, wobei dem Lehrer [...] eine Sonderstellung zukommt“ (S. 198), sowie möglichst vielseitige (auditive, visuelle, haptische, gestische) Vermittlungsformen (vgl. S. 198). Ebenso bestimmen sie drei Bereiche von Lerninhalten: Analyse und Interpretation der „Gestalt und Beschaffenheit eines Musikstückes“ (S. 198), die „Vermittlung eines Musikstückes durch Interpretation, Aufnahme, Produktion, Vervielfältigung, Distribution und Konsumption“ (S. 198) sowie die Funktion und Wirkung eines Musikstückes (vgl. S. 199).

Zur konkreten Hilfestellung für die Unterrichtsplanung und -gestaltung verfassen sie einen Fragenkatalog, welcher alle vorher erörterten Aspekte beinhaltet und sich in die Bereiche „Analyse der Schülersituation“, „Didaktische Analyse des Unterrichtsinhalts“ und „Offene Planung und flexible Gestaltung des Unterrichtsverlaufs“ gliedert (vgl. S. 209 – 216).

Musikbeispiele

Da sich diese Schrift nicht vorrangig mit der didaktischen Analyse einzelner Musikwerke beschäftigt, finden sich keine expliziten Beispiele darin. Dennoch gibt es einige Äußerungen, die erahnen lassen, welche Musik die Autoren in Bezug auf ihre Didaktik vor Augen haben könnten.

In Kapitel 1 über die Begriffsklärung von Musik äußern sie Kritik am eurozentristischen Kunstverständnis, das von europäischer Kunstmusik als Norm ausgeht. „Schließlich müßte die wichtige Problematik noch einmal eigens betont werden, die darin besteht, daß wir die Verhaltensformen auch anderer Kulturen an einem Musik-Begriff zu messen gewöhnt sind, welcher der unsrige ist“ (S. 16). Daraus könnte abgeleitet werden, dass sie ein breiteres Spektrum an Musikstilen, welches auch Musik aus anderen Kulturen und Kontinenten miteinschließt, bevorzugen. Im Zusammenhang mit Sozialisation und Jugendkultur befassen

sie sich eingehend mit Populärmusik (vgl. S. 154 ff.) und massenmedialer Musik (vgl. S. 116 ff.).

Kommentar

Ausgehend von dem Anspruch, die Wahl der Unterrichtsinhalte an die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden anzupassen, wird die Auswahl der Werke absichtlich nicht festgelegt, sondern auch für die Vorlieben der Lernenden geöffnet. Somit bewegt sich die Auswahl der Musikstücke in dieser Didaktik zwischen dem Anspruch, ein möglichst breites Spektrum an Stilen abzubilden, um der Vielfältigkeit von Musik gerecht zu werden, und den Interessen der Lernenden, welche durch Sozialisation ihrer musikalischen Umwelt geprägt sind. Die Lehrperson sollte versuchen, zwischen diesen Polen zu vermitteln, um ein möglichst tiefes und reflektiertes Verständnis der Lerngruppe auf der einen und des musikalischen Gegenstandes auf der anderen Seite zu ermöglichen.

Kapitel 1.8

Christoph Richter (1932 - 2020)

Christoph Richter war zunächst als Lehrer für Musik und Deutsch, sowie Konzertmeister des Kieler Kammerorchesters tätig. Er war auch Leiter der Lehrplankommission im Fach Musik in Schleswig-Holstein und baute 1970 die Schulmusikabteilung der Fachhochschule in Lübeck auf. 1973 folgte er dem Ruf auf eine Professur für Musikpädagogik nach Berlin. Dort leitete er den Fachbereich Musikpädagogik und Musikwissenschaft und wurde 1996 Vizepräsident. Ebenso war er an der Herausgabe mehrerer musikpädagogischer Zeitschriften beteiligt. Richter trat für Umgestaltung von Musikunterricht ein, erforschte Möglichkeiten der Werkinterpretation, bei der die Lernenden „in eine lebendige Beziehung zu Musik treten“ (Oberschmidt 2025, o. S.) und setzte sich besonders für eine intensive künstlerische Ausbildung im Lehramtsstudium ein (vgl. Oberschmidt 2025, o. S.).

„Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik“ (1976) von Christoph Richter

In seiner Schrift zieht Richter Konsequenzen aus Karl Heinrich Ehrenforths Arbeit „Verstehen und Auslegen“ und „macht Vorschläge, wie didaktische Interpretation praktisch durchgeführt werden kann“ (Jakoby in: Richter 1976, S. 3).

Er führt dabei den Begriff der Erfahrung ein und stellt die „Leitfrage, welche Erfahrung ein Schüler mit einem bestimmten Gegenstand machen kann bzw. welche Erfahrung die Beschäftigung mit einer Sache vermittelt.“ (Jakoby in: Richter 1976, S. 3). Richter selbst schreibt, die eigentliche Aufgabe der Lehrperson bestehe darin, „die Untersuchung und Befragung von Gegenständen in jenen Bereich der Erfahrung hinaufzutreiben.“ (S. 40).

Auch der Gedanke, Musikpädagogik solle wieder mehr von der Sache ausgehen, scheint Richter besonders wichtig zu sein. Er beschreibt ihn wie folgt: „In dieser Argumentation findet sich bestätigt, daß die Lehre von der Vermittlung sich an den Sachen und an der Sachwissenschaft orientieren muß, an einer solchen allerdings, die gerade die Totalität der Sachen herausstellt. Nicht aber sollte die Lehre von der Vermittlung als abhängig von den Erziehungswissenschaften gedacht werden.“ (S. 30).

Weiter argumentiert er, die Vermittlung von Verstehensmöglichkeiten passiere in erster Instanz über die Lehrperson. Da diese am nächsten mit den Lernenden in Kontakt steht, kann sie die Vermittlung auch individuell am besten an die Lernenden anpassen. Richter betont deshalb, dass sich Lehrperson stärker der musikwissenschaftlichen Untersuchung zuwenden soll, und weniger der Erziehungswissenschaft oder der Rezeptionsforschung, da diese zur Verallgemeinerung tendieren (vgl. Richter 1976, S. 33).

Richter beschreibt die Absichten seiner Didaktik zusammenfassend so, dass „um didaktische Interpretation sinnvoll zu ermöglichen, einerseits die Sache Musik weitergehend und intensiver als bisher befragt werden muß, daß sich Musikunterricht also wieder an der Sache zu orientieren habe, und daß auf der anderen Seite der Musiklehrer als eigentliche Instanz der didaktischen Interpretation anerkannt und dementsprechend auf diesem Gebiet stärker in die Pflicht genommen werden muß – im Unterricht, aber auch in der Lehrplanung und in der Fortbildungsarbeit.“ (S. 10 f.).

Hinweise zur pädagogischen Praxis

Richter erstellt auf diesen Grundlagen ein Modell für den Prozess der didaktischen Interpretation von Musik (vgl. S. 42), welches die Werkvermittlung zur Grundlage nimmt. Anhand der dort formulierten Schritte erarbeitet er zwei Unterrichtsmodelle, die jeweils ein Werk detailliert auf seine verschiedenen Vermittlungsmöglichkeiten hin durchleuchten und konkrete Unterrichtsthemen davon ableiten.

Das Modell gliedert sich in den Bereich der Erfahrung und den Bereich der Vermittlung. Der Erfahrungsbereich gliedert sich wiederum in die Erstbegegnung mit dem Stück, die Sachklärung, Sachdeutung, und eine Zusammenfassung der Erfahrungen, die man mit dem Stück machen kann. Der Vermittlungsbereich gliedert sich in alternative Unterrichtsthemen aus den Erfahrungen, Zuordnung der Unterrichtsthemen zu Klassen und Zielgruppen, Entwicklung von Themen zu konkreten Unterrichtsstunden, genaue Auswahl der Stoffe und Aktionen, und Entscheidung über Methoden, Materialien und Sozialformen (vgl. S. 42).

Musikbeispiele

Das erste Unterrichtsmodell behandelt das Stück „Continuum für Cembalo“ (1968) von György Ligeti (S. 46) und das zweite Modell behandelt das Streichquartett op. 76 Nr. 2 von Joseph Haydn (S. 76).

In beiden Analysen beschreibt Richter einzelne musikalische Phänomene des jeweiligen Stückes näher, zu deren Erklärung er auch andere Musikbeispiele mit Notenausschnitten heranzieht. Beispielsweise nennt er bei der Beschreibung von „Grund und Figur“ (S. 53), also etwa einer Klangfläche als Hintergrund und einer Melodie oder einem Motiv als Figur, Begleitformen der klassischen Sinfonie und des Streichquartetts wie Alberti-Bässe, gebrochene Akkorde oder Mittelstimmenbegleitungen, aber auch Klangflächen in impressionistischer Klaviermusik, oder das Wechselspiel aus Verschmelzung von Stimmen zur Klangfläche und Hörbarkeit einzelner Stimmen in Bela Bartoks Streichquartetten (vgl. S. 53). Als Beispiele für das Spiel mit dem Phänomen der Zeit beschreibt er eine Stelle im 5. Brandenburgischen Konzert von J. S. Bach (vgl. S. 55 ff.), sowie das Stück „Pacific 231“ von Arthur Honegger.

Kommentar

Grundsätzlich scheint Richter in der Werkanalyse offen für alle Stile und Epochen von der alten bis zur neuen Musik zu sein. Auch sein Modell lässt keine Tendenz zu einem gewissen Musikstil erahnen. Man könnte damit jeden Musikstil didaktisch aufbereiten. Es ist jedoch festzustellen, dass Richter Stile wie Populärmusik, Jazzmusik, volkstümliche Musik oder nicht-westliche Musik an keiner Stelle erwähnt. Zumindest die Abwesenheit von Bezügen zur Populärmusik könnte man mit seiner Abneigung gegenüber der Vermarktung von Musik erklären. Er kritisiert daran, dass die Vermarktung die Kunst ihres eigentlichen Wertes entfremde und dem Zweck der Befriedigung, der Identifikation und des Konsums unterwerfe. Ebenso halte sie „das Bewusstsein und Verhalten des Hörers auf einem gleichbleibend niedrigen, unveränderlichen und austauschbaren Niveau“ (Richter 1976, S. 112).

Kapitel 1.9

Rudolf Nykrin (*1947)

Rudolf Nykrin begann seine Laufbahn zunächst 1971 als Musiklehrer und arbeitete von 1972-75 als Musikpädagoge an der „Bielefelder Laborschule“ unter der Projektleitung von Hartmut von Hentig. Danach arbeitete er an der Pädagogischen Hochschule Münster als wissenschaftlicher Assistent, wo er auch seine Promotionsarbeit „Erfahrungerschließende Musikerziehung“ verfasste. Von 1982 – 2009 war er Professor am Orff-Institut des Mozarteums in Salzburg, wo er auf dem Gebiet der „Didaktik der elementaren Musikerziehung und der

elementaren Komposition“ lehrte. Als Herausgeber und Mitautor gab er einige Werkreihen heraus, unter anderem „Musik und Tanz für Kinder“ für Musikschulen oder „Spielpläne“ für allgemeinbildende Schulen, aber auch zahlreiche musikpraktische und musiktheoretische Materialien für Kinder (vgl. Nykrin o. J.).

„Erfahrungerschließende Musikerziehung“ (1978) von Rudolf Nykrin

Wie der Titel schon verrät, baut Nykrin seine Idee von Musikpädagogik auf dem Erfahrungsbegriff auf. Erfahrungerschließend bedeutet für ihn, die Lebensgeschichte der Lernenden aufzugreifen, „Interessen und Vorstellungen zu begründen und mit jenen der anderen Unterrichtsbeteiligten abzustimmen“ (Nykrin 1978, S. 11), Bereicherung um Wissen und Können durch Erfahrungen im musikalischen Handeln, sowie die Fähigkeit, angereichertes Wissen in musikalisches Handeln umzusetzen (vgl. S. 11).

Nykrin schreibt, die Musikpädagogik solle sich „präziser auf den Dialog mit Erziehung“ konzentrieren (S. 11).

Für Nykrin vollzieht sich Lernen durch Erfahrungen, die wir für uns selbst als bedeutsam einschätzen. Erfahrungen sind fruchtbar für die Entwicklung, wenn sie neugierig machen und für eine Sache begeistern, und sie behindern die weitere Beschäftigung mit einem Gegenstand, wenn sie abschrecken oder als nutzlos empfunden werden (vgl. S. 24 f.). Wenn Lernen also durch persönlich bedeutsame Erfahrungen geschieht, leuchtet es ein, dass Lernen nicht nur durch das Verarbeiten von Reizen und Ereignissen, sondern besonders auch durch selbsttätiges musikalisches Handeln geschehen soll. So kann auch gelerntes Wissen in die Tat umgesetzt werden und als nützlich empfunden werden. Als Voraussetzungen für eine gelingende bedeutsame Erfahrung beschreibt Nykrin eine „liebevolle [...] Zuwendung des erfahrenden Subjekts zum Erfahrungsobjekt“ (S. 27) auf der einen Seite, und eine möglichst offene und anregende Erfahrungsumwelt, was die Lerngegenstände, aber auch das soziale Klima einer Schule betrifft (vgl. S. 27 f.) auf der anderen Seite.

Nykrin baut die erfahrungerschließende Musikerziehung auf folgenden vier Grundfunktionen auf: „Erschließung (Rekonstruktion und Deutung) als der Grundlage aktueller Erfahrung“ (S. 130), „Übung in Legitimations- und Verständigungsprozessen“ (S. 131), „Kompensation und Aufklärung von Erfahrungseinschränkungen in fachwissenschaftlicher und -technologischer Orientierung“ (S. 133), und die „Ermöglichung von Handlungsvollzügen. Lehren, Gelerntes zu gebrauchen“ (S. 134).

Daraus leitet er neue Aufgaben für die musikalische Erziehung ab: sie soll über musikalische Phänomene aufklären und durch kritische Analyse eine Verhaltensänderung bei den Lernenden herbeiführen, sie soll jeden Handlungsprozess als Aufklärungsprozess über die Umwelt und über die innere Gefühlswelt verstehen, und das schulische Lernen soll als sinnvoll

und persönlich bedeutsam empfunden werden, indem die Lernenden auch außerhalb der Schule musikalisches Handeln selbst initiieren (vgl. S. 135).

Hinweise zur pädagogischen Praxis

Nykrin möchte seine Musikpädagogik anhand von vier Grunddimensionen gestalten. Produktion, Rezeption, Reflexion und Vermittlung / Interaktion sollen miteinander verbunden werden. Bei der Produktion sollen die Lernenden verschiedene musikalische Praktiken, mit verschiedenen Klangerzeugern und Medien, solistisch und im Ensemble ausüben (vgl. S. 201), bei der Rezeption sollen Funktionsweisen und Formen des musikalischen Hörens ausgebildet werden (vgl. S. 201), bei der Reflexion sollen Gesetzmäßigkeiten und Werthaftigkeit musikalischer Phänomene theoretisch erschlossen werden (vgl. S. 202), und bei der Vermittlung / Interaktion sollen gesellschaftliche Institutionen und Medien der Musikvermittlung, die den Diskurs und das musikalische Verhalten der Gesellschaft prägen, behandelt werden (vgl. S. 202).

Musikbeispiele

Nykrin nennt keine expliziten Musikbeispiele in seiner Didaktik. Dennoch möchte ich einige seiner Aussagen aufgreifen, die Aufschluss darüber geben, welche Musikstile er dabei vor Augen haben könnte.

In den oben genannten vier Grunddimensionen von Unterricht schreibt Nykrin jeweils ganz allgemein, dass Musikstücke aus der Vergangenheit und der Gegenwart behandelt werden sollen „Objektbezug: Aktualität und Historie“ (S. 201 f.).

An anderer Stelle formuliert er ein Ziel seiner Musikerziehung, nämlich „Erkenntnis und Mitsprache in gesellschaftlicher Musikwirklichkeit“ (S. 143). Er schreibt über die Vielfalt von Musik, dass der musikalische Bezug auf (Schüler-)Interessen in der Musikindustrie oft besser gelinge als im Lehrplan (vgl. S. 146). Weiter betont er, dass die musikalische Erziehung sich an der gesellschaftlichen Musikwirklichkeit vollziehen soll (vgl. S. 148), dass die Lernenden diese als „verlockend“ empfinden sollen (S. 147) und eben durch eigenes reflektiertes musikalisches Handeln an dieser teilnehmen und sie aktiv mitgestalten sollen (S. 147). So ist auch die „Tradierung von Musikkultur“ (S. 150) ein Ziel seiner Didaktik.

Kommentar

Das Lernen am Kunstwerk ist zwar immer noch Bestandteil, spielt bei Nykrin aber eine weitaus geringere Rolle, als es beispielsweise bei Michael Alt oder Christoph Richter der Fall ist. Nach Nykrin bestehen oft ungünstige Bedingungen für Lernende, sich auf ein Kunstwerk einzulassen. Das selbstbestimmte musikalische Handeln steht stärker im Vordergrund (vgl. Nykrin 1978, S. 135) Deshalb lässt sich schlussfolgern, dass er nicht unbedingt nach Stil

unterscheidet, sondern nach Machbarkeit, Bezug zur Umwelt der Lernenden und Bezug zur aktuellen Musikwelt, die die Lernenden mitgestalten sollen. Dabei scheint Nykrin sich nicht auf gewisse Genres festzulegen.

Auch wenn Nykrin erwähnt, dass die Lernenden auch mit neuen Erfahrungen konfrontiert werden sollen, könnte man andeuten, dass Werke der neuen Musik oder auch der nicht-westlichen Musik dabei keine große Rolle spielen dürften, da sie in der öffentlichen Musikkultur doch leider eine Nischenposition einnehmen, und somit eher weniger „nahe“ oder „beliebt“ bei den Lernenden ist bzw. 1978 war. Ebenso spielt das Kunstwerk eine etwas geringere Rolle, was die Auswahl der Musikstücke so beeinflusst, dass die Breite der Werke von Gregorianik bis zur neuen Musik wahrscheinlich nicht abgedeckt werden kann, und stattdessen um andere medienpräzente Stile wie Pop, Jazz, Rock, Schlager erweitert wird. Seine Äußerung, dass das musikalische Objekt einen hohen Grad der Offenheit und der Anregung der Lernenden haben soll, bleibt zu allgemein, als dass explizite Konsequenzen bezüglich der Musikauswahl daraus gezogen werden könnten.

Kapitel 1.10

Ästhetische Bildung nach Rolle und Brandstätter

Auch das Konzept der ästhetischen Bildung hat die Musikpädagogik bis heute beeinflusst und soll daher hier beschrieben werden. Ästhetische Bildung wurde von verschiedenen Autoren mitgeprägt, beginnend bei Schiller, Humboldt und Kant bis hin zu Philosophen wie Hermann-Josef Kaiser, Klaus Mollenhauer und Martin Seel. Deshalb möchte ich einige grundlegende Tendenzen darstellen, in denen sich viele Autoren einig sind. Ich beziehe mich dabei auf Christian Rolles „Musikalisch-ästhetische Bildung“ (1999) und Ursula Brandstätters „Bildende Kunst und Musik im Dialog“ (2004).

Rolle beschreibt das allgemeine Ziel musikalisch-ästhetischer Bildung so: „Musikalisch-ästhetische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen können. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muss vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.“ (Rolle 1999, S. 5). Diese Bildung soll neue Weisen der Selbst- und Weltbeschreibung ermöglichen (vgl. S. 6). Es wird deutlich, dass dieses Konzept besonders auf der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen aufbaut.

Ein entscheidender Punkt ist, dass der Anspruch mit Musikunterricht erzieherisch auf die Lernenden einzuwirken, dabei abgelehnt und durch das Prinzip der ästhetischen Erfahrung ersetzt wird (vgl. S. 6). Deshalb wird das Konzept auch nicht „Musikerziehung“, sondern

musikalische „Bildung“ genannt, was die Selbstbestimmung und Emanzipation der Lernenden stärker hervorhebt.

Ein ebenfalls grundlegender Aspekt ästhetischer Bildung ist die konstante Rückbindung an die sinnliche Wahrnehmung und damit an auch Körperlichkeit, wobei verschiedene Autoren dabei auch unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. 7).

Rolle und Brandstätter betonen, dass ästhetisches Handeln auch eine ästhetische Rationalität widerspiegelt, beispielsweise durch einen „mit ästhetischen Argumenten geführten Streit über kontroverse Interpretationen“ (S. 10).

Rolle fasst seine Gedanken über ästhetische Erfahrung in fünf Punkten zusammen. Er beschreibt ästhetische Wahrnehmung als einen besonderen Fall sinnlicher Wahrnehmung (vgl. S. 120). Ein entscheidender Punkt ist, dass ästhetische Erfahrung in einem besonderen ästhetischen Wahrnehmungsmodus geschieht und dass kein Objekt von sich aus ästhetische Qualitäten hat. Ästhetische Erfahrungen können an Kunstwerken, aber auch an Naturgeräuschen oder „Zivilisationslärm“ (S. 120) gemacht werden. Rolle schreibt „Ästhetische Erfahrung ist nicht an eine besondere Klasse von Gegenständen oder speziell Artefakten (beispielsweise Kunstwerken) gebunden.“ (S. 120). Damit werden neue Wertmaßstäbe für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen gesetzt. Weiterhin fasst Rolle zusammen, dass ästhetische Wahrnehmung selbstzweckhaft ist (vgl. S. 120). Sie heben sich auch von der Alltagswelt ab. Ebenso unterscheidet Martin Seel drei verschiedene Arten der ästhetischen Wahrnehmung, die korresponsive, die kontemplative und die imaginative Wahrnehmungsart (vgl. Seel 1996, S. 130, 132, 136). Ergänzend formuliert Brandstätter die Merkmale des Selbst- und Weltbezugs ästhetischer Erfahrungen und der Selbstbezüglichkeit, was bedeutet, dass bei ästhetischen Erfahrungen auch der Wahrnehmungsvorgang selbst bewusst wird (Brandstätter 2004, S. 31 f.).

Hinweise zur pädagogischen Praxis

Christian Rolle beschreibt einige Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis.

Es kann bei ästhetischer Praxis nicht darum gehen, einen „zu lernenden Bestand an Wissen und Fähigkeiten“ (Rolle 1999, S. 159) zu vermitteln, sondern es „müssen Räume geschaffen werden, in denen den Schülerinnen und Schülern Zeit gelassen wird, selbstständig zu planend und urteilend zu handeln.“ (Rolle 1999, S. 159). Dazu sei besonders die Methode der Projektarbeit geeignet. Damit steht auch der Prozess stärker im Vordergrund als das Ergebnis (vgl. S. 159). Rolle verwendet auch den Begriff der Unterrichtsinzenierung (vgl. S. 161), was unterstreicht, dass nicht die Wissensvermittlung, sondern das „Vorbereiten fruchtbarer Momente“ (S. 161) gemeint ist. Diese sollen Momente des „selbstbezüglichen und vollzugsorientierten Spürens, Hörens und Lauschens“ (S. 162) mit Zeit zum wiederholten Wahrnehmen und Verweilen sein. Um den Interessen und Voraussetzungen der Lernenden

möglichst gerecht zu werden, sollen alle Beteiligten bei der Planung solcher Unterrichtsinszenierungen beteiligt sein (vgl. S. 161).

Rolle findet die eigene musikalische Produktion in der Projektarbeit am geeignetsten, da sie verschiedene Aktionsformen vereint (vgl. S. 162). Er arbeitet in seinen Beispielen auch mit sogenannten Perzepten, bei denen die Lernenden ihre subjektiven „Wahrnehmungen, Empfindungen, Assoziationen, Erinnerungen und Gedanken in schriftlicher, zeichnerischer oder anderer medialer Form dokumentieren“ (S. 163). In solchen schriftlichen Aufgaben kann die eigene ästhetische Erfahrung nochmals reflektiert werden und auch ein intersubjektiver Verständigungsprozess (vgl. S. 163) ermöglicht werden. Obwohl es keine festen Kriterien zur Feststellung einer ästhetischen Erfahrung gibt, nennt Rolle einige Punkte, die darauf hinweisen können, dass eine ästhetische Erfahrung gemacht wurde, beispielsweise wenn Musik als bedeutsam empfunden wurde, wenn über eine künstlerische Gestaltung gestritten wurde, wenn die Wahrnehmung sich bei wiederholtem Hören ändert und wenn die Lernenden sich selbst oder eine Interpretation reflektieren (vgl. S. 164).

Ein wichtiger Bestandteil der musikalisch - ästhetischen Bildung nach Rolle ist auch die Fähigkeit, ein ästhetisches Urteil zu fällen (vgl. Rolle 1999, S. 111 f.). Dabei sollen die Lernenden eine ästhetische Erfahrung mit möglichst rational nachvollziehbaren Argumenten beschreiben und kritisch beurteilen.

Musikbeispiele

Rolle schreibt, dass ästhetische Bildung „ästhetische Erfahrungen in der Wahrnehmung von Natur und verschiedensten Artefakten – seien es Alltagsgegenstände, Produkte populärer Kultur o.a. – einschließt.“ (Rolle 1999, S. 7). Die ästhetische Dimension beschränkt sich also nicht auf die Auseinandersetzung mit Kunstwerken, sondern jede Art von Klang und Geräusch kann in ästhetischer Einstellung wahrgenommen werden. Somit kann jedes akustische Ereignis zum Unterrichtsgegenstand werden.

Rolle stellt in seiner Schrift einige Unterrichtsstunden dar, die er nach dem Prinzip der ästhetischen Erfahrung gestaltet hat. Davon möchte ich einige seiner Beispiele nennen, allerdings kann aus dieser Musikauswahl aus den vorhin beschriebenen Gründen keine Tendenz abgeleitet werden.

So betont Rolle selbst, dass das Thema einer seiner Unterrichtsstunden „Techno lautet, ist eher ein Zufall. Es hätte auch ‘Romantik’, ‘Musiktheater’, ‘Liedermacher’, ‘Mozart’, ‘Lateinamerikanische Folklore’, ‘Musik und Politik’, ‘Polyphonie’ o.a. heißen können.“ (Rolle 1999, S. 165). Weiter schreibt er über die Themenauswahl: „Dass es in den beschriebenen Stunden vornehmlich um Techno ging, macht allerdings deutlich, dass (Musik-)Unterricht, dem an ästhetischen Erfahrungen gelegen ist, nicht unbedingt abendländische Kunstmusik zum Gegenstand haben muss. Wenn es um die Verständigung über korrespondierenden Ausdruck geht,

dürften Formen populärer Musik sogar geeigneter sein.“ (S. 165). Beispielsweise sollen die Lernenden einen Aufbau aus verschiedenen Patterns in einem Technostück von Sven Väth heraushören (vgl. S. 170). Im Zusammenhang mit Trancezuständen in der Musik wird ein Stück aus der minimal music („In C“ von Terry Riley) gespielt. An anderer Stelle sollen die Lernenden in Gruppenarbeit selbst ein Technostück produzieren, wobei sie selbst verschiedene rhythmische Patterns in ein Sequenzer-Programm einspielen und dort bearbeiten.

Kommentar

Es wird deutlich, dass der Musikauswahl bei diesem Konzept keine Grenzen gesetzt sind. Alle Genres und Stile sowie auch jede Art von Geräuschen können ästhetisch wahrgenommen werden. Wenn allerdings der Fokus auf dem eigenen musikalischen Handeln der Lernenden und auf dem Einbezug ihrer Interessen liegt, schränkt dies die Auswahl etwas ein und lenkt sie stärker auf Stile, die bei Schüler*innen beliebt sind bzw. die leicht realisierbar sind, womit bei Rolle eine Tendenz zur Populärmusik deutlich wird (vgl. S. 165).

Meiner Meinung nach lässt sich diese Tendenz aber nicht auf musikalisch-ästhetische Bildung im Allgemeinen übertragen.

Kapitel 1.11

Werner Jank (*1954)

Werner Jank (*1954) ist emeritierter Professor und beeinflusste die Musiklehrer*innen-Ausbildung und den Musikunterricht maßgeblich.

Er ist an der Entwicklung des Konzeptes des Aufbauenden Musikunterrichts beteiligt, welches über die Jahre von verschiedenen Autoren mitentwickelt wurde, unter anderem von Stefan Gies, Johannes Bär, Hans Ullrich Gallus und Ortwin Nimczik (vgl. Jank 2021, S. 121).

Mit Gero Schmidt-Oberländer ist er Herausgeber des Lehrerhandbuchs „Music Step by Step“ (2010) mit Medienpaket und Schülerarbeitsheft, welches Praxiseinheiten gemäß dem aufbauenden Musikunterricht enthält. Er ist (Mit-)Autor und Herausgeber zahlreicher musikpädagogischer und allgemeinpädagogischer Standardwerke.

Aufbauender Musikunterricht

In „Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis“ (2008) von Werner Jank und Gero Schmidt-Oberländer werden grundlegende Überlegungen zum Aufbauenden Musikunterricht dargestellt.

Sie streben einen Musikunterricht an, in dem „die musikalische Erfahrungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die musikalische Handlungs- und Ausdrucksfähigkeit und das Können, sowie die Kenntnis und das Wissen über Musik und ihre gesellschaftlichen,

historischen und kulturellen Hintergründe in allen Dimensionen musikalischer Kompetenz schrittweise aufgebaut und erweitert werden.“ (Jank und Schmidt-Oberländer 2008, S. 338). Das übergeordnete Ziel dieses Musikunterrichtes ist „die Sicherung der Grundlagen für die notwendige Offenheit der Entfaltung der musikalischen Identitätsbildung und Handlungsfähigkeit des Einzelnen im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext und im Hinblick auf die Pluralität und Heterogenität verschiedener Kulturen“ (S. 338).

Ergänzend dazu schreibt Jank in „Musik Didaktik – Praxishandbuch“ (2021), dass die Aufgabe des Musikunterrichts im Aufbau einer verständigen Musikpraxis (vgl. S. 121) liegt, „das heißt eine aktive, zunehmend kompetente und selbstbestimmte Teilhabe am Musikleben.“ (S. 121). Damit ist ein wichtiges Ziel des Aufbauenden Musikunterrichts formuliert.

Weiter schreibt Jank, dass Aufbauender Musikunterricht von zwei Grundannahmen ausgeht: zum einen von der Annahme „Musik lernen ist konstruktivistisch“ (Jank 2021, S. 84), was bedeutet, dass die Bedeutung eines Musikstückes situationsspezifisch ist und sich erst im Gebrauch konstruiert; und zum anderen von der Annahme „Musik ist eine gesellschaftliche Praxis“ (Jank 2021, S. 84).

Der Gedanke von Musik als gesellschaftliche Praxis wird verdeutlicht durch den an Hermann Josef Kaiser (1995) angelehnten Begriff der „musikalischen Gebrauchspraxis“. Mit diesem Gedanken von Musik als „sozial geteilte Praxis“ (Jank, Schmidt-Oberländer 2008, S. 337) solche Formen gemeint, „in denen das musikalische und musikbezogene Handeln der Menschen konkret wird und Musik persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken dient.“ (Jank, Schmidt-Oberländer 2008, S. 337). Daraufhin formuliert Jank die These „Musikunterricht soll sich auf die musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler*innen beziehen und sie ermutigen, das Besondere ihrer individuellen musikalisch-kulturellen Identität auch in der Schule zum Ausdruck zu bringen.“ (Jank 2021, S. 136). Darin wird auch die Schülerorientierung in Bezug auf Unterrichtsinhalte deutlich.

Zur besseren Strukturierung haben die Autoren drei Praxisfelder und acht Dimensionen musikalischer Kompetenz entwickelt. So soll in jeder Stunde eine Auswahl der Dimensionen in Verbindung mit einem Praxisfeld im Fokus stehen (vgl. S. 125). Diese Bereiche an sich sind nicht neu. „Neu ist jedoch der strukturelle Rahmen, der das Bestehende anders gewichtet, zu einem aufbauenden Modell zusammenfasst und unter die Zielperspektive der selbstbestimmten Teilhabe am Musikleben stellt.“ (Jank 2021, S. 125 f.).

Dem Aufbauenden Musikunterricht liegt „ein aufbauendes Prinzip als Kumulation musikalischer Lernerfahrungen zugrunde, die die Lernenden im Unterricht sukzessiv vollziehen können.“ (Jank 2021, S. 132). Dabei leuchtet es ein, dass der Aufbau musikalischer Kompetenzen auf regelmäßiges Üben und Wiederholen angewiesen ist (vgl. Jank 2021, S. 148).

Ein weiteres Prinzip des Aufbauenden Musikunterrichts liegt in der starken Gewichtung musikalisch-praktischer Kompetenzen. Unterricht soll hauptsächlich mit gemeinsamem Musizieren und musikbezogenem Handeln ausgefüllt werden. „Das eigene, gemeinsame musikalische Gestalten der Kinder und Jugendlichen – also vor allem das Klassenmusizieren in allen seinen möglichen Formen – erhält im Aufbauenden Musikunterricht zentralen Stellenwert.“ (Jank, Schmidt-Oberländer 2008, S. 339).

Als Begründung für die starke Gewichtung musikalischen Handelns soll die Lernspirale nach Jank (2007) erwähnt werden. Mit dieser Spirale zeigt er, dass musikalisches Lernen in den Schritten *Handeln, Können, Wissen, Begriff* ablaufen soll, um sich dann auf höherer Ebene ebenso fortsetzen (vgl. Jank 2007, S. 102). Daran wird deutlich, dass Lernen im Handeln beginnt, welches sich dann stetig verbessert und zum Können wird. Dieses Können wird dann kognitiv verarbeitet und wird so zum Wissen. Dieses Wissen soll schließlich versprachlicht und in Fachbegriffen ausgedrückt werden. Dies bildet wiederum eine verbesserte Grundlage für erneutes Handeln auf höherem Niveau (vgl. Jank 2010, S. 138).

Musikalische Unterrichtsvorhaben erfüllen drei Hauptaufgaben: „Erschließung musikalischer Praxen“, „Integration aller Beteiligten im Hinblick auf gemeinsame Ziele“ und die „Verknüpfung der drei Praxisfelder“ (Jank 2021, S. 151 f.).

Das projektartige Erlernen eines Stückes oder auch die Beschäftigung mit einem musikalischen Thema soll immer „thematisch bestimmt“, „ergebnisorientiert“ und „zeitlich begrenzt“ sein (Jank 2021, S. 152). Es soll also am Ende „ein Ergebnis stehen, das vorzeigbar oder beschreibbar ist“ (Jank 2021, S. 152), allerdings muss dieses Ergebnis nicht von vornherein feststehen, sondern kann im Prozess gemeinsam ausgehandelt werden (vgl. S. 152). Diese Produkt- und Ergebnisorientierung kann sich beispielsweise in einer Aufführung oder Präsentation äußern. Durch den hohen Anteil des aktiven Musizierens sind die Lernenden in ihrer Selbstständigkeit gefordert und ständig gefragt, sich selbst zu kontrollieren und zu regulieren, aber auch Fehler zu akzeptieren (vgl. Jank, Schmidt-Oberländer, S. 342).

Hinweise zur pädagogischen Praxis

Aufbauender Musikunterricht ist zum einen strukturiert durch die drei Praxisfelder „Kulturen erschließen“, „Musikalisches Gestalten durch vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln“, und „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ (Jank 2021, S. 131) und zum anderen durch folgende acht Dimensionen musikalischer Kompetenz: „Singen, Instrumente spielen, Bearbeiten und Erfinden, Lesen und Notieren, Hören und Beschreiben, Kontexte herstellen, Bewegen, Musizieren anleiten“ (Jank 2021, S. 123).

Über das Praxisfeld „Kulturen erschließen“ schreibt Jank: „Im Fokus sollen die Prozesse musikalischer Praxen sowie die musikbezogenen Konzepte aller am Unterricht Beteiligten stehen, nicht primär die Produkte (Objekte, Werke)“ (S. 138). Es sollen also musikalische

Praxen behandelt werden, zu denen die Lernenden einen Bezug haben, andererseits aber auch musikalische Praxen anderer Kulturen. In dem Erschließen von Bedeutungskonstruktionen über Musik in speziellen kulturellen Kontexten kann die eigene Identität zum Ausdruck kommen. Diese Dimension gewinnt besonders an Bedeutung angesichts der großen kulturellen Vielfalt unserer Gesellschaft und der Wirkung digitaler Medien auf die Identitätsbildung junger Menschen.

Das Praxisfeld „Musizieren und musikbezogenes Handeln“ macht deutlich, dass im musikalischen Handeln die wichtigste Grundlage des Musiklernens liegt und die Leitdisziplin des Musikunterrichts „nicht primär eine Fachwissenschaft (die Musikwissenschaft), sondern eine Fachpraxis“ ist (S. 142). Für musikalisches Gestalten ist besonders die Entwicklung der Koordination und Synchronisation des Körpers mit dem Klangerlebnis, und auch das ständige Wechseln zwischen Praktizieren und Thematisieren (vgl. S. 144), also zwischen Übephasen und ständiger Selbstkontrolle zur Verbesserung. Gemeinsames Musizieren soll über vielfältige Arten geschehen, zum Beispiel über ausführen, einstudieren, digital produzieren, improvisieren, arrangieren, oder komponieren. Zu diesem Praxisfeld gehört auch der Aufbau einer verständigen Musikpraxis.

Im Praxisfeld „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ sollen besonders die acht Dimensionen musikalischer Kompetenz aufgebaut werden. In jedem Unterricht soll ein Zeitfenster zur Übung eines musikalischen Bausteins eingerichtet sein, beispielsweise ein Warm-Up, eine vorbereitende Übung in einer längeren Musizierphase, oder auch ein rhythmisches Begrüßungsritual. In dem Handbuch „Step by Step“ wurden dazu Übungen ausgearbeitet mit den Bereichen Bewegung, rhythmische Kompetenz und tonale / vokale Kompetenz. Dabei wird ein Baustein mit Übungen, Liedern oder Spielstücken von einer einfachen Imitation hin zu komplexeren Anforderungen wie einer improvisierten Antwort gelernt (vgl. S. 148 f.).

Zwischen diesen Praxisfeldern sollen immer wieder Zusammenhänge erfahrbar gemacht werden, beispielsweise „ein Lied instrumental arrangieren und spielen, Zwischenspiele und einen Tanz dazu erfinden, Improvisationsteile einfügen, die Notenschrift einsetzen, sich über das Gespielte und Gehörte verständigen, um es zu verbessern, und kulturelle, soziale oder historische Aspekte dazu erarbeiten.“ (Jank 2021, S. 125).

Die Notenschrift soll über das Hören und in direkter Verbindung mit der Musizierpraxis gelernt werden, es sollen von Anfang an Übungen zum Improvisieren und Variieren integriert werden und rhythmische Fähigkeiten sollen durch Bewegung und Tanzen verstärkt werden. Innerhalb der Felder „Erschließung von Musikkulturen“ und „Musizieren“ sind besonders vier musikbezogene Konzepte wichtig, anhand derer sich die Lernenden über die Musik verständigen können: Die Frage nach der Funktion, nach der Struktur, nach Weiterentwicklung und nach der gesellschaftlichen Bedeutung eines Musikstückes (vgl. Jank 2021, S. 127).

Im letzten Teil des Kapitels werden einige mögliche Konkretisierungen von Teilzielen des Aufbauenden Musikunterrichts vorgestellt, beispielsweise die Arbeit mit Live-Arrangements (vgl. S. 175), Möglichkeiten des Klassenmusizierens (vgl. S. 160), szenische Interpretation von Theater und Musik (vgl. 187), Ansätze zur Verwirklichung von Weltmusik im Unterricht (vgl. S. 195) und zu Einsatzmöglichkeiten von Bewegung und Tanz (vgl. S. 246), um nur einige zu nennen.

Musikbeispiele

In „Musik Didaktik – Praxishandbuch“ (2021) sind einige Musikbeispiele zu finden.

In dem Kapitel über Aufbauenden Musikunterricht werden für die Förderung der acht Dimensionen Call-Response Lieder, Lieder aus dem Blues, aus fremden Kulturen, alte deutsche Lieder, Filmmusik genannt (vgl. S. 125). Als Beispiele für Unterrichtsvorhaben wird ein Vergleich von Schlusswirkungen in verschiedenen Genres und Epochen, die Erarbeitung eines Klassenmusicals, eine Gestaltungsarbeit mit experimenteller Musik, eine Annäherung an klassische und romantische Musik, aber auch Salsa Musik genannt (vgl. S. 153). Als Beispiel zur Erschließung einer musikalischen Praxis nennt Jank evangelischen Gemeindegesang (vgl. S. 154), zur rhythmischen Übung nennt er ein Sprechstück „Panama, Panama, Kuba“ (vgl. S. 182), und auch Weltmusik findet Erwähnung (vgl. S. 195).

In „Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis“ (Jank, Schmidt-Oberländer 2008) findet sich ein praktischer Teil von Gero Schmidt-Oberländer mit Anregungen zur Förderung der vokalen Kompetenz, unter anderem ein Hinweis auf die Nützlichkeit von Patternliedern, die ein zwei- oder viertaktiges harmonisches Begleitmuster haben (vgl. S. 349), wie zum Beispiel „Un poquito cantas (Latin)“, „Don't worry, be happy (Reggae)“, und „Always look on the bright side of life“ (Shuffle) (S. 349); „einfache Spirituals (Swing low, Nobody Knows etc.)“ (S. 348); Improvisationen im pentatonischen Tonraum und mit einer Bluestonleiter (vgl. S. 348); und für die Empfindung des Grundtons Call-Response-Lieder wie das traditionelle Kinderlied „Old John Rabbit“ und Kanons wie „Shalom chaverim“ (S. 347).

Ich möchte ergänzend auf eine Äußerung von Werner Jank in „Musik Didaktik – Praxishandbuch“ (2021) bezüglich der Auswahl von Musikpraxen eingehen. Dort schreibt er „die Grundlage unseres Verständnisses von Musiken als Formen gesellschaftlicher Praxis ist nicht ein normativer, wertbezogen begrenzter, sondern ein offener Kulturbegriff. [...] Es gibt deshalb keinen vorab definierten 'objektiven' Wert von Musiken, der als Grundlage zur Auswahl bestimmter musikalischer Praxen herangezogen werden könnte.“ (S. 137). Musikunterricht soll deshalb Berührungspunkte mit möglichst vielen verschiedenen musikalischen Praxen ermöglichen. Dafür formuliert Jank folgende Anhaltspunkte. In der Breite der musikalischen Praxen sollen solche vorkommen, die „Bezüge zu kulturellen

Identitäten genau dieser Schüler*innen aufweisen und vermutlich bedeutsam für ihre Gegenwart und Zukunft sind“ (S. 138), die „den Eigenwert ästhetischen Wahrnehmens und Handelns zur Erfahrung bringen“ (S. 138), die „sowohl Orientierungen in der transkulturellen Pluralität unterschiedlicher Praxen ermöglichen [...] als auch die eigene reflektierte Konstruktion von Bedeutungen anregen“ (S. 138), und schließlich, die „im Rahmen der musikalischen Kompetenz des Lehrenden liegen“ (S. 138).

Kommentar

Mit der besonderen Hervorhebung der Kulturererschließung (der eigenen und auch der fremden Kultur) wird der Einbezug von Musikpraxen anderer Kulturen explizit zum Unterrichtsziel ernannt. Verbunden mit dem Prinzip der Handlungsorientierung bietet ein solcher Unterricht viele Möglichkeiten, verschiedene Stile praktisch zu erfahren, andererseits wird die Auswahl der Stücke aber auch durch verschiedene Faktoren eingeschränkt. Die Musikstücke müssen an die spieltechnischen Fähigkeiten der Schüler*innen und der Lehrperson angepasst sein, sowie den materiellen Gegebenheiten vor Ort entsprechen. Sie sollen auch einen Bezug zur kulturellen Identität der Schüler*innen aufweisen. Da Schüler*innen in unserer Gesellschaft aus sehr verschiedenen Kulturen stammen, müsste sich diese Vielfalt auch in der Musikpraxis des Unterrichts niederschlagen. Die kulturelle Identität der Schüler*innen wird auch von gesellschaftlichen Trends beeinflusst, die wiederum auch marktwirtschaftlichen Prinzipien unterliegen. Somit kann die Orientierung an den Musikpraxen der Schüler*innen dazu führen, dass der Musikunterricht sich an gesellschaftlichen Trends orientiert und weniger populäre Musik außer Acht lässt. Dieses Argument wird unterstützt durch das Ziel der Befähigung der Schüler*innen zur Teilnahme an der gesellschaftlichen Musikpraxis. Allerdings kann so auch die Motivation der Schüler*innen gesteigert werden und die eigene Musikpraxis als bedeutsam empfunden werden.

Meiner Ansicht nach wird im Aufbauenden Musikunterricht großen Wert auf den schrittweisen Aufbau der musikalischen spielpraktischen Kompetenzen gelegt. Deshalb sehe ich die starke Tendenz, Musikstücke weniger in ihrem ästhetischen selbstzweckhaften Eigenwert, und stärker als Übungsfeld zur Verbesserung der spielpraktischen Fähigkeiten der Lernenden zu betrachten.

Kapitel 2

Geschichtlicher Hintergrund

Um die vorgestellten Didaktiken besser verstehen und in einen Kontext setzen zu können, möchte ich versuchen, die geschichtlichen musikpädagogischen Entwicklungen, aus denen die beschriebenen Didaktiken sich entwickelt haben, kompakt darzustellen.

Kapitel 2.1

Weimarer Republik (1918 – 1933)

Die Ausgangssituation seit der Jahrhundertwende war, dass oft mehrere Altersklassen in einem Raum unterrichtet wurden und oft sehr große Gruppen im Musikunterricht zusammenkamen, die Choräle und Volkslieder lernen sollten (vgl. Schmidt 1986, S. 131). Das gemeinsame Singen hatte vor allem affektive und gesinnungsbildende Funktionen. Mit Liedern zu feierlichen Anlässen aber auch mit Kriegsliedern sollte ein „Gefühl der Zusammengehörigkeit, patriotische Begeisterung und religiöse Erhebung“ geschaffen werden (vgl. Schmidt 1986, S. 136).

Kapitel 2.2

Jugendmusikbewegung

Nach dem ersten Weltkrieg schlossen sich nach der Zersplitterung der Wandervogelbewegung junge Menschen neu zusammen, die im gemeinsamen Singen und Musizieren neuen Sinn suchten. Diese Bewegung fand außerhalb der Schule statt und hatte eigentlich keine pädagogischen Absichten, jedoch wirkten auch junge Lehrer dabei mit, die das neue Repertoire in die schulische Musikerziehung einbrachten. Dazu gehörte alte und polyphone Musik, und Instrumentalmusik. Es entstanden einzelne Stränge wie die Volkslied-, Chor-, Lauten- oder Orgelbewegung (vgl. Gruhn 2003, S. 220). Allgemein entstand sie aus einer wachsenden Ablehnung des Virtuositums und des bürgerlichen Konzertlebens und einer Hinwendung zu „Volk, Volkslied, Volkstum und Volksgemeinschaft“ (Gruhn 2003, S. 220). Diese Singbewegung und Jugendbewegung wurde besonders von zwei Personen aufgegriffen und beeinflusst, zum einen Fritz Jöde, der die Jugend wieder zum Dienst an der Musik erziehen wollte und die Jugendmusik allgemein im Niveau steigern wollte, und zum anderen von Walther Hensel, der stärkere volksideologische Ideen hatte. Auch Hausmusik und gemeinsames Singen lebten wieder auf. Die Jugendmusikbewegung lehnte die neue Musik ihrer Zeit wie Avantgarde, oder auch Tanz- und Schlagermusik, die über das Radio und Grammophon verbreitet wurde, ab (vgl. Gruhn 2003, S. 222). Stattdessen begegnete sie dem passiven Musikhören mit eigener musikalischer Aktivität (vgl. Gruhn 2003, S. 223).

Fritz Jöde gab Liederhefte und Sammlungen mit Liedsätzen, alten Madrigalen und instrumentalen Spielmusiken heraus, darunter polyphone Sätze des 16. bis 18. Jahrhunderts von Palestrina, Schütz, Schein, Bach oder Händel, aber auch Spielsätze des 19. Jahrhunderts von Mozart, Haydn und Beethoven (vgl. Gruhn 2003, S. 223).

Gruhn sieht den Verdienst der Singbewegung um Jöde hauptsächlich in der Pflege der Hausmusik sowie barocker Choräle und Kanons von Schütz oder Bach. Er umschreibt dies als Ablehnung der modernen Musik der damaligen Zeit und als Orientierung an der

Vergangenheit beziehungsweise einer Verklärung der Vergangenheit (vgl. Gruhn 2003, S. 224).

Nach Gruhn wurde durch die „irrationale Gemeinschaftsideologie mit sentimentaler Vergangenheitsverklärung und bündisch organisierter Unterwerfungsstruktur unter ein Führungsprinzip“ (Gruhn 2003, S. 227) später ein fließender Übergang in nationalsozialistische Jugendbünde möglich.

Zusammengefasst war die Jugendmusikbewegung von Studenten und Lehrern getragen, hatte neokonservative sowie deutschnationale Ausprägungen und bestand in der Pflege von Volkslied und Gemeinschaftsmusik (vgl. Gruhn 2003, S. 228).

Kapitel 2.3

Musische Erziehung

Die Idee der musischen Erziehung hatte in dieser Zeit und bis in zweiten Weltkrieg hinein große Bedeutung in der Musikerziehung und beeinflusste auch die Jugendbewegung.

Das Wort „musisch“ bezieht sich dabei auf das vergangene Ideal einer humanistischen ganzheitlichen Bildung des 19. Jahrhunderts. Gruhn beschreibt die musische Erziehung als rückwärtsgewandte Bewegung, allerdings mit pädagogischen Anliegen. Sie sollte den ganzen Menschen bilden und erneuern und ging von der Einheit der verschiedenen Künste wie Tanz, Sprache, Musik und Malerei aus. Es sollte die Seele des Kindes bewegt und die schöpferischen Kräfte geweckt werden, ebenso sollten Schule und Musikerziehung sich in Einheit mit dem Leben verstehen. Musische Bildung verstand sich als Bewegung „gegen Intellektualisierung und wissenschaftliche Rationalität“ (Gruhn 2003, S. 234). Zusammenfassend beschreibt Gruhn „Der Rückgriff auf alte Lieder und Madrigale lieferte den Gegenstand, das gemeinsame Singen den Anlaß für geselliges Tun, werkendes Schaffen als Grundlage für Gemeinschaftserlebnisse. Es ging also ganz bewußt um ein neues Menschenbild im Sinne musischer Bewegtheit.“ (Gruhn 2003, S. 233).

Kestenbergs Reformanstoß in den 1920er Jahren mit dem Ziel einer grundlegenden Erneuerung der Musiklehrerausbildung und einem fachorientierten, umfassenderen Musikunterricht, hätte den bisherigen Gesangsunterricht stark verändern können, kam aber leider nie zur vollen Umsetzung. Spätestens mit Kriegseinbruch wurden seine Neuerungen gestrichen und musische Erziehung - diesmal im nationalsozialistischen Sinne - war an der Tagesordnung (vgl. Schmidt 1986, S. 145).

Kapitel 2.4

Nachkriegszeit und neue Impulse - 1945 bis 1960er Jahre

Nach dem Zweiten Weltkrieg herrschten zunächst prekäre Bedingungen. Schulisches Lernen war stark eingeschränkt durch Lehrermangel, schlechte räumliche Ausstattung, Hunger und

kalte Klassenzimmer (vgl. Schmidt 1986, S. 148). Was die Musikerziehung betrifft, wurde nach dem Krieg die musische Erziehung und die Singbewegung weitergeführt. Auch die Lieder der Singbewegung aus der Weimarer Zeit wurden in Schulliederbüchern wieder verwendet. So wird die Bundesschulmusikwoche 1955 von Egon Kraus mit dem Worten eröffnet „Es geht und nicht in erster Linie um die Musik, um das Kunstwerk, sondern um die Weckung der gestaltenden Kräfte im Menschen. Daher ist folgerichtig auch an die Stelle des Fachlich-Musikalischen das Musische getreten.“ (Gruhn 2003, S. 287).

Zusammenfassend war die Musikerziehung des ersten Jahrzehnts nach dem Krieg einerseits hauptsächlich von musischer Bildung geprägt. Andererseits gab es aber auch einige neue Impulse, wie die Gründung des „Instituts für Neue Musik und Musikerziehung“ Darmstadt 1948, welches mit großem Andrang besucht wurde. Ebenso hatte sich eine neue Teilkultur in der Jugend gebildet, die Jazz, Rock‘ n Roll und Schlager im Rundfunk und auf Langspielplatte hörten. Diese Musikrichtungen wurden in der schulischen Musikerziehung allerdings lange nicht beachtet (vgl. Gruhn 2003, S. 289 f.).

1953 schrieb Theodor Adorno die „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“, worin er die Jugendbewegung und musische Erziehung stark kritisierte. Damit war er der erste, der die Nähe zu nationalsozialistischen Inhalten ansprach und kritisierte. Seine Kritik richtete sich auf die Gemeinschaftsideologie, die „ästhetische und künstlerische Regression“ (Gruhn 2003, S. 297), die starke Betonung des Schaffens und die „latente Gemeinsamkeit mit dem Faschismus“ (ebd.). Damit machte er deutlich, dass der Musikunterricht nicht so fortgeführt werden konnte, wie er nach dem Zweiten Weltkrieg aufgehört hatte (vgl. Ehrenforth 2005, S. 487).

Mitte der 1960er Jahre vollzog sich ein Umbruch in der Musikpädagogik. Ausgehend von Theodor Wilhelms „Theorie der Schule“ (1967) wurde die Bildungstradition kritisch betrachtet und die Erziehungswissenschaft rückte stärker ins Blickfeld. Wilhelm forderte die Orientierung an der Wissenschaft und die Förderung kritischen und rationalen Denkens in der Schule. Ehrenforth beschreibt dies mit den Worten „nicht die diffuse Hingabe an Gemeinschaft und Weltidee, sondern die widerständig-kritische Vernunftserkenntnis des autonomen Individuums werden zum Leitbild einer neuen Schule erklärt.“ (Ehrenforth 2005, S. 489).

Michael Alt nahm diese Impulse auf und verfasste 1968 seine Didaktik „Orientierung am Kunstwerk“, womit er eine eindeutige Abwendung von der musischen Erziehung vollzog. Nun standen Werkhören und Interpretation von Kunstwerken im Vordergrund. Die Vorrangstellung des Liedersingens wurde aufgehoben und um andere Funktionsbereiche wie Hören, Interpretieren, Reflektieren und Musizieren erweitert (vgl. Schmidt 1986, S. 225). Musikalische Bildung sollte nun durch die Erschließung musikalischer Kunstwerke geschehen. Alt setzte sich ein für eine stärkere wissenschaftliche Orientierung und aufklärende Information der Lernenden über musikalische Phänomene. Auch der gestaltende Aspekt des Kunstwerkes in

der Werkwiedergabe durch gemeinsames Singen und auch Instrumentalspiel war Bestandteil seiner Didaktik. Selbstverständlich war die kunstwerkorientierte Didaktik nur möglich, weil in den Schulen Anfang der 1960er Jahre das Tonband Einzug hielt (vgl. Schmidt 1986, S. 221). Gruhn kommentiert, dass Alts Didaktik zwar ein notwendiger Schritt gewesen sei, aber die musikalische Situation ihrer Zeit nicht pädagogisch adressieren konnte. Die medial vermittelte Musik wie Unterhaltungsmusik, Beat, Schlager und Jazz hatte die Vormacht der großen Meisterwerke der abendländischen Kunstmusik längst verdrängt und sich außerhalb der Schule einen eigenen Platz in der Jugendkultur geschaffen. Gruhn schreibt „So tritt der Gedanke einer notwendigen Orientierung musikalischer Bildung am Kunstwerk auf die musikpädagogische Szene, als er bereits überholt ist.“ (Gruhn 2003, S. 304.)

Auch in der neuen Musik wurde mit Ideen experimentiert, die abseits des klassischen Kunstwerkbegriffs lagen, beispielsweise John Cage mit zufallsgesteuerten musikalischen Experimenten (vgl. Schmidt 1986, S. 221).

Kapitel 2.5

Wissenschaftswende - 1970er Jahre

Verschiedene Einflüsse führten zu einer wissenschaftsorientierten Sicht auf Schule und Musikunterricht. Ein wichtiger Faktor dabei war der „Sputnik-Schock“ 1957. Die Sowjetunion schoss den ersten Satelliten namens Sputnik 1 ins Weltall, was in den USA und westlichen Staaten die Angst auslöste, technologisch und militärisch von der Sowjetunion überholt zu werden. Dieser Schock hatte zur Folge, dass mit großen finanziellen Mitteln in die Bildung investiert wurde und über Bildungsreformen diskutiert wurde. Man begann Lehrpläne wissenschaftlich zu fundieren und Unterricht empirisch zu erforschen (vgl. Gruhn 2003, S. 307).

Diese Ereignisse wirkten sich auch auf die deutsche Bildung aus. Der Begriff Lehrplan wurde ersetzt durch „Curriculum“ und es sollten neue demokratische Werte durch Bildung vermittelt werden. Gruhn beschreibt dies so „Nicht mehr die traditionellen Bildungsinhalte (Volksliedsingen, Werkkanon), sondern neue, gesellschaftlich relevante Ziele wie Kommunikationsfähigkeit und Selbstbestimmung, Veränderungsbereitschaft und Kritikfähigkeit traten nun in den Vordergrund.“ (Gruhn 2003, S. 310).

Es wurden neue Bezugswissenschaften wie Verhaltenswissenschaft, Sozialwissenschaft und Lern- und Entwicklungspsychologie herangezogen. Man versuchte, Unterrichtsentscheidungen damit wissenschaftlich zu begründen und transparent zu machen. Dazu gehörte auch, dass sich Lernziele nun an den Maßstäben der Objektivität und Operationalisierung messen mussten. Das hatte zur Folge, dass Inhalte nicht mehr von vornherein festgelegt, sondern austauschbar wurden (vgl. Gruhn 2003, S. 314).

Durch den Anspruch der Wissenschaftlichkeit und der Messbarkeit traten sinnliche Tätigkeiten im Musikunterricht in den Hintergrund und stattdessen gewann die musikwissenschaftliche Analyse, aber auch die Akustik mehr an Gewicht. Vor allem kognitive Tätigkeiten wurden bevorzugt (vgl. Gruhn 2003, S. 315, 317).

Dies führte teilweise zu der Kritik, dass die affektive Funktion von Musik im Unterricht zu kurz käme. Die Kritik führte schließlich zu der Erkenntnis, dass Musik nicht rational fassbar und logisch erklärbar sei, und rein rationaler Musikunterricht zu einseitig sei (vgl. Schmidt 1986, S. 244). Dass Musik dennoch kritisch und vernunftbasiert analysiert werden kann, wurde unter anderem von Autoren wie Ehrenforth näher erläutert.

Ein weiterer Einfluss auf Veränderung war der Gedanke der Chancengleichheit und der individuellen Förderung. Dies sollte durch strukturelle Reformen wie die Einführung von Fachkursen und Wahlmöglichkeiten von Leistungskursen, einer Orientierungsphase am Anfang der weiterführenden Schule, oder der Einführung neuer zeitgemäßer Fächer erreicht werden. Zudem wurden Lehrende oft nicht mehr an pädagogischen Hochschulen, sondern an Universitäten ausgebildet (vgl. Gruhn 2003, S. 318, 320).

Die Forderung nach Chancengleichheit ist unter anderem auf einen politischen Linksruck zurückzuführen. Willy Brandt forderte 1968, man solle „mehr Demokratie wagen“ (zit. nach Ehrenforth 2005, S. 492). Man wollte autoritäre Strukturen und Standesdünkel aufheben und allen die gleichen Chancen zu Bildung ermöglichen. Die politischen Ziele der demokratischen Mitbestimmung und Teilhabe wurden auch auf die schulische Struktur und Unterrichtspraxis übertragen. Auch die Gründung von Gesamtschulen war eine Folge davon (vgl. Ehrenforth 2005, S. 492 f.). Eine weitere Forderung, um die Chancengleichheit verwirklichen zu können, war diejenige nach voraussetzungslosem Musikunterricht. Es sollte möglichst keine Macht ausgeübt werden beispielsweise durch Fachterminologie, die für musikalisch ungebildete Schüler*innen eine Hürde darstellen könnte (vgl. Ehrenforth 2005, S. 493).

Ebenso wurden neue Inhaltsgebiete Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Dazu gehörte die Sozialforschung, empirische Unterrichtsforschung, Rezeptionsforschung, Begabungs- und Wahrnehmungsforschung und Untersuchungen zur Geschmacksbildung (vgl. Gruhn 2003, S. 323).

Das musikpädagogische Ziel lag verstärkt darin, „Wege zu finden, mit dem Musikunterricht dort einzugreifen, wo alle bereits Erfahrungen mitbrachten: bei der funktionalen Verwendung von Musik im Alltag [...], und das zu schulen, was nun im Zeitalter der aufkommenden Medien im Zentrum des Umgangs mit Musik stand: das Hören von Musik.“ (Gruhn 2003, S. 328).

Auch Liederbücher wurden endgültig ersetzt durch neue Schulbücher mit offeneren Materialien (vgl. Gruhn 2003, S. 30).

Neue didaktische Prinzipien

Auch in musikpädagogischen Didaktiken und auch in der Unterrichtspraxis etablierten sich neue didaktische Prinzipien. Das wachsende Interesse an den Lernbedingungen der Schüler*innen und an der Verbesserung der Chancengleichheit resultierte in neue Ziele der Unterrichtsgestaltung, wie zum Beispiel der Schülerorientierung.

Dabei soll Unterricht Fähigkeiten vermitteln, die für Schüler*innen bedeutsam sind und an die die Voraussetzungen anknüpfen, die Schüler*innen mitbringen. Ebenso soll er Schüler*innen die Möglichkeit geben, sich persönlich einzubringen. Gruhn beschreibt dies allgemein als ein Denken, „das Schüler mit ihren biografischen und sozialen Prägungen, ihren individuellen Erfahrungen und Interessen, ihren Einstellungen und Bedürfnissen, die sie immer schon in den Unterricht mitbringen, ernst nimmt und sie zum Subjekt ihres eigenen Lernprozesses macht.“ (Gruhn 2003, S. 331). Dieser Anspruch hat sich in den Didaktiken dieser Zeit niedergeschlagen und besteht bis heute.

Ein weiteres wichtiges Unterrichtsprinzip war die Handlungsorientierung. Sie entstand auf der Grundlage psychologischer Forschungsergebnisse von Jean Piaget und Hans Aebli. Es wurde erforscht, dass Kinder verschiedene Stufen geistiger Entwicklung durchlaufen und dass das tastende Erfahren der Welt beim Kleinkind dazu führt, dass es gewisse Zusammenhänge kognitiv versteht. Gruhn beschreibt dies zusammenfassend so „Nur was man handelnd erfahren hat, kann zur Vorstellung werden, was die Grundlage für Erkennen und Verstehen ist.“ (Gruhn 2003, S. 333). Handlungsorientierter Musikunterricht baut auf diesem Wissen auf. Dementsprechend verfolgt musikalisches Handeln in diesem Fall keinen Selbstzweck, sondern soll später reflektiert werden und zum tieferen Verständnis musikalischer Phänomene führen (vgl. Schmidt 1986, S. 314).

Handlungsorientierung hängt unmittelbar zusammen mit den Aspekten der Kommunikation und der Interaktion. Kommunikation bedeutet in diesem Zusammenhang die Wechselwirkung zwischen dem Hörer, der das Musikstück interpretiert und dem Musikstück, das auf den Hörer wirkt. Interaktion bezieht sich auf Gruppenprozesse, bei denen sich die Gruppenmitglieder gegenseitig im Verstehensprozess beeinflussen (vgl. Schmidt 1986, S. 328 f.).

Ein weiterer Einfluss war die Kreativitätsforschung und Intelligenzforschung in den Vereinigten Staaten. Die Idee der Kreativitätsförderung wurde bald in die künstlerischen Fächer eingebracht, obwohl sie ursprünglich eigentlich auf die Intelligenzforschung bezogen war. Kreativität wurde als Voraussetzung für Problemlöseprozesse und als Gegensatz zur Wissenschaftsorientierung verstanden (vgl. Gruhn 2003, S. 334 f.). Sie sollte besonders durch Improvisationsaufgaben und Klangexperimente mit neuer Musik gefördert werden. Es entstanden mehrere pädagogische Projekte, die gezielt neue Musik vermittelten. Dies ging oft einher mit dem schon erwähnten Anspruch, möglichst viele Schüler*innen zu erreichen und

somit auch möglichst wenige Kenntnisse vorauszusetzen. Im Vordergrund stand dabei, dass mit den „Möglichkeiten des musikalischen Experiments und instrumentaler Klangerprobung, der grafischen Notation und offenen Formkonzeptionen handelndes Lernen und Problemlösungsverhalten voraussetzungslos erprobt werden konnten.“ (Gruhn 2003, S. 336).

Didaktische Konzeptionen

In diesem Zusammenhang seien einige didaktische Konzeptionen und Ansätze dieser Zeit genannt.

Aufgrund der oben beschriebenen Entwicklungen entstand ein sozialwissenschaftlicher Ansatz, der die sozialen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen von Musik, Musikkonsum und Musikproduktion thematisierte (vgl. Gruhn 2003, S. 336). Bei diesem Ansatz bestand nach Schmidt die Gefahr, dass der musikalische Sachanspruch sehr niedrig angesetzt wurde (vgl. Schmidt 1986, S. 228).

Ein weiterer wichtiger Ansatz war die auditive Wahrnehmungserziehung. Dabei stand Musik als Schallereignis aber auch das Thema Kommunikation im Mittelpunkt. Es sollte besonders das Gehör und die Wahrnehmung musikalischer Parameter ausgebildet werden. Dabei reichte die Bandbreite von alter und neuer Musik, über Alltagsmusik bis hin zu Umweltgeräuschen (vgl. Gruhn 2003, S. 339). Auch hier bestand die Gefahr der einseitigen Betrachtung von Musik.

Das Ziel der Schärfung der Wahrnehmung teilte auch die ästhetische Wahrnehmungserziehung. Grundsätzliche Überlegungen dazu kamen von Hartmut von Hentig, der sich unter anderem mit ästhetischen Lernzielen beschäftigte. Gruhn nennt das Ziel ästhetischer Erziehung „Ausbildung in der Wahrnehmung, und zwar in den Wahrnehmungsmöglichkeiten, im Wahrnehmungsgenuß und in der Wahrnehmungskritik.“ (Gruhn 2003, S. 314). Auch hier wurde eine große Bandbreite an musikalischen Objekten einbezogen, darunter auch Umweltgeräusche und, was bisher sehr wenig geschehen war, Popmusik. Man stand dem traditionellen Kunstwerkbegriff skeptisch gegenüber und dementsprechend war die Auswahl des musikalischen Objektes nicht von oberster Priorität, sondern die Wahrnehmungsfähigkeit des Subjektes. Deshalb war auch hier eine sehr große Bandbreite an musikalischen Objekten vorhanden.

Eine Didaktik von Rock- und Popmusik konnte sich erst in den 1980er Jahren entwickeln, da es bis dahin keine geeigneten Vermittlungsverfahren gegeben hatte. Erst mit der Schülerorientierung und Handlungsorientierung wurde dies möglich. Es wurden Arrangements für den Musikunterricht und Spielmodelle von Verlagen und Rundfunk entwickelt, die einen praktischen Vermittlungsansatz für Pop- und Rockmusik möglich machten (vgl. Gruhn 2003, S. 354).

Kapitel 2.6

Wende zur Musikpraxis - 1980er Jahre

Der Impuls der Handlungsorientierung der 1970er Jahre setzte sich auch in den 1980er Jahren fort, wurde allerdings noch verstärkt und paarte sich mit einer allgemeinen „Skepsis gegenüber rein wissenschaftlichem Erkennen, bloß materieller Bildung, rationaler Beherrschung der Welt“, kurz gesagt entstand eine Ablehnung der bisherigen Betonung des kognitiven und theoretischen Lernens, der Wissenschaftsorientierung und Rationalität.

Stattdessen wandte man sich wieder stärker der praktischen und sinnlichen Seite der Musikvermittlung zu (vgl. Gruhn 2003, S. 357 f.). Gemeinsames Singen und Klassenmusizieren und das Einstudieren von Stücken wurden der Beschäftigung mit Theorie vorgezogen. Ebenso wollten sich Schulen wieder mehr der Gesellschaft öffnen. Gruhn nennt diese Hinwendung zum praktischen Tun den „postmodernen Pragmatismus“ (S. 358).

Ende der 1980er Jahre herrschte in der Unterrichtspraxis eine große Vielfalt verschiedener didaktischer Ansätze und musikalischer Schwerpunkte. Es existierten Rock- und Popmusikdidaktik, Werkanalysen der klassischen Musik, experimentelle Ansätze mit neuer und avantgardistischer Musik, und spielpraktische Ansätze mit Blockflötenspiel, Musical oder Bigband nebeneinander. Dennoch war es nicht unbedingt gewährleistet, dass alle Schüler*innen eine große stilistische Bandbreite erleben konnten, denn in Haupt- und Realschulen wurde eher Rock- und Popmusik gespielt, während in Gymnasien eher klassische und neue Musik unterrichtet wurden (vgl. Gruhn 2003, S. 363). Diese starke Praxisorientierung ging auch mit der Kritik einher, dass das Lernen von Fakten und Informationen zu oberflächlich sei, und man damit nicht aufs Leben vorbereitet werde (vgl. Gruhn 2003, S. 365).

Kapitel 2.7

1990er Jahre

Ein wichtiger Einfluss war die Bolognareform 1999, wodurch eine Anpassung an internationale gemeinsame Standards, wie die Strukturierung von Studiengängen durch das Creditpoint-System und international vergleichbare Bachelor und Masterabschlüsse, erfolgte. Damit kam auch die Änderung der Gymnasialzeit in acht statt neun Jahre. Im Jahr 2000 kam der PISA-Schock, der allerdings keine große bildungspolitische Wende brachte (vgl. Gruhn 2003, S. 411).

In Bezug auf Unterricht etablierten sich Medien, vor allem digitale Medien, mittlerweile im Unterricht, welche auch für Arrangier- und Komponier-Übungen genutzt wurden (vgl. Gruhn 2003, S. 415). Die unterschiedlichen didaktischen Ansätze der 1970er und 1980er Jahre verfestigten sich in Handlungsorientierung und erfahrungsbezogenem Lernen. Man versuchte, sich an der Lebenswelt der Schüler*innen zu orientieren. Die Vielfalt der Stile in der

Musikpraxis blieb erhalten und wurde ausgeweitet auf nicht-westliche Musik, wozu auch vermehrt didaktische Materialien erstellt wurden (vgl. Gruhn 2003, S. 414).

Eine weitere Folge der Bologna-Reform war die Kompetenzorientierung und Output-Orientierung. Lehrpläne wurden neu formuliert und man orientierte sich an Bildungsstandards und Kompetenzniveaus. Es wurden nicht mehr Lehrinhalte beschrieben, sondern man orientierte sich in erster Linie daran, was die Schüler*innen am Ende können sollten. Man formulierte entsprechende Kompetenzstufen, um Vergleichbarkeit und Transparenz herstellen (vgl. Gruhn 2003, S. 415).

Was die Schulen allgemein stark beeinflusste, waren große Migrationsbewegungen in der Gesellschaft und ein Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen und Religionen. Gruhn sieht die Notwendigkeit, diese Tatsache näher didaktisch zu reflektieren und Modelle zu entwickeln, die die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen stärker thematisieren (vgl. Gruhn 2003, S. 416).

Kapitel 3

Bildungstheoretischer Hintergrund

Um die Bildungsphilosophien später besser herausarbeiten zu können, soll zunächst ein Überblick über die Strömungen der Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts dargestellt werden. Im Anschluss werden einzelne Aspekte herausgegriffen, die für die oben beschriebenen Didaktiken besonders relevant sind.

Überblick

Von 1900 bis etwa 1970 war die Strömung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorherrschend. Sie wurde ab 1970 abgelöst durch die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft. Etwa zeitgleich wurde die empirische Erziehungswissenschaft durch die realistische Wende eingeleitet. Daneben breitete sich eine Vielzahl anderer Strömungen und Richtungen aus, die dann bis heute in einen Pluralismus verschiedener Theorien und Richtungen mündeten (vgl. Raithel, Dollinger, Hörmann 2007, S. 203).

Kapitel 3.1

Geisteswissenschaftliche Pädagogik

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik orientiert sich methodisch an der Lehre vom Verstehen, der Hermeneutik. Deshalb nennt Koller sie in „Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft“ (2017) auch hermeneutische Erziehungswissenschaft. Der Verstehensprozess im Sinne der Hermeneutik wird nach dem hermeneutischen Zirkel praktiziert, welcher auf zwei Annahmen beruht: der Versuch, eine

Erscheinung durch kreisende Annäherungsbewegungen zu verstehen und „eine Gesamterscheinung in der wechselnden Bezugnahme auf die Gesamtheit und deren Einzelheiten zu verstehen“ (Raithel, Dollinger, Hörmann 2007, S. 171).

Vordenker, auf die sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik stützte, waren Philosophen wie Dilthey und Schleiermacher, vor allem auch Hans Georg Gadamer; Vertreter in der ersten Generation waren Hermann Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger, Max Frischeisen-Köhler und in der zweiten Generation Wilhelm Flitner und Erich Weniger (vgl. Raithel, Dollinger, Hörmann 2007, S. 168).

Ausgangspunkt der hermeneutischen Auslegung bildete immer die Erziehungswirklichkeit. Deshalb hatte die Praxis Vorrang vor der Theorie, oder wie Raithel, Dollinger, Hörmann schreiben „der Theorie ist eine Praxis vorgegeben.“ (2007, S. 170). Um Erscheinungen der Gegenwart zu verstehen, legte man Wert auf die Erforschung der Geschichte (vgl. Raithel, Dollinger, Hörmann 2007, S. 170). Man verstand die Pädagogik als „relativ autonome kulturelle Erscheinung“ (Raithel, Dollinger, Hörmann 2007, S. 172) und räumte ihr so eine gewisse Freiheit ein. Nohl beschreibt sie als individualistische Pädagogik, was deutlich macht, dass man die Schüler*innen in ihrer Subjektivität und Eigenart betrachtete (vgl. Raithel, Dollinger, Hörmann 2007, S. 174). Es gab auch Bestrebungen die Schüler*innen zu einer kulturellen Einheit zu erziehen, was aber in der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht gegeben war (vgl. Raithel, Dollinger, Hörmann 2007, S. 174).

Kapitel 3.2

Kritische Erziehungswissenschaft

Sie entstand am Ende der 1960er Jahre in Abgrenzung zur geisteswissenschaftlichen hermeneutischen Pädagogik und wurde von Vertretern wie Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz und Klaus Mollenhauer getragen. Sie kritisierten an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, dass sie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung ignoriere, und machten es sich deshalb zum Ziel, „pädagogisch relevantes Wissen aus einer kritischen Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung zu entwickeln.“ (Koller 2017, S. 187).

Emile Durkheim

Ein wichtiger Einfluss für die kritische Erziehungswissenschaft bildet Emile Durkheims Sozialisationstheorie. Er schreibt über die Bedeutung der Soziologie für die Pädagogik.

Für Durkheim ist das Ziel der Erziehung „die Entfaltung der wesentlichen menschlichen Gattungseigenschaften.“ (Koller 2017, S. 99). Wichtiger ist aber seine Überzeugung, dass Erziehung untrennbar mit religiösen, moralischen und politischen Ausprägungen der Gesellschaft verbunden sei und somit auch zwischen Gesellschaften und zwischen Klassen

innerhalb einer Gesellschaft verschieden sei (vgl. Koller 2017, S. 99 f.). In Anlehnung an die enge Verbindung von Gesellschaft und Erziehung beschreibt er die Funktion von Erziehung mit der Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse. Folglich ist Durkheim überzeugt, dass pädagogische Reformversuche wenig bewirken, sondern Änderungen in der Erziehung nur durch größere gesamtgesellschaftliche Strömungen verursacht werden können. Er schreibt, „dass gesellschaftliche Veränderungen in der Regel auch pädagogische Reformen zur Folge haben und dass die individuelle Erziehungspraxis von Faktoren beeinflusst ist, die eine soziologische Analyse nötig machen.“ (Koller 2017, S. 108). Es wird deutlich, dass der Sozialisation im Einfluss auf junge Menschen fast eine größere Bedeutung beigemessen wird als der Erziehung.

Pierre Bourdieu

Dieser Aspekt wird vertieft durch den Soziologen Pierre Bourdieu. In seiner Theorie steht die ungleiche Machtverteilung in der Gesellschaft im Mittelpunkt. Macht wird dabei definiert als Verfügungsmöglichkeit über Ressourcen zur Durchsetzung eigener Interessen. Bourdieu unterscheidet verschiedene Arten dieser Ressourcen und nennt sie das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital (vgl. Koller 2017, S. 117 f.). Für Bourdieu entstehen unterschiedliche Schulleistungen aus verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zu kulturellem Kapital, welches in der Familie weitergegeben wird (vgl. S. 119). Die Menge und Zusammensetzung des verfügbaren Kapitals entscheiden über die Positionierung eines Menschen im sozialen Raum. Den Prozess der Positionierung im sozialen Raum nennt Bourdieu Habitualisierung, wodurch auch Sozialisation geschieht (vgl. Koller 2017, S. 125 f.). In Bezug auf Pädagogik zeigt auch Bourdieu die Grenzen pädagogischen Handelns auf und ist überzeugt, dass das Aufwachsen junger Menschen viel mehr von der ungleichen Kapitalverteilung als von der Erziehung und Bildung abhängt (vgl. Koller 2017, S. 130).

Besonders zwei Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft, Max Horkheimer und Wolfgang Klafki übten in den 1960er Jahren Kritik an dem bis dahin vorherrschenden humanistischen klassischen Bildungsbegriff nach Humboldt. Sie schreiben, die klassische Bildung mit ihrer Betonung auf alte Sprachen diene nicht mehr dazu, junge Menschen auf das Leben in der modernen Industriegesellschaft des 20. Jahrhunderts vorzubereiten. Ebenso unterstütze die klassische Bildung die Ungleichheit zwischen Bürgertum und Arbeiterklasse, und sei zu vage und philosophisch, und solle stattdessen empirisch begründet werden (vgl. Koller 2017, S. 78 f.).

Horkheimer ist zwar mehr für seine Kritische Theorie und die gemeinsam mit Theodor Adorno gegründete Frankfurter Schule bekannt, schrieb aber in seinem Text „Begriff der Bildung“ (1952) auch, dass die klassische Bildung zu individualistisch sei und sich mehr mit

gesellschaftlichen Verhältnissen auseinandersetzen solle. Damit verbunden nennt er auch den Begriff der Erfahrung, der verdeutlicht, dass die Lernenden mit etwas Neuem konfrontiert werden und so mehr in Verbindung zur Außenwelt treten (vgl. Koller 2017, S. 83). Er fordert nicht nur die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen, sondern auch, dass Bildung dazu führen soll, sich die Gesellschaft einzubringen und sie zu verbessern. Dies wird im folgenden Zitat deutlich: „Bildung erschöpft sich für Horkheimer also nicht in der Sorge um die Veredlung der eigenen Person durch allseitige und harmonische Entfaltung aller menschlichen Anlagen, sondern umfasst auch die Sorge um das Gemeinwesen, das Engagement für die Verbesserung und Vermenschlichung der gesellschaftlichen Verhältnisse.“ (Koller 2017, S. 84).

Die Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft beriefen sich hauptsächlich auf die Kritische Theorie von Horkheimer und Adorno um 1930, die später von Habermas weiterentwickelt wurde (vgl. Koller 2017, S. 187).

Die kritische Theorie nach Habermas übt Kritik an der postulierten Wertfreiheit des empirischen Wissenschaftsverständnisses und sagt ihm nach, es sei eben doch ideologisch, da es sich in den Dienst von Interessen stelle und gesellschaftliche Bedingungen als gegeben annehme (vgl. Koller 2017, S. 188). Habermas hat in diesem Zusammenhang verschiedene übergeordnete Interessensgebiete herausgearbeitet und als Erkenntnisinteresse bezeichnet. Demnach verfolgen empirisch-analytische Wissenschaften ein technisches Erkenntnisinteresse, was darauf zielt, Prozesse der Naturbearbeitung effektiv zu gestalten; historisch-hermeneutische Wissenschaften verfolgen ein praktisches Erkenntnisinteresse, das der Verständigung über gemeinsame Ziele und Normen dient und Philosophie und kritischen Sozialwissenschaften verfolgen letztlich ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse, das in den Versuch der „Befreiung aus bisher für unveränderlich gehaltenen Abhängigkeitsverhältnissen“ (Koller 2017, S. 188 - 190) mündet.

Die Bedeutung der Kritischen Theorie für die Erziehungswissenschaft liegt also darin, erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte nach ihrem Erkenntnisinteresse zu befragen und ihre Resultate dementsprechend besser beurteilen zu können (vgl. Koller 2017, S. 197).

Kapitel 3.3

Empirische Erziehungswissenschaft

Eine grundlegend andere Richtung geht die empirische Erziehungswissenschaft ein. Auch sie ist eine wesentliche Strömung des 20. Jahrhunderts, beinhaltet aber teilweise verschiedene Ansätze. (vgl. Raithel, Dollinger, Hörmann 2007, S. 179). Sie orientiert sich an den Naturwissenschaften und dem methodischen Ansatz des Experiments und der Beobachtung, mit dem Ziel der Erklärung der Erziehungswirklichkeit (vgl. Raithel, Dollinger, Hörmann 2007, S. 179 f.). Die Wurzeln der Empirie sind etwa gleich alt wie die der Geisteswissenschaft.

Ein Einfluss stammt dabei von Karl Popper, der den Kritischen Rationalismus begründete, und intersubjektive Überprüfbarkeit und Operationalisierung zum Thema machte. Demnach werden nachprüfbar Bedingungen benannt, die eintreten müssen, damit eine Hypothese verifiziert oder falsifiziert werden kann (vgl. Koller 2017, S. 158-160).

In der Erziehungswissenschaft war der Durchbruch des empirischen Wissenschaftsverständnisses aber erst mit dem Ende der geisteswissenschaftlichen Pädagogik möglich. Dies wurde eingeleitet, als Heinrich Roth 1962 die realistische Wende deklarierte (vgl. Raithel, Dollinger, Hörmann 2007, S. 180).

Ein Vertreter war Wolfgang Brezinka, der Poppers Ideen auf die Pädagogik übertrug. Er machte die Beeinflussung psychischer Dispositionen zum Ziel der Erziehung (vgl. Koller 2017, S. 40). Dabei besteht das Problem, dass psychische Dispositionen nicht direkt beobachtbar sind, und dass dem Lernenden keine eigenen Absichten zugestanden werden, also die Subjektseite des Lernens vernachlässigt wird (vgl. S. 44 f.). Da die kognitiven Prozesse nicht beobachtbar sind, wird hier auch meist nicht von Handeln, sondern von Verhalten gesprochen. Im Zusammenhang mit der empirischen Erziehungswissenschaft ist auch Behaviorismus zu nennen. Die Begründer Watson, Pawlow und Skinner betrachten den Lernprozess als Konditionierung, die durch das Stimulus-Response Prinzip geschieht. Skinner erweiterte die Theorie um die operante Konditionierung, wonach Verhalten durch Verstärkung und Bestrafung gesteuert wird. Aus diesen Ansichten entstanden Selbstlernprogramme für den Unterricht, die mit diesen Prinzipien arbeiten und ein individuelles Arbeitstempo erlauben (vgl. Kron, Jürgens, Standop 2024, S. 73-79).

Kapitel 3.4

Weitere Einflüsse

Kapitel 3.4.1

Wolfgang Klafki

Da Wolfgang Klafkis Einfluss auf die Bildungswelt so groß war, möchte ich etwas näher auf ihn eingehen. Er legte die Grundlage der bildungstheoretischen Didaktik mit seiner Dissertation im Jahr 1959.

Er beschäftigte sich mit den Fragen, wie man die Fülle von Lehrstoffen ordnen kann und wie Schüler*innen hinter den konkreten Unterrichtsinhalten kategoriale Zusammenhänge entdecken können (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 15 f.). Er veröffentlichte über 400 Schriften und gilt als der Begründer der Didaktik schlechthin. Sein großes Anliegen war die Demokratisierung der Schulen auf struktureller Ebene und auch im Unterricht selbst. Deshalb setzte er sich stark für das Konzept der Integrierten Gesamtschule ein. Er gestaltete die

Bildungsreformen in den 1970er Jahren mit und war bildungspolitischer Berater für die Sozialdemokraten (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 19 f.).

Er stammt aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, was in seiner Ansicht über die Aufgabe der Erziehung deutlich wird. Er sieht diese in der „Freisetzung des Subjekts zu sich selbst“ und „zum Wohle der Gemeinschaft“ (Meyer und Meyer 2007, S. 22).

Um die Fülle der Lehrstoffe zu ordnen und den Lernenden zugänglich zu machen, beschäftigt Klafki sich mit dem Prinzip des Elementaren. Er möchte mit dem Elementaren das Allgemeine aufzeigen (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 24).

Mit der Idee des Elementaren ist auch sein Konzept der kategorialen Bildung verbunden. Zunächst definiert er Bildung wie folgt:

„Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir - im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes innewerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken kann nur mit Hilfe verschränkender Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt)“ (Klafki 1959, S. 297 zit. nach Meyer und Meyer 2007, S. 29).

Hier wird deutlich, dass Klafki die Notwendigkeit sieht, den Lehrstoff bzw. den objektiven Aspekt, und die Lernvoraussetzungen und -bedingungen, der Schüler*innen, den subjektiven Aspekt, zusammenzuführen.

Dieses Ziel entsteht aus einer Kritik an der Spaltung in die materiale Bildung auf der einen, und die formale Bildung auf der anderen Seite. Die materiale Bildung geht von den Lehrinhalten aus und beschreibt einen Kanon von klassischen Bildungsinhalten. Deshalb wird sie auch als objektorientiert bezeichnet (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 32). Im Gegensatz dazu gehen formale Bildungstheorien vom Subjekt aus und formulieren Handlungsformen und Einstellungen, also Methoden und Kompetenzen (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 32 f.).

Mit der kategorialen Bildung soll diese Spaltung nun aufgehoben werden, denn sie „ermöglicht die Gegenüberstellung, die Reflexion und die Aufhebung des Objektbezugs und des Subjektbezugs in der Bildung.“ (Meyer und Meyer 2007, S. 38). Anders formuliert soll kategoriale Bildung nicht nur angehäuften Wissen vermitteln, sondern den Lernenden „welterschließende Kategorien“ (Meyer und Meyer 2007, S. 40) mitgeben.

Die Bedeutung des Erfassens von Kategorien für das Lernen wird auch durch die Begriffsdefinition deutlich. In „Dorsch - Lexikon der Psychologie“ wird die Kategorie als „Allgemeinbegriff zur Ordnung von Erkenntnisinhalten“ (Fahrenberg 2021, o. S.) beschrieben. Weiter heißt es, Kategorien machen „den einheitlichen Zusammenhang der Erfahrung überhaupt möglich“ (Fahrenberg 2021, o. S.).

Die Lernenden sollen nach Klafki also lernen, hinter einzelnen konkreten Unterrichtsinhalten Gemeinsamkeiten und größere Zusammenhänge zu erkennen, die ihnen eine tiefere Einsicht in die Welt ermöglichen.

Neben der kategorialen Bildung entwickelt Klafki auch die didaktische Analyse. Um also einen Unterrichtsgegenstand didaktisch aufzubereiten, formuliert er fünf Grundfragen zur Orientierung: die Frage nach der exemplarischen Bedeutung, nach der Gegenwartsbedeutung, der Zukunftsbedeutung, der Sachstruktur und der Zugänglichkeit (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 69). Das Prinzip des Elementaren und Allgemeinen gilt weiterhin. „Jeder besondere Bildungsinhalt, so Klafki, birgt in sich einen allgemeinen Bildungsgehalt, der aber erst erarbeitet werden muss.“ (ebd. S. 69). Die Autoren Meyer und Meyer bemängeln an Klafkis Konzept, dass er sich zu sehr auf die inhaltliche Seite konzentriere, methodische Fragen sowie die Schülerperspektive vernachlässige und die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht zu wenig reflektiere (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 90).

Der bildungstheoretischen Didaktik, die Klafki stark mitgeprägt hatte, wurde in den 1970er Jahren vorgeworfen, sie unterstütze die bürgerliche Mittelklasse zu sehr, sei zu konservativ und philosophisch, und beachte die Lebenswirklichkeit nicht genug. Sie trage somit zum Erhalt bestehender Klassenunterschiede bei (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 94).

Klafki nimmt diese Kritik auf, und überarbeitet seine Theorie 1976 in einem Aufsatz, worin er sich der kritisch-konstruktiven Didaktik zuwendet.

Nun rückt für ihn die Förderung demokratischer Werte in den Mittelpunkt. Er möchte Unterricht offener gestalten, beispielsweise fächerübergreifend und in Epochen, statt der üblichen Fachstunden, und mehr prozessbezogene und weniger produktorientierte Leistungen bewerten. Ebenso soll sich Unterricht nun an den folgenden vier Prinzipien orientieren: exemplarisches Lernen, methodenorientiertes Lernen, handlungsorientiertes Lernen und Formen der Gruppenarbeit, in denen sachbezogenes und soziales Lernen zusammenkommen (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 106). In Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft formuliert Klafki drei emanzipatorische Bildungsziele, nämlich die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 117).

In Verbindung mit der Demokratisierung der Schule entwickelt Klafki 1985 ein Konzept zur Allgemeinbildung. Dadurch sollen alle Menschen die gleichen Möglichkeiten zur Bildung erhalten. Bildung soll demnach allgemeine Aufgaben und Probleme bearbeiten, die alle Menschen gemeinsam angehen. Wichtig ist Klafki dabei vor allem, dass Allgemeinbildung nicht nur Wissen, sondern auch allgemeine Fähigkeiten wie die Fähigkeit zur emotionalen, moralischen und politischen Verantwortlichkeit und zur freien Entscheidung und Handlung vermitteln soll. Es sollen auch Probleme der außerschulischen Welt in den Unterricht eingebracht werden (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 117).

Um also Inhalte zu finden, die einen allgemeinen Wert haben und alle Menschen gleich angehen, schlägt er „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (ebd. S. 117) vor, die natürlich für jede Epoche neu formuliert werden müssen, und um ein vielseitiges Wahlangebot an Fächern ergänzt werden sollen (ebd. S. 117 f.). Diese Schlüsselprobleme ersetzen in seinem neuen Konzept die bisherigen klassischen Bildungsinhalte und auch das Elementare und Exemplarische seines früheren Modells.

1995 formuliert er beispielsweise Schlüsselprobleme wie die Frage nach Frieden, das Problem der Umweltverschmutzung, der wachsenden Weltbevölkerung, Nationalitätsdenken, Ungleichheit in der Gesellschaft und zwischen Industrienationen und Entwicklungsländern, oder die Möglichkeiten und Gefahren der technischen Medien (vgl. Meyer und Meyer 2007, S. 122). Mit einem solchen Modell unterscheidet sich Klafki in großem Maße von dem festgelegten Fächerkanon des heutigen Schulsystems.

Wie Meyer und Meyer anmerken, stellt Klafki keinen Zusammenhang zur Unterrichtsvorbereitung und Methodik her (vgl. S. 123). Somit bleibt in seinem Konzept offen, wie genau die emanzipatorischen Bildungsziele, die Schlüsselprobleme und Allgemeinbildung vermittelt werden können.

Kapitel 3.4.2

Theodor Wilhelm

Eine weitere einflussreiche Schrift ist die „Theorie der Schule“ (1967) von Theodor Wilhelm. Damit setzte er umfassende Impulse zur Reformierung der Schule und trug zu einer stärkeren Wissenschaftsorientierung der Pädagogik bei.

Er fordert darin die Abwendung von dem bis dahin vorherrschenden Kanon klassischer Bildungsinhalte und den Ersatz durch neue auf wissenschaftlichen Prinzipien basierende Unterrichtsinhalte, wenn er schreibt „Der Bildungskanon geht zu Ende, er wird durch den Kanon der Wissenschaftsschule verdrängt.“ (Wilhelm 1967, S. 203).

Er kritisiert die Vorrangstellung der Sprachen und implizite Höherbewertung der geisteswissenschaftlichen Fächer, aber auch die Tendenz, enzyklopädisches Wissen anzusammeln (vgl. Wilhelm 1967, S. 204 f.). Ebenso kritisiert er seiner Meinung nach falsche menschliche Grundeinstellungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie „Nahblindheit, Unempfindlichkeit für die gesellschaftlichen Dringlichkeiten des Lebens, politische Indifferenz, Anfälligkeit für autoritäre Daseinsmuster, Kooperationsunfähigkeit, Öffentlichkeitsscheu“ (Wilhelm 1967, S. 213). Seine Absicht wird auch im folgenden Zitat deutlich: „Die Wirklichkeit muß für die Zwecke der Schule neu vermessen werden. Der einzige Vermessungsmaßstab, der zur Verfügung steht, ist der der Wissenschaft.“ (Wilhelm 1967, S. 209). Diese Wissenschaftsorientierung beschreibt er genauer als „Vertiefung in den Gegenstand, besonnenes Abwägen der verschiedenen Möglichkeiten, ihn zu betrachten,

Gewissenhaftigkeit in der Tatsachensammlung und Tatsachenverarbeitung, Sachlichkeit, Selbstkritik“ (S. 209). Darin klingt auch schon Wilhelms Forderung nach drei neuen menschlichen Fähigkeiten an: Sachlichkeit, Entwicklungsfähigkeit, und Öffentlichkeit (vgl. S. 214). Besonders mit der Betonung der Sachlichkeit wird deutlich, dass Schüler*innen lernen sollen, sich selbst in den Hintergrund zu stellen, und einen Gegenstand unvoreingenommen von verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Dennoch sollen nach Wilhelm die übergeordneten Ziele der Selbstentfaltung und Selbstsuche weiterhin bestehen bleiben (vgl. S. 214). In der Schule soll kein ideologisches Menschheitsideal vermittelt werden, sondern es soll effizientes und planmäßiges Lernen ermöglicht werden (vgl. S. 8). Die Sachlichkeit hat auch zur Folge, dass das Denken eine zentrale Funktion bekommt (vgl. S. 229). Ebenso sollen Schüler*innen lernen, in Modellen zu denken (vgl. S. 289). Hier lässt sich eine Gemeinsamkeit mit Klafkis späterem Modell der kategorialen Bildung feststellen.

Obwohl sich Theodor Wilhelm hauptsächlich für die Stärkung der naturwissenschaftlichen Fächer ausspricht, leistet er in diesem Buch auch einen Beitrag zur Stärkung der ästhetischen Fächer, worunter er Musik, Bildende Kunst und Bewegungskunst zusammenfasst. Er argumentiert, jeder Schüler solle die Auslegung künstlerischer Werke lernen (vgl. Wilhelm 1967, S. 370). An seiner Auffassung wird deutlich, dass Wilhelm auch die künstlerischen Fächer auf die Ebene der sachlichen Analyse hebt.

In deutlicher Abgrenzung von der musischen Bildung schreibt er „Wir haben heute genügend Abstand, um die Einseitigkeit dieser ‘musischen’ Bildungsperspektive zu erkennen.“ (S. 371). Er wirft der musischen Bildung vor, sie habe die Künste nur nach ihrer emotionalen Wirkung befragt, und sie somit als Gegenpol zu intellektuellen und rationalen Denkvorgängen zu einseitig eingesetzt. Im Gegensatz dazu schreibt Wilhelm, Kunst sei nicht dazu da, auf das Denken zu verzichten, sondern sie erfordere eine andere Art des Denkens, eine „nicht-verbale Reflexionsebene“ (S. 372), die folglich in der Auslegung geübt werden kann.

Deshalb fordert Wilhelm, den ästhetischen Fächern einen „systematischen Ort in der Lehrplantheorie“ einräumen (S. 371).

Kapitel 3.4.3

Hartmut von Hentig

Um die Beschäftigung mit ästhetischen Fächern fortzuführen, sollen im Folgenden einige Gedanken aus „Ergötzen, Belehren, Begreifen“ (1985) von Hartmut von Hentig dargestellt werden. Hartmut von Hentig ist einer der bekanntesten Reformpädagogen und veröffentlichte mehrere Schriften über die ästhetische Erziehung.

Er übt Kritik an dem klassischen Kanon künstlerischer Werke, an der damit einhergehenden unterschwellig vorgenommenen Bewertung der Kunstgegenstände, und an einem fehlenden

Maßstab zur Beurteilung (vgl. von Hentig 1985, S. 79). Er schreibt, die Grenzen dessen, was als Kunst wahrgenommen wird, seien zu eng gesetzt (vgl. von Hentig 1985, S. 83).

Somit schreibt er über ästhetische Erziehung: „Ästhetische Erziehung will ausdrücken, daß die Bemühung nicht auf Kunstwerke, auf die musischen Gegenstände oder musischen Qualitäten im herkömmlichen Sinn aus ist oder gar auf sie beschränkt bleibt.“ (von Hentig 1985, S. 71). Für von Hentig ist die Definition von Kunst also viel universaler, sodass sie sich auf einen Werkkanon beschränken kann.

Er beschreibt diesen Gedanken weiter:

„Die ästhetische Erziehung sollte also fort von der Kunsttempel-Feierlichkeit, von der Ästhetisierung, von den Rezepten des guten Geschmacks – hin zu einer sich selbst aufklärenden Erfahrung, einer Erweiterung der Wahrnehmungsmöglichkeiten, einer spontanen und übaren Freude am Spiel, an der Kunst-Technik, am Gestalten und Entschlüsseln.“ (von Hentig 1985, S. 18).

Im Gegensatz zu seiner Auffassung während seiner Zeit an der Laborschule Bielefeld relativiert er seine Auffassung ästhetischer Erziehung später etwas, und schreibt, dass neben aktuellen ästhetischen Erscheinungen durchaus auch Komponisten wie Bach und Schubert behandelt werden sollten. Dies wird in der folgenden Äußerung deutlich „Ich bleibe dabei, dass es in diesem Unterricht in erster Linie um das Erfahren, Verstehen und Hervorbringen von ästhetischen Wirkungen geht, und sehe, daß die großen Kunstwerke hierbei vor allen anderen möglichen ästhetischen Gegenständen einen gewaltigen Vorsprung haben.“ (von Hentig 1985, S. 21).

Von Hentig begründet die Bedeutung ästhetischer Erziehung für die Schule damit, dass die „gemachte und rationalisierte Welt also insgesamt an den Wirkungen beteiligt ist, die man den Kunstwerken im Guten wie im Schlechten vorbehalten hatte.“ (von Hentig 1985, S. 21). Ich interpretiere diese Aussage so, dass die Umwelt zunehmend technisiert und mit ästhetischen Mitteln gestaltet wird, um Menschen zu beeinflussen, beispielsweise in einer Kaufentscheidung, oder auch in der Identitätssuche. Dieser Punkt gewinnt heute zusätzlich an Bedeutung, wenn man die Macht der Bilder in Bereichen der Berichterstattung und sozialen Medien miteinbezieht. Dabei spielt die Beeinflussung durch die ästhetische Gestaltung von Inhalten und Produkten eine nicht unbedeutende Rolle. In Anbetracht dieser Tatsache soll ästhetische Erziehung nun auch eine emanzipatorische und aufklärerische Funktion erfüllen. Von Hentig fordert von der ästhetischen Erziehung in der Schule „sie soll dem Schüler [...] die Erfahrung von der freien Gestaltbarkeit der Wahrnehmung, der Herstellung und Darstellung seiner Welt geben und von den Grenzen solcher Freiheit und ein waches Bewußtsein von der gleich großen Gefahr der Gewöhnung und ‘Manipulation’“ (von Hentig 1985, S. 71). Etwas allgemeiner gesagt, bedeutet ästhetische Erziehung für ihn „Ausrüstung und Übung des Menschen in der [...] Wahrnehmung.“ (von Hentig 1985, S. 71). Diese Aussagen erinnern an

das emanzipatorische Erkenntnisinteresse von Habermas in der Strömung der kritischen Erziehungswissenschaft.

Somit liegt von Hentigs Bedeutung für die neue Wertschätzung und Gestaltung der künstlerischen Fächer in der Erweiterung des Kunstbegriffs, der wertfreien Betrachtung ästhetischer Gegenstände, in dem Einbeziehen der Schüler*innen durch eigenes Gestalten und den Fokus auf die subjektive sinnliche Wahrnehmung, und letztlich auch in der aufklärerischen Funktion der ästhetischen Erziehung.

Kapitel 3.4.4

Jean Piaget

Den Abschluss dieses Kapitels soll „Meine Theorie der geistigen Entwicklung“ (2016) von Jean Piaget bilden, die erstmals im Jahr 1970 herausgegeben wurde. Piaget war der erste, der die geistige Entwicklung von Kindern erforschte. Er revolutionierte mit seinen Erkenntnissen die bisherige Sicht auf die kindliche kognitive Entwicklung.

Piagets Forschungen mit Kleinkindern und Säuglingen begannen in den 1920er Jahren und er veröffentlichte über mehrere Jahrzehnte viele Einzelschriften. Seine Theorie der geistigen Entwicklung verbreitete sich Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre erst in den USA, und etwas später dann in Deutschland. Piagets frühes wissenschaftliches Interesse galt der Naturwissenschaft, insbesondere der Biologie, aber schon bald wendet er sich der Psychologie und der Erkenntnistheorie zu.

Er beschäftigt sich mit der Frage, was Erkenntnis ist und wie sie entstehen kann. Er bestimmt zunächst, dass Erkenntnis als „ein konstruktiver Prozess aufzufassen ist, der durch die ständige Interaktion zwischen dem Subjekt und seiner Außenwelt gekennzeichnet ist und in dessen Verlauf die Strukturen sukzessiv aufgebaut werden.“ (Fatke 2016, S. 12).

Damit wird deutlich, dass Piaget grundsätzlich ein Vertreter des Konstruktivismus ist.

Piaget stellte in seinen Forschungen fest, dass „sich das Denken des Kindes von dem des Erwachsenen qualitativ unterscheidet“ (Fatke 2016, S. 13), dass man diese Andersartigkeit nur in einer „freien Unterhaltung“ (ebd.) erfassen kann, und dass „sich die Erkenntnis im Lauf ihrer Entwicklung von den frühesten Lebensstagen an durch die aktive und konstruktive Rolle des Subjekts aufbaut, und zwar in einer unveränderlichen Folge von Stadien.“ (ebd.).

Piaget zeigt die kognitive Entwicklung bei Kindern hauptsächlich an der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, wobei er mit Konzepten wie Transformation („Überführung eines Objekts in einen anderen Zustand durch die Handlung des Subjekts“), Konstruktion („aus der Interaktion zwischen Subjekt und Objekt hervorgehender Aufbau von Handlungskoordinationen“) und Struktur („kognitives Geflecht von koordinierten Handlungsplänen“) arbeitet (Fatke 2016, S. 14).

Der Erkenntnisprozess baut sich laut Piaget durch ein Wechselspiel zwischen dem Prozess der Assimilation und der Akkommodation auf. Unter Assimilation versteht er „die Integration externer Elemente in die sich entwickelnden oder schon vorhandenen Strukturen eines Organismus“ (Fatke 2016, S. 14) und unter Akkommodation „die Veränderung der vorhandenen Strukturen, entsprechend den besonderen Gegebenheiten der externen Elemente“ (ebd.).

Durch den Prozess der Assimilation können Kinder neue Objekte, die Ähnlichkeit mit bekannten Objekten haben schneller und leichter einordnen, und müssen nicht jedes Mal ein neues Konstrukt dafür aufbauen. Akkommodation wird nötig, wenn dem Kind nun ein neues Objekt begegnet, das nur wenig Ähnlichkeit mit bekannten Objekten hat. Es entsteht ein Konflikt mit dem bereits vorhandenen inneren Bild und das Kind ist aufgefordert, ein neues Konstrukt aufzubauen. Beispielsweise lernt das Kind, dass ein Tier mit Fell und vier Beinen ein Hund ist. Sieht es nun eine Katze, wird es die Katze mit der bestehenden Kategorie Hund vergleichen und feststellen, dass das neue Objekt nicht mit dem bestehenden Konstrukt übereinstimmt. So lernt es, dass das Tier Katze genannt wird und hat damit seine kognitive Struktur verändert.

Piaget nennt drei weitere Faktoren, die maßgeblich zur Entwicklung beitragen, nämlich Reifung, Erfahrung und sozialer Einfluss. Unabhängig voneinander würde allerdings noch keine Entwicklung stattfinden, sondern erst durch den organisierenden und ausgleichenden Faktor der Äquilibration. Dieser kann auch als Selbstregulation verstanden werden (vgl. Fatke 2016, S. 17). Mit dem Ziel der Äquilibration versuchen Menschen, die Prozesse der Assimilation und der Akkommodation miteinander in Einklang, indem sie widersprüchliche Strukturen und Spannungen in neue Strukturen integrieren und so versuchen, ein inneres harmonisches Gleichgewicht herzustellen.

Durch verschiedene Versuche und Experimente fand Piaget nun heraus, dass sich Gemeinsamkeiten in den geistigen Fähigkeiten zeigen, die Kinder zu einem gewissen Zeitpunkt können oder eben noch nicht können. Daraus zog er den Schluss, dass es eine Abfolge von Entwicklungsstufen geben muss, die alle Kinder auf ähnliche Art durchlaufen. Kinder sind demnach nur zu gewissen kognitiven Operationen in der Lage, wenn sie diejenige Entwicklungsstufe durch eigene Bemühung und Interaktion mit der Umwelt erreicht haben. Piaget unterscheidet dabei zwischen der sensomotorischen Entwicklungsstufe (etwa bis 2 Jahre), der konkret-operatorischen (etwa bis 12 Jahre mit einem Fortschritt bei sechs Jahren), und der formal - operatorischen Stufe (etwa ab 13 Jahren) (vgl. Fatke 2016, S. 15).

In der sensomotorischen Stufe lernt das Kind seine Umwelt sinnlich und räumlich kennen. Es entdeckt auch praktische Zusammenhänge durch Experimentieren mit der motorischen Aktivität, beispielsweise dass etwas auf den Boden fällt, wenn man es fallenlässt. Es lernt auch, dass Gegenstände in unterschiedlicher Entfernung trotzdem die gleiche Größe haben

oder dass Gegenstände oder Personen trotzdem existieren, auch wenn sie gerade nicht sichtbar sind. In der konkret-operatorischen Phase können Kinder in konkreten und anschaulichen Situationen logisch denken, und Relationen herstellen, beispielsweise Reihen bilden oder erkennen, dass in Gefäße mit unterschiedlicher Form die gleiche Menge Wasser gefüllt werden kann. Und in der formal-operatorischen Phase schließlich sind sie in der Lage, auch das Abstrakte logisch zu erfassen, Dinge systematisch und zielgerichtet zu planen, eigene Schlüsse zu ziehen und sich selbst zu reflektieren. Die Altersangaben sind dabei zweitrangig. Wichtiger ist Piagets Überzeugung, dass diese Entwicklungsstufen unveränderlich durchlaufen werden und sie folglich auch nicht durch Training beschleunigt werden können (vgl. Fatke 2016, S. 15).

Aus diesen Erkenntnissen zieht Piaget Schlussfolgerungen für den schulischen Unterricht. Dieser soll auf dem Wissen aufbauen, dass Strukturen, also Repräsentationen von Kenntnissen und Fähigkeiten, durch Handeln erworben werden. Der Lernprozess geschieht demnach nicht durch direkte Vermittlung, sondern in Handlungssituationen, in denen Schüler*innen, in denen die Schüler*innen selbst aktiv sein müssen und so ihre kognitiven Strukturen weiterentwickeln. Piaget spricht in diesem Zusammenhang häufig vom Operieren. Darunter versteht er das Vergleichen verschiedener Elemente, herstellen von Relationen, oder Herausfinden von Gesetzmäßigkeiten (vgl. Kron, Jürgens, Standop 2024, S. 87) durch Tätigkeiten wie Beobachten, Vergleichen, Messen, Prüfen oder Sichern (vgl. Kron, Jürgens, Standop 2024, S. 90). Die Operation hat bei Piaget eine zentrale Funktion. Aebli beschreibt sie als „aktive Element des Denkens“ und sie sind immer auf Handlungen bezogen (vgl. Kron, Jürgens, Standop 2024, S. 97). Die Quantität des Lernstoffs wird damit unwichtig, da es eher um die Herausforderung der Intelligenz und des logischen Denkens (vgl. Kron, Jürgens, Standop 2024, S. 87).

In einem derartigen Unterricht kommt der Lehrperson eine andere Rolle zu. Ihre Aufgabe ist es, „ein Arrangement von Lernproblemen zu schaffen und Wege zum aktiven Umgang mit dem Problem bereitzustellen, aber auch sich im Hintergrund als Ressource zur Verfügung zu halten.“ (Fatke 2016, S. 27). Piaget ist auch die kooperative Arbeit in Gruppen wichtig (vgl. ebd. S. 27).

Piagets Theorie wurde besonders in der Vorschulerziehung angewendet, resultierte allerdings in der etwas einseitigen Förderung intellektueller Fähigkeiten (vgl. Fatke 2016, S. 28).

Die große Bereicherung durch diese Theorie liegt in der Erkenntnis, dass das Kind nicht mehr als ein *unfertiger Erwachsener* gesehen wurde, dem man möglichst viel Wissen eintrichtern musste, oder das nur am Vorbild des Erwachsenen lernte, sondern dass es nun als eigenes aktives Wesen gesehen wird, dass sich entwickelt, selbst reguliert und dass durch eigene Anstrengung und Erfahrung lernt (vgl. Fatke 2016, S. 29 f.).

Teil II

Kapitel 1

Zusammenfassung und Zuordnung der Musikbeispiele

In Teil II soll nun ein Bogen zu den Analysen und Erörterungen der vorherigen Kapitel geschlagen werden.

Um daraus Schlussfolgerungen ziehen zu können, sollen die im ersten Kapitel gesammelten Musikbeispiele zunächst in stilistische Kategorien zusammengefasst werden. Diese werden dann mit den einzelnen Didaktiken bzw. Autor*innen in Verbindung gebracht.

Tabelle 1

Stil	Didaktik (Schwerpunkt)	(teilweise)
1. Kinderlieder und Volksmusik	Jöde, Orff	Kestenberg
2. Spielstücke und Übstücke	Orff	
3. Europäische Kunstmusik	Kestenberg, Alt, Ehrenforth, Richter	Meyer-Denkman, Rolle, Jöde, Jank
4. Werke der neuen Musik	Meyer-Denkman, Richter	Alt, Rolle
5. Improvisation mit: a) Volksmusik und Kinderliedern b) Strukturen und Klangfarben nach Prinzipien der neuen Musik	a) Jöde, Orff b) Meyer-Denkman	
6. Gebrauchsmusik	Jank, Nykrin	Rolle
7. Medial präsente Musik	Jank, Nykrin, Rolle, Rauhe, Reinecke, Ribke, Meyer-Denkman	
8. Jazz		Ehrenforth, Jank, Rolle, Nykrin
9. Konkrete Klänge	Rolle, Meyer-Denkman	
10. Außer-europäische Musik	Jank	Nykrin, Rolle, Rauhe, Reinecke, Ribke

Diese Zuordnung beruht auf dem stilistischen Schwerpunkt, den die Musikbeispiele der Didaktiken jeweils aufweisen. Selbstverständlich lassen sich im Detail manchmal auch Abweichungen davon feststellen. Bei denjenigen Autor*innen, die keine oder sehr wenige Musikbeispiele nennen, stütze ich mich zusätzlich auf andere Äußerungen, die in den Kommentaren zu den Musikbeispielen in Kapitel 1 erläutert wurden.

Erklärung der Stil Kategorien:

1. Kinderlieder und Volksmusik
2. Spielstücke und Übstücke: Stücke, die speziell zum Üben und nicht zum ästhetischen Genuss komponiert wurden
3. Europäische Kunstmusik: notierte Musik von europäischen Komponist*innen von Gregorianik bis Romantik
4. Werke der neuen Musik
5. Improvisation mit a) Kinderliedern und Volksmusik
b) Strukturen und Klangfarben nach Prinzipien der neuen Musik
6. Gebrauchsmusik: Musik, die speziell einem sozialen Zweck dient (z. Bsp. Hausmusik) und Musik, die für pädagogische Zwecke komponiert oder arrangiert wurde
7. medial präsente Musik: Musik, die durch Medien wie Radio, Schallplatte und digitale Medien entstand und durch diese vermittelt wird (z. Bsp. Popmusik, häufig kurze Stücke)
8. Jazz
9. Konkrete Klänge: Alltagsgeräusche und Musik, die Alltagsgeräusche vertont
10. Außereuropäische Musik: notierte und nicht notierte Musik, die traditionell in Regionen außerhalb Europas entstand und praktiziert wird

Kapitel 2

Zusammenfassung, Interpretation und Gruppierung der Didaktiken

Im nächsten Schritt werden nun die in Kapitel 1 dargestellten pädagogischen Ziele und Überzeugungen der einzelnen Autor*innen zusammengefasst und in Beziehung gesetzt zu den gesamtgesellschaftlichen Strömungen, die in den Kapiteln 2 und 3 zum geschichtlichen und bildungstheoretischen Hintergrund dargestellt wurden. Dabei entstehen übergeordnete Gruppen, die jeweils eine Bildungsphilosophie darstellen.

Kapitel 2.1

Musische Bildung

Jöde und Orff können als Vertreter der musischen Bildung betrachtet werden.

Beide Autoren teilen die Vorstellung, dass in Kindern verborgene gestalterische Kräfte schlummern, die geweckt werden müssen. Jöde nennt dies die Weckung der Schaffenskraft (vgl. Jöde 1962, S. 33), während Orff eher davon spricht, eine Art Ur-Musik, eine elementare Musik in den Kindern zu wecken (vgl. Jungmair 2010, S. 99).

Beide teilen die Ansicht, dass Musik hauptsächlich emotional auf Kinder wirkt und dass Musik am besten mit emotionaler Beteiligung gelernt wird. Beide Autoren versuchen deshalb die musikalische Vorstellungskraft und die Fantasie zu stärken. Sie vermitteln Musik ganz über

den musikalischen Ausdruck. Emotionale Wirkung bedeutet hier also nicht nur das Wahrnehmen von Gefühlen, sondern auch das innere Vorstellen und Nachempfinden einer musikalischen Bewegung, beispielsweise einer fließenden Melodie oder eines prägnanten Rhythmus. Bei Jöde steht eher die Freude am Singen, die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und das Nachempfinden von musikalischem Ausdruck in Liedern oder erfundenen Melodien im Vordergrund (vgl. Jöde 1962, S. 30), während bei Orff eher das musikalische Gestalten von kleinen Geschichten, Bildern oder Fortbewegungsarten mit Instrumenten betont wird (vgl. Jungmair 2010, S. 120).

Eine weitere Gemeinsamkeit liegt in ihrem Denken vom Kinde her. Beide Autoren halten das kindliche Spiel für am besten geeignet, um die gestalterischen Kräfte zu wecken. Diese Überzeugung äußert sich in dem improvisatorischen Ansatz, den beide vertreten. Die Lehrperson soll die Fantasie der Kinder anregen, sodass sie dann aus sich heraus eigene Gestaltungsideen bekommen. In beiden Didaktiken liegt der Schwerpunkt deshalb auch auf musikalischen Erfindungsübungen. Jedoch geht Orff einen extremeren Weg als Jöde. Er lehnt es ab, Kindern Lieder oder Noten beizubringen. Bei ihm sollen sie nur mit den Mitteln musizieren, die sie sich selbst angeeignet haben (vgl. Jungmair 2010, S. 110). Damit möchte er die elementare Musik im Kinde wecken, von der er glaubt, sie würde verdeckt, wenn man dem Kind etwas „Fremdes aufstülpt“.

In beiden Didaktiken schlagen sich reformpädagogische Einflüsse nieder, wie die Einheit der Künste, die Bewegung der Seele, die ganzheitliche Sicht auf den Menschen, den Wunsch, verloren geglaubte Schöpfungskräfte wieder zu wecken und die Überzeugung, dass Kinder in Freiheit und aus eigenem Antrieb lernen sollen.

Ziel

Ich interpretiere beide Didaktiken so, dass Musikvermittlung dort das Ziel verfolgt, durch den improvisatorischen Ansatz gestalterische Kräfte im Menschen zu wecken und Musik und Leben als Einheit zu verstehen.

Diese Ziele verfolgt auch Kestenberg. Er hat zwar andere Vorstellungen, was musikalische Unterrichtsinhalte angeht, aber auch er möchte das Schöpferische wecken, das musikalische Erleben stärken (Kestenberg 1923, S. 163) und die Ausstrahlung von Musik in alle Lebensbereiche bewirken (vgl. Kestenberg 1921, S. 27).

Kapitel 2.2

Objektorientierte Bildungsphilosophie

Die Didaktiken von Alt und Richter, sowie in Teilen von Kestenberg lassen sich aufgrund ihrer Objektorientierung zu einer Gruppe zusammenfassen.

Kestenbergs Vorstellung, dass der Musikunterricht Vokal- und Instrumentalwerke aus verschiedenen Epochen der europäischen Musikgeschichte behandeln soll, wurde von Michael Alt fortgeführt und umgesetzt.

Mit Alts Didaktik findet die eindeutige Abwendung von musischer Bildung statt. Alt stellt neue Maßstäbe auf, nach denen sich Musikunterricht richten soll. Nun soll Musikunterricht sachlich und wissenschaftlich geprägt sein. Musik wird durch die Interpretation und Reproduktion musikalischer Kunstwerke vermittelt. Alt möchte analytisches Denken stärken und die künstlerischen und theoretischen Anforderungen an die Schüler*innen erhöhen. Er lehnt den intuitiven improvisatorischen Ansatz von Jöde ab. Ebenso sollen die Lernenden informativ über den Musikbetrieb aufgeklärt werden, um die pluralistische Musikwelt reflektiert einschätzen zu können und nicht dem passiven Konsum von Musik zu verfallen (vgl. Alt 1968, S. 6 f.).

Mit der Orientierung am Kunstwerk steht Alt in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Alts Didaktik ist objektorientiert, da er sich hauptsächlich mit den Objekten, also den Lehrinhalten beschäftigt, die vermittelt werden sollen. In der Auswahl der Stücke vertritt er einen klassischen Kanon bereits etablierter Komponisten. Damit vertritt er den klassischen humanistischen Bildungsbegriff. Alt arbeitet auch mit dem Prinzip des Exemplarischen (Alt 1968, S. 21). Das bedeutet, er versucht anhand einzelner exemplarischen Werke allgemeine tieferliegende musikalische Prinzipien zu vermitteln. Hier lässt sich eine Parallele zur Idee der kategorialen Bildung von Klafki erkennen.

Ebenso lassen sich Verbindungen zu Theodor Wilhelms Forderungen in seiner „Theorie der Schule“ (1967) erkennen. Beide Autoren wenden sich gegen die musische Bildung und stehen für Sachlichkeit und Wissenschaftlichkeit von Unterricht ein. Auch Wilhelm fordert die Auslegung von Kunstwerken in ästhetischen Fächern (vgl. Wilhelm 1967, S. 370). Ein Unterschied lässt sich in Wilhelms Ablehnung des klassischen Bildungskanons feststellen (vgl. Wilhelm 1967, S. 203), wohingegen Alt diesen mit der Orientierung am Kunstwerk noch vertritt. Obwohl Christoph Richter in seiner Didaktik an Ehrenforths Gedanken anknüpft, kann auch er in der objektorientierten Richtung verortet werden. Auch Richter macht die Werkauslegung zum Hauptthema des Musikunterrichts und fordert, dieser solle sich (wieder) mehr an der Sache orientieren und die Musikwissenschaft als Bezugswissenschaft wählen, nicht die Erziehungswissenschaft, wie es bei Ehrenforth und anderen Autoren gefordert wird.

Auch sein Modell der didaktischen Interpretation von Musik weist seine Grundlage in der Werkvermittlung auf (vgl. Richter 1976, S. 42). Somit kann seine Didaktik trotz des zeitlichen Abstands zu Kestenbergs und Alt, als objektorientiert bezeichnet werden.

Ziel

Ich interpretiere die Didaktiken von Alt, Richter und teilweise auch Kestenbergs so, dass Musikvermittlung bei ihnen das Ziel verfolgt, analytische Fähigkeiten und damit ein vertieftes Werkverständnis aufzubauen. Dieses Wissen und Verständnis europäischer Musikgeschichte

soll Schüler*innen musikalisch bilden und sie befähigen, sich in der pluralistischen Musikwelt reflektiert orientieren zu können.

Ehrenforth

Ehrenforths Didaktik leitet den Übergang von der objektorientierten in die subjektorientierte Richtung ein. Ehrenforth steht zwar noch in der von Alt begonnenen Tradition, wonach die Werkinterpretation Hauptaufgabe des Musikunterrichts ist. Allerdings wendet er sich nicht dem Objekt der Vermittlung, sondern dem Verstehensvorgang und somit verstärkt der Subjektseite zu.

Sein Interesse gilt hauptsächlich der Analyse der Bedingungen und Struktur des Verstehens. Er versucht, ein wechselseitiges Fokussieren auf das Kunstwerk und auf den Hörer zu bewirken. Das bedeutet die Einbeziehung der Lebenserfahrung und Welterfahrung der Schüler*innen, sowie auch der Entstehungszeit und Wirkungsgeschichte des Musikstücks bei der Werkinterpretation (vgl. Ehrenforth 1971, S. 49. Neu ist dabei die explizite Einbeziehung der Schüler*innen. In seiner Vorstellung sollen beide Pole, die Subjektseite und die Objektseite aufeinander bezogen sein. So soll der musikalische Verstehensprozess erleichtert werden. Aufgrund seiner Beschäftigung mit der Hermeneutik kommt er zwar aus der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, er wendet sich aber deutlich in die kritisch-emanzipatorische Richtung. Dies wird an verschiedenen Punkten deutlich.

Ehrenforth unterstützt den klassischen Bildungskanon, von dem Alt ausgeht, nicht mehr. Er kritisiert Alts Werkbegriff als zu eng und zeigt sich offen für Stile, die außerhalb der europäischen Kunstmusik liegen, wie Jazz, oder die etwas volksnaher sind, wie das Chanson (vgl. Ehrenforth 1971, S. 10 f.).

Ehrenforth entfernt sich mit dem Fokus auf die Subjektbedingungen auch von Alts Forderungen nach Sachlichkeit und Wissenschaftlichkeit, und versucht stattdessen mehr Akzeptanz für die Intuition und Subjektivität der Schüler*innenseite zu schaffen (vgl. Ehrenforth 1971, S. 50). In der Einbeziehung der Erfahrungen der Schüler*innen lässt sich erkennen, dass er die aufkommenden demokratischen Forderungen nach Chancengleichheit und Mitbestimmung unterstützt. Er beginnt die Wende zu einer demokratischeren Unterrichtsgestaltung. Seine Orientierung am Subjekt wird in späteren Didaktiken noch verstärkt und mündet in das Prinzip der Schülerorientierung.

Ziel

Ich interpretiere Ehrenforths Didaktik so, dass sie das übergeordnete Ziel verfolgt, den Verstehensprozess bei der Werkinterpretation zu erleichtern, indem erstmals auch die Subjektbedingungen analysiert werden und somit das Kunstwerk und der Hörer wechselseitig aufeinander bezogen sind.

Kapitel 2.3

Subjektorientierte Bildungsphilosophie

Folgend möchte ich die Didaktiken von Rauhe, Reinecke, Ribke und von Nykrin aufgrund ihrer Gemeinsamkeit in der Handlungsorientierung und Subjektorientierung in einer Gruppe zusammenfassen.

Rauhe, Reinecke, Ribke verfassen ein Konzept für handlungsorientierten Musikunterricht und stellen mit ihrem entwickelten Fragenkatalog ein Instrumentarium zur Verfügung, womit die Prozesse des Hörens und Verstehens theoretisch fundiert werden und somit auch didaktisiert werden können (vgl. Rauhe, Reinecke, Ribke 1975, S. 9). Sie verstehen Musik als Handlungsform, und musikalisches Handeln und Hören als Verhaltensweise und Kommunikationsform (Rauhe, Reinecke, Ribke 1975, S. 25). Sie sehen die Hauptaufgabe von Musikunterricht in der Vermittlung von Handlungsfähigkeit und nicht in der Vermittlung von stofflichen Inhalten und Werken selbst. Die Schüler*innen sollen später im Stande sein, sich Werke selbst zu erschließen (vgl. ebd. S. 196).

Hier wird ein deutlicher Wandel sichtbar. Die Autoren lehnen die Tradierung von Kulturgütern und klassischen Bildungsinhalten ab und wollen stattdessen Fähigkeiten wie das Hören und Verstehen schulen. Der Wandel wird auch an den Lernbereichen, die sie formulieren, sichtbar. Diese beinhalten Analyse und Interpretation von Musikstücken, aber auch den Bereich der gesellschaftlichen Musikvermittlung, wie Aufnahme, Produktion und Konsumtion von Musikstücken, und die Funktion und Wirkung eines Musikstücks (vgl. ebd. S. 198)

Durch den Fokus der Autoren auf die Vermittlung von Fähigkeiten statt stofflichem Wissen könnte man diesen Ansatz auch mit Klafkis Begriff der formalen Bildung bezeichnen.

Ein weiteres Ziel der Autoren ist die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten. Sie verstehen Unterricht als Interaktionsvorgang, bei dem nicht nur die Intention der Lehrkraft gilt, sondern auch die Handlungsintentionen und Erfahrung der Lernenden miteinbezogen werden. Alle Beteiligten sollen selbstbestimmt über Inhalt, Gestaltung und Ziel des Unterrichts mitentscheiden (ebd. S. 183). Hier zeigt sich deutlich der Einzug demokratischer Prinzipien in den Unterricht. Es wird versucht, autoritäre Strukturen aufzubrechen und stattdessen die Interessen aller Beteiligten in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Auch die Betonung des Hörens und die Beschäftigung mit medial präsenter Musik (vgl. ebd. S. 154) hängt mit dem Gedanken der Chancengleichheit und der Auflösung alter Machtstrukturen zusammen. Man versucht damit, möglichst wenig vorauszusetzen und die Schüler*innen dort abzuholen, wo sie sich aufgrund ihrer persönlichen Entwicklung und Sozialisation befinden.

Die Autoren versuchen auch, im Unterricht auf die Erfahrungswelt der Schüler*innen Bezug zu nehmen (ebd. S. 173). Durch das hohe Maß an Mitbestimmung, die Einbeziehung der Erfahrungen, Intentionen und Einstellungen der Lernenden und die Vermittlung von

Fähigkeiten wird das Prinzip der Schülerorientierung hier in vollem Maße angewendet. Sie vollziehen den eindeutigen Wandel zum subjektorientierten / schülerorientierten Unterricht.

Es wird deutlich, dass Rauhe, Reinecke, Ribke die vorher vorherrschende geisteswissenschaftliche Pädagogik ablehnen und die Überzeugungen der wissenschaftlichen Wende der 1970er Jahre teilen, wie Selbstbestimmung, Kommunikationsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, oder Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden. In ihrer Schrift wird auch der neue Einfluss der Sozialwissenschaften deutlich, beispielsweise durch ihre Beschäftigung mit der Sozialisation der Jugend durch medial präsente Popmusik. Sie lassen sich deshalb auch der kritischen Erziehungswissenschaft zuordnen. Anhand der Begriffsdefinierung von Musikmachen als „Verhaltensweise“ (Rauhe, Reinecke, Ribke 1975, S. 28) lässt sich auch der Einschlag der empirischen Wissenschaftlichkeit erkennen. Weil Verhalten beobachtbar ist, bedeutet das eine leichtere Operationalisierung von Lernzielen, was auch ein neues Resultat der Wissenschaftswende in der Pädagogik war.

Der Wandel vom theorielastigen und von Werkanalyse geprägten Unterricht zum handlungsorientierten Unterricht wird bei ihnen zwar theoretisch vollzogen, da sie Musik allgemein als Handlungsform und Hören und Verstehen als Verhaltensweise definieren (vgl. Rauhe, Reinecke, Ribke 1975, S. 23, 25), aber die musikpraktische Ausrichtung wie bei Nykrin ist hier noch nicht vorzufinden. Dies muss nicht auf eine grundsätzliche Überzeugung zurückzuführen sein, sondern kann an der Intention ihrer Schrift liegen, Erkenntnisse über den Hör- und Verstehensvorgang zu sammeln und diesen didaktisierbar zu machen.

Nykrin vollzieht mit seiner Didaktik nun den Schritt zur Handlungsorientierung.

Seine erfahrungserschließende Musikerziehung ist ebenso schülerorientiert wie die von Rauhe, Reinecke, Ribke, beinhaltet aber explizit handlungsorientierte Anteile, bei denen die Lernenden musikpraktisch tätig sind. Nykrin ist der Überzeugung, das Lernen sich durch positive und bedeutsam empfundene Erfahrungen vollzieht. Aus diesem Grund bezieht Nykrin auch die Lebenserfahrung, Interessen und Vorstellungen der Lernenden in den Unterricht mit ein. Um Schüler*innen neue (Lern-)Erfahrungen zu ermöglichen, stellt Nykrin auch praktische Handlungsvollzüge stärker in den Mittelpunkt (vgl. Nykrin 1978, S. 11). So gibt er Schüler*innen die Möglichkeit, erlerntes Wissen praktisch umzusetzen und musikalische Erfahrungen persönlich als sinnvoll und bedeutsam zu empfinden. Sie sollen damit auch befähigt werden, außerhalb der Schule selbst musikalische Handlungen zu initiieren. Deshalb ist ein Ziel der Handlungsorientierung die Befähigung zur Mitwirkung in der gesellschaftlichen Musikwirklichkeit und die Tradierung von Musikkultur (vgl. Nykrin 1978, S. 147, 150).

Bei Nykrin wird die musikpraktische Ausrichtung wieder aufgegriffen. Gruhn nennt diese neue Hinwendung zur Musikpraxis und die Abwendung von der rein sachlichen Werkanalyse den „postmodernen Pragmatismus“ (Gruhn 2003, S. 358). Dennoch möchte ich betonen, dass Nykrin dies auch theoretisch fundiert und nicht zum Selbstzweck macht. Er stellt produktive

Tätigkeiten auf eine Ebene mit reflexiven Tätigkeiten wie die theoretische Erschließung musikalischer Phänomene und die Aufklärung über gesellschaftliche Musikvermittlung (vgl. Nykrin 1978, S. 131 – 134). Ein weiteres Ziel seiner Didaktik liegt in der Aufklärung der Schüler*innen über ihre musikbezogenen Überzeugungen und musikalische Phänomene in ihrer Umwelt, sowie die Bewirkung einer Verhaltensänderung durch kritische Analyse (vgl. ebd. S. 135). Daran wird neben der Handlungsorientierung auch eine emanzipatorische, aufklärerische Funktion der Musikerziehung deutlich. Damit kann auch Nykrin der kritischen Erziehungswissenschaft zugeordnet werden.

Ziel

Ich interpretiere die Didaktiken von Rauhe, Reinecke, Ribke, von Nykrin so, dass Musikvermittlung sich an der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen orientiert und sie grundsätzlich zur musikpraktischen Handlungsfähigkeit führen soll.

Welchem Ziel die Handlungsfähigkeit der Schüler*innen jeweils dienen soll, ist in den Didaktiken jeweils etwas unterschiedlich. Bei Rauhe, Reinecke, Ribke liegt sie in der Schulung des Hörens und Verstehens von Musik und dient somit der Orientierung in der gesellschaftlichen Musikwelt. Bei Nykrin dient sie der Mitwirkung und Mitgestaltung im gesellschaftlichen Musikleben, wobei Nykrin auch das Ziel der Aufklärung über musikbezogene Vorstellungen verfolgt.

Kapitel 2.4

Erfahrungsorientierte Bildungsphilosophie

Dieser Gruppe wird die Didaktik von Gertrud Meyer-Denkman und das Konzept der Ästhetischen Bildung zugeordnet. Diese beiden didaktischen Richtungen weisen einige Unterschiede auf und sind in einem zeitlichen Abstand von mehr als 20 Jahren entstanden. Dennoch möchte ich sie in einer Gruppe zusammenfügen, da sie meiner Meinung nach ähnliche Ziele verfolgen.

Meyer-Denkman's Didaktik (1972) beschäftigt sich vornehmlich mit der Vermittlung neuer Musik, bezieht aber explizit jede Art von Klangquelle, also auch Alltagsgeräusche mit ein. Gleichzeitig ist sie offen für jede Musik, die aktuell medial erfahrbar ist, also auch Popmusik, Unterhaltungsmusik und Kunstmusik (vgl. Meyer-Denkman 1972, S. 86). Wichtig ist, dass sie nicht vom Werkbegriff ausgeht, sondern die Struktur eines musikalischen Phänomens betrachtet (vgl. ebd. S. 13) und im Unterricht viel Raum für experimentelle Gestaltungsversuche schaffen möchte. Aufgaben, die der Musikunterricht ihrer Meinung nach erfüllen soll sind die „Intensivierung der Wahrnehmungsfähigkeit“, die „Aktivierung der Selbstwirklichkeit“, die Förderung kreativer Fähigkeiten“ und die „Befähigung zur kritischen und bewussten Differenzierung des musikalischen Angebots“ (Meyer-Denkman 1972, S. 63, 66, 69, 86). Aufgrund dieses Ansatzes gilt sie auch als Vertreterin der Auditiven

Wahrnehmungserziehung. An ihren Zielen des Musikunterrichts wird deutlich, dass sie die Postulate der Pädagogik der 1970er Jahre wie Veränderungsbereitschaft, Kreativität, Kommunikation, kritisches Bewusstsein, Offenheit und Unvoreingenommenheit unterstützt und im Musikunterricht gezielt fördern möchte.

Die wissenschaftsorientierten Forderungen ihrer Zeit lehnt sie für den Musikunterricht explizit ab, mit der Begründung, dass der Inhalt des Musikunterrichts Kunst ist und somit müssten auch die Prinzipien der Kunst für die Gestaltung des Musikunterrichts gelten und nicht die rein sachlichen wissenschaftlichen Ziele (Meyer-Denkman 1972, S. 15). Sie betont zwar auch den kognitiven Aspekt durch Aufgaben zu Problemlösung und zu Transfer, gibt diesem aber mit experimentellen Gestaltungsaufgaben ein starkes Gegengewicht.

Auch Meyer-Denkman geht durch die Gestaltungsaufgaben in die Richtung der Handlungsorientierung und Schülerorientierung, allerdings in anderer Gestalt und mit anderem Ziel als es bei Nykrin der Fall ist. Was Meyer-Denkman produktives Denken nennt, und was in ihren Gestaltungsversuchen geübt wird, ist nicht gleichzusetzen mit der musikpraktischen Ausrichtung. Bei ihr liegt das Ziel in der Schärfung der Wahrnehmung, der Förderung einer offenen und unvoreingenommenen Einstellung gegenüber der neuen Musik und vor allem dem Aufbau eines kritischen Bewusstseins zur selbstständigen Beurteilung des gesellschaftlichen musikalischen Angebots (Meyer-Denkman 1972, S. 90).

Hier kann eine starke Verbindung zu der emanzipatorischen Funktion von Bildung in der kritischen Erziehungswissenschaft hergestellt werden.

Die Ästhetisch-musikalische Bildung verfolgt ähnliche Ziele. Auch hier kann jeder Musikstil, jede Art von Klang und Geräusch zum Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung werden (vgl. Rolle 1999, S. 120). Allerdings besteht dabei kein Fokus auf einen bestimmten Musikstil, wie auf neue Musik bei Meyer-Denkman. Auch das musikalische Kunstwerk wird zwar noch wertgeschätzt, hat aber keinen Vorrang vor anderen Stilen und Musikpraxen. Auch dieses Konzept steht in Widerspruch zur Verwissenschaftlichung von Unterricht, die auch in den 1990er Jahren und Anfang der 2000er Jahre durch die Auswirkungen Bologna-Reform, Kompetenzorientierung und Operationalisierung von Lernzielen einflussreich war.

Das Hauptziel in ästhetisch-musikalischer Bildung nach Rolle ist die Ermöglichung von ästhetischen Erfahrungen (Rolle 1999, S. 5). Damit wird klar, dass der Fokus hier mehr auf der subjektiven Wahrnehmung der Schüler*innen liegt und weniger auf überprüfbaren Kompetenzen. Diese Richtung ist also nicht Outcome-orientiert, aber auch stark subjektorientiert. Mit ästhetischer Bildung soll auch die Fähigkeit der sensiblen und unvoreingenommenen Wahrnehmung, sowie auch ein kritisches Bewusstsein gefördert werden (vgl. Rolle 1999, S. 111 f.). Aufgrund der Förderung des kritischen Bewusstseins und der selbstständigen ästhetischen Beurteilung lässt sich auch die ästhetische Bildung mit dem emanzipatorischen Ziel der kritischen Erziehungswissenschaft verbinden.

Ziel

Ich interpretiere beide didaktischen Konzepte so, dass Musikvermittlung dort das Ziel verfolgt, die ästhetische Wahrnehmung zu schärfen und ein kritisches Bewusstsein für ästhetische Objekte aller Art zu schaffen. Beide verfolgen das Ziel der Befähigung zur eigenständigen Beurteilung ästhetischer Objekte.

Kapitel 2.5

Kompetenzorientierte Bildungsphilosophie

Jank wendet sich mit der Didaktik des Aufbauenden Musikunterrichts nun zentral dem Aufbau musikpraktischer Kompetenzen zu (vgl. Jank 2021, S. 132). Damit ist die Handlungsorientierung nicht nur in der subjektorientierten Richtung, sondern auch bei Jank sehr stark ausgeprägt.

Die demokratische Mitbestimmung an Unterrichtszielen und Inhalten wie es bei Rauhe, Reinecke, Ribke gefordert wurde, oder der Einbezug der Lebensgeschichte und persönlichen Erfahrungen der Schüler*innen wie bei Nykrin, werden bei Jank nicht ganz so explizit in den Unterricht einbezogen, dennoch kann auch Janks Didaktik als schülerorientiert bezeichnet werden. Bei ihm zeigt sich diese in der Thematisierung der musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler*innen im Unterricht und in dem Ziel, Schüler*innen durch Musikpraxis die Möglichkeit zu geben, ihre kulturelle Identität zum Ausdruck zu bringen (vgl. ebd. S. 135). Im Aufbauenden Musikunterricht wird Musik nicht mehr als Objekt oder Werk, sondern als gesellschaftliche Praxis beschrieben (vgl. ebd. S. 137). Die Autoren des Aufbauenden Musikunterrichts vertreten einen offenen Kulturbegriff und schließen Musik fremder Kulturen explizit mit ein. Ein wichtiges Praxisfeld ist deshalb auch die Kulturererschließung (vgl. ebd. S. 133). Dabei werden kulturell verschiedene Musikpraxen sowie musikbezogene Konzepte der Schüler*innen behandelt. Musik wird hier also immer in Verbindung mit den sozialen und gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhängen gesehen. Dieser Musikunterricht möchte durch gezielten Aufbau musikbezogener Kompetenzen Musikpraxis vermitteln und nicht an erster Stelle musikwissenschaftliches Wissen, wie es in objektorientierten Didaktiken der Fall ist.

Daran zeigt sich ein grundlegender Wandel in der Überzeugung davon, was Musikvermittlung bewirken soll. Ziel ist, die Handlungsfähigkeit der Schüler*innen in ihrem gesellschaftlichen Kontext, also in den aktuell vorhandenen gesellschaftlichen Musikpraxen, zu sichern. Durch die Handlungsfähigkeit soll auch die musikalische Identität ausgebildet werden, was mit einem weiteren Ziel, der Orientierung und Teilnahme in der pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft zusammenhängt.

In Janks Didaktik wird was Gruhn „postmodernen Pragmatismus“ nennt, sehr deutlich. Ebenso schlagen sich die Auswirkungen der Bildungspolitik der 1990er Jahre, wie zum Beispiel der

Bologna-Reform und Kompetenzorientierung darin nieder. Der Aufbauende Musikunterricht ist die erste Didaktik, die ein systematisch zusammenhängendes Konzept zum Aufbau musikalischer Kompetenzen vorweist (vgl. Jank 2009, S. 122).

Da der Kompetenzbegriff häufig erwähnt wurde, möchte ich in diesem Zusammenhang eine Begriffsbestimmung ergänzen. Weinert (2001) definiert Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen [...] Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (zit. nach Weirer und Paechter 2019, S. 20). Zu diesem Kompetenzbegriff gehört auch vernetztes, tiefes anwendbares Wissen (vgl. S. 20).

Damit kann nochmal auf die Lernspirale nach Jank verwiesen werden, die aufzeigt, dass auch bei Jank die Musikpraxis kein Selbstzweck ist, sondern auch mit dem Aufbau von kognitiv verankertem Wissen verbunden ist.

Mit der Kompetenzorientierung wird auch mehr Wert auf den *Outcome* gelegt, also auf die zu erreichenden Kompetenzen der Schüler, als auf den *Input*, also auf bestimmte Lehrinhalte. Die Identitätsbildung durch Musik wurde zuvor schon oft zusammenhängend mit der Sozialisation analysiert, gewinnt aber auch heute an Relevanz, da die Gesellschaft aufgrund verschiedener Migrationsbewegungen kulturell immer heterogener wird.

Ziel

Ich interpretiere die Didaktik des Aufbauenden Musikunterrichts nach Jank so, dass Musikvermittlung sich nach der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen richtet und sie grundsätzlich zur musikpraktischen Handlungsfähigkeit führen soll.

Die Handlungsbefähigung dient der Teilnahme und Mitgestaltung gesellschaftlicher Musikpraxis, sowie der Identitätsbildung. Somit verfolgt Jank neben der Mitwirkung in gesellschaftlichen Musikpraxen auch die Orientierung in der pluralistischen und heterogenen Gesellschaft.

Kapitel 3

Zuordnung der Musikstile zu den Bildungsphilosophien

Folgend werden die Musikstile aus Tabelle 1 nun den oben herausgearbeiteten Bildungsphilosophien zugeordnet.

Grundsätzlich ist anzunehmen, dass die Musikwahl in einer Didaktik von dem jeweiligen Zeitgeist und von einer persönlichen Präferenz beeinflusst sein kann. Es lassen sich möglicherweise aber auch andere Gründe finden, weshalb ein bestimmter Musikstil besser zu einer bestimmten Didaktik passt als ein anderer.

Hiermit möchte ich versuchen, einige Gründe für die jeweilige Wahl des Musikstils anzuführen. Diese Annahmen sollen als vorsichtige Andeutung verstanden werden und erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

Kapitel 3.1

Musische Bildung

Ziel: Weckung der Schöpferischen Kräfte und Einheit von Musik und Leben

Musikstil: Volksmusik, Kinderlieder, Improvisation, Spielstücke und Übstücke

Begründung: Für das schöpferische Tätigsein sind produktive, erfindende Tätigkeiten sehr passend. Dazu zählt bei Jöde und Orff das Improvisieren. Das Schöpferische bedeutet zumindest bei Jöde auch Singen als reproduktive Tätigkeit. Das praktische Tätigsein wird in der musischen Bildung zum Selbstzweck erhoben. Dahinter könnte eine Ablehnung intellektueller Tätigkeit stehen, die Überzeugung, dass das Tun der Seele guttut, oder dass es dem kindlichen Drang nach Bewegung und Spiel entspricht.

Der Fokus auf Kinderlieder und Volkslieder lässt sich mit der Orientierung am Kind begründen. Man versuchte, möglichst kindgerecht zu musizieren und man schien davon auszugehen, dass Kinder anspruchsvollere Stücke nicht verstehen würden. Die Betonung des Erfindens bei Jöde und des elementaren bei Orff deutet auf die Überzeugung hin, dass Kinder sich frei entfalten müssen. Ihr eigener Gestaltungswille soll geweckt werden, deshalb ist es auch verständlich, dass man versuchte, ihnen Freiraum zu lassen und ihnen nicht anspruchsvolle Stücke beibrachte. Da Musik und Leben als Einheit betrachtet wurden, ist es passend, dass Lieder gesungen wurden, die auch außerhalb der Schule im Gebrauch waren. Es wurde versucht, auch die Lieder, die in der Schule gelernt wurden, in die Welt hinauszutragen. Dazu passt auch die Betonung der gemeinschaftsstiftenden Wirkung des Musikmachens. Die Belebung der Gemeinschaft, die Berührung der Seele, die freie Entfaltung der Schaffenskraft der Kinder, all das lässt sich durch Improvisieren und Erlernen von Kinderliedern und Volksliedern erreichen.

Kapitel 3.2

Objektorientierte Bildungsphilosophie

Ziel: Stärkung analytischer Fähigkeiten, Lernen am Kunstwerk, Werkkenntnis, Orientierung in der pluralistischen Musikwelt

Musikstil: europäische Kunstmusik, teilweise auch Werke neuer Musik

Begründung: Die objektorientierte Bildungsphilosophie legt ihren Schwerpunkt auf die Werkanalyse. Voraussetzung dafür ist, dass die Musik schriftlich notiert und jederzeit technisch als Aufnahme verfügbar ist. Diese Voraussetzung erfüllen Werke der europäischen Kunstmusik und Werke neuer Musik. Da Musik hier so genau wie möglich notiert wird, und die Interpretation sich möglichst genau an den Notentext hält, scheint diese Musik besonders für

eine Werkanalyse geeignet zu sein. Die Betonung des analytischen sachlichen Denkens bedeutet auch eine Abkehr vom musischen Prinzip. Nicht mehr freie Entfaltung und kindliches Schaffen sind gefragt, sondern sachliche Information und analytisches Denken. Man versucht nun, dem musikalischen Gegenstand gerecht zu werden.

Ein weiterer Grund könnte folgender sein. Da bei der Werkanalyse auch musiktheoretische und formenkundliche Aspekte behandelt werden, ist es naheliegend, dass solche Musik gewählt wird, auf die sich Musiktheorie und Formenkunde historisch bezieht. Anders gesagt, die traditionellen Mittel der Werkanalyse hängen eng mit europäischer Kunstmusik zusammen, weil sie historisch meistens auf diese Art der Musik Bezug nahmen.

Bei der Werkauswahl kommt das Prinzip des Lernens am Exemplarischen zum Ausdruck. Das bedeutet, bei der Werkanalyse werden häufig Werke von Komponist*innen gewählt, die sich in der Musikgeschichte etabliert haben und die allgemein anerkannt sind. Dies birgt die Gefahr der vorausgehenden Bewertung von Werken.

Kapitel 3.3

Subjektorientierte Bildungsphilosophie

Ziel: musikalische Handlungsfähigkeit, Mitwirkung im gesellschaftlichen Musikbetrieb

Musikstil: offen, medial präsente Musik und Gebrauchsmusik, teilweise außereuropäische Musik

Begründung: Anders als bei der Objektorientierung richtet sich die Musikauswahl bei der Subjektorientierung hier eher nach Faktoren, die auf der Subjektseite liegen. Es gibt keinen „vorgeschriebenen“ Werkkanon mehr und die Auswahl der Unterrichtsinhalte wird flexibler beziehungsweise die Beteiligten können gemeinsam darüber verhandeln. Da die Lernenden bei Rauhe, Reinecke, Ribke und bei Nykrin zur musikalischen Handlungsfähigkeit geführt werden sollen und ein Schwerpunkt des Unterrichts in der Musikpraxis liegt, wird die Musikauswahl eher beeinflusst durch Faktoren wie Machbarkeit, einen angemessenen Schwierigkeitsgrad und den Anspruch der Motivation.

Auch das Ziel, Musikunterricht mit möglichst großer Nähe zur Lebenswelt der Lernenden zu gestalten, wirkt sich auf die Musikauswahl aus. Deshalb ist es naheliegend, dass besonders solche Musik behandelt wird, mit der die Lernenden auch außerhalb der Schule in Kontakt kommen und für die sie ein persönliches Interesse haben. Auch die angestrebte Mitwirkung im gesellschaftlichen Musikbetrieb impliziert, dass eher medial präsente Musik, außereuropäische Musik und für pädagogische Zwecke auch Gebrauchsmusik gewählt wird. Diese Stile bieten sich aber auch an, weil man damit bei vielen Lernenden wahrscheinlich leichter ein Erfolgserlebnis ermöglichen kann und auch eine stärkere emotionale Verbindung zur Musik aufbauen kann, als bei Musik, die vor langer Zeit geschrieben wurde, die sich also in der subjektiven Wahrnehmung oft fremder anfühlt.

In der subjektorientierten Didaktik spielt auch die musikalische Sozialisation der Lernenden eine Rolle. Diese sind wie in Rauhe, Reinecke, Ribke analysiert wurde häufig popmusikalisch geprägt. Allerdings streben die Autoren, besonders Nykrin, nicht ganz die Einheit von Musik und Leben an, wie in der musischen Bildung der Fall ist, sondern versuchen auch zu erreichen, dass die Lernenden ihre musikbezogenen Einstellungen reflektieren und verfolgen somit auch eine aufklärerische Funktion.

Kapitel 3.4.

Erfahrungsorientierte Bildungsphilosophie

Ästhetische Bildung und auditive Wahrnehmungserziehung

Ziel: Schärfung der Wahrnehmung, kritisches Bewusstsein und Befähigung zur eigenen reflektierten Beurteilung ästhetischer Objekte

Musikstil: offen, medial präsente Musik, neue Musik, konkrete Klänge,

Begründung: In der erfahrungsorientierten Bildungsphilosophie ist die Musikwahl explizit offen. Es werden auch konkrete Klänge mit einbezogen. Diese Offenheit entspricht der Annahme, dass alle Klänge, die uns umgeben, ästhetisch wahrgenommen und beurteilt werden können. Meyer-Denkman legt ihren Schwerpunkt auf neue Musik. Diese eignet sich besonders, ein kritisches Bewusstsein bei den Lernenden zu fördern, da sie selbst oft in kritischer Auseinandersetzung mit traditioneller Musik entstand. Dennoch ist das Feld der neuen Musik zu vielfältig, als dass sie auf dieses kritische Moment reduziert werden könnte.

Neue Musik verarbeitet auch oft Alltagsgeräusche zu Klängen, besonders das Genre der Musique concrete.

Ich möchte ergänzen, dass diese Ziele dem deklarierten Selbstzweck ästhetischer Erfahrungen widersprechen, den Rolle und Brandstätter formulieren.

Kapitel 3.5.

Kompetenzorientierte Bildungsphilosophie

Ziel: Aufbau musikbezogener Kompetenzen zur Handlungsbefähigung, Mitgestaltung im Musikbetrieb und zum Aufbau einer kulturellen Identität

Musikstil: offen, Gebrauchsmusik, medial präsente Musik, außer-europäische Musik

Begründung: Das Ziel des Aufbauenden Musikunterrichts liegt im Aufbau verschiedener musikbezogener Kompetenzen. Dies soll die musikalische Handlungsfähigkeit und damit die Mitgestaltung des öffentlichen Kulturlebens ermöglichen. Ebenso sollen die Lernenden durch Kulturerschließung ihre kulturelle Identität aufbauen und ausleben dürfen.

Deshalb werden die musikalischen Gebrauchspraxen der Lernenden zum Unterrichtsgegenstand. Aufgrund des offenen Kulturbegriffs und der Auffassung von Musik als „gesellschaftliche Praxis“ (Jank 2009, S. 143), wird jede Musik, die aktuell praktiziert wird, auch

außerhalb der europäischen Kultur zum möglichen Unterrichtsgegenstand des Aufbauenden Musikunterrichts. Auch die Tendenz zur Gebrauchsmusik und medial präsenten Musik kann mit dieser Auffassung von Musik begründet werden. Da den Lernenden musikalische Handlungsfähigkeit und Mitwirkung im öffentlichen Kulturleben ermöglicht werden soll, liegt es nahe, dass Musik behandelt wird, die im aktuellen Kulturleben präsent ist und einen großen Teil des Kulturlebens macht eben auch die medial vermittelte Musik aus.

Kapitel 4

Darstellung der Schulbücher

Abschließend soll untersucht werden, wie sich diese Bildungsphilosophien in didaktischen Lehrwerken niederschlagen.

Die Auswahl umfasst historische und aktuelle Schulbücher. Analysiert werden „Musik um uns“ (1973), „Musik um uns“ (2008), „Musik um uns“ (2011), „Spielpläne 5/6“ (1995), „Spielpläne 9/10“ (1999), „Spielpläne 3“ (2008), „Sequenzen“ (1972), „Sequenzen“ (1976), „Musik aktuell“ (1971) und „MusiX“ (2023).

Bevor diese Schulbücher beschrieben werden, möchte ich einen Kommentar vorausschicken. Die oben genannten Schulbücher decken die Zeit der 1970er Jahre bis Anfang der 2000er Jahre ab. In der Zeit der musischen Bildung gab es hauptsächlich Liederbücher und später bis in die 1960er Jahre hinein dann auch Musiklehrbücher, die immer noch einen starken Liederanteil hatten, aber auch allgemeine Musiklehre und kurze Komponistenbiografien enthielten (vgl. Schmidt 1986, S. 387).

Kapitel 4.1

Spielpläne

Die Reihe „Spielpläne“ richtet sich in den früheren Jahren an allgemeinbildende Schulen. Die spätere Ausgabe aus dem Jahr 2008 richtet sich an Realschulen und Gymnasien.

Die drei untersuchten Schulbücher sind sehr praxisorientiert. Jedes Kapitel enthält schwerpunktmäßig Musikstücke und Lieder mit Notenbeispielen (vgl. Brüning, Budday, Dobusch et al. 2008, S. 15, 33, 46, 132, 170; Becker, Brunner, Hempel 1995, S. 39, 95, 128, 139, 163, 174; Becker, Behne, Bersenkovitsch et al. 1999, S. 13, 42, 79, 119, 166, 183). Viele Aufgaben regen die Schüler*innen zum Singen und Musizieren an oder geben praktische Anweisungen zur Gestaltung eines Stückes, Liedes oder einer Choreografie (vgl. Brüning, Budday, Dobusch et al. 2008, S. 13, 46, 99, 132, 163). Zur Einführung in ein neues Thema gibt es oft kurze Informationstexte zu einer Epoche oder einem Komponisten. Fast auf jeder Seite gibt es Bilder oder Fotos. Gelegentlich sind gelb markierte Infokästen am Rand einer Seite zu

finden, die einen musiktheoretischen Sachverhalt darstellen, jedoch geschieht dies immer am Beispiel eines Musikstückes, welches oft auch musiziert wird (vgl. Brüning, Budday, Dobusch et al. 2008, S. 95, 102, 108, 109). In Bezug auf Musiklehre ist zu beobachten, dass die älteren Ausgaben von 1995 und 1999 Musiklehre, also musiktheoretischem Wissen, jeweils eigene Kapitel einräumen, während dies in der Ausgabe von 2008 nicht mehr der Fall ist (vgl. Becker, Brunner, Hempel 1995, S. 66-110; Becker, Behne, Bersenkovitsch et al. 1999, S. 212-216). In „Spielpläne 3“ bewegen sich die einzelnen Kapitel über vielfältige Themen, von der Stimme und bekannten Liedern über Höraufgaben zu klassischen Werkausschnitten und Instrumenten, über kurze Epochendarstellungen bis in die neue Musik hinein, zu Rock, Pop, Musiktheater, Musik anderer Kulturen und Themen wie Musikwirtschaft und Medien und die Wirkung von Musik (vgl. Brüning, Budday, Dobusch et al. S. 2 f.).

Es sind Musikbeispiele aus Rock- und Popmusik, europäische Kunstmusik, neue Musik, und Musik fremder Kulturen enthalten. Die Vermittlungsart anhand der Gestaltung und der Aufgabenstellungen ist schülerorientiert und handlungsorientiert. Analyseaufgaben sind häufig sehr allgemein gestellt und müssten durch eine Lehrperson detaillierter formuliert werden (vgl. ebd. S. 63, 66, 95).

Zuordnung

Aufgrund der Mitautorenschaft von Rudolf Nykrin an dieser Schulbuchreihe ist „Spielpläne“ der subjektorientierten und handlungsorientierten Bildungsphilosophie zuzuordnen. Dies lässt sich vor allem durch die Vermittlungsart begründen.

Es lässt sich kein stilistischer Schwerpunkt in den Musikbeispielen erkennen. Die Einordnung zwischen Musikstil und Bildungsphilosophie ist eher nur in den theoretischen Texten erkennbar.

Begründung

Den größten Teil des Buches machen Musikstücke und Lieder aus, weshalb auch viele musikpraktische Anweisungen eingebaut sind. Somit haben Schüler*innen hier häufig die Möglichkeit, selbst musikalisch tätig zu sein. Daran wird die handlungsorientierte Ausrichtung des Buches sichtbar. Voraussetzung zum Musizieren ist allerdings meistens Notenlesen und die Beherrschung der Stimme oder eines Instruments. Teilweise werden Schüler*innen auch nach ihrer Erfahrung gefragt (vgl. Brüning, Budday, Dobusch et al. 2008, S. 151, 157, 168, 196), was auf Nykrins „Erfahrungerschließende Musikerziehung“ (1978) und generell auf einen schülerorientierten Ansatz hindeutet.

Kapitel 4.2

Musik um uns

In „Musik um uns“ wird keine bevorzugte Schulform genannt, allerdings richten sich die beiden Ausgaben von 1973 und von 2008 jeweils an die gymnasiale Oberstufe, während „Musik um uns 1“ (2011) für Klasse fünf und sechs konzipiert ist.

Die drei untersuchten Ausgaben von „Musik um uns“ sind allgemein sehr werkorientiert gestaltet.

Sie unterscheiden sich dennoch etwas entsprechend der Zielgruppe. So sind bei „Musik um uns 1“ für die Klassen fünf und sechs mehr musikpraktische Aufgaben zu finden (vgl. Boggasch, Lindenbaum, Sauter et al. 2011, S. 35, 57, 89, 131, 141, 157, 175). Das umfangreichste Kapitel behandelt die Stimme und zahlreiche Lieder aus verschiedenen Ländern und zu verschiedenen Themen wie Jahreszeiten, Advent und Weihnachten, lustige und besinnliche Lieder. Dazu gibt es einige praktische Spielanweisungen (vgl. S. 33, 35, 39, 44).

Ein weiteres größeres Kapitel handelt von Musikern und ihren Werken, bestehend aus mehr Informationstexten und Notenbeispielen von Werkausschnitten. Dazu sollen die Schüler*innen leichtere Analyseaufgaben lösen, wie Höraufgaben, Noten mitverfolgen, den Charakter eines Stückes beschreiben, verschiedene Aufnahmen eines Stückes vergleichen, oder auch ein Thema eines Stückes auf ihrem Instrument spielen (vgl. S. 156 f.). Dabei werden Werke aus der Barockzeit, der Klassik, der Romantik, der neuen Musik, der Popmusik und einer aktuellen Band kurz dargestellt.

Weitere kleinere Kapitel behandeln darstellende Musik, verschiedene Instrumente, Anregungen für ein Klassenprojekt, sowie musikalische Gestaltungsmittel. Hier liegt also der Schwerpunkt auf dem Singen und Musizieren von Liedern, die den Schüler*innen vertraut sind, und auf dem Kennenlernen von Werken und Komponisten.

Die Werkorientierung wird noch deutlicher sichtbar in den beiden Oberstufenbüchern von 1973 und von 2008. In „Musik um uns“ (1973) wird im Vorwort die Absicht formuliert, das Buch wolle „dem Benutzer Informationen über heute erklingende Musik vermitteln.“ (Binkowski 1973, 1973, S. III). Es soll dazu anregen, Musik jeglicher Art auf Merkmale und Bedeutungen hin zu untersuchen und dient der Orientierung in dem Massenangebot von Musik (vgl. ebd.). Der Schwerpunkt liegt in Kapiteln über verschiedene Gattungen und Epochen. Auffallend ist ein Teil über gesellschaftliche Einflüsse auf Komponisten, und das Konzertwesen, Anregungen zur Reflektion über den Einfluss der Massenmedien auf das Hörverhalten, besonders bei Popmusik (vgl. Dangel, Gottwald, Komma et al. 1973, S. 208 - 240), welcher das oben formulierte Ziel Information verfolgt. Abschließend wird außereuropäische Musik behandelt. Die Gestaltung wirkt sehr sachlich. Es gibt viele längere Informationstexte und Notenbeispiele. Die Sprache ist formal und informativ gehalten. Der Aufbau eines Themas ist meist strukturiert

in eine Überschrift, Begriffserklärungen, Stile, und Aufzählungen von Merkmalen in Textform. Aufgaben gibt es wenige, stattdessen gelegentliche Diskussionsanregungen (vgl. S. 96, 114, 120, 219). Dieses erinnert aus heutiger Perspektive eher an ein sachliches Lehrwerk, und weniger an ein didaktisch aufbereitetes Schulbuch.

„Musik um uns“ (2008) für die Oberstufe konzentriert sich ebenfalls auf die Vermittlung etablierter Werke der europäischen Musikgeschichte und der neuen Musik. Es beinhaltet zwar auch einen Teil über Rock, Pop, Jazz und außereuropäische Musik, dennoch liegt der Schwerpunkt auf Werken aus der europäischen Musikgeschichte. Dieser Band enthält im Gegensatz zu dem für die Unterstufe weniger musikpraktische Aufgaben und mehr analytische Aufgaben mit Anweisungen wie „diskutieren“, „analysieren“, „beschreiben“ oder „vergleichen“ (Boggasch, Breitweg, Eblenkamp et al. 2008, S. 42, 55, 65, 76, 246).

Zuordnung

Aufgrund des Schwerpunktes auf der Werkvermittlung und den eher analytischen Aufgaben kann die Reihe „Musik um uns“ der objektorientierten Bildungsphilosophie zugeordnet werden.

Begründung

Der Schwerpunkt der Inhalte und Aufgaben in den untersuchten Ausgaben von „Musik um uns“ liegt in der Darstellung von etablierten Musikstücken und Liedern aus verschiedenen Epochen der Musikgeschichte bis in die Neue Musik. Die Aufgaben konzentrieren sich meistens auf den analytischen Bereich und sind seltener auf die praktische Umsetzung ausgerichtet. Damit erinnert dieses Buch an die Musikvermittlung, wie Michael Alt sie in „Orientierung am Kunstwerk“ (1968) formuliert hat.

In der Musikauswahl wird der Versuch deutlich, musikalische Erscheinungen der Musikgeschichte und der Gegenwart möglichst umfangreich zu vermitteln. Die Aufgaben richten sich auf das Verstehen und Nachvollziehen der musikalischen Phänomene.

Kapitel 4.3

Sequenzen

Sequenzen ist ein historisches Musikbuch, das heute nicht mehr verwendet wird. Untersucht wurden Ausgaben aus den Jahren 1972 und 1976.

„Sequenzen“ (1972) enthält Kapitel zu Themen wie Schall, Schalleigenschaften, Zeitwerte und Zeitverhältnisse, Tonhöhe, Formverläufe, Musik und Sprache, Hören und Verstehen, Hörerfahrung und Gesamterfahrung (vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik 1972, S. II – IV). Hier zeigt sich eine grundlegend andere Ausrichtung im Musikverständnis und folglich dem thematischen Schwerpunkt. Um dies zu verdeutlichen, sollen einige Lernziele zum Thema Schall zitiert werden. Schüler*innen sollen dabei lernen, dass „jeder Gegenstand Schallquelle

sein kann“, „alles Hörbare auf seine Schalleigenschaften hin zu befragen“, „mit Schall nach einem selbstentwickelten Kategoriensystem und Zeichenvorrat [...] zu 'komponieren'“, „daß Schall Träger von Nachrichten (Information) sein kann und daß Phänomene der hörbaren Umwelt Teil komponierter Musik sein können“, „für Schallereignisse, so wie sie sich dem Gehör darstellen, Begriffe und graphische Zeichen zu finden und diese ständig zu differenzieren.“ (Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik 1972, S. 1.6) Diese Lernziele sollen erreicht werden durch Aufgaben zum Hören und Beschreiben von Schallereignissen. Dabei sollen Arten des Hörens und Arten des Beschreibens wie das Benennen der Schallquelle, sprachliches Nennen von Eigenschaften des Klangs und Beschreibung mit graphischen Mitteln geübt werden, eigene Tonbeispiele aus der Umwelt aufgenommen und beschrieben werden, und auch Geräusche wie Regen, Gewitter, Sturm sprachlich und graphisch beschrieben werden, um sie danach in komponierter Musik zu hören (vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik 1972, S. 1.13 f.) Schon in der Auffassung, dass jeder Gegenstand eine Schallquelle sei, dass Schall als Ursprung von Musik gesehen wird und die Wahrnehmung dessen immer weiter differenziert werden soll, offenbart die Nähe zur auditiven Wahrnehmungserziehung und dem erfahrungsbasierten Ansatz der ästhetischen Bildung.

Der Band aus dem Jahr 1976 ist ein Lehrerband für Klasse fünf und sechs und enthält drei größere Unterrichtseinheiten zu den Themen Singen, Instrumentalspiel und Musik aus dem Lautsprecher (vgl. Frisius, Geck, Küntzel et al. 1976, S. 3 – 6). Dabei sind auch handlungsorientierte Anteile vertreten, wie beispielsweise der Bau eines einfachen Instrumentes und das Experimentieren damit (vgl. ebd. S. 103 ff.) oder der Umgang mit einem Tonbandgerät, wobei Techniken wie Verfremdung oder Veränderung der Wiedergabegeschwindigkeit ausprobiert werden können (vgl. ebd. S. 171 ff.). Jedoch konzentriert sich auch dieses Buch auf die differenzierte Wahrnehmung verschiedenster Klangquellen und auf eigene kreative Gestaltungsversuche, bei denen es nicht in erster Linie um das Spielen nach Noten geht, sondern bei denen die Schüler*innen auf einer elementaren Ebene tätig sein können. Im Vorwort wird die Absicht der Autoren näher beschrieben. Die Intention ist „den Schülern Zugangsmöglichkeiten zur Musik in der ganzen Breite zu verschaffen, die ihnen durch die Massenmedien vermittelt wird und potenziell zur Verfügung steht.“ (ebd. S. 7). Es wird bewusst keine wertende Unterscheidung getroffen zwischen Tätigkeiten wie Singen, Instrumente spielen und Lautsprecher bespielen, jedoch sollen eigene musikbezogene Vorstellungen kritisch reflektiert werden. „Singt, musiziert, bespielt Tonbänder, jedoch reflektiert dabei eure Vorbilder und eure Vorstellungen!“ (ebd. S. 7).

Dieses ist das einzige unter den untersuchten Musikbüchern, das keine chronologische Abarbeitung der europäischen Musikgeschichte enthält und dass kein musiktheoretisches Wissen im traditionellen Sinn vermittelt. Ebenso ist es das einzige mit einem großen Anteil an Aufgaben und Gestaltungsübungen, die ohne Notenschrift auskommen.

Zuordnung

Das Schulbuch „Sequenzen“ kann der erfahrungsorientierten Bildungsphilosophie zugeordnet werden.

Begründung

Diese Zuordnung kann begründet werden mit der formulierten Vorstellung von Klang als Schall, der von verschiedensten Gegenständen in der Umwelt ausgeht, und der möglichst differenziert wahrgenommen werden soll. Ein weiterer Grund ist die angestrebte kritische Reflektion alles Hörbaren sowie der eigenen Vorstellungen. Ebenso ist die Nähe zu Meyer-Denkmanns Ansatz sichtbar an den Aufgaben, die die aktive kreative Beschäftigung mit Klangphänomenen anregen (vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik 1972, S. 1.9 - 1.21, 2.7, 4.2), die eher experimentell sind, nicht auf dem Lernen von Stücken nach Noten basieren, und die eine kritische Reflektion erfordern (vgl. Frisius, Geck, Küntzel et al. 1976, S. 36, 242, 243).

Kapitel 4.4

Musik aktuell

Auch „Musik aktuell“ ist ein historisches Schulbuch, das heute nicht mehr verwendet wird.

Das Buch „Musik aktuell“ (1971) von Breckoff, Kleinen, Krützfeldt et al. richtet sich an die Sekundar- und Studienstufe.

Die Absicht der Autoren in Bezug auf die Gestaltung des Buches lässt sich dem Vorwort entnehmen. Dort schreiben sie, dass sie sich bewusst nicht an Begriffen wie „Begabung“ und „Musikalität“ orientieren. Stattdessen nehmen sie das zur Grundlage, womit jeder Mensch, ob willentlich oder unwillentlich, konfrontiert ist: den Musikkonsum. Die Autoren schreiben, jeder habe ein Recht auf Information darüber und verfolgen deshalb die Absicht, Schüler*innen mit ihrem informativen Ansatz „eigene Entscheidungen“ und „selbstständige Verhaltensweisen“ (Breckoff, Kleinen, Krützfeldt et al. 1971, S. 9) zu ermöglichen.

Die Inhalte bauen nicht aufeinander auf, sondern können frei gewählt werden. Bezüglich eines roten Fadens schreiben sie: „Als lockerer Gliederungsfaden dient das PRINZIP DER PSYCHISCHEN NÄHE“ (ebd. S. 9). Das bedeutet, sie „gehen von der Frage aus, wo dem Menschen, zumal dem Jugendlichen der Gegenwart, Musik begegnet.“ (ebd. S. 10). Ausgehend von der Lebenswelt der Lernenden beginnen sie mit dem Thema „Musik aus dem Lautsprecher“, bewegen sich dann zu Institutionen wie Schule, Kirche, Theater, und behandeln Musik im Konzert, im Studio, Kammermusik, Jazz- und Rockmusik, und das internationale Konzertleben (vgl. ebd. S. 5 – 8). Es wird deutlich, dass die Autoren ein sehr demokratisches Verständnis der Vermittlung haben, wenn sie betonen, das Buch sei für Lehrer*innen und Lernende gleichermaßen geeignet und dass eine „wechselseitige Verständigung über Ziele,

Inhalte und Methoden des Lernens“ (ebd. S. 11) stattfinden solle. „Musik aktuell“ wurde im Hinblick auf das Konzept der Gesamtschule entworfen. Somit wird auch deutlich, weshalb das Buch für seine Zeit der progressiven Richtung angehört. Im Buch zeigt sich die starke Ausrichtung an den gesellschaftlichen Bedingungen des Musiklebens wie Aspekte der Vermarktung oder Statistiken zu Verkaufszahlen (vgl. ebd. S. 156, 157, 168, 169). Es finden sich sehr wenige Notenbeispiele. Stattdessen beziehen sich die meisten Aufgaben auf Informationstexte (vgl. ebd. S. 69, 70, 77, 100). Es gibt fast keine Musizieraufgaben.

Zuordnung

Das Schulbuch „Musik aktuell“ kann ebenso wie „Sequenzen“ der erfahrungsorientierten Bildungsphilosophie zugeordnet werden. Ebenso zeigen sich aber auch starke Anteile, die der subjektorientierten Bildungsphilosophie zugeordnet werden können.

Begründung

Die erfahrungsorientierte Richtung ist damit zu begründen, dass hier alle klanglichen Phänomene, die in der Umwelt auftreten gleichsam behandelt werden, dass das Ziel in der Aufklärung über jede aktuell präsente Musik liegt und dass die Lernenden Gehörtes selbstständig und kritisch reflektieren sollen (vgl. S. 9).

Die subjektorientierte Richtung ist mit der starken Schülerorientierung zu begründen. Es wird versucht, musikalische Sachverhalte so zu vermitteln, dass sie direkt an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen. Das Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden soll möglichst demokratisch sein, sodass Unterricht auch immer ein wechselseitiger Aushandlungsprozess ist, bei dem Lehrer und Schüler*innen gleichermaßen beteiligt sind (vgl. S. 11).

Kapitel 4.5

MusiX

Das Schulbuch „MusiX 3“ (2024) von Detterbeck und Schmidt-Oberländer ist für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen konzipiert.

Die Kapitel behandeln Themen wie Filmmusik, Funktion und Wirkung von Musik, die Oper Carmen, Rock und Pop, Musik und Markt, Musik der Welt, Musical, Jazz, Romantik, Musik des 20. und 21. Jahrhundert und politische Musik (vgl. S. 2 f.). Es gibt viel Anschauungsmaterial wie Notenbeispiele, Fotos und grafische Darstellung von Tanzchoreografien. Am Seitenrand sind je nach Kontext bunte Infokästen mit musikwissenschaftlichem oder musiktheoretischem Inhalt platziert. Allgemein sind die Themen und Aufgaben sehr handlungsorientiert gestaltet. (vgl. S. 13, 85, 89, 94, 98). Sachverhalte werden immer an einem Musikstück erklärt, und es werden viele verschiedene Stile und Epochen gewählt. Musik wird auch oft in einen sozialen Kontext eingebettet. Beispielsweise wird gezeigt, wie ein Protestlied aus einem Musical bei

politischen Protesten in Hongkong 2019 wiederverwendet wurde (vgl. S. 32 f.). Das Buch ist strukturiert durch regelmäßig wiederkehrende Seiten mit dem Titel „Im Fokus“ und „Trainingsraum“. Dort werden gezielt musikbezogene Kompetenzen im Bereich Rhythmus/Metrum und Stimme/Tonhöhe trainiert. Dies geschieht immer mit einem kurzen Notenbeispiel und mehreren oft musikpraktischen Aufgaben (vgl. S. 18, 30, 46, 62, 74, 86, 102, 120, 140, 152, 166, 182, 202). Bei der Einheit „Im Fokus“ wird jeweils ein handlungsorientiertes komplexeres Lernprojekt mit mehreren Teilaufgaben und einem Endprodukt dargestellt (vgl. S. 14, 28, 60, 72, 80, 128, 150, 164, 192).

Zuordnung

Die Reihe „MusiX“ lässt sich der kompetenzorientierten Bildungsphilosophie, also dem Aufbauenden Musikunterricht zuordnen. Es besteht eine große Nähe zur subjektorientierten handlungsorientierten Richtung.

Begründung

Diese Zuordnung lässt sich begründen durch die starke Handlungsorientierung der Aufgaben, durch den Einbezug verschiedener Stile und Epochen, besonders auch außereuropäische Musik, und die Darstellung von Musik eingebettet in einen sozialen Kontext, was an Janks Gedanke von Musik als gesellschaftliche Praxis (vgl. Jank 2009, S. 137) erinnert. Musiktheoretisches Wissen wird meist im Kontext eines Musikstückes vermittelt und oft mit einer handlungsorientierten Aufgabe verbunden, wie beispielsweise das Verbinden einer Melodie mit passenden Akkorden einer Kadenz (vgl. Detterbeck, Schmidt-Oberländer 2024, S. 73). Für diesen speziellen Kontext sind meist Infokästen mit dem speziell gefragten musiktheoretischen Wissen angebracht. Ein weiteres wichtiges Merkmal ist das gezielte und regelmäßige Üben musikbezogener Kompetenzen, was hier auf den Seiten „Trainingsraum“ und „Im Fokus“ geschieht. Ein weiterer Hinweis ist die Beteiligung des Mitautors Schmidt-Oberländer am Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts.

5. Fazit

Ziel dieser Arbeit war, zu erforschen, ob in musikdidaktischen Konzepten und Schulbüchern ein Zusammenhang zwischen Musikstücken und zugrundeliegenden Bildungsphilosophien besteht.

Diese Untersuchung erfolgte durch die Analyse der musikdidaktischen Konzepte von Fritz Jöde, Carl Orff, Leo Kestenberg, Michael Alt, Karl Heinrich Ehrenforth, Gertrud Meyer-Denkman, Rauhe, Reinecke, Ribke, Christoph Richter, Rudolf Nykrin, sowie das Konzept der Ästhetischen Bildung und des Aufbauenden Musikunterrichts. Die Didaktiken wurden durch geschichtliche und bildungstheoretische Hintergrundinformationen kontextualisiert.

Es zeigte sich, dass die Musikstile durchaus einen Zusammenhang aufweisen zu allgemein pädagogischen Überzeugungen der Autor*innen und den Bildungsphilosophien.

Somit konnte gezeigt werden, dass die musische Bildung vorwiegend mit Volksmusik, Kinderliedern und Improvisation arbeitet, die objektorientierte Bildungsphilosophie eher die europäische Kunstmusik vertritt, die subjektorientierte Bildungsphilosophie sich eher an medial präsenter Musik und Gebrauchsmusik orientiert, die erfahrungsorientierte Bildungsphilosophie offen für alle Stilrichtungen ist, aber mit Meyer-Denkman einen Schwerpunkt auf neue Musik legt, und die kompetenzorientierte Bildungsphilosophie ebenso offen ist, aber einen Schwerpunkt auf Gebrauchsmusik, medial präsente und außereuropäische Musik setzt.

Auch die untersuchten Schulbücher konnten den einzelnen Bildungsphilosophien zugeordnet werden.

Die Ergebnisse können dabei helfen, die musikbezogene Orientierung der didaktischen Konzepte und Schulbücher besser zu verstehen und einzuschätzen.

Die gesamten Ergebnisse dieser Arbeit werden in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2

Bildungsphilosophie	Didaktik (Autor*in)	Musikstil	Schulbuch
1. Musische Bildung	Jöde, Orff	Volksmusik, Kinderlieder, Improvisation, Spiel- und Übstücke	
2. Objektorientiert	Alt, Kestenber, Richter,	Europ. Kunstmusik, teilweise neue Musik	Musik um uns
3. Subjektorientiert	Rauhe, Reinecke, Ribke, Nykrin	offen, eher Gebrauchsmusik, medial präse Musik, teilweise außereuropäische Musik	Spielpläne
4. Erfahrungsorientiert	Ästhetische Bildung (Rolle, Brandstätter) und auditive Wahrnehmungserziehung (Meyer-Denkman)	Offen, eher medial präse Musik, neue Musik, auch konkrete Klänge	Sequenzen, Musik aktuell
5. Kompetenzorientiert	Aufbauender Musikunterricht (Jank)	Offen, medial präse Musik, Gebrauchsmusik, außereuropäische Musik	MusiX

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, haben die subjektorientierte und die kompetenzorientierte Bildungsphilosophie die gleichen Schwerpunkte im Musikstil, außer dass die kompetenzorientierte außereuropäische Musik noch etwas stärker gewichtet. Deshalb möchte ich nochmals hervorheben, dass beide Richtungen im Musikstil und der pädagogischen Zielsetzung wie der Handlungsorientierung, große Ähnlichkeiten aufweisen. Dennoch unterscheiden sie sich durch das Merkmal der Kompetenzorientierung im Aufbauenden Musikunterricht. Die kompetenzorientierte Ausrichtung ist in der subjektorientierten Richtung nicht gegeben.

Manchmal ergab sich ein Widerspruch zwischen den Absichten und den tatsächlich erwähnten Musikstücken der Autor*innen, beispielsweise bei Alt, der zwar anfangs schreibt, man solle auch medial präse Musik behandeln und sich mehr an der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen orientieren (vgl. Alt 1968, S. 16). In seinen Ausführungen wird er diesem

Anspruch jedoch nicht gerecht. Da diese Analyse sich hauptsächlich auf die genannten Musikstücke konzentriert, wurde er auch der objektorientierten Bildungsphilosophie zugeordnet.

In dieser Arbeit wurden viele Konzepte dargestellt, die teilweise sehr komplex sind, aber aufgrund des begrenzten Umfangs nur komprimiert dargestellt werden konnten.

Weitere Untersuchungen könnten beispielsweise erforschen, von welchem Menschenbild die einzelnen Autor*innen ausgehen. Es könnten auch einzelne Bildungsphilosophien herausgegriffen, vertieft analysiert und in Kontext mit bestimmten Bildungstheorien gesetzt werden.

6. Literaturverzeichnis

Didaktiken

Alt, Michael: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1968

Brandstätter, Ursula: Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg: Wißner-Verlag, 2004

Ehrenforth, Karl-Heinrich: Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1971

Jank, Werner: Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, 2021, 9. überarbeitete Auflage

Jöde, Fritz: Das schaffende Kind in der Musik. Wolfenbüttel und Zürich: Karl Heinrich Mösele Verlag, 1962

Kestenberg, Leo: Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk (1923). In: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): Gesammelte Schriften I. Freiburg: Rombach Verlag KG 2009, S. 149 - 203

Kestenberg, Leo: Musikerziehung und Musikpflege (1921). In: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): Gesammelte Schriften I. Freiburg: Rombach Verlag KG 2009, S. 27 – 81

Meyer-Denkman, Gertrud: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Wien: Universal Edition A.G. 1972

Nykrin, Rudolf: Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder. Regensburg: Bosse Verlag, 1978

Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans-Peter; Ribke, Wilfried: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München: Kösel Verlag, 1975

Richter, Christoph: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1976

Rolle, Christian: Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse Verlag, 1999

Schulbücher

Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik mit Frisius, Rudolf; Fuchs, Peter; Günther, Ulrich et al.: Sequenzen. Musik Sekundarstufe 1. Stuttgart: Verlag Klett, 1972

Becker, Peter; Behne, Klaus-Ernst; Bersenkovitsch, Eugen et al.: Spielpläne 9/10. Stuttgart: Verlag Klett, 1999

Becker, Peter; Brunner, Verena; Hempel, Christoph et al.: Spielpläne 5/6. Stuttgart: Verlag Klett, 1995

Boggasch, Mirjam; Breitweg, Jörg; Eblenkamp, Ingeborg et al.: Musik um uns. Sekundarbereich II. Braunschweig: Schroedel Verlag, 2008

Boggasch, Mirjam; Lindenbaum, Walter; Sauter, Markus et al.: Musik um uns 1. Braunschweig: Verlag Schroedel, 2011

Breckoff, Werner; Kleinen, Günter; Krützfeld, Werner et al.: Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Kassel: Bärenreiter Verlag, 1971

Brünning, Bernd; Budday, Gerd; Dobusch, Rudolf et al.: Spielpläne 3. Stuttgart: Verlag Klett, 2008

Dangel, Arthur; Gottwald, Clytus; Komma, Karl Michael et al.: Musik um uns 1. Stuttgart: Verlag Metzler, 1973

Detterbeck, Markus und Schmidt-Oberländer, Gero.: MusiX. Das Kursbuch 3. Essen: Helbling Verlag, 2024

Frisius, Rudolf; Geck, Martin; Küntzel, Gottfried et al.: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I - Lehrerband 5 / 6. Stuttgart: Verlag Klett, 1976

Weitere Literatur

Eckhardt, Andreas: Rauhe, Hermann. In: Lütteken, Laurenz (Hrsg.): MGG Online. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/534686>, online veröffentlicht 2016, Zugriff: 20.12.2025

Ehrenforth, Karl Heinrich: Geschichte der musikalischen Bildung. Mainz: Schott Musik International, 2005

Fahrenberg, Jochen: Kategorie. In: Wirt, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch Lexikon der Psychologie. Verlag Hogrefe, <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kategorie#search=29fbc9f447489ce269fdc96e3974b7e&offset=0>, online veröffentlicht 2021, Zugriff: 22.12.2025

Fatke, Reinhard (Hrsg.): Einführung. In: Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim: Beltz Verlag, 2016, 4. Auflage, S. 7-33

Fischer, Wilfried: Didaktische Interpretation/Handlungsorientierter Musikunterricht. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik, Band 1. Kassel: Bärenreiter Verlag, 1986, S. 314, 328

Gieseler, Walter: Curriculum-Revision und Musikunterricht. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik, Band 1. Kassel: Bärenreiter Verlag, 1986, S. 221-244

Greuel, Thomas: Das musikpädagogische Schaffen Michael Alts. In: Helms, Sigmund und Schneider, Reinhard (Hrsg.): Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Band 25. Kassel: Bosse Verlag, 1999, S. 8-12

Gruhn, Wilfried: Geschichte der Musikerziehung. Hofheim: Wolke Verlag, 2003

Günther, Ulrich: Musikerziehung im Dritten Reich. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik, Band 1. Kassel: Bärenreiter Verlag, 1986, S. 131-148

Gschwendtner, Hermann: Kinder spielen mit Orff-Instrumenten. Anleitung – Themen – Modelle. München: Don Bosco Verlag, 1976

Hesse, Horst-Peter: Reinecke, Hans-Peter. In: Lütteken, Laurenz (Hrsg.): MGG Online. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/595471>, online veröffentlicht 2016, Zugriff: 22.12.2025

Jank, Werner (2007): Grundlinien eines aufbauenden Musikunterrichts. In: Ders. (Hrsg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, S. 102

Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero: Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen - Konzeption - Praxis. In: Bäßler, Hans (Hrsg.); Nimczik, Ortwin (Hrsg.): Stimme(n). Grußworte, Kurse zur Unterrichtspraxis, Information - Diskussion, EAS-Meeting. Kongressbericht 26. Bundesschulmusikwoche Würzburg 2006. Mainz: Schott Verlag, 2008, S. 335-351

Jungmair, Ulrike E.: Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis. Mainz: Schott Verlag, 2010

Keetman, Gunild: Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. Stuttgart: Klett Verlag, 1976, 2. überarbeitete Auflage

Keller, Wilhelm: Einführung in „Musik für Kinder“. Mainz: Schott Verlag, 1963

Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2017, 8. Auflage

Kotzian, Rainer: Das Orff-Schulwerk neu entdecken. Spielstücke und Unterrichtsmodelle. Mainz: Schott 2016

Kron, Friedrich W; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta: Grundwissen Didaktik. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2024

Marohl, Bertold: Schulbuchkonzeptionen der Gegenwart. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik, Band 1. Kassel: Bärenreiter Verlag, 1986, S. 387

Meyer-Denkman, Gertrud. In: Helms, Siegmund, Schneider, Reinhard und Weber, Rudolf (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Bosse Verlag, 1994, S. 154

Meyer, Meinert; Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki: Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007

Nimczik, Ortwin und Oberschmidt, Jürgen: Karl Heinrich Ehrenforth. In: BMU (Hrsg.): Musikunterricht aktuell Band 5. Mainz: Schott Verlag, 2017, S. 28

https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/BMU_aktuell_5_ON_Nachruf.pdf, Zugriff: 22.12.2025

Noll, Günther: Alt, Michael. In: Lütteken, Laurenz (Hrsg.): MGG Online. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/591593>, online veröffentlicht 2016, Zugriff: 22.12.2025

Nykrin, Rudolf: Biografie. <https://www.rudolf-nykrin.at/uber-mich/biografie/>, Zugriff: 06.10.2025

Oberschmidt, Jürgen: Richter, Christoph, Biografie. In: Lütteken, Laurenz (Hrsg.): MGG Online. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/594952>, online veröffentlicht 2025, Zugriff: 22.12.2025

Orff, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Orff-Schulwerk Informationen, Heft 4. Mainz: Schott Verlag, 1967, S. 4 f.

Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg: Einführung Pädagogik. Begriff – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007

Ribke, Wilfried: KURZVITA. <https://www.wilfriedribke.de>, Zugriff: 22.12.2025

Richter, Christoph: Ehrenforth, Karl Heinrich, Biografie. In: Lütteken, Laurenz (Hrsg.): MGG Online. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/598056>, online veröffentlicht 2017, Zugriff: 22.12.2025

Stapelberg, Reinhold: Fritz Jöde – Leben und Werk. Trossingen: Hohner-Verlag, 1957

Trautner, Günter: Die Musikerziehung bei Fritz Jöde – Quellen und Grundlagen. Wolfenbüttel: Mösel Verlag, 1968

Von Hentig, Hartmut: Ergötzen, Belehren, Begreifen. München: Carl Hanser Verlag, 1985

Weirer, W. und Paechter M.: Kompetenz. In: Fritz, Laueremann, Paechter et al. (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2019

Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 1967

7. Anhang

Liste der Musikbeispiele

Fritz Jöde

In: „Das schaffende Kind in der Musik“

- S. 19 als Anekdote aus seinem eigenen Leben Bachs Präludium und Fuge in G-Dur für Orgel;
- S. 186 Melodieanfänge und Spiele damit: Kinderlied „Wollt ihr wissen“; „Knecht Ruprecht, was hast du mir gebracht?“
- S. 188 „Der Jäger aus der Kurpfalz“
- S. 190 Volksballade von der schönen Lilofe
- S. 193 Der Fischer von Franz Schubert
- S. 194 Der Schmied von Brahms (Text von Uhland)
- S. 199 Weihnachtslied „Was soll das bedeuten“;
- S. 214 selbst erfundene Melodien über ein Wort Bsp. Amen, oder Ehre,
- S. 223 Kinder erfinden Melodie und Begleitstimmen zu dem Text „Das ist der Tag den Gott gemacht, sein werd' in aller Welt gedacht.“;
- S. 233 ein Kind hat ein neues Lied erfunden „Es fuhr ein Matrose“ dazu auch ein Bewegungsspiel erfunden;
- S. 234 „Was trägt die Gans auf ihrem Schnabel“ wird mit mehreren spontan erfunden Geschichten erweitert;
- S. 236 „Die Polnische Wirtschaft“ ebenfalls;
- S. 239 Referenz zum Liederblatt der Thüringer Wandervögel,
- S. 242 ein Junge bringt das „Rummelputtlied“ mit,
- S. 253 Kinder erfinden kleine Melodien über eine lautmalerische Geschichte und schreiben sie auf,
- S. 258 Kinder vertonen kleine Kinderreime,
- S. 274 Jöde und Kinder vertonen die erste Zeile des Spruches „Gott grüße dich, kein anderer Gruß gleicht dem an Innigkeit“;
- S. 284 Kinder erfinden eine Melodie zu dem Spruch „Bald bricht aus allen Zweigen“,
- S. 286 Jöde stimmt eine Weise von Schumann an,
- S. 287 Jöde stimmt eine Gavotte von Martini an;
- S. 296ff. erfundene Melodien von Kindern mit Text auf Ferienkarten und Grußkarten;
- S. 303 deutscher Tanz von Dussek;
- S. 307 Jöde spielt aus Theodor Kirchners „hundert kleine Studien für Klavier“;
- S. 309 Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach, Marsch in D,
- S. 310 daraus: Vivace Scherzando A-Dur, Jöde schreibt, ein Kind springt auf und improvisiert einen Tanz dazu;
- S. 312 zwei Jungen spielen ein Violinstück „Rondo Allegretto aus dem zweiten Duett op. 8 von Pleyel“;
- S. 314 Heilige Nacht von Beethoven Chorstück;
- S. 315 Menuett a-Moll aus dem Notenbüchlein für A. M. Bach;
- S. 316 Choral „Ach bleib mit deiner Gnade“; S. 317 Heilige Nacht von Beethoven;
- S. 319-321 selbst erfundene Vertonung der biblischen Weihnachtsgeschichte mit rezitativ-artigen Teilen und Choranteilen mit einstimmigen Melodien

Carl Orff

In: „Kinder spielen mit Orff-Instrumenten“ von H. Gschwendtner

- mögliche Anleitungen für die Instrumente
- Spiele und Geschichten, mit Anleitungen zur musikalischen Gestaltung mit Instrumenten, Quelle für Geschichten und Sprüche oft Überlieferung, und auch:
- S. 22 „Bilder und Geschichten für Kinder“ von Werner Halle, Westermann Verlag 1971
- S. 24 „Die schönsten Gute-Nacht-Geschichten. Gesammelt von Jella Lepman, hrsg. Hans-Jörg Schmitthenner, Europa Verlag, Zürich

- S. 30 „Kunterbunte Welt – Kindergedichte“ Aloys Henn Verlag, Kastellaun,
- S. 32 „Balduin Baumelschuh“ Verlag Friedrich Oetinger
- S. 44 Weißt du, wieviel Sternlein stehen
- S. 45 James Krüss/E. J. Rubin, 3x3 an einem Tag, Anne Betz Verlag
- S. 52 Der Löwe und die Ratte, La Fontaine, Atlantis Verlag, Zürich
- S. 65 Zehn kleine Negerlein, danach auch Eskimo Lied
- musikalische Motive für gewisse Szenen oder Stimmungen

In: „Das Orff-Schulwerk neu entdecken“ von R. Kotzian

- Zielgruppe Kinder von 4-10 Jahren
- Ausgearbeitete Unterrichtsmodelle mit Beispielen aus von Orff und Gunild Keetmann (Musik und Bewegung)
- S. 20 ding, dong, digidigidong
- S. 26 Rhythmisches Rondospiel
- S. 32 Jeder spielt so gut er kann
- S. 38 Schlaf, Kindlein, schlaf
- S. 44 Lügenmärchen
- S. 52 Gassenhauer
- S. 58 Rundadinella
- S. 64 Malaguena/Die wunderschöne Brück
- S. 72 Tanzstück
- S. 78 Katalanischer Weihnachtstanz
- S. 86 Ekstatischer Tanz
- S. 95 ff. weitere Anregungen aus den Spielheften, Kanon einfach (Lied zum Hüpfspiel), fortgeschrittener Kanon zu Krampus und Nikolaus, Allegro für Xylophon

Leo Kestenber

In: Kestenber „Gesammelte Schriften – Band 1“

- S. 41 Motette von Lassus, Volkslied nach Heinrich Isaak oder Ludwig Senfl, Messe von Palestrina, Jacopo Peri „Euridice“
- S. 44 alte Chorlieder, Motetten, Volkslieder, Messsätze, Oratorienchöre, Schuldramen, Festgesänge
- S. 55 Volkslied, Sonate, Sinfonie, Oper, Klassiker, Romantiker, neue und zeitgenössische Meister
- S. 73-74 Minnesang, Meistersinger, Lied, Oper, Melodram, Singspiel, Akustik, französische Chansons, englische Madrigale, italienische Opern, Kantaten,
- S. 76 klassische a-capella Chormusik
- S. 160 Kirchenlied, Kantate, musikalische Balade, Oratorium, Sagenoper (Parsifal, Nibelungen), Lieder der französischen Revolution, lateinische Hymnen, Marschlieder, Reigen, Tänze
- S. 162 Chorlieder aus der Heimat, selbst erfundene Weisen, Lieder der Wandervögel, „Volksliederbuch für Schulen“
- S. 165 Sinfonie Beethovens, Präludium, Choralbearbeitungen Bachs, Sonate, Oper, Oratorium, Beethoven, Richard Wagner

Michael Alt

In: „Orientierung am Kunstwerk“

- S. 54 Gregorianik, Minnesang, Volkslied, Renaissance, Barock, Romantik, Gemeinschaftslied
- S. 65 Vokalmusik: Gregorianik, Volkslied
- S. 96 Lied und Chormusik: Romantik, Madrigal, Motette, Chanson, Choral, Orchesterlieder von A. Webern, Schönberg, Arie und Rezitativ, Oper, Vorformen wie „Das Veilchen“ von Mozart, „Bandlerterzett“, „Der Tod und das Mädchen“ von Schubert, „Peter und der Wolf“ von Prokofjew,
- S. 101-110 Absolute Musik: verschiedene Gattungen, frühe Vokalmusik, dann Darbietungsmusik wie Instrumentalmusik in Klassik und Romantik; Ausdrucksmusik,

Formalmusik; Ornamentmusik; periodische Liedformen, kontrapunktische Formen, Entwicklungsformen, liedhafte Reihungsformen wie Rondo, Sonatenform, Sinfonien, Entwicklungsformen mit mehreren Sätzen, zyklische Formen wie Sonate, Suite, franz. Ouvertüre, Präludium + Fuge, Concerto; kontrapunktische Formen wie Kanon und Fuge, als Bsp. Beethoven 5. Sinfonie, Wagner Tristan Vorspiel, Bruckners symphonische Ecksätze

-S. 195 Werke: kleinformatige Hörwerke aus lebensnaher, tänzerisch-gestischer Musik, Vokalmusik und programmatische Musik; kleine Tanzstücke aus der alten, klassischen, romantischen und neuen Musik, strophische Klavierlieder, Chorlieder, freie Lieder; Kuhnau „Historien“, Prokofieff „musikalische Märchen“, Leopold Mozart „Musikalische Schlittenfahrten“, Bizet „Kinderstücke“

-S. 208-209: g-Moll Sonatine Beethoven, Brandenburgisches Konzert von Bach, Beethovens 3., 5., und 7. Sinfonie

-S. 213: Eroica, Hohe Messe,

-S. 129 Kanon neuer Musik: Strawinsky „Le Sacre du Printemps“, „Psalmensymphonie“, Bartoks „Musik für Saiteninstrumente, Schlagzeug und Celesta“, Hindemith Sinfonie „Mathis der Maler“, Anton Bergs „Violinkonzert“

S. 221: „Peter und der Wolf“ von Prokofieff, „Der Feuervogel“ von Strawinsky, zwölftöniges Weihnachtssoratorium von Büchtger

-S. 222: Bsp. Strawinsky „Chanson russe“, Tänze aus „Petrouschka“ und „Pulcinella“; Bartoks vielerlei Tänze, „Tanzsuite für großes Orchester“; Hindemith „Symphonische Metamorphosen, Teile aus Orffs „Carmina Burana“, Märchenoper, Prokofieffs „Klassische Sinfonie“

S. 223: Strawinskys „Psalmensymphonie“, Hindemiths „Mathis-Sinfonie“, Bergs „Violinkonzert“, dann später auch größere programmmusikalische Werke wie Strawinskys Ballett „Le Sacre“, Melodrama „Die Geschichte vom Soldaten“, danach Oratorien wie „Ödipus Rex“, Bergs Oper „Wozzeck“, Hindemiths „Mathis der Maler“, dann auch etwas traditionell angelehnte absolute Musik wie Werke der Wiener Schule, Schönbergs frühe Werke „Kammersymphonie Nr. 1, „Fünf Stücke für Orchester“ op. 16, „Streichquartett fis-Moll op. 10“, zur Einleitung auch „6 kleine Klavierstücke op. 19“

-S. 224 man solle sich an das unverstellt Neue heranwagen, beginnen mit Hindemith: Oper „Mathis der Maler“, Engelskonzert, „Konzert für Orchester“, „Nachtstücks aus der Suite 1922“, Bartok „Musik für Saiteninstrumente“

S. 231: Werke zum Übergang zwischen Spätromantik, Impressionismus hin zur neuen Musik wären Fortners „Schöpfung“, Kreneks „Pfungstoratorium“, Stockhausens „Gesang der Jünglinge im Feuerofen“, Vareses „Ionisation“

Ehrenforth

In: „Verstehen und Auslegen“

-S. 5 die Definition des Kunstwerkbegriffs soll beinhalten: das autonome Kunstwerk der Vergangenheit, die offene variable Form gegenwärtiger Musik, das anspruchsvolle Chanson und die Jazz-Improvisation

-S. 23 Bela Bartok: Divertimento für Streichorchester, ein Stück über die Erfahrung mit Krieg

-S. 24 Turbae aus Bachs Johannespassion, Ausdruck hasserfüllter Volksmassen, Vergleich nicht mit Pendereckis Lukaspation, sondern mit Bachs H-Moll Messe

-weiteres Bsp. Anton Weberns Bearbeitung des Ricercars aus Bachs Musikalischem Opfer

-S. 25 ein Beispiel mit Modellcharakter: Igor Strawinski: Le Sacre du Printemps

Gertrud Meyer-Denkman

In: „Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht“

-S. 71 vokale experimentelle Gestaltungsversuche, Verse, Dichtungen, Sprachspiele, die keine semantische Bedeutung haben und Sprachlaute betonten

-S. 81 81 Komponisten, deren grafische Notationen studiert werden sollen: Komponisten, deren grafische Notationen studiert werden sollen. Cage, Kagel, Schnebel, Busotti, Toshi Ishiyangi, Chr. Wolff, Earle Brown u.a.

-S. 86 klangliche Umwelt (Unterhaltungsmusik, Pop, Beat, Kunstmusik)

- S. 87 Beispiele für Werke, die konkrete Alltagsklänge verarbeiten: Ballett „Promenade“ (Satie), „Deserts“ von Edgar Varese; J. Cage „Williams Mix“ „Fontana Mix“ „Variations IV“
- Beispiele für Programmmusik: 15: Jhr. Isaac, Janequin „Caccien“ und Battaglien“, engl. Virginalisten wie John Bull, W. Byrd, Biblische Historien von Kuhnau, Stücke von Couperin und Rameau, auch Werke der Romantik, sinfonische Dichtung
- S. 135 Komponisten: Beethoven (1770-1824), Pierre Boulez (1925-2016), Earle Brown (1926-2002), John Cage (1912-1992), Mauricio Kagel (1931-2008), György Ligeti (1923-2006), Hans Otte (1926-2007), Folke Rabe (1935-1917), Dieter Schnebel (1930-2018), Arnold Schönberg (1874-1951), Karlheinz Stockhausen (1928-2007), Anton Webern (1883-1945), Christian Wolff (*1934)

Rauhe, Reinecke, Ribke

In: „Hören und Verstehen - Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts

- S. 116-118 massenmediale Musik
- S. 154 Populärmusik, Bedeutung für die Sozialisation
- S. 16 Kritik am eurozentristischen Weltbild und Musikverständnis

Christoph Richter

In: „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik“

- S. 22 Unterrichtsmodell A: György Ligeti: Continuum für Cembalo 1968
- S. 27 Erwähnung von anderen Musikbeispielen als Vergleich zur traditionsgebundenen Musik: klassische Sinfonie, Streichquartett, Solokonzert, Violinkonzert J. S. Bach in E-Dur, Mendelssohn Violinkonzert, Klavierkonzerte der Romantik und Klassik, Klaviermusik des Impressionismus, Streichquartette von Bela Bartok
- S. 28 5. Brandenburgisches Konzert J. S. Bach
- S. 30 Honeggers Pacific 231
- S. 36 Beispiele für ein Phänomen Zeit in der Musik: Mozart, Ouvertüre zur Oper Titus; S. 37 Mendelssohn, Sinfonie Nr. 1 op. 11 4. Satz
- S. 39 Unterrichtsmodell B: Joseph Haydn, Streichquartett op. 76 Nr. 2 Quintenquartett
- S. 64 andere Beispiele im Vergleich von definierendem und explizierendem Kompositionsstil: Klaviersonate Beethoven op. 2 Nr. 1 f-Moll; Mozart KV330 C-Dur, weiteres Beispiel 4. und 5. Streichquartett Bela Bartok erster Satz

Rudolf Nykrin

In: „Erfahrungserschließende Musikerziehung“

Keine

Ästhetische Bildung

In: „Musikalisch-ästhetische Bildung“ (1999) von Rolle

- S. 95 Musique concrete, Zufallsmusik, Naturgeräusche
- S. 165-184 Technomusik, genau möglich: Romantik, Musiktheater, Liedermacher, Mozart, Lateinamerikanische Folklore, Musik und Politik, Polyphonie,
- S. 170 Technostück von Sven Späth
- S. „In C“ von Terry Riley

Aufbauender Musikunterricht

In: „Musik Didaktik – Praxishandbuch“ (2021) von Jank

- S. 124 Singen, Musizieren, bewegen; ausgehen von Call-Repeat-Liedern und -Übungen, Call-Response und kleinen Improvisationsrondos, Wege zum selbstständigen und kreativen Bearbeiten und Erfinden zu Formen des Improvisierens und Komponierens
- S. 125 Bsp. alter Blues, Lieder aus anderen Kulturen, alte deutsche Lieder, Lieder der Comedian Harmonists, Filmmusik
- S. 137 offener Kulturbegriff
- S. 153 Lieder lernen für Bsp. erlernen von drei neuen Liedern für einen Gottesdienst, eine Klassenfahrt, eine Sportveranstaltung oder Karnevalsfeier

-S. 153 experimentieren und vergleichen von Wirkungen der Musik in verschiedenen Architekturen (venezianische Mehrchörigkeit, Stockhausens „Musik für ein Haus“, Raumwirkungen von Surround Sound – Systemen in der Filmmusik, in Discos, zu Hause -Klassenmusical, experimentelle Musik, Klassik, Romantik, heutiges Konzertleben, Salsa-Musik,

-S. 154 Bsp. evangelischer Gemeindegesang

-S. 182 Livearrangement mit Panama, Panama, Kuba

In: „Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis“ (2008) von Jank und Schmidt-Oberländer

-S. 349 Patternlieder

-S. 348 Un poquito cantas, Don't worry, be happy, Always look on the bright side of life, Swing low, Nobody knows,

-S. 347 Old John Rabbit, Shalom chaverim

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbst verfasst und Zitate unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht habe.

M. L. Liebel

(Unterschrift)

Saarbrücken, den 23.12.2025