Pädagogische, musikpädagogische und curriculare Semantiken in systemtheoretischer Betrachtung – zum Umgang mit populärer Musik an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nach 1945

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Musikpädagogik

der Hochschule für Musik und Akademie für Bildende Künste

der

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Christofer Jost

Frankfurt a.M.

2007

Inhaltsverzeichnis

Einleitung **4**

1. Nachkriegsära **13**
1.1. Pädagogik *13*
1.1.1. Die Pädagogik in Vergewisserung ihres wissenschaftlichen Gehalts 13
1.1.2. Pädagogische und kulturelle Norm 32
1.1.3. Lehrplanarbeit zwischen kulturellem Bildungsauftrag und gesellschaftlichen Anforderungen 55
1.2. Musikpädagogik *67*
1.2.1. Wissenschaftliche Grundlagen einer Erziehung durch Musik 67
1.2.2. Der Beitrag der Musikerziehung zur Allgemeinbildung 83
1.2.3. Das Populäre als unhistorische Kategorie musikalischer Bildung 106
1.3. Curriculare Situation *124*
1.3.1. Musikalische und kulturelle Bildung 124
1.3.2. Musikkunde im Schulbuch 138

2. Reformära **147**
2.1. Pädagogik *147*
2.1.1. Wissenschaftlichkeit als disziplinäre Aufgabe 147
2.1.2. Kritik der Gesellschaft und pädagogische Norm 171
2.1.3. Lehrplanarbeit und Reform des Bildungswesens 186
2.2. Musikpädagogik *206*
2.2.1. Perspektiven einer wissenschaftlichen Musikpädagogik 206
2.2.2. Der normative Gehalt des gesellschaftlichen Phänomens Musik 226
2.2.3. Das Populäre und seine erzieherischen Konsequenzen 248
2.3. Curriculare Situation *260*
2.3.1. Musikalische Bildung und Gesellschaftskritik 260
2.3.2. Die Musik der Gesellschaft in bildlicher Darstellung 275

3. Post-Reformära **287**
3.1 Pädagogik *287*
3.1.1 Pädagogische Selbstkritik nach der Bildungsreform 287
3.1.2 Pädagogische Norm und die Konstruktion von Wirklichkeit 307
3.1.3 Lehrplanentwicklung und unterrichtliche Interaktion 328
3.2 Musikpädagogik *335*
3.2.1. Die musikpädagogische Disziplin in Neubewertung ihrer Aufgaben 335
3.2.2 Musikunterricht als erfahrungsermöglichender Raum 343
3.2.3 Die bildenden Möglichkeiten von populärer Musik 359
3.3 Curriculare Situation *371*
3.3.1 Das bildende Potential musikalischer Geschichte und Gegenwart 371
3.3.2 Das Schulbuch als Medium eines ausgewogenen Musikunterrichts 386

Aussichten **396**

Literaturverzeichnis **402**
A. Dokumentationen 402
B. Lehrpläne und Richtlinien 402
C. Unterrichtsmaterialien 405
D. Fachliteratur 406

Einleitung

Die Begegnung von Schule und Musik hat stets diskussionswürdige Phänomene hervorgebracht. Dabei ist zu beobachten, dass im ständigen Wechselspiel von pädagogischer Reflexion und gesellschaftlicher Veränderung unterschiedliche musikerzieherische Impulse gesetzt wurden. So haben in der Vergangenheit pädagogische bzw. musikpädagogische Strömungen eine Vielzahl von Leitmotiven, Begriffen und Konzeptionen produziert. Im Hinblick auf die gegenwärtige Situation zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts ist davon auszugehen, dass verschiedene Motive vorliegen, die den (musik-)pädagogischen Diskurs in eine bestimmte Richtung lenken.

Ein erster Einblick in den aktuellen Stand der Diskussionen lässt sich anhand der sich allgemein abzeichnenden Tendenz zur Neubewertung der bildenden Möglichkeiten von Musik eröffnen. Hierbei sind es vor allem die Debatten um die Begegnung von Schule und jugendlicher Lebenswelt, die dem Bildungsbereich Musik zu erhöhter Aufmerksamkeit seitens pädagogischer bzw. bildungspolitischer Entscheidungsträger verhelfen. Deutlich wird nun an letztgenannter Beobachtung, dass im Zuge einer Integration jugendlicher Alltags- und Freizeitwelten in das schulische Umfeld insbesondere die jugendaffinen populären Musikformen in das Blickfeld pädagogischer und musikpädagogischer Reflexion rücken. So wird es vor dem Hintergrund einer sich abzeichnenden Re-Orientierung musikalischer Bildung an Kategorien wie Alltag und Lebenswelt zunehmend erforderlich, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, welche Vorstellungen in Vergangenheit und Gegenwart mit musikalischer Bildung und populärer Musik in Verbindung gebracht wurden, respektive werden.

Im Anschluss an die einleitenden Ausführungen lässt sich nunmehr festhalten, dass die Arbeit ein grundlegendes Interesse an ebenjenen (musik-)pädagogischen Vorstellungen und Bedeutungszuweisungen formuliert. Anhand der beiden Hauptkomponenten des Titels – Populäre Musik und Schule – soll nachfolgend aufgezeigt werden, wie dieses Fundamentalinteresse in eine spezifische Fragestellung bzw. Forschungsaufgabe gewendet wird.

Zu populärer Musik ist zunächst anzuführen, dass es sich hierbei um einen weitgefassten Begriff handelt, der ein Ensemble verschiedenartiger Genres und Gattungen der Musik umschreibt. Diesen ist die massenhafte Produktion und Distribution gemeinsam.[1] Weiter-

[1] Vgl. Peter Wicke, Kai-Erik Ziegenrücker und Wieland Ziegenrücker, Handbuch der populären Musik, 3. überarb. und erweit. Aufl., Mainz 1997, 389.

gehend kann populäre Musik nicht auf einen fest umrissenen Katalog von Merkmalskomplexen festlegt werden. In dieser Kurzdefinition deutet sich bereits an, dass die hier vorliegende Arbeit keinen präzise bestimmten Gegenstandsbereich „populäre Musik“ voraussetzt, vielmehr noch: nicht voraussetzen kann. So hebt der Begriff des Populären hervor, dass Musik stets in sozial-kulturelle Prozesse eingelagert ist, in dem Vorstellungen von dem, was populär sein soll, ausgetauscht werden.[2] Popularität stellt sich als Begriffskategorie dar, der das Offene konstitutiv ist. Die Dynamik des Populären wird im Kontext der Arbeit weniger als Problemstellung verstanden, denn als Verstehenskategorie, die der historischen Perspektive der Arbeit entgegenkommt. Das Populäre wird infolge zu einem Sammelbegriff, der historische und zeitgemäße Musikformen umschließt. Demgemäß wird kein Nachvollzug terminologischer Debatten, die in der Vergangenheit entlang der Begriffe populäre Musik, Popularmusik, Pop-/Rockmusik geführt wurden, angestrebt.[3]

Fernerhin verdeutlicht der Begriff des Populären, dass sich die Musikpädagogik zeitunabhängig bestimmten Musikformen gegenübersieht, die sich ihr als Herausforderung, wenn nicht gar als Problem andienen.[4] So verweist Popularität auf jene außermusikalischen Bedeutungszusammenhänge, mit denen Musik in einer bestimmten Zeit aufgeladen wird. Im Speziellen ist hiermit der sozial- bzw. rezeptionspsychologische Aspekt jugendlicher Identifikation und Emphase gemeint. Aus historischer Distanz zeigt sich, dass es in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts insbesondere jene afroamerikanisch geprägten Kultur- und Musikidiome waren, die aufgrund jugendlicher Emphase gesellschaftliche und pädagogische Relevanz erlangten. Folgerichtig wird man ihnen im Verlauf der Arbeit schwerpunktmäßig begegnen.

Das Titelsegment Schule weist seinerseits daraufhin, dass die Anforderungen, die an einen Unterrichtsgegenstand populäre Musik gestellt werden, sich innerhalb eines globalen pädagogischen Diskurses ausformen. Für die Fragestellung der Arbeit ist diese Feststellung richtungsweisend. Hiernach ist davon auszugehen, dass die schulisch-erzieherische Aufbereitung von populärer Musik nicht ausschließlich als fachdidaktische Aufgabe angenommen werden kann. Vielmehr legt es die Rückkoppelung fachlicher Zielvorgaben an allgemein erzieherische Zielperspektiven nahe, von einer permanenten interdisziplinären Aussprache hinsichtlich der Inhalte und Ziele von (Musik-)Unterricht auszugehen. Von er-

[2] Vgl. Peter Wicke u.a., 1997, 389.

[3] Vielmehr strebt die Arbeit einen integrativen Umgang, die unterschiedlichen Begriffe betreffend, an. So wird im Falle adjektivischer Verwendung populäre Musik durch den Begriff „popularmusikalisch“ vertreten.

[4] Die Einordnung des Begriffs populäre Musik in einen spezifisch musikpädagogischen Diskurs geht auf Jürgen Terhag zurück (vgl. Jürgen Terhag, Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik, Regensburg 1989).

kenntnisleitendem Interesse ist daher der Gesamtkomplex der pädagogischen Theorie, innerhalb dessen sich fachdidaktische Programme populäre Musik betreffend entwickeln.
Im Anschluss hieran wird ersichtlich, dass es sich bei dem eigentlichen Erkenntnisgegenstand der Arbeit um den pädagogischen Umgang mit populärer Musik handelt. Das bedeutet, dass ein Interesse an jenen Anforderungen aufgebaut wird, die an pädagogische Theorie überhaupt gestellt wurden, respektive werden. Für den argumentativen Aufbau ist infolge die These von Belang, dass im pädagogischen Bereich Wissen über das Zustandekommen von handlungsleitenden Aussagesystemen nicht produziert werden kann, wenn man sich auf die Beobachtung fachdidaktischer Literatur beschränkt. Die Genese pädagogischer und didaktischer Strömungen in einem geschichtlichen Kontext ließe sich über die innerdisziplinäre Perspektive nur unzureichend nachvollziehen.

Im Hinblick auf die angestrebte Beobachtung der *interdisziplinären* Komplexität bildungsbezogener Operationen ist es nun erforderlich, Kriterien und Aufgaben der Beobachtung einzugrenzen. Im Einzelnen erschließen sich diese in dem Theorem, dass sich Vorstellungen bezüglich der Inhalte von Unterricht aus den zeit- und referenzbedingten Kommunikationen über pädagogische Erkenntnisproduktion, Aufgaben und Normen ergeben. So zeigt sich, dass die Arbeit nicht am empirischen Nachvollzug konkreter Unterrichtspraxis interessiert ist, sondern an den theoretischen Determinanten schulisch-unterrichtlicher Praxis. Dies schließt pädagogische und musikpädagogische Fachliteratur ebenso ein wie Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien, die ihrerseits einen Kontakt zur konkreten Unterrichtspraxis herstellen. Zudem spielt in das Erkenntnisinteresse die geschichtliche Dynamik mit hinein, in der sich (musik-)pädagogische Theorie entfaltet, d.h. in letzter Konsequenz soll nicht nur das Dynamischwerden des geistigen Systems Erziehung beobachtet werden, sondern ebenso dessen Geschichtlichwerden.
An den vorgenannten Ausführungen deutet sich das globale Interesse der Arbeit an der Produktion und Verbreitung erziehungsrelevanten Wissens an. Hieran wird auch die Forschungsrelevanz des vorliegenden Themas ersichtlich. Danach stellt es sich eingedenk der Ausdifferenzierung erziehungsbezogener Wissensproduktionen zunehmend als Aufgabe wissenschaftlicher Reflexion dar, die mannigfachen Anforderungen, die über verschiedene Kommunikationswege an Unterricht herangetragen werden, zu entschlüsseln und zu ordnen. Ebenjene übergeordnete Aufgabenstellung kann ebenso als fachspezifische, d.h. musikpädagogische Aufgabe verstanden werden. Diese liegt zunächst einmal darin, die Erkenntnis der Interdependenz pädagogischer Aussagesysteme im fachdisziplinären Be-

wusstsein zu verankern. Hierbei geht es vor allem darum, eine selbstbewusste Positionierung von Musikdidaktik und Musikpädagogik innerhalb des Erziehungssystems vorzubereiten.[5] Fernerhin erscheint es möglich, zu einem reflexiven Theorieverständnis vorzudringen, das zum einen Aufschluss über die spezifischen Risiken und Mythen musikpädagogischer Reflexion gibt, das aber darüber hinaus ein globales Bewusstsein hinsichtlich der zeit- und referenzbedingten Position von musikpädagogischer Theorie im historischen Gesamtkomplex pädagogischer Theorie schafft.

Angesichts einer derartig weitgesteckten Aufgabenstellung ist es notwendig, einen methodischen Rahmen zu entwerfen, innerhalb dessen der Gegenstandsbereich Erziehungs-Wissen geordnet werden kann. Einen Einstieg hierin ermöglicht der Begriff der Kommunikation. Er rekurriert darauf, dass im Allgemeinen pädagogische und musikpädagogische Aussagen kommuniziert werden. Angesichts der grundlegenden Anwendungsorientierung pädagogischer und musikpädagogischer Reflexion handelt es sich hierbei um Kommunikationen über (musik-)pädagogische Erkenntnisse und Normen. Die Kommunikationen lassen sich nun ihrerseits mit Hilfe des Systembegriffs erfassen. So beschreibt System die Gesamtheit kommunikativer Inhalte und Strukturen, die sich entlang einer bestimmten gesellschaftlichen Funktion – in diesem Falle die der Erziehung – ausformt. Diesbezüglich ist weitergehend zu berücksichtigen, dass sich Systeme aufgrund der Spezifikation von Aufgaben in Teilsysteme aufspalten können.
An den vorangegangenen Zeilen wird sichtbar, dass das verstehende Eindringen in die erziehungsbezogene Wissensproduktion durch systemtheoretisches Denken nachhaltig befruchtet wird. Die Systemtheorie präsentiert sich als methodisches Vehikel, anhand dessen Aussagen im pädagogischen und musikpädagogischen Raum beobachtet und neu geordnet werden können. Insbesondere die Systemtheorie nach Niklas Luhmann offeriert in ihrem globalen historischen Erklärungsanspruch eine Vielzahl von Beobachtungskriterien, die zu einem individuellen methodischen Rahmengerüst zusammengefügt werden können. Dadurch, dass sie ein mehrschichtiges Dynamisch- und Geschichtlich-Werden von Systemen voraussetzt, ist sie für das hier vorliegende Projekt in besonderem Maße geeignet.[6]

[5] Dieser Aspekt bezieht sich vor allem auf die Rolle der Musikdidaktik bei der Ermittlung von curricularen Zielen und Inhalten des Musikunterrichts.
[6] Die Luhmannsche Systemtheorie geht davon aus, dass Systeme nicht nur ihre Strukturen neu auslegen, sondern außerdem ihre Funktionen, d.h. Aufgaben. In diesem Sinne setzt sie sich von anderen systemtheoretischen Ansätzen ab. Sie stellt insbesondere eine Weiterentwicklung der Parsonsschen Systemtheorie dar. So ist bei Talcott Parsons das Interesse an der Interdependenz der Teile des Systems, d.h. der inneren Ordnung von Systemen, erkenntnisleitend. Luhmann geht hingegen nicht von Strukturen aus, sondern von variablen Funktionen, die die Strukturen zusammenhalten.

Luhmann selbst hat die systemtheoretische Reflexion auf das Erziehungssystem angewandt und aus ihr eine Reihe fundamentaler Erkenntnisse gezogen, die den pädagogischen Diskurs nachhaltig geprägt haben.[7] Entsprechend verwendet sich die Arbeit nicht darauf, die Luhmannsche Diktion erneut aufzurollen. Vielmehr vertieft sie die Betrachtung jener kommunikativ-historischen Teilsysteme, die bei Luhmann weitestgehend unbearbeitet zurück bleiben – *Erziehungsdenken* und *fachdidaktisches Denken*. Hieran soll ferner deutlich gemacht werden, dass die Arbeit den systemtheoretischen Ansatz auch im Hinblick auf seine Umsetzbarkeit und Brauchbarkeit im Bereich fachdidaktischer Bildungsforschung reflektiert.[8]

Im Folgenden werden nun jene Aspekte der Luhmannschen Systemtheorie dargelegt, die für den argumentativen Fortgang der Arbeit richtungsweisend sind, so zuvorderst die oben bereits angedeutete Definition des Systems als Kommunikation. Beifolgend geht Luhmann davon aus, dass sich in der modernen Gesellschaft verschiedene Systeme ausdifferenzieren, die eine bestimmte Funktion erfüllen. Den Systemen ist wesentlich, dass sie sich aus sich selbst heraus reproduzieren. Selbstproduktion bedeutet, dass das System sich durch Kommunikation operativ schließt. Über Systemausschnitte treten die verschiedenen Systeme in Kontakt zueinander. Hierbei setzen sie bestimmte Leistungen auf Seiten des jeweils anderen Systems voraus. Folgeerscheinung der Selbstproduktion, oder Autopoiesis, ist, dass das System sich mit einer Vielzahl an Kommunikationen und Handlungsmöglichkeiten konfrontiert. Durch den Überschuss an Möglichkeiten verfestigt sich im System ein gewisses Maß an kommunikativer Redundanz, das seinerseits den Anforderungsdruck an das System erhöht, Redundantes aufzulösen. Infolge kommt es zu einem Überschuss an Kommunikationsmöglichkeiten: die selbstproduzierte Ungewissheit des Systems steigt.[9]
Bezogen auf die Funktionalität des Systems bedeutet dies nun, dass stets von neuem unterschiedliche Anforderungen an die eigentliche Aufgabe Erziehung und einzelne Teilaufgaben herangetragen werden. Durch Organisation und Form allein bekommt das System diese zumeist inkonsistenten Anforderungen nicht in den Griff.[10] Auch Reflexion leistet nicht

[7] Vgl. Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2002; vgl. Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1999.
[8] Das Interesse an systeminterner Kommunikation offenbart die Produktbezogenheit der Arbeit. So stecken nicht etwa institutionalisierte Entscheidungsprozesse den Gegenstandsbereich ab, was bedeutet, dass die beobachteten Kommunikationen nicht mit Kommunikationen innerhalb bestimmter Institutionen gleichzusetzen sind – zu denken wäre hierbei an den Prozess der Entscheidungsfindung im Rahmen von Lehrplankommissionen. Von Interesse ist der historische Entwicklungsverlauf disziplinärer bzw. interdisziplinärer Kommunikation, der seinerseits das historische „Produkt" systemischer Operationalität und Funktionalität darstellt.
[9] Vgl. Niklas Luhmann, 2002, 113-116.
[10] Vgl. Niklas Luhmann, 2002, 167.

die Vollerfassung des Systems, legt dementsprechend auch nicht dessen Inkonsistenzen frei. Sie dient vielmehr der Selbstsimplifikation.

Nach Luhmann ist es nur dann möglich, zu einem tiefergehenden Systemverständnis vorzudringen, von dem aus Folgeoperationen für das System möglich werden, wenn es gelingt, die Anforderungen an Selbstorganisation nachzuvollziehen. Für eine derartige Aufgabe ist in der Luhmannschen Systemtheorie das Prinzip der Beobachtung zweiter Ordnung vorgesehen. Diese Beobachtung setzt einen Beobachter ein, der einen Beobachter im System dabei beobachtet, wie dieser seine Umwelt reflektiert. Jede Beobachtung bedarf ihrerseits einer Unterscheidung, mit anderen Worten – eines blinden Flecks, mit dessen Hilfe beobachtet werden kann. In dieser Identität des Differenten liegt die Möglichkeit, Einsichten zirkulieren zu lassen. Konkret läuft dies auf die Entwicklung von Verfahren für das Beobachten von Beobachtungen zu, die ein besonderes Interesse dafür aufweisen, was für den jeweils anderen unbeobachtbar ist.[11]

Die Beobachtung zweiter Ordnung ersetzt die Einheit des Systems durch die doppelte Differenz. Sie kann dann zur Selbstbeobachtung werden, wenn sie ein System bildet, in dem beobachtet werden kann wie im System beobachtet wird. Indem sie intern nach Anschlussfähigkeit sucht, grenzt sie automatisch bestimmte Phänomene aus. Diese dem System einsichtig zu machen, ist dann Aufgabe erneuter Beobachtung.[12] In finaler Wendung können die Beobachtungen sodann in die Entwicklung von Bewusstseinstheorien einmünden.

Anklingend an die Luhmannschen Theorie lässt sich nun die Aufgabe der Arbeit weitergehend konkretisieren. Sie besteht darin, die Reduktion von Redundanz innerhalb pädagogischer und musikpädagogischer Kommunikation voranzutreiben. Der Arbeit ist dies möglich, da sie beobachtet, wie die Teilsysteme Pädagogik und Musikpädagogik Gesellschaft beobachten und auf diese reagieren. In diesem Sinne nimmt sie eine Neubeschreibung der historischen Kommunikationen von Pädagogik und Musikpädagogik vor. Dabei ist zu beachten, dass Neubeschreibung nicht die Identifikation ideologischer Latenzen innerhalb pädagogischen Denkens meint, sondern die Rückführung pädagogischer und musikpädagogischer Disziplinarität auf basale Begriffe und Zusammenhänge. Ebenjenes Prinzip der Neubeschreibung eröffnet der Musikpädagogik kommunikative Anschlussmöglichkeiten.

Aus der Zielvorgabe, die kommunikative Vernetzung historischer Reflexionen neu zu beschreiben, erwachsen nunmehr spezifische Ansprüche an Systematik und Gliederung. Auf

[11] Vgl. Niklas Luhmann, Sthenographie, in: Niklas Luhmann, Humberto Maturana, Mikio Namiki, Volker Redder, Francisco Varela, Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien?, München 1990, 123-124.
[12] Vgl. Niklas Luhmann 1990, 127-128.

der einen Seite gilt es, den historischen Erklärungsanspruch der systemtheoretischen Methode anhand von Epochenkonstruktionen anschaulich zu machen. Im Ganzen bemüht die Arbeit drei Epochenkonstruktionen, die im Textverlauf am Begriff der *Ära* festgemacht werden. Auf der anderen Seite werden die drei historisch-vertikalen Zeitkomplexe in drei disziplinär-horizontale Betrachtungsebenen unterteilt: *Pädagogik, Musikpädagogik, curriculare Situation*.[13] Zur übersichtlichen Darstellung werden die historisch-disziplinären Kommunikationen bzw. Semantiken weiter untergliedert, die curriculare Situation erfährt ihrerseits eine Subdifferenzierung in Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien.

Bezüglich der Gliederung der (musik-)pädagogischen Semantiken ist die Tatsache von Belang, dass es sich bei Pädagogik und Musikpädagogik um Anwendungswissenschaften handelt, die auf den Ebenen (musik-)pädagogischer Erkenntnis und (musik-)pädagogischer Norm operieren. Hiernach werden Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien, sowie Forschungslogiken auf der einen und Programmatiken auf der anderen Seite unterschieden. Erstgenannte Aussagegefüge ermöglichen schwerpunktmäßig einen Einblick in das historische Selbstverständnis der Disziplinen. Letztgenannte Semantiken beziehen sich auf das breite Feld (musik-)pädagogischer Normproduktion. Im Falle der Pädagogik wird aufgrund der enormen Tragweite programmatischer Aussagen eine weitere Unterteilung in Erziehungsphilosophie, Schultheorie und Didaktik vorgenommen.[14]

In dieses systematische Rahmengerüst werden auf der Ebene pädagogischer Semantik das Aussagefeld Lehrplantheorie und auf der Ebene musikpädagogischer Semantik Aussagen populäre Musik betreffend eingebaut. Beide Aussagekomplexe sind dem übergeordneten Forschungsgegenstand der Arbeit – der schulische Umgang mit populärer Musik – geschuldet.

---

[13] Die Bezeichnung curricular wird an dieser Stelle bemüht, da sie sowohl auf die Sachebene Lehrplan als auch auf die Ebene der Unterrichtsmaterialien rekurriert (vgl. Klaus Westphalen, Lehrplan – Richtlinien – Curriculum, Stuttgart 1985, 13). Die curricularen Semantiken reichen gemäß ihrer Orientierungsfunktion in die Unterrichtspraxis hinein. Sie sind als Erkenntnisgegenstand besonders interessant, weil sie den eigentlichen Kontakt zwischen den Semantiken und den angestrebten Sozialstrukturen des Erziehungssystems, d.i. Schule, herstellen.

[14] Anliegen der Arbeit ist es, die prinzipielle Autorenbezogenheit disziplinärer bzw. interdisziplinärer Kommunikation darzulegen. Hierbei gilt es die kommunikativen Referenzstrukturen nachzuzeichnen. Entsprechend dieser Vorgabe wird das Dynamischwerden historischer Kommunikation in den Unterkapiteln anhand von Textabschnitten beschrieben, die das Wirken der Autoren zu (musik-)pädagogischen Teilströmungen und Praktiken zusammenziehen. Kenntlich gemacht werden diese durch in den Textverlauf integrierte Überschriften, in denen die Autoren selbst und die Ausrichtung ihrer Beiträge genannt werden. Auch die Resümeeabschnitte werden auf diese Weise gekennzeichnet. Die Arbeit insgesamt soll jedoch weder ein reines Nachschlagewerk für die Beiträge einzelner Autoren zum Thema populäre Musik und Schule sein, noch eine historiographische Annäherung an verschiedene Lehrplantexte. Aus diesem Grund wird darauf verzichtet, die Textabschnitte in die numerische Gliederung aufzunehmen. Sie finden sich infolge nicht im Inhaltsverzeichnis wieder.

Nun ist es ein Erfordernis selbstkritischer Methodenreflexion, die Probleme, die in der Kontaktzone von Gliederung und Thema entstehen, zu kennzeichnen. Hauptsächlich eröffnen sich diese an der Zielsetzung, die Anforderungen an Selbstorganisation kenntlich machen zu wollen. Sonach erscheint die Systematisierung eines Systems, das stets von neuem seine eigenen Vorstellungen von Systematik an sich selbst richtet, zwangsläufig problematisch. Die hier angeführte Gliederung bemüht sich dementsprechend auch nur um ein Mindestmaß an Systematisierung. So sind die Epochenkonstruktionen als größtmögliche Zeitkomplexe angelegt, anhand derer die Heterogenität (bzw. Homogenität) geistiger Strömungen herausgearbeitet werden kann.[15]

Im Hinblick auf die disziplinär-kommunikativen Komplexe sei darauf verwiesen, dass die beschriebenen Semantiken kommunikativ miteinander verwoben sind, d.h. mehr oder weniger direkt durch jeweils andere Semantiken hindurchgehen. Konkret bedeutet dies, dass beispielsweise programmatische Semantiken wissenschaftstheoretische Semantiken berühren und umgekehrt. Die einzelnen Unterkapitel stehen danach nicht synonym für geschlossene disziplinäre Entscheidungsfelder. Der eigentliche Nachvollzug des sich selbst organisierenden kommunikativen Systems geschieht in resümierenden Abschnitten, die den einzelnen deskriptiv-analytischen Textabschnitten angefügt sind.

Hinsichtlich der Eingrenzung des Forschungsmaterials auf pädagogische, musikpädagogische und curriculare Semantiken ist anzufügen, dass diese dem einfachen Tatbestand geschuldet ist, dass sich bezüglich des Themenkreises populäre Musik – Schule – Gesellschaft eine überbordende Fülle pädagogischer und musikpädagogischer Literatur auftut.[16]

Im Allgemeinen kann ein tiefergehendes Systemverständnis für pädagogische und musikpädagogische Kommunikationen auch über andere Aussagegefüge hergestellt werden. So könnte es sich hierbei um Semantiken handeln, die im System selbst produziert werden, wie beispielsweise Arbeitsmaterialien und Fachzeitschriften, oder aber um externe Bezugs-

[15] Angesichts der genannten methodischen Erwägungen sei an dieser Stelle grob eine zeitliche Einordnung anhand von Jahreszahlen vorgenommen. So handelt es sich bei der Nachkriegsära im engeren Sinne um die ersten zwei Nachkriegsdekaden, die Reformära wird darauf folgend in die zweite Hälfte der 1960er Jahre und die 1970er Jahre verortet. Als Post-Reformära sind nunmehr die gegenwärtigen Strömungen beginnend mit den 1980 Jahren einzuordnen. Zukünftigen Forschungsarbeiten auf dem Gebiet systemtheoretischer Beobachtung erschließt sich die Möglichkeit, zu einer weitergehenden zeitlichen Subdifferenzierung vorzudringen.

[16] Zwar erweist es sich aufgrund des global-historischen Erklärungsanspruchs der Arbeit als zwingend erforderlich, ein breites Spektrum bildungsbezogener Literatur zu durchleuchten. Im Hinblick auf die Sicherung argumentativer Stringenz stellt es sich jedoch ebenso als unumgänglich dar, das Forschungsmaterial auf eine erfassbare Anzahl repräsentativer Werke zu beschränken.
Ähnlich wie im Fall der Lehrplantexte hätte es sich auch hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien angeboten, diese entlang der Analyse theoretischer Werke auf ihre theoretischen Determinanten hin zu untersuchen. Da aber derartige Theorien, wie etwa die Theorie des Schulbuchs, sich erst seit Beginn der 1990er Jahre ausformen, wurde auf deren Hineinnahme verzichtet.

systeme, wie politische Programme oder mediale Umwelten. Letztgenannte Kommunikationen würden Referenzstrukturen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Systemen zum Forschungsthema machen.[17]

Nach den Methodenreflexionen bleibt nunmehr festzuhalten, dass der bei Luhmann angelegte Leitsatz der Selbst- bzw. Neubeschreibung das eigentliche Desiderat der Arbeit bildet. Hieran zeigt sich, dass die Arbeit den Zielgedanken verinnerlicht, mit Hilfe von konkreten Bildungssemantiken historisch-kommunikative Beziehungszusammenhänge zu abstrahieren. Selbstbeschreibung meint in diesem Sinne, Anforderungen an Konsistenz und kommunikative Genauigkeit im System zu ermitteln. Diese Form disziplinärer Selbstvergewisserung fordert nach Luhmann „hochgetriebene Genauigkeitsansprüche“[18] ein, d.h. sie bedarf einer präzisen Bestimmung selbstreferentieller Operationen. Angesichts der unbewältigten Inkonsistenzen, die im Erziehungssystem im Hinblick auf Unterricht und Unterrichtsgegenstände wirken, erscheinen diese Ansprüche an Präzision und Globalität gerechtfertigt. Aus den Selbstbeschreibungen erwachsen sodann Aussichten und Zukunftsaufgaben für die musikpädagogische Disziplin. In der hier vorliegenden Arbeit werden diese im Anschluss an die semantischen Betrachtungen in Thesen wiedergegeben.

[17] Interdisziplinäre Kommunikationen können nicht gänzlich unabhängig von den sie umrahmenden gesellschaftlichen Strukturen betrachtet werden. Im Konkreten sei hiermit auf die pluralistische Gesellschaftsform der Bundesrepublik Deutschland verwiesen. So zeichnet sich das demokratisch-pluralistische System dadurch aus, dass es diversen gesellschaftlichen Kräften auf dem Gebiet des Schulwesens ermöglicht, ihre Interessen zu wahren und auf diese Weise Einfluss auf die zukünftige Gestaltung und Entwicklung der Gesellschaft zu nehmen. Der Konflikt zwischen unterschiedlichen Interessensgruppierungen wird auf föderaler Ebene ausgetragen. Die in den Semantiken und Lehrplänen zu konstatierende Vielfalt der Ziele und Konzeptionen ist demnach zum einen eine Folgeerscheinung der pluralistischen Meinungsbildung und resultiert zum anderen aus dem föderalen Staatsaufbau.
Es soll hieran deutlich gemacht werden, dass die in dieser Arbeit vorgenommene systemtheoretische Betrachtung den gesellschaftlichen Unterbau des bundesrepublikanischen Pluralismus voraussetzt. Die Hineinnahme historischer Semantiken und Lehrpläne der DDR hätte sonach einen grundlegenden Perspektivwechsel verlangt. Dies hätte den ohnehin weitgesteckten Erkenntnisrahmen der Arbeit sichtbar überspannt. Die Arbeit wäre Gefahr laufen, lediglich weltanschaulische Diskussionen wiederzugeben bzw. wiederzubeleben. Daher sind die Bildungssemantiken der DDR nicht Gegenstand der Betrachtung. An dieser Stelle soll auf zwei Arbeiten zur Bildungsgeschichte der DDR hingewiesen werden, die ein ähnliches Forschungsgebiet umreißen: Georg Maas und Hartmut Reszel (Hrsg.), Popularmusik und Musikpädagogik in der DDR. Forschung - Lehre – Wertung, Augsburg 1997; Rudolf-Dieter Kraemer (Hrsg.), Musikpädagogik, Musikdidaktik in der ehemaligen DDR: eine Textdokumentation, Essen 1992.
Die benannten methodischen Einschränkungen betreffen ebenso die Darstellung der nationalsozialistischen Herrschaftsperiode. So entspricht es einerseits der historischen Perspektive der Arbeit, die Verzweigungen pädagogischen und musikpädagogischen Denkens in ihrer Globalität darzulegen, anderseits setzt der politisch-weltanschaulische Überbau dieser Periode ein anderes Beobachtungsprinzip voraus. Die Arbeit vermittelt zwischen beiden Positionen, indem sie punktuell auf die Bedeutung der NS-Erziehung für die Nachkriegssituation eingeht.

[18] Niklas Luhmann, 1990, 131.

1. Nachkriegsära

1.1. Pädagogik

1.1.1. Die Pädagogik in Vergewisserung ihres wissenschaftlichen Gehalts

In den Folgejahren des Zweiten Weltkrieges stellt sich die Pädagogik im Sinne akademischer Tradition noch als verhältnismäßig junge wissenschaftliche Disziplin dar. Die hier vorgenommene zeitliche Relativierung „verhältnismäßig" nimmt Bezug auf die erst gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts selbstinitiierte Konstituierungsphase einer modernen wissenschaftlichen Pädagogik.[1] Sowohl in der Auseinandersetzung um das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft, als auch in den erziehungsphilosophischen und didaktischen Debatten sind die Hauptrepräsentanten der sich als geisteswissenschaftliche Disziplin formierenden Pädagogik darum bemüht, pädagogische Reflexion als eigenständige Form wissenschaftlicher Betätigung aufzustellen.[2]
Im Folgenden wendet sich zunächst der Blick auf erkenntnistheoretische und wissenschaftstheoretische Aspekte der Nachkriegspädagogik. Hiervon ausgehend können forschungspraktische und -logische Aufgabenstellungen der Nachkriegspädagogik dargelegt werden.

Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Wilhelm Dilthey. Als Wegbereiter einer modernen (geistes-)wissenschaftlichen Pädagogik ist Wilhelm Dilthey anzusehen. Auf ihn geht die Einordnung der Pädagogik in das Feld der Geisteswissenschaften zurück. Da in seinem Werk die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundzüge geisteswissenschaftlicher Pädagogik paradigmatisch enthalten sind, soll dieses die Explikation des disziplinären Selbstverständnisses der Nachkriegspädagogik einleiten.[3] Betrachtet man seine Arbeit in

[1] Theodor Wilhelm, einer der Hauptvertreter der Nachkriegspädagogik, dessen Wirken nicht auf die Zeit vor 1933 zurückgeht, beschreibt in „Pädagogik der Gegenwart" die vier Jahrzehnte von 1890 bis 1930 als diejenigen, in denen die Pädagogik ihre endgültige Anerkennung im Kreise der Wissenschaften erhielt. Er verweist darauf, dass die Publikationen einer Reihe von Wissenschaftlern, von Eduard Spranger und Theodor Litt über Hermann Nohl, als Zeichen eines Durchbruchs zu werten seien, von dem ausgehend die Pädagogik sich aus der Umklammerung der Philosophie und Theologie befreien konnte (vgl. Theodor Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, 3. Aufl., Stuttgart 1963, 117).
[2] Vgl. Karl Koop und Martin Schwaab, Einführung in die Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten, 4. durchgesehene und ergänzte Auflage, Wiebelsheim 1999, 230.
[3] Die Abhandlungen „Grundlinien eines Systems der Pädagogik (1884-1894)" und „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888)" nehmen eine zentrale Stellung in seinem Werk ein. In ihnen entwirft er u.a. die These von der Unhaltbarkeit bzw. Rückständigkeit der herrschenden Systeme der Pädagogik und entfaltet ferner mit dem Ziel einer positiven psychologischen Grundlegung pädagogischen Denkens ein Modell der Teleologie des Seelenlebens. Im folgenden Textverlauf wird nun die Veröf-

einem wissenschaftsgeschichtlichen Kontext, so zeigt sich, dass sein geisteswissenschaftliches Verständnis von Pädagogik, getragen durch das Wirken seiner Schüler, bis in die Nachkriegsära hineinreicht. Dilthey artikuliert den Anspruch, dass eine moderne Pädagogik sich von einer rein positivistischen, wie auch von jeder metaphysisch-spekulativen und ethischen Grundlegung verabschieden müsste, d.h. von jeder Grundlage eines natürlichen Systems, die die Gestalt einer absolut verbindlichen Lehre annimmt.[4]

Stets die Eigenständigkeit der Pädagogik als Disziplin betonend, deutet sich bei Dilthey in Anlehnung an die sogenannte Historische Schule die Abkehr von metaphysischen Systemen der Philosophie an.[5] Dilthey nimmt die Anregungen des Historismus zum Anlass, die Verschränkung zwischen dem historischen Bewusstsein des Menschen und dem Menschen als geschichtliches Kulturwesen in einem hermeneutischen System zu beschreiben. In Erwägung der Geschichtlichkeit des Lebens, des Menschen, des Seelenlebens, der Gesellschaft und der sie tragenden Kultursysteme konstatiert er, dass alles Erkennen der geschichtlich-gesellschaftlichen Realität sich in den Einzelwissenschaften des Geistes vollzieht. Diese aber bedürfen eines Bewusstseins über das Verhältnis ihrer ‚Wahrheiten' zu der geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit, deren Teilinhalte sie sind, sowie zu den anderen ‚Wahrheiten', die aus der Wirklichkeit abstrahiert werden.[6] Was aus dieser Geschichtlichkeit alles Geistigen heraus an kritischer Haltung legitim ermöglicht werden kann, ist Kritik auf der Folie des Zeitgeistes, d.h. Kritik bedingt durch die jeweilige Zeitgeschichte und abhängig von der jeweiligen gesellschaftlichen Verfasstheit.[13]
Dilthey sieht seine Aufgabe darin, die Anschauungen der geschichtlichen Entwicklungslehre in für das Leben fruchtbare Begriffe umzusetzen – dies entspricht der Forderung nach allgemeingültigen Normen der Erziehung.[14] In einer auf psychologischen Formeln basie-

---

fentlichung von Dieter-Jürgen Löwisch zu Wilhelm Dilthey herangezogen. Sie enthält die beiden genannten Originaltexte und Interpretation derselbigen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Originaltexte. Die Interpretation Löwischs wird alsdann zitiert, gilt es einen bestimmten Aspekt in Diltheys Werken akzentuiert darzulegen. (vgl. Dieter-Jürgen Löwisch, Wilhelm Dilthey. Grundlinien eines Systems der Pädagogik und Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, Darmstadt 2002).

[4] Vgl. Dieter-Jürgen Löwisch, 2002, 72.

[5] Die Historische Schule vereinte Intellektuelle verschiedener Disziplinen (z.B. Juristen, Historiker, Philologen, Philosophen) zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die in Gegenposition zum Rationalismus und zum Naturalismus die Geschichtlichkeit des menschlichen Geistes als sein konstitutives Moment verfechten (vgl. Dieter-Jürgen Löwisch, 2002, 117-118). Zur Historischen Schule werden u.a. der Rechtsgelehrte Friedrich Carl von Savigny (1779-1861), der Historiker Barthold Georg Niebuhr (1776-1831), der als Begründer der kritisch-philologischen Geschichtswissenschaften gilt, der Historiker Leopold von Ranke (1795-1886) und der Historiker Gustav Droysen (1808-1884) gerechnet.

[6] Vgl. Dieter-Jürgen Löwisch, 2002, 73.

[13] Vgl. Dieter-Jürgen Löwisch, 2002, 23.

[14] Vgl. Dieter-Jürgen Löwisch, 2002, 23.

renden Analyse der Struktur des Seelenlebens sieht er die Möglichkeit, ebendiese Normen und Regeln zu generieren.

Seelenleben bildet in Diltheys Werk die zentrale Kategorie zur Begründung der Pädagogik als Kultursystem und Geisteswissenschaft. Erziehung ist für Dilthey nicht selbstzweckhaft – sie hat Dienstwert und Dienstaufgabe. Ihr Zweck ist der jeweiligen geschichtlichen Situation, sowie dem jeweiligen geschichtlichen Individuum in seiner gesellschaftlich strukturierten Situation verpflichtet. Es geht in Erziehung immer um individuelle Seelenleben unter zeitgeschichtlichen und kulturgeschichtlichen Bedingungen. Der Autor sucht hiervon ausgehend nach einem Verfahren oder einer Regel der Erziehung, die dem gegebenen Zweck nämlich der Entfaltung von Seelenleben adäquat ist. Wenn dem Seelenleben Zweckmäßigkeit als konstitutives Moment zukommt, dann enthält es in sich eine Teleologie. Verstanden als Ziel- und Zweckgerichtetheit eines Prozesses deutet Teleologie auf Folgendes hin: Entfaltung, Entwicklung und Werden sind dem Erreichen eines Zieles untergeordnet.[15] Das teleologisch strukturierte Seelenleben kann nach Dilthey als eine aus dem Leben wirkende Kraft, die Ziel und Vollendung in sich selbst trägt und die sich mithin permanent ausformen will, verstanden werden. Die teleologische Struktur des Seelenlebens zeigt sich in ihren drei Grundbestimmungen: der Vollkommenheit, der Entwicklung, der Steigerung. Mit dieser Darstellung umschreibt Dilthey die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung der menschlichen Natur als anthropologisches Grundgesetz.[16]

Der sich an diese Ausführungen anschließende Fundamentalsatz seiner Pädagogik besteht in der Behauptung, dass das Seelenleben eine innere Zweckmäßigkeit habe und danach eine ihr eigene Vollkommenheit.[17] Weitergehend zeigt Diltheys Analyse der inneren Vorgänge der Seele drei Glieder des teleologischen Zusammenhangs auf. Die im Seeleninneren ablaufenden Prozesse finden zunächst ihre Initiierung in der psychischen Aufarbeitung von Eindrücken, die durch die Außenwelt auf das Individuum einwirken. Nach Dilthey lebt das menschliche Lebewesen in einem Milieu, in einer Umwelt, mit der es in Beziehung steht und die das Lebewesen bestimmt. Das Milieu eines jeden Individuums wird durch eine Reihe von Strukturelementen getragen, von sogenannten Kultursystemen wie Religion, Wirtschaft, Wissenschaft, das Recht, Sittlichkeit und Sitte, Sprache und Erziehung und sogenannten äußeren Organisationen, dazu gehören Staat, Verbände (Familienverband und Gemeindeverband), Kirchen, Körperschaften und Anstalten. Hiernach bildet das Individuum einen Kreuzungspunkt einer Mehrheit von Systemen. Die aus der Lebenswelt resul-

[15] Vgl. Dieter-Jürgen Löwisch, 2002, 24-25.
[16] Vgl. Dieter-Jürgen Löwisch, 2002, 85.
[17] Vgl. Dieter-Jürgen Löwisch, 2002, 28.

tierenden Reize, die sich im Seelenleben als Empfindung, als Wahrnehmung, als Vorstellung und Denken niederschlagen, können sodann als erstes Glied des teleologischen Zusammenhanges angesehen werden. Daraus resultieren lust-unlustbezogene Wertfühlungen und Wertschätzungen dieser Reize, die in Form von Gefühlen, Gemütszuständen und Affekten vorliegen (zweites Glied). Durch derartige Gefühlsakte werden wiederum Wollen und Willensakte ausgelöst. In Form von Handlungsantrieben wird nun das Eigenleben den Lebensbedingungen angepasst oder die Lebensbedingungen dem Eigenleben (drittes Glied).[18] Löwisch stellt in seiner Betrachtung des Diltheyschen Werkes die pädagogische Bedeutung der Verflechtung zwischen den drei Gliedern wie folgt dar:

> „Das richtige Ineinandergreifen, das richtige Zusammenspiel und die richtige Abmessung der Stärke dieser drei Glieder des teleologischen Zusammenhanges des Seelenlebens sind für Dilthey die Voraussetzungen für den ‚Typus des vollkommenen Menschen'. Die maßvolle Ausgewogenheit von Vorstellen – Fühlen – Wollen, [also] von Empfindung – Gefühl – Willensakte/Handlungsmotivationen ist für Dilthey das Ziel, der Zweck der zweckmäßigen Entwicklung des Seelenlebens."[19]

Die Individuation beruht demnach auf den permanenten Übertragungsprozessen und Anpassungsprozessen, die zwischen Individuum und Gesellschaft ablaufen. So wird an diesem Punkt sichtbar, dass Dilthey, wie oben erwähnt, darauf bedacht ist, metaphysische Erklärungsmodelle in seinem System der Pädagogik auszuklammern.[20]
Die Darstellung der teleologischen Struktur des Seelenlebens und ihrer Glieder allein auf dem Boden der Erfahrung, ohne Anleihen bei der Metaphysik, wird von Dilthey als Bestätigung des Fundamentalsatzes der Pädagogik verstanden. Auf diesem grundlagentheoretischen Fundament bietet sich ihm die Möglichkeit, allgemeine Aussagen über Normen und Regeln von Erziehung und Bildung zu machen. Diese unbedingten allgemeinen Normen sind prinzipieller und formaler Art. Es handelt sich um Formeln und Prinzipien, die mit den Inhalten der Zeit, in der sie artikuliert wurden, gefüllt werden, d.h. die Inhaltsgebung gestaltet sich geschichtlich. In inhaltlicher Spezifizierung postuliert er, dass die Pädagogik aus der Beschaffenheit des deutschen Volkes und dem situativen Moment der Zeit, in der

[18] Vgl. Dieter-Jürgen Löwisch, 2002, 28.
[19] Dieter-Jürgen Löwisch, 2002, 129-130.
[20] In der vergleichenden Anthropologie Wilhelm von Humboldts wird das Individuationsprinzip in eine unbestimmte rätselhafte Kraft zurückverlagert, die sich jeder logischen Aufschlüsselung entzieht. Dasjenige, was bei Humboldt der menschlichen Individualität zu Grunde liegt, wird als etwas Unerforschbares, Selbständiges, seine Wirksamkeit selbst Beginnendes erkannt. „Die Entstehung einer Individualität geschieht eben plötzlich ‚wie ein Wunder' und bleibt unerklärbar" (Clemens Menze, Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965, 107).

es verweilt, das konkrete Ideal des gegenwärtigen Erziehers und Unterrichtswesens in Deutschland ableiten solle.[21] Sonach stellt sich für Dilthey die Pädagogik als eine normative Disziplin dar. Seine angestrebte Theorie der Geisteswissenschaften soll eine Theorie normativer Wissenschaften sein, die sich sowohl gegen einen aprioristischen Umgang mit Wertvorstellungen wendet, als auch einen absoluten Relativismus und Dezisionismus zu vermeiden sucht.[22]

Pädagogische Psychologie – Reflexion des jugendlichen Geistes: Eduard Spranger. Die Nähe zu teleologisch-hermeneutischen Erklärungsmodellen sucht auch Diltheys Schüler Eduard Spranger. Anhand seines Werks „Psychologie des Jugendalters“[23] wird das geisteswissenschaftliche Paradigma in die Nachkriegsperiode transportiert. In ihm formuliert Spranger die grundlegende Forderung, dass es ein vorrangiges Ziel der Pädagogik sein müsse, eine „verstehende Psychologie des Jugendalters“[24] abzuliefern. In den von ihm gekennzeichneten Aufgaben einer Psychologie des Jugendalters grenzt er zunächst die Möglichkeiten einer solchen Psychologie ein:

> „Wir können nur ein typisches Bild vom Jugendlichen – unserer Kulturstufe – überhaupt entwerfen. Die Zuspitzung auf den ganz besonderen Fall erfolgt auf dem Weg über fortschreitende Individualisierung der allgemeinen Züge, bis man sich immer enger der konkreten Individualität anschmiegt, die freilich auch so nie völlig ausgeschöpft werden kann.“[25]

Spranger schränkt des weiteren ein, dass er das Bild des typischen Jugendlichen entsprechend seiner eigenen geistigen Herkunft aus den Verhaltensformen der Jugendbewegung generiert. Dabei gibt er zu bedenken, dass es „noch nicht erwiesen [sei], dass diejenigen Glieder der ‚Jugendbewegung’, die heute eine Art von Bewusstmachung der eigenen Pubertät betreiben, die künftige Jugend, die wieder sehr anders sein wird, mühelos verstehen werden“[26]. Hieran wird ein zentraler Aspekt seines teleologisch-psychologischen Systems deutlich. Indem Spranger das Verhältnis zwischen dem Seelenleben und der objektiven geistig-kulturellen Welt nicht nur nach seinen formalen und funktionalen Gesetzmäßigkei-

[21] Vgl. Dieter-Jürgen Löwisch 2002, 95.
[22] Vgl. Peter Krausser, Kritik der endlichen Vernunft. Diltheys Revolution der allgemeinen Wissenschafts- und Handlungstheorie, Frankfurt a.M. 1968, 214. Im Fortlauf der Arbeit werden die Zitattexte der Rechtschreibung angepasst, die zum Zeitpunkt der Veröffentlichung allgemeine Gültigkeit besitzt.
[23] Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, 29. Aufl., Heidelberg 1979 (1. Aufl 1924). An der Quellengabe wird ersichtlich, dass das Werk bis in die 1970er Jahre hinein veröffentlicht und rezipiert wurde.
[24] Eduard Spranger, 1979, 18.
[25] Eduard Spranger, 1979, 18.
[26] Eduard Spranger, 1979, 18.

ten bewertet, sondern diese in Verbindung mit Inhalten hinterfragt, rückt er formale Aussagen in die Kontaktzone kultureller Normativität.[27] Bei Spranger wird dies jedoch nicht als Gefahrenlage interpretiert. Die Erläuterung der Wechselwirkung zwischen Werten und Inhalten bildet vielmehr einen Kernpunkt seines pädagogisch-psychologischen Erkenntnisansatzes.

Die Aufgabe einer verstehenden pädagogischen Psychologie sieht er darin, „geistige Zusammenhänge in der Form objektiv gültiger Erkenntnis als sinnvoll [zu erfassen]“[28]. Nach Spranger konstituiert sich die Erkenntnisleistung des Verstehens aus dem sinngebenden Zusammenhang von Begreifen und Erklären. Das Verstehen dringt in den inneren Zusammenhalt der Dinge ein. Hierbei formt es all jenes zu einem Sinnzusammenhang, was in einem Wertganzen als konstituierendes Glied wirkt.[29] Diesen Erklärungsansatz überträgt er sodann auf die Ebene der Kultursysteme:

> „Eine Handlung hat Sinn, wenn sie in Bezug auf Wertverwirklichung erfolgt und aus einem Wertzusammenhang verstanden werden kann. Die Gebilde und Einrichtungen einer Kultur haben Sinn, wenn sie zu dem Lebensganzen der Kultur etwas beitragen; sie werden sinnlos, wenn diese Bedingtheit durch den Wert des Ganzen aufhört. Jedes Sinnganze kann seinerseits wieder als (sinnvolles oder sinnstörendes) Glied einem höheren Ganzen eingeordnet sein.“[30]

Die Vertiefung in teleologische Erklärungsmodelle dient Spranger demnach dazu, objektive Aussagen über die Beschaffenheit von Kultursystemen zu treffen. Von dieser Ebene leitet er nun zu den inneren Zusammenhängen des seelischen Lebens über. Hiernach stellt sich seelisches Leben nicht als ideeller Zusammenhang, sondern als ein Stück Wirklichkeit dar, das an Raum und Zeit gebunden ist. Ein solches Konstrukt kann nach Spranger im

---

[27] Der Soziologe Schelsky bewertet den antizivilisatorischen bzw. kulturkritischen Affekt, der sich gegen die Erscheinung der modernen technisch-industriellen Welt um die Wende des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts richtet, als tragende Säule des ethischen Idealismus der Jugendbewegung. „Die Jugendnot, die [die jugendbewegte] Generation überwinden will, ist [...] unverkennbar die Ohnmacht, die Unsicherheit und die Abscheu vor der modernen Welt, ihrer Gesellschaft, ihrer Technik, ihrer Kompliziertheit und Künstlichkeit. Ihr gilt der jugendbewegte Protest; Eduard Spranger, der an dieser Generation seine ‚Psychologie des Jugendalters’ konzipierte und ihr darin die gültigste wissenschaftliche Interpretation schuf, hat ihn deshalb mit Recht aus der Spannung zwischen der Struktur der Verbände, die die Kultur tragen, und der noch sehr einfachen, undifferenzierten Struktur der jugendlichen Seele erklärt. Aus dieser Verhaltensunsicherheit sehnt sich diese Jugend zurück in eine einfachere, natürlichere, harmonischere seelische Heimat. Damit wird das Streben nach Verhaltenssicherheit, das Bedürfnis nach einer Wiederherstellung der Kongruenz von geglaubten Werten, einer erneuerten Umwelt und der eigenen Lebensführung zum Grundanliegen dieser Jugendbewegung. Aber sie ersehnt dies nicht nur, sie ‚bricht auf” zu diesen Zielen [...]“ (Helmut Schelsky, Die skeptische Generation, Düsseldorf 1957, 52).

[28] Eduard Spranger, 1979, 19.

[29] Vgl. Eduard Spranger, 1979, 19.

[30] Eduard Spranger, 1979, 19.

weitesten Sinne Struktur genannt werden. Dies setzt jedoch wiederum voraus, dass das seelische Geschehen eine geschlossene Einheit bildet, in dem jeder Teil und jede Teilfunktion eine für das Ganze bedeutsame Leistung vollziehen.
Entsprechend diesem strukturellen Begründungszusammenhang nennt Spranger seine Form der Psychologie Strukturpsychologie. Dazu führt er weiter aus, dass jede Psychologie als Strukturpsychologie bezeichnet werden kann, die die seelischen Einzelerscheinungen aus ihrer wertbestimmten Stellung im einheitlichen Ganzen und aus ihrer Bedeutung für totale Leistungszusammenhänge versteht.[31] Dieses Strukturverständnis hat weitreichende Konsequenzen für die pädagogische Reflexion allgemein. Auf die Reziprozität von Individuum und Kultur hinweisend, baut Spranger einen globalen teleologischen Zusammenhang auf. Dem zufolge ist die individuelle Seelenstruktur selbst eingelagert in größere Sinnstrukturen, die vom Naturzusammenhang bis in den objektiv geistigen Zusammenhang der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt hinaufreichen. Erst von dieser übergreifenden Teleologie aus empfängt vieles in der Einzelseele seinen Sinn. Spranger unterscheidet zum einen den objektiven Geist als historisch-gesellschaftliche Wirklichkeit und zum anderen den normativen Geist als darauf aufgebaute ideale Forderung. Beide sind in der Struktur eines überindividuellen Geistes zu einer Lebenseinheit verschmolzen.

Das den Sprangerschen Aussagen zugrundeliegende Denkmuster läuft in finaler Wendung auf die Konstituierung eines Bildungsbegriffs hinaus, der Bildung als das Sich-bilden des Individuums an den objektiven Inhalten einer Kultur begreift. Hieran wird ersichtlich, dass Spranger eine materiale Ausdeutung bildungstheoretischer Semantik vornimmt. Genau bedeutet dies, dass er einer objektiven Bildungstheorie vorbaut, die das Wesen von Bildung inmitten jener Prozesse erkennt, in denen die Kulturinhalte Eingang in die individuelle Seele erhalten.
Nach Spranger verlangt die inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs auch das Ausleuchten der allgemein-menschlichen Seelenstruktur. Konkret vollzieht sich dies über die Typisierung von Menschen und Entwicklungsstufen.[32] In Vergewisserung historisch-gesellschaftlichen Zustände wird der objektive Geist schließlich in materielle Bildungsaussagen übertragen:

> „[...] wir schreiben die Psychologie des deutschen Jugendlichen in unserer Kulturepoche, d.h. in der Geistesepoche, die auf den Grundlagen der Aufklärung ruht und durch die Ein-

[31] Vgl. Eduard Spranger, 1979, 24.
[32] Vgl. Eduard Spranger, 1979, 32.

flüsse der deutsch-idealistischen Bewegung einerseits, des französisch-englischen Positivismus andererseits hindurch gegangen ist.“[33]

Die dem Individuum zugänglichen Objektivationen des historisch bedingten Geistes, in die der Individuationsprozess eingebettet ist, bestehen hiernach vornehmlich aus nationalen bzw. abendländischen Idiomen. Daraus ergibt sich für die Pädagogik, dass sie sich als vermittelndes Moment der im Rahmen der Individuation stattfindenden Anpassungs- und Übertragungsprozesse zwischen Individuum und Gesellschaft bewegt. Jene vermittelnde Tätigkeit findet demnach in einem mehr oder weniger geschlossenen System der Werte- und Inhaltsaffirmation statt.[34]
In ihrem Zusammenschluss zeigen die angeführten Aussagen auf, dass der erzieherische Bezug einer pädagogischen Psychologie darin besteht, dass Verständnis der Einzelseele kulturell objektivierten Erziehungsleistungen zugänglich zu machen. Nach Spranger bildet hierbei das Phänomen der Individuation, genauer, die erzieherische Beeinflussung von Individuation, das verbindende Element zwischen Pädagogik und Psychologie.[35] In ihrer Verschränkung kann der Frage nach der Plastizität, der Bildsamkeit des Menschen nachgegangen werden. Die Antworten darüber sind gemäß der Sprangerschen Theorie stets in das Wirkungsverhältnis von Individuum und Kultur einzubetten.

Die bei Spranger angelegte Verschränkung zwischen Pädagogik und Psychologie ist für Heinrich Roth Anlass, auf ein zentrales Problemfeld der Nachkriegspädagogik hinzuweisen. So ist im Rothschen Werk die Forderung angelegt, dass sich die Pädagogik in ihren psychologischen Bemühungen empirisch fundierter Forschungsergebnisse zu bedienen habe. Nur dadurch sei es der Pädagogik möglich, zu einer ‚realistischen’ Einschätzung ihrer Chancen in der Erziehungspraxis vorzudringen:

„Pädagogik kann [...] ihre Aufgabe nur in Kooperation einerseits mit den Wissenschaften vom Menschen, andererseits mit den Sachwissenschaften lösen; sie hat aber ihre Eigenart und Autonomie in [...] ihrer Fragestellung. [...] Es ist nun meine These, dass sich in allen Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik eine realistische Wendung vollzogen hat, ein zunehmender Einbau erfahrungswissenschaftlicher Methoden, die die Pädagogik erst noch

[33] Eduard Spranger, 1979, 38-39.
[34] Inwieweit dieser hermeneutisch begründete Erkenntnisansatz das Erstellen von Bildungszielen und Bildungsidealen beeinflusst, gilt es in den folgenden Abschnitten des ersten Kapitals darzulegen (siehe Kapitel 1.1.2. und 1.1.3.).
[35] Vgl. Theodor Wilhelm, 1963, 150.

nachzuvollziehen und in ihrem Bereich auf ihre originale Weise für sich selbst nach zu entwickeln hat."[36]

Mit dieser Aussage nimmt Roth direkt Stellung zu einem wissenschaftstheoretischen Diskurs, in dessen Kontext sich einige seiner Zeitgenossen kontrovers geäußert haben. Insbesondere das wissenschaftliche Selbstbild der geisteswissenschaftlichen Nachkriegspädagogik wird durch empirische Forschungspraxis nachhaltig herausgefordert.

Empirische Forschung und geisteswissenschaftliche Tradition: Otto Walter Haselhoff, Theodor Wilhelm. Die wissenschaftstheoretischen Fragestellungen, die sich an empirische Forschung knüpfen, re-formuliert Otto Walter Haselhoff als Generalkritik an den Erkenntnismethoden der geisteswissenschaftlichen Schule. Ausgangspunkt der Kritik bildet bei Haselhoff die Diagnose von Versäumnissen, die in den Nachkriegsjahren auf dem Gebiet schul- und bildungsnaher Pädagogik begangen wurden. Im Konkreten bezieht er sich darauf, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik es vermisst habe, sich auf globale Neustrukturierungen des menschlichen Erlebens und Handelns im zwanzigsten Jahrhunderts einzustellen. Er identifiziert einen Prozess des Verblassens der volks- und heimatzentrierten Gedankenwelt durch technische Entwicklungen und sozialpsychologische Wirkungen moderner Massenkommunikation.[37] Der geisteswissenschaftlichen Pädagogik unterstellt er, in antithetischem Gestus auf diese Entwicklungen reagiert zu haben. Charakteristisch für die Situation von Schule und Pädagogik in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ist demnach die Divergenz zwischen der gesamtkulturellen Entwicklung und den traditionellen Erziehungsformen. Der reformpädagogische Gedanke der 1920er Jahre un-

[36] Heinrich Roth, Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung (1962), in: Hans Thiersch und Hans Tütken (Hrsg.), Heinrich Roth. Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967, Hannover 1967, 115.

[37] Vgl. Otto Walter Haselhoff, Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Erziehungszielen, in: Otto Walter Haselhoff und Herbert Stachowiak (Hrsg.), Schule und Erziehung. Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft, Berlin 1960, 49. Haselhoffs Aussagen über den soziokulturellen Umwandlungsprozess der modernen technisch-industriellen Gesellschaft lassen sich weitestgehend in die soziologischen Erhebungen seines Zeitgenossen Schelsky eingliedern. Dieser sieht in der Verschränkung und Mischung agrarisch-handwerklich-altbürgerlicher und industriell-bürokratischer, primär-intimer, d.h. kleingruppenhaft-familiärer, und sekundär-anonymer, d.h. dynamisch-zweckgebundener Gesellschaftselemente das zentrale Erscheinungsbild der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Nach Schelsky hat sich das Mischungsverhältnis der beiden Strukturkomponenten im Verlauf der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in dem Maße zugunsten der dynamischen und abstrakten Strukturen des sozialen Geschehens entwickelt, dass diese in die Stellung des Normalen und Selbstverständlichen geraten sind. Die sozialen Veränderungen sieht Schelsky im konkreten Fall u.a. in der arbeitsteiligen Technisierung der Produktion, Kapitalbestimmtheit der Produktionsmittel, die Entstehung der Industriearbeiterschaft und der Vergroßstädterung (vgl. Helmut Schelsky, 1963, 47).

terstützte nach Haselhoff zudem den Hiatus zwischen gesellschaftlicher Realität und Erziehungswirklichkeit:

> „[...] diese Reformgedanken [blieben] (abgesehen von einer Reihe konstruktiver, die Volksschule, die Mittelschule und die Lehrerbildung betreffender Neuordnungen nach dem ersten Weltkrieg) überwiegend im Vorfeld der vielversprechenden Programmatik und der utopischen Zielsetzungen. Dies wieder lag an der Tatsache, dass die Mehrzahl der reformerischen Konzeptionen sich an den konkreten Ausbildungs- und Erziehungsanforderungen der modernen Gesellschaft nicht glauben orientieren zu dürfen, sondern statt dessen ihre Ziele vornehmlich in den Dienst einer als unabweisbar gefühlten Korrektur eben dieser Gesellschaft stellen. [...] Von überdauernden Einzelerfolgen abgesehen sind daher die vielfältigen pädagogischen Reformen in Deutschland immer wieder in das einigende Bekenntnis zur sogenannten ‚inneren Schulreform' ausgelaufen."[38]

Haselhoff setzt seinen kritischen Rückblick fort, indem er es der inneren Schulreform zurechnet, dass diese Unterrichtsformen und Bildungspläne, Lehrerausbildung und Schulorganisation stets unangetastet ließ. Stattdessen wurde versucht, eine konstruktive Umgestaltung des Unterrichts- und Bildungswesens durch die Gesinnung mitmenschlicher Verantwortung, durch Liebe zu Kind und Heimat sowie durch den „Aufruf zur Hingabe an jeweils als ‚ewig' gedeutete Erziehungsziele"[39] zu umgehen.
Bei Haselhoff stellt sich für die Nachkriegspädagogik die Aufgabe, die spekulativ-hermeneutische Provenienz des deutschen Bildungsbegriffs kritisch zu hinterfragen. Seiner Auffassung nach müssen Reformideen und Bildungsprogramme so lange „gefühlserhebende, aber erfolgsunsichere Versprechungen bleiben"[40], bis Schule und Pädagogik die Not-

[38] Otto Walter Haselhoff, 1960, 51. Zum antithetisch-antagonistischen Charakter der pädagogischen Reformgedanken ist anzuführen, dass dieser sich nicht allein auf das Erziehungswesen richtete. Vielmehr war er Ausdruck einer antimodernen Gedankenwelt innerhalb der bürgerlichen Kultur des wilhelminischen Kaiserreichs. In seiner weltanschaulichen Dimension lässt er sich u.a. auf das Schaffen Friedrich Nietzsches und Paul de Lagardes zurückverfolgen.
Der kulturkritische Standpunkt geht bei Nietzsche auf das Theorem zurück, dass Kultur vor allem die Einheit des künstlerischen Stiles in allen Lebensäußerungen eines Volkes sei. Das Gegenteil dieses Zustandes sei die Barbarei, die Stillosigkeit oder das chaotische Durcheinander aller Stile. So konstatiert Nietzsche in seinen „Unzeitgemäßen Betrachtungen", dass das deutsche Volk des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts in einem solchen Zustand lebe (vgl. Friedrich Nietzsche, Werke in vier Bänden, Bd. 3, Wien 1980, 10-11). Bei Paul de Lagarde mündet das kultur- bzw. zivilisationskritische Moment in den Gedanken, dass der Ausweg aus der gesamtkulturellen Misere in der Abkehr von der Moderne oder zum anderen in der Hinwendung zur Religion, einer nationalen Religion, liege. Die Schaffung des idealistisch formulierten ‚Ganzen' sei also durch die Restauration vorindustrieller, überschaubarer Verhältnisse oder durch die Hinwendung zum Religiösen, zu einem alles überwölbenden Jenseits, in dessen Licht die Leiden der Gegenwart erträglicher würden, zu erreichen (vgl. Fritz Stern, Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland, München 1986, 54-59; 60-65).
[39] Otto Walter Haselhoff, 1960, 51.
[40] Otto Walter Haselhoff, 1960, 51-52.

wendigkeit einer empirisch-rationalen Erfassung, Beschreibung und Analyse der Unterrichts- und Erziehungspraxis sowie der konkreten gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung eingesehen haben.[41] Er kritisiert weiter, dass Methoden und Ziele der Erziehung nicht an der Wünschbarkeit ihrer hohen Ideale zu messen seien, sondern an ihren prüfbaren Folgen. Haselhoff fordert, die „Sehnsüchte eines idealisierten pädagogischen Denkens“[42], das die traditionalen Werte durch die Abweisung methodisierter Rationalität zu schützen sucht, zu überwinden und die Bereitschaft aufzuzeigen, in kritischer Haltung die tatsächlichen Ergebnisse des erzieherischen Handelns zu überprüfen. Das unreflektierte Verharren in einer idealisierten vorindustriellen Lebenswelt würde in eine bloße Reproduktion kultureller Traditionen münden und den von ihm vertretenen Erziehungsauftrag der gesellschaftlichen Neuanpassung außer Acht lassen.

Die Abwehr der empirischen Forschung seitens der geisteswissenschaftlichen Pädagogik lässt sich in mehreren Quellen nachvollziehen. So hebt Theodor Wilhelm zu Beginn der 1960er Jahre hervor, dass die pädagogische Tatsachenforschung in Deutschland eine jahrzehntelange Vernachlässigung erfahren habe. Die Gründe liegen für ihn darin, dass aufgrund persistenter Abwehr naturalistischer und positivistischer Theorien die deutsche Pädagogik den „Reizen der geistigen Struktur- und Wirkungszusammenhänge erlegen“[43] sei. Weiterhin ist für die Einschätzung der Situation der Nachkriegspädagogik der zeitgeschichtlich gefasste Kommentar relevant, dass der Nationalsozialismus den im Verlauf der 1920er Jahre einsetzenden Diskurs über die Einseitigkeit der geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise bzw. Erkenntnismethode unterbrach.[44]

---

[41] Ausgangspunkt seiner Kritik der Zustände ist die Annahme, dass von verschiedenen Interessensgruppen im akademisch-pädagogischen Bereich die Anwendung strenger erfahrungswissenschaftlicher Methoden auf die Schulpraxis diskreditiert wird. Die empirisch-rationale Bewährungsprüfung von Erziehungswirklichkeit sieht er erst in ihren Anfängen. Er umreißt weiter, dass die nach 1945 in Gang gekommene Neuordnung des Schulwesens bis dato ohne ausreichende Berücksichtigung entwicklungspsychologischer und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgte (vgl. Otto Walter Haselhoff, 1960, 52).

[42] Otto Walter Haselhoff, 1960, 58.

[43] Theodor Wilhelm, 1963, 159.

[44] Die Pädagogik der 1950er und 1960er befindet sich demnach in der eigentümlichen Situation, eine Diskussion aufzugreifen, die ihre Vertreter bereits geführt haben, auf deren Ergebnisse sie jedoch nur begrenzt zurückgreifen kann, da diese implizit eine Aussage über die gesamtkulturelle Lage vor 1933 enthalten.
Zu nennen wäre in diesem Kontext das Werk Peter Petersens. So hat dieser in den 1920er Jahren Material für eine empirische Schulpädagogik erarbeitet. Allgemein kann seine positive pädagogische Tatsachenforschung als Beleg für die Selbstkritik der deutschen Erziehungswissenschaft vor 1933 gedeutet werden (vgl. Peter Petersen, Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, 62. neu durchgesehene Auflage unter Mitarbeit von Tilman Petersen, Weinheim 2001).
Ernst Krieck wiederum suchte durch eine empirisch-historisch disponierte Betrachtung (vgl. Ernst Krieck, Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft, Leipzig 1925, und Ernst Krieck, Bildungssysteme der Kulturvölker, Leipzig 1927) das Material bereitzustellen, um typische Abläufe und Wirkungskräfte aller Bildungssysteme der ‚Kulturvölker’ zu entziffern. Diese Abläufe sollten die These seiner Erziehungsphilosophie bestätigen, dass Erziehung eine ‚Urfunktion’ aller menschlichen Gemeinschaft

Wilhelm hält der geisteswissenschaftlichen Empiriekritik entgegen, dass vor allem in der empirischen Erfassung der an der Ausformung von Kultur beteiligten gesellschaftlichen Mächten die Chance liege, die Pädagogik gesamtkulturell, d.h. auch erziehungsphilosophisch, neu aufzustellen:

> „Heute ist uns zum Bewusstsein gebracht worden, dass der Mensch in hohem Maße durch Einflüsse und Mächte geprägt wird [...] die der erzieherischen Intention oft geradewegs entgegenwirken. Auch schon in der ‚guten alten Zeit' war es so, dass die absichtsvolle Erziehung auf dem Untergrund eines breiten Stroms ungeplanter Formungs- und Prägungswirkungen erfolgte. Dass dieser Untergrund bisher wenig Beachtung gefunden hat, hat seinen Grund in der Herkunft der deutschen Bildungstheorie. Sie ist in der vortechnischen und vorindustriellen Epoche entstanden, in der die Formung der Menschen in den primären ständischen und familialen Gruppen einigermaßen reibungslos funktionierte."[45]

Auf diesen Erkenntniszusammenhang zurückgreifend setzt Haselhoff seine Kritik an einer rein geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik fort:

> „Eine dem volksorganischen Denken, forschungshemmender Ganzheitsmetaphysik und tendenziöser Fehlbewertung vorindustrieller Traditionen verhaftete Pädagogik gelangt [...] unvermeidlich zu Zielvorstellungen des Erziehens, in denen die Dynamik des Kulturwandels und seine Folgen verkannt, geleugnet oder als prinzipiell wertzerstörend denunziert werden."[46]

Trotz der teils polemischen Diktion beleuchten diese Ausführungen die wissenschaftstheoretische Vakanz, in der sich die Nachkriegspädagogik befindet. Einerseits der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Tradition und der sich auf programmatischer Ebene anschließenden statisch-idealistischen Zügen materieller Bildungstheorie verpflichtet, muss sie sich auf der anderen Seite der gesellschaftlichen Wirklichkeit stellen. Um eine erfolg-

---

ist. Doch Krieck verlässt seine eigene deskriptive Methode, indem er sie durch ein biologisch-politisches Dogma außer Kraft setzt. Er trägt in sein Beobachtungsfeld die Ideologie der rassischen Vorbestimmtheit der völkischen Lebensrichtung hinein. So verkehrt sich bei ihm die Funktion vermeintlich empirisch-historischer Forschung der Erziehungsfelder zur Demonstration typischer geschichtlicher Bildungssysteme mit dem Ziel der Reinerhaltung der Rasse. Nach den Erfahrungen des Nationalismus' ließ sich der rassisch-völkische Standpunkt Kriecks nur noch schwer in den Diskussionsprozess der Nachkriegspädagogik um die empirische Tatsachenforschung integrieren (vgl. Gerhard Brückner, Die Mythologisierung von Erziehungswirklichkeit und Erziehungswissenschaft bei Ernst Krieck. Ein Beitrag zur Entstehung nationalsozialistischer Erziehungstheorie, Diss., München 1975, 184-202).

[45] Theodor Wilhelm, 1963, 161-162.

[46] Otto Walter Haselhoff, 1960, 63.

reiche Bewältigung der Erziehungspraxis zu gewährleisten, ist sie gehalten, eine unvoreingenommene Bewährungsprüfung ihrer Methoden zu installieren.

Eine Auflösung dieses Spannungsfeldes sehen sowohl Wilhelm als auch Haselhoff in einem Einstellungswandel, der sich in der Bereitstellung von Mitteln und Planstellen für empirische Tatsachenforschung sichtbar machen sollte. Wilhelm sieht die Notwendigkeit, dass sich die Pädagogik „des ganzen Apparats der modernen anthropologischen und gesellschaftlichen Empirie bedienen [muss] – Tests, Interviews, Niederschriften, Fragebögen, laufende Beobachtungen, internationale Vergleiche usw. – um gesicherte Anhaltspunkte für Theorie und Praxis zu gewinnen“[47]. Er gelangt ferner zu der Einsicht, dass „der Erzieher und Lehrer das Feld der unwillkürlichen Sozialisation des Menschen sorgfältig ableuchten und in seine Planung einbeziehen [muss], wenn er mit seinen pädagogischen Intentionen überhaupt zum Zuge kommen will“[48]. Diese Aufgabenstellung zeigt nach Wilhelm aber auch auf, dass die Pädagogik niemals auf der Ebene der Sachverhalte verharren kann. Ihr wird stets die Aufgabe gestellt sein, Deutungen vorzunehmen und den Sinn der festgestellten Phänomene zu erhellen, so dass sich nicht notwendigerweise eine Konfliktsituation mit der hermeneutischen Tradition der Pädagogik ergibt.[49]

Pädagogische Tatsachenforschung unterscheidet sich seiner Auffassung nach von der rein soziologischen, biologischen und psychologischen, da zwischen den Tatbeständen, auf welche die empirische Forschung blickt und jenen, die durch Wertphilosophie oder theologische und politische Normierung abgedeckt ist, sich die „Zwischenwelt“[50], in der das erzieherische Geschehen mit seiner Verantwortung liegt, befindet. Durch den Begriff der erzieherischen Verantwortung erlangt nach Wilhelm die Pädagogik Autonomie in Fragen der Forschungslogik.[51]

---

[47] Theodor Wilhelm, 1963, 161.

[48] Theodor Wilhelm, 1963, 162.

[49] Wilhelm bezieht sich hierbei auf Wilhelm Flitner, der den Gegenstand der Pädagogik als universal bezeichnet, da er das gesamte menschliche Leben umfasst, das kulturelle und gesellschaftliche wie das biographische Geschehen am Einzelnen, aber bezogen auf das erzieherische Phänomen (vgl. Wilhelm Flitner, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg 1957, 23).

[50] Theodor Wilhelm, 1963, 163.

[51] Der Begriff der Verantwortung nimmt insbesondere im Werk Erich Wenigers eine zentrale Stellung ein. Aus historischer Distanz fasst der Weniger Schüler Hans Thiersch die verschiedenen Ebenen des Verantwortungsbegriffs seines Lehrers zusammen. Hiernach zeigt sich die Pädagogik verantwortlich für alles, was im Umgang mit Lernenden im Horizont möglicher erzieherischer Einwirkungen möglich ist. Eine solche Verantwortung erweist sich als Ineinander verschiedener Aufgaben. Doch um einem pädagogischen Totalitarismus vorzugreifen, sieht Weniger in ihr die Funktion, eine kritische Reflexion der zu vermittelnden Faktoren vorzunehmen und die Haltung der Verantwortung auf die ihr gesetzten Grenzen hin, also ihrer realen Kompetenz, zu untersuchen. Ferner betont die pädagogische Verantwortung die Eigenständigkeit bzw. Autonomie der Pädagogik. Der Dialektik von Auftrag und Zurückhaltung entsprechend darf die Eigenständigkeit immer nur als eine relative verstanden werden. Abschließend meint pädagogische Verantwortung sowohl jenes Betroffensein, ohne das pädagogisches Verhalten unmöglich wäre, als auch den Mut, auf der unmittelbaren Erfahrung der Wirklichkeit zu insistieren. Pädagogische Verantwortung stellt sich als Produktivität dar, die

Jene autonome Stellung konfrontiert die Nachkriegspädagogik nun damit, ihr disziplinäres Selbstverständnis re-formulieren zu müssen. Sowohl vor dem Bereich des Normativen, als auch vor dem der erzieherischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit kann sie sich dabei nicht verschließen. Einen Ausblick darüber, wie sich das zukünftige Verhältnis zwischen hermeneutischer Pädagogik und empirischer Forschung darstellen könnte, verschafft sich Heinrich Roth, indem er eröffnet:

> „Empirische Forschung in der Pädagogik ist heute möglich geworden. [...] Empirische Forschung darf allerdings nie unkritisch werden. Sie hat das kategoriale und prinzipielle Durchdenken ihres Tuns dringend nötig. Die Erziehungsphilosophie hat die Aufgabe, ihr kritisches Gewissen zu bleiben."[52]

Pädagogik als integrative Erziehungswissenschaft: Heinrich Roth. Anklingend an die oben angeführte Aussage beleuchtet Heinrich Roth die Möglichkeiten einer Neuformierung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Pädagogik. Hierbei richtet er sich an keiner metatheoretischen Wissenschaftslehre aus, vielmehr beruhen seine Bemühungen auf konkreten Erfahrungen in Forschung und Lehre. Das Vorhaben einer Modernisierung der Pädagogik setzt bei ihm die Vereinbarkeit und Integration von bewährten und neuen Wissenschaftspraktiken voraus. Der sich hierin manifestierende Pragmatismus gründet auf der Rothschen Einschätzung, dass Probleme der Erziehung von der erzieherischen Praxis her zu lösen seien.[53] Dem schließt sich die Forderung an, erzieherisches Problemdenken nach den Kriterien der Wissenschaftlichkeit zu ordnen, da eine Pädagogik als Wissenschaft nur dann effizient ist, wenn sie die Praxis in sich aufnimmt und sich damit über den möglichen persönlichen Erfahrungshorizont des einzelnen Erziehungspraktikers stellt.
Das Erkenntnisinteresse der Pädagogik, nämlich das Aufdecken von Prozessen innerhalb von Erziehungssituationen, kann nach Roth nur durch die Zusammenführung von wissenschaftlichen Disziplinen und Forschungsmethoden befriedigt werden. Die hierin postulierte Integrationsleistung liegt darin, verschiedene Erkenntnisse in ihrer Erziehungsrelevanz zu kennzeichnen und unter einer pädagogischen Fragestellung zu vereinen.

---

sich gegenüber der natürlichen Trägheit des Menschen und seiner fehlenden Zivilcourage ebenso zu bewähren hat, wie gegenüber den spezifischen Gefährdungen einer sich hinter Institutionen und Anpassungen versteckenden Zeit. In ihrer unmittelbaren Theorie-Praxis-Verschränkung erhält die Pädagogik ein ihr eigentümliches, strukturelles Moment wissenschaftstheoretischer Konstituierung (vgl. Hans Thiersch, Pädagogische Verantwortung, in: Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki [Hrsg.], Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim 1968, 81-101).

[52] Heinrich Roth, Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik (1958), in: Hans Thiersch und Hans Tütken (Hrsg.), 1967, 34.

[53] Vgl. Heinrich Roth, Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik (1958), 1967, 10.

Die eigentliche Herausforderung an eine pädagogische Integrationswissenschaft erkennt Roth vor allem in den empirischen Forschungspraktiken von Psychologie und Soziologie.[54] Dennoch bleibt bei Roth die zu vollziehende Integration von interdisziplinär präfigurierter Erkenntnis Postulat, da er von der Hermeneutik – als Methode der Reifikation von Erziehungswirklichkeit – nur in unzureichender Weise Lösungen für gegenwärtige Probleme der Erziehung erwartet. Wie oben erwähnt spricht Roth von der „realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung“ [55]. Bei der Rothschen Integrationswissenschaft von der Erziehung erscheinen Empirie und Hermeneutik keineswegs nur kooperierend aufeinander bezogen, d.h. ihre Aussagen wechselseitig absichernd, sondern sie werden zu einer pädagogischen Tatsachenforschung zusammengezogen, deren Forschungsinteresse eine ständige Verständigung zwischen Empirie und Hermeneutik, Wirklichkeit und Idee ist.[56]
Roth führt ferner an, dass der Erkenntnisgegenstand einer forschungsorientierten Pädagogik – der in der Erziehungssituation stehende Mensch – eingegliedert ist in ein Netzwerk gesellschaftlicher Bedingungsfaktoren: den Sozialisationsprozess. Da das gesellschaftliche Bedingungsgefüge also als Ganzes auf den zu Erziehenden einwirkt, gilt es forschungsmethodologisch die Brücke zwischen normativen Zukunftsaufgaben und Beobachtungsaufgaben der Pädagogik zu schlagen.

> „Es heißt, dass der Gegenstand der Pädagogik als Wissenschaft nicht einfach eine Sache ist und nicht Beziehungen zwischen Sachen, sondern ein Handeln, erzieherisches Handeln von Menschen auf Menschen [...] und zwar in einem Handlungsfeld, zu dem der junge Mensch als ein unter den verschiedensten Erziehungseinwirkungen stehender educandus gehört, ein Erzieher, [...] eine Sache (das Kulturgut), [...] ein Ziel, [...] Mittel und Wege, [...] Barrieren [...] und nicht zuletzt die dieses Erziehungsfeld überspannenden und durchkreuzenden Einflüsse und Zwänge, die von den unterschiedlichen Lebensmächten ausgehen [...].“[57]

Dieser Aussage zufolge befindet sich die Pädagogik in der Situation, dass sie auf die Produktion normativer Aussagen angewiesen ist. Gleichzeitig ist ihr jedoch auch die Reflexion der erzieherischen Aufgabe übertragen. So muss ihr bewusst sein, dass der normative Bereich nicht allein durch erfahrungswissenschaftliche Methoden kontrolliert werden kann. Aufgrund der Vielschichtigkeit der von der Pädagogik zu erwartenden Reflexionsleistun-

[54] Vgl. Heinrich Roth, Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie (1966), in: Hans Thiersch und Hans Tütken (Hrsg.), 1967, 127-138.
[55] Vgl. Heinrich Roth, Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung (1962), in: Hans Thiersch und Hans Tütken (Hrsg.), 1967, 113-126.
[56] Vgl. Heinrich Roth, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung (1962), 1967, 123.
[57] Heinrich Roth, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung (1962), 1967, 114.

gen ergibt sich die Notwendigkeit einer Verständigung zwischen Forschung und Theorie über angestrebte erzieherische Handlungsanweisungen. Als erkenntnisleitend weist Roth hierbei die theoretisch-normative Ebene aus. Empirie erscheint letztlich als das wissenschaftliche ‚Gewissen' einer am Konsens über das erzieherische Handeln interessierten Pädagogik.[58]

Im Ganzen zieht die gegenwartsbezogene Rothsche Erziehungswissenschaft eine klare Trennlinie zwischen sich und dem idealistischen Gesinnungsmoment der geisteswissenschaftlichen Schule. In ihrem Blickfeld liegt „die Entideologisierung der Pädagogik [und] die Stärkung ihres Sachverstandes zur Minderung ihrer Ideologie-Anfälligkeit"[59]. In diesem Sinne wirkt Roth dem allzu affirmativen Charakter einer den gesellschaftlich-politischen Verhältnissen duldend gegenüberstehenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik entgegen und öffnet den pädagogischen Blick auf gesellschaftskritische Bezüge.

Resümee. Die in den vorangegangenen Abschnitten vorgenommene wissenschaftstheoretische Beobachtung kennzeichnet die frühe Nachkriegspädagogik als eine sich am geisteswissenschaftlichen Erkenntnisprofil aufrichtende Disziplin. Es wird ersichtlich, dass sich in der Konstituierungsphase pädagogischer Disziplinarität ein spezifisches pädagogisches Erkenntnisinteresse ausformt, das Fragen der Geschichtlichkeit des Menschen, des Seelenlebens, der Erziehung, der Gesellschaft und der sie tragenden Kultursysteme verinnerlicht. Die dialektische Verschränkung zwischen dem Bewusstsein des Menschen und dem Menschen als geschichtliches Kulturwesen wird hierbei als übergeordneter Begründungszusammenhang aufgestellt. Diese dem Historismus geschuldete Abkehr vom metaphysischen System einer Philosophie der Erziehung läuft auf die Beschreibung historisch-kultureller Realität in hermeneutischen Zirkeln zu.
Es zeigt sich an dieser Stelle, dass die sich in der Frühphase wissenschaftlicher Pädagogik formierenden Modi der Reflexion, Hermeneutik und Historismus, einen bestimmten Bezugshorizont pädagogischer Erkenntnis konstruieren. So erweist sich die Erkenntnis der

[58] Bei Roth wird die Wechselseitigkeit von Empirie und verstehender Hermeneutik als kommunikative Funktion der Pädagogik erfasst: „Pädagogische Tatsachen sind nicht einfach gegeben, sondern werden hervorgerufen. Sie entstehen im Spannungsfeld zwischen Herausforderung und Antwort, Antworten und neuen Herausforderungen. Der Beziehungszusammenhang zwischen Herausforderung und Antwort ist das Forschungsfeld und das Forschungsproblem. Die immer neue Abklärung der Abhängigkeit der Ziele von den Mitteln und das Finden der produktivsten Mittel für die Ziele und die immer neue Revision der Ziele durch unablässige Konfrontierung der Erziehungswirklichkeit (nicht der vermeintlichen, sondern der erforschten) mit den Ideen, zu denen sich eine Gesellschaft bekennt – das ist die Aufgabe" (Heinrich Roth, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung [1962], 1967, 123).
[59] Heinrich Roth, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung (1962), 1967, 124.

Erziehung nach hermeneutischen Verständnis als Erkenntnis des individuellen Seelenlebens unter kulturellen Bedingungen. Entsprechend ihrem Selbstverständnis als *geistes*wissenschaftliche Disziplin kommuniziert die Pädagogik einen globalen Reflexionshorizont der (Geistes-)*Kultur*, in dessen Kontext der in der Erziehungssituation stehende Mensch als Kulturwesen gekennzeichnet wird. Gesellschaft selbst wird als ein durch Kultur getragenes System identifiziert.
Als anwendungsorientierte Disziplin unterscheidet die Pädagogik in ihren Reflexionsleistungen im weitesten Sinne zwischen pädagogischer Erkenntnis, d.h. der Erkenntnis des Erziehungshandelns, und pädagogischer Norm, d.h. der Überführung pädagogischer Erkenntnis in handlungsleitende Aussagen. Im Hinblick auf diese doppelte Aufgabenstellung wird deutlich, dass sich entlang des Reflexionshorizont Kultur ein spezifisches Relationsgefüge zwischen pädagogischer Erkenntnis und Norm herausbildet. Das bedeutet, dass am Reflexionshorizont Kultur die Frage nach den zeittypischen Kategorien pädagogischen Verstehens und den durch Erziehungshandeln zu vermittelnden Inhalten beantwortet wird.

Der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stellen sich die Wirkungszusammenhänge zwischen Kultur und dem sich in der Kultur bewegenden, Kultur gestaltenden Individuum als erkenntnisleitend dar. In diese dringt die hermeneutische Reflexion über den psychologischen Erklärungsansatz der Teleologie des Seelenlebens verstehend ein. Dieser unterstellt dem individuell-menschlichen Seelenleben eine Ziel- und Zweckgerichtetheit. Die inneren Vorgänge der Seele werden hierbei als anthropologischen Gesetzmäßigkeiten folgend beschrieben. In ihrer Totalität kennzeichnen die seelischen Vorgänge den Prozess der Individuation. Eingelagert in ein dreigliedriges Verbundsystem aus kultur- und milieubedingten Reizen, deren Verarbeitung zu Wertsetzungen und Willensakten, hebt Individuation die Eigenmächtigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Individuums im Hinblick auf seine eigene Kulturation hervor. Aus dem teleologischen Individuationsverständnis heraus wird schließlich die erzieherische Norm begründet, dass ein ausgewogenes Ineinandergreifen ebenjener drei Glieder – Empfindung, Gefühl, Willensakt – anzustreben sei.
Ihre Inhalte speist die Individuation aus kulturellen Übertragungsprozessen. Deren Vollzug ist eingebettet in geistige Sinn- und Wertzusammenhänge des kulturellen Lebensganzen. Dem Individuum eröffnen sich jene Werte als objektiver Geist, d.h. als historisch-kulturelle Gegenwart, und als normativer Geist, d.h. als überzeitliches Kulturideal. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verlegt in dieses Spannungsverhältnis sonach die pädagogische Aufgabe, zwischen beiden Polen zu vermitteln. Erziehungshandeln stellt sich

ihr infolge als planvolles Hinführen zu den objektiven Gehalten einer in die Gegenwart hineinreichenden kulturellen Vergangenheit dar.

Für das wissenschaftstheoretische Profil der Nachkriegspädagogik ist der Kulturbegriff nun dahingehend richtungsweisend, als er sich aufgrund der in ihn hineinprojizierten Normativismen als weitestgehend resistent gegenüber empirisch ausgerichteten Forschungspraktiken präsentiert. So verdichtet sich im Verlauf der 1950er und 1960er Jahre an ebenjenem geisteswissenschaftlichen Erkenntnisprofil die Kritik am wissenschaftlichen Selbstverständnis der Nachkriegspädagogik. Jene Kritik formuliert weiter die Einsicht, dass die Pädagogik auf empirische Forschung angewiesen sei, um zu einer realistischen Einschätzung ihrer Möglichkeiten in Theorie und Praxis zu gelangen. Daran anknüpfend rollt die Hermeneutikkritik einen wissenschaftsexternen Argumentationsstrang auf, der in der Beobachtung eines Hiatus zwischen gesellschaftlicher Realität und Erziehungswirklichkeit seinen kommunikativen Referenzpunkt findet. Vor diesem Hintergrund verleiht die vornehmlich auf den Topos des Realistischen zurückgreifende Kritik dem dringenden Erfordernis Ausdruck, zeitgemäße Modi und Kategorien pädagogischer Reflexion zu etablieren. Der Aspekt des Zeitgemäßen legt auch die Re-Orientierung des globalen Reflexionshorizonts Kultur in Richtung auf ein gesellschaftliches, d.h. soziologisches Grundverständnis nahe. Zudem treten in den Fokus pädagogischer Erkenntnis- und Normreflexion zunehmend Fragen der Evaluierung von Ausbildungs- und Erziehungsanforderungen der modernen (Nachkriegs-)Gesellschaft. Sollen diese beantwortet werden, so ist es erforderlich, gesellschaftliche Realität mit Hilfe von empirischer Erkenntnis differenziert darzulegen. Das Erkenntnisprofil der Pädagogik wird folgend durch Psychologie und Soziologie umrahmt.

Die Kritik der hermeneutischen Tradition setzt einen tiefgreifenden Diskurs um das disziplinäre Selbstverständnis der Pädagogik in Gang. Im gleichen Moment lenkt die kritische (Selbst-)Reflexion den disziplinären Diskurs in eine bestimmte Richtung, da sich an sie der Aufweis des antithetischen Potentials hermeneutisch fundierter Erziehungslehren anschließt. So wird dem traditionellen deutschen Bildungsbegriff bescheinigt, zu einem affirmativen Umgang mit den Gehalten von Kultur und Gesellschaft geführt zu haben. Die Kritik beinhaltet sonach die Hinwendung zu einem pragmatischeren, d.h. gesellschaftsnahen Bildungsverständnis. Pädagogische Erkenntnis sowie pädagogische Norm werden infolge in zunehmendem Maße am Reflexionshorizont *Gesellschaft* enggeführt.

Die Neu-Ausrichtung an einem gegenwartsbezogenen Gesellschaftsbegriff wirft ihrerseits eine Vielzahl pädagogischer Fragestellungen auf. Diese thematisieren u.a. das gesellschaftliche Herrschaftsmoment von Erziehung und die verschiedenen sozialisatorischen Effekte von Gesellschaft. Angesichts der voranschreitenden Auflösung des dialektischen Begründungszusammenhangs von Individuum und Kultur zugunsten einer sozialisationstheoretischen Konzeptualisierung von Individuum und Gesellschaft deutet die pädagogische Reflexion letztlich auch das Relationsgefüge von pädagogischer Erkenntnis und pädagogischer Norm neu aus. Das bedeutet konkret, dass an die Erkenntnis der gesellschaftlichen Realität neue Strategien der Ziel- und Inhaltsbestimmung gekoppelt werden.

Fernerhin führt der Reflexionshorizont Gesellschaft die pädagogische Reflexion in das Problem der Integration interdisziplinärer Erkenntnisproduktion ein. Die Auflösung desselbigen wird in den 1960er Jahren zunächst über das Konzept einer integrativen Erziehungswissenschaft gesucht. Hierin wird das gesellschaftliche Erfordernis artikuliert, dass erzieherisches Problemdenken nachhaltig nach den Kriterien der Wissenschaftlichkeit zu ordnen sei. Als Ziel wird ausgegeben, die gegenwärtige erzieherische Praxis in die Forschung hineinzuholen, um auf diese Weise zukünftige Praxis über den persönlichen Erfahrungshorizont des einzelnen Erziehungspraktikers zu stellen. So wird über die Norm der Wissenschaftlichkeit versucht, pädagogische Erkenntnis und pädagogische Norm intersubjektiv zu verankern, d.h. einen Kontrollmechanismus im Spannungsfeld von Gesellschaft und Pädagogik aufzubauen.

Zudem sieht die integrative Erziehungswissenschaft vor, dass sich im Zuge einer handlungsorientierten Verständigung zwischen Empirie und Hermeneutik, Wirklichkeit und Idee, eine weitere Kontrollfunktion innerhalb des pädagogischen Raums ausformt. Pädagogische Theorie wird in diesem Zusammenhang als erkenntnisleitend aufgewiesen, während Empirie als das wissenschaftliche ‚Gewissen' einer am Konsens des erzieherischen Handelns interessierten Pädagogik aufgestellt wird. Diesbezüglich zeigt der Gewissensbegriff auf, dass empirischer Forschung allgemein zugetraut wird, pädagogische Theorie nachhaltig mit dem Gestus der Ideologiekritik anzureichern.

Die Folgen einer permanenten Kopplung von Empirie und Hermeneutik bestehen weitergehend darin, dass sich die Frage der Brauchbarkeit bzw. Relevanz von Bildungsinhalten zu einem ständigen Kommunikationsmotiv pädagogischer Reflexion entwickelt. So birgt der Blick auf das sich im gesellschaftlichen Umfeld vollziehende Erziehungshandeln eine Dynamisierung pädagogischer Normentscheidungen in sich. Das In-Frage-stellen von Zielen und Inhalten der Erziehung wird selbst als bedeutsame pädagogische Aufgabe aufge-

fasst. Aber auch die Kopplung von Forschung und Praxis entfaltet sich zu einem ständigen Thema innerhalb pädagogischer Reflexion.

1.1.2. Pädagogische und kulturelle Norm

Aufschluss über die Normproduktion der Nachkriegspädagogik der 1950er und 1960er Jahre soll zunächst der Blick auf die geisteswissenschaftlich geprägten Theoriegebäude geben. Dabei gilt es zu klären, wie sich die Beziehung zwischen dem hermeneutisch-geschichtlich konstituierten ‚Kultursystem' Pädagogik und der gesamtgesellschaftlichen Gegenwart darstellt.

Erziehung zur Sittlichkeit – Erziehungsphilosophie: Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger, Erich Weniger und Theodor Wilhelm. Entrierend ist festzustellen, dass die geisteswissenschaftliche Nachkriegspädagogik bezüglich erziehungsphilosophischer Fragestellungen einen Kommunikationsgestus etabliert, der diese an der Nahtstelle zu ethisch-kulturellen Fragestellungen erfasst. Wie sich der Beziehungszusammenhang ethischer Aussagesysteme auf der einen und erziehungsphilosophischer Aussagesysteme auf der anderen Seite für die geisteswissenschaftliche Pädagogik darstellt, lässt sich bereits in Diltheys Werk nachvollziehen. In „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft" grenzt er den Impetus eines metaphysischen Systems der Ethik auf pädagogische Zielsetzungen ein:

> „Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden, aber dies Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen. Dies kann schon aus der Geschichte der Moral erkannt werden. Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende [...]. Dagegen hat sich jede inhaltliche Formel über den letzten Zweck des Menschenlebens als historisch bedingt erwiesen. Kein moralisches System hat bisher allgemeine Anerkennung erringen können."[60]

Da kein metaphysisches, welterklärendes Prinzip seine eigene Geschichtlichkeit bestreiten kann, können nach Dilthey Prinzipien der Moral bzw. Ethik nur aus den „lebendigen Re-

[60] Wilhelm Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, in: Dieter-Jürgen Löwisch, 2002, 72

gungen und Trieben“[61] des historisch-sittlichen Lebens abstrahiert werden. Diese Regungen sind geschichtlich in ihrer Beschaffenheit und in ihrer Zusammensetzung veränderlich. Sätze und Regeln, die von diesen Regungen oder Willensvorgängen ausgehen, lassen sich nicht durch bloße logische Operationen zu dem Ganzen eines Moralsystems verbinden, da ihre Verbindlichkeit von Fall zu Fall einen ganz verschiedenen Sinn und Wert erlangen kann. Dieses kontingente Bedingungsgeflecht verweist darauf, dass die Sätze und Regeln in der moralischen Organisation des Menschen für sich selbst stehen. Einzig das „sittliche Leben selber, von dem inhaltlichen Zusammenhang einer Kultur aus, verknüpft sie zu höheren Gebilden.“[62] In diesen Komplex tritt der konkrete Lebensgehalt einer Zeit und eines Volkes ein. Für Dilthey zeigt sich daran, dass die gestaltete Einheit des Lebensideals geschichtlicher Natur und lediglich Ausdruck einer bestimmten Epoche ist. Hingegen bestehen in der Teleologie des Seelenlebens – Vervollkommnung, Entwicklung, Steigerung der Seele – allgemeingültigen Regeln und Normen.

In Diltheys System einer allgemeingültigen Pädagogik wird die Vorrangstellung des ausgefüllten sittlichen Lebens deutlich. In seinen grundlagentheoretischen Betrachtungen nimmt Dilthey selbst keine inhaltliche Auffüllung dieses Regelsystems vor. Für die Normproduktion der Nachkriegspädagogik erweist sich auch vielmehr der Aufweis der Geschichtlichkeit alles Sittlichen selbst als richtungsweisend. Er ist Teil jenes deduktiven Wissenschaftsverständnisses, das im vorangegangen Kapitel als zentrales Problem geisteswissenschaftlicher Erkenntnisproduktion gekennzeichnet wurde. Nachfolgend gilt es entlang des Sittlichkeitsbegriffs darzulegen, welche Normdiskussionen sich am geisteswissenschaftlichen Selbstverständnis eröffnen.

Aufgrund des Theorems der Geschichtlichkeit aller Inhalte geht die geisteswissenschaftliche Nachkriegspädagogik davon aus, dass alle aufgestellten Bildungsinhalte das Kondensat eines geschichtlich-bedingten ‚Kultursystems’ der Pädagogik darstellen. Hieran richtet sich nun jene Kritik auf, die besagt, dass es nicht ausreichend sei, zukünftige Inhalte allein der geschichtlichen Situation des ‚Kultursystems’ Pädagogik anzupassen. Ihr schließt sich die Annahme an, dass die rein geisteswissenschaftliche Erkenntnis für die Normproduktion nur erfolgsversprechend sein kann, solange sie innerhalb eines geschlossenen, in sich konsistenten Kultursystem als konstitutives Moment eines allgemein verbindlichen und von allen Kulturträgern akzeptierten Konservierungsprozesses des geistig-ästhetischen Lebens erscheint.

[61] Wilhelm Dilthey, 2002, 72.
[62] Wilhelm Dilthey, 2002, 73.

Herwig Blankertz geht in seinem Artikel „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche“[63] dieser Problemstellung nach. Anhand des Bildungsbegriffs bei Weniger erläutert er diese näher:

> „Der deutsche Geist fand in der Epoche unserer Klassik zu sich selbst auf literarisch-ästhetischem Felde, und zwar auf Grund einer Wiederberührung mit der Antike und der deutschen Vergangenheit. Da der damit verbundene Kulturwandel gewissermaßen das eigentliche Leben der Nation war, fand die Bildung hier ihren Gegenstand. Diese Festlegung blieb dann in der Folge bestehen, nachdem die Zeiten der Bildung und des schöpferischen Geistes wieder eine verschiedene Chronologie hatten. Und obschon im Laufe des 19. Jahrhunderts immer neue Inhalte in den Kanon der Jugendbildung aufgenommen wurden, hielt sich doch wie ein unantastbares pädagogisches Dogma der Bildungsbegriff als Primat der sogenannten ‚Allgemeinbildung', die sich den politisch-gesellschaftlichen und beruflichen Sachgehalten des Lebens konsequent verschloss. Je weniger sich die zunächst durchaus raisonable Hoffnung erfüllte, durch die freie geistige Bildung der einzelnen die Freiheit des Ganzen zu garantieren, desto hartnäckiger wurde jede gesellschaftliche Zwecksetzung der Bildung verpönt.“[64]

Bei Weniger findet sich beschriebenes Bildungsverständnis wieder. Diesem zufolge ist Bildung primär von kulturell-geistiger und ästhetischer Qualität. Dies führt weiter zu der Einsicht, dass die Aufgabe von Bildung darin besteht, dem Menschen das Kulturelle als tragende Säule des gesellschaftlichen Lebens zu vermitteln. Weniger sieht in den als allgemeingültig deduzierten Inhalten die Voraussetzung für die Möglichkeit von Bildung und für den Sinn der Forderung nach einem geschlossenen Bildungsweg der Jugend.[65] Die Spannung zwischen den zu Bildungsinhalten geronnenen Objektivationen des kulturellen Lebens und dem fortschreitenden gesellschaftlichen Leben weist nach Weniger auf die Notwendigkeit hin, dass Bildung auch immer eine traditionsstiftende Funktion ausüben müsse.

Wilhelm nimmt die (un-)mittelbare deutsche Bildungs- und Erziehungsgeschichte zum Anlass, zeitgemäße Normkategorien zu entwerfen. In diesem Zusammenhang deutet er auf die Legitimationsproblematik eines primär ethisch-kulturell ausgerichteten Bildungshorizontes hin. So führt er in den pädagogischen Nachkriegsdiskurs ein Theorem der sittlichen

[63] Herwig Blankertz, Bildungsbegriff, in: Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki (Hrsg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim 1968.
[64] Herwig Blankertz, 1968, 107.
[65] Vgl. Herwig Blankertz, 1968, 108.

Erziehung ein, das Sittlichkeit als Verantwortlichkeit im Lebensvollzug der konkreten politisch-sozialen Existenz begreift.[66] Das von ihm postulierte ‚Ja zur Gegenwart' birgt in sich die Kritik an jenen bildungstheoretischen Ansätzen, die sich in ihrer retrospektivischen Faktur überwiegend an objektivierten Kulturgütern orientieren und ihnen allgemeine Gültigkeit zuschreiben.

> „Das Bewusstsein der ‚Gültigkeit' wurde unterstützt durch die Theorien historischer Gesetzlichkeiten, die den geschichtlichen Geschehnissen den Anschein einer der Willkürlichkeit entzogenen höheren Ortsbestimmtheit verliehen. Epochenkonstruktionen, Kulturkreisläufe und die Lehre vom ‚ewigen Werden' haben dazu beigetragen, die Grenze zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufzulösen und insofern die Verantwortung in der Gegenwart zu schwächen."[67]

Im Anschluss an diese Kritik des Diltheyschen Historismus fordert Wilhelm eine Revision des kulturzyklischen Bildungsverständnisses. In der Abkehr von kulturphilosophisch hergeleiteten Bildungsgütern tritt er einer *Kultur*pädagogik entgegen, die in Eduard Spranger einen ihrer Hauptvertreter hat. Ebenjener sucht in seinem bildungstheoretischen System die Verknüpfung des subjektiven Momentes der Bildung mit dem des kulturell Objektivierten. Von diesem Standpunkt aus gelangt er zur folgenden Gesamtdefinition des Bildungsbegriffs:

---

[66] Vgl. Theodor Wilhelm, 1963, 211. Wilhelm kennzeichnet das Primat der sittlichen Erziehung als Antwort auf zwei vorangegangene Entwicklungen der Pädagogik. Zum einen bezieht er sich hierbei auf das kämpferische Ethos des Nationalsozialismus, das in seiner totalitären Menschenschulung einen einseitigen Tugendkatalog aus Härte, Unempfindlichkeit, Zähigkeit, Durchstehvermögen, Wagemut etc. vereinte. Wilhelm exemplifiziert drei Richtungen innerhalb der ideologischen NS-Erziehung. So hat das NS-Erziehungssystem zum einen versucht, das individualistische Menschenbild einer demokratisch geprägten Pädagogik aufzuheben. Dies führte wiederum in eine Form der Verherrlichung der Gemüts- und Willenskräfte. Ferner waren die nationalsozialistischen Erziehungsinstanzen daran interessiert die biologisch-physischen Grundlagen des Menschen herauszustellen. Ihnen ging es vornehmlich um die Förderung der Gesundheit jedes einzelnen im Sinne der Erb- und Rassegesetze – für verantwortliches Verhalten in freier vernunftbestimmter Entscheidung sollte kein Raum gelassen werden. Drittens war es ein zentrales Anliegen, die Bestimmung des Menschen als handelndes Subjekt hervorzuheben. Propagiert wurde der aktive Menschentypus, eine einseitige pädagogische Ausrichtung die in einen Kult der Tat mündete (vgl. Theodor Wilhelm, 1963, 172-175).
Des weiteren entwirft Wilhelm eine Kritik der idealistischen Gesinnungsethik des neunzehnten Jahrhunderts. So hat seiner Auffassung nicht nur die rassisch-biologische Verwässerung der Sittlichkeit ihren erzieherischen Geltungsanspruch eingebüßt, sondern auch das klassisch-idealistische Ethos. Um die Erfahrungen des Zusammenbruchs der deutschen Gesellschaft, wie sie bis 1945, bestand bereichert, ist nach Wilhelm nun Skepsis gegenüber einer eudämonistischen Ethik geboten, die die Orientierung am Ethos der ‚hohen' Pflicht einfordert. Wilhelm traut einer ‚einfachen' Sittlichkeit, die sich auf emphatische Verhaltensmuster wie der Anständigkeit, der Offenheit, dem Wohlwollen, dem persönlichen Interesse, der Verträglichkeit beruft, eine Vorbildfunktion im erzieherischen Handeln zu. In pragmatischer Diktion wendet er ein, dass kein Ziel sittlich gut sein kann, das nicht auch in der Wahl der Mittel, auf die es zu seiner Verwirklichung zurückgreift, einwandfrei ist (vgl. Theodor Wilhelm, 1963, 172-206).

[67] Theodor Wilhelm, 1963, 216.

„Bildung ist die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesens-Formung des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig [...] macht."[68]

Die Kultureinflüsse, auf die Spranger verweist, sind die Maßstäbe für ‚echte' Bildung und in dem Moment, da ihnen ein objektiver Wertgehalt gegeben ist, wirken sie veredelnd. Als objektiv werden jene überindividuellen Werte angesehen, die die ‚rohe' Individualität in den transzendierten Zustand der ‚geformten' Individualität hebt. Durch derartige Kultureinflüsse entsteht nicht nur die durch Individualität gekennzeichnete Person in ihrer Geschlossenheit, sondern vielmehr der Mensch, der objektive Kulturgehalte verstehen und erleben kann und daraufhin in Stand gesetzt wird, dieses Verstehen und das Erlebnis wieder in objektive Kulturwerte umzusetzen. Gesellschaftliche Wirklichkeit wird infolge als kulturelle Gegenwart präsentiert, Teilnahme an dieser Gegenwart als Kulturleistung.[69]
Indem Spranger ein Dependenzgefüge zwischen kultureller Leistungsfähigkeit eines Volkes und dem bildungstheoretischen Aufweis objektiver Kultur annimmt, kann er Bildung auch dazu verwenden, Zerfalls- bzw. Gesundungserscheinungen einer Kultur zu diagnostizieren:

„Darin liegt der deutliche Hinweis, dass die Gesundheit oder Krankheit einer Kultur auf dem Zusammenwirken [aller] kulturellen Teilleistungen zu einer gegliederten, in sich abgestuften und doch einheitlichen Totalleistung beruht. Sie eben nennen wir objektive Kultur. Vom Standpunkt der kulturphilosophischen Wertbeurteilung also ist dies das erste Ergebnis unserer Untersuchung: *Nur solange eine bestimmte Ganzheit der Kultur gewahrt bleibt, entspricht sie dem normativen Ideal, an dem sich die Urteile über Blüte und Verfall orientieren.* Das Verhältnis der einzelnen Teilgebiete zueinander verschiebt sich ständig, die innere Struktur des Ganzen besteht in einem wechselseitigen Bedingtsein und Gegeneinanderabgestuftsein der abstrakt herauslösbaren Leistungsgebiete."[70]

Die kulturelle Leistungsfähigkeit und der kulturelle Gestaltungswille eines Volkes sind hiernach einer permanenten Bewusstmachung bzw. Wiederherstellung des Kulturideals verpflichtet. Dieses Bedingungsgeflecht geht auf Sprangers Interpretation des Kulturbeg-

[68] Eduard Spranger, Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Otto Friedrich Bollnow und Gottfried Bräuer (Hrsg.), Eduard Spranger. Philosophische Pädagogik, Heidelberg 1973, 276.
[69] Vgl. Eduard Spranger, Berufsbildung und Allgemeinbildung, 1973, 285-289.
[70] Eduard Spranger, Kulturfragen der Gegenwart, Heidelberg 1953, 30.

riffs zurück.[71] So eröffnet sich Kultur als transsubjektives Werte- und Sinngebilde dem Individuum sowie der Gesellschaft als idealgemäß weiterzugestaltende Gegenwart. In diesem Gefüge kommt Kultur die doppelte Funktion zu, Ausgangspunkt *und* Endzweck dieses Prozesses zu sein.

In seiner „Kulturdiagnose" führt er weiter aus, dass das Weiterleben einer Kultur, die sich auf der Stufe echter Werterealisation darstellt, davon abhängt, ob die „entscheidenden Schichten der kommenden Generation den gestalteten echten Kulturgehalt und seine geschlossene Totalität mit ihrem Verstehen erfassen, mit ihren Werten bejahen und mit ihren aktiven Kräften im Sinne des echten, d.h. sittlich verpflichtenden Kulturideals weiterbilden"[72]. Tritt dies nicht ein, so entsteht eine Kluft zwischen der objektiven Kultur und den sie tragenden Kultursubjekten. Nach Spranger liegt hierin die Ursache für einen Kulturverfall, der in die Auflösung der organischen Totalität der Kultur mündet. Ebendiesen Zustand schreibt er in kulturpessimistischer Manier der deutschen Nachkriegsgesellschaft zu.

> „Wir sind in eine Krise eingetreten, die nicht von heut auf morgen zu lösen ist. Dem kurzen Blick mag sie als Verfall erscheinen [...]. Dem weltgeschichtlich erweiterten Blick erscheint sie als das Ritardando einer sich ankündigenden Wiedergeburt. [...] Und in dem, was da geboren werden soll, wird zweierlei enthalten sein: der Anteil des alten Ewigen, das, einmal geschaffen, als Gedanke oder Bild, nicht mehr verloren gehen kann, und der Anteil des Neuen, das uns zu entdecken und zu erkämpfen vorbehalten ist. Es lässt sich nicht vorausberechnen [...]; denn seine Entstehung ist in unser Kulturgewissen geschoben. Dieses Gewissen aber wird nur sprechen, wenn wir uns rein und stark erhalten, uns: das deutsche Volk und den deutschen Kulturstaat."[73]

In seinen kulturdiagnostischen Erörterungen versucht er, eine Brücke zwischen Wertephilosophie und Kulturbegriff zu schlagen. Indem er den Kulturbegriff an Werte- und Sinnzusammenhänge koppelt, implementiert er den programmatischen Schwerpunkt seiner Kulturpädagogik in die normativ-idealistische Gedankenwelt. Kulturelle Bildung bedeutet

[71] Im einzelnen führt Spranger hierzu aus: „Unter einer Kultur im weitesten Sinne verstehen wir einen Inbegriff von historisch gewordenen Wertgebilden teils materiellen, teils rein geistigen Charakters, die von einer jeweils lebenden Menschheitsgruppe gesellschaftlich getragen, d.h. verstanden, gewertet und idealgemäß weitergestaltet werden. Oder kürzer: Kultur ist ein überindividuell bedeutsamer Wert- und Sinnzusammenhang, der Wirklichkeit geworden ist und daher in einer realen Gesellschaft als motivsetzender Wirkungszusammenhang lebt. Die kulturellen Wertgebilde sind jedoch wesensmäßig von sehr verschiedener Art, und insofern verhalten sie sich auch verschieden zu dem Schicksal des Kulturverfalls" (Eduard Spranger, 1953, 32).

[72] Eduard Spranger, 1953, 34.

[73] Eduard Spranger, 1953, 40-41.

demzufolge, die Geschlossenheit der Bildungsinhalte im Kontext nationaler Kulturidiome und Erfordernisse zu erlangen bzw. zu bestätigen.

Sprangers kulturpädagogische Ausdeutung des Bildungsbegriffs wird durch die ethisch-sittliche Dimension weiter inhaltlich aufgefüllt. Diese Ausweitung erreicht er zunächst, indem er die Umschreibung des Bildungsbegriffs in die von ihm aufgestellte Definition von Erziehung integriert.

> „Erziehung ist diejenige bewusste Kulturtätigkeit, die Entwicklungshilfe mit dem Ziele leistet, dass der Mensch den Sinn und den sittlichen Gehalt seiner ihm erreichbaren Kulturwelt aus eigener echter Gesinnung und Kraft erfasse, bewerte und gestalte."[74]

Der Erziehungsbegriff wird ethisch ausgedeutet und erhält durch die Betonung des Gesinnungsmomentes eine Zielbestimmung, die die Erfassung, Bewertung und Gestaltung der sittlichen Substanz der Kulturwelt beinhaltet. Hierbei geht Spranger davon aus, dass Erziehung und Bildung a priori humanistisch, ethisch und religiös geprägt sei. Bildung soll mehr als bloßes ästhetisches Ergriffensein auslösen, sondern bis in die „echten ethischen und religiösen Wurzeln gehen"[75]. Er will hierdurch den zivilisatorisch-pragmatischen Standpunkt überwinden, dass Bildung einzig als Leistungsbildung zu betrachten sei. Die positive Bestimmung des Bildungsbegriff liegt vielmehr in dem „Ergriffenwerden von einem Kulturideal, das Charakter, Gesinnung und eine persönliche Geistesart zum festen Zentrum hat"[76]. Sein Bildungsbegriff soll die „Hervorbringung [...] eines Menschentypus, der die komplizierte abendländische Kultur in sittlicher Weise zu tragen vermag"[77] begünstigen. Dem öffentlichen Schulwesen im Nachkriegsdeutschland kommt danach eine kultur- und menschenbildenden Funktion zu.

> „Das Schulwesen hat den jungen Menschen für die Mitarbeit an der gegenwärtigen, zunächst deutschen Kultur auszurüsten und ihm diese Mitarbeit als eine echt sittliche, nicht bloß sozial-utilitaristische Aufgabe ins Herz zu graben."[78]

---

[74] Eduard Spranger, Umrisse der philosophischen Pädagogik, in: Otto Friedrich Bollnow und Gottfried Bräuer (Hrsg.), Eduard Spranger, Philosophische Pädagogik, Heidelberg 1973, 23.
[75] Eduard Spranger, Pädagogische Perspektiven, 2. unveränd. Aufl., Heidelberg 1952, 64.
[76] Eduard Spranger, 1952, 70.
[77] Eduard Spranger, Die kulturphilosophischen Voraussetzungen der gegenwärtigen Bildungsaufgabe, in: Eduard Spranger und Theodor Litt, Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart, Bielefeld 1955, 15.
[78] Eduard Spranger, 1955, 16. Mit der Bezugnahme zu Gott erhält seine Gesinnungsethik einen weiteren inhaltlichen Moment.

‚Deutsche' Kultur wird sonach als Ausgangspunkt des objektiv geistigen Lebens angesehen und gleichzeitig als Gradmesser zur Bewährungskontrolle bildungs- und kulturpolitischer Fragestellungen installiert. Vor dem Hintergrund einer durchdringenden Demokratisierung des deutschen Volkes propagiert Spranger einen Menschentypus, der selbst sittliche Entscheidungen treffen, der Verantwortung für die Gruppe fühlen und sich aktiv bewähren kann und der in seinem Gewissen vor Gott und nicht nur vor der Gesellschaft gebunden ist.

Demgegenüber sieht Wilhelm den Vorrang der sittlichen Erziehung nur dann begründet, wenn sie vor allem die Nähe zur gesellschaftlichen Gegenwart sucht. Eine sittlich verantwortliche Stellung im Raum des geschichtlichen Geschehens ist nur dann möglich, wenn die „Vielströmigkeit"[79] und der wechselseitige Beziehungsreichtum der Geschichte freigelegt wird. Der Bildungsbegriff darf nicht darin verharren, geistige, religiöse, wissenschaftliche und künstlerische Zusammenhänge im Fortgang des geschichtlichen Lebens zu isolieren.[80]

> „Die ‚Interdependenz' der verschiedenen Geschehnisketten, der irreversiblen technischen Vervollkommnungen, der reversiblen Verfassungs- und Verwaltungsinstitutionen und der freien geistigen Entwürfe und Planungen, macht das breite Kraftfeld der Geschichte aus, in das wir mit unserer Verantwortlichkeit gestellt sind."[81]

Wilhelm entwirft eine Matrix, die das wechselseitige Ineinandergreifen von technisch-industriellen Prozessen, bürokratisch-politischen Konzeptionen und geistigen Entwicklungsprozessen subjektiver und kollektiver Natur umfasst, in die sich das soziale Bewusstsein der Gesinnungsethik eingliedert. Er öffnet seine Gesinnungsethik bewusst der demokratischen Gedankenwelt.[82]

> „Das demokratische Prinzip der Öffentlichkeit, gesunde föderative Vorstellungen, die reaktiven Verhaltensweisen, die personale Durchgliederung des Massendaseins – kurz, alle je-

[79] Theodor Wilhelm, 1963, 218.
[80] Vgl. Theodor Wilhelm, 1963, 218.
[81] Theodor Wilhelm, 1963, 218-219.
[82] Diese Vorgehensweise gründet auf der Kritik der deutschen Gemeinschaftstheorie. Hiernach baute sich diese auf die geschlossene nationale Identität der in ihr agierenden Subjekte auf. Nach Wilhelm hat diese Form der Gemeinschaftstheorie die Vorstellung hervorgebracht, dass ein soziales Bezugsverhältnis um so sittlicher sei, je intimer es ist. Nach den (selbst-)zerstörerischen Erfahrungen der mittelbaren deutschen Geschichte, die u.a. auf dem Fundament des Glaubens an eine Erhaltung und Expansion des organischen deutschen ‚Volkskörpers' gemacht wurden, ergibt sich für Wilhelm die Notwendigkeit, auch die ‚nicht-intimen', pluralistischen Gesellschaftsformen für die sittliche Erziehung zu erschließen (vgl. Theodor Wilhelm, 1963, 220).

> ne Zusammenhänge, zu denen die Pädagogik der Intimgemeinschaft kein rechtes Verhältnis gewinnen konnte, müssen in Theorie und Praxis der sittlichen Erziehung aufgenommen werden. Eine moderne Didaktik der sozialen Erziehung, die von den Grenzen der Gemeinschaft weiß, ist für die sittliche Erziehung ein dringendes Bedürfnis."[83]

Im Vergleich zu Spranger zeichnet Wilhelm ein Bildungsverständnis nach, in dem Demokratie und Pluralismus als Konstituentien vorgesehen sind. Einen Konsens stellen beide Vertreter bundesdeutscher Nachkriegspädagogik dahingehend her, als sie den Sittlichkeitsbegriff der veränderten gesellschaftlichen Nachkriegssituation öffnen wollen. Mit dem Standpunkt, Sittlichkeit in den Fokus pädagogischer Betrachtungen zu stellen, versuchen beide Autoren vergangene Fehlentwicklungen pädagogischer Reflexion und Praxis zu korrigieren. Während Wilhelm seine Erziehung zur Sittlichkeit strukturell an die konkreten gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse koppelt, entwirft Spranger das kulturzyklische Modell, dass Sittlichkeit sich im Rahmen einer nationalen, humanistischen Kulturidiomatik zu entfalten habe und ihre letzte Begründung in der Verantwortung vor Gott finde.[84]

Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens – Schultheorie: Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen.
Der zu Beginn der 1960er Jahre verfasste „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens"[85] formuliert in seinem Kern die Einsicht, dass das bundesdeutsche Schulwesen den seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anzupassen sei. Hiermit repräsentiert er ein weiteres Kommunikationsdatum in Bezug auf die in den vorangegangen Textabschnitten dargelegten Kontroversen der Nachkriegspädagogik. Seine Verfasser sehen das westdeutsche Schulwesen einer Vielzahl sich widersprechender Forderung ausgesetzt, die von Seiten der Elternschaft, der Hochschulen, der Wirtschaft und anderer Mächte

[83] Theodor Wilhelm, 1963, 220-221.
[84] In „Der geborene Erzieher" sieht Spranger in der Entfaltung eines sittlichen Wertorgans das feststehende Apriori jedes Bildungsideals. Die inhaltlichen Aufgaben sind in dem Maße zu differenzieren, wie die innere Gliederung der Kultur eine Fortentwicklung erfährt. Aus diesem Grund ist dem Erzieher die Aufgabe gestellt, die konkrete Gestaltung der Humanität den veränderten kulturellen Entwicklungen anzupassen. Der Erzieher erhält ferner den Auftrag, das „unbedingt verpflichtende Bildungsideal samt dessen Differenzierung für seine Zeit und sein Volk plastisch herauszuarbeiten" (vgl. Eduard Spranger, Der geborene Erzieher, 5. Aufl., Heidelberg 1968, 65; 67 [1. Aufl. 1958]).
[85] Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, 3. Folge, Stuttgart 1961. Anhand des Rahmenplans wird ersichtlich, inwieweit pädagogische Kommunikationen durch das System der Politik hindurch gehen. Die Autoren des Rahmenplans, mehrheitlich Pädagogen, verleihen einer pädagogischen Notwendigkeit der Nachkriegsgesellschaft Ausdruck, dies jedoch in einem politisch-administrativen Kontext. Die Politik tritt hiernach als ordnender Faktor im kommunikativen Gefüge der Nachkriegspädagogik auf.

in Staat und Gesellschaft geltend gemacht werden. Dementsprechend wird die Hauptaufgabe des Rahmenplans darin erkannt, dem Widerstreit partikulärer Interessen mit einer Neuordnung des Schulwesens entgegenzutreten. Die in dieser Neuordnung enthaltenen Vorschläge sollen „auf einem für das ganze Volk verbindlichen Fundament der Bildung und Gesittung [beruhen]“[86].

Die angestrebte Reform vollzieht sich auf den Ebenen des Organisatorischen (äußere Reform) und des Pädagogischen (innere Reform). Der Ausschuss hält grundsätzlich an der dreigliedrigen Ordnung des Schulwesens fest, erweitert diese jedoch, indem er zwischen Grundschule und Haupt- bzw. Realschule und Gymnasium eine Förder- bzw. Orientierungsstufestufe installiert.[87] Im Falle der Höheren Schulen sieht der Ausschuss die Re-Orientierungsaufgaben vor allem im „inneren“ Bereich der Bildung selbst angesiedelt. So wird der Höheren Schule – vor allem der gymnasialen Oberstufe – ein doppelter Auftrag zugeteilt: einerseits muss sie den ständig wachsenden Bedarf einer modernen Zivilisation an qualifizierten Nachwuchskräften decken, anderseits steht sie stets im Dienst des „alten“ Bildungsziels, der Überlieferung der klassischen Gehalte der europäischen Kultur.[88] Wird diese Forderung nicht in konkrete Bildungsarbeit umgesetzt, so kann dies – die Kulturdiagnose Sprangers prognostiziert ein ähnliches Bild – zur Erosion des Kultur- und Lebensgefüges führen, das der politischen Ordnung des Landes zugrunde liegt.[89]

Darüber hinaus kommt der Gliederung der Höheren Schule in Fragen der Lehrplankonstruktion eine besondere Rolle zu. Die Zweiteilung soll eine Überfrachtung der Lehrpläne mit Stoffen und Fächern verhindern.

---

[86] Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1961, 1.

[87] Aufgrund der Bildungsanforderungen, die die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft an die Schule stellt, sieht der Ausschuss weiterhin die Notwendigkeit gegeben, die allgemeinen Bildungsziele den drei Schulsystemen anzupassen. Doch soll dem Heranwachsenden eine Probezeit zugerechnet werden, in der seine Bildungsfähigkeit unter Bezugnahme einheitlicher Rahmenbedingungen beurteilt werden kann: „Die Pflicht zu sozialer Gerechtigkeit und der vermehrte Bedarf der modernen Gesellschaft an höher gebildetem Nachwuchs machen es nötig, jedem Kinde den Weg zu öffnen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht. Der Schulaufbau muss gestatten, alle kindlichen Begabungen zu wecken und sie nach Art und Grad auch an anspruchsvollen Aufgaben zu erproben. Die Entscheidung darüber, auf welchem Wege und bis zu welchem Ziel das Kind gebildet werden soll, muss von deutlich erkennbaren Bewährungen in dieser Erprobung abhängig gemacht werden“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1961, 16).

[88] Entsprechend dieses doppelten Auftrags werden im Bereich der Höheren Schulen zwei Typen unterschieden: 1. Das Gymnasium, 2. die Studienschule. Erstgenannter wird als ein moderner auf die Förderstufe aufbauender Typ verstanden, der vom siebten bis zum dreizehnten Schuljahr reicht. Das Gymnasium gabelt sich in einen naturwissenschaftlichen, einen sprachlichen und einen musischen Zweig. Die Studienschule schließt sich an die Grundschule an. Sie versteht sich als die Schule der europäischen Bildungstradition und soll in der bildungsplanerischen Verarbeitung der europäischer Geistesgeschichte höhere Ansprüche an die Schüler stellen als das Gymnasium, das seinen erzieherischen Schwerpunkt in der Orientierung an die konkreten Lebenserfahrungen der modernen Welt sieht (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1961, 33). Einer vornehmlichen Ausrichtung der höheren Bildung auf die konkrete Lebenswirklichkeit versuchen die Verfasser infolge durch Betonung der kulturellen Exponiertheit der Studienschulen entgegenzuwirken.

[89] Vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1961, 32.

„Der Versuch, die neu eindringenden Stoffe und Fächer durch fortgesetzte Addition den traditionellen Lehrgehalten hinzuzufügen, musste dazu führen, dass weder die europäische Bildungstradition noch die moderne Welt zu ihrem Recht kommen. Die technische Zivilisation hat eine neue höhere Bildung entstehen lassen [...]. Nicht weniger wichtig ist aber, dass auch der alte Bildungsauftrag der Höheren Schule, die Überlieferung der klassischen Gehalte der europäischen Kultur, in der Gegenwart einen neuen Sinn erhalten hat. Denn diese Kultur ist heute in ihrem Bestand bedroht, und wir verteidigen mit ihr unsere Lebensordnung, unser Recht, unsere Sitte, unsere geistige Haltung und unsere Daseinsform. Die Überlieferung unserer Kultur ist heute für die Gesellschaft als Ganzes zu einer Existenzbedingung geworden [...].“[90]

In benannten Ausführungen wird der Wille zur Bewahrung tradierter kultureller Güter als grundlegendes Bildungsbedürfnis artikuliert. Dabei wird evident, dass die Konservierung des Alten synonym für die Abwehrhaltung gegenüber einer allzu offensichtlichen Überbetonung des modernen zivilisatorischen Moments innerhalb zukünftiger Lehrplanarbeit steht. Der hier vorgefundene kulturpessimistische Standpunkt bewertet das lebendige Vorhandensein tradierter Kulturgüter in einer modernen Gesellschaft als Existenzgrundlage einer Kultur schlechthin.

Grundsätzlich gibt der Ausschuss zu bedenken, dass der Rahmenplan die Grundtendenz verinnerlicht hat, dass die Aufgaben, die die modernen Lebensumstände an die Bildung stellen, auf bewahrende Weise zu lösen sind. Dennoch ist eine gesellschaftlich-zivilisatorische Ausrichtung des Rahmenplans unabwendbar. So geht diese auf die Forderung zurück, dass die Bildungsqualifikation die Funktion der sozialen Selektion zu übernehmen habe und dem einzelnen seine Stellung im gesellschaftlichen Raum zuweisen müsse. So liegt der Auftrag der Schule in einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft darin, jedem Heranwachsenden gemäß seiner Befähigungen den Übergang von einem Schulzweig zum anderen zu ermöglichen, ihn auf die Anforderungen in Wirtschaft und Verwaltung vorzubereiten und ihm somit die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs zu eröffnen.[91]

[90] Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1961, 37.

[91] Vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Zur Diskussion des Rahmenplans. Kritik und Antwort, Stuttgart 1960, 32. Abschließend sei noch angefügt, dass Rahmenplan und Kritik die Pluralität von Weltanschauungen in der demokratischen Gesellschaft als grundlegende Herausforderung an Bildungs- und Lehrplanarbeit kommunizieren. An dieser Aussage wird deutlich, dass die föderal-organisierte Kulturhoheit der Länder den Keim für ein stetiges Aufkommen von Spannungen in Fragen der Schul- und Bildungspolitik bildet. Die Durchsetzung eines einheitlichen Konzeptes wird in struktureller Hinsicht durch den Föderalstaat erschwert. Zudem wird das im Lehrgefüge angelegte Gegeneinander der Bildungsmächte

Didaktik zwischen kategorialer Bildung, lerntheoretischem und strukturtheoretischem Denken – Didaktik: Wolfgang Klafki, Heinrich Roth und Paul Heimann. Der programmatisch umfriedete Raum pädagogischer Semantik wird weitergehend auf dem Feld didaktischer Reflexion durchleuchtet. Hierzu ist einleitend auf die Reflexionen von Wolfgang Klafki über Bildungstheorie und Didaktik zu verweisen. Seine Bemühungen um den Entwurf einer allgemeinen Didaktik finden ihren Ausgangspunkt in der Problematisierung zeittypischer bildungstheoretischer Paradigmen.

Im Allgemeinen sieht er das Hauptinteresse pädagogischen Denkens auf Fragen nach dem *Was*, d.h. auf eine Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und -werte, gerichtet. Dementsprechend vollzieht sich didaktisches Theoretisieren bei Klafki entlang des Bildungsbegriffs. Fragen nach dem *Wie*, der Methodik, sind an didaktisch-inhaltliche Entscheidungen geknüpft.[92]

Den kritischen Unterton seiner Reflexionssemantik untermauernd, bezeichnet Klafki die vier zeittypischen Bildungstheorien als überkommen.[93] Die Eigentümlichkeit der Klafkischen Reflexion tritt in der Erkenntnis hervor, dass einerseits keiner der genannten bildungstheoretischen Ansätze den „Wesenskern des Bildungsphänomens und des Bildungsvorgangs theoretisch in den Griff bekommt“[94], dass trotz alledem „in jedem dieser vier Ansätze ein Wahrheitsmoment sichtbar wird“[95]. Entsprechend empfiehlt Klafki einen dialektischen Umgang mit den vorhandenen bildungstheoretischen Modellansätzen:

> „Nur eine Bildungsauffassung, die von Anfang an jene in den besprochenen Theorien isolierten und verabsolutierten Ansätze als ‚Momente’ im Sinne dialektischen Denkens begreift, d.h. als Bestimmungen, die nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen her ihre Wahrheit offenbaren und die zugleich selbst dieses Ganze mitbedingen und er-

---

durch das föderale Staatsgebilde weiter aufgegliedert. Die Bildungsmächte erhalten dadurch, dass sie auf Länderebene agieren, eine eigentümliche regionale Prägung. So kann in Fragen des Rahmenplanentwurfes (oder etwaiger Lehrplanentwürfe) nur bedingt von allgemeinen nationalen Interessen der Kirche, des Staates, der Gewerkschaft oder der Wirtschaft die Rede seien. Sind die ländertypischen Einfärbungen der Bildungsmächte im Falle einer überregional-dimensionierten, machtpolitischen Oppositionsstellung einzelner gesellschaftlicher Mächte zueinander nicht überzubewerten, so ist ihnen im Rahmen von Lehrplanarbeit doch stets die Möglichkeit geboten, in unterschiedlichen Konturen in ebendiese einzufließen.

[92] Vgl. Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 2. Aufl., Weinheim 1963, 38

[93] Im Textverlauf sei die Kritik an den Erscheinungsformen der Bildungstheorie nicht in ihrer Vollständigkeit vorgetragen, da Klafki die neuralgischen Stellen seiner Kritik positiv wendet, d.h. in die Explikation der Aufgaben einer modernen Didaktik überführt.
Klafki unterscheidet grundlegend materiale und formale Bildungstheorien. Im Anschluss daran ordnet er beiden jeweils zwei konkrete Erscheinungsformen zu. Erstere setzt sich demnach aus dem bildungstheoretischen Objektivismus (siehe Spranger und Litt) und der Bildungstheorie des sogenannten Klassischen zusammen, letztere umfasst die Theorie der funktionalen Bildung und die Theorie der methodischen Bildung (vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 27).

[94] Wolfgang Klafki, 1963, 38.

[95] Wolfgang Klafki, 1963, 38.

> hellen – nur eine solche Bildungsauffassung [...] hat beim gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung Aussicht, das ‚Wesen der Bildung' zureichend zu deuten und damit zugleich der Bildungspraxis [...] zum rechten Selbstverständnis zu verhelfen."[96]

Die moderne Didaktik nach Klafki tritt für eine Bildungsauffassung ein, in der sich Bildung als „Kategoriale Bildung"[97] abzeichnet. Entgegen der isolierten Konzentration auf materiale und formale Prinzipien wendet sie ihr Augenmerk auf Kategorien wie die des Exemplarischen, Typischen, Repräsentativen und Elementaren. Anhand ebenjener Kategorien veranschaulicht Klafki das dialektische Zusammenwirken der bekannten Bildungstheorien. So wird dem bildungstheoretischen Objektivismus in der Didaktik dadurch Rechnung getragen, dass die dem Objektivismus eigentümliche Forderung nach strenger Sachlichkeit der Bildungsinhalte durch die reine und einfache Gestalt exemplarischer und/oder elementarer Stoffe eingelöst wird. Die Reinheit und Prägnanz der objektiven Struktur des Exemplarischen spiegelt überdies jenes Bildungsmoment wider, auf das sich die Bildungstheorie des Klassischen verwendet. Klafki gelangt zu der Zwischenbilanz, dass die Grundmotive der beiden materialen Bildungstheorien mit den Kategorialbegriffen der neuen Didaktik konvergieren.[98] Doch fügt er einschränkend hinzu, dass beispielsweise das Exemplarische dadurch nicht automatisch wertvolle Bildungsinhalte transportiert, da es in seiner Sachlichkeit den Kenntnisstand der Wissenschaften repräsentiert oder das Klassische als etwas durchweg Prägnantes und Reines vermittelt. Vielmehr kann der als exemplarisch aufbereitete Inhalt nur dann die Bildungsanstrengungen des Heranwachsenden auf sich konzentrieren, wenn er „eine lebendige Funktion im geistigen Leben des jungen Menschen"[99] gewinnt, d.h. Gegenwarts- und Zukunftsfragen des Heranwachsenden im gleichen Maße umgreift. Die diesem Gedankengang immanente Forderung nach Förderung der Selbsttätigkeit des Heranwachsenden stellt nach Klafki die Kernformel der funktionalen Bildung dar. Deutet sich an dieser Stelle die Befruchtung der kategorialen Bildung von Seiten funktionaler Bildungstheorien an, so beleuchtet Klafki abschließend das vierdimensionale Dialektikmodell der kategorialen Bildung noch aus dem Blickwinkel der methodischen Bildungstheorie. Der Kerngedanke ebendieser Theorie besagt, dass der Schüler in seiner Selbstverantwortlichkeit bestätigt werden kann, wenn er Methoden zur Aneignung von Bildungsinhalten selbsttätig erarbeitet. Auf diese Forderung läuft die Strukturiertheit

[96] Wolfgang Klafki, 1963, 39.
[97] Wolfgang Klafki, 1963, 38.
[98] Vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 40.
[99] Wolfgang Klafki, 1963, 40.

des Exemplarischen zu, die dem Schüler die Möglichkeit bietet, Methoden aus den Inhalten selbst abzuleiten.[100]

Über den Modellansatz der didaktischen Analyse nimmt Klafki eine unterrichtsbezogene Konkretisierung seiner Theorie der kategorialen Bildung vor.[101] In ihr wird die Bedeutung des Exemplarischen für den unterrichtlichen Bildungsvorgang weiter ausgearbeitet. Dem Bildungsvorgang selbst wird durch didaktische Analyse ein formaler Rahmen einverleibt. Dies entspricht dem didaktischen Erfordernis, wonach unterrichtliche Lehrgänge planerisch vorzubereiten seien.

Die eigentliche Aufgabe einer solchen Unterrichtsvorbereitung besteht für Klafki darin, die Möglichkeiten einer fruchtbaren Begegnung „bestimmter Kinder mit bestimmten Bildungsinhalten“[102] abzuwägen. An dieser Aussage zeigt sich erneut die zentrale Stellung, die er dem Bildungsbegriff selbst bei der Planung von Unterricht einräumt. Der didaktische Wert eines Bildungsinhaltes erschließt sich für ihn dadurch, „dass er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht“[103]. Hierin konzentriert sich sodann die Aufgabe der didaktischen Analyse. So besteht diese darin, aufzuspüren, worin der allgemeine Bildungsgehalt des jeweils besonderen Bildungsinhaltes liegt.[104] Die Beantwortung dieser Frage kann jedoch nur mit Blick auf die Schüler und die geschichtlich-geistige Situation mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor ihr sich öffnenden Zukunft erfolgen.[105]

Im Anschluss an die genannten Vorüberlegungen nimmt Klafki eine Unterteilung der Fundamentalfrage nach den Inhalten von Bildung in fünf didaktische Grundfragen vor. Diese stehen, in Teilfragen aufgegliedert, in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander. Die Beantwortung einzelner Fragen wird demnach erst im Kontext aller weiteren beantworteten Fragen verständlich.

Die erste Frage widmet sich den allgemeinen Sinn- und Sachzusammenhängen eines Inhaltes. Sie fragt danach, „welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung“[106] sich in der Auseinandersetzung

[100] Vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 41.
[101] Die Erstveröffentlichung dieses Modellansatzes geht auf das Jahr 1958 zurück (vgl. Wolfgang Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Die Deutsche Schule, Inhalt des 50. Jahrgangs, Heft 10, 1958, 450-471). Im Textverlauf wird jedoch im Interesse der übersichtlichen Darstellung weitergehend der Bezugsort „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ aus dem Jahr 1963 genannt.
[102] Wolfgang Klafki, 1963, 127.
[103] Wolfgang Klafki, 1963, 134.
[104] Vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 134.
[105] Vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 132.
[106] Wolfgang Klafki, 1963, 135.

mit ihm erfassen lässt. Im Kontext der zweiten Frage wird eruiert, welche Bedeutung der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Schüler hat.[107] Die dritte Frage zielt darauf hin, die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder zu ermessen.[108] Tiefer in den Inhalt selbst eindringend, fragt die vierte Frage nach seiner spezifischen Struktur.[109] Abgerundet wird der fünfgliedrige Fragekomplex schließlich durch die Frage nach den besonderen Fällen und Phänomenen, an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Schülern einer bestimmten Bildungsstufe oder Klasse vermittelt werden kann.[110]
Nach Klafki folgt der didaktischen Analyse eines geplanten Unterrichtsthemas der zweite Schritt der Vorbereitung – die methodische Planung. Diesbezüglich unterscheidet er vier Fragestellungen: 1. Die Gliederung des Unterrichts in Abschnitte, Phasen oder Stufen, 2. Die Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs- oder Wiederholungsformen, 3. Der Einsatz von Hilfsmitteln (Lehr- bzw. Arbeitsmittel) und 4. Die Sicherung der organisatorischen Voraussetzungen des Unterrichts.[111] Besondere Erwähnung findet in diesem Zusammenhang die Forderung, dass die methodische Unterrichtsvorbereitung erst im Anschluss an die didaktische Analyse erfolgen kann, der eigentlichen didaktischen Analyse also äußerlich ist.[112] Die Reihenfolge der methodischen Schritte erfolgt zwangsläufig aus der unterrichtspraktischen Gesetzlichkeit heraus.[113]

Klafkis Vorstellung, dass die Bildungsbedürfnisse einer Zeit vor allem durch objektivgeistige Kulturinhalte selbst befriedigt werden können, erfährt durch den lerntheoretischen Ansatz von Heinrich Roth eine kritische Ergänzung.
Roth sieht zuvorderst den Auftrag an die schulische Erziehung gestellt, „Sitte, Moral, Kultur und Religion in den Herzen der nachwachsenden Generation wieder neu entstehen [zu]

[107] Vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 136.
[108] Vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 137.
[109] Vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 137. Hierin nimmt Klafki eine Untergliederung in folgende Fragen vor: Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes im Kontext eines Sinnzusammenhanges? In welchem Zusammenhang stehen diese einzelnen Momente? Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsgeschichten? In welchem größeren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muss sachlich vorausgegangen sein? Welche Eigentümlichkeiten des Inhaltes werden den Kindern den Zugang zur Sache vermutlich schwer machen? Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz zu gelten (vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 138-140)?
[110] Vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 140. Diesbezüglich unterscheidet Klafki folgende Fragen: Welche Sachverhalte sind geeignet, die auf das Wesen des jeweiligen Inhaltes gerichteten Fragestellungen in den Kindern zu erwecken? Welche Anschauungen und Hinweise sind geeignet, den Kindern dazu zu verhelfen möglichst selbständig auf die Fragestellungen zu kommen? Welche Situationen und Aufgaben sind geeignet, das am exemplarischen Beispiel erfasste Prinzip einer Sache in der Anwendung sich bewähren zu lassen (vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 140-142)?
[111] Vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 143.
[112] Vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 143.
[113] Vgl. Wolfgang Klafki, 1963, 143.

lassen“[114]. Hierbei geht er in seinem Didaktikansatz vornehmlich der Frage nach, *wie* zum einen aus dem Menschen das in ihm Angelegte hervorzuholen und auf die bestehende Kultur zu übertragen sei und zum anderen in welcher Weise die Bildungsinhalte, die die Kultur bereitstellt, im Heranwachsenden zu internalisieren seien. Ziel des erzieherischen Auftrages kann es seiner Auffassung nach nicht allein sein, dem Heranwachsenden kulturelle Inhalte zugänglich zu machen, sondern in ihm selbst die Bestimmung für Kultur zu eröffnen.

> „[Der Heranwachsende, C.J.] erfasst seine Bestimmung nur in der Begegnung mit der Kultur, und kulturelles Leben als geistbestimmtes Leben kann sich nur aufbauen, wo Jugend das Ringen um wahre Menschlichkeit immer wieder als ihre Aufgabe erkennt und anerkennt.“[115]

Der produktive Akt des Erziehens hat nach Roth im Kind die geistige Fähigkeit freizusetzen, die kritische und gestalterische Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur zu suchen. Was ein wertvolles Verhalten ist, wird von Sitte, Kultur und Religion eines Volkes oder einer Gruppe bestimmt, aber auch vom Gewissen des selbständigen Einzelnen, der die kritische Auseinandersetzung mit den allgemeinen Sitten, Normen und Idealen seiner Zeit wagt. Roth entwirft diese These mit Blick auf die Gefahr, dass eine allzu kulturpädagogisch orientierte Didaktik im Extrem zur Überforderung des Einzelnen und zur Entfremdung zwischen Lehrer und Schüler führt, weil sie die Impulse der jungen Generation, die sich dem Kommenden verstärkt zuwendet, nur unzureichend in ihren programmatischen Kern aufnimmt.[116]

Roths didaktische Orientierung gründet sich vor allem auf die Analyse amerikanischer Lernpsychologie.[117] Die Vorgänge, die zur Entstehung einer Gesinnung, einer Überzeugung, eines Vorurteils oder einer Werthaltung führen, werden hierin als von komplexer Natur aufgewiesen. Eine Möglichkeit, der realen Varietät und Kontingenz von Erziehungsvorgängen gerecht zu werden, sieht Roth anklingend an die amerikanischen Quellen darin, entwicklungsfördernde Maßnahmen von den Zielen her zu definieren. Diese allgemein

---

[114] Heinrich Roth, 1958, 9.
[115] Heinrich Roth, 1958, 9. Zitatbeifügungen, die aus mindestens zwei Wörtern bestehen, werden im Verlauf der Arbeit mit den Initialien des Verfassers (C.J.) gekennzeichnet.
[116] Vgl. Heinrich Roth, 1958, 10.
[117] Roth bezieht sich hierbei auf Autoren wie Ernest R. Hilgard (vgl. Ernest R. Hilgard, The Theory of Learning, New York 1948), John A. McGeoch (vgl. John A. McGeoch, The psychology of human learning, 2. Aufl., New York 1953) und O. Hobart Mowrer (vgl. O. Hobart Mowrer, Learning theory on personality dynamics, New York 1950), die in ihrer “educational psychology” weniger auf die Erfordernisse und Wünsche der Pädagogik ausgerichtet sind, ihre Einstellung vielmehr prinzipieller und grundsätzlicherer ist. Auf der Basis eines sorgfältig überarbeiteten Erfahrungsmaterials erhoffen sich die amerikanischen Psychologen Erkenntnisse über die menschliche Natur an sich, insbesondere über die Aufbaugesetze der Persönlichkeit.

formulierten Erziehungsziele erfordern ihrerseits eine ideologiekritische Untersuchung und sind im Sinne einer Persönlichkeits- und Handlungslehre zu bestimmen, um sie auf konkret benennbare und „erziehbare psychische Kräfte und Fähigkeiten zu beziehen, die solche Persönlichkeitsmerkmale ermöglichen“[118].

Angelehnt an die US-amerikanische Lehrplantheorie sieht Roth die allgemeinen und abstrakten Erziehungsziele unterteilt in generelle Orientierungsnormen („aims“) und deren Konkretisierung bzw. Operationalisierung („objectives“).[119] Zentrale Bedeutung in Form genereller Orientierungshilfen erlangen hierbei Eigenschaften wie Reife, Mündigkeit[120], Produktivität und Kritikfähigkeit. Die allgemeinen Erziehungsziele beziehen sich jedoch nicht allein auf die kognitiven Leistungsfähigkeiten, sondern müssen alle Persönlichkeits- und Lernbereiche umfassen. Hiernach erhalten die emotionalen, affektiven und motivationalen Bereiche Einzug in die systematische Lernzielerfassung. Die Parallelität und Wechselwirkung aller Persönlichkeitsbereiche gilt es, auf der Ebene der Lernprozesse und Lernstufen zu bewahren.

Obgleich der Prozess der Verfestigung von Gelerntem, bis hin zur Internalisierung von Werten, Normen, Gütemaßstäben und Gesinnungen, als fortwährender Entwicklungsprozess anzuerkennen ist, findet dieser Verfestigungsablauf auf der Basis eines „inneren Kerns“[121] statt, der einerseits die bisher erreichte und verfestigte Internalisierung beschreibt und andererseits als offenes System, das sich auf kommende Situationen und Wertentscheidungen einstellt, zu interpretieren ist:

> „In einer Welt, die sich nicht nur in ihren intellektuellen Leistungsansprüchen ändert, sondern auch in ihren sozialen Lebensformen und -normen, darf die Hierarchie einer Lernzielreihe nicht in einer endgültigen Verfestigung und Automatisierung von Gelerntem enden.“[122]

Für eine erfolgreiche Bewältigung des Lehr- und Lernprozesses ist es nach Roth erforderlich, dass Lehrer und Erzieher sich in ihrem Wirken der gesamten Reihe der Lernstufen

---

[118] Heinrich Roth, Die Lern- und Erziehungsziele und ihre Differenzierung nach Entwicklungs- und Lernstufen, in: Heinrich Roth und Alfred Blumenthal (Hrsg.), Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule, Hannover 1973, 7.

[119] Die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen und Modellen der amerikanischen Pädagogik bildet ein Wesensmerkmal der in den 1960er Jahren einsetzenden pädagogischen Diskussionen.

[120] Mündigkeit wird bei Roth als freie Verfügbarkeit über die erworbene Fähigkeit, neue Aufgaben zu bewältigen, ausgelegt. Sie ist dreigliedrig angelegt: a) als Selbstkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich zu handeln, b) als Sachkompetenz, c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sachbereiche urteils-, handlungsfähig und zuständig zu sein (vgl. Heinrich Roth, 1973, 8).

[121] Heinrich Roth, 1973, 13.

[122] Heinrich Roth, 1973, 13.

bewusst sind. Nur wenn schon durch die ersten Niveaustufen hindurch auf kritische Produktivität hin erzogen wird, kann die innere Stringenz des gesamten Lernprozess aufrechterhalten werden.

Das didaktische Reflexionsfeld der Nachkriegsära wird weitergehend durch das sogenannte Berliner Modell von Paul Heimann[123] durchleuchtet. Die Spezifität seines Modells gründet auf der angestrebten Vermittlung zwischen einer am Bildungsbegriff enggeführten Didaktik, wie sie sich bei Klafki wiederfindet, und einer lerntheoretischen Didaktik nach dem Vorbild Roths. In die Begrifflichkeiten Heimanns übersetzt heißt dies, dass das Berliner Modell im Sinne eines strukturtheoretischen Ansatzes verstanden werden muss, der zwischen geringer materialer Festgelegtheit und hoher Formalität und Globalität rangiert.[124] Innerhalb dieses strukturtheoretischen Verständnisses sucht das Berliner Modell die Konzentration von didaktischer und methodischer Reflexion. Unterricht selbst wird als zu analysierender Prozess erfasst.
Ausgangspunkt der Heimanschen Konzeption ist die Kritik an den didaktischen Beständen der Nachkriegsära. Als grundlegend erscheint ihm diesbezüglich die Feststellung, dass es sich bei didaktischer Lehre nicht um ein einfaches Tradieren historisch überkommener Systeme handeln kann. In diesem Zusammenhang führt er aus, dass es unmöglich sei, allein auf dem Bildungsbegriff eine praktikable Didaktik aufzubauen.[125] Eingedenk der prinzipiellen Prozessualität von Unterricht muss es nach Heimann Ziel didaktischer Reflexion sein, das unterrichtliche Lehrverhalten theoretisch-wissenschaftlich neu zu fundieren. Dies bedeutet, dass der Aufbau eines didaktischen Bezugsfeldes anzustreben ist, in dem zum einen die Informationen über die Aufbaugesetzlichkeit von Unterrichts- und Bildungsprozessen gesammelt werden, und in dem zum anderen ein theoretisches Bewusstsein für didaktische Entscheidungen entsteht. Didaktisches Bezugsfeld und theoretisches Bewusstsein zusammen entfalten sodann ihre Wirkung als theoretisches Potential, das sich laufend in der unterrichtlichen Praxis aktualisiert.[126]
Im Konkreten setzt sich Heimanns Modell aus zwei Stufen didaktischer Analyse zusammen. Erstere umfasst die Strukturanalyse. Sie beschäftigt sich mit der Topologie der wich-

[123] Vgl. Paul Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, Inhalt des 54. Jahrgangs, Heft 9, 1962.
[124] Vgl. Paul Heimann, 1962, 409. Der Heimannsche Ansatz wird in der pädagogischen Literatur aufgrund seiner formalen Gehalte auch unter lerntheoretische Didaktik subsumiert (vgl. Eckhard Nolte, Zu den heutigen Lehrplänen für den Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen [Klassen 5-10], in: Dieter Zimmerschied [Hrsg.], Identität in der Vielfalt. Kongressbericht neunzehnte Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992, Mainz 1993, 194).
[125] Vgl. Paul Heimann, 1962, 410.
[126] Vgl. Paul Heimann, 1962, 413.

tigsten Entscheidungs- und Begründungsfelder, ist infolge eher von formaler Natur und dient der Konstituierung eines geschärften Struktur- und Problembewusstseins. Die zweite Reflexionsstufe bezeichnet Heimann als Faktorenanalyse. Ihre Aufgabe liegt darin, die Entwicklung eines Entscheidungs-, Tatsachen- und Methodenbewusstsein zu fördern.[127] Zunächst gilt es erstere einer differenzierten Betrachtung zu unterziehen.

Nach Heimann ist Unterricht so aufgebaut, dass in ihm folgende formal konstant bleibende, jedoch inhaltlich variable Elementarstrukturen wirken: Intentionalität, Inhaltlichkeit, Methodenorganisation, Medienabhängigkeit und anthropologisch-psychologische sowie situativ-sozial-kulturelle Determination.[128] Die vier ersten Kategorien stellen formal-didaktische Entscheidungsfelder dar und reichen dementsprechend in die eigentliche Strukturanalyse hinein. Dagegen beziehen sich die beiden letztgenannten Kategorien auf unterrichtliche Bedingungsfelder und sind infolgedessen Gegenstand der zweiten Reflexionsstufe, der Faktorenanalyse.[129]

Der Bereich der Intentionalität (1) reicht nach Heimann von der einfachen Zwecksetzung bis zur Sinngebung unterrichtlicher Akte. Er rekurriert auf das Gros humaner Entfaltungsmöglichkeiten. Lehr- und Lernintentionen sind gemäß ihrer Gebundenheit an die Reichhaltigkeit humaner Existenz aufzugliedern in kognitiv-aktive (Erkenntnisdimension), affektiv-pathische (emotionale Dimension) und pragmatisch-dynamische (Antriebs- und Willensdimension) Bereiche.[130] Die Kategorie der Inhaltlichkeit (2) umgreift ihrerseits das Gesamtpotential geschichtlich vermittelter Bildungsgüter. Hierin unterscheidet Heimann drei konstante Grundformen: Wissenschaften, Techniken oder Pragmata.[131] Als spezielles Problem kennzeichnet er die Transformation von Wissensgehalten in Bildungsinhalte. Geschuldet ist dieses Problem der prinzipiellen Gegensätzlichkeit der verschiedenen disziplinären Betrachtungsweisen, die sich den Wissenschaften, Techniken und Pragmata anschließen.[132]

Zur Methoden-Organisation (3) führt Heimann eine Subdifferenzierung methodischer Aufgabenstellungen an. Sonach hinterfragt die methodische Analyse die Artikulation des Unterrichtsprozesses nach Stufen oder Phasen, die Gruppen- und Raumorganisation, den Kanon der Lehr- und Lernweisen, die Ausrichtung an bestimmten (fachspezifischen) Metho-

[127] Vgl. Paul Heimann, 1962, 415.
[128] Vgl. Paul Heimann, 1962, 416. Hieran zeigt sich deutlich, dass sich Heimann in seinem integrativen Vorgehen von Klafki abhebt. Während bei letztgenanntem Methoden und Medien aus der eigentlichen Strukturanalyse ausgelagert werden, erscheinen sie bei Heimann als integraler Bestandteil derselbigen.
[129] Vgl. Paul Heimann, 1962, 416.
[130] Vgl. Paul Heimann, 1962, 417.
[131] Als Pragmata führt Heimann inhaltlich bestimmte Kategorien an, wie z.B. Aufsätze schreiben, Blumen pflegen, körperliche Übungen etc.. Diese sind zu unterscheiden von den formalen Techniken des Schreibens, Lesens, Rechnens (vgl. Paul Heimann, 1962, Fußnote 418).
[132] Vgl. Paul Heimann, 1962, 419.

den, die Orientierung an Unterrichtsprinzipien wie Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit.[133] Hinsichtlich der Medien-Organisation (4) gilt es für Heimann zu berücksichtigen, dass Medien sowohl einen inhaltlichen, als auch einen methodischen Bezug haben und dementsprechend in ihren Formqualitäten, d.h. in ihrem jeweiligen Konkretions- und Abstraktionspotential, zu durchleuchten sind.[134] Nach Heimann formen sich die angeführten Einzelanalysen im Zusammenschluss zu einer Matrix für unterrichtliche Handlungsmöglichkeiten.[135]

Dem entgegen eröffnen sich aus der zweiten Stufe didaktischer Reflexion, der Faktorenanalyse, keine formalen Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation. Vielmehr ist diese darauf angelegt, das Verständnis von faktischer Unterrichtsrealität zu fördern. Infolgedessen bezieht sie sich zum einen auf die in die Lehr- und Lernprozesse verwickelten Personenkreise und zum anderen auf die spezifische Situation, in der sich Unterricht vollzieht. Hierdurch richtet sie den analytischen Blick auf die oben bereits angesprochene anthropologische und situativ-sozial-kulturelle Determination von Unterrichtsverläufen. Nach Heimann stellt vor allem der differenzierte Blick auf das situative Bedingungsfeld von Unterricht ein didaktisch-analytisches Erfordernis dar.[136]

Da das Situationsgefüge in seinen inneren Verzweigungen die faktischen Unterrichtsvorgänge in fast allen Richtungen, d.h. inhaltlich, methodisch sowie hinsichtlich der auftretenden Intentionen und der sozialen Vorgänge, verändert, bietet es sich nach Heimann im Interesse einer systematischen Betrachtung an, die verschiedenen Faktoren aufzugliedern. Er unterscheidet infolge drei Faktorengruppen:

1. *normenbildende*, d.h. zielsetzende, meist ideologische und außerpädagogische Faktoren,
2. *bedingungssetzende*, d.h. konditionierende, Sachfaktoren,
3. *formschaffende*, d.h. organisierende, Faktoren.[137]

Bezüglich der erstgenannten Faktorengruppen führt Heimann an, dass ideologische Bedeutungszusammenhänge aus den unterschiedlichen Ansprüchen gesellschaftlicher Mächte

[133] Vgl. Paul Heimann, 1962, 420.
[134] Vgl. Paul Heimann, 1962, 421.
[135] Vgl. Paul Heimann, 1962, 422.
[136] Innerhalb des Situationsgefüges identifiziert er ein Ineinandergreifen von mindestens vier Situationstypen: 1. die Individuallage des Schülers (häusliches Milieu), 2. die Klassensituation (Klassenklima), 3. die Schulsituation (einzelne Schulzweige) und 4. die Zeit-Situation (Komplexion der gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren) (vgl. Paul Heimann, 1962, 422).
[137] Vgl. Paul Heimann, 1962, 423.

und Weltanschauungsgruppen entstehen. Ziel einer sich an diese Faktorengruppe anschließenden Betrachtung muss hiernach eine distanzierende Analyse, eine Art permanente Ideologiekritik sein.[138] Die Bedeutung der konditionierenden Sachfaktoren konkretisiert er dahingehend, als diese durch das bloße Gewicht ihrer Faktizität das Unterrichtsgeschehen beeinflussen. Gemeint sind hiermit vor allem die objektiven Aussagen der wissenschaftlichen Disziplinen.[139] Bezüglich der formschaffenden Faktoren gilt es nach Heimann die Summe historisch überlieferter didaktischer Modelle und Prinzipien in das Blickfeld analytischer Betrachtung zu stellen. Diese umfassen die vielfältigen Aktionstypen des Darbietens, zudem Artikulationsweisen, Situationstypen, Stundentypologien und die verschiedenen Formen des Projektdenkens.[140]

Ermisst man nun abschließend die Aufgaben didaktischer Reflexion, die sich im Zusammenspiel der von Heimann angeführten didaktischen Reflexionsstufen konstituieren, so zeigt sich, dass an die Didaktik herangetragen wird, theoretische Äquivalente zu jeder Unterrichtssituation herzustellen. Die eigentliche Aufgabe didaktischer Reflexion ist infolge die „Verwissenschaftlichung des unterrichtlichen Handelns“[141]. Es gilt, Unterricht in diesem Zusammenhang als Struktur und Prozess zugleich aufzuweisen. Hierdurch soll das gesamte Bedingungsgefüge unterrichtsinterner und außerschulisch-gesellschaftlicher Faktoren analysierbar und in seinen wechselseitigen Bezügen erkennbar gemacht werden.

Resümee. In Entsprechung ihres geisteswissenschaftlichen Selbstverständnisses generiert die frühe Nachkriegspädagogik ihre Erkenntnisleistung über den Reflexionshorizont *Kultur*. Diesen wendet sie entlang des Bildungsbegriffs ins Normative. Eine inhaltliche Spezifikation von Bildung leitet sie über den Kommunikationstopos der Sittlichkeit ein. Mit ihm erhält Bildung eine ethisch-kulturelle Grundlegierung. Für die kommunikativen Strukturen der Nachkriegspädagogik ist diese Festlegung dahingehend von Bedeutung, als durch sie eine Differenz zwischen dem Kultursystem Bildung und dem auf zivilisatorische Effekte reduzierten System der Gesellschaft herausgearbeitet wird. Bildung wird in diesem Zusammenhang die Aufgabe zuteil, den als kulturzersetzend eingestuften Einflüssen von Gesellschaft entgegenzuwirken und zwar dadurch, dass sie die heranwachsende Generation auf das Ideal eines homogenen Kulturganzen einstimmt. Weitergehend soll Bildung dem Individuum die gestaltende Teilnahme an Kultur als Kulturleistung vermitteln.

[138] Heimann unterstellt diesbezüglich verschiedenen Fächern wie z.B. dem Sprach- und Geschichtsunterricht eine hohe Ideologieanfälligkeit (vgl. Paul Heimann, 1962, 423).
[139] Vgl. Paul Heimann, 1962, 424.
[140] Vgl. Paul Heimann, 1962, 425.
[141] Paul Heimann, 1962, 416.

An diesen Ausführungen zeichnet sich die traditionsstiftende Funktion des geisteswissenschaftlichen Bildungsverständnisses ab. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Koppelung an den kulturellen Horizont der Vergangenheit in zweifacher Weise erfolgt: zum einen über die zu Bildungsinhalten geronnenen kulturellen Objektivationen und zum anderen über das historische Kulturideal. Der erstgenannte Aspekt weist die pädagogische Reflexion in gegenwartsdiagnostische Aufgaben ein. Diesbezüglich zeichnet sich in den programmatischen Semantiken der Nachkriegsära ein Kommunikationsgestus ab, der das Auseinandergehen des kulturellen Gesamtgefüges als kulturelle Zerfallserscheinung erfasst. Die Störung des Kulturganzen bewirkt hiernach den Aufruf zur erzieherischen Intervention. Daran wird deutlich, dass die Strategie pädagogischer Kulturdiagnostik auf dem existentiellen Grund der Kulturerhaltung diskutiert wird.
Allerdings lässt sich an den programmatischen Semantiken auch aufzeigen, dass die Diagnose kultureller Veränderung nicht allein die Entwicklung antithetischer Erziehungsprogramme begünstigt. Vielmehr legt der Aspekt des Wandels die Schwächen kulturell-erzieherischer Schlüsselbegriffe wie sittliches Leben, Sitte, Sittlichkeit frei. Deren Vieldeutigkeit erweist sich als Problem eines modifizierten Bildungsverständnisses, das sich verstärkt am Reflexionshorizont *Gesellschaft* ausrichtet. So wirft auch ein am Gesellschaftstopos enggeführter Sittlichkeitsbegriff den Blick nur auf bestimmte Problemlagen gesellschaftlicher Gegenwart. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis der Vielströmigkeit und Interdependenz gesellschaftlicher Prozesse schwinden seine normativen Bindungskräfte. Einmal dem kulturell-ethischen Bildungsverständnis entzogen, erschöpft er sich in beschwörenden Allaussagen. Es wird deutlich, dass Sitte und Sittlichkeit in der Ausdeutung als kulturelle Begriffe ihre programmatische Qualität erhalten.

Der Aufweis einer sich verändernden kulturellen bzw. gesellschaftlichen Gegenwart zieht nun im Bereich pädagogischer Programmatik ein Spannungsfeld von Tradition und Gegenwart nach sich. Die hierin kreisenden Kommunikationen suchen die Nähe zu moralischen und weltanschaulichen Debatten, wodurch sie im Erziehungssystem selbst den Eindruck vermitteln, dass die Gegensätze zwischen Tradition und Gegenwart nicht miteinander vereinbar seien. Einen historischen Tatbestand findet dieser Antagonismus in den Diskussionen um die organisatorische Reform des Schulwesens. An ihnen lässt sich aufzeigen, dass die kommunikative Reduktion auf zwei Gegenpole, Tradition und Gegenwart, den Gesamtkomplex pädagogischer Programmatik nachhaltig verunsichert. Die noch unbewältigte geisteswissenschaftliche Erziehungsvergangenheit auf der einen sowie die weitestge-

hend unklare erzieherisch-normative Handhabung des Reflexionshorizonts Gesellschaft auf der anderen Seite erschweren eine Annäherung beider Standpunkte. Wie oben angedeutet, hat dies zur Folge, dass kulturelle Schlüsselbegriffe zunehmend als unbrauchbar wahrgenommen werden, da sie das Erziehungssystem fortwährend mit seiner selbstproduzierten Ungewissheit konfrontieren.

In den 1960er Jahren zeigt sich sodann, dass die Vorrangstellung kulturaffiner Programmatik durch den Topos einer verwissenschaftlichten Unterrichtsplanung aufgelöst wird. Auf didaktischem Terrain vermehrt kommuniziert, verleiht das Primat der Wissenschaftlichkeit der Forderung Ausdruck, das Schülersubjekt als gesellschaftliches Wesen und infolge auch als entscheidenden Bedingungsfaktor von Unterricht zu erfassen. Hier schließt sich jenes didaktische Motiv an, welches besagt, dass auf die vorgefundene Realität des Schülers nicht mit einer kulturell-geistigen Gegen-Realität geantwortet werden könne. Im Wissen um die auf das Schülersubjekt einwirkenden gesellschaftlichen Kräfte wird nunmehr der Ausgang des Erziehungshandelns nicht in geistig-kulturelle Sinn- und Werthorizonte, sondern in die am Subjekt kondensierende gesellschaftliche Realität verlagert. Wie die didaktischen Bestände der Nachkriegsära aufzeigen, zieht dies eine umfassende Respezifikation der didaktischen Aufgabe nach sich, in deren Kontext sowohl die erkenntnistheoretischen, als auch die normativen Bezüge der Nachkriegspädagogik einer kritischen Reflexion ausgesetzt werden. Innerhalb bildungstheoretischen Denkens führt die zunehmende Re-Orientierung am gesellschaftlichen Bezugshorizont zu einer Akzentverschiebung, der die Forderung innerlich ist, dass Inhalte unterrichtlichen Lernens mit Blick auf den Schüler und dessen historisch-geistiger Situation festzulegen seien.

Die didaktische Konzentration auf das gesellschaftliche Umfeld des Schülers wirft wiederum verstärkt Fragen hinsichtlich der Bedingungen unterrichtlichen Lernens auf, d.h. Fragen, die das Einwirken des gesellschaftlichen Umfelds auf das Interaktionssystem Unterricht thematisieren. Diesem Problemfeld widmet sich insbesondere die strukturtheoretische Didaktik. So legt sie die Faktorenkomplexion unterrichtlichen Lernens frei. Dies umfasst sowohl die Kennzeichnung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, als auch die kritische Betrachtung pädagogisch-didaktischer Faktoren. Unterricht wird somit als komplexes situativ-soziales Gebilde aufgewiesen, das eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt. Aus dieser Erkenntnis resultiert eine reflexiv-analytische, als auch handlungsleitende Systematisierung des unterrichtlichen Geschehens. Dem Bildungsbegriff wurde dies nicht zugetraut.

Die vorgenannten Ausführungen veranschaulichen nun, dass die allgemeine Forderung einer auf dem Gebot der Wissenschaftlichkeit fußenden Unterrichtsplanung in zweierlei Hinsicht den Gesamtbereich pädagogischer Programmatik beeinflusst: zum einen im Hinblick auf die Implementierung eines innerdisziplinären (ideologie-)kritischen Bewusstseins und zum anderen hinsichtlich der Anerkennung gesellschaftlich-zivilisatorischer Realität als Bezugsgröße pädagogischer Norm. Insbesondere die wissenschaftlich-didaktischen Semantiken betonen die Notwendigkeit, erzieherisches bzw. unterrichtliches Handeln intersubjektiv zu verankern, d.h. Transparenz im Spannungsfeld von Gesellschaft und Erziehungshandeln herzustellen.
Bezogen auf den Umgang mit Normfragen bedeutet dies nun, dass pädagogische Reflexion allgemein und didaktische Reflexion im Speziellen gehalten sind, Ziele und Inhalte zu formulieren, die die angestrebte Planmäßigkeit und Durchsichtigkeit unterrichtlicher Aktion zulassen. Die Lerntheorie zeigt hierfür einen konkreten Weg auf. Sie sieht die Konzentration erzieherischer Norm in konkret benennbare und erziehbare psychische Kräfte und Fähigkeiten vor. Erziehungs- und Lernziele wie Reife, Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Kritikfähigkeit gilt es infolge durch klar umrissene Lernvorgänge anzuvisieren, ihr Erreichen kann alsdann an konkreten Verhaltensweisen des Schülers ermessen werden.

1.1.3. Lehrplanarbeit zwischen kulturellem Bildungsauftrag und gesellschaftlichen Anforderungen

Unabhängig von zeitbedingten Interpretationen stellt sich der Lehrplan als textliche Reifikation schulisch-erzieherischer Aufgaben dar. In diesem Sinne ist dem Lehrplan die Strukturvorgabe eigentümlich, die innerhalb des Erziehungssystems ablaufenden Kommunikationen über Ziele, Inhalte und Methoden pädagogischen Handelns auf schulisch-organisatorische Belange hin textlich zu verdichten. In welchem Maße nun in der Nachkriegsära sich aktuelle erkenntnis- und normbezogene Diskussionen in einer Theorie des Lehrplans widerspiegeln, wird im Folgenden aufzuklären sein.

Theorie des Lehrplans: Erich Weniger, Wilhelm Flitner und Max Lange. Unter der Bezeichnung „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ fasst Erich Weniger die Auf-

gaben einer an allgemein-didaktischen Fragen enggeführten Lehrplantheorie zusammen.[142] Eine solche sieht er als Lehre vom Lernen und Lehren und Lehre vom Unterricht eingebettet in ein Lehrgefüge, „in dem die bildende Berührung zwischen den Heranwachsenden [...] und der Welt der Werte, des objektiven Geistes, der Gesellschaft, der Generation der Erwachsenen zustande kommt“[143]. Kenntnisse über die strukturierenden Faktoren des Lehrgefüges generiert seine lehrplanbezogene Didaktik aus der Jugendkunde, der Psychologie bzw. Lebenskunde des Lehrers und den Fachwissenschaften. Lehrer und Schüler stellen sogenannte unsichere Faktoren im Lehrgefüge dar. Sie können nach Weniger auch mit Hilfe psychologischer oder soziologischer Erfassungsmethoden nicht eindeutig gekennzeichnet werden, da sie einem geschichtlichen und biographischen Wandel unterliegen. Psychologie und Soziologie müssen hiernach die geschichtliche Dynamik globaler Entwicklungsprozesse berücksichtigen, wenn sie eine rationale Erfassung typischer Wesensmerkmale des Verständnisobjektes herausarbeiten wollen.[144] Jene Unsicherheitsfaktoren, die letztlich mit der Verschränkung von Theorie und Praxis begründet werden, reichern das konkrete Erziehungshandeln mit didaktischen Freiheiten an.

Obendrein ist nach Weniger die didaktische Lehrplantheorie vor dem Hintergrund der Erziehungswirklichkeit zu rechtfertigen und zwar vor allem in Bezug auf die Ergiebigkeit ihrer Entscheidungen. Hiernach geht der Lehrplanarbeit die didaktische Gesamtbesinnung des Lehrgefüges voraus. Der konkreten Lehrplanentwicklung wird die hermeneutische Analyse vorangegangener Lehrpläne vorgeschoben. In diesen offenbart sich das Lehrgefüge „am bündigsten mit allen seinen Faktoren und Momenten der Betrachtung“[145]:

> „Erst die Analyse solcher in Begriffen gegebenen Darstellung des Lehrgefüges und ihre Gegenüberstellung mit der Erziehungswirklichkeit, wie sie uns doch in Erinnerung und Anschauung vorliegt, vermag da tiefer zu führen und deutlich zu machen, was fehlt und was sich überhaupt der Kodifikation entzieht, also begrifflich nur durch Negation oder durch Erörterung eines freien Raumes umschrieben werden kann. Solche Kodifikationen des Lehrgefüges finden wir in den Lehrplänen. [...] Wohl aber ist der Lehrplan die einzige begriffliche Gestaltung des Lehrgefüges von einiger Tragweite, in der jeweils das gegebene zusammen-

[142] Vgl. Erich Weniger, Theorie der Bildung und des Lehrplans (1952), in: Erich Weniger, Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Mit einer Bibliographie von Bernhard und Helga Schwenk. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von Bruno Schonig, Weinheim 1975.
[143] Erich Weniger, 1975, 199.
[144] Vgl. Erich Weniger, 1975, 205-206.
[145] Erich Weniger, 1975, 215.

gefasst wird, der zugleich auch eine verhältnismäßig große Macht innewohnt, das Geforderte zur Geltung zu bringen.“[146]

Es wird deutlich, dass der Lehrplan als textliches Korrelat (historischer) Erziehungswirklichkeit erfasst wird.[147] In ihm werden jene gesellschaftlichen Mächte identifiziert, die von unterschiedlichen Seiten die Assoziierung von Bildungszielen vorantreiben. So übernimmt nach Weniger der Lehrplan die Aufgabe, Bildungsziele, Auswahl und Konzentration der Bildungsinhalte festzulegen. Dabei ist einzukalkulieren, dass jeder Faktor des geistigen Lebens, jede Gruppe der Gesellschaft, jede Anschauung, die dauernd und in der Breite auf die Jugend innerhalb des schulischen Lebens einwirkt, in den Lehrplan eingeht. Rückwirkend wird eine geistige Bewegung oder Richtung erst dadurch als Bildungsmacht auf Dauer anerkannt, wenn ihren Bildungszielen eine bestimmte Stellung im Lehrplan eingeräumt wird. In diesem Sinne drückt der Lehrplan die Gewichtung gesellschaftlicher Bildungsmächte aus.[148]

Wenn nun bei Weniger das vorgefundene Lehrgefüge auf seine Zusammenhänge durchleuchtet wird, zielt dies weniger darauf ab, ein kongruentes System für die Analyse der Erziehungs- bzw. Lebenswirklichkeit bereitzustellen, sondern mit der Theorie in die konkrete Fragestellung der Praxis einzutreten. Bei einer so angesetzten hermeneutischen Analyse rücken sodann weniger Fragen der tatsächlichen Lehrplanrevision und der Abhängigkeit des Erziehungsraumes von gesellschaftlichen Bedingungen in den Vordergrund, als Fragen der Bewältigung konkreter Erziehungspraxis. Durch die Pluralität der im Lehrgefüge wirkenden Bildungsmächte wird der Blick vielmehr auf die besondere Integrationsleistung des Lehrplans gelenkt.

Integration meint bei Weniger die mehrschichtige Organisation der Bildungsabsichten der gesellschaftlichen Mächte. In der ersten von insgesamt drei Lehrplanschichten erfahren diese Absichten eine Transformation in Bildungsinhalte. Ausführende Instanz der Trans-

[146] Erich Weniger, 1975, 215.
[147] Vgl. Erich Weniger, 1975, 283.
[148] Nach Weniger formt sich der Lehrplan im Kampf sogenannter geistiger Mächte wie Wissenschaft, Religion, Staat, Wirtschaft usw. um die Bildungsgüter und Bildungswerte (vgl. Erich Weniger, 1975, 230). Der regulierende Faktor in diesem Kampf der geistigen Mächte ist der Staat, dem hierbei die Doppelfunktion zugerechnet wird, eine geistige Macht unter vielen zu sein, den anderen Mächten jedoch gleichzeitig vermittelnd vorzustehen. Einerseits wird hierbei implizit die Neutralität des Staates in Bildungsfragen angenommen, auf der anderen Seite obliegt dem Staat das fortwährende Interesse, vor allem die Wettbewerbsfähigkeit des nationalen Arbeits- und Produktionsstandorts zu gewährleisten. Findet also im gesellschaftlichen Umfeld temporär die Betonung ökonomischer Motive statt, so ist für jene Bildungsmächte die Chance zur Durchsetzung ihrer Ansprüche am größten, die das Ökonomische als drängende gesellschaftliche Aufgabe formulieren. Dass die zeitbedingte Privilegiertheit einzelner Lebensbereiche sich in Lehrplankonstruktionen niederschlägt, ist demnach nicht auszuschließen, findet in der Lehrplantheorie Wenigers jedoch keine Berücksichtigung.

formation ist hierbei die Pädagogik, die als „Anwalt“ der Ansprüche des Heranwachsenden auftritt. Dem Problem der Unausgewogenheit der Inhalte, die auf die Gegensätzlichkeit der Bildungsmächte zurückzuführen ist, wird durch die Ausrichtung der zu Bildungsinhalten geronnenen geistigen Mächte auf ein gemeinsames Ideal, das Bildungsideal, zu entsprechen versucht.[149] Auf der zweiten Lehrplanschicht gilt es nach Weniger, die Vermittlung der geistigen Grundrichtungen näher zu bestimmen. In dieser Schicht sind die Kategorien, die zur Beherrschung des Lebens und der Welt gelernt werden, eingebettet.[150] In diesem Zusammenhang erhält beispielsweise das Klassische in Form von „ewigen“[151] Typen und Repräsentanten bestimmter Geisteshaltungen seinen Ort zugewiesen. Insgesamt wird auf der zweiten Lehrplanschicht die geistige Verbindung mit der Vergangenheit hergestellt und die Kontinuität des geistig-geschichtlichen Lebens gesichert. Hierbei geht es um die Vergewisserung des Vergangenen im Sinne einer Vergegenwärtigung der in der Gegenwart lebendigen Geschichte, mit anderen Worten: von der „Gegenwart der Geschichte in unserem Dasein“[152]. Abschließend werden in der dritten Schicht die Voraussetzungen für die Vermittlung der in den ersten beiden Schichten aufgestellten Inhalte geschaffen. Jener Vermittlungsvorgang erfolgt über die Schulfächer und mündet in den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten ein. Die Fächer erscheinen ferner mediatisiert, d.h. sie verweisen auf weiterführende Bildungsziele und/oder gesellschaftliche Aufgaben.[153]

Die einzelnen Schichten verbleiben nicht in einem isolierten Nebeneinander, sondern erhalten inhaltliche Stringenz in der „existentiellen Konzentration“[154] auf das Bildungsideal. Der Grad dieser Konzentrierung und der Umfang der in ihr assoziierten Aufgaben hängen von der gesellschaftlichen Rangordnung und der Dringlichkeit dieser Aufgaben ab. Über die didaktischen Kategorien der Vorwegnahme und des Klassischen wird das Bildungsideal auf die konkrete Bildungsarbeit der Schule übertragen. Die Vorwegnahme bezieht sich hierbei auf die Zukunftsaufgaben von Schule.[155]

---

[149] Vgl. Erich Weniger, 1975, 260.
[150] Vgl. Erich Weniger, 1975, 271.
[151] Die von Weniger aufgestellten Typen umfassen die des Religiösen, des Geschichtlichen, des Naturwissenschaftlichen, des Philosophischen und des Ästhetischen (vgl. Erich Weniger, 1975, 273).
[152] Erich Weniger, 1975, 275.
[153] So wird z.B. die Altsprachengrammatik als Vorbereitung auf die später zu erfolgende Begegnung mit der antiken Dichterlektüre als dem eigentlichen Ziel des altsprachlichen Unterrichts eingesetzt. Ferner verneinen bei Weniger bestimmte Lehrplanaufgaben den unmittelbaren Bezug zur höheren Menschenbildung. Diese sind bezogen auf außerschulische Ziele, die von außerschulischen Mächten propagiert werden. So meint Weniger hiermit bestimmte praktische Notwendigkeiten der Berufe, der Wirtschaft, der Kirche, die auf Formen der Schulung, Gewöhnung und Stoffbeherrschung rekurrieren und sich somit dem eigentlichen Bildungsbegriff entziehen (vgl. Erich Weniger, 1975, 281).
[154] Erich Weniger, 1975, 290.
[155] Vgl. Erich Weniger, 1975, 291-291. Weniger distanziert sich hierbei von einem kulturphilosophischen Standpunkt, der das Klassische als etwas Zeitlos-Gültiges begreift. Danach ist es erforderlich, dass sich Bil-

Abschließend bemüht sich Weniger um ein globales Verständnis der Möglichkeiten von Lehrplanarbeit. Dabei gibt er zu bedenken, dass sich der erziehende Raum, in dem sich der Heranwachsende bewegt, zum einen aus der Zweckfreiheit der Schule und zum anderen aus seiner Umwelt zusammensetzt. Bezüglich des Umweltbegriffs fügt er an:

> „Staat, Kirche, Partei, Wirtschaft, Technik, Verkehr, Zeitung und schließlich die Mächte des Genusses finden sich in ihr, nicht in die Form der Bildung übersetzt und geläutert, sondern in ihrer alltäglichen Erscheinung und vielleicht grausamen Realität, aber eben darum auch formend.“[156]

Weniger deutet darauf hin, dass in den bildenden Lebenszusammenhängen, in denen Jugend sich entwickelt, Schule nur ein Faktor neben anderen ist. So ist es einer Didaktik, die die darin gegebenen Beschränkung der Schule und die Vitalität und Vielfältigkeit der originären außerschulischen Mächte unberücksichtigt lässt, nicht möglich die Bildungsaufgabe in ihrer Komplexität zu erfassen.[157] Auf die Frage, wie sich das Interdependenzgefüge zwischen erzieherischem Raum und Lebenswirklichkeit konkret darstellt, wird bei Weniger jedoch nicht eingegangen.

Einen weiteren Beitrag zur Lehrplantheorie liefert Wilhelm Flitner in seiner Theorie der „Grundlegenden Geistesbildung“[158]. Anklingend an Weniger geht Flitner in seinem Ansatz von der Grundannahme der Historizität des gegebenen Lehrgefüges aus.[159] Zugleich sehen beide Autoren, sowie die geisteswissenschaftliche Schule überhaupt, den Ausgangspunkt einer Lösung lehrplantheoretischer Problem- und Fragestellungen in der Analyse der im Lehrplan vorgegebenen Erziehungswirklichkeit.[160]

---

dungsvorstellungen von „Überresten der Vergangenheit [trennen], deren Existenz in der Gegenwart [...] eine zufällige ist“ (Erich Weniger, 1975, 276). Hierin begründet Weniger die grundsätzliche Geschichtlichkeit von Bildungszielen. Die Auswahl des zu Erinnernden kann nach Weniger nur in der Begegnung zwischen Erzieher und Jugend stattfinden. Die der Begegnung zwischen den Generationen gestellte Frage ist, ob es in ihr gelingt, eine gemeinsame Erinnerung zu schaffen, die die Kontinuität der Generationenfolge herstellt. Im Hinblick auf die konkrete Situation der Nachkriegsjugend sieht Weniger das Misslingen dieses Prozesses durchaus im Bereich des Möglichen angesiedelt. So zeichnet Weniger 1952 explizit ein negatives Bild der Erziehungssituation und verweist darauf, dass die Nachkriegspädagogik sich offenen Fragen zu stellen habe (vgl. Erich Weniger, 1975, 277).

[156] Erich Weniger, 1975, 283.

[157] Vgl. Erich Weniger, 1975, 283.

[158] Wilhelm Flitner, Grundlegende Geistesbildung, Heidelberg 1965.

[159] Vgl. Wilhelm Flitner, 1965, 11-13.

[160] Mit der These, dass das Aufstellen eines bestimmten Erziehungszieles eine möglichst vollständige Klärung der Inhalte voraussetzt, die zur Erreichung dieses Zieles unabdingbar sind, führt Flitner in seiner „grundlegenden Geistesbildung“ über die Lehrplantheorie Wenigers hinaus (vgl. Wilhelm Flitner, 1965, 202). Überdies weist Flitner verstärkt auf die Errungenschaften der experimentellen pädagogischen Psychologie hin. Flitner sieht die zukünftigen Aufgaben der Pädagogik darin, die Erkenntnisse derjenigen Einzel-

Flitner geht bei seinen Erörterungen von der Vorbedingung eines dreigliedrig organisierten Schulwesens aus, bei dem jedem Schulzweig eigene Bildungsinhalte zugeordnet werden.[161] Übereinstimmung erhalten die Bildungsgänge der verschiedenen Schulzweige dadurch, dass sie eine Art der Grundbildung beinhalten, die jedoch auf unterschiedlichem Niveau umgesetzt wird.[162] Die Forderung nach einer „grundlegenden Geistesbildung" formuliert Flitner in strenger Opposition zu einer bloß verwissenschaftlichten Vermittlung von Inhalten. Grundlegend ist diese Form der Geistesbeschäftigung, weil sie sich nicht in spezielle Studien vertieft, sondern „insgesamt eine Geschultheit hervorbringt, die es erlaubt, beliebige Universitätsstudien zu betreiben oder ohne Universitätsstudien die jungen Menschen für bestimmte höhere Funktionen zu qualifizieren"[163].

Dem Begriff der grundlegenden Geistesbildung sind die Dimensionen des Humanistischen und des Pragmatischen angeschlossen. Der humanistische Bezug entfaltet hierbei ein sittliches Moment. Er stellt „die geistige Aufgeschlossenheit für das echte Menschentum [dar], das sich inmitten der gegenwärtigen Welt zu entfalten, zu behaupten sucht, indem es sich im Medium der Wissenschaft, des erinnernden, denkenden, kritischen Geistes heimisch macht"[164]. Der pragmatische Bezug wird u.a. durch die universitären Anforderungen, die sich aus dem logischen Bedingungsgefüge der Wissenschaften ergeben, hergestellt. Schule soll jedoch im Hinblick auf später zu erfolgende Universitätsstudien keine rein propädeutische Funktion haben. Vielmehr liegt in der Vermittlung grundlegender Geisteshaltungen der Selbstzweck von Schule. Ihre Fächer stellen demnach keine didaktischen Vorübungen für die Fachwissenschaften dar, sondern sind als Lehrgänge zu verstehen, die das Zusammenspiel verschiedener Geistesformen beleuchten und darin eine einheitliche Propädeutik

---

wissenschaften, die als Forschungsgegenstand den in der Bildung stehenden Menschen haben, zusammenzuführen und sie mit der hermeneutischen Strukturanalyse der jeweils existierenden Erziehungswirklichkeit und der in ihm lebendigen Bildungsideen in Verbindung zu setzen. Die geisteswissenschaftlich-philosophische Pädagogik bietet hierbei den Einzeldisziplinen das kritische Bewusstsein ihrer historischen Situation (vgl. Wilhelm Flitner, 1965, 214-215).

[161] Dem Volksschulwesen kommt etwa ein praktisch-orientiertes Bildungsverständnis zu, das auf die Anforderungen in Industrie und Wirtschaft eingeht (vgl. Wilhelm Flitner, 1965, 43).

[162] Vgl. Wilhelm Flitner, 1965, 47. In diesem Zusammenhang wird bei Flitner der Klassencharakter von Bildung aufgewiesen. Gleichzeitig zeigt er in der Erwachsenenbildung einen Ausweg aus der Statik des Klassenmodells auf: „Die grundlegende Bildung ist auf verschiedenem Niveau denkbar. Jedes erlaubt einen anderen Start für die Weiterbildung. Das Niveau der grundlegenden Bildung hat gesellschaftliche Bedeutung. Alle, die sich auf gleichem Niveau verstehen, werden zu einer Schicht, welche den geistigen Verkehr erleichtert und den Umgang intimer macht; Leute verschiedenen Niveaus der Grundbildung können zwar auch in geistigem Austausch leben und Intimität des Verkehrs unter sich stiften; es setzt das aber eine besondere Kunst der Urbanität, die erst erlernt oder erfahren werden muss. Es entstehen Spannungen und Fehlgänge. Dass es einen Geistesverkehr über die Niveauunterschiede der Grundbildung hinaus geben kann, der seinen eigenen Reiz und eine öffentliche Funktion hat, haben die neueren Formen der Erwachsenbildung erwiesen" (Wilhelm Flitner, 1965, 47-48).

[163] Wilhelm Flitner, 1965, 13-14.

[164] Wilhelm Flitner, Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961, 24.

für wissenschaftliche Studien allgemein bereitstellen.[165] Die vor allem auf der Ebene des Gymnasiums vorgenommene Initiation in die geistige Dimension eines Faches bedeutet weniger Erwerb von bestimmten Kenntnissen, sondern meint das Heranführen an Standards der Wissenschaftlichkeit und bestimmte Frageweisen eines Faches sowie das In-sich-aufnehmen der inneren Logik einer Disziplin.[166]
Die übergeordneten Absichten, die Flitner mit dieser Bildungsvorstellung verfolgt, liegen zum einen in der „Umwendung des Geistes vom pragmatischen Verhalten zum sachlich-ideellen“[167] und zum anderen in der Entwicklung eines Vorverständnisses „der wissenschaftlichen Kultur im Zusammenhang unserer Gegenwartskultur“[168]. Einer möglichen Vorrangstellung materialistisch-positivistischer Weltanschauung soll durch die Ausrichtung des wissenschaftlichen Geistes auf die kulturelle Gegenwart vorgebaut werden. Die schulischen Bildungsgänge erhalten hierdurch ein anthropologisches Fundament.

> „Die Lehrfächer der Schule sind Studien- und Übungseinheiten, die nicht von einer Systematik der Wissenschaften her abzuleiten sind. Vielmehr entstammen sie ganz verschiedenen Bedürfnissen, ihre Reihe lässt sich nur historisch begreifen, aber in der Entfaltung wirkt eine anthropologische Systematik: die Allseitigkeit der menschlichen Geistestätigkeit kommt in den Fächern zum Vorschein. Es verbinden sich darin: Techniken der Naturbearbeitung, Übungen des Leibes, gebrauch von Zeichen (Symbolik), das Verstehen von Symbolen (Hermeneutik), das zergliedernde, abstrahierende, rechnende Denken, das Bilden in der Phantasie, in der Anschauung, die Meditation. Der Geist wird nicht in einer seiner Äußerungsweisen, sondern in allen beschäftigt, und dadurch wird er vorbereitet, sich ohne Schaden dereinst auch in beruflicher Einseitigkeit zu betätigen.“[169]

An den Ausführungen wird abermals deutlich gemacht, dass die Charakteristik des schulischen Bildungsvorgangs nicht von der Systematik der Wissenschaften abgeleitet wird. Sie entspricht vielmehr der Allseitigkeit menschlicher Geistesbeschäftigung überhaupt.

In ihrer geisteswissenschaftlichen Prägung umreißen die Ausführungen Flitners ein ähnliches Theoriegerüst wie bei Weniger. So wird deutlich, dass durch die Orientierung am Anthropologischen und Allseitigen die Bildungs- und Lehrplanarbeit gegenüber den Erfordernissen gesellschaftlicher Veränderung weitgehend immunisiert wird. Hierdurch wird

[165] vgl. Wilhelm Flitner, 1965, 12-13.
[166] vgl. Wilhelm Flitner, 1965, 42.
[167] Wilhelm Flitner, Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1967, 39.
[168] Wilhelm Flitner, 1967, 39.
[169] Wilhelm Flitner, 1965, 39.

einer strukturellen Bevorzugung der traditionsstiftenden und kulturbewahrenden Funktion von Bildung zugearbeitet. Der Bildungsvorgang wird zwar auf den historischen Komplex der jeweiligen Zeit hin transportiert, doch bleibt er strukturell limitiert, so lässt sich z.B. eine Einführung neuer Fächer und eine grundlegende Re-Orientierung der Inhalte nur schwer rechtfertigen.

Abschließend sei noch der Blick auf das bereits in Wenigers Lehrplantheorie explizierte strukturelle Gefüge der auf das Bildungswesen einflussnehmenden gesellschaftlichen Mächte geworfen. So komplettiert diesbezüglich der Artikel „Traditionalismus und Reformismus als Gestaltungsmächte der Schule“[170] von Max Lange die Beobachtung der lehrplanbezogenen Reflexion der Nachkriegspädagogik. Der Autor beschreibt hierin das Gegeneinander der verschiedenen Bildungsfaktoren im Lehrgefüge als machtpolitisches Ringen gesellschaftlicher Interessensgruppen um die programmatische Ausrichtung von Schule. Nach Lange erfolgt die diesen Interessen untergeordnete Orientierung an bestimmten Werten, die einen regulierenden Einfluss auf die Struktur der Gesellschaft ebenso wie auf das Schulleben haben, nicht unabhängig von dem Interesse an der Bewahrung oder Veränderung des Bestehenden. Hiernach stellt sich das bildungspolitische Ringen nicht als regelloses Spiel dar, sondern findet in einem strukturellen Bedingungsgefüge statt.

> „[Der] tiefste Bestimmungsgrund ist in dem in der Sozialstruktur angelegten Gegensatz der Interessen gegeben, die zwischen den Inhabern der positiven und negativen Autoritäts- beziehungsweise Herrschaftspositionen in der Industrie, dem Staat und sonstigen Funktionsbereichen in Bezug auf den Besitz legitimer Macht und die Geltung des Status Quo. Soweit es um die Schule geht, ist man gut beraten, wenn man hinter den Hemmnissen, die einer Reform der Schulwirklichkeit entgegenstehen, immer Gruppen von Trägern positiver Autoritätspositionen vermutet.“[171]

Lange betrachtet den Ausgang bildungs- und schulpolitischer Entscheidungsprozesse unter dem Aspekt der Erhaltung bzw. Erneuerung von Herrschaftspositionen. Hierin sieht er einen Schlüssel zur Lösung offener Fragen den Strukturwandel von Schule betreffend. Sonach ist die zunehmende Demokratisierung politischer Entscheidungen für die Dynamisierung von Schulentwicklung von zentraler Bedeutung. Sie ermöglicht es Inhabern negativer

[170] Max Lange, Traditionalismus und Reformismus als Gestaltungsmächte der Schule, in: Otto Walter Haselhoff und Herbert Stachowiak (Hrsg.), Schriften zur wissenschaftlichen Weltorientierung, Schule und Erziehung. Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft, Berlin 1960, 76-85.
[171] Max Lange, 1960, 78-79.

Autoritätspositionen stets schulpolitische Interessen im Rahmen der politischen Willensbildung umzusetzen. Dazu ergänzend führt er aus, dass Schulwirklichkeit außerdem durch unbewusste Eingriffe von außen beeinflusst wird.[172]

Eine Schieflage innerhalb des Erziehungssystems erkennt Lange in dem Moment, da Inhaber positiver Herrschaftspositionen ein Verharren in überalterten Erziehungsvorstellungen propagieren und überdies die schulische Erziehungssituation als einen abgeschlossenen Bildungsraum verstehen, in dem die „Jugend von den existenzerhaltenden oder -zerstörenden Auseinandersetzungen der Gegenwart ferngehalten wird"[173]. Er formuliert diese Aussage vor aktuellem Hintergrund. So versteht er sie als Kritik an den traditionalistischen Bildungsvorstellungen der Nachkriegspädagogik. Die Kritik besagt im einzelnen, dass

> „[...] das pädagogische Erbe seine Identität nicht [behält], wenn sich die soziale Wirklichkeit wandelt. Mit seiner Stellung im Ganzen ändert sich auch sein innerer Gehalt. Restaurationen führen demgemäß nicht zur wirklichen Erneuerung des erstrebten alten Zustandes; das konnten wir nach 1945 auch im Erziehungswesen beobachten. Das pädagogische Erbe lässt sich wie jedes kulturelle Erbe nicht erhalten, wenn wir uns daran klammern und uns dem, was um uns herum im außerschulischen Raum – nicht nur in Deutschland, sondern in der ganzen Welt – vor sich geht, verschließen. Eine wirkliche Erhaltung dessen, was wertvoll an unserem Schulwesen ist, setzt die Bereitschaft voraus, sich dem Prozess der Wandlung anzuvertrauen."[174]

In seiner Forderung, die planmäßige Gestaltung der schulischen Erziehungsarbeit, die in den Lehrplankonstruktionen ein programmatisches Fundament findet, den Herausforderungen einer modernen und dynamischen Welt zu öffnen, wirbt Lange dafür, das kulturelle Erbe der Gesellschaft und dessen Inhalte neu zu definieren. Hierbei habe die Pädagogik die an das Individuum gestellten Rollenerwartungen nach dem Modell „einer reifen industriellen Gesellschaft und ihrer demokratischen Ordnung zu gestalten"[175]. Anhand dieser Grundforderungen wird ersichtlich, dass Lange Stellung zu dem bei Weniger und Flitner strukturell angelegten affirmativen Charakter des geisteswissenschaftlichen Theorieverständnisses

[172] Max Lange, 1960, 79.
[173] Lange bezieht seine Kritik hierbei auf die klassische Bildungsvorstellung des Gymnasiums, die auf eine harmonische Ausbildung aller Kräfte und Anlagen des Menschen zielt und dessen Beheimatung er in einem Ideal, das aus den Bereichen des täglichen Lebens in Gesellschaft und Politik herausgehoben ist, sieht (vgl. Max Lange, 1960, 82).
[174] Max Lange, 1960, 83.
[175] Max Lange, 1960, 85.

nimmt. Konkret kritisiert er jenes Theorem, welches besagt, dass gesellschaftliche Gegenwart als bereits im Lehrplan vergegenständlichte Bildungsmacht zu betrachten sei.

Resümee. Zuvorderst gilt es festzuhalten, dass die Lehrplantheorie ein pädagogisches Aussagesystem bildet, das sich innerhalb der zeitbedingten Kommunikationen pädagogische Norm und pädagogische Erkenntnis betreffend bewegt. Infolge stellt sich lehrplantheoretische Reflexion in der ersten Nachkriegsdekade zunächst als geisteswissenschaftlich begründetes Betätigungsfeld dar. Dem entspricht die Zielvorgabe, mit Hilfe von Lehrplantheorie Auskunft über die bildende Begegnung zwischen dem Heranwachsenden und der Welt der Werte, des objektiven Geistes, der Gesellschaft und der Generation der Erwachsenen geben zu wollen. Formal betrachtet ist hierin ein Allgemeinbildungskonzept eingelagert, das zwischen ethisch-kulturellen und gesellschaftlich-pragmatischen Bildungsaspekten vermittelt. Auf ebenjenes Bildungsverständnis läuft auch das interdisziplinäre Erkenntnisprofil geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie zu. Im Allgemeinen greift diese auf soziologische, psychologische und fachwissenschaftliche Erkenntnis zurück. Dabei weist sie jedoch Lehrer und Schüler als nicht eindeutig zu kennzeichnende Faktoren des Lehrgefüges auf. So identifiziert die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie eine prinzipiell limitierte Reichweite soziologischer und psychologischer Erkenntnis im Hinblick auf pädagogische Norm bzw. Handlung.

Dass Erziehungshandeln auf didaktischen Freiheiten fußt, die der graduellen Unkenntnis der Faktoren Schüler und Lehrer geschuldet sind, wird aus geisteswissenschaftlicher Perspektive nur bedingt als Problem gewertet. Die Erkenntnis der Limitionalität didaktischer Planung bestätigt vielmehr die Notwendigkeit, pädagogische Norm auf eine ethisch-kulturelle Aufgabenstellung hin zu konzentrieren. Nach geisteswissenschaftlichem Verständnis zielt demnach Lehrplanentwicklung weniger darauf ab, Fragen der Abhängigkeit des Erziehungsraumes von gesellschaftlichen Bedingungen zu beantworten, sondern mit der Theorie in die Bewältigung der konkreten Praxis einzutreten. Der spezifisch pädagogischen Aufgabe wird es hierdurch möglich, ihr normativ-erzieherisches Wirkungsvermögen in der Praxis zu entfalten. Bildungsaufgaben erweisen sich in diesem Zusammenhang als aus dem kulturellen Sinn- und Werteganzen emporgestiegene Notwendigkeiten. Gesellschaft selbst wird als zu Bildungsinhalten geronnene Pluralität geistig-kultureller Mächte vorausgesetzt.

Innerhalb der hermeneutischen Ausdeutung von Erziehungswirklichkeit ist eine Konzentration der Inhalte auf das Bildungsideal vorgesehen. Die in dieser Konzentration begründe-

te Integrationsleistung rückt den Lehrplan in die Nähe zu einem Allgemeinbildungskonzept, das das Ideal einer geistigen Bildung, die zwischen humanistischen und pragmatischen Bildungsmomenten vermittelt, transportiert. Hierin wird die Allseitigkeit menschlicher Geistestätigkeit als Grundprinzip humaner Existenz erfasst.

Betrachtet man die geisteswissenschaftlichen Lehrplansemantiken daraufhin im Kontext des globalen Entscheidungsbereichs pädagogischer Norm, so wird ersichtlich, dass sich diese an der Nahtstelle zu den kulturpädagogischen Bildungssemantiken der Nachkriegsära bewegen. Die Orientierung am Allseitigen sowie die Konzentration pädagogischer Norm im historischen Geist machen Bildung weitgehend immun gegenüber den Anforderungen gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse. Nach geisteswissenschaftlichem Verständnis wird der Bildungsvorgang zwar in die historische Komplexion der jeweiligen Zeit verlegt, doch lässt sich hiermit keine grundlegende Modifikation von Bildung rechtfertigen.

Erst die Kritik am geisteswissenschaftlichen Lehrplanverständnis und die damit einhergehende Re-Orientierung entlang des Gesellschaftsbegriffs verankern im lehrplantheoretischen Reflexionsbereich die These einer prinzipiellen Veränderbarkeit von Bildung. Im Zuge dieser Kritik wird Lehrplanentwicklung u.a. als das machtpolitische Ringen gesellschaftlicher Interessengruppen um die programmatische Ausrichtung von Schule und Bildung aufgewiesen. Der lehrplantheoretischen Reflexion eröffnet sich hierdurch der Blick auf die Strukturen von Gesellschaft und der sich in ihnen manifestierenden Autoritäts- und Herrschaftsstrukturen. Pädagogische Entscheidung wird in diesem Kontext als prinzipiell veränderbar dargelegt. So schafft die Kritik an der hermeneutischen Tradition ein Bewusstsein dafür, dass es in Anbetracht pluralistisch-demokratischer Entscheidungsprozesse grundsätzlich möglich ist, Bildung als unzeitgemäß zu diskutieren.

Das Demokratie-Motiv erweist sich auch im Hinblick auf die pädagogischen Normbestände als folgenreich. So wird in seinem Zusammenhang ein pädagogischer Reflexionshorizont *Gesellschaft* kommuniziert, der die Dynamik der modernen pluralistischen Industriegesellschaft zum Thema pädagogischer Normreflexion macht. Die Kritik der geisteswissenschaftlichen (Lehrplan-)Theorie erhöht infolge den Begriff des gesellschaftlichen Wandels zum Schlüsselbegriff pädagogischer Reflexion. An ihm soll der Frage nachgegangen werden, welche konkreten gesellschaftlichen Veränderungen den erzieherischen Bereich berühren (pädagogische Erkenntnis) und mit welchen Zielen, Inhalten und Methoden (pädagogische Norm) die Pädagogik auf diese reagieren muss. Bildung wird somit nicht nur als prinzipiell veränderbar gekennzeichnet, sondern direkt mit der Forderung nach Reform in Verbindung gebracht.

Im vorderen Textabschnitt zeigt sich sonach, dass an den Begriff des gesellschaftlichen Wandels die Einsicht in die Notwendigkeit der Revision pädagogischer Norm geknüpft ist. Wie bereits im Hinblick auf die erkenntnistheoretischen und programmatischen Aussagesysteme deutlich wurde, eröffnet der Reflexionshorizont Gesellschaft eine innerdisziplinäre Diskussionskultur, die die einzelnen Beiträge auf die Auseinandersetzung mit dem Aspekt des Wandels verpflichtet. Der Implikationszusammenhang Gesellschaft/Erziehung legt den pädagogischen Kommunikationen, so auch der Lehrplantheorie, neue Schlüsselbegriffe nahe. Ziele, Inhalte, Methoden, Organisation und die zugrundeliegenden Strategien der Erkenntnisgewinnung, mit anderen Worten, der Gesamtbereich pädagogischer Theorie gerät unter Aufweis des gesellschaftlichen Wandels ins Blickfeld kritischer Selbstreflexion. Für die lehrplantheoretische Reflexion bedeutet dies im Einzelnen, dass der in der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie vorgesehene interdisziplinäre Bezugsrahmen von Soziologie, Psychologie und Fachwissenschaft, sowie die Annahme der Unzulänglichkeit psychologischer und soziologischer Erkenntnis im Hinblick auf Schüler und Lehrer zur Überprüfung anstehen. Ferner wird es als erforderlich betrachtet, die Bedeutung fachlicher Erkenntnis für den Bildungsprozess zu hinterfragen.

1.2. Musikpädagogik

1.2.1. Wissenschaftliche Grundlagen einer Erziehung durch Musik

Wurde in Kapitel 1.1.1. ersichtlich, dass die Pädagogik eine Differenzierung ihres Gegenstandsbereichs in wissenschaftlichen Aussagegefügen gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts initiierte, so kann die wissenschaftliche Grundlegung musikpädagogischer Disziplinarität erst mit Blick auf die erste Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts konstatiert werden. Sowohl im Hinblick auf den schulischen, als auch auf den außerschulischen Bereich findet in diesem Zeitraum eine intensivierte Beschäftigung mit erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen sowie forschungspraktischen Fragestellungen statt.
Der nun folgende Abschnitt beschäftigt sich mit ebenjenen Jahren der disziplinären Konstituierung. Hierdurch wird ersichtlich, mit welchen theoretischen Beständen die Musikpädagogik in die Nachkriegsära eintritt.

Die musikpädagogische Disziplin zwischen Musikgeschichte, Musikästhetik, empirischer Musikpsychologie und musischer Erziehung: Hermann Kretzschmar, Georg Schünemann, Fritz Reuter und Leo Kestenberg. Im Verlauf der 1920er Jahre diskutiert die musikpädagogische Disziplin ihre musikerzieherischen Leitmotive in verstärktem Maße im Zusammenhang mit erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Problemstellungen. Der musikpädagogischen Reflexion erschließt sich durch verschiedene Beiträge eine tiefergehende Einsicht in das ihr eigene Gegenstandsfeld. Im Folgenden sollen nun die einzelnen Ansätze mit Blick auf ihre Bedeutung für die Konstituierung der musikpädagogischen Disziplin dargelegt werden.
Die Wirkungszusammenhänge zwischen historisch-musikalischer Wirklichkeit und Musikrezeption durchdringend, wendet die frühe Musikpsychologie das Erkenntnisinteresse musikpädagogischer Reflexion auf sozialpsychologische Phänomene. Im Gegensatz zur reinen Ton- und Gehörpsychologie, die ihre Analyse des musikalischen Vorgangs durch isolierende Einzelbetrachtungen betreibt, sieht diese frühe Musikpsychologie ihre Aktivität in der Anwendung der gesamten Psychologie auf die Musik als Kulturgebilde begründet.[176] Prinzipiell wird der Psychologie die Fähigkeit zugerechnet, den rationalen Teil der Musikpädagogik auszubauen. In diesem Zusammenhang werden auch die Möglichkeiten einer experimentellen Forschung abgewogen. Insgesamt wird der Musikpsychologie zugetraut,

[176] Vgl. Sigrid Abel-Struth, Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, Mainz 1970, 55-56.

dass sie eine von der Musik selbst ausgehende Strukturlehre der Musik entwirft, d.h. eine nach dem Kindes- und Jugendalter gegliederte Erziehungslehre des musikalischen Verhaltens.[177] Hieran schließt sich eine mögliche Verflechtung mit der Musikästhetik an. So deutet sich in einer kulturell motivierten musikalischen Entwicklungspsychologie die These an, dass nicht die ästhetischen Normen, sondern die psychologischen Voraussetzungen für das ästhetische Erleben den Rezeptionsvorgang bestimmen. Die Erkenntnis musikalischer Anlagen und Eigenschaften wird hiernach hermeneutisch in komplexere Sinn- und Wertzusammenhänge eingeordnet.

Neben dem musikpsychologischen Ansatz wird in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ein wissenschaftliches Paradigma diskutiert, das die Funktion der Musikgeschichte für das erzieherischen Handeln näher untersucht. Ein Vertreter, der in seinem Werk die Bedeutung der Musikhistorie für die Musikpädagogik herausstellt, ist Hermann Kretzschmar.[178] Seine Ausführungen sind allerdings nicht auf die konkrete Bewältigung des Musikunterrichtswesens ausgerichtet. In dieser Hinsicht haben sie nur einen vorbereitenden Charakter für die Musikpädagogik. Nach Kretzschmar liegen die spezifischen Chancen der Musikgeschichte, wie im Falle der Musikpsychologie, in der Verflechtung mit der Musikästhetik. Konkret liegt der Gewinn für die Musikpädagogik in der Einsicht in die Entwicklungsgeschichte der musikalischen Kunst, die auf einer einheitlichen Zusammenfassung der historischen Betrachtungen und deren Ergebnisse in umfassenden Perioden beruht.[179]

---

[177] Vgl. Eberhard Preussner, Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik, in: Leo Kestenberg (Hrsg.), Musikpädagogische Bibliothek, Heft 2, Leipzig 1929, zitiert nach: Sigrid Abel-Struth, 1970, 57.

[178] Nicht nur auf dem Feld der Musikhistorie widmet sich Kretzschmar der Differenzierung musikpädagogischer Aufgaben, sondern auch im Bereich der Fachmusiker- und Musiklehrerausbildung. Von seinen Anregungen zur Verbesserung der Musiklehrerausbildung geht der Wille hervor, den musikpädagogischen Raum nicht individuellen Gestaltungsversuchen und Fachkompetenzen des Lehrers zu überlassen, sondern die Vereinheitlichung der Qualifikationen und Standards anzustreben. So führt er die Vereinheitlichung seines Lehrgefüges konzentriert weiter, indem er in vorgeschriebenen Lehrplänen für die (hohen) Schulen vorgibt, nach welchen Kriterien der Gesangsunterricht zu erteilen ist (vgl. Georg Schünemann, Geschichte der deutschen Schulmusik, 3. Aufl., Köln 1968 [1. Aufl. 1928], 370-371).

[179] Zum einen entfalten Kretzschmars Ausführungen zur Musikhistorie ihren konkreten pädagogischen Wert in der Bezugnahme auf die Ausbildung der Fachmusiker an musikalischen Fachschulen oder durch Privatunterricht. Diesbezüglich ist es ihm ein Anliegen, dass die werdenden Musiker hinsichtlich außermusikalischer Sachverhalte und musikalischer Theorie verstärkt unterrichtet werden, um die Allseitigkeit des musikalischen Handwerks, die langfristig das ästhetische Niveau des musikalisch-kulturellen Lebens bestimmt, zu garantieren (vgl. Hermann Kretzschmar, Gesammelte Aufsätze aus den Jahrbüchern der Musikbibliothek Peters, Leipzig 1973, 130-131). Zum anderen wird bei Kretzschmar deutlich, dass das Wissen um musikhistorische Zusammenhänge auch die gesamte Musikpflege positiv beeinflussen soll. An dieser Stelle wird der zuweilen postulierende und zeitkritische Ton seiner Aussagen deutlich: „[Wir müssen] unsere musikalischen Zeitfragen für die nächste Zukunft mehr in der praktischen Musik suchen und allem, was musikalische Erziehung, was Verwendung der Musik betrifft, eine gesteigerte Aufmerksamkeit zuwenden. Musik und Gesang in der Volksschule, auf dem Gymnasium und verwandten Anstalten, Musik an den Universitäten, die Erziehung der Berufsmusiker, der musikalische Privatunterricht, die Musik im Hause, in ihrer Stellung zu den Ständen, zur Kirche, zur Gemeinde, zum Staat und anderen Organen der Kultur, zur Gesellschaft, zum öffentlichen Leben; Charakter und Leistungen unserer Konzertinstitute, unserer Musikbühnen, der Zustand der musikalischen Hilfsfächer, des Instrumentenbaus, des Musikverlags, der Presse, die sozialen Verhältnisse der Musiker in

Darüber hinaus soll die Musikgeschichte einen Katalog von Geschmackskriterien entwerfen, die die Musikästhetik zuvor in kunstphilosophischen Betrachtungen gesucht hat. Die Musikgeschichte fungiert demnach als eine Art angewandte Musikästhetik, eine Ansammlung von ästhetischen Gesetzmäßigkeiten, die durch geschichtlich objektivierte Erfahrungen gewonnen wurden.[180]

In den auf Kretzschmar folgenden Generationen finden sich nun weitere Musikpädagogen, die die Etablierung einer wissenschaftsnahen Musikpädagogik vorantreiben. Zu nennen ist in diesem Kontext Georg Schünemann, der die Einsicht in die Notwendigkeit formuliert, dass das praktische Wirken des Schulmusikers sowie des Privatmusiklehrers auf einer gesicherten wissenschaftlichen Grundlage stattzufinden habe. Im Verlauf der Erarbeitung dieses wissenschaftlichen Fundaments ist es der Musikpädagogik aufgegeben, ihr Abhängigkeitsverhältnis zur allgemeinen Pädagogik und Psychologie zu hinterfragen und auszutarieren. Nach Schünemann kann wissenschaftlicher Standart im Gesamtgebiet der Musikerziehung dadurch erzeugt werden, dass die Geschichte der deutschen Musikpädagogik in ihrer Beziehung zur Musik und Kultur, zur allgemeinen Erziehungslehre und zur Musikpflege dargestellt wird.[181]
Ebenfalls in den 1920er Jahren weist Fritz Reuter auf die Notwendigkeit und Möglichkeit einer wissenschaftlichen Grundlegung der Musikpädagogik hin. Reuter erkennt hierin den notwendigen Bruch mit überholten Traditionen. Trotz der Bestrebungen um die Durchsetzung wissenschaftlichen Denkens innerhalb der Musikpädagogik nimmt er einen realistischen Standpunkt ein, wenn es um eine Etablierung von Inhalten, Konzeptionen und Systematiken dieser neuen Wissenschaft geht.[182] Er sieht die junge wissenschaftliche Musikpädagogik in einer Konsolidierungsphase, in der es gilt, im innerdisziplinären Rahmen Aufklärung über die Forschungsinhalte herzustellen und eine Vernetzung der Erkenntnisse zu ermöglichen.[183] Von seiner Seite wird ein wissenschaftlicher Ansatz befürwortet, der seinen Ausgang von der Musik selbst findet. Wissenschaftlichkeit gründet hiernach auf der Analyse der musikalischen Form, die sich aus dem akustischen Erlebnis, der Rhythmik und

---

den verschiedenen Berufsarten – das sind einige Stichworte für das zurzeit wichtigste Arbeitsgebiet einer Kritik, die schöpferisch und segensreich zu sein wünscht“ (Hermann Kretzschmar, 1973, 122).
[180] Vgl. Hermann Kretzschmar, 1973, 361.
[181] Vgl. Georg Schünemann, 1968,Vorwort.
[182] Vgl. Sigrid Abel-Struth, 1970, 62-63.
[183] Vgl. Fritz Reuter, Methodik des musiktheoretischen Unterrichts, 2. Aufl., Halle 1950 (1. Aufl. 1928), 5-6; 11.

dem ästhetischen Innenleben zusammensetzt.[184] Reuter wendet sich hiermit gegen eine externe Verwissenschaftlichung der Musik, auch wenn er sich den Ergebnissen anderer Wissenschaften nicht von vornherein verschließt.[185]

Im Anschluss an jene Beiträge, die eine wissenschaftliche Grundlegung der Musikpädagogik vorbereiten, ist auf Leo Kestenberg zu verweisen. Dessen Wirken ist im Hinblick auf das Erstellen eines wissenschaftlichen Fundaments der Musikpädagogik als regressiv zu bewerten. Seinerzeit Musikreferent im preußischen Kultusministerium und Leiter der Musikabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, zielen die unter seiner Mitwirkung oder direkten Autorenschaft entstandenen Schriften, Pläne und Richtlinien auf eine ganzheitliche Reform der Musikerziehung und des Musiklebens. Kestenbergs Reformvorhaben legt die Einheit von Musikerziehung und Musikpflege zugrunde. Ferner nimmt die Vorstellung von einem interdependenten Verhältnis zwischen Kunst und Volk eine zentrale Stellung in seinem Denken ein. Da die schulische Musikerziehung direkten Einfluss auf die musikalische Bildung des Volkes verspricht, stellt sie den zentralen Teilbereich der Reformbemühungen dar.

Kestenbergs Pläne begreifen im wesentlichen den schulischen Gesangsunterricht als die eigentliche Musikerziehung. Das Volkslied fungiert hierbei als methodische Grundlage auf dem Weg zu einem höheren Musikverständnis. Die zentrale erzieherische Aufgabenstellung konzentriert sich in der Forderung, dass Musikerziehung die Ebenen der Charakter- und Persönlichkeitsbildung ansprechen soll. Im Mittelpunkt des erzieherischen Interesses steht dementsprechend nicht allein der Verstand, sondern ebenso das Gefühl. Darüber hinaus ist es Zielbestimmung des schulischen Musikunterrichts, die Schüler zu eigenständigem musikalischen Gestalten und Erfinden zu führen. Ihnen soll Raum zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit gegeben werden.[186]

Kestenbergs Reformansätze sind von der Vorstellung durchdrungen, dass das gesamte Schulleben mit Musik anzureichern sei. Kestenberg geht von umfassenden und weitreichenden Erziehungsmöglichkeiten durch und mit Musik aus, woraufhin er das Fach Musik als gleichberechtigt gegenüber allen anderen Unterrichtsfächern betrachtet.[187] Führen seine

[184] Vgl. Fritz Reuter, 1950, 15-16. Entsprechend führt Reuter hierzu aus: „Musik ist die Kunst, die sich durch das Material der Töne ans Ohr wendet“ (Fritz Reuter, 1950, 16).
[185] Vgl. Sigrid Abel-Struth, 1970, 63.
[186] Vgl. Heike Bößmann, Einleitung, in: Reinhold Schmitt-Thomas (Hrsg.), Leo Kestenberg. Musikerziehung und Musikpflege, Leipzig 1921, Reprint mit einer Einleitung von Heike Bößmann, Frankfurt a.M. 1990, 3.
[187] Vgl. Leo Kestenberg, Musikerziehung und Musikpflege, in: Reinhold Schmitt-Thomas (Hrsg.), 1990, 18-25. An dieser Stelle sind die Einschätzungen Gert Holtmeyers zu den preußischen Richtlinien der frühen 1920er Jahre für den Musikunterricht anzuführen. Holtmeyer hebt hervor, dass in diesen Richtlinien Musik

Pläne auf der einen Seite zu einer programmatischen Vereinheitlichung des Unterrichtswesens, so sind seine Vorstellungen von Theorie und Wissenschaftlichkeit auf der anderen Seite geprägt durch eine Abwehrhaltung gegenüber dem Rationalen und dem rein Intellektuellen. Rationales Denken müsse, so der kulturkritische Unterton Kestenbergs, durch eine Gesinnung des Mitgefühls ersetzt werden:

> „Das intellektualistische Bildungsideal dürfte wohl noch lange das Feld behaupten, doch wird die seit mehr als einem Jahrhundert gepflegte Tradition einem neuen Wirken der Empfindungen weichen müssen. Das Vertrauen von Mensch zu Mensch, das zutiefst einer Genossenschaft und einer Rechtsordnung zugrunde liegt, kann nur mit einer liebenden Seele, mit einem heißen Gefühl erobert und weitergegeben werden. Die Gestaltung dieses Gefühls, das Erleben dieser Gesinnung wird durch die Teilnahme am künstlerischen Ausdruck gefördert.“[188]

Es zeigt sich, dass die von Kestenberg implementierte musikerzieherische Programmatik von einem reinen Ideenkonstrukt ausgeht. Seine Reformansätze sehen nicht vor, bereits existierende Theorien zu analysieren bzw. zu überarbeiten, sondern Ziel ist die praktische Umsetzung der eigenen Programmatik. Hinsichtlich der Musiklehrerausbildung geht er von der Annahme aus, dass diese ohne weiteres auf die Anforderungen der Praxis ausgerichtet und in feste methodische Leitfäden übertragen werden könne. Bezüglich der Kestenbergschen „Musikpädagogischen Akademie“ vertritt Sigrid Abel-Struth die Einschätzung, dass in dieser kein wissenschaftliches Studium im eigentlichen Sinne vorgesehen ist und als Problemstellung nicht erkannt wird.[189] Das entscheidende Kriterium für die Gestaltung der Lehre erkennt sie im Praxisbezug. Das bedeutet, im Vordergrund der Reform und ihrer Einrichtungen steht die Idee „von der Erneuerung durch Musik [...], die Absicht, die Öffentlichkeit auf die Gefährdung der musikalischen Kulturwerte aufmerksam zu machen [...].“[190]

---

als wesentliche Ergänzung der wissenschaftlichen Fächer bewertet wird, jedoch gleichzeitig nicht die im Unterricht vermittelten Kenntnisse als primär wichtig betrachtet werden, sondern die Verinnerlichung und Vertiefung der Kenntnisse und ihre persönlichkeitsbildende Wirkung. Dies hat zur Folge, dass zuletzt gar nicht eine wissenschaftliche Orientierung des Musikunterrichts, im Sinne einer nachhaltigen Integration musikwissenschaftlicher und musikhistorischer Analysemodelle angestrebt wird, sondern lediglich eine Einbindung der Musik in die wissenschaftliche Grundstruktur der Schule. Der Konzeption des wissenschaftlichen Musiklehrers wird vielmehr durch die Einführung des nichtkünstlerischen Nebenfachs in die Schulmusikerausbildung entsprochen (vgl. Gert Holtmeyer, Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des Musikpädagogen in Preußen, Augsburg 1994, 132).

[188] Leo Kestenberg, Musikerziehung und Musikpflege, in: Reinhold Schmitt-Thomas (Hrsg.), 1990, 3-4.

[189] Vgl. Sigrid Abel-Struth, 1970, 67.

[190] Sigrid Abel-Struth, 1970, 66.

Entlang der Reformpläne Kestenbergs wird deutlich, dass die in den 1920er stattfindenden Bemühungen um eine Grundlegung der Musikpädagogik als Wissenschaft konterkariert werden von einer gleichzeitigen Strömung, die, in Anlehnung an die reformpädagogischen Entwicklungen der Zeit, eine Hinwendung zu musischen Programmen verfolgt. Diese reformpädagogische Strömung der Musikpädagogik forciert jedoch nicht die Entwicklung einer musikpädagogischen Systematik mit Hilfe der Pädagogik. Vielmehr wird Musik aufgrund ihrer sozialtherapeutischen Funktion als didaktisches Vehikel im erzieherischen Raum verankert. Aus dieser Verlagerung der Musik ins Erzieherische gewinnt die musisch-musikerzieherische Bewegung ihr theoretisches Selbstverständnis. Musik als Medium der Erziehung wird zum integralen Bestandteil musisch orientierter Lehrerausbildung.
Der Zwiespalt der 1920er Jahre wird von Teilen der Musikpädagogik erkannt, die Problemstellung, die sich aus der teils diametralen Stellung der einzelnen Positionen zueinander und einer daraus resultierenden gegenseitigen Relativierung ergibt, wird jedoch nicht aufgelöst. Aus historischer Distanz heraus kennzeichnet Abel-Struth die Phase der 1920er Jahre als Kristallisationspunkt einer diskursiven Auseinandersetzung über die wissenschaftstheoretische Grundlegung der Musikpädagogik:

> „Im Anschluss an das 19. Jahrhundert [...] hat das 20. Jahrhundert in den ersten Jahrzehnten nicht nur den didaktischen Ansatz differenziert und den musikalischen Gegenständen selbst innerhalb des didaktischen Ansatzes mehr Gewicht gegeben, sondern einen psychologischen Ansatz mit Tendenz auf musikpädagogische Psychologie geschaffen und vor allem mit der Aufstellung des Problems wissenschaftlicher Musikpädagogik und ersten wissenschaftstheoretischen Überlegungen den umfassenderen Ansatz einer Musikpädagogik als Wissenschaft begründet, wenn auch noch nicht realisiert; die Entwicklung erfuhr eine Stagnation durch die praktizistische und antirationale Einstellung der musikerzieherischen Reform der zwanziger Jahre [...].“[191]

Im Zuge der (Neu-)Formierung des deutschen Schulwesens nach 1945 kommt es in der Musikpädagogik zur Wiederaufnahme der Diskussionen um die erkenntnis- und wissenschaftstheoretische sowie programmatische Ausrichtung derselbigen. So wird im folgenden zu klären sein, inwieweit die vor 1933 geführte Diskussion um Rationalität, Verwissenschaftlichung und Praktizität die Erkenntnis- und Normproduktion der Nachkriegs-Musikpädagogik geprägt hat.

[191] Sigrid Abel-Struth, 1970, 70.

Musische Akademie, musiksoziologische Forschung und wissenschaftliche Grundlegung der Musikerziehung: Georg Götsch, Heinrich Pape, Friedrich Klausmeier und Michael Alt. Entrierend gilt es am Beispiel von Georg Götschs Konzept einer Musischen Akademie aufzuzeigen, dass die Musikpädagogik nach 1945 den Kontakt zu musischen Ideenkonstrukten aufrecht erhält. In der Musischen Akademie sieht Götsch die Möglichkeit gegeben, die musische Bewegung in der klaren Ausformung ihrer Inhalte zu verwirklichen. Gemäß ihrer sozialtherapeutischen Funktion soll sie einen Beitrag „zum gesunden Ausgleich der seelisch-geistigen Spannungen unserer Zeit“[192] leisten. Zu den Aufgaben der Musischen Akademie wird aber auch die Forschung gerechnet. Etwaige Forschungsaufgaben orientieren sich jedoch an den Zielsetzungen des musischen Programms. Grundlagenforschung und Wissenschaftlichkeit allgemein sind nach Götsch angewiesen, Materialien und Methoden für die musische Praxis bereitzustellen.[193] Im musischen Leben selbst identifiziert er einen bereichernden Impuls für die traditionellen Wissenschaften.[194] So wird die Allseitigkeit menschlicher Betätigung über einen reinen Intellektualismus gestellt, da sie allein im Stande ist, vital-sinnliche und sittliche Wahrnehmung zu fördern .[195]

An dieser Stelle wird nun ersichtlich, dass die musische Bewegung, weder bei Götsch noch bei den Vorkriegs-Exponenten, keine ihr eigentümliche Wissenschaftslehre oder Erkenntnismethode hervorbringt. Vielmehr sucht die musische Bewegung, ausgehend von einer Idee – wie im Falle Kestenbergs angedeutet –, die Transformation ihrer Leitmotive auf alle Bereiche musikpädagogischer Operationalität. Sie offenbart hierbei eine spezielle Systematik, die in sich die strukturellen Gesetzmäßigkeiten ideologischen Denkens trägt.[196]

Setzt man die Beobachtung der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Reflexionen der Nachkriegs-Musikpädagogik fort, so zeigt sich, dass die antirationalen Strömungen der musischen Bewegungen durch geisteswissenschaftlich-hermeneutische und erfahrungswis-

---

[192] Georg Götsch, Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges, Bd. 3 Aufgabe, Wolfenbüttel 1956, 103. Die konkrete Gestaltung des institutionellen Alltags soll sich in den Akademien durch offene Singstunden, Laienspiele, Tanzabende, Volksfeste, Vorträge und beispielhafte Darbietungen, durch musikalische Jugendförderung, Beratung der Musiklehrer- und Elternschaft, Zusammenarbeit mit Schulen, Heimen und Bildungsstätten jeder Art und durch Beteiligung an der Erwachsenenbildung vollziehen (vgl. Georg Götsch, 1956, 103).

[193] Vgl. Georg Götsch, 1956, 105. Götsch sieht die Forschung an der Musischen Akademie angewiesen, eine gültige Theorie der musischen Bildung zu entwickeln (vgl. Georg Götsch, 1956, 105).

[194] Vgl. Georg Götsch, 1956, 106.

[195] Vgl. Georg Götsch, 1956, 116-117.

[196] Der Begriff Ideologie soll an dieser Stelle nicht in der umfassenden Bedeutung dargelegt werden, wie sie aus den soziologischen, politologischen oder philosophischen Diskussionen hervorgeht. Vielmehr gilt es, einige Merkmale hervorzuheben. So bezieht sich der Begriff grundsätzlich auf ein System von Ideen. In diesem System können auch einander widersprechende Elemente vereint werden. Geschieht dies, dann in der Form, dass den Menschen, die die Ideologie leben, diese Widersprüche verborgen bleiben. Eine Ideologie ist demnach eine Art und Weise, die Welt zu betrachten und zu interpretieren – sie zu „leben“. Überdies werden Ideologien kollektiv vertreten; ein ganz persönliches Wertsystem wird in der Regel nicht als Ideologie bezeichnet (vgl. Jeremy Hawthorn, Grundbegriffe moderner Literaturtheorie, München 1994, 127-128).

senschaftliche Ansätze konterkariert werden. Mit anderen Worten – der Zustand disziplinärer Diskursivität findet nach 1945 seinen Fortgang.
In den 1950er Jahren greift die Musikpädagogik verstärkt einen experimentellen musikpsychologischen Ansatz auf, der dem Programm der exakten Psychologie in den USA folgt.[197] Die Arbeiten in diesem Bereich weisen die Musikpädagogik in Methoden und Gegenstände der exakten Wissenschaften ein. Von verschiedenen Seiten wird diesbezüglich kritisch eingewandt, dass die Musikpädagogik Gefahr laufe, zu einer Art Musik- und Entwicklungspsychologie herabgestuft zu werden. Hierzu wird weiter ausgeführt, dass Musikpädagogik komplexere Aufgabenstellungen verinnerliche, als die einer angewandten Psychologie:

> „Weder die Musikerziehung noch die Pädagogik können zu einer experimentellen Musikerziehung oder experimenteller Pädagogik heute überwundener Art gemacht werden. Musikerziehung ist angesichts ihrer humanistischen und ethischen Bedeutung mehr als nur angewandte Psychologie.“[198]

Hieran macht Richard Wicke deutlich, dass die Aufgabe ethischer Persönlichkeitsbildung das musikpädagogische Erkenntnisprofil über ein rein rational-analytisches hinaus hebt. Kulturelle Normativität spielt demnach zwangsläufig in die musikpädagogische Erkenntnisproduktion hinein.

Den psychologischen Ansatz auf seine hermeneutische Dimension hin durchleuchtend, entwirft Heinrich Pape ein Erklärungsmodell, das zwischen pubertätsspezifischen Verhaltensmustern und musikalischen Ausdrucksformen vermittelt.[199] Nach Pape ist es Aufgabe psychologischer Musikpädagogik, musikalische Unterrichtsstoffe entwicklungsgerecht den altersspezifischen Verhaltensweisen der Heranwachsenden anzupassen.[200] Diesem Vorgehen geht die Einsicht voraus, dass Musik für Jugendliche eine identifikationsstiftende bzw. -bestätigende Funktion übernimmt und im psycho-emotionalen Bereich eine stimulierende

[197] Vgl. Sigrid Abel-Struth, 1970, 73.
[198] Richard Wicke, Musikerziehung als Wissenschaft, in: Musik in der Schule, Inhalt des 6. Jahrgangs, Heft 4, 1955, 149.
[199] Vgl. Heinrich Pape, Gedanken zur Musikerziehung in Vorpubertät und Pubertät, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 27. So beschreibt Pape den Jugendlichen im zwölften Lebensjahr als nach innen gekehrt, empfindlich und starrköpfig. Im dreizehnten Lebensjahr erscheint dieser hingegen etwas freundlicher und offenbart erstmalig einen Sinn für Vernunft, bewegt sich ferner in Gruppen. Das vierzehnte Lebensjahr wird vor allem durch eine selbstreflektierende Grundhaltung charakterisiert. Im fünfzehnten Lebensjahr geht sein Gemütszustand in freudige Ausdrucksbereitschaft über. Er präsentiert sich als geselliger, energiegeladen, beherrschter (vgl. Heinrich Pape, 1959, 28).
[200] Hiermit entspricht er dem in den 1920er Jahren diskutierten entwicklungspsychologischen Ansatz.

und kathartische Wirkung erzielt.[201] Ebenjene funktionalen Gebiete des Musikerlebnisses sind in die Aufgaben erzieherischen Handelns einzubetten. Konkret bestehen diese Aufgaben darin, den Heranwachsenden für das Kunstwerkerlebnis zu öffnen. Die entwicklungsgerechte Anordnung musikalischer Stoffe soll demnach dafür sorgen, dass der Jugendliche in jeder Altersphase Nähe zum Kunstwerk aufbauen kann. Durch die Erziehung zur Kunstmusik gilt es die durch massenmedialen Musikkonsum aufkommenden „Gefahren der Verbildung und der negativen erzieherischen Beeinflussung“[202] aufzufangen.
Die Beziehung zwischen musikalischem Objekt und Rezipienten stützt sich bei Pape auf ein Erklärungsmodell, das Analogien zwischen einzelnen musikalischen Phänomenen und menschlichen Verhaltensweisen aufbaut, d.h. im weitesten Sinne den Kontakt zwischen einer hermeneutischen Auslegungslehre und einem behavioristischen Psychologieverständnis herstellt. Im Ganzen bemüht sein Ansatz eine ganzheitlich psychologische Betrachtungsweise des Jugendlichen. Ebenjene globale Perspektive ist es auch, die Pape veranlasst, die Bedeutung erzieherischer Aspekte für die musikpädagogische Forschung zu betonen. So ist das musikbezogene Verhalten der Heranwachsenden für die Forschung mehr als nur Erkenntnisgegenstand. In dem Moment, da es in seinen defizitären Bezügen freigelegt wird, bietet es die Legitimation einer kulturell begründeten Gegenerziehung. Weitergehend sieht Pape das Erfordernis, musikbezogene Verhaltenstypen weiter nach sozialen Kriterien zu differenzieren. Der musiksoziologischen Forschung ist es hiernach aufgegeben, Daten zu generieren, auf Grundlage derer erkannt werden kann, in welchem Maße das musikalische Verhalten der Heranwachsenden durch Umwelteinflüsse gestört wird.

Jene Forschungsaufgabe verinnerlichen die musiksoziologischen Studien von Friedrich Klausmeier.[203] In diesen wird die bereits bei Pape angedeutete Fundamentalerkenntnis formuliert, dass sich die Musikrezeption seit den 1950er Jahren nachhaltig durch technisch-mediale Distributionswege verändert hat. Hiernach sind es Rundfunk und Schallplatte auf die das Phänomen der Massenkommunikation zurückgeht. Die elektrische Wiedergabe der Musik wird in diesem Kontext als gesellschaftliche Wirklichkeit beschrieben.

[201] Nach Pape bedeutet Funktionalität von Musik, dass der Jugendliche mit ihrer Hilfe seine Affekte kanalisieren kann. Er betrachtet es als prinzipiell möglich, dass angestaute Aggressionen durch bestimmte Werke abreagiert werden (vgl. Heinrich Pape, 1959, 30).
[202] Heinrich Pape, 1959, 33.
[203] Vgl. Friedrich Klausmeier, Der Einfluss sozialer Faktoren auf das musikalische Verhalten von Jugendlichen, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 152-157; vgl. Friedrich Klausmeier, Jugend und Musik im technischen Zeitalter, Bonn 1963.

Ausgangspunkt der Klausmeierschen Studien bildet die Diagnose, dass zwischen den aktuellen Zielen des Musikunterrichts und dem aktuellen musikalischen Erfahrungshorizont der Schüler eine Diskrepanz vorliege. Klausmeier verwendet sich im Folgenden darauf, die musikbezogene Wirklichkeit auf soziale Faktoren zurückzuführen. Alter, Geschlecht, Beruf, Konfession, Familie, soziale Schicht (Milieu) fügen sich diesbezüglich zu einem Koordinatensystem zusammen, innerhalb dessen die Ursachen für bestimmte Verhaltensweisen dargelegt werden.[204] Sodann wird der Einfluss von technischen Musikgeräten in seinen mannigfachen Erscheinungen nachgewiesen. In diesem Zusammenhang konstatiert Klausmeier, dass das massenmediale Konsumverhalten der Jugendlichen als Emanzipation von der Familie zu verstehen sei. Danach versuchen Jugendliche durch Gruppenbildung mit Gleichgesinnten, d.h. anderen Jugendlichen die ähnliche musikalische Verhaltensweisen aufzeigen, ein Gegengewicht zur familiären Realität herzustellen. Mit dem Begriff der Subkultur verleiht er diesen Gruppenbildungsprozessen einen terminologischen Rahmen. Weitergehend führt er aus, dass die subkulturelle Integration in besonderem Maße von der Konsumgüterindustrie beeinflusst wird, da diese eine spezielle Teenager-Mode sowie Film- und Musikidole als Identifikationsmerkmale bereitstellt.[205]

Ziel der empirischen Erhebung bei Klausmeier ist es letztlich, die musikalische Situation außerhalb der Schule zu identifizieren. Die gewonnenen Erkenntnisse gilt es dann der schulischen Praxis bereitzustellen. Konkret bedeutet dies für die musikdidaktische Reflexion, dass diese aus den musikbezogenen Verhalten der Jugendlichen heraus Unterrichtsgegenstände entwickelt, die sich nicht der unmittelbaren Bedürfnisstruktur der Jugendlichen anpassen, sondern ein Gegenangebot zur musikalischen Wirklichkeit darstellen. Klausmeier selbst konkretisiert diese didaktische Vorgehensweise. Er veranschaulicht beispielhaft das bereits bei Pape nachgewiesene Verfahren antithetischer Analogiebildung zwischen musikalischer Wirklichkeit und didaktischer Reflexion:

> „Der Musikunterricht kann diese so gerichteten Interessen des Schülers differenzieren und hochstilisieren, er kann sie aber nicht grundlegend ändern. Um [...] einmal das Beispiel der Jugendmusik zu nehmen: Folklore und modernes Jugendlied entstammen [...] sozialen Gemeinschaften dörflicher und bündischer Art. Diese Gemeinschaften suchen im Lied den Ausdruck ihres Lebensgefühls [...]. Aber man kann diese Abhängigkeit von gesellschaftlichen Zuständen und dem zugehörigen Ausdruck nicht umkehren. [...] Auf die von mir untersuchte Situation bezogen, bedeutet dies nun: Jugendmusik und Volkslied können eben in der

[204] Vgl. Friedrich Klausmeier, 1959, 156.
[205] Vgl. Friedrich Klausmeier, 1963, 7.

> Adoleszenz nur jene Schüler ansprechen, die in der zugehörigen sozialen Umwelt leben und den notwendigen sozialen Kontakt haben. Da dies aber in der heutigen Gesellschaftsform nur für einen geringen Prozentsatz zutrifft, wird bei allen anderen der Unterricht mit dieser Musik nur einen Augenblickserfolg hervorrufen, der solange gilt, als der Schüler in der auf ein bestimmtes pädagogisches Ziel ausgerichteten Zweckgemeinschaft, nämlich der Schule, lebt. Wir brauchen daher für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen eine neue Art von Spielmusik, [...], eine Art qualifizierter unterhaltender Musik [...].“[206]

In vorgenannten Ausführungen ist eine Form der musiksoziologischen Forschung vorgesehen, deren Zielsetzung sich darin konzentriert, die (defizitäre) musikbezogene Wirklichkeit der Schüler differenziert darzulegen. Denn durch das fundierte Wissen um die schülerbezogenen Rezeptionsmuster wird der Musiklehrer legitimiert, therapeutisch auf den Schüler einzuwirken. Darüber hinaus bildet die Erkenntnis des Schülerverhaltens das notwendige Fundament für die vom Lehrer präsentierte ‚Spielmusik’ und damit auch dafür, dass der Lehrer eine vermittelnde Rolle im Unterricht wahrnehmen kann. So erhält der Lehrer durch die ‚Spielmusik’ die Möglichkeit, Schüler trotz unterschiedlicher Verhaltensweisen und Vorlieben musikalisch weiterzubilden.[207]

Die bei Pape und Klausmeier anklingende Frage, ob der Musikunterricht der 1950er und 1960er Jahre noch der musikalischen Wirklichkeit entspreche, bildet bei Michael Alt den Ausgangspunkt dafür, die „wissenschaftlichen Grundlegung des Musikunterrichts“[208] zu fordern. Alt erscheint es danach als zwingendes Erfordernis, eine Verwissenschaftlichung musikpädagogischer Theorie anzustreben. Dieser Entwicklungsprozess soll sodann mit der

---

[206] Vgl. Friedrich Klausmeier 1959, 157.

[207] Die vermittelnde Rolle des Musikerziehers exemplifiziert Klausmeier über eine Typologisierung des jugendlichen Musikliebhabers. So begreift Klausmeier den jugendlichen Jazzfan, der die Musik von der Schallplatte aus erlebt, und den jugendlichen Musikanten, der in den musikalischen Verhaltensmustern der Vergangenheit lebt, als soziale Erscheinungen. Zwischen diesen Richtungen sieht Klausmeier den Musikerzieher angesiedelt. Er ist gezwungen, zwischen den Stilen erläuternd zu vermitteln. So haben sich die musikpädagogischen Bemühungen der Gegenwart auf die Diskrepanz zwischen moderner und traditioneller Einstellung der Jugendlichen einzustellen (vgl. Friedrich Klausmeier, 1963, 5).
Eingebettet in ein normatives Wertesystem sind ebenfalls die Forderungen, die Hans Schmidt an eine Erforschung der (außer-)musikalischen Wirklichkeit der Jugendlichen stellt. Schmidt sieht die Notwendigkeit, das Außermusikalische in Form einer sozialen Milieustudie des Heranwachsenden in gesicherte Erkenntnis zu überführen. Im Rahmen dieser sozialen Milieustudie gilt es jugendliche Wertmaßstäbe zu ergründen, um hiervon ausgehend Anhaltspunkte zu finden, die eine Erziehung mit kulturell wertvollen Inhalten möglich machen (vgl. Hans Schmidt, Musikerziehung im Wertfeld der Persönlichkeitsbildung, in: Egon Kraus [Hrsg.], Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 114).

[208] So der Titel seines Vortrags zur sechsten Bundesschulmusikwoche 1965 in Bonn (Michael Alt, Zur wissenschaftlichen Grundlegung des Musikunterrichts, in: Egon Kraus [Hrsg.], Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung. Vorträge der sechsten Bundesschulmusikwoche Bonn 1965, Mainz 1965, 64-80). Im Originaltext lautet die Frage: „Repräsentiert die Musikerziehung noch die musikalischen Wirklichkeiten von heute?“ (Michael Alt, 1965, 64).

Entwicklung einer Didaktik der Musik enden – stellt Didaktik doch „den Ort der Konkretion und der Verifizierung der pädagogischen Ideen“[209] dar. Des Weiteres konkretisiert Alt, dass die Entwicklung einer Musikdidaktik nicht den Ausbau eines neuen disziplinären Zweiges bedeutet, sondern vielmehr die notwendige Umgestaltung der gesamten Musikerziehung. Die Musikdidaktik kann jedoch erst dann zur Wissenschaft werden, wenn sowohl experimentelle Ergebnisse einer empirischen musikpädagogischen Forschung, als auch spekulative Ansätze einer geisteswissenschaftlich orientierten Musikpädagogik in einen gemeinsamen Begründungszusammenhang eingehen. Nach Alt muss musikerzieherische Planung grundlegend an Formen des Theoretisierens gebunden werden.[210]

Die Bevorzugung didaktischer Begrifflichkeit folgt dem Anliegen, die neue Musikdidaktik in die Nähe zur allgemeinen Didaktik zu rücken. Alts Ausführungen zum Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Musikdidaktik entspringen einem global formulierten Ansinnen: nämlich der Entwicklung eines Ansatzes zur Integration der Musikerziehung in die Allgemeine Pädagogik.[211] Integration bedeutet, dass Musikpädagogik und allgemeine Pädagogik in ständiger Wechselwirkung integratives Wissen schulpädagogische Fragestellungen betreffend bereitstellen. In diesem Zusammenhang gibt Alt weiter zu bedenken, dass, trotz der gewünschten Nähe zur allgemeinen Didaktik, die Musikdidaktik stets darauf bedacht sein muss, die Durchsetzung der eigenen Positionen zu verfolgen.[212]

Die Prinzipien der Wissenschaftlichkeit fordern von der Musikdidaktik einen präzisen Umgang mit Fragen zum Musikunterricht ein. Entsprechend geht Alts Musikdidaktik nicht von einer Gleichrangigkeit der Theorien und Methoden aus. Vielmehr bemüht sie sich um die Revision der Musikerziehung, d.h. in ihrem Kontext gilt es die Zeitbedingtheit von didaktischen Entscheidungen offen zu legen und nicht-zeitgemäße Methoden und Ideen zu verwerfen. Folgerecht erscheint es ihm erstrebenswert, jene Kräfte zu entlarven, die seit Anbeginn des zwanzigsten Jahrhunderts auf Theorie und Praxis der Musikpädagogik eingewirkt haben. Diesbezüglich benennt Alt „die akademische Fachbildung, die öffentliche Musikpflege, die Musikwissenschaft, die staatliche Musikpolitik, die Jugendbewegung und Reformpädagogik“[213]. Erst nach Erhellung der überlieferten Ziele auf ihre bildungsbezogenen Akzente hin, können zeitgemäße Unterrichtskonzepte in Angriff genommen werden.

---

[209] Michael Alt, 1965, 74.
[210] Vgl. Michael Alt, 1965, 65.
[211] Alt beruft sich bei seinen Ausführungen zur Musikdidaktik verstärkt auf die Pädagogik. Diese stellt Alt als Disziplin dar, die die Herausforderungen der Zeit erkennt und sich diesen in konstruktiver Weise zuwendet (vgl. Michael Alt, 1965, 65).
[212] Vgl. Michael Alt, 1965, 66.
[213] Michael Alt, Aufgaben der musikdidaktischen Forschung, in: Die Pädagogische Hochschule Dortmund (Hrsg.), Die Pädagogische Hochschule. Struktur und Aufgaben, Ratingen 1964, 379.

Nach Alt bezieht sich die Variable des Zeitgemäßen vor allem auf die Werkauswahl im Unterricht. Die von ihm angestrebte Werkorientierung des Musikunterrichts konvergiert mit dem bei Weniger angelegten Prinzip der existentiellen Konzentration der Unterrichtsstoffe (siehe Kapitel 1.1.3.).[214] Allerdings sieht Alt die Bereitschaft des Schülers, sich an den existentiellen Stoffen zu bilden, in Abhängigkeit zu den jeweiligen geschichtlichen Bedingungen von Kunst und Gesellschaft stehen.[215] Musikunterricht unterliegt hiernach sozialen und individuellen Faktoren. Diese nötigen der Musikdidaktik eine Integration soziologischer und psychologischer Erkenntnisse ab. Der konkrete Erkenntnisgewinn durch Soziologie und Psychologie eröffnet sich der Musikdidaktik sodann in der Durchstufung klassischer, d.h. überzeitlich gültiger Musikwerke nach dem Gesichtspunkt der Affinität zur gesellschaftlichen Gegenwart. [216] In der didaktischen Aufbereitung von Musikwerken liegt zudem die Zukunftsaufgaben der Musikpädagogik begründet. Gegenwart und die Vorstellung von Zukunft bilden im gleichen Maße die normativen Eckpfeiler für die Identifizierung von Unterrichtsstoffen.

Zur Methodik des Musikunterrichts führt Alt an, dass diese gehalten ist, mit dem didaktischen Überbau zu harmonieren. Das Aufstellen eines Katalogs von Unterrichtsmethoden ist an die Vorgabe gebunden, jede einzelne methodische Maßnahme auf die übergreifende didaktische Idee zu beziehen. Diese Vorgehensweise verfolgt das Ziel, die sich seit den 1920er Jahren auftuende Fülle an Unterrichtstechniken zu durchleuchten und den Kreis zeitgemäßer Methodiken zu verkleinern.[217]

Die Musikdidaktik bei Alt stellt nach allgemeiner Didaktik, Soziologie, Psychologie auch den Bezug zur Lehrplantheorie her. So drängen sich für Alt Fragen nach Verdichtung und Strukturierung des Lehrplanes auf. Die innere Strukturierung des Lehrplans sieht er selbst maßgeblich an die Klafkischen Begriffe des Exemplarischen und Elementaren gekoppelt. Das Exemplarische gilt es, im Anschluss an eine Strukturanalyse der objektiven Sachverhalte der Musik zu formulieren. Die Strukturanalyse nimmt infolge Fragen nach den Grundphänomenen, den Formen, Prinzipien und Gesetzen der Musik und nach deren Zusammenhängen auf. Der Lehrplan übernimmt zuletzt die Funktion, das Exemplarische am Beispiel verschiedener ausgewählter Werke aufzuzeigen. Der erzieherische Nutzen der exemplarischen Werke liegt darin, dass von ihnen ausgehend zu einer ganzen Reihe von weiteren musikalischen und nicht-musikalischen Bildungsgütern vorgestoßen werden

[214] Vgl. Michael Alt, 1965, 67.
[215] Hieran lässt sich wiederum die Nähe zur Klafkischen Bildungstheorie aufzeigen (siehe Kapitel 1.1.2.).
[216] Vgl. Michael Alt, 1965, 68.
[217] Vgl. Michael Alt, 1965, 75.

kann.[218] Eine noch tiefer gehende Durchdringung der Materialstruktur von Musik geht bei Alt vom Elementarbegriff aus. Das Elementare beschreibt die sich in Lied, Tanz und Spiel widerspiegelnden basalen Formen der Musik. Die elementaren Formen von Musik gilt es, im Lehrplan altersgerecht, d.h. in steigender Komplexität, zu organisieren. Die erzieherische Intention der Elementarperspektive zielt darauf ab, den Heranwachsenden über das Element Musik ein musikalisches „Urerlebnis“[219] zu vermitteln.
Abschließend beleuchtet Alt das Verhältnis der Musikdidaktik zur Musikwissenschaft. Diese ist als fachliche Instanz in Fragen der Musikkunde bedeutsam für die didaktische Reflexion. Die reine musikwissenschaftliche Erkenntnis gilt es jedoch didaktische aufzuarbeiten. So fragt die Musikdidaktik nicht bloß nach der Sache Musik, sondern vor allem nach dem Verhältnis des Menschen, vor allem des laienhaften Heranwachsenden zu ihr. Gemäß ihrer erzieherischen Intention hat die Musikdidaktik die Frage aufzuwerfen: „Wie kann [...] die Musik zur Bildung des heranwachsenden Menschen beitragen?“[220]. Die Didaktik der Musik stellt hiernach kein Beiwerk der Musikwissenschaft dar, „das sich auf die Methoden, Rezepte, Praktiken und Unterrichtstechniken des Transfers der Musikwissenschaft in den Schulunterricht zu beschränken hätte“[221]. Im Ganzen stellt Alt aber die Reziprozität von Musikwissenschaft und Musikdidaktik nicht in Abrede, würde doch eine Rücknahme fachlicher Akzente eine tiefgreifende Desintegration des wissenschaftlichen Profils der Musikdidaktik nach sich ziehen.

Abschließend sei im Hinblick auf eine Einordnung der besprochenen wissenschaftstheoretischen Semantiken in einen reflexionsgeschichtlichen Kontext festgehalten, dass sowohl die Beiträge Michael Alts zur wissenschaftlichen Grundlegung der Musikdidaktik, als auch die vorangestellten Beiträge eine Erweiterung des disziplinären Erkenntnishorizontes nahe legen. Einzig der Altschen Reflexionssemantik ist es dabei eigen, dass sie Fragen der interdisziplinären Grundlegung einer Musikdidaktik an konkrete Fragen der Koordinierung und Synthetisierung musikerzieherischer (oder -didaktischer) Forschungsaufgaben koppelt. Alt gibt diesbezüglich vor, dass jene Fragen in den Vordergrund treten müssen, „die für die Ausgestaltung der Fachdidaktik Bedeutung haben“[222].

[218] Vgl. Michael Alt, 1965, 71-72.
[219] Vgl. Michael Alt, 1965, 71.
[220] Michael Alt, 1965, 80.
[221] Michael Alt, 1965, 80.
[222] Michael Alt, 1965, 79.

Resümee. Zu Beginn der 1950er Jahre sieht sich die musikpädagogische Disziplin einem geschichtlich-disziplinären Erfahrungshorizont gegenüber, in dessen Zentrum die Forderung nach einer engen Verschränkung zwischen Lehrerausbildung und Praxis formuliert wird. Ferner ist in ihm die Forderung angelegt, die Produktion praxisrelevanten Wissens in der spezifischen Aufgabe einer Erziehung durch Musik zu vereinen. Jene Aufgabe wird durch die musischen Programme spezifiziert. So weisen diese Musik als unterrichtliches Betätigungsfeld auf, dessen erzieherisches Potential sich allein am musikalischen Erlebnis öffnet. Im Anschluss hieran wird für die Praxis das Gebot eines emotiv-erlebnisorientierten Zugangs zu Musik aufgestellt. Dies hat zur Folge, dass die Praxis weniger mit der didaktischen Aufgabe assoziiert wird, Informationen über das musikalische Objekt bereitzustellen, als Anregungen für das musikpraktische Handeln zu vermitteln.

Parallel zu den musischen Programmen reflektiert die Musikpädagogik den Gegenstand Musik als kulturell-geistigen Komplex. Mit zunehmender Auflösung musischer Positionen in den 1950er Jahren richtet sich sodann die Erkenntnisproduktion vermehrt an jenem kulturell-geistigen Musikverständnis aus. Im Zuge dieses Perspektivwechsels kommuniziert die Musikpädagogik verstärkt einen Implikationszusammenhang von Psychologie und Ästhetik. So sieht sie in der Psychologie die Möglichkeit, die (bildende) Begegnung des Individuums mit dem ästhetisch-kulturellen Komplex Musik auf psychologische Zusammenhänge zurückzuführen. Dass die Musikpädagogik die Vernetzung von Psychologie, Ästhetik und Erziehung als ihre spezifische Aufgabe begreift, geht u.a. auf die Einschätzung zurück, dass die empirischen Spielarten von Musikpsychologie – Gehör- und Gestaltpsychologie – für die konkrete Praxis nur bedingt von Nutzem seien. Die Musikpädagogik der 1950er und frühen 1960er nimmt demnach an, dass sich die motiviationalen Anteile einer Begegnung mit Musik nicht rational darlegen lassen. Jener innere musikalische Impuls kann infolge nur von einer Psychologie erfasst werden, die sich als Wissenschaft vom Leben versteht, d.h. befreit ist von einer rein naturwissenschaftlichen Logik.

An der Psychologie des ästhetisch-kulturellen Lebens zeigt sich nun, dass die frühe Nachkriegs-Musikpädagogik ihre Erkenntnisproduktion auf rezeptionsgeschichtliche und psychologische Fragestellungen hin verdichtet. Deren Beantwortung verfolgt sie auf Grundlage der Analyse musikalischer Strukturen und kultureller Rahmenbedingungen. Hiermit spricht sie sich gegen externe wissenschaftliche Methoden aus. Die Materialstruktur des ästhetischen Objekts und dessen Rezeption bilden sonach den dialogischen Kern, aus dem heraus musikpädagogisch verwertbare Erkenntnis generiert wird. Entlang dieser Vorgehensweise zeichnet sich das hermeneutische Selbstverständnis der frühen Nachkriegs-

Musikpädagogik ab. So baut sie einen Reflexionshorizont *Kultur* auf, über den sie verstehend sowohl in die geschichtlichen Horizonte von Musik und Hörer, als auch in die Ideale einer Zeit eintritt.

Zu Beginn der 1960er kommuniziert die Musikpädagogik ein Wissenschaftsverständnis, das über das hermeneutische Eindringen in die kulturellen Zusammenhänge von musikalischem Objekt und Subjekt hinausgeht. So meint Wissenschaft hier zunächst die Konzentration psychologischer und soziologischer Erkenntnis in einer musik*erzieherischen* Aufgabenstellung. Diesem Ansatz geht die Einsicht in die tiefgreifende Diskrepanz zwischen den Zielen und Inhalten des Musikunterrichts und dem aktuellen Erfahrungshorizont der Schüler voraus. Weitergehend formuliert dieses neuere Forschungsverständnis ein erkenntnisleitendes Interesse am musikalischen Verhalten der Schüler. Dieses gilt es durch empirische Verfahren in seiner defizitären Struktur aufzuweisen. Hieran wird evident, dass das neu gewonnene Interesse an einer wissenschaftlichen Musikpädagogik auf das Ansinnen zurückgeht, das erzieherische Erfordernis normativer Orientierung auf eine möglichst verlässliche, d.h. rationale Legitimationsbasis zu stellen.
Die vorgenannten Aussagen veranschaulichen ein Relationsgefüge von pädagogischer Erkenntnis und Norm, das zwischen den kommunikativen Topoi Wissenschaftlichkeit und Erziehung angesiedelt ist. Für das musikpädagogische Selbstverständnis erweist sich der interdisziplinär aufgestellte Wissenschaftsbegriff nun dahingehend als richtungsweisend, als er das tief im disziplinären Erfahrungshorizont verwurzelte erzieherische Aufgabenprofil nachhaltig herausfordert. Ein grundsätzlich rationalitäts- und intellektualitätskritisches Disziplinverständnis lässt sich aus seiner Perspektive nicht länger vertreten. Auch der primär musikimmanente Reflexionsmodus wird kritisch hinterfragt. So legt der neue Wissenschaftsbegriff eine grundlegende Anreicherung musikpädagogischer Aussagesysteme mit soziologischen Daten nahe. Entsprechend unterläuft er auch das musische Paradigma einer a priori ethisch-bildenden Erziehung durch Musik: Eine Erziehung an oder durch Musik sieht sich im Zuge rationaler Durchdringung der musikalisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit Fragen nach ihrer tatsächlichen Reichweite und ihrer gesellschaftlichen Relevanz ausgesetzt.
Im Speziellen birgt der soziologische Reflexionsmodus einen differenzierten Blick auf die außerschulische Situation des Schülers in sich. Konkret bedeutet dies, dass der Schüler in seinem Eingebundensein in soziale Gruppen betrachtet wird. Mit dem Begriff der Subkultur wird versucht, musikalische Verhaltensweisen als kollektive Phänomene zu kennzeich-

nen. Hieran schließt sich die Typologisierung des musikbezogenen Schülersubjekts an. Dem disziplinären Bewusstsein erschließt sich qua soziologischer Forschung ein Reflexionshorizont *Gesellschaft*, der die sozialen Faktoren musikbezogenen Verhaltens hinterfragt. Am Gesellschaftsbegriff selbst formt sich sonach die Einsicht, dass jedweder musikerzieherischen Aktivität die Kenntnis des Schülersubjekts vorausgehen muss.
Weitergehend offenbart die späte Nachkriegs-Musikpädagogik ein Interesse an der soziologischen Durchdringung der *Erziehungs*wirklichkeit. So wird in diesem Zusammenhang ein Diskurs über die globale Re-Orientierung musikpädagogischer Erkenntnis und Norm eingeleitet. Dies schließt die Forderung nach einer Neu-Positionierung der gesamten Musikpädagogik innerhalb global-gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse mit ein. Konkret bezieht sich jene Kernforderung auf die Entwicklung einer Didaktik der Musik, die die Summe musikpädagogischer Ideen konkretisiert und verifiziert, die zudem den empirischen Forschungszweig und den spekulativen Ansatz einer geisteswissenschaftlich orientierten Musikpädagogik in einen gemeinsamen Begründungszusammenhang bringt. Im Einzelnen bedeutet dies die Re-Orientierung und Erweiterung des interdisziplinären Erkenntnisprofils.

1.2.2. Der Beitrag der Musikerziehung zur Allgemeinbildung

In den Betrachtungen zur wissenschaftlichen Grundlegung musikpädagogischer Disziplinarität konnten verschiedene Reflexionshorizonte, Reflexionsmodi und Begriffe festgestellt werden, anhand derer die Musikpädagogik ihren Gegenstandsbereich umrahmt. So wurde deutlich, dass sich innerhalb der wissenschaftstheoretischen Debatten eine Dichotomie zwischen antirationalen, musischen Ansätzen und Bemühungen um eine wissenschaftliche Fundierung der Musikpädagogik herauskristallisierte. Jener Gegensatz soll im Verlauf der nun folgenden Beobachtungen als argumentativer Leitfaden herangezogen werden. Dabei ist zu beachten, dass weder das Musische, noch dessen Kritik als einheitliche Gedankengebäude präsentiert werden, sondern als Desiderate vielschichtiger Annäherungsversuche an den musikpädagogischen Gegenstand.
Innerhalb der musischen Bewegung finden sich jene Musikpädagogen wieder, die in Anlehnung an die pädagogischen Reformgedanken der 1920er Jahre Musik in den Fokus (volks-)erzieherischen Handelns stellen. In den Jahren von 1933 bis 1945 sieht sich die musische Bewegung alsdann der politisch-ideologischen Gleichschaltung der erzieheri-

schen Institutionen gegenüber. Die Realisierung musischer Persönlichkeitsbildung wird infolge unvermittelt unterbrochen. Aus diesem Grund gilt es nachfolgend auch der Frage nachzugehen, inwieweit in den normativen Beständen der Nachkriegs-Musikpädagogik Geistesgut enthalten ist, das an die Situation vor 1933 anknüpft.
Zunächst sollen die charakteristischen Motive der musischen Bewegung der 1920er Jahre diskutiert werden. Ihnen wird die Explikation schul- und unterrichtsbezogener Beiträge der 1920er Jahre angefügt. In Zusammenschluss mit den in Kapitel 1.2.1. dargelegten Motiven der Kestenberschen Reform formen sich musische und schulspezifische Ansätze zu einem Gesamtbild der musikpädagogischen Normsituation der 1920er und frühen 1930er Jahre. Von diesem historischen Gesamtbild aus können sodann die spezifischen Reflexionsleistungen der Musikpädagogik nach 1945 erarbeitet werden.

Musische Erziehung und Musikunterricht vor 1933: Hans Freyer, Ernst Krieck, Franz Werfel, Fritz Seidenfaden, Richard Wicke und Walter Kühn. Im Verlauf der 1920er Jahre erhält das Musische eine Umdeutung und Erweiterung seines historischen Sinngehaltes. Bezeichnet musische Erziehung noch um 1900 die im Griechenland der klassischen Antike übliche auf der Einheit von Dichtung, Musik und rhythmischer Körperbewegung beruhende Erziehung, so wird der Begriff im Verlauf der 1920 Jahre erweitert und allmählich von seinem direkten griechischen Vorbild gelöst. Fritz Seidenfaden geht in seiner 1959 erschienenen Dissertationsarbeit „Die musische Erziehung und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen“[223] auf jene Strömungen ein, die in den 1920er Jahren an den Begriff des Musischen gekoppelt sind. Seidenfaden nennt drei Hauptvertreter, deren Schaffen die musische Erziehung vor 1933 in ihrer programmatischen Ausrichtung nachhaltig beeinflusst: Hans Freyer, „Über die ethische Bedeutung der Musik“[224] (1928), Ernst Krieck, „Musische Erziehung“[225] (1933) und Franz Werfel, „Realismus und Innerlichkeit“[226] (1932).

[223] Vgl. Fritz Seidenfaden, Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen, Diss., Münster 1958, 4. Das historische Verständnis des Musischen ist an den Begriff der „Musiké“ gekoppelt. Bis zum Ende des fünften Jahrhunderts v. Chr. umgreift Musiké die griechische Sprache, den Vers und die Musik und fasst diese als Einheit auf, deren Grundlage der gemeinsame Rhythmus ist. Erst bei Aristoteles meint der Begriff in der Regel die eigentliche Tonkunst. Die griechische Musik ist eng an den Begriff des Nomos gebunden. Im Bereich der Musiké nimmt Nomos die Bedeutung einer Idealgestalt ein, die von göttlicher Herkunft ist, demnach keine rein technische, sondern eine ethisch verbindliche Norm darstellt. Musische Tätigkeit ist nach griechischer Auffassung im Sinne ihrer erzieherischen Funktion auszuführen (vgl. Fritz Seidenfaden, 1958, 20-29).
[224] Hans Freyer, Über die ethische Bedeutung der Musik, Wolfenbüttel 1928.
[225] Ernst Krieck, Musische Erziehung, Leipzig 1933.
[226] Franz Werfel, Realismus und Innerlichkeit, Berlin 1932.

Nach Hans Freyer wird der pädagogische Gehalt des Musischen durch die Vorstellung hergestellt, dass eine eigentümliche innige Beziehung zwischen Jugend und Musik vorherrscht, die außer in der unmittelbaren sinnlichen Wirkung vor allem in der Eigenart musikalischer Form zu finden sei. Auf dieser Koinzidenz, so Freyer, beruht die pädagogische Wirkung der Musik und ihre Rolle im Leben der Jugend. Die Annahme, dass Musik bzw. Kunst ihre eigentliche Bedeutung in der Verknüpfung mit essentiellen Prinzipien und Zielen menschlichen Handelns erlangt und ihr dabei die Autonomie, einen ästhetischen Selbstwert innezuhaben, implizit abgesprochen wird, weist Züge altgriechisch platonischen Denkens auf.[227] Bei Freyer ist das platonische System in der Form angelegt, als dass das In-Sich-Aufnehmen von Musik nicht als passives Hinnehmen eines klanglich-sinnlichen Ereignisses begriffen wird, sondern als Internalisierung eines Willens, dem ein ethischer Gehalt anheim fällt.[228]

Während bei Freyer noch allgemein eine Bevorzugung des Begriffs der „musikalischen Erziehung“ zu entdecken ist, erhält bei Ernst Krieck die Terminologie „musische Erziehung“ einen Vorzug. Dessen Betrachtungen über die erzieherische Funktion der Musik gehen von der Annahme aus, dass sich gesellschaftliches Leben vor allem in der Gegenüberstellung zwischen Werktag und Fest konstituiert. Wird der berufliche Alltag vor allem durch vernünftiges Verhalten und der sachlichen Werk- und Zwecktätigkeit geprägt, so findet das Fest dagegen seine Sinnerfüllung in der seelischen Erregung und Ausweitung.[229] Krieck sieht die musische Erziehung als eine Form der Seelenpflege, verwurzelt in der Stellung der musischen Künste innerhalb des Bereiches von Fest und Feier. So ist sie in didaktischer Hinsicht weniger auf das Erreichen technischen Könnens ausgerichtet, sondern fordert vielmehr die Formung einer charakterlichen Haltung, einer Gesinnung ein.[230]

---

[227] Die Verbindung von Musik und Wirklichkeit entfaltet sich bei Platon als das Verständnis des Schönen im Zusammenhang mit der metaphysischen Ideen- und Weltlehre. Die Idee, dass die vom Individuum wahrgenommenen Gegenstände nicht selbständig, sondern allein als Abbilder bzw. Trugbilder der Wirklichkeit existieren, stellt hierbei die Grundlage für Platons Kunstverständnis dar. Aufgrund ihrer Fähigkeit, den Menschen sinnlich anzusprechen und zu beeinflussen, respektiert der Philosoph Platon die Musik allgemein als pädagogisches und ethisches Hilfsmittel. Er lässt sie jedoch nicht als eigenständigen ästhetischen Komplex gelten. Platons gesellschaftspolitisches Kunstverständnis spiegelt ein Staatskonzept wider, das eine Art ethischen Totalitarismus durchzusetzen sucht. Platons kunstpolitische Prinzipien sehen eine Beschränkung der Inhalte und Formen der Kunst auf die wirklichkeitsgetreue Nachbildung der heilen Welt vor (vgl. Heinz Meyer, Kunst, Wahrheit und Sittlichkeit, Hildesheim 1989, 54-64).

[228] Vgl. Fritz Seidenfaden, 1958, 5.

[229] Vgl. Fritz Seidenfaden, 1958, 6.

[230] Vgl. Fritz Seidenfaden, 1958, 8. Kriecks Ansatz stellt ebenfalls den Bezug zu altgriechischen Ideengebäuden her. Im Gegensatz zu Freyers Analogie mit der platonischen Antike wird bei Krieck die enthusiastisch-kathartische Funktion der musischen Künste vorrangig erschlossen. Diese findet in der aristotelischen Lehre einen ideengeschichtlichen Bestimmungsort. Die Katharsis der Seele, die die Kunst leisten kann und zu leisten hat, stellt nach Aristoteles das eigentliche ihr innewohnende ethische Ziel dar. Nach aristotelischem Verständnis kann dies nicht im Rahmen enger Vorschriften stattfinden. Ferner erfüllt Musik nicht nur eine Aufgabe, sondern dient einer Vielzahl von Zwecken: der Bildung und der seelischen Reinigung, dem geistigen

Bei Franz Werfel paaren sich die Bemühungen um eine musisch verstandene Musikerziehung mit kulturkritischen und kulturpessimistischen Äußerungen über das gesellschaftlich-kulturelle Leben vor 1933. Werfels Programm übt Kritik an einem realistisch-pragmatisch ausgerichteten Zeitgeist. Konkret bezieht sich diese auf die Überbetonung des Intellekts und der Sachlichkeit. Nach Werfel ist es daher ein gesellschaftliches Erfordernis, von der weitverbreiteten Realgesinnung zu einer neuen „schöpferischen Innerlichkeit“[231] vorzustoßen. Der Bezug zur Jugendbewegung und der griechischen Antike bleibt bei ihm aus. So ist die Interpretation des Musischen weitgehend unabhängig von den geschichtlichen Vorbildern, sie stellt sich ihm vielmehr als eine Aufgabe der Gegenwart. Im Mittelpunkt seiner Ausführungen steht der musische Mensch allgemein. Das Bild des musischen Menschen, der in seiner wiedererlangten Innerlichkeit, eine Haltung verkörpert, die im eindeutigen und notwendigen Gegensatz zu den Erscheinungen der Zeit steht, hebt er zur Antithese der Gegenwart empor. Hierdurch erhält das Musische seine erzieherische Legitimation:

> „Aus einer umfassenden Zeit- und Kulturkritik wird das Musische als notwendiges antithetisches Prinzip oder Ideal entwickelt und als heilend, bewahrend, aufbauend beschrieben.“[232]

Der Begriff des Musischen erscheint hiernach abgekoppelt von seinem ursprünglichen Inhalt, der sowohl in der verbindlichen Einheit der musischen Künste als ganzheitlich formende Kräfte als auch in den spezifischen Aufgaben der einzelnen Künste begründet ist.
Als Zwischenfazit kann sonach festgehalten werden, dass die Autoren in ihren musischen Konzepten unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Übereinstimmung erzielen sie dahingehend, als sie das Musische an eine Ideenwelt koppeln, deren Kernaussagen von ethisch-sittlicher Natur sind. Während dies bei Freyer und Krieck in Rückbezug auf die Antike geschieht, entwirft Werfel das Musische antithetisch aus den Ergebnissen einer kulturdiagnostischen Betrachtung.[233]

Leben, der Lockerung und der Erholung von der Anspannung. Aristoteles’ Werk führt grundlegend die erzieherische Auffassung in sich, dass eine Anwendung unterschiedlicher musikalischer Inhalte anzustreben sei mit dem Ziel, diese auf die verschiedenen Ebenen und Affekte der menschlichen Seele einwirken zu lassen. Die Katharsis-Lehre verfolgt Aristoteles, um Leidenschaften im menschlichen System abzubauen. Hierbei deckt sich sein Denken mit dem platonischen. Bei Aristoteles geschieht dies jedoch nicht in Form moralisierend autoritärer Reglementierungen, sondern in der intensiven Beschäftigung mit der Kunst und ihrem Facettenreichtum (vgl. Heinz Meyer, 1989, 68).

[231] Fritz Seidenfaden, 1958, 12.

[232] Fritz Seidenfaden, 1958, 13.

[233] Ferner benennt Seidenfaden die programmatische Verästelung der musischen Erziehung mit verschiedenen Teilbereichen der reformpädagogischen Strömung. Hiernach umfasst die musische Erziehung Momente der Jugendbewegung, der Laienspielbewegung und der gymnastischen Bewegung.
Die Überschneidungen zwischen deutscher Jugendmusikbewegung und musischer Erziehung liegen im Bereich des musikalisch-ästhetischen und politisch-gesellschaftlichen Lebens. So ist der Jugendmusikbewegung

Im Anschluss an die Standpunkte der musisch-musikerzieherischen Reformbewegung sind nun die Zielsetzungen des Musikunterrichts, die von Seiten der Vertreter der akademisch-institutionellen Musikpädagogik formuliert werden, anzuführen. Mit dem Themenkomplex Schule und Musik haben sich vor 1933 insbesondere Walter Kühn und Richard Wicke auseinandergesetzt – nicht zuletzt auch der bereits erwähnte Kestenberg.

Walter Kühn beschäftigt sich im Speziellen mit dem Kultur- und Bildungswert schulischer Musikerziehung. Er geht dabei von der Annahme aus, dass Erziehung im objektiven und subjektiven Sinne Fortpflanzung der Kultur meint. So kann wahre Bildung nur erzielt werden, wenn ein Kulturgut im Menschen zu Leben gelangt, wenn schöpferische Kräfte in ihm Neues zur Vermehrung der objektiven Kultur erwecken. Aufgabe von Bildung ist demnach das Hervorfördern kultureller Besinnung. Angesichts dieses Aufgabenprofils bilden Kunst- und Musikerziehung im Gesamtgefüge der Schule ein gleichberechtigtes Glied gegenüber den wissenschaftlichen Fächern.[234] In Bezug auf die Bestimmung der Unterrichtsziele des Musikunterrichts ist bei Kühn angelegt, dass allgemeine Erziehungsaufgaben und fachspezifische Aufgaben das Charakteristische der Musik als Kunstgebiet und Klangkunst hervorzuheben haben.[235] Die im Unterricht zu vermittelnden Kenntnisse dienen sodann als Voraussetzung zur Bewältigung der kulturellen Gesamtaufgabe. Der Auftrag der Musikerziehung besteht somit darin, dem seelischen Aufbau des deutschen Volkes zu dienen.[236]

---

das Bemühen um die Pflege des Volksliedes und des Volkstanzes eigentümlich. Hiermit geht die Abkehr von einer romantisch-sentimentalen Erlebniskultivierung einher, die sich vor allem in der Vorliebe für vorklassische Musik und ihr Instrumentarium äußert. Ihre gesellschaftliche Dimension entfaltet die Jugendmusikbewegung in der ihr eigentümlichen Wertschätzung und Erfahrung der Musik als ordnende und gestaltende Macht im Leben der Gruppen. Hier schließt sich eine Wiederbelebung des Gemeinschaftsgedankens an. Dem gemeinschaftlichen Erleben ist das Streben nach Natürlichkeit, Naturverbundenheit und Ganzheit innerlich (vgl. Fritz Seidenfaden, 1958, 29-44).

Die Konvergenz zwischen Laienspielbewegung und musischer Erziehung gründet auf der Ganzheitlichkeit des Spiels. Der Laienspielbewegung liegt das Bestreben zugrunde, eine Fundierung der Kunst bzw. des Kunstverständnisses durch allseitiges Laienschaffen herzustellen. Ferner gehen die Betonung der Spontaneität, der Vitalität und der eigenen schöpferischen Leistung, das Wissen um die heilpädagogische Wirkung des Spiels in die musische Ideenwelt ein (vgl. Fritz Seidenfaden, 1958, 45-51).

Die gymnastische Bewegung begreift ihr Wirken als Erziehung und planvolle Bildung des Menschen durch Arbeit am Körper. Der ganze Mensch steht im Mittelpunkt der Bemühungen. Ihr lösender, bewahrender und hygienisch-pflegender Charakter bringt die gymnastische Bewegung in unmittelbare Beziehung zum Anliegen der musischen Erziehung. Im didaktischen Sinne prägt die gymnastische Bewegung die rhythmische Seite der musischen Erziehung, d.h. ihre tänzerisch-gymnastische Ausrichtung, in der konkreten Gestalt von Übungen und Methoden zur Entwicklung einer künstlerischer Körperkultur (vgl. Fritz Seidenfaden, 1958, 51-61).

[234] Vgl. Wolfgang Martin, Studien zur Musikpädagogik der Weimarer Republik, Mainz 1982, 143. Martin bezieht sich bei seinen Erörterungen schwerpunktmäßig auf folgende Quellen: Walter Kühn, Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung, Leipzig 1925; Richard Wicke, Musikalische Erziehung und Arbeitsschule, Leipzig 1912.

[235] Vgl. Wolfgang Martin, 1982, 143.

[236] Vgl. Wolfgang Martin, 1982, 143.

Richard Wicke sucht in seinen Ausführungen, die Aufgaben des Musikunterrichts betreffend die Nähe zur allgemeinen Pädagogik und damit zu den allgemeinen Zielen höherer Menschenbildung. Er geht diesbezüglich auf den während der 1920er Jahre viel diskutierten Gemeinschaftsgedanken ein. Das Anstreben einer Gemeinschaft stellt nach Wicke eine ethische Forderung dar. Gemeinschaft erschließt sich dem Individuum in der Verpflichtung auf ein geistig-kulturelles Bewusstsein. Im schulischen Kontext kann vor allem durch Ensemblearbeit Gemeinschaft gelebt werden.[237] Hiernach entfaltet Musik ihre erzieherische Wirkung vor allem dann, wenn sie im Dienst übergeordneter Wertstrukturen steht.
Die fachlichen Zielsetzungen des Musikunterricht zielen bei Wicke und Kühn auf die Selbsttätigkeit des Schülers hin. Danach konstatieren beide, dass sich nur durch die kontinuierliche Arbeit am musikalischen Material dem Schüler die Gesetzmäßigkeiten des musikalischen Geschehens eröffnen können. Dem Heranwachsenden wird als Grunderfahrung vermittelt, dass das musikalische Erlebnis der Freiheit und Selbsttätigkeit einhergeht mit dem Erleben des Gebundenseins an sachliche Forderungen.[238]
Bei Kühn wird der schulischen Musikerziehung die Aufgabe zugeteilt, in den Schülern ein Wertbewusstsein für musikalische Kunstwerke zu entwickeln und ihnen eine ehrfürchtige Haltung gegenüber den musikalischen Schöpfungen des menschlichen Geistes zu lehren.[239]
Die Ausbildung eines ästhetischen Verhaltens beim Heranwachsenden wird bei Kühn als Leitmotiv vorangestellt. Fernerhin räumt er in Fragen der konkreten Gestaltung des Unterrichts dem Musizieren – vornehmlich handelt es sich hierbei um Singen – eine dominierende Stellung ein.[240]

Musische Werte und fachliche Akzentuierung des Musikunterrichts nach 1945: Egon Kraus, Eberhard Preussner, Walter Wiora und Hermann Erpf. Der vorausgegangene Abschnitt hat aufgezeigt, dass musische Erziehung und Musikunterricht sich vor allem in ethischen Fragen berühren. Erstgenannte Strömung geht diesbezüglich grundlegend von der Zweckmäßigkeit musikalischer Bildung bzw. Betätigung aus. Die Besonderheit von Musik wird hiernach in ihrer erzieherischen Reichweite erkannt. Demgegenüber sehen die Vertreter des zweitgenannten Bereichs den bildenden Wert von Musik auch im Selbstzweckhaften angesiedelt. In diesem Kontext wird das kulturell-schöpferische Moment von Musik als Wert beschrieben, der über das rein erzieherische Anliegen von Schule hinausgeht. Nach-

[237] Vgl. Wolfgang Martin, 1982, 145.
[238] Vgl. Wolfgang Martin, 1982, 149.
[239] Vgl. Wolfgang Martin, 1982, 149.
[240] Vgl. Wolfgang Martin, 1982, 151.

folgend stellt sich die Frage, wie die Nachkriegs-Musikpädagogik mit den erzieherischen Anforderungen von Musik auf der einen und den fachlichen auf der anderen Seite umgeht.
Entrierend ist festzustellen, dass die Musikpädagogik hinsichtlich des Musikunterrichts eine Reihe übergeordneter Ziele diskutiert. In diesem Zusammenhang wird zunächst die Forderung erhoben, dass „der improvisatorische Grundzug der elementaren Musikerziehung“[241] in die Gestaltung des Musikunterrichts einzugehen habe. Überdies gilt es, so Egon Kraus[242], die Begegnung mit dem Kunstwerk durch das eigene Musizieren zu suchen und dem Schüler eine musikalische Werkbetrachtung zu eröffnen, die ihre Methodik aus der Eigengesetzlichkeit des musikalischen Kunstwerks entwickelt. Hiernach soll insgesamt eine Umgestaltung des Musikunterrichts zum elementar-schöpferischen hin angedeutet werden.[243]
Nach Kraus grenzt sich besagter Standpunkt gegenüber jenen Programmen ab, die den Zugang zur Musik ausschließlich über den Intellekt suchen.[244]

> „Wenn wir den Zugang zur Musik in der Schule weiterhin nur über den Intellekt und die Reproduktion suchen und dabei versäumen, den Kindern und Jugendlichen eine Erfahrung im schöpferischen Tun auf allen Klassenstufen zu vermitteln, dann sind alle Reformbestrebungen schon im Ansatz falsch.“[245]

Die Zielbestimmungen innerhalb des schulischen Musikunterrichts nach 1945 sind zunächst darauf ausgerichtet, einen allgemeinen Durchbruch zu den elementaren Strukturen von Musik und den musikalischen Schöpfungen zu erlangen. Diese Ausrichtung stellt an die Musikpädagogik die Aufgabe, Unterrichtsstoffe zu entwickeln, die es dem Schüler ermöglichen, „vom bewussten Aufnehmen rhythmischer, melodischer, harmonischer und formaler Gestaltungen [...] allmählich [...] zu Zusammenhängen [vorzudringen], die zwi-

[241] Egon Kraus, Reform der Schulmusikerziehung, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musikerziehung in der Schule. Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche Mainz 1955, Mainz 1956, 35.
[242] Egon Kraus nimmt innerhalb der Nachkriegs-Musikpädagogik eine exponierte Stellung ein. Von 1950 bis 1985 steht er dem Verband Deutscher Schulmusikerzieher (kurz: VDS) vor. In jenem Verband schließen sich 1949 vor allem Musiklehrer von höheren Schulen sowie Leiter der Schulmusikabteilungen von Musikhochschulen der Bundesrepublik zusammen (vgl. Ulrich Günther, Musikerziehung im Dritten Reich. Ursachen und Folgen, in: Hans-Christian Schmidt [Hrsg.], Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, 155).
[243] Die von Kraus formulierten Ziele schulischer Musikerziehung finden sich auch bei Gotho von Irmer wieder. So werden die Vermittlung von musikalischen Elementarkenntnissen, die Entfaltung und Fortbildung der Fähigkeiten des Selbstmusizierens und die Einführung in die Welt des musikalischen Kunstwerks als Ziele und Betätigungsfelder des schulischen Musikunterrichts ausgegeben (vgl. Gotho von Irmer, Musik-Schulfunk – Gezielte Sendung, in: Jörn Thiel [Hrsg.], Musische Jugend und technische Mittler, Remscheid 1957, 45).
[244] Kraus bezieht sich hierbei vor allem auf die historisierende und ästhetische Ausrichtung des Musikunterrichts auf der Basis biographischer, kulturkundlicher und ästhetischer Betrachtungen (vgl. Egon Kraus, 1956, 34).
[245] Egon Kraus, 1956, 35.

schen den Elementen des musikalischen Ausdrucks und den bewegenden seelischen Inhalten bestehen“[246].

Das Hervorheben elementarer Strukturen geht auf musikpädagogische Semantiken zurück, die eine manifeste Wechselwirkung zwischen musikalischen und seelischen Zusammenhängen apostrophieren. Im Folgenden gilt es darzulegen, wie Autoren der Nachkriegs-Musikpädagogik das reziproke Bedingungsgeflecht Musik-Seele ausgedeutet haben. *Dass* ein Verhältnis zwischen Musik und Seele angenommen wird, muss bereits als wesentliches Kommunikationsdatum gedeutet werden. Der Musikpädagogik wird hierdurch die didaktische Bedeutung eines bipolaren Subjekt-Objekt-Denkens aufgezeigt. Welche konkreten didaktisch-programmatischen Implikationen sich dem Musik-Seele-Verhältnis anschließen, muss nun im einzelnen dargelegt werden.

Eberhard Preussner führt das Musik-Seele-Verhältnis zum einen auf einen lernpsychologischen Zusammenhang zurück, zum anderen erkennt er in ihm den oben besprochenen ethischen Wirkungszusammenhang.[247] Letzteren entfaltet Preussner in Form einer Retrospektive platonischen Denkens. Der Bezug auf Platon geht auf die Annahme zurück, dass Musik in ihrer persönlichkeitsbildenden Funktion von besonderer Wirkungskraft sei. Diese Begebenheit gilt es nach Preussner, für das erzieherische Geschehen zu öffnen. Musik kann jedoch die Internalisierung ethischer Werte nur dann leisten, wenn sie selbst reglementiert erscheint. Angelehnt an Platon erkennt er eine direkte Analogie zwischen Verhaltensformen und bestimmten musikalischen Elementen.[248] Der Musik wird hiernach grundlegend die Fähigkeit zugerechnet, die Gehalte einer Zeit und eines Volkes zu transportieren.[249]

---

[246] Egon Kraus, 1956, 38. Egon Kraus geht bezüglich der elementar-schöpferischen Musikerziehung von einem biologistischen Verständnis aus. Die Aufgaben des Elementaren liegen darin, „die in jedem Menschen vorhandenen schöpferischen Kräfte nach einem im Naturgeschehen verankerten Weg zur Entfaltung zu bringen“ (Egon Kraus, Geleitwort zur 3. Bundesschulmusikwoche, in: Egon Kraus [Hrsg.], Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 9).

[247] Bei Preussner findet die Musikerziehung durch das Elementare und zum Elementaren im Bereich des Spiels und der Übung statt. Die Generierung von Erinnerungsbilder ist hierbei gleichzeitig Grundlage und Zielsetzung. Die Spiele und Übungen sind nicht in sich wiederholende Schemata einzugliedern, sondern müssen der Innovationsfähigkeit der Schüler Raum lassen. Es gilt, Übung und Spiel auf eine improvisatorische Grundlage zu stellen. Im Wortpaar Spiel und Arbeit äußert sich der didaktische Ansatz, die Übungen einer Leistungsüberprüfung bzw. Leistungsprobe zu öffnen. Nichtsdestoweniger gilt es, allgemein die Phantasie zu fördern. Phantasie meint in diesem Falle eine Selbst-Bewegung, eine Selbst-Betätigung der Seele. Phantasie wird als Ausgangspunkt der Gemütskräfte, als Keimzelle der Intuition aufgefasst. Erst von der Intuition aus werden Seele und Verstand bzw. Intellekt angesprochen. Die Phantasie wird dann ihrerseits durch den Verstand reguliert. Einfühlende Phantasie und Kunstverstand münden in die Totalität der Kunstaufnahme ein (vgl. Eberhard Preussner, Allgemeine Musikerziehung, 3. Aufl., Wilhelmshaven 1974, 68-75).

[248] Vgl. Eberhard Preussner, 1974, 14.

[249] Vgl. Eberhard Preussner, 1974, 11.

Unter Berufung auf altgriechisches Gedankengut hebt auch Walter Wiora die ethische Dimension der Musik als Ausdruck der kulturellen Verfasstheit eines Volkes hervor. Wiora gibt an, dass in jeder Gesellschaftsstruktur allgemeine Ideale und Regeln des Zusammenlebens auf das Musikleben angewandt werden und umgekehrt musikalische Praktiken einen festigenden Einfluss auf gesellschaftliche Verhaltensmuster ausüben. Den Begriff des Ethos knüpft er hierbei eng an den des Stils:

> „[...] musikalische Stile der Völker, Stände und Zeiten [sind] Ausdruck von Charakterzügen, welche die Gruppe erstrebte und hochhielt. Im Stil der Musik lebte sich der Stil eines Daseins aus, zum Beispiel die Würde der äußeren und inneren *Haltung*. Insofern sind Singweisen zugleich *Verhaltensweisen*. In dem Maße als man sie ausführt, befolgt man ein Verhaltensmuster und erfüllt das ihm innewohnende Ethos.“[250]

Der hier angeführte Stilbegriff rekurriert auf die Kultivierungsprozesse von Bräuchen und Sitten innerhalb eines Kultursystems. So wird die (Re-)Affirmation musikalischer Verhaltensweisen als ein zentrales Moment des musikalischen Ethos angesehen.[251]
Fernerhin geht bei Wiora der Ethosbegriff einher mit einer kulturkritischen Bestandsaufnahme der Gegenwart. So sieht der Autor die Zusammenhänge von Musik und Ethos in der modernen Gesellschaft sowie die Voraussetzungen dafür schwinden. Im Einzelnen geschieht dies dadurch, dass diejenigen Gattungen an Anziehungskraft verlieren, in denen (Volks-)Gemeinschaften ihre Ideale zum Ausdruck bringen, wie Standeslied und Nationalgesang. In kulturkritischer Diktion fügt er an: „Wir lassen in ungezählten Funksendungen und Konzerten die Lieder aller Völker erklingen, haben aber selbst so gut wie kein eigenes Nationallied mehr, in dem wir einen eigenen Stil und Glauben bekunden und die Res Publica bekennen würden.“[252]
Dem allgemeinen Musikleben kommt hiernach eine bewahrende Funktion zu. Es trägt gesamtkulturelle Werte in sich, die nur aufgrund der steten Wiederholung und Bewusstmachung kultureller Praktiken erhalten werden können. Im Folgenden mündet Wioras These

[250] Walter Wiora, Musik und Ethos, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik als Lebenshilfe. Vorträge der zweiten Bundesschulmusikwoche Hamburg 1957, Hamburg 1958, 26.
[251] Nach Wiora können diese auf sozialpsychologischer Ebene ablaufenden Prozesse als bewusst oder unbewusst beschrieben werden. Er bemüht hierbei eine Reihe historischer Beispiele: „Festmusik war Demonstration von Leitbildern der Gesittung. Eine gute Hofkantorei verwirklichte und repräsentierte königlichen Adel, eine Knappschaftskapelle alter Art die Standeswürde des Bergmanns, ein Singkreis das Ethos einer Erneuerungsbewegung. Demgemäß haben nicht wenige Stilbegriffe einen ethischen Kern oder Einschlag, zum Beispiel im 18. jahrhundert style grave, sérieux, majestueux, grand, sublime, galant usf.“ (Walter Wiora, 1958, 26).
[252] Walter Wiora, 1958, 28.

von der gesamtkulturellen Aufgabe des Musiklebens in das Gebot der Bewahrung des nationalen deutschen Ethos.

> „Die Werke der Vergangenheit und größtenteils der Gegenwart sind funktionslose Kulturgüter geworden, für viele wenig unterschieden von den obersten Schichten delikater Konsumgüter [...]."[253]

Nach Wiora kann Kultur in letzter Konsequenz die ihr innewohnenden Sinngehalte nur in Verbindung mit einer Gesinnung entfalten, die den Umgang mit Musik und kulturellen Werten als idealistisch begreift. So führt das Kunsterlebnis, will es die Ethik des praktischen Daseins in sich aufnehmen, über ein idealistisches Grundverständnis. Eine permanente Erweiterung und Relativierung musikalischer und kultureller Praktiken hingegen – das bedeutet u.a. das Aufgreifen und Adaptieren kultureller Objekte, die nicht originär in der eigenen Kultur verhaftet sind – höhlt den nationalen Ethos aus. Die Fähigkeit, Musik bzw. Kultur als Ausdruck ethischen Handelns wahrzunehmen und sich dieser Ausdrucksform zu bemächtigen, wird hierdurch beeinträchtigt.[254]

Anhand der vorangestellten Textpassage wird ersichtlich, dass Wiora in seinem Ethik-Ansatz einen kulturkritischen Standpunkt bemüht. Ebendieser steht stellvertretend für das Gros der Kommunikationen der musikpädagogischen Reflexion der Nachkriegsära. Ihm ist die Forderung innerlich, sich im sozialtherapeutischen Sinne der ethischen Dimension des musikalischen Erlebnisses anzunehmen. So wirken in ihm mehr oder minder direkt auf den Begriff des Musischen zurückgreifende kulturkritische bzw. -pessimistische Motive fort.
Die kulturkritische Perspektive stellt in den 1950er Jahren den direkten Bezug zwischen musikpädagogischer Norm und kultureller Gegenwart her. In Form einer soziokulturellen Bestandsaufnahme kennzeichnen verschiedene kulturkritische Beiträge den modernen Menschen und die Verhältnisse, in denen er lebt. Hierdurch reiht sich die Kulturkritik der Nachkriegsära in die Traditionslinien negativer Kulturdiagnostik ein, die vor allem in der Reformpädagogik der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ihren Ursprung hat.[255]

---

[253] Walter Wiora, 1958, 29.
[254] Vgl. Walter Wiora, 1958, 30. Wiora führt an, dass die „Entmoralisierung" der Musik den Raum für die Entwicklung eines neuen Ethos geöffnet hat. Dieses sieht er im musikalischen Fortschrittsdenken verankert. So haben in den Fortschrittsbewegungen Pflicht und Verantwortung gegenüber der eigenen Bewegung ‚natürlichere' Antriebe ersetzt, die einst, wie von Wiora dargelegt, im Zusammenspiel der Kultur wirksam waren. Die ‚natürliche' Einstellung von Komponist und Umwelt wird hierbei vermehrt durch den Appell an die Verpflichtung des Interpreten und des Publikums gegenüber Neuer Musik substituiert (vgl. Walter Wiora, 1958, 30-31).
[255] Bezüglich der soziokulturellen Analyse der 1950er Jahre aus musischer Sicht sei auf die Arbeit „Populäre Musik in Freizeit und Schule. Eine textkritische Untersuchung der musikpädagogischen Literatur seit 1945,

Zwei zentrale Begriffe der musisch orientierten Gegenwartskritik sind Vermassung und Nivellierung. Die Verwendung des Begriffs Vermassung geschieht in eindeutig negativer Diktion. Masse wird nicht nur quantitativ im Sinne von Vielzahl, sondern qualitativ als Ergebnis einer sozialen und kulturellen Einebnung verstanden. Nach kulturkritischem Verständnis teilen sich die Menschen, die in dem gesellschaftlichen Zustand der Vermassung leben, in zwei Gruppen auf. Der einen, weitaus größeren Gruppe werden aufgrund sozialer und kultureller Nivellierungsprozesse selbstbestimmtes Verhalten und Verantwortungsbewusstsein abgesprochen, während die kleinere Gruppe sich als Elite und Träger einer Gesittung gegen die zerstörenden Tendenzen der Zeit wendet.[256] So zeichnet sich die Masse dadurch aus, dass in ihr die allgemein anerkannte Hierarchie der Lebens- und Kulturwerte verloren geht. Das Phänomen der Relativierung von Wertunterschieden, bei Wiora angesprochen, wird von Seiten musischer Kulturkritik auf die industrielle Produktion von Konsumgütern und die hierdurch vollzogene Aufwertung des Massengeschmacks zurückgeführt.[257] Soziale Nivellierungsprozesse führen sodann dazu, dass das Angebot der Massenmedien ohne Rücksicht auf soziale Stellung und Lebensalter konsumiert wird.[258]

Diss., Oldenburg 1979“ von Niels Knolle verwiesen. Knolle erarbeitet hierin einen umfassenden Überblick über die kulturkritischen Ansätze der musischen Bewegung und bringt diese in einen Begründungszusammenhang.
Im folgenden Textabschnitt wird eine konzentrierte Darstellung der wesentlichen Motive der musischen Gegenwartskritik angestrebt. Entsprechend beziehen sich die Ausführungen schwerpunktmäßig auf die Betrachtungen Knolles.

[256] Vgl. Niels Knolle, 1979, 54.

[257] Vgl. Niels Knolle, 1979, 54.

[258] Es wird deutlich, dass die musische Kulturkritik die Kritik an den industriell verarbeiteten und verbreiteten Kulturgütern als Konstitutivum in sich trägt. Durch die Unterstellung einer Vergangenheit, in der das musikalische Totalerlebnis und ein echtes Wertgefühl noch möglich waren, wird die massenmediale Gegenwart als defizitär-organisiertes System einer ‚Unkultur’ angesehen, das einen amusischen Hörer- bzw. Menschentypus generiert, der nicht ohne Hilfe des musischen Erziehers zum wahren Musikerlebnis zurückfinden kann.
Das Phänomen der Massenmedien wird im Verlauf der 1950er Jahre von verschiedenen Schichten der offiziellen Kultur kritisch hinterfragt. Im Jahr 1955 wird es in den Themenkatalog des Kongresses der „Internationalen Union zum Schutz der öffentlichen Sittlichkeit (UIMP)“ übernommen. Der Kongress diskutiert seinerzeit die sittlichen Gefahren in der Öffentlichkeit und im Jugendschutz. Im Hinblick auf das Massenmedium Rundfunk finden sich folgende Aussagen wieder: „Das Radio ist von allen Mächten, die sich dem Kinde aufdrängen, die indiskreteste, denn sie drängt sich ihm zu Hause auf. Es ist so leicht, am Knopf zu drehen! Und darüber hinaus kann man zwar sein Gerät kontrollieren, wenn man zu Hause ist, aber wie könnte man das mit dem Gerät seiner Nachbarn tun, wenn an schönen Tagen durch die offenen Fenster noch lauter als der Lärm der Straße der Lautsprecher des Nachbarn tönt.[...] Das Kind hört sowohl die schönen Konzerte als auch die albernen und vulgären Schlager und nimmt sie in sich auf“ (Heinz Reuter, Sittliche Gefahren in der Öffentlichkeit und Jugendschutz, Köln-Klettenberg 1955, 15).
Der Diagnose des Verfalls der Sittlichkeit setzt der Kongress ein Therapiemodell entgegen, dass als finale Zielsetzung die konsequente Förderung der Sittlichkeit im Alltag einfordert. So ist der ‚Hoffnungslosigkeit’ der Jugend durch eine Programm zu begegnen, dass eine sittliche Erziehung im Sinne der Persönlichkeitsbildung erlaubt, eine Unterstützung durch entsprechende Gesetze mit einbezieht, die Lebenskraft ‚gesunder’ Sitten und gesunder Lebensumstände unterstützt und eine klare sittliche Grundlinie, die als allgemein bindende Grundlage anerkannt wird, aufstellt (vgl. Heinz Reuter, 1955, 32). Die Ergebnisse des UIMP beziehen sich nur punktuell auf den musikpädagogischen Raum. Sie können daher nicht als Beleg für einen ausgewiesen musisch-musikerzieherischen Standpunkt gewertet werden, doch verweisen sie in ihrer sozialtherapeuti-

An der Kritik der massenmedial-technischen Vermittlung von Musik zeigt sich nun, inwieweit das musische Denken durch das Motiv einer innerlichen Teilnahme am musikalischen Ereignis geprägt wird. Wiora hinterfragt in dem Artikel „Musische Gaben in technischer Vermittlung“[259], ob eine Unvereinbarkeit zwischen den Sphären des Musischen und des Technischen besteht. Seine Argumentation richtet er hierbei erneut an der altgriechischen Ideenwelt aus. Ausgangspunkt ist die Vorstellung von der Göttlichkeit der Musen: Während des produktiv-poetischen Aktes wendet sich der Sänger, Dichter oder Musiker an die göttlichen Musen und bittet um deren Gunst, so dass diese ihre begnadende Kraft in das entstehende Kunstwerk einfließen lassen. Hierin ist die dialogische Qualität musischen Schaffens begründet.

Das Musische wird von Wiora als menschliches Spiel, als eine Handlung verstanden. Nach dieser Idee kann das Musische sich erfüllen, indem man es selbst exerziert. Aber es kann ebenso vom künstlerisch Wirkenden dem Empfangenden dargereicht werden. Der künstlerisch Wirkende oder Schaffende ist dann zugleich Empfangender und Gebender. Er empfängt von der Muse und reicht die Gabe an seine menschliche Mitwelt weiter. Wiora begreift den Begriff des musischen Gebens als eine zentrale Kategorie des Kunsterlebnisses. Die Wechselwirkung zwischen Gebendem und Empfänger, der das Angebot des Gebenden (un-)dankbar annimmt und in seiner Satisfaktion respektive Dissatisfaktion eine Rückwirkung auf den Gebenden ausübt, wird als konstitutiv für das wahre Kunsterlebnis angesehen. Die musische Gabe umfasst hiernach zwei Wechselwirkungen: erstens zwischen dem Schaffenden und der in ihm wirkenden Macht und zweitens eine zwischenmenschliche Wechselwirkung zwischen ihm und der Mitwelt.[260]

---

schen Faktur darauf, in welcher Art und Weise Entscheidungsträger der offiziellen Kultur den Umgang mit den Massenmedien und den in ihr transportierten Inhalten gesucht und dabei einen kulturkritischen Standpunkt eingenommen haben.

[259] Walter Wiora, Musische Gaben in technischer Vermittlung, in: Jörn Thiel (Hrsg.), Musische Jugend und technische Mittler, Remscheid 1957, 15-27.

[260] In den einleitenden Passagen seines Artikels liefert Wiora Vorschläge für einen (gesellschaftlichen) Umgang mit den technischen Mittlern, mit dem Ziel, einer allgemeinen Vorverurteilung der Medien vorzubauen. Er geht bei der angeführten Kritik des technisch mediatisierten Rezeptionsvorgangs stets von der idealisierten Zeit-Ort-Einheit von Interpret und Publikum aus. Das mediale Erlebnis kann sich dem eigentlichen Musikerlebnis nur annähern, wenn es dem situativen Kontext einer bestimmten Musikart ähnelt. So sieht Wiora beispielsweise die intime Einsamkeit und Häuslichkeit der Kammermusik beim Hören von Schallplatten erfüllt. Dennoch betont Wiora die negativen Folgen des technisch vermittelten Musikerlebnisses. Hiernach unterminiert die Veralltäglichung des Musikerlebnisses die Bereitschaft sich auf das Musikerlebnis vorzubereiten. Das Fehlen des zwischenmenschlichen Fluidums begünstigt die Neigung, Musik als bloße Ausstreuung von Kulturgütern wahrzunehmen. Das passive Erleben technisch perfektionierter Musik führt zu einem zunehmenden Desinteresse an musikalischer Selbsttätigkeit sowohl im rezeptiven als auch im gestalterischen Bereich. Besagte Entwicklung lässt sich, so Wiora, nur durch eine Beschränkung und Dosierung des medialen Musikkonsums aufhalten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die technische Vermittlung den Charakter des sinnvollen Gebens erfüllen muss (vgl. Walter Wiora, 1957, 17; 22-25).

Bei Philipp Jarnach werden positive und negative Faktoren der technischen Vermittlung von Musik ebenfalls gegeneinander abgewogen. Nach Jarnach trägt die mediale Musikwiedergabe zwar zu einer allgemeinen

Hieran hebt Wiora hervor, dass die technische Vermittlung von Musik in sich die Aufhebung ästhetischer und zwischenmenschlicher Erfahrung potenziert. Technik fördert demnach nur die passive Anteilnahme am musikalischen Ereignis. In finaler Wendung schließt der Autor seine Ausführungen zu dem didaktischen Leitmotiv zusammen, welches besagt, dass das passive Aufnehmen von Musik als ein sekundäres, nachgeordnetes Verhalten zur Musik zu werten sei.

Die Unterscheidung zwischen aktiver und passiver Teilnahme am musikalischen Geschehen bestimmt nachhaltig die musikpädagogische Normdiskussionen der Nachkriegsära. Das Aktive wird hierin nicht allein als Fürsprache für musikpraktische Aktivität gewertet. Vielmehr ist der Begriff des Aktiven Teil eines Didaktikverständnisses, das die Vorstellung verinnerlicht, dass das Kunsterlebnis nicht durch Anschalten und Inanspruchnahme eines Mediums herzustellen sei, sondern es geübt werden müsse. Hermann Erpf liefert hierzu einen Ansatz, der den aktivischen Zugang zur Musik beschreibt.[261] In diesem unterscheidet er grundlegend verschiedene Wahrnehmungsstufen, die, einander bedingend, auf eine total-ästhetische Wahrnehmung zulaufen.

Auf der untersten Stufe setzt Erpf das vor-ästhetische Musikerlebnis an. Darunter wird das passive Hinnehmen von Musik verstanden, das weder dem Werk noch dessen Wiedergabe Aufmerksamkeit schenkt. Es ist vielmehr physiologischer Natur und beruht „auf den unbewussten Wirkungen, die die aufgenommenen Tonschwingungen auf die physiologischen Prozesse, Atmung, Blutkreislauf, Nerventätigkeit, auch Verdauung, ausüben“[262]. Die eigentliche ästhetische Stufe wird erst unter der Voraussetzung eines bewussten Hörvorganges erreicht. Dieses elementar-ästhetische Musikerlebnis gliedert sich in ein klangsinnliches und ein artistisches Erlebnis.[263]

Das der nächsten Stufe zuzurechnende Formerlebnis bildet die Vorstufe zum finalen total-ästhetischen Musikerlebnis. Es schließt all jene Momente ein, die die Musik nicht auf au-

---

Verflachung des Geschmacks bei und leistet einer als minderwertig eingestuften Unterhaltungsmusik Vorschub, doch trägt sie auch dazu bei, die ‚große' Literatur und die ‚großen' Interpretationen einer breiten Schicht der Bevölkerung zugänglich zu machen. Die technische Vermittlung von Musik präsentiert sich demnach auch als Kulturfaktor (vgl. Philipp Jarnach, Die heutige Situation der Musik und der Musikerziehung, in: Egon Kraus [Hrsg.], Musik als Lebenshilfe. Vorträge der zweiten Bundesschulmusikwoche Hamburg 1957, Hamburg 1958, 16).

[261] Vgl. Hermann Erpf, Neue Wege der Musikerziehung, Stuttgart 1953.

[262] Erpf gibt als Beispiel die stimulierende Wirkung “präziser, fließender Rhythmen“ an, wie sie z.B. in Arbeitsliedern bei einfacher, monotoner Melodik eintritt. Marschmusik und Tanzmusik üben eine ähnliche Wirkung auf den Organismus aus. Aber auch bei aktivem Musizieren kann Ähnliches vorliegen, z.B. wenn sich „seelische Spannungen“ in einem spontanen, improvisierten Gesang zu lösen suchen (vgl. Hermann Erpf, 1953, 9).

[263] Erpf geht davon aus, dass eine Vielzahl der Musikrezipienten nicht über diesen Grad des Musikhörens hinaus kommt (vgl. Hermann Erpf, 1953, 10).

ßermusikalische Inhalte beziehen, sondern auf die inneren tonalen Strukturzusammenhänge. Erpf unterscheidet diesbezüglich zwischen einem unbewussten und bewussten Formerlebnis. Zu einem unbewussten Erleben kann es kommen, wenn ein Ablauf als sinnvoll gegliedert, als organisch aufgefasst wird, ohne dass dazu gedanklich umschriebene Feststellungen getroffen werden. Demgegenüber ist das bewusste Formerlebnis mit der intellektuell angelernten Erkenntnis des Formvorgangs gleichzusetzen.[264]

Das Formerlebnis wird wiederum ergänzt durch das Ausdruckserlebnis. Der Ausdruckscharakter von Musik ist jedoch nicht mit einem Herabsinken auf die vor-ästhetische Stufe des Musikerlebnisses gleichzusetzen. Vielmehr bilden sich entlang musikalischer Expressivität die individuellen Aufnahme- und Reaktionsweisen des Hörers aus.

Abgeschlossen werden die Ebenen des total-ästhetischen Musikerlebnisses durch das Symbolerlebnis. Darunter soll all jenes verstanden werden, das die gehörte Musik auf außermusikalische Vorstellungen, Begriffe, Ideen, Gedanken usw. bezieht. Von reinen Assoziationen unterscheidet sich das Symbolerlebnis dadurch, dass es durch den Hörer eindeutig einer bestimmten Musik zugeordnet wird. Es setzt daher ein bestimmtes Wissen um das Werk voraus.[265]

Zusammenfassend beschreibt Erpf das Musikerlebnis in seiner ästhetischen Totalität als einheitlich konzipierten Vorgang, in dem jedoch nicht alle angeführten Ebenen gleichmäßig erschlossen werden. Die Zusammensetzung und Gewichtsverteilung dieser Ebenen hängt vom Hörer, seiner Begabung, Neigung, Vorbildung und Erfahrung ab. Das total-ästhetische Musikerlebnis ist somit nur nach erheblicher Schulung erreichbar.[266] In seiner hierarchischen Gliederung gibt Erpf selbst eine klare Richtung vor, nach welchen Kriterien sich diese Schulung zu vollziehen hat. Da das vor-ästhetische und das elementar-ästhetische Musikerlebnis ohne weitreichende fachliche Vorkenntnisse wahrgenommen werden können, fällt ihnen keine besondere didaktische Gewichtung zu. Die innerhalb des Rezeptionsvorganges zu erstrebende Bewusstmachung der Ausdrucks-, der Form- und der Symbolebene lässt die passiven, voraussetzungslosen Anteile des musikalischen Erlebnisses als einseitig und regressiv erscheinen. Idealer Weise setzt Musikhören *und* Musikma-

[264] Vgl. Hermann Erpf, 1953, 13-14.

[265] An dieser Stelle erläutert Erpf die Bedeutung des Symbolerlebnisses für die Musikrezeption anhand der Matthäus-Passion von Johann Sebastian Bach. So führt er aus, dass die Matthäus-Passion möglicherweise für den einen Hörer die musikalische Symbolisierung eines hohen religiösen Ereignisses darstellt, für den anderen bedeutet sie die Begegnung mit barocker episch-dramatischer Gestaltungskraft, für einen dritten nur die interessante Einsicht in die Verwendungsmöglichkeit bestimmter Klangkörper (vgl. Hermann Erpf, 1953, 15-16).

[266] Vgl. Hermann Erpf, 1953, 17.

chen einen stets aktiven und bewussten (Hörer-)Typus voraus. Aus der aktiven Rezeptivität speist sich sonach der wahre Lustfaktor des musikalischen Erlebnisses.[267]

Bei Erpf zeigt sich, dass das Musische in seinen gefühlsbetonten, elementarmusikalischen und musikpraktischen Gehalten keineswegs die Fülle musikpädagogischer Programmatik nach 1945 repräsentiert. So erhält das Motiv des Fachlichen eine starke Gewichtung im Kanon der möglichen Unterrichtsinhalte.[268] Durch das Wirken von Autoren wie Kraus, Wiora, Erpf oder auch Pape und Klausmeier vollzieht sich eine zeitgemäße Ausdeutung des Musischen im Gesamtkontext musikpädagogischer Reflexion. Manifeste Forderungen der musischen Erziehung, wie das aktive Musizieren und Singen, und die unbedingte seelische Anteilnahme am musikalischen Erlebnis, werden hierbei nicht in Frage gestellt, da sie Teilaspekte eines Bedingungsgeflechtes darstellen, auf das sich das zentrale musikerzieherische Motiv der Nachkriegsära stützt: die ethisch bildende Erziehung durch Musik. In diesem Kontext wird auch die Begegnung mit dem Kunstwerk gesucht, bei gleichzeitiger Beschäftigung mit elementar-improvisatorischen Ansätzen. Zudem wird das instrumentale Spiel in Bezug auf das Singen aufgewertet.
Geht zu Beginn der 1950er Jahre der antithetische Charakter musischen Denkens einher mit der Forderung, dass das Musische in seiner ganzheitlichen Konzeption als therapeutische Gegenkraft zu den als einseitig und zunehmend pathologisch eingestuften Lebensmodellen der technisierten Massengesellschaft einzusetzen sei[269], so stellt sich gegen Ende der

[267] Erpfs ästhetischer Ansatz erlangt eine finale Wendung zum Ethischen. Diese äußert sich darin, dass musikalische Erlebnisfähigkeit als Ausdruck einer kollektiven Wahrnehmung erfasst wird. Demzufolge potenziert das simultane Erleben der Musik seitens der Ausführenden und des Publikums ein Gemeinschaftsgefühl, dessen Wirkung im Sinne der Kollektivierung und Konservierung des Erlebnisses über den situativen Kontext hinausgeht. Erpf sieht in der musikalischen Erziehung die Möglichkeit, ein Gegengewicht zu Vereinzelungsprozessen der Massengesellschaft zu gewinnen und in therapeutischer Weise diesen entgegen zu setzen (vgl. Hermann Erpf, 1953, 110-115).

[268] Die Akzentuierung des Fachlichen unterliegt einer gewissen zeitlichen Dynamik. So fordert Kraus noch im Jahr 1950, dass der Heranwachsende durch Aufnahme der musischen Gehalte, die sich vor allem durch Musik erschließen lassen, in seiner Persönlichkeit geformt werden solle. Kraft der Musik könne dem Heranwachsenden das Vorbild einer ‚echten' Gesinnung vermittelt werden. Durch Erschließung der musischen Kräfte könne, so Kraus weiter, ein Beitrag zur sittlichen Erziehung und Gesundung der Jugend geleistet werden. Kraus kritisiert, dass die öffentlichen Erziehungseinrichtungen nur unzureichend Einfluss auf die Entstehung einer musischen Lebenshaltung genommen haben und wirft selbst der humanistischen Bildung Einseitigkeit der Ziele und Inhalte vor (vgl. Egon Kraus, Neue Wege der Jugendmusikarbeit, in: Otto Koch, [Hrsg.], Musik in der deutschen Bildung, Ratingen 1950, 34-35).
Im Jahre 1959 stellt Kraus fest, dass musische Bildung stets Grundbildung sei, während musikalische Bildung „Emporbildung" meine. Die Aufgaben und Möglichkeiten der musischen Bildung werden hiernach für die 1950er und 1960er Jahre bestätigt. Sie liegen nach Kraus jedoch nur noch im Vorbereitenden und Hinführenden (vgl. Egon Kraus, Musik und Musikerziehung in der Reifezeit, in: Egon Kraus [Hrsg.], Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 21).

[269] Vgl. Egon Kraus, Geleitwort zur 1. Bundesschulmusikwoche, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musikerziehung in der Schule, Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche Mainz 1955, Mainz 1956, 8.

1950er und zu Beginn der 1960er Jahre der antithetische Bezug zur Lebenswirklichkeit durch die ethisch-dimensionierte Begegnung mit der ästhetischen Welt ein.[270] Ein Kontinuum im Verlauf dieser Fortentwicklung musikpädagogischer Programmatik stellt die Ebene des Ethisch-Sittlichen dar. Der aktiven Beschäftigung mit Musik wird eine persönlichkeitsbildende Funktion im ethisch-moralischen Sinne zugerechnet. Durch sie verspricht man sich eine Bewahrung und Festigung kultureller Werte.

Kritik musischer Erziehung – Kunstwerkdidaktik: Theodor W. Adorno und Michael Alt.
Entlang der musischen und revisionär-musischen Programmatik der 1950er und frühen 1960er Jahre formt sich in konzeptioneller Dichte eine kritische Reflexion des Musischen überhaupt. Jene Kritik, die in Theodor W. Adorno und Michael Alt ihre Hauptvertreter findet, bringt zum einen die Einsicht in die zeitgeschichtlichen Bedingungen des Musischen hervor. Zum anderen führt sie in ihrer programmatischen Reichweite über die kritische Reflektion hinaus. So mündet sie konstruktiv gewendet in die Produktion didaktischer Konzeptionalität ein.
In der Festlegung, die Eigengesetzlichkeiten der Musik hervorzuheben und eine Hinwendung des Musikunterrichts zum Musikhören zu fördern, verfolgen Adorno und Alt anklingende Positionen. Diesbezüglich ist jedoch festzuhalten, dass Adornos Kritik traditionaler musikerzieherischer Positionen nicht durch geschlossene fachdidaktische Konzeptionen hindurch geht. Sie drückt vielmehr allgemeine Vorstellungen einer kunstwerkorientierten Musikdidaktik aus. Im Folgenden soll sie den fachdidaktischen Ausführungen Alts vorangestellt werden.
Adornos Kritik des Musischen findet ihren Ausgang in der Kennzeichnung der historischen Ursachen musischer und reformpädagogischer Strömungen. Er bemüht diesbezüglich eine sozialpsychologische Perspektive, die der Erkenntnis Ausdruck verleiht, dass das Grundmotiv der reformpädagogischen Bewegungen, die Sehnsucht der Menschen nach

[270] Beispielhaft kann hier an den Ausführungen Preussners zum Themenkomplex Menschenbildung gezeigt werden, wie sich der Umgang mit dem Ethosmotiv auf inhaltlicher Ebene gestaltet. Preussner führt aus, dass Begriffe wie Menschenbildung, Menschlichkeit, Humanität und Menschenwürde im „klassischen" pädagogischen Jahrhundert mit Inhalt gefüllt werden. Er fügt er an, dass die (Musik-)Pädagogik der 1950er Jahre von diesen Inhalten noch zehrt. Der Enthusiasmus dieser Epoche sei jedoch verloren gegangen. Ein musikalisches Kunstwerk, dass die ethischen Gehalte der klassischen Periode heraufbeschwören kann, sieht Preussner in der ‚Schöpfung' von Joseph Haydn: „[...] mag der Text noch so primitiv sein, ist alles mehr, ist alles klingende Wahrheit. Alles geschieht; Kunst ist hier wirklich zweite Natur. Haydns Schöpfung ist Humanität selbst, zumindest das hör- und sichtbare Zeichen für die Seelen der zählenden Menschen. Das Publikum, das in ganz Europa Haydns ‚Schöpfung' wie eine zweite Schöpfung feierte, war ein sympathisches, mitfühlendes, ein für die besten menschlichen Empfindungen gewecktes, ein in Freundschaft gebundenes" (Eberhard Preussner, Musik und Menschenerziehung, in: Egon Kraus [Hrsg.], Musik als Lebenshilfe. Vorträge der zweiten Bundesschulmusikwoche Hamburg 1957, Hamburg 1958, 44). Preussner sieht in den Gehalten der sogenannten Klassik die Möglichkeit gegeben, den gesellschaftlichen Prozessen der Vermassung entgegen zu treten und den Menschen neue (d.h. alte) Formen des gesellschaftlichen Miteinanders zu vermitteln.

Vergangenem, eine Folgeerscheinung des technisch-zivilisatorischen Fortschritts gewesen ist.[271] Das Vergangene wird in diesem historischen Kontext als Zustand des Gesunden, des Reinen und Idealtypischen mystifiziert. Bezogen auf die Jugendmusikbewegung – Kristallisationspunkt musischer Gehalte – bedeutete dies, dass Musik keine Wertschätzung um ihrer selbst erfährt, sondern in ihrer Verwendbarkeit für restaurative Rückbildungen in Richtung Ursprünglichkeit, Echtheit und Fortschrittlichkeit. Hierin erkennt Adorno einen gefährlichen Trugschluss der Jugendbewegung.[272] Er erhebt weitergehend den Vorwurf einer ideellen Gemeinsamkeit von Singbewegung und nationalsozialistischem Faschismus. Diese liegt in dem Vorrang des Kollektivs gegenüber dem Einzelnen und der Diffamierung des Intellekts. Adornos Kritik ist nicht zuletzt als Ideologiekritik zu werten, die die kollektivistischen und konformistischen Tendenzen innerhalb der Jugendmusikbewegung freilegt.

Einen positiv-konstruktiven Zugang zum musikpädagogischen Raum sucht Adorno in seinem Aufsatz „Zur Musikpädagogik“[273]. Hier vertritt er den Standpunkt einer streng sachlichen Musikpädagogik. Konkret beziehen sich seine musikpädagogischen Forderungen darauf, die Fähigkeit der musikalischen Imagination zu fördern, die Entwicklung der Fähigkeit zum Partiturlesen zu schulen und schließlich das Verständnis für Musik als Träger einer geistigen Welt zu öffnen. Dementsprechend wendet sich Adorno gegen eine musikpädagogische Praxis, die im allzu Verspielt-Kindlichen verharrt.[274] Eine wichtige Voraussetzung für die fachlich-musikalische Schulung sieht er, wie oben angedeutet, im Musikhören. Die kritische Provenienz seiner musikpädagogischen Vorstellungen offenbarend, stellt er sodann den von musischer bzw. revisionär-musischer Seite formulierten ethisch-sittlichen Bildungswert musikalischer Elemente in Frage:

> „Wenn von der Musik noch ein menschlich Helfendes zu erwarten ist, dann gewiss nicht nach dem Modell von Arbeitspädagogik, -therapie und vorkünstlerischer Eingliederung in Gemeinschaften – nicht von den psychologisch regressiven Elementen der Musik – sondern nur davon, dass dem musikalisch Unterrichteten, zunächst ohne Rücksicht auf ihn selbst und seine Bedürfnisse und Nöte, etwas von dem aufgeht, was große Musik an sich ist und ver-

[271] Nach Adorno tritt das Sehnsuchts-Motiv dadurch auf, dass Menschen sich gefangen sehen in einer Welt, deren traditionale Formen der Vergangenheit angehören, in der sie aber den anonymen Gesetzen des Tausches bzw. des freien Marktes ohne Schutz ausgeliefert sind. Abgeschnitten von der Hoffnung, den Zustand realer Menschheit aus sich heraus generieren zu können, misstrauen sie der Dynamik der Geschichte. So wird ihre Sehnsucht ins Vergangene zurückgestaut (vgl. Theodor W. Adorno, Dissonanzen, 7. Aufl., Göttingen 1991 [1. Aufl. 1956], 62).

[272] Adorno fügt hierzu an, dass jedwede überästhetische Dimension der Kunst ästhetisch vermittelt wird (vgl. Theodor W. Adorno, 1991, 67).

[273] Theodor W. Adorno, 1991, 102-119.

[274] Vgl. Theodor W. Adorno, 1991, 103-108.

> spricht. [...] Jede Berufung aufs Ethos der Musik, die sich nicht in ihrer eigenen Gestalt, sondern in ihrer Funktion aufsucht, arbeitet jenem Ethos entgegen und trägt das ihre bei zum Schuldzusammenhang der universalen Fungibilität, der man doch gerade das Ethos der Musik entgegenhält."[275]

Nach Adorno liegt der erzieherische Wert des Kunstwerks darin, dass es dem Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnet, sich am Kunstwerk aufzurichten, es in seiner schöpferischen Intensität und Vorbildhaftigkeit zu verinnerlichen. Der wahre ethische Gehalt des Kunstwerks liegt hiernach in seinem Eigenwert. Dem entgegengesetzt würde eine ethische Normierung des erzieherischen Aktes durch Musik eine pragmatische Funktionalisierung von Musik herbeiführen.
Die genannten kritischen Ausführungen sind von zentraler Bedeutung in Adornos Argumentation, da er in ihnen die Wirkung, die sich die musische Erziehung von einer elementaren, auf die Bedürfnisse und Nöte der Menschen abgestimmten Bildung verspricht, anzweifelt. Die Möglichkeit einer Erziehung durch Musik sieht er allenfalls in der Begegnung mit dem unverfälschten Kunstwerk. In diesem Sinne hat die Musikpädagogik das Ziel zu verfolgen, den Heranwachsenden zu ebendieser Begegnung zu befähigen und zwar durch die Erziehung an den Werken selber. Der Sinn und Zweck der Musikpädagogik liegt sonach darin, „die Fähigkeiten der Schüler derart zu steigern, dass sie die Sprache der Musik und bedeutende Werke verstehen lernen; dass sie solche Werke so weit darstellen können, wie es fürs Verständnis notwendig ist; sie dahin zu bringen, Qualitäten und Niveaus zu unterscheiden und, kraft der Genauigkeit der sinnlichen Anschauung, das Geistige wahrzunehmen, das den Gehalt eines jeden Kunstwerks ausmacht"[276]. Danach ist es der musikpädagogischen Reflexion aufgegeben, die Vermittlung zwischen dem Entwicklungsstand des Schülers und dem objektiven Ziel, dem Kunstwerk, vorzunehmen.[277]

Die im Jahr 1968 erschienene Publikation „Didaktik der Musik"[278] von Michael Alt verfolgt in gleichen Maßen das Programm einer sich am Kunstwerk ausrichtenden musikalischen Bildung. Diese wird bei Alt innerhalb eines didaktisch-konzeptionellen Arrange-

[275] Theodor W. Adorno, 1991, 113.
[276] Theodor W. Adorno, 1991, 102.
[277] Zur musikpädagogischen Rezeption Adornos sei auf den Artikel Walter Gieselers „Orientierung am Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall" verwiesen. Gieseler beschreibt hierbei Adornos Kritik als „Generalangriff" auf die musische Gedankenwelt der Musikpädagogen der 1950er Jahre (vgl. Walter Gieseler, Orientierung am Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall, in: Hans-Christian Schmidt [Hrsg.], Geschichte der Musikpädagogik, 1986, 201-202).
[278] Michael Alt, Didaktik der Musik, 5. unveränderte Aufl., Düsseldorf 1980 (1. Aufl. 1968). Bis zur dritten Auflage ist der Untertitel „Orientierung am Kunstwerk" angefügt.

ments re-formuliert. Aus historischer Distanz ist Alts Werk als Wendepunkt musikpädagogischer Theorie und Praxis zu bewerten, als endgültige Abkehr von den Idealen des musischen Programms.[279] Ihm wird in diesem Zusammenhang das Verdienst zugesprochen, die endgültige Umwandlung des Gesangsunterrichts in einen Musikunterricht eingeleitet zu haben. Der heuristische Charakter dieses einzelnen Werks ist sicherlich nicht zu unterschätzen, doch liegt die Bedeutung von Alts Diktion nicht allein in dem Herauskristallisieren einer alternativen didaktischen Konzeption, sondern vor allem in der Auseinandersetzung mit den Begebenheiten des musikalischen Rezeptionsvorgangs und der Nutzbarmachung der dadurch gewonnen Erkenntnisse für die Entwicklung einer musikalischen Fachdidaktik.

Sein Ansatz speist sich vor allem aus der Kritik am Primat des Musikmachens. Diese lässt sich bis zu seiner Dissertationsarbeit „Die Erziehung zum Musikhören" aus dem Jahre 1935 zurückverfolgen.[280] Im Jahr 1955 auf der ersten Bundesschulmusikwoche weist Alt auf die musische Geistfeindlichkeit hin und geht in kritischer Weise auf die „düsteren Dekadenztheorien [ein], in denen Geist und Wille als Widersacher der Seele und des Lebens gedeutet und die Flucht in die wenigen verbliebenen Residuen urtümlichen Lebens empfohlen wurde"[281]. Alts Duktus fordert infolge allgemein eine wissenschaftliche Fundierung der Musikpädagogik und im Speziellen eine musikwissenschaftlich abgesicherte Didaktik der Kunstmusik ein.[282]

Die Betonung des Musikhörens innerhalb des Altschen Didaktikansatzes geht auf die Erkenntnis gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zurück. So konstatiert Alt, dass „der Schwellencharakter, den die Soziologen unserer Zeit allgemein zusprechen, auf dem Gebiet der Musikpädagogik in einmaliger Weise verstärkt [wird] durch den revolutionären Einbruch der mikrophonalen Mittler in die Musikkultur"[283]. Im Kern dieses Veränderungsprozesses steht die Dislozierung der Musik durch die technischen Mittler. Die bereits an den Aussagen von Wiora und Jarnach festgemachte Aufhebung der situativen Einheit von Interpret und Publikum, d.h. die Schichtung der Musik in eine volkstümliche bzw. konzertante Aufführungssituation, bedingt nach Alt ein von Grund auf neuartiges musikbezogenes Verhalten, auf das sich die Musikpädagogik einzustellen hat:

---

[279] So auch der Tenor bei Brigitta Helmholz (vgl. Brigitta Helmholz, Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945, Essen 1996, 13).
[280] Vgl. Michael Alt, Die Erziehung zum Musikhören, Leipzig 1935.
[281] Michael Alt, Die Musik im geistigen Gefüge der höheren Schule, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musikerziehung in der Schule. Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche Mainz 1955, Mainz 1956, 181.
[282] Dies muss, wie in Kapitel 1.2.1. aufgezeigt, mit der Integration der Fachdidaktik in die allgemeine Pädagogik einhergehen (vgl. Michael Alt, 1965, 64).
[283] Michael Alt, 1980, 13.

„Durch den Einbruch der mikrophonalen Musik hat sich um den Musik-Kunstbereich ein weites Umfeld auch musikpädagogisch relevanter Erscheinungen, von der Gebrauchs- und Zivilisationsmusik bis hin zur Unterhaltungsmusik gebildet, deren Einwirkungen sich das Kind, der Jugendliche und der Laie nicht entziehen können. Vielmehr bestimmen ihn diese Erscheinungen ungewollt so sehr, dass die Musikerziehung in Zukunft diese Musikzonen nicht mehr übersehen und ausklammern darf.“[284]

Mit dem Einbruch der mikrophonalen Mittler in die Musikkultur geht nach Alt die massenmediale Vermittlung von Musik einher. Jene kulturelle Ausgangslage kennzeichnet der Autor als „Realaspekt“[285] einer Didaktik der Musik. Durch den Konsum der durch die Kulturindustrie bereitgestellten Massenmusik sei, so Alt, eine allgemeine Tendenz zur Passivität des Hörens zu registrieren. Vor dem Hintergrund einer veränderten geschichtlichen Situation des Menschen und des Musiklebens erscheint es erforderlich, didaktische Entscheidungen stärker an die Faktizität gesellschaftlicher Verhältnisse zu binden.[286] Der didaktischen Aufbereitung von Musik ist hiernach die Aufgabe gestellt, die Verflechtung von Musik mit allen gesellschaftlichen Bereichen und Funktionsfeldern offen zu legen. Hiervon ausgehend kann die Didaktik im Vergleich repräsentativer Werke die bereichspezifischen Merkmale, die Unterschiede der Funktionsfelder und die jeweiligen Qualitäten aufzeigen und somit die Musikwirklichkeit in ihrer Gänze ausloten.[287]
Im Anschluss an die Explikation der Realaspekte musikalischer Bildung stellt Alt die diesem Wirklichkeitsverständnis geschuldeten Aufgabengebiete des Musikunterrichts auf: 1. Reproduktion, 2. Theorie, 3. Interpretation a) Sinnkategorien der Musik b) Schichten des musikalischen Kunstwerks – Stufen der Aneignung c) Methoden der Interpretation, 4. Information.[288] Aus der Integration der angeführten Funktionsfelder leitet Alt die Hauptaufgaben des Musikunterrichts her. Gemeint ist der

[284] Michael Alt, 1980, 15.
[285] Dieser wird noch durch den „Kunstaspekt“ und den „Sachaspekt“ ergänzt (vgl. Michael Alt, 1980, 13-21).
[286] Vgl. Michael Alt, 1980, 24.
[287] Vgl. Michael Alt, 1980, 16.
[288] In 1. Reproduktion steckt Alt die Rahmenbedingungen zur künstlerischen Werkwiedergabe ab. Bei Alt schließt dies eine Kritik an musischen Formen des Volkliedsingens mit ein. Des weiteren betont Alt die Bedeutung chorisch-polyphoner Werke für den Unterricht; die Begabtenförderung sieht er in der instrumentalen Ausbildung im Gruppenunterricht angesiedelt (vgl. Michael Alt, 1968, 43-55).
Das Funktionsfeld Theorie umspannt die Bereiche der musikalischen Handwerkslehre und der Musikästhetik bzw. Musikphilosophie. Von der musikalischen Handwerkslehre, die in eine Harmonielehre, Satzlehre und Formenlehre unterteilt wird, verspricht sich Alt, zu einer allgemeinen Musiklehre vorzudringen, die Kenntnisse bündelt und zu Lehrsätzen über Musik verdichtet. Die allgemeine Musiklehre gilt es in der Unterstufe und der Mittelstufe den Schülern zu eröffnen, während musikwissenschaftliche Verfahrensweisen und die Erarbeitung musikästhetischer Grundfragen in der Oberstufe beheimatet sind (vgl. Michael Alt, 1968, 56-67).

> „[...]Auf- und Ausbau einer geordneten, geschichtlich fundierten musikalischen Vorstellungswelt durch bildende Initiation in die künstlerische Reproduktion, die Musiklehre und die Interpretation und durch Gewinnung und Zuordnung der Informationswerte aus Musikwelt und mikrophonalem Musikgebrauch.“[289]

Der Didaktik des Musikunterrichts werden transparente Stufen geistiger Beschäftigung vorgegeben. Zum einen die sich dem technisch vermittelten Hörerlebnis anschließende sachliche Analyse des musikalischen Kunstwerks und zum anderen die hermeneutische Betrachtung desselbigen indizieren eine Rationalisierung des Unterrichtsgeschehens. Nach Alt ist dies Ausdruck einer „neuen Sachlichkeit, einer Vernüchterung der Musikpädagogik“[290], die auf den erlebnisorientierten Standpunkt der 1950er und frühen 1960er Jahre folgen muss.

Resümee. Bis in die 1950er Jahre hinein führt die Musikpädagogik Normentscheidungen auf die Ideengebäude musischer Erziehung zurück. Zentrales Motiv ist hierbei jenes einer Erziehung durch Musik. Im einzelnen bedeutet dies, dass Musik nicht aufgrund ihrer ästhetischen Strukturen als erziehungsrelevant befunden wird. Vielmehr wird ihr bescheinigt, im Schüler einen ethischen Willen zu internalisieren. Dieses im altgriechischen Denken begründete Erziehungsmotiv sieht Musik im Dienste einer Persönlichkeitsbildung stehen, deren zentrales Anliegen der Aufbau einer bestimmten Gesinnung ist. Als besonders nachhaltig in ihrer ethisch-erzieherischen Wirkung erweist sich Musik dadurch, dass sie den Schüler über seine affektiven Persönlichkeitsbezirke anspricht, d.h. sie dient sich dem Schüler als Erlebnisangebot an.

In besagten Funktionsfeldern nimmt die Interpretation eine zentrale Stellung ein. Die Interpretation versteht sich nicht als ausschließlich werkimmanente Betrachtung, sondern als Auslegungs- und Deutungslehre, nach der es möglich ist, zu den Regionen künstlerischen Symboldenkens vorzustoßen. Alt apostrophiert zwei Sinnkategorien von Musik, die verbundene Musik, d.i. tänzerisch-gestische Musik, Vokalmusik und Programmmusik, und die absolute Musik - Alt verwendet hierzu die Bezeichnungen „Formalmusik, Spielmusik, Formmusik, Ornamentmusik und Ausdrucksmusik“ (vgl. Michael Alt, 1968, 90). Es ist das Grundanliegen der Interpretationslehre, über verschiedene Stufen der geistigen Erarbeitung zu den Schichten des musikalischen Kunstwerks zu gelangen. Dies setzt Schulung und stetes Abrufen einer aktiven Rezeptionshaltung voraus. Abgeschlossen wird die Altsche Interpretationslehre durch Inklusion phänomenologischer Methoden (Formanalyse, Energetik), psychologischer Methoden (Hermeneutik, Stimmungsästhetik) und historischer Methoden (biographische Methode, musikgeschichtliche Methode, kulturgeschichtliche Methode, stilkundliche Methode) (vgl. Michael Alt, 1968, 68-238).
Im Bereich Information unterscheidet Alt zwischen einem klassifizierendem Kategorienwissen, einem geschichtlichem Orientierungswissen, einem soziologischem Funktionswissen, einer Umweltlehre, einer Lebenslehre, einer Wertauslese und einer Gesellschaftslehre der Musik. Über die Information wird dem Schüler ein Koordinatensystem angeboten, das ihn in Stand setzt, Musik „analytischen und ordnenden Denkoperationen modellhafter Art“ (Michael Alt, 1968, 248) zu unterwerfen.

[289] Michael Alt, 1968, 256-257.

[290] Michael Alt, 1968, 33.

Im Verlauf der 1950er Jahre überführt die musikpädagogische Reflexion den Ethosaspekt in einen ästhetischen Begründungszusammenhang. Musik wird sonach grundsätzlich die Fähigkeit zugerechnet, das Ethos einer bestimmten Zeit in sich zu tragen. Das ihr eigentümliche erzieherische Potential erschließt sich nunmehr aus kulturidiomatischen Bedeutungszusammenhängen. So transportiert Musik den Nationalcharakter eines Volkes, sowie die in ihm wirkenden kulturell-ethischen Regungen. In den programmatischen Semantiken der Nachkriegsära wird der Ethosaspekt vor allem anhand des Begriffs der Sittlichkeit besprochen. An ihm veranschaulicht die musikpädagogische Reflexion die normativ bindenden Kräfte von Musik. Die Sitte wird als bewahrende Macht in den Grundschichten der Gesellschaft identifiziert, die als Gestaltungskraft bis in die Einzelheiten des alltäglichen Lebens wirksam ist. So schließt Sitte all jene Momente ein, die den Zustand des Geordneten und Vertrauten herstellen.

Die Nachkriegs-Musikpädagogik etabliert den Sittlichkeitsbegriff als zentrales Kommunikationsmotiv in Zusammenhang mit einer umfassenden Kultur- bzw. Gegenwartskritik. Im Blickpunkt kulturkritischer Reflexion stehen die Technisierung und Medialisierung des musikalischen Erlebnisses sowie die allgemeine Relativierung von Lebens- und Kulturwerten. Es zeigt sich, dass die Musikpädagogik entlang des kulturkritischen Duktus einen Reflexionshorizont *Kultur* konstruiert, an dem sie die im Hinblick auf musikpädagogische Erkenntnis und Norm zu treffenden Entscheidungen engführen kann (siehe Kapitel 1.2.1.). Im Kulturbegriff selbst legt sie sodann ein spezifisches Relationsgefüge zwischen musikpädagogischer Erkenntnis und Norm an. So erweist sich für die Erkenntnisproduktion die normative Festlegung, das kulturelle Leben bewahren zu wollen, als richtungsweisend. Ziele und Inhalte des Unterrichts werden demnach darauf verwendet, Musik als ein homogenes Kulturphänomen zu präsentieren. Konkret bedeutet dies, dass die Vermittlung jener Musikpraktiken im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht, die tief im nationalen kulturellen Bewusstsein verankert sind.

In ihren Normentscheidungen leistet die Musikpädagogik einem geistig-kulturellen Bildungsprofil Vorschub, das sich gegenüber einer reinen musisch-emotiven Persönlichkeitsbildung abgrenzt. Nichtsdestoweniger betont sie weiterhin die erzieherische Komponente des Sich-bildens an Musik. Die Entscheidung, kulturelle Identifikation herbeiführen zu wollen, konfrontiert sie jedoch mit der Notwendigkeit, die in ihr angelegten musikwissenschaftlichen bzw. musikgeschichtlichen Aussagesysteme aufwerten zu müssen. So setzt die Vermittlung von musikalischen Kulturgütern einen umfassenden Kenntnisstand das musikalische Objekt betreffend voraus.

Von einer Aufwertung des Fachlichen im Gesamtkomplex musikpädagogischer Reflexion geht auch die Kunstwerkdidaktik aus. Ihr ist dabei jedoch eine deutliche Abgrenzung gegenüber den vorgenannten Positionen eigen. Die Distanz zu musischen Programmen liegt zunächst in der von ihr vorgetragenen Kritik musischer Intellektualitätsfeindlichkeit und Ideologieanfälligkeit begründet. Gegenüber dem kulturell-geistigen Bildungsprofil setzt sich die Kunstwerkdidaktik weiter dadurch ab, dass sie das musikalische Ethos im Einzelwerk, d.h. im ästhetisch Meisterhaften, erkennt und weniger im Kulturganzen.
Die Kunstwerkdidaktik sieht sich im Dienste einer wissenschaftlichen Musikdidaktik stehen, die grundlegend den Reflexionsmodus der Ideologiekritik verinnerlicht hat. Aus dessen Perspektive erscheint Rationalität als einzig adäquate Einstellung gegenüber den mannigfachen Erscheinungen der modernen Industriegesellschaft. Auf der Normebene impliziert das Gebot der Rationalität eine Vorrangstellung kognitiv-intellektueller Zugangsweisen zur Musik. Dies äußert sich vor allem in der Aufwertung des Musikhörens. Der Vorzug des rationalen Zugangs wird einerseits innerdisziplinär begründet. So wird er vor dem geschichtlichen Hintergrund musischer Gesinnungserziehung als unbelastete musikpädagogische Kategorie bewertet. Zum anderen wird das Beziehungsgeflecht Rationalität – Musik, wie oben angedeutet, mit Blick auf gesellschaftliche Praktiken diskutiert. Konkret ist hiermit die Praktik der massenmedialen Vermittlung von Musik gemeint. Aus diesem Begründungszusammenhang leitet sich sodann die Zielperspektive ab, dem Schüler Strategien zur Distinktion massenmedialer Konsumangebote zu vermitteln. Technisierung und Medialisierung des Musikerlebens werden infolge nicht, wie im Falle des geistig-kulturellen Paradigmas, antithetisch aufbereitet.
Abschließend gilt es darauf hinzuweisen, inwieweit die Kunstwerkdidaktik die in ihr angelegten Normentscheidungen auf eine strukturelle Koppelung didaktischer Intentionalität an den Gesellschaftsbegriff zurückführt. So weist sie beispielsweise das Hören von Musik als legitimes unterrichtliches Verhalten auf, da diesem der Status des Persistenten und Unabwendbaren zukommt. Es zeigt sich hieran, dass die Kunstwerkdidaktik musikpädagogische Erkenntnis und Norm am Reflexionshorizont *Gesellschaft* engführt. Die Normentscheidungen bilden hierbei die Grundlage mittelbarer Intervention. Als Medium erzieherischer Intention fungiert das Kunstwerk. Dieses soll dem Schüler auf der Basis rationaler Erfahrungswerte als unverfälschter ästhetischer Bezugshorizont nahe gebracht werden. Im Hinblick auf die Inhalte des Unterrichts deutet der Gesellschaftsbegriff auf eine Ausweitung musikbezogenen Fachwissens um soziologische Daten hin.

1.2.3. Das Populäre als unhistorische Kategorie musikalischer Bildung

Anhand der vorangestellten Kapitel zum musikpädagogischen Reflexionsbereich ließ sich bereits darlegen, dass populäre Musikerscheinungen Eingang in die musikpädagogischen Semantiken der Nachkriegsära finden. Die sich hierin manifestierenden Positionen gegenüber populärer Musik sind Resultat verschiedener Herangehensweisen an den Gegenstand selbst. So dient populäre Musik bzw. die jeweils als populär assoziierte Musik einerseits als Mittel zur Vergegenständlichung einer musikbezogenen Kulturkritik. Sie transportiert dabei die Kritik der massenmedialen Kommunikation. Zum anderen formt sich populäre Musik zu einem musiksoziologischen Erkenntnisgegenstand, an dem der allgemeine Zustand gesellschaftlichen (Un-)Bewusstseins ermessen werden kann. Zudem hinterfragt der Begriff des Populären, gemäß seiner Interpretation als das Zeitgemäße und Jugendaffine, die Adäquität tradierter musikdidaktischer Konzepte. Das Populäre wird infolge zum Ausgangspunkt didaktischer Entwürfe.

Kulturkritik: Felix Oberbeck, Egon Kraus und Heinrich Pape. Populäre Musikformen werden aus kulturkritischer Perspektive aufgrund ihrer Entstehung im Rahmen industrieller Produktionsprozesse und ihrer Einbindung in massenmediale Distributionsabläufe als Symptom eines permanenten Verfalls kultureller Werte und Hierarchien eingestuft. Danach wird ersichtlich, dass an populärer Musik die kulturkritischen Bestände der musikpädagogischen Semantiken der 1950er und 1960er Jahre kondensieren. Die folgende Betrachtung greift diesen Gedanken auf und widmet sich der Frage, inwieweit Kulturkritik didaktische Überlegungen evoziert, die den unterrichtlichen Umgang mit populärer Musik bestimmen. Zunächst soll jedoch geklärt werden, in welcher Form populäre Musik überhaupt eine explizite Darstellung in den kulturkritischen bzw. kulturdiagnostischen Semantiken erhält.

Das Phänomen populäre Musik wird in den untersuchten Texten zumeist mit Begriffen wie Jazz und Schlager bzw. Unterhaltungsmusik umschrieben.[291] Eine explizite Abwehrhaltung gegenüber populärer Musik lässt sich in denjenigen Texten verorten, in denen eine tiefergehende Analyse des popularmusikalischen Gegenstands nicht angestrebt wird. Dieser Sachverhalt mag zum einen auf das musische Selbstverständnis zurückzuführen sein, wel-

[291] Bei Gotho von Irmer wird eine weitergehende terminologische Distinktion durch den Begriff Rock'n'Roll angestrebt (vgl. Gotho von Irmer, Jugend zwischen Volkslied, Schlager und Jazz, in: Egon Kraus [Hrsg.], Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 158).

ches den intellektuellen und analytischen Zugang zum musikalischen Objekts als eine einseitige Betätigung erfasst.[292] Dass eine eingehende Betrachtung des popularmusikalischen Gegenstandes weitestgehend ausbleibt, geht jedoch vor allem darauf zurück, dass er nicht als musikalisch-ästhetischer Gegenstand identifiziert wird, d.h. nicht auf der Ebene kultureller Objektivationen bewertet wird. Das Interesse der (musischen) Kulturkritik gilt schwerpunktmäßig der kulturellen Gesamtlage. Das diskursiv behandelte und zuweilen äußerst kritisch besprochene Phänomen der technischen Vermittlung von Musik wird hierbei als konstitutiv für Schlager und Jazz angesehen. Die ausbleibende Diversifikation der popularmusikalischen Stilistiken resultiert aus dem Stigma der Wertlosigkeit und Primitivität, das Schlager und Jazz – eingedenk ihrer produktions- und distributionstechnischen Disposition – zugerechnet wird. Fernerhin wird das Hören von Unterhaltungsmusik nicht als Kunsterlebnis gewertet. Es bedarf keiner Eigenaktivität und erschöpft sich im kulinarischen Konsum von Reizen und Affekten.
Ein spezifisch musische Perspektive kann innerhalb der Kulturkritik stets dann abgegrenzt werden, wird dem freizeitbezogenen Umgang mit Unterhaltungsmusik als Folgeerscheinung die Generierung eines amusischen Menschen unterstellt. Musischer Kritik zufolge spiegelt sich im amusischen Menschen das Einwirken der Kräfte von Wirtschaft und Technik wider. Während das Hören von Kunstmusik und Volkslied mit einer inneren Motivation und einer bestimmten Rezeptionshaltung in Verbindung gebracht wird, erscheint das Hören von Jazz und Schlager als funktionales Verhalten.[293] Von musischer Seite werden die Interessen und Bedürfnisse der Heranwachsenden aufgrund ihrer Inkompatibilität mit einem elementar-schöpferischen Musikunterricht als didaktisch nicht verwertbar eingestuft.

Nichtsdestoweniger weisen die kulturkritisch begründeten Semantiken im Hinblick auf populäre Musik auch einen selbstkritischen Standpunkt auf. Dieser thematisiert offene Fragen die Psychologie und Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit betreffend und deutet auf das Feld der Unterrichtsmethodik hin. Insgesamt erfolgt dabei eine vorsichtige Annäherung an den potentiellen Unterrichtsgegenstand populäre Musik.
In seinem Vortrag „Das Problem der pädagogischen Verspätung in der Musik“ zur dritten Bundesschulmusikwoche im Jahr 1959 geht Felix Oberbeck auf das Aktualitätsproblem

[292] Diesbezüglich bleibt anzumerken, dass nach 1945 materialstrukturelle Zusammenhänge von Kunstwerken in zunehmendem Maße im Fokus musikpädagogischer Betrachtungen stehen (siehe Kapitel 1.2.2.).
[293] Vgl. Niels Knolle, 1979, 87.

ein, das sich bezüglich des Umgangs mit populärer Musik und Kunstmusik stellt.[294] So baut sich nach Oberbeck eine Spannung zwischen der Lehrergeneration und den Heranwachsenden auf, wenn Lehrer mangelndes Einfühlungsvermögen für das Seelenleben und die künstlerische Welt des Jugendlichen offenbaren.[295] Er apostrophiert dem Schüler ein unhistorisches Denken über Musik, wonach dieser das Kunstwerk nur aufgrund der Lebendigkeit, die es ausstrahlt erkennt und es sodann uninteressant für ihn wird, wenn es diese Lebendigkeit eingebüßt hat.[296] An populärer Musik kann diese lebendige Erfahrung nachvollzogen werden. In diesem Sinne ist sie von didaktischem Nutzen für die Vermittlung von Kunstmusik. Oberbeck gibt weiter zu bedenken, dass bei jenen Jugendlichen, die ein vitales Verhältnis zum Jazz besitzen, allgemein ein hoher Grad an Musikalität zu verzeichnen ist. Dieselben Schüler offenbaren gleichzeitig ein reges Interesse für Kunstmusik.[297]

Die sich bei Oberbeck andeutende Tendenz zum Pragmatischen hin ist auch bei Egon Kraus zu erkennen. Für diesen gilt es, das jugendliche Interesse für Jazz der traditionellen Musizierpraxis zu öffnen. Nach Kraus sind allgemein alle Musikpraktiken zu fördern, die die „Selbstbildungsphantasie“[298] unterstützen, so auch Jazzmusik. Diesem Ansatz fällt jedoch, mit Blick auf die Aufrechterhaltung einer allgemeinen Musikpflege, ein intentionaler Charakter zu, so soll „aus dem jugendlichen Combospieler [...] der brauchbare Kammermusiker, aus dem jugendlichen Bariton des Jazz-Quartetts der begeisterte Chorsänger“[299] gemacht werden. Ziel der didaktischen Nutzbarmachung populärer Musikformen ist demnach die Hinführung zu den traditionellen Musikpraktiken.

Kraus erkennt in dem gelegentlichen Konsum von Angeboten der Unterhaltungsindustrie keinen negativen Einfluss auf die Jugendlichen. Erst wenn der Jugendliche beginnt ausschließlich in der Sphäre populärer Unterhaltungsformate zu leben, von ihnen ausgehend moralische und musikalische Richtlinien entwirft, wird das pädagogische Einwirken zur dringlichen Notwendigkeit.[300] Kraus’ Ausführungen sind jedoch nicht im Sinne einer vorbehaltlosen Aufnahme von populärer Musik in den Kanon der Unterrichtsinhalte zu verstehen. Nach Kraus ist eine Öffnung des Musikunterrichts dahingehend möglich, als neue

[294] Vgl. Felix Oberbeck, Das Problem der pädagogischen Verspätung in der Musik, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 121-126.
[295] Vgl. Felix Oberbeck, 1959, 121.
[296] Oberbeck kritisiert in diesem Zusammenhang eine historisierende Zugangsweise zum Jazz. Nach Oberbeck verstellt eine musikalische Historiographie den Zugang zum praktischen Musizieren (vgl. Felix Oberbeck, 1959, 122).
[297] Vgl. Felix Oberbeck, 1959, 122.
[298] Egon Kraus, Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 20.
[299] Egon Kraus, 1959, 20.
[300] Vgl. Egon Kraus, 1959, 20-21.

Lieder in Form von Spirituals und sogenannten Fahrtenliedern in den Kanon der Unterrichtsgegenstände übernommen werden können.[301] Die Aufbereitung von populärer Musik erweist sich bei Kraus weniger als musikdidaktische Arbeit am Gegenstand, denn als allmähliches Wahrnehmen des Jazz oder anderen Unterhaltungsformaten als bleibende musikalische Phänomene.

Jene Wahrnehmungsveränderung findet sich in einigen Beiträgen der Nachkriegs-Musikpädagogik wieder. Bei Heinrich Pape formt sie sich zu der Einsicht, dass einer Integration von Jazz und Schlager in den Musikunterricht die Aufstellung einer allgemein verbindlichen Werteordnung voranzustellen sei. Eine derartige Werteordnung orientiert sich an den Gehalten des Kunstwerks und erhält ihre entscheidende erzieherische Legitimation durch die bildungsidealistische Auslegung des Kunstwerks. Hiernach erscheint die Werteordnung als ein objektiviertes Normsystem. Der Erzieher legt die Werte dem erzieherischen Vorgang zugrunde. Demgegenüber stellt sich die Rangordnung der Werte beim Schüler als entwicklungs- und umweltbedingt dar.[302] Der Schüler muss dementsprechend erst zum wertenden Hören befähigt werden, so dass er aus dem ihm unbewussten Wertesystem heraustreten kann. Ihm wird hierbei die Person des Lehrers, der die zu erlernende Werteordnung verkörpert, als Vorbild zur Seite gestellt. Die Urteilsfähigkeit des Schülers bezieht sich dementsprechend nicht auf das argumentative Erarbeiten eines eigenen Urteils, sondern meint die Anpassung an das wertkritische Bezugssystem des Lehrers.[303]

Jazz-Didaktik: Hermann Rauhe, Dietrich Schulz-Koehn und Walter Gieseler. Eine nachhaltige Wendung zum Konzeptionellen hin erhält die didaktische Aufbereitung populärer Musik gegen Ende der 1950er und zu Beginn der 1960er Jahre. Diesbezüglich ist einleitend auf die Arbeit Hermann Rauhes zu verweisen. Dessen didaktische Bemühungen be-

[301] Vgl. Egon Kraus, 1959, 20.

[302] Vgl. Heinrich Pape, Gedanken zur Musikerziehung in Vorpubertät und Pubertät, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 39.

[303] Vgl. Heinrich Pape, 1959, 38. Pape geht grundlegend davon aus, dass Bildung und Erziehung nicht vom Wertebegriff getrennt werden können. Nach Pape steht das musikalische Bildungsgut in einer Werteordnung, die sich ihrerseits einfügt in die Rangordnung jener Werte, die den allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen zugrunde liegen. Weitergehend richtet sich Papes Augenmerk auf das Verhältnis des Jugendlichen zu dieser Werteordnung. So hält er fest, dass die musikbezogene Angleichung des Schülers an die objektive Werteordnung sich in Entwicklungsphasen vollzieht. Hierbei wird dem Heranwachsenden eine entwicklungsbedingte Bevorzugung von verschiedenen Musikarten bescheinigt, die wiederum in einer Rangordnung, die von minderwertig („'Schnulzen' mit zweideutigem Text", Heinrich Pape, 1959, 38) bis hochwertig („Hochwerke der Meister der Musik", Heinrich Pape, 1959, 38) reicht, eingegliedert werden. Nach Pape ist es erst dem 14jährigen möglich, den Wert eines Meisterwerks der abendländischen Musiktradition zu erkennen und sich der Werteordnung des Erziehers anzuschließen. Schließlich fordert er den Musikerzieher auf, einen „heilsamen" (Heinrich Pape, 1959, 39) Einfluss auf den Jugendlichen zu gewinnen. Für Pape stellt sich die Aufgabe, das Verhältnis der echten Werteordnung des Erziehers zur entwicklungs- und umweltbedingten Rangordnung der Werte beim Schüler zu untersuchen (vgl. Heinrich Pape, 1959, 37-40).

ziehen sich im konkreten Fall auf den Jazz.[304] Rauhe ist Exponent einer modernen musikpädagogischen Strömung, die sich nicht einer kulturkritisch formierten Musikerziehung verpflichtet fühlt und in der konzeptionellen Durchdringung didaktischer Modelle die Fundierung der Musikpädagogik als Wissenschaft sucht.

Die von ihm propagierte unterrichtliche Erarbeitung des Jazz sieht schwerpunktmäßig das Musizieren bzw. Improvisieren vor. Dem eigentlichen didaktischen Modellansatz geht bei Rauhe eine sozialpsychologische Analyse der Ursachen der jugendlichen Jazzbegeisterung voraus. Im soziologischen Teil der Analyse diagnostiziert er, dass die Aufnahmebereitschaft und Begeisterungsfähigkeit für Jazz durch ein urbanes Milieu begünstigt wird.[305] Die Ursachen hierfür werden in die psychologische Analyse verlagert. So glaubt Rauhe, eine der Hauptursachen für die Jazzbegeisterung der Jugend in dem Merkmal der jugendlichen Gefühlswelt zu erkennen. Er apostrophiert der Jugend eine „merkwürdige Unklarheit und Verschwommenheit der Gefühle, [eine] bewusste Tendenz zum Verwischten, zum ‚Vagen'"[306]. Diese allgemeine Tendenz zum Unklaren und Verschwommenen findet ihre musikalische Entsprechung im Jazz, in der Verschleierung der Dreiklänge. Der Analogieschluss zwischen Gefühlswelt der Jugend und musikalischer Materialstruktur des Jazz beschreibt hiernach eine Ursache für die Jazzbegeisterung. Eine weiterer Grund für das Jugendphänomen Jazz liegt in seiner Protestfunktion. Nach Rauhe nutzen die Jugendlichen den Jazz als Medium der Loslösung von der organisierten und kultivierten Welt der Erwachsenen. Dieser Loslösungsprozess tritt verstärkt in der Großstadt auf, wo die zivilisatorisch-organisatorischen Momente der Erwachsenkultur deutlich in Erscheinung treten.[307]

Jener sozialpsychologische Begründungszusammenhang bereitet die Legitimation einer unterrichtlichen Behandlung des Jazz vor. So soll die intensive Auseinandersetzung mit dem Jazz den Schülern zeigen, dass deren Bedürfnisse von den Lehrern ernst genommen werden. Die sich hierin widerspiegelnde Form der Anerkennung folgt letztlich der Absicht, die Protestfunktion des Jazz weitestgehend aufheben und die übermäßige Jazzbegeisterung mildern zu wollen.[308]

Die eigentliche Erarbeitung der Grundelemente des Jazz erfolgt wie oben angeführt auf der Basis des Musizierens und Improvisierens. Hierzu geht Rauhe zunächst auf die folkloristi-

[304] Vgl. Hermann Rauhe, Musikerziehung durch Jazz, Wolfenbüttel 1962.
[305] Vgl. Hermann Rauhe, 1962, 5.
[306] Hermann Rauhe, 1962, 6.
[307] Nach Rauhe geschieht der Ausbruch der Jugend aus der bürgerlichen Welt mit Hilfe des Jazz als Ausdrucksmittel, d.h. er vollzieht sich musikalisch-symbolisch in der Loslösung von der in Noten festgehaltenen Musik zugunsten einer aus dem Augenblick geborenen, freien Improvisation, in der das Unvorhergesehene und Irrationale eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Hermann Rauhe, 1962, 7).
[308] Vgl. Hermann Rauhe, 1962, 9.

schen Grundlagen und Vorstufen des Jazz ein.[309] Die nächste Stufe stellt die Erarbeitung der Jazzimprovisation dar.[310] Sind die grundlegenden musikalischen Parameter erarbeitet, wendet die Jazzbetrachtung sich den Stilen des Jazz zu.[311]

Die Ausführlichkeit der Jazzbehandlung verleiht alsdann der zentralen erzieherischen Intention Rauhes Ausdruck. Diese äußert sich darin, die Begeisterung der Schüler für die Jazzbetrachtung unmittelbar auf die Behandlung von Kunstmusik übertragen zu wollen. In der Konfrontierung von Jazz und Kunstmusik erkennt er die Möglichkeit, eine objektive Wertschätzung beider Musikarten herbeizuführen.[312] Die aktiv-musizierende Erarbeitung soll dabei den Schüler von verschwommenen Vorstellungen, die er von der musikalischen Struktur des Jazz hat, befreien und an deren Stelle eine objektive und klare Erkenntnis setzen. Dass diese mitunter zu einer gewissen Ernüchterung und Entzauberung führen kann, wird mit einkalkuliert. Ziel ist es, den Schüler zum kritischen Hören zu erziehen. Jedwede Kritik am Jazz und die damit verbundene Höherbewertung der Kunstmusik soll jedoch nur von Seiten der Schüler geäußert werden.[313]

Im Jahre 1959 legen Dietrich Schulz-Koehn und Walter Gieseler eine Publikation zum Thema Jazz und Schule vor.[314] Das Werk ist unterteilt in einen musikwissenschaftlich-analytischen und einen methodisch-didaktischen Abschnitt. In erstgenanntem wird der Rhythmus des Jazz behandelt und Fragen der Artikulation, der Improvisation und der Interpretation näher beleuchtet. Ferner wird das „Material des Jazz“[315] einer differenzierten Betrachtung unterzogen. Gemeint sind die tonalen und formalen Aspekte des Jazz und die Instrumentierung. Abgeschlossen wird der musikalisch-analytische Teil durch eine musikhistorische Betrachtung der Entwicklungsphasen des Jazz.

---

[309] Als Ausgangspunkt einer unterrichtlichen Behandlung bieten sich für Rauhe die vokalen folkloristischen Grundlagen und Vorstufen an. Hierzu gehören Spiritual, Blues, Shanty und das amerikanische Volkslied. Bei der Erarbeitung der folkloristischen Grundlagen soll nicht im musikhistorischen Sinne nach der chronologischen Reihenfolge der Entstehung vorgegangen werden, sondern nach dem Schwierigkeitsgrad des Musizierens. Als instrumentale Vorstufe des Jazz ist zudem der Ragtime vorzustellen (vgl. Hermann Rauhe, 1962, 13-42).

[310] Rauhe unterteilt die Arbeit auf dieser Stufe in drei Bereiche: rhythmische, melodische und harmonische Improvisation. Die rhythmische und melodische Improvisation wird von den Schülern durch Eintragen kleiner Melodien ins Notenheft und durch Nachsingen der an der Tafel niedergeschrieben Melodien geübt. Der Schüler soll dabei mit dem Fuß das Metrum mitklopfen. Die harmonischen Improvisationsmittel werden anhand der traditionellen Funktionsanalyse dargelegt (vgl. Hermann Rauhe, 1962, 43-61).

[311] Die Stile des Jazz gilt es in der Chronologie ihrer Entstehung zu behandeln. Die Rauhesche Periodisierung der Jazzstilistiken greift dabei auf die Erkenntnisse der historischen Jazzforschung zurück (vgl. Joachim Ernst Behrendt, Das neue Jazzbuch, Frankfurt 1959). Zu den Stilen werden New Orleans, Dixiland, Blues, Chicago, Swing, Harlem-Jump, Bebop, Progressive, Cool, Hardbop (West- und Eastcoast) und Experimental Jazz gezählt (vgl. Hermann Rauhe, 1962, 61-97).

[312] Vgl. Hermann Rauhe, 1962, 98.

[313] Vgl. Hermann Rauhe, 1962, 102.

[314] Vgl. Dietrich Schulz-Koehn und Walter Gieseler, Jazz in der Schule, Wolfenbüttel 1959.

[315] Dietrich Schulz-Koehn und Walter Gieseler, 1959, 26-39.

Dem didaktisch-methodischen Teil sind Überlegungen vorangestellt, warum und wozu eine Integration des Jazz in den Musikunterricht stattfinden soll. Diesbezüglich wird auf den Aktualitätsaspekt verwiesen, wonach der Jazz in seiner medialen Dauerpräsenz und aufgrund der Stellung in der Praxis des Musiklebens allgemeine Berechtigung erhält, im Unterricht behandelt zu werden.[316] Als Richtziel bei der Behandlung des Jazz wird die Erziehung zur Musik und die Erziehung des Menschen durch Musik aufgestellt. Dementsprechend ist der Jazz nicht als eine Sonderart der Musik zu isolieren, sondern im Zusammenhang mit der gesamten Musiküberlieferung zu sehen.
Die fachliche Intention der Jazzbehandlung liegt hingegen darin, den Schülern eine pädagogisch wertvolle Alternative zu den Produkten der Vergnügungsindustrie, z.B. dem Schlager, anzubieten. Doch soll der Jazz nicht allein im Sinne erzieherischer Intervention erarbeitet werden, sondern soll auf seine künstlerische Eigenart hin betrachtet werde. Erst in finaler Wendung gilt es dann die künstlerischen Grenzen des Jazz im direkten Vergleich mit der abendländischen Musikkultur sichtbar werden zu lassen. Hierin erlangt der Jazz seinen übergeordneten Bestimmungsgrund als didaktisches Vehikel für eine konsequente Hinführung des Schülers zur Kunstmusik.[317]

Ideologiekritik: Theodor W. Adorno, Max Horkheimer und Michael Alt. Entrierend gilt es erneut, auf das sich dem Wirklichkeitsbereich Musik zuwendende Werk Adornos zu verweisen. Dieses führt über die im vorangegangen Kapitel dargelegte kritische Reflexion der

[316] Vgl. Dietrich Schulz-Koehn und Walter Gieseler, 1959, 3-4.
[317] Vgl. Dietrich Schulz-Koehn und Walter Gieseler, 1959, 82. Im Zusammenhang mit der didaktischen Aufbereitung des Jazz sei noch auf die zu Beginn der 1950er Jahre erschienene Publikation „Jugend und Jazz" von Wilhelm Twittenhoff verwiesen (vgl. Wilhelm Twittenhoff, Jugend und Jazz, Mainz 1953). Twittenhoff stellt hierin die Entstehungsgeschichte des Jazz in einen kulturgeschichtlichen Zusammenhang. Daran anschließend fordert eine Erweiterung der rein formalanalytischen, ästhetischen, hermeneutischen Betrachtungsweisen des popularmusikalischen Objekts. Musik steht für ihn zudem in einem funktionellen, umweltbezogenen Rahmen, den es bei der Beurteilung des musikalischen Objekts zu berücksichtigen gilt. Bezogen auf den erzieherischen Akt erkennt Twittenhoff, dass der Jazz nicht nur ein musikalisches Problem darstellt, sondern vor allem ein ethisches und soziologisches. Der Jazz verlangt infolge weltanschaulich-geistige Entscheidungen, die in den Bereich der Musikerziehung hineinwirken. Die Aufgabe der Musikerziehung liegt nun im Speziellen darin, den Jazz soweit einzubeziehen, wie es seine starken Seiten rechtfertigen, ihn aber nicht zur ausschließlichen Dominanz gelangen zu lassen. Der Jazz soll dabei nicht als Parallele zu einer spezifisch europäischen Musikerscheinungsform präsentiert werden. In die Gestaltung des Musikunterrichts können vielmehr die vier konstitutiven Ebenen des Folkloristischen, des Triebhaft-Vitalen, des Spielerisch-Artistischen und des Improvisatorischen einbezogen werden (vgl. Wilhelm Twittenhoff, 1953, 10-70; 91-125).
Twittenhoffs Kennzeichnung des Jazz als ein ethisch-erzieherisches Problem spannt den Bogen zu den kulturkritischen Bewertungen der musischen Erziehung. Die Notwendigkeit ethischer Wertesysteme stellt Twittenhoff in letzter Konsequenz nicht in Frage. Anhand seiner Äußerungen kann jedoch die Referenzbedingtheit des musischen Leitsatzes „Erziehung durch Musik" dargelegt werden. Während innerhalb des musikpädagogischen Diskurses hinsichtlich der ethischen Bedeutung von Musik ein allgemeiner Konsens herrscht, unterliegt die inhaltliche Ausdeutung der ethischer Erziehung einer gewissen Dynamik. So kann nach Twittenhoff eine Erziehung durch Musik auch mit Hilfe des Jazz erfolgen.

musisch orientierten Musikpädagogik der Nachkriegsära hinaus. Adornos ideologiekritisches Erkenntnisinteresse fokussiert ferner Musik als Indikator einer spätkapitalistischen Gesellschaftssituation, in der Musik als kulturelle Praxis in einem ökonomisch organisierten Kulturbetrieb eingegliedert ist.[318] Von besonderem Interesse sind hierbei populäre Musikformen. Die bei Adorno auftretenden, den popularmusikalischen Gegenstand beschreibenden Begriffe sind Jazz, Schlager, Massenmusik oder leichte Musik. Bei der folgenden Einschätzung der Adornoschen Positionen gegenüber populärer Musik soll die von ihm angeführte Terminologie übernommen werden. Hieran lässt sich u.a. der Differenzierungsgrad seiner Reflexionen ermessen.

Im Allgemeinen förderlich für das Verständnis der Adornoschen Ausführungen zur Unterhaltungskultur ist die Einsicht in das ihnen zugrundeliegende inhaltsästhetische Paradigma, das von Wirkungszusammenhängen zwischen industrieller Produktion und Distribution kultureller Güter, deren gesellschaftlicher Rezeption sowie deren materialer Beschaffenheit, ausgeht.

In der Gegenüberstellung von Kunst und Unterhaltung findet Adornos Explikation der Merkmale zeittypischer Unterhaltungskultur einen Ausgangspunkt. Der Begriff der Unterhaltungskultur unterliegt nach Adorno nicht dem der reinen, zweckfreien Kunst. Vielmehr deutet die Unterhaltungskultur die Zeitbedingtheit der Idee der reinen Kunst an. So legen die veränderten gesellschaftlichen Lebensprozesse eine Unangemessenheit des Kunstwerkbegriffs nahe, da die breite Masse möglicher Konsumenten, von der Kulturindustrie manipuliert, sich jenseits der Kunstsphäre bewegt.[319] Im Zeitalter kultureller Überproduktion weicht der Gebrauchswert von Kunst dem Genuss des Warencharakters. Kunst als Ware dient dem Konsumenten als Projektionsfläche der in ihm eingelagerten Regungen: „Kunst wird somit zum Vehikel der Psychologie des Betrachters.“[320] Der objektive Gehalt des Kunstwerks, seine mimetische Qualität, erschließt sich dem Konsumenten nicht länger, vielmehr formt sich aus seiner psychischen Beschaffenheit heraus die standardisierte Reaktion auf das Rezipierte.

---

[318] Im Interesse der Kritischen Theorie liegt es, eine Theorie der Entwicklung der historischen Epoche zu generieren, in der der Zusammenhang zwischen dem wirtschaftlichen Leben der Gesellschaft, der psychischen Entwicklung der Individuen, sowie den Veränderungen auf den verschiedenen Kulturgebieten aufgeklärt werden kann. Reflexionsgeschichtlich betrachtet ist es das Anliegen der frühen Kritischen Schule nach Horkheimer und Adorno, die Psychoanalyse Freuds mit der Marxschen Kritik der Politischen Ökonomie in Einklang zu bringen, um auf diese Weise den Zusammenhang zwischen der inneren und äußeren psychologischen Verfasstheit von Individuen und den materialen und kulturellen Determinanten der Gesellschaft herzustellen.

[319] Vgl. Theodor W. Adorno, Ästhetische Theorie, 13. Aufl., Frankfurt a.M. 1995 (1. Aufl. 1973), 32.

[320] Theodor W. Adorno, 1995, 33

Die Kulturindustrie nimmt sich den standardisierten Vorgängen innerhalb des ‚modernen' Kunsterlebens an.[321] Die gezielte Herstellung und Verbreitung von Kunsthaftem zielt darauf ab, bestimmte Regungen auf Seiten des Konsumenten hervorzurufen und diesen in eine gewisse Bedürfnislage zu versetzen. Nach Horkheimer und Adorno ist es der Zirkel von Manipulation und rückwirkendem Bedürfnis, der die Einheit des derzeitigen gesellschaftlichen Systems bestimmt.[322] Aus dem beständigen Zirkulieren zwischen den Polen Manipulation und Bedürfnis generiert die Kulturindustrie die ihr eigentümliche Technik der Standardisierung und Serienproduktion. Eine Differenzierung der Produkte wird durch die Kulturindustrie selbst eingeleitet. Die damit einhergehende Hierarchisierung der Serienqualitäten zielt auf eine Klassifikation, Organisation und Erfassung des Konsumenten hin.[323] Auf Produktseite werden die Medien Wort, Bild und Musik variabel in ihrer synästhetischen Zusammenführung gehandhabt, da sie als sinnliche Elemente „dem Prinzip nach im gleichen Arbeitsgang produziert werden und dessen Einheit als ihren eigentlichen Gehalt ausdrücken"[324].

Bevor auf die musikimmanenten Betrachtungen Adornos eingegangen wird, sind die unter seiner Co-Autorenschaft entstandenen allgemeinen Überlegungen zum Wesen von kulturellen Unterhaltungsgütern anzuführen. Diese verlagern den Zusammenhang zwischen Produktion/Funktion und Rezeption/Wirkung in einen weitgefassten kunstsoziologischen Ansatz und bilden solchermaßen einen argumentativen Rahmen für die musikspezifischen Betrachtungen. Nach Horkheimer und Adorno werden Produkte wie Schlager, Stars und Seifenopern von Seiten der Kulturindustrie in unterschiedliche Typen unterteilt und erfahren eine zyklische Präsentation. Sie werden als Invarianten, die das scheinbar Wechselnde suggerieren, durchgehalten.[325] Der beim Rezipienten entstehende Eindruck des stets Variierenden und Abwechslungsreichen kann sich aufgrund des gezielten Einsatzes von bestimmten kompositorischen Details und Effekten entfalten. Ebendiese sind in ihrer stilistischen Ausprägung zweckgebunden, d.h. sie sind auf die Bedürfnissituation des Konsumenten abgestimmt.

---

[321] Vgl. Theodor W. Adorno, 1995, 33

[322] Vgl. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, Dialektik der Aufklärung, limitierte Sonderausgabe, Frankfurt a.M. 1998 (1. Aufl. 1969), 129.

[323] Vgl. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1998, 131. Die in den kommunikativen Bereich der Kulturindustrie eingegliederte und als Fachkompetenz deklarierte Besprechung von Vorteilen und Nachteilen einzelner Kulturprodukte dient nach Horkheimer und Adorno lediglich dazu, den Schein von Konkurrenz und Auswahlmöglichkeiten zu wahren (vgl. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1998, 131).

[324] Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1998, 132.

[325] Vgl. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1998, 133.

Die effektvolle Gestaltung des Arrangements prägt nachhaltig die kulturindustrielle Produktion und unterminiert fortwährend die Idee des bürgerlichen Kunstwerks.[326] Indem sie kompositorische Einzelheiten und Formganzes einer zweckgerichteten Totalität unterwirft, fördert die Kulturindustrie neue Rezeptionsformen. Der Kulturkonsument zeichnet sich hiernach durch die Verkümmerung seiner Vorstellungskraft und Spontaneität aus. Die Gründe für eine derartig ins Defizitäre verlaufende Entwicklung sind im Produkt selbst zu finden:

> „[Die Produkte, C.J.] sind so angelegt, dass ihre adäquate Auffassung zwar Promptheit, Beobachtungsgabe, Versiertheit erheischt, dass sie aber die denkende Aktivität des Betrachters geradezu verbieten, wenn er nicht die vorbeihuschenden Fakten versäumen will. [...] Die Produkte der Kulturindustrie können darauf rechnen, selbst im Zustand der Zerstreuung alert konsumiert zu werden. [...] Unweigerlich reproduziert jede einzelne Manifestation der Kulturindustrie die Menschen als das, wozu die ganze sie gemacht hat. Darüber, dass der Prozess der einfachen Reproduktion des Geistes ja nicht in die erweiterte hineinführe, wachen alle seine Agenten, vom producer bis zu den Frauenvereinen.“[327]

Diesen Ausführungen zufolge legt die Kulturindustrie durch Transposition kompositorischer Bausteine ins Schema mechanischer Reproduzierbarkeit ihre eigene Sprache, ihre eigene Idiomatik fest. Der permanente Zwang zu neuen Effekten, die an das Schema der Reproduzierbarkeit gebunden bleiben, erhöht infolge die Autorität des bereits Etablierten, aus dem jeder neue Effekt geformt wird.[328] Das in der fortwährenden Wiederholung kultureller Stilistiken liegende progressive Moment der Kulturindustrie erscheint nun auf paradoxe Art und Weise in der Kulturpraxis als konservierendes Moment.[329]

---

[326] Horkheimer und Adorno verdeutlichen diese Entwicklung anhand eines kunstwissenschaftlichen Erklärungsansatzes, der sich dem Zusammenhang von Formganzem und kompositorischem Detail zuwendet: „Die Kulturindustrie hat sich entwickelt mit der Vorherrschaft des Effekts, der handgreiflichen Leistung, der technischen Details übers Werk, das einmal die Idee trug und mit dieser liquidiert wurde. Indem das Detail sich emanzipierte, war es aufsässig geworden und hatte sich, von der Romantik bis zum Expressionismus, als ungebändigter Ausdruck, als Träger des Einspruchs gegen die Organisation aufgeworfen. Die harmonische Einzelwirkung hatte in der Musik das Bewusstsein des Formganzen, die partikulare Farbe in der Malerei, die Bildkomposition, die psychologische Eindringlichkeit im Roman, die Architektur verwischt. Dem macht die Kulturindustrie durch Totalität ein Ende. Während sie nichts mehr kennt als die Effekte, bricht sie deren Unbotmäßigkeit und unterwirft sie der Formel, die das Werk ersetzt. Ganzes und Teile schlägt sie gleichermaßen. [...] Die sogenannte übergreifende Idee ist eine Registraturmappe und stiftet Ordnung, nicht Zusammenhang. Gegensatzlos und unverbunden tragen Ganzes und Einzelheit die gleichen Züge. Ihre vorweg garantierte Harmonie verhöhnt die errungene des großen bürgerlichen Kunstwerks“ (Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1998, 134).

[327] Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1998, 134-135.

[328] Vgl. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1998, 136.

[329] Horkheimer und Adorno drücken diese Paradoxie folgendermaßen aus: „Das Neue der massenkulturellen Phase gegenüber der spätliberalen ist der Ausschluß des Neuen. Die Maschine rotiert auf der gleichen Stelle.

An den neuen Formen des Rezipierens werden sodann die Wesensmerkmale der kulturindustriellen Manipulation am Konsumenten sichtbar. So betrügt nach Horkheimer und Adorno die Kulturindustrie den Konsumenten um das, was sie unablässig verspricht, d.h. die Aussicht auf Lustgewinn, die Konsumtion in originärer Weise in sich trägt, wird ins Unendliche hinausgezögert. Das Versprechen bedeutet, dass es zur eigentlichen Sache nicht kommt; kulturindustrielle Konsumtion führt nicht durch die ästhetische Sublimierung des Erlebten hindurch.[330] Eine von dieser Erkenntnis aus formulierte Zukunftsdiagnose deutet an, dass je mehr sich die Positionen der Kulturindustrie verfestigen, diese um so kalkulierender mit dem Bedürfnis des Konsumenten umgehen kann.[331]

Nach den Ausführungen Horkheimers und Adornos zu den Wesenszügen des industriellen Kulturbetriebs können nun die popularmusikspezifischen Aspekte der Adornoschen Kritik dargelegt werden. Auch hierbei erscheinen Fragen der Musik- bzw. Werkimmanenz gekoppelt an Rezeptionsmodalitäten. Schwerpunktmäßig widmet sich Adorno der musikalischen Ausdrucksform des Jazz, den er angesichts der Etablierung im kulturindustriellen Konsumwesen als „zeitlose Mode“[332] bewertet. Er spricht dem Jazz in stilistischen Fragen eine gewisse Dynamik zu, die sich aufgrund seiner Einbindung in ein kommerzialisiertes Umfeld und den dort ablaufenden Forderungen nach neuen Trends vollzieht.[333]
Im Blickpunkt der Adornoschen Betrachtungen liegt die Aufdeckung des monotonen Reizes des Jazz. Das kompositorische Material des Jazz sieht er im Schlager bereitgestellt. Jazz als solcher wird hiernach nicht komponiert, sondern beruht auf der Interpretation des bereits vorliegenden Schlagermaterials. Die im Jazz als konstitutives Element enthaltenen Improvisationen beschreibt Adorno ebenso als genormt und stets wiederkehrend:

> „Die Immergleichheit des Jazz besteht insgesamt nicht in einer tragenden Organisation des Materials, in der wie in einer artikulierten Sprache Phantasie frei und ungehemmt sich regen

---

Während sie schon den Konsum bestimmt, scheidet sie das Unerprobte als Risiko aus“ (Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1998, 142).

[330] Vgl. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1998, 148. Horkheimer und Adorno beleuchten das libidinöse Moment kulturindustrieller Konsumtion in Gegenüberstellung zum Kunsterlebnis. So ist Kunstwerken eigen, dass sie keine sexuelle Zusagen in sich tragen. Die Versagung, die sie bewirken, gestalten sie jedoch als ein Negatives, so schwächen sie die Herabsetzung des rein Triebbezogenen und präsentieren das Versagte als Vermitteltes. Hierin sehen Horkheimer und Adorno das Essentielle in der ästhetischen Erhöhung: nämlich Erfüllung als gebrochene darzustellen (vgl. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1998, 148).

[331] Vgl. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1998, 152.

[332] Theodor W. Adorno, Prismen, 4. Aufl., Frankfurt a.M. 1992 (1. Aufl. 1955), 119.

[333] Die Ausführungen zum Jazz repräsentieren weitestgehend jene Argumentationslinien, die Adorno in seinem Artikel „On Popular Music“ bezüglich des Gesamtspektrums populärer Musikformate bemüht (vgl. Theodor W. Adorno, On Popular Music [1941], in: Simon Frith und Andrew Goodwin [Hrsg.], On Record, London 1990, 301-314).

könnte, sondern in der Erhebung einiger definierter Tricks, Formeln und Clichés zur Ausschließlichkeit."[334]

Wesenhaft ist dem Jazz daher, dass das ästhetische Prinzip ersetzt wird durch die Fähigkeit, Improvisationsriten zu bestätigen. Der ästhetische Vollzug wird quasi ‚sportifiziert' durch ein System der Effekte und Details.[335]
Die erfolgsbedingte Kontinuität des Jazz gründet sich nun darauf, dass die Synthetisierung des musikalischen Materials in einem ökonomischen Umfeld vorangetrieben wird. Das bedeutet, es entstehen immer neue klangliche Kombinationen, die auf dem Wege medialer Präsentation und industrieller Distribution dem Konsumenten bereitgestellt werden.[336] Industrielle Standardisierung deutet ein sich verfestigendes Abhängigkeitsverhältnis des Konsumenten von den Instanzen des Musikvertriebs an. So kommen im Jazz Mechanismen zu tragen, die sich parallel zur Standardisierung in Richtung auf eine Pseudoindividualisierung des Hörers bewegen. Das Prinzip der Pseudoindividualisierung zeichnet sich dadurch aus, dass bei steigender kulturindustrieller Einwirkung auf den Konsumenten dessen Selbstbild der Eigenmächtigkeit und Unabhängigkeit zunehmend ins Chimärenhafte verlagert wird. Dem Konsumenten wird suggeriert, dass das von ihm ausgewählte Musikstück speziell auf seine Ansprüche hin geeicht wurde.[337] Schließlich wird durch die Bereitstellung verschiedener Kulturniveaus von Seiten der Kulturindustrie die Herausbildung pseudoindividualistischer Rezeptionsformen auf die Ebene sozialer Stilistiken transponiert.

Den Adornoschen Komplex abrundend sei noch auf seine Betrachtungen zum popularmusikbezogenen Rezeptionsverhalten verwiesen. In „Einleitung in die Musiksoziologie"[338] widmet sich Adorno der Frage, inwieweit die neu geschaffenen medialen und materialen Konsumtionsstandards das musikalische Hörerlebnisses vorprägen. Adorno begreift seinen musiksoziologischen Ansatz als theoretische Beschäftigung mit den typischen Verhaltensweisen des musikalischen Hörens unter den Bedingungen aktueller Gesellschaftsverhält-

[334] Theodor W. Adorno, 1992, 122. Aus historischer Sicht wird ersichtlich, dass Adorno in seiner Publikation die ihm als zeittypisch bekannten Musizierpraktiken des Jazz, vor allem die des Swing, beschreibt. Mit Einzug des Bebops in den 1950er Jahren wurden die musikalischen Techniken des Jazz nachhaltig erweitert. Der Bebop-Stil, als Gegenreaktion auf den kommerzialisierten Big-Band-Swing angelegt, löste den Jazz endgültig aus seiner funktionalen Bindung als Tanzmusik und öffnete den Musikern neue Gestaltungsmöglichkeiten. Die mit dem Bebop eingeleitete Entwicklungsphase wird aus diesem Grund auch als Modern Jazz bezeichnet, in Abgrenzung zur vorausgegangenen auf Arrangementtechniken beruhenden Entwicklung des Swing (vgl. Peter Wicke, Kai-Erik Ziegenrücker und Wieland Ziegenrücker, Handbuch der populären Musik, 3. überarb. und erweit. Aufl., Mainz 1997, 252).
[335] Vgl. Theodor W. Adorno, 1992, 132.
[336] Vgl. Theodor W. Adorno, 1992, 129 .
[337] Vgl. Theodor W. Adorno, 1992, 125.
[338] Theodor W. Adorno, Einleitung in die Musiksoziologie, 9. Aufl., Frankfurt a.M. 1996 (1. Aufl. 1962).

nisse. Hierbei entwirft er eine Typologie des musikalischen Hörens.[339] Zielvorgabe der Adornoschen Gliederung ist es, eine gewisse Diskontinuität in der Reaktion auf Musik darzulegen.

Für den Themenbereich populäre Musik sind die Hörertypen des Jazz-Experten und Unterhaltungshörers repräsentativ. Erstgenannter ähnelt in seinen Wesensmerkmalen dem Typus des Ressentiment-Hörers. Jener Hörertypus zeichnet sich durch ein scheinbar nonkonformistisches Protestgebaren gegen den Musikbetrieb aus. Darüber hinaus sympathisiert er meist mit Ordnungen und Kollektiven um ihrer selbst willen.[340] Der Jazz-Experte bzw. Jazzfan gleicht dem Ressentiment-Hörer im Habitus des Protests gegen die offizielle Kultur, so wie in seinem sektenhaften Verhalten. Ebenso teilt er mit dem Ressentiment-Hörer die Abneigung gegenüber dem klassisch-romantischen Musikideal.

Dem Jazz-Experten eigentümlich ist der Wille, dem ästhetischen Verhalten des klassisch-romantischen Musikideals ein „technifiziert-sportliches“[341] entgegenzusetzen. Seinem Selbstbild nach sieht der Jazz-Hörer sich eingebunden in das Spektrum der Avantgarde. Dem setzt Adorno die tatsächliche Autoritätsgebundenheit seines Hörverhaltens entgegen, die sich in dem Ausbleiben des In-Frage-Stellens der metrischen Simplizität des Jazz und der Unfähigkeit, „Musik im eigentlichen Sinn dynamisch, als ein frei sich Entwickelndes zu denken“[342], äußert. Des Weiteren können seine jazzbezogenen Sachkenntnisse nicht über das Unvermögen hinwegtäuschen, Musikalisches in exakter Terminologie zu besprechen. Zur alterspezifischen Eingrenzung des Jazz-Hörers gibt Adorno an, dass dieser vor allem in der Jugend vorzufinden sei.[343]

Der Typus des Unterhaltungshörers stellt nach Adorno den quantitativ bedeutendsten aller Hörertypen dar. Die quantitative Ausprägung geht auf dessen unmittelbare Einbindung in die Netzwerke der Kulturindustrie zurück. Gemäß seiner Rolle als Kulturkonsument steht der Unterhaltungstypus dem Warenangebot der Kulturindustrie vorbereitet gegenüber. Die Adäquität seiner Konsumentenhaltung gründet im Mangel an spezifischer Beziehung zur Musik selbst. Das Musikalische erschließt sich ihm nicht als Sinnzusammenhang, sondern als „Reizquelle“[344]. So ist das ihm eigentümliche Hörerlebnis vorgeprägt durch Emotiona-

[339] Vgl. Theodor W. Adorno, 1996, 14-15. Bezüglich der von ihm gewählten Methodik der Kategorisierung verweist Adorno auf folgendes Dilemma: „Was, nach einer solchen Typologie, unvermeidlich als Mischtyp rangiert, ist in Wahrheit kein solcher, sondern Zeugnis dessen, dass das gewählte Stilisationsprinzip dem Material aufgenötigt ist; Ausdruck einer methodischen Schwierigkeit, nicht einer Beschaffenheit der Sache selbst“ (Theodor W. Adorno, 1996, 15).
[340] Vgl. Theodor W. Adorno, 1996, 24.
[341] Theodor W. Adorno, 1996, 27.
[342] Theodor W. Adorno, 1996, 27.
[343] Vgl. Theodor W. Adorno, 1996, 27.
[344] Theodor W. Adorno, 1996, 29.

lität und sportivem Interesse. Die motivationalen Tiefenbezirke seines Konsumentendaseins bestätigen in ihm stets das Bedürfnis nach Musik als „zerstreuendem Komfort“[345]. Dennoch ist sein musikalisches Verhalten allgemein als heterogen zu kennzeichnen. Dieser Tatbestand geht darauf zurück, dass situationsbezogene Aspekte wie Zerstreuung und Dekonzentration[346] simultan mit Augenblicken der Aufmerksamkeit und des Wiedererkennens zusammenfallen.

Auch Michael Alt geht auf die soziokulturellen Globalentwicklungen nach 1945 ein, die sich entlang des popularmusikalischen Objekts nachzeichnen lassen. Dieses Vorgehen gründet bei Alt auf einem pädagogisch-didaktischen Erkenntnisinteresse. Die Veränderung musikalischer Rezeptionsmodalitäten betrachtet er vornehmlich als jugendbezogenes Phänomen. So prägt die Einsicht in die Notwendigkeit, populäre Musik – bei Alt als Zivilisationsmusik, Unterhaltungsmusik oder Popularmusik[347] gekennzeichnet – in das schulische Unterrichtswesen einzugliedern, sein popularmusikbezogenes didaktisches Anliegen.
Der Musikunterricht steht nach Alt in der Pflicht, sich nicht allein auf den geschlossenen Bereich einer sogenannten Bildungsmusik zu konzentrieren, sondern den funktionellen Rahmen von Musik auszuleuchten. Demgemäß ist die Musik „im Bereich der Kirche, der Geselligkeit, des Tanzes, der Unterhaltung, des Zivilisationslebens, der Arbeit, der Werbung u.a. aufzusuchen, um durch bündigen Vergleich weniger stellvertretender Werke die bereichspezifischen Merkmale“[348], den Unterschied der verschiedenen Funktionszonen sowie Kriterien einer qualitativen Betrachtung herauszuarbeiten. Hieran schließt sich die Zielsetzung an, die Hörkompetenz des Schülers im Hinblick auf das Erlangen einer Distinktionsfähigkeit in Fragen der Lokalisierung und Einordnung des Gehörten zu schulen.
Auf soziokulturelle Wirkungszusammenhänge verweisend, hält Alt fest, dass die Jugend in unmittelbarer Kontaktzone zu der von ihr wahrgenommenen Lebenswirklichkeit steht und

[345] Theodor W. Adorno, 1996, 29. Für Adorno drängt sich diesbezüglich der Vergleich mit dem Begriff der Süchtigkeit auf. So hat süchtiges Verhalten generell eine soziale Komponente: als mögliche Reaktionsbildung auf Atomisierungstendenzen der modernen Gesellschaft. Der Süchtige segnet für sich die Situation des sozialen Drucks sowie der Einsamkeit ab, indem er diese als eine Realität eigenen Wesens darstellt (vgl. Theodor W. Adorno, 1996, 29).
[346] Der Begriff der Dekonzentration ist an dieser Stelle näher zu erläutern, da er bei Adorno mit der kulturindustriellen Folgeerscheinung der Regression des Hörens zusammenfällt. Dekonzentration stellt jene perzeptive Verhaltensweise dar, durch die das Vergessen und das Wiederkennen der kulturindustriellen Massenmusik erst möglich wird. Wenn die genormten Produkte qua ihrer Ähnlichkeiten auf der einen Seite konzentriertes Hören nicht gestatten, „ohne den Hörern unerträglich zu werden, dann sind diese ihrerseits zu konzentriertem Hören überhaupt nicht mehr fähig. Sie können die Anspannung geschärfter Aufmerksamkeit nicht leisten und überlassen gleichsam resigniert sich dem, was über sie ergeht und womit sie sich anfreunden“ (Theodor W. Adorno, Dissonanzen. 7. Aufl., Göttingen 1991 (1. Aufl. 1956), 31).
[347] Vgl. Michael Alt, 1980, 15-16.
[348] Michael Alt, 1980, 16.

dementsprechend auf Veränderungen mit neuen musikalischen Lebens- und Hörgewohnheiten, einem Wandel ihres Klangideals und Singstils und ihres Musikgeschmacks antwortet.[349] Forciert wird diese Entwicklung durch die kollektiven Zwänge und die manipulierenden Trends der kulturellen Konsumindustrie.

Nach Alt stellen die Künste in der Jugendphase nicht mehr den Ort einer intimen geistigen Bewegtheit dar. So sieht er den Einzug populärer Musik in die intime Erlebniswelt des Jugendlichen vor allem dadurch begünstigt, dass die regelmäßige Rezeption von Schlager und/oder Jazz eine Kompensation der sozialen Isolierung herbeiführt, in der Jugendliche der Massengesellschaft geraten seien. Die Aktualitätsbezogenheit populärer Musikformen lässt den Jugendlichen somit aus seiner Isolierung heraustreten und Anschluss an die Außenwelt finden. So handelt es sich vor allem beim Schlager um „emotionell aufgeladenes Musikgut, [das] festgelegt [ist] auf das unterste Mittelmaß des Menschlichen und des Künstlerischen [...]“[350] und dem Konsumenten den Kontakt mit Gleichgesinnten suggeriert.

Kann diesen Ausführungen Alts aus historischer Distanz durchaus eine gewisse Formelhaftigkeit bescheinigt werden, so geben sie doch Aufschluss über den intentionalen Charakter, der die schulische Integration populärer Musik grundlegend prägen soll. Den Jugendlichen gilt es demzufolge aus den manipulativen Vorgängen, denen er von Seiten der kulturellen Konsumindustrie ausgesetzt ist, zu befreien. Dieses Bestreben zieht eine permanente Aufklärungsarbeit in Fragen kulturindustrieller Manipulationsmechanismen nach sich. Der schulische Musikunterricht fungiert hiernach als eine Art „musikpädagogische Lebenshilfe“[351]. Die Entmystifizierung popularmusikbezogener Verhaltensmuster ist in dem Sinne propädeutisch ausgerichtet, als sie dem Schüler eine interessegeleitete Begegnung mit der Kunstwelt eröffnen soll. Hierbei gilt es nicht zuletzt, die in dem Begriff der Jugend umris-

[349] Vgl. Michael Alt, 1980, 37.
[350] Michael Alt, 1980, 38.
[351] Michael Alt, 1980, 38. Für Alt ergeben sich aus den Rezeptionsweisen der Unterhaltungsmusik auch Vorteile für die Musikerziehung. Er beruft sich hierbei auf jugendsoziologische Erhebungen, nach denen unter Jugendlichen der Nachkriegsära eine weit verbreitete Ablehnung gegenüber emotionaler Affektmusik zu verzeichnen ist. Einen Begründungsansatz hierfür sieht Alt in der jugendlichen Vorliebe für die Schallplatte, „die alle rauschhaften Züge des Musikerlebens, das Ergriffensein in Verbindung mit der Konzertatmosphäre und dem Erscheinungsbild des Dirigenten und des Solisten nicht mehr aufkommen lässt“ (Michael Alt, 1980, 39).
Im Hinblick auf die starken Einwirkungen populärer Musikformen auf den Jugendlichen sieht Alt das Erfordernis, der Frage nachzugehen, inwieweit die musisch reduzierte Form der Jugendmusik als Lebenshilfe noch von pädagogischer Relevanz ist. Alt sieht die Gefahr, dass durch ein Festhalten an tradierten musikerzieherischen Gütern und der in ihnen transportierten Inhalten eine Scheinwirklichkeit aufrecht erhalten wird, die mit der (musikalischen) Lebenswirklichkeit der Schüler wenig gemein hat. So führt Alt an, dass die vermeintliche „Echtheit, Schlichtheit, Ursprünglichkeit, Jugendgemäßheit“ (Michael Alt, 1980, 40) nach dem Ende der Jugendbewegung und der Kritk Adornos an den Idealen der musischen Erziehung als Zielvorgaben nicht mehr durchgehalten werden können (vgl. Michael Alt, 1980, 40).

senen lebensgestalterischen Potenzen für die Begegnung mit dem Kunstwerk freizusetzen.[352]

Resümee. Für den musikpädagogischen Diskurs der Nachkriegsära bildet die Wahrnehmung von populärer Musik als bleibendes gesellschaftliches Phänomen ein signifikantes Kommunikationsdatum. Analog hierzu wird die Notwendigkeit einer erzieherischen Antwort auf populäre Musikerscheinungen artikuliert. Die erzieherisch-didaktischen Reaktionen selbst bewegen sich im bipolaren Spannungsverhältnis von Gegenwartskritik und Gegenerziehung auf der einen und Gesellschaftsnähe auf der anderen Seite.

So lässt sich die Vertiefung eines gesellschaftsnahen Bildungsverständnisses am steigenden Interesse an der soziologischen und psychologischen Durchdringung der Unterrichtsfaktoren Schüler und Lehrer nachzeichnen. Der soziologischen Reflexion schließt sich die objektive Erkenntnis des aktuellen musikalischen Verhaltens der Schüler an – dieses drückt vor allem die Abwendung von den tradierten Unterrichtsgegenständen des Musikunterrichts aus. Nicht zuletzt aufgrund der Erkenntnis der veränderten musikalischen Verhaltensweisen der Schüler wird die musische Erlebnispädagogik zunehmend als didaktisch inadäquat reflektiert. Nichtsdestoweniger prägen die antithetisch-erzieherischen Traditionslinien weiterhin nachhaltig das musikalische Bildungsverständnis. Entlang des geistig-kulturellen Bildungsparadigmas diskutiert die Musikpädagogik ein Unterrichtsprofil, das dem Schüler ausschließlich die Identifikation mit der Welt des Schöpferischen eröffnen soll. Dies setzt eine weitgehende unterrichtliche Nichtbeachtung populärer Musikerscheinungen voraus.

Auch die frühe Jazz-Didaktik verinnerlicht den erzieherischen Gestus, das musikalische Bewusstsein des Schülers im ästhetisch Bedeutungs- und Wertvollen verankern zu wollen. Sie implementiert jedoch dabei das ästhetisch-autonome Kunstwerk als normativen Bezugspunkt des Musikunterrichts. Ihr pragmatischer Anteil äußert sich darin, dass sie das veränderte musikalische Verhalten von Jugendlichen nach dem Zweiten Weltkrieg inhaltlich aufgreift, d.h. es zum eigentlichen Ausgangspunkt didaktischer Konzeptionalisierung macht.

[352] Auf die motivationalen Gehalte eines jugendlichen Kollektivbewusstseins eingehend, führt Alt aus: „Mit zu sehen ist aber auch der Wille der Jugend zur Entfaltung einer ihr allein zugehörigen ‚Teilkultur': sie erstrebt eigene Verhaltensmuster gegenüber den Bereichen der Gesamtkultur, um sich vor der Erwachsenenwelt zu distanzieren. Daher die aller Vernunft unzugängliche Überbetonung des kulturellen Sub-Systems in der sklavischen Nachahmung der wechselnden Moden des Jazz, des Schlagers, des Rock'n'Rolls, der Folklore, des Singstils, der Instrumente" (Michael Alt, 1980, 38).

Für den zukünftigen Unterrichtsgegenstand Jazz erweist sich die Jazz-Didaktik nun dahingehend als richtungsweisend, als sie das jazzmusikalische Objekt in seinem Eingebundensein in sozialpsychologische Wirkungszusammenhänge kennzeichnet. So wird diesbezüglich die jugendliche Jazzbegeisterung auf die sich am Jazz konstituierenden außermusikalischen Bedeutungs- und Funktionsebenen zurückgeführt. Die Jazz-Didaktik kommuniziert hiermit die allgemeine Bedeutung der psychosozialen Existenz des Schülers für das Unterrichtsgeschehen. In diesem Zusammenhang macht sie das Identifikationspotential von (populärer) Musik zum Thema musikpädagogischer Reflexion.
Sie selbst verfolgt das Ziel, das tatsächlich vorhandene motivational-identifikatorische Potential des Jazz für die Kunstmusik nutzbar zu machen. Folgerichtig geht sie von der prinzipiellen Möglichkeit eines Motivationstransfers vom Jazz zur Kunstmusik aus. Vorbedingung hierfür ist die Entmystifizierung des Jazz. Diese erfolgt durch die unterrichtliche Erarbeitung objektiven Wissens. Auf inhaltlicher Ebene zieht dies materialstrukturelle und musikhistorische Betrachtungen nach sich, auf methodischer Ebene eine aktivmusizierende Zugangsweise. In finaler Wendung wird alsdann eine Gegenüberstellung von Jazz und Kunstmusik angestrebt. Dem kritisch geschulten Schüler soll hiernach das kunstmusikalische Objekt als vielseitiger, gehaltvoller und aussagekräftiger vermittelt werden.

Während die Jazz-Didaktik einen spezifischen Teilbereich populärer Musik unterrichtsbezogen aufbereitet, formt sich entlang der Kunstwerkdidaktik eine erste global angelegte didaktische Positionierung gegenüber dem Gesamtkomplex des Populären. Konzeptionelle Dichte stellt dieser didaktische Entwurf durch eine enge Verzahnung musikpädagogischer Erkenntnis und Norm her. So werden beide musikpädagogischen Entscheidungsbereiche über den Reflexionsmodus der Ideologiekritik auf die musikpädagogische Aufgabenstellung einer kritischen Reflexion populärer Musik vereint. Das entsprechende Erkenntnisfundament liefert die in der Kritischen Theorie verwurzelte dialektische Musiksoziologie, die auf einem sozialpsychologischen Erkenntnisinteresse aufbaut, das konkret in den Wirkungszusammenhängen musikalischer Produktion und Rezeption begründet ist.
Zentrales Motiv der ideologiekritischen Reflexion ist die Annahme einer manifesten Differenz zwischen Kunst und Unterhaltung. Das popularmusikalische Objekt wird in diesem Zusammenhang als kulturindustrielles Unterhaltungsprodukt aufgewiesen, das sich im Zirkel von Manipulation und rückwirkendem Bedürfnis bewegt. Es wird dementsprechend schwerpunktmäßig auf seine gesellschaftliche Bedeutung hin beleuchtet. Im Einzelnen zieht diese Vorgehensweise die theoretische Durchdringung des popularmusikalischen Objekts entlang der Kategorien Funktion, Wirkung und Struktur (d.h. Materialstruktur)

nach sich. Diese rücken ihrerseits bestimmte Ausschnitte aus dem phänomenologischen Gesamtspektrum populärer Musik in den Fokus didaktischer Reflexion: Funktion rekurriert sonach auf die Befriedigung bestimmter Bedürfnislagen durch populäre Musik, Wirkung auf die durch populäre Musik hergestellten Sinn- und Bedeutungszusammenhänge und Struktur auf das Phänomen der Serienproduktion und Standardisierung.

Der global-gesellschaftliche Erklärungsansatz hat nun weitreichende Folgen für das didaktische Verständnis des Schülersubjekts und infolgedessen für den gesamten Normbereich. So wird dem jugendlichen Unterhaltungskonsumenten bescheinigt, dass er aufgrund seines (unbewussten) Eintretens in die Regelkreise von Manipulation und Bedürfnis eines autonomen Verhaltens gegenüber Musik entbehrt. Seine grundlegend passive Haltung gegenüber dem Konsumangebot deutet darauf hin, dass er den kulturindustriellen Manipulationsstrategien erlegen ist.

Da nun aus ideologiekritischer Perspektive jedwede Form passiven oder standardisierten Verhaltens als Zustand gesellschaftlicher Unbewusstheit gewertet wird, den es zu überwinden gilt, knüpft sich an die Erkenntnis der passiven Rezeption die Norm der aktiven Rezeption an. Angestrebt wird hiernach ein explizit rationaler Zugang zu (populärer) Musik. Dieser äußert sich in einem reflexiv-analytischen Unterrichtsprofil. Der Einblick in die soziokulturellen Wirkungszusammenhänge von populärer Musik wird dem Schüler als Aufklärung hinsichtlich seiner eigenen Unmündigkeit präsentiert. Folgend auf den Akt der Entmystifizierung kann die Annäherung an das Kunstwerk gesucht werden, denn erst im Zustand der Mündigkeit und Bewusstheit eröffnet sich dem Schüler das autonome ästhetische Objekt als potentielles Identifikationsobjekt.

1.3. Curriculare Situation

1.3.1. Musikalische und kulturelle Bildung

Der Lehrplan bildet formal betrachtet eine Kontaktstelle zwischen den in den vorrangegangenen Kapiteln besprochenen pädagogischen und musikpädagogischen Semantiken und den durch das Erziehungssystem vermittelbaren Sozialstrukturen. Die Erziehungsvorstellungen von Pädagogik und Musikpädagogik werden innerhalb des Lehrplans von staatlicher Seite legitimiert. Das bedeutet, dass die textliche Vor-Organisation von Unterricht grundlegend auf pädagogische und musikpädagogische Aussagesysteme zurückgeht. Soll nun im Anschluss – sowie in den Folgekapiteln – eine differenzierte Aussage über Lehrplantexte erzielt werden, so muss zwangsläufig das bereits anhand der pädagogischen und musikpädagogischen Semantiken aufgewiesene Relationsgefüge zwischen erzieherischen Zielperspektiven und didaktisch-methodischen Konzeptionen Gegenstand der Betrachtung sein.

Richtlinien. Zunächst gilt es, die lehrplanbezogene Erziehungs- bzw. Bildungssituation der Nachkriegsära auf allgemein erzieherische Zielperspektiven hin zu untersuchen. Diesbezüglich kann auf Richtlinientexte zurückgegriffen werden. Das funktionell-instrumentelle Einwirken von Richtlinientexten auf die planmäßige Gestaltung von Musikunterricht unterliegt einer Dynamik, die auf zeit- und referenzbedingte Zuschreibungen an das Teilaussagesystem Richtlinien zurückgeht.[353] Dennoch ist durch eine definitorische Eingrenzung, die sich an der rein semantischen Bedeutungsebene des Begriffs orientiert, der funktionale Kern von Richtlinien freizulegen. So können als Richtlinien all jene Aussagesysteme erfasst werden, die dem schulischen Bildungsvorgang eine bestimmte erzieherische Grundausrichtung nahe legen. Richtlinien ist dabei immanent, dass sie die eigene erzieherische Aussage als gesellschaftliches Erfordernis (der Gegenwart und/oder der Zukunft) vermitteln. Richtlinienaussagen werden der schulischen Erziehungsarbeit infolge als Orientierungshilfe und globales Steuerungsinstrument zur Seite gestellt.[354]

[353] So muss beispielsweise davon ausgegangen werden, dass Richtlinientexte und Fachlehrpläne keine strikte Trennung erziehungsrelevanter Aussagen vornehmen, d.h. die global-gesellschaftlichen Normsetzungen, die in den erzieherischen Zielperspektiven zum Ausdruck kommen, können prinzipiell auch in Fachlehrplänen ausformuliert werden.

[354] An dieser Stelle ist zu ergänzen, dass sich bezüglich des Richtlinienbegriffs in den Bundesländern unterschiedliche Formen der curricularen Handhabung durchgesetzt haben. Diese lassen sich vor allem an der justiziablen Gewichtung festmachen, die den verschiedenen Richtlinientexten beigemessen wird. So erlangen Richtlinien in Bayern Verbindlichkeit auf Ziel- und Inhaltsebene, während sie beispielsweise in Niedersachsen von empfehlendem Charakter sind.

Die Betrachtung von Richtlinienaussagen im Kontext einer systemtheoretischen Aufbereitung von Fachdidaktiken und Fachlehrplänen darf nun nicht in der Explikation von manifesten funktionalen Eigenschaften verharren. Vielmehr muss bereits das bloße Vorhandensein eines Aussagesystems Richtlinien im Gesamtsystem schulischer Unterrichtsplanung als referenz- und zeitbedingte Zuschreibung an die schulische Erziehungsarbeit entschlüsselt werden. Die Gewichtung von allgemein erzieherischen Zielperspektiven im Gesamtsystem Bildung erwächst aus Erziehungsvorstellungen einer bestimmten Zeit und muss infolgedessen als dynamisch vorausgesetzt werden.
Die Konzentration in globale Erziehungsperspektiven legt dem Teilaussagesystem Richtlinien nahe, keine Konkretisierung des unterrichtlichen Lernvorgangs vorzunehmen. Aufgrund ihrer übergeordneten erzieherisch-intentionalen Gehalte berühren Richtlinienaussagen jedoch zwangsläufig jedwede unterrichtliche Erziehung am Lerngegenstand und wirken somit auf die didaktische Planung von Unterricht ein. Der Betrachtung der lehrplanbezogenen Erziehungswirklichkeit ist hierdurch aufgegeben, allgemein-erzieherische und didaktische Aussagesysteme als zwei Pole innerhalb des Gesamtgefüges schulischer Erziehungsarbeit zu lesen.
In der Beobachtung von Richtlinienaussagen stellt sich nun die Frage nach der Angemessenheit der eigenen Beobachtungskriterien. Da die didaktische Kontur von Richtlinienaussagen erst im Gesamtgefüge schulischer Unterrichtsplanung ermessen werden kann, darf die folgende Betrachtung sie nicht per se als didaktische Größe voraussetzen, muss etwa auf Fragen nach der Organisation von Zielen, Inhalten und Methoden verzichten. Die Annäherung an das allgemein erzieherische Aussagesystem geschieht im Folgenden über die Ermittlung von Richtlinienaussagen das Subjekt bzw. dessen Außenwelt betreffend. Hierbei gilt es zu drei Aussagen vorzudringen:

1. zur Aussage hinsichtlich der Stellung des Subjekts zu seiner Eigenwelt,
2. zur Aussage hinsichtlich der Stellung des Subjekts zu seiner Mitwelt und Umwelt,
3. zur Aussage hinsichtlich der Stellung des Subjekts zur Transzendenz.[355]

Aus den angegebenen methodischen Ausführungen wird ersichtlich, dass weniger der konkrete Sprachgebrauch des Richtlinienbegriffes in einer bestimmten historischen Situation

[355] Die hier angeführte Beurteilungsmatrix von Albert Bichler bietet sich an, um allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele einer systematischen Betrachtungsweise zugänglich zu machen. Bichler selbst führt diese Systematik angesichts eines Vergleichs der Lehrpläne der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik ein (vgl. Albert Bichler, Bildungsziele deutscher Lehrpläne. Eine Analyse der Richtlinien in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR, München 1979, 9-10).

im Mittelpunkt der folgenden Betrachtung steht, sondern vielmehr die erzieherische Aussagedimension.[356]

Im Hinblick auf die *Eigenwelt des Subjekts* äußert sich der globale Erziehungsauftrag der Schule in Zielperspektiven, die sich darauf beziehen, die Fähigkeiten des Schülers zum eigenen Denken zu fördern.[357] Der Mensch wird hierbei zwar als Ganzheit von Leib, Geist und Seele verstanden, doch wird der Entfaltung der intellektuellen Fähigkeiten besondere Achtung geschenkt. Der Pflege der seelischen Anlagen sowie der Entwicklung der schöpferischen Fähigkeiten und der Kräfte des Gemüts werden dem schulischen Bereich der musischen Bildung übertragen.[358] Auf dem Gebiet der Willensbildung wird der Schule die Aufgabe erteilt, die Erziehung zu einem Arbeitswillen zu vollziehen, der sich dem allgemeinen Wohl einordnet, sowie die Ausrüstung mit den für den Eintritt ins Berufsleben erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeit bereitstellt.[359] In den Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen aus dem Jahr 1963 wird als oberster Bezugspunkt aller schulischen Bemühungen das in den Lehrplänen verankerte Verständnis des Menschen als Person genannt. Der Mensch wird hierin als Geschöpf mit eigenem Lebenssinn verstanden. Die Entfaltung seiner leiblichen und geistigen Aktivität erfüllt keinen Selbstzweck, sondern dient als Hilfestellung, den Zugang zu geistigen, sittlichen und religiösen Gehalten zu ermöglichen.[360]

---

[356] Aufgrund der föderalen Organisation der politischen Zuständigkeiten für Kultur und Bildung liegt eine Vielzahl von Lehrplänen und Richtlinien vor. Im Textverlauf werden mitunter Angaben zu den verschiedenen Herkunftsbereichen der Quellen gemacht. Dieses Verfahren stützt sich auf die Erkenntnis, dass die Lehrpläne und Richtlinien der Bundesrepublik Deutschland aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunftsbereiche Heterogenität in sprachlichen und inhaltlichen Belangen aufweisen. In der folgenden Analyse werden die verschiedenen Richtliniendirektiven zusammengetragen und auf inhaltliche Konsistenz bzw. Inkonsistenz hin untersucht. Die Tatsache, dass die Quellenangaben vornehmlich in den Fußnoten erfolgen, gründet sich auf dem Vorsatz, die oben angeführte Systematik nicht durch Einführung eines geographisch organisierten Bezugssystems zu konterkarieren. Die benannten Vorgaben haben Gültigkeit auch in den curricularen Abschnitten der Folgekapitel.

[357] Vgl. Der Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst Bremen (Hrsg.), Lehrplan für die Hauptschule im Lande Bremen, Bremen 1959, zitiert nach: Albert Bichler, 1979, 16.

[358] Vgl. Der Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst Bremen (Hrsg.), Lehrplan für die Grundschule im Lande Bremen, Bremen 1960, 2. Ebenso wird in den Richtlinien für die Lehrpläne der Hauptschulen in Schleswig-Holstein aus dem Jahr 1966 versucht einer Überbetonung des Intellekts durch eine intensive Pflege des musischen Bereichs vorzubeugen. Die musische Erziehung, so die Verfasser, schafft einen Ausgleich zu der intellektuellen Beanspruchung des Kindes. Sie kann in „Unterricht, Feier und Spiel die Gestaltungskräfte des Kindes und seine Erlebnisfähigkeit“ (Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein [Hrsg.], Richtlinien für die Lehrpläne der Hauptschulen in Schleswig-Holstein, Kiel 1966, zitiert nach: Albert Bichler, 1979, 25) zur Entfaltung bringen.

[359] Vgl. Der Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst Bremen (Hrsg.), 1959, zitiert nach: Albert Bichler, 1979, 16.

[360] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), Richtlinien für Volksschulen des Landes Niedersachsen, 1963, zitiert nach: Albert Bichler, 1979, 20.

Die als erzieherische Forderung aufgestellte Erschließung geistiger, sittlicher und religiöser Gehalte knüpft sich an die Determinante, dass der Mensch die genannten Gehalte nur in der Zuwendung zur Gemeinschaft erfährt. Hieran erschließen sich die zentralen Aussagen zum Verhältnis zwischen *Subjekt und Mitwelt bzw. Umwelt*. Dem Heranwachsenden sollen danach im Verlauf der Schulzeit vielfältige Gelegenheiten gegeben werden, soziale Erfahrungen zu machen. Der Schule ist die Aufgabe gestellt, durch eine Gestaltung des Gemeinschaftslebens den Sozialisationsprozess befruchtend zu begleiten und auf diese Weise zur sittlichen Erziehung beizutragen.[361] In der Öffnung zum Mitmenschen äußert sich der gesellschaftliche Auftrag der Schule, die Heranwachsenden zu selbständig denkenden und verantwortungsbewusst handelnden Bürgern eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates zu bilden.[362] Der Schule kommt bei der Bewältigung der Forderungen, die Arbeitswelt, Kulturgemeinschaft und Staat stellen, eine wesentliche Ausbildungsfunktion zu, die jedoch nicht in eine einseitig pragmatische Ausrichtung etwa auf die ökonomischen Grundbedürfnisse des Staates münden darf. Eine inhaltliche Erweiterung des Gemeinschaftsgedankens wird durch das Postulat erreicht, dass das Gemeinschaftsleben nach dem Grundsatz der sozialen Gerechtigkeit zu ordnen sei. Ferner wird an die Schule der Bildungsauftrag herangetragen, den Heranwachsenden durch Vermittlung eines wirklichkeitsnahen Wissens und Könnens zu befähigen, sozialen Ansprüchen gerecht zu werden.[363]
Die angeführten Richtlinien stimmen darin überein, dass eine Konkurrenz zwischen der sozialen Aufgabe der Schule und der personalen Erziehung auszuschließen ist. Vielmehr werden Persönlichkeitsbildung und Gemeinschaftsbildung als Teilaspekte einer gesellschaftlichen Verpflichtung der Schule identifiziert, nach der dem Heranwachsenden die notwendige Ausrüstung zur Bewältigung des Lebens bereitzustellen ist.
Die Bezugnahme zum Subjekt und seinem Verhältnis zur *Transzendenz* fällt in den angeführten Richtlinien und Lehrplänen zuweilen äußerst unterschiedlich aus. So wird in den Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschule des Landes Schleswig-Holstein aus dem Jahre 1961 als Leitmotiv der gesamten Bildungsarbeit die Verankerung des Menschen im Religiös-Christlichen ausgegeben. Die Bildungsziele „Ehrfurcht vor Gott“[364] und „Ach-

[361] Vgl. Albert Bichler, 1979, 21.
[362] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1963, zitiert nach: Albert Bichler, 1979, 21.
[363] Die Entwicklung der Sozialanlagen des Individuums wird auch in den Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschule des Landes Schleswig-Holstein aus dem Jahre 1961 als Bildungsauftrag der Schule aufgefasst. So ist der Heranwachsende „zu Verantwortlichkeit, Pflichtbewusstsein, Hilfsbereitschaft und Kameradschaftlichkeit zu erziehen [...]“ (Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein [Hrsg.], Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschulen des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1961, zitiert nach: Albert Bichler, 1979, 26).
[364] Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 1961, zitiert nach: Albert Bichler, 1979, 26.

tung vor der Würde des Menschen“[365] deuten hierbei auf die Ausrichtung des Individuums auf eine göttliche Transzendenz hin. Erscheint in vielen Lehrplänen und Richtlinien der Bezug zu Gott und dem Christentum nicht explizit, so lässt sich jedoch ein Orientierung am christlichen Denken feststellen.

In jenen Lehrplänen, die sich explizit christlichem Denken verpflichtet fühlen, wird die personale Erziehung in die Nähe des christlichen Freiheitsbegriffs gerückt. Freiheit zieht in diesem Kontext nicht ein völliges personales Ungebundensein nach sich. Der seine Freiheit nützende Mensch ist vielmehr permanent gehalten, seine Handlungsweisen nach gewissen Leitlinien auszurichten. Hierdurch wird ein Wertesystem vermittelt, das dem Schüler helfen soll, „die letzten Bindungen, in denen er steht, zu erkennen und in lebendiger Hingabe zu bejahen“[366]. Das breite Spektrum menschlicher Dialogität bis hin zum Schöpfer wird explizit von denjenigen Richtlinien angestrebt, die sich ungeachtet einer Erweiterung des Personenbegriffs durch die Gehalte der Aufklärung und des Pragmatismus dem christlichen Personenverständnis verschreiben. Diese weisen der Schule den Auftrag zu, „die Schüler aus Furcht und Ichsucht zur Ehrfurcht und zu fröhlich gelöster Hingabe an die Sachen und die Mitmenschen zu befreien und sie zu gläubigem Vertrauen auf Gott zu führen“[367].

Insgesamt lässt sich das Verhältnis zur Transzendenz mit einem Humanitätsverständnis umschreiben, das durchdrungen ist vom Geist des Christentums. Hiernach wird dem Heranwachsenden die dem Menschen eigentümliche Hinwendung zum Schöpfer durch Erlernen eines praktischen Lebensvollzugs eröffnet, der wiederum nach den Kriterien wertbezogenen Handelns zu gestalten ist. Das bedeutet, dass der soziale Gehalt der Richtlinien sowohl einen Bezugspunkt im Transzendentalen, als auch im Humanistischen erhält. Der allgemeinen Humanisierung der personalen Existenz ist es aufgegeben, die Selbst-Ermächtigung des Individuums aufzubauen.

Lehrplan Musik. Die Lehrpläne für das Fach Musik werden nun auf ihre strukturelle und inhaltlich-didaktische Dimension hin untersucht. Dabei ist einleitend festzuhalten, dass der Einblick in übergeordnete Bauprinzipien bereits auf die didaktische Dimension von Lehrplänen hindeutet. Dies geht auf den einfachen Begründungszusammenhang zurück, dass jedwede inhaltliche Entscheidung eingefügt ist in Entscheidungen, die die formale Organi-

[365] Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 1961, zitiert nach: Albert Bichler, 1979, 26.
[366] Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.), Vorläufige Arbeitsanweisungen für die Hauptschulen in Baden-Württemberg, Villingen 1967, zitiert nach: Albert Bichler, 1979, 35.
[367] Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1963, zitiert nach: Albert Bichler, 1979, 39.

sation von Lehrplantexten betreffen. Das heißt, die Handhabung von Unterrichtsinhalten kann bis hin zu textlichen Strukturzusammenhängen zurückverfolgt werden. Die Struktur von Lehrplänen muss infolge selbst als eine inhaltlich-didaktische Entscheidung gelesen werden.

Im Anschluss an die übergeordnete Struktur des Lehrplans kann sodann die eigentlich didaktische Dimension des Lehrplans freigelegt werden. Dieser Vorgang umfasst die Analyse der *normativen Dimension*, d.h. es gilt darzustellen, welche grundsätzlichen Anforderungen und Erwartungen an den Schüler gestellt werden und welche Normen, Werte und Interpretationsmuster der Gesellschaft ihnen zugrunde liegen. Darauf folgend gilt es die *funktionale Dimension* zu decouvrieren. Dazu gehören zum einen personale und soziale Zielaussagen, die über den Fachunterricht gemacht werden, und zum anderen schulform-, schulstufen-, jahrgangsstufen- und fachspezifische Konkretisierungen von Lernzielen. Die dritte Betrachtungsebene umschließt die *inhaltliche Dimension*, d.h. es werden Fragen nach den Inhalten und Methoden, die im Unterricht vermittelt werden sollen, gestellt. Der Darstellung der inhaltlichen Dimension schließt sich die Auflistung des methodischen Repertoires der Unterrichtsformen und Lehr- und Lernverfahren an – die *organisatorische Dimension*. Abgeschlossen wird das fünfgliedrige Analyseverfahren durch eine Betrachtung der *Kontrolldimension*. Hierin sind Bewertungskriterien für die Lernerfolgsüberprüfung aufzudecken.

Die hier angeführte Betrachtung lehnt sich an Ergebnisse einer didaktischen Lehrplananalyse von Klaus Westphalen an.[368] Die didaktische Dimension von Lehrplänen wird bei Westphalen als vielschichtig aufgewiesen. Soll nun seine Erkenntnis der didaktischen Mehrdimensionalität von Lehrplänen in ein Beobachtungskatalog umgedeutet werden, gilt es zunächst die Zeit- und Referenzbedingtheit seiner Ergebnisse frei zu legen. So muss darauf hingewiesen werden, dass die Erkenntnis der didaktischen Vielschichtigkeit aus der Analyse der Lehrpläne der 1970er und 1980er Jahre resultiert. Dementsprechend kann mit Hilfe der oben angeführten didaktischen Dimensionen nur dann eine objektive Aussage über Wesensmerkmale historischer Lehrplansituationen erreicht werden, wenn man diese zu einem dynamischen Hilfsinstrumentarium zur Systematisierung didaktischer Lehrplanelemente zusammenzieht. Die Dynamik dieses Ansatzes sei anhand des folgenden Zusammenhangs verdeutlicht: Diagnostiziert die Lehrplanbetrachtung etwa das Ausbleiben oder die Addition von bestimmten didaktischen Dimensionen, so müssen diese Tatbestände als zeit- und referenzbedingte Zuschreibungen an das Teilaussagesystem Lehrplan ge-

[368] Vgl. Klaus Westphalen, Lehrplan – Richtlinien – Curriculum, Stuttgart 1985, 19.

kennzeichnet werden, d.h. mit anderen Worten: die didaktischen Dimensionen bei Westphalen bilden eine Art Bezugsrahmen zur Exemplifikation der konkreten didaktischen Situationen der untersuchten Lehrpläne.

Hinsichtlich der Nachkriegslehrpläne für das Fach Musik ist zunächst keine einheitliche *Struktur* festzustellen.[369] Doch speisen sich die Lehrpläne mehrheitlich aus denselben Strukturelementen. Ferner ähneln sich die meisten Lehrpläne in der Anordnung ebendieser. So kristallisiert sich folgende Grundstruktur heraus: Formulierung allgemeiner Erziehungsziele und Aufgaben des Musikunterrichts, methodische Empfehlungen, Stoffplan. Unter diesen drei Elementen bildet der Stoffplan den quantitativen Schwerpunkt.
Wie oben angedeutet, ist die inhaltlich-didaktische Dimension des Lehrplans entrierend anhand von *normativen Aspekten* zu durchleuchten. An dieser Stelle kann bereits festgehalten werden, dass in den untersuchten Lehrplänen die normativen Aspekte mehrheitlich im Zusammenhang mit *funktionalen Aspekten* besprochen werden. So erhält im Bereich der höheren Schulen die Vorstellung von musikalischer Bildung bzw. Erziehung eine ganzheitliche Konnotation. Demgemäß ist an den Musikunterricht die Aufgabe gestellt, auf den Wegen eines intuitiven Erlebens und eines geschulten Erkennens die musischen Kräfte im Heranwachsenden zu wecken und dadurch wesentlich die Formung der Persönlichkeit zu unterstützen.[370] Die grundlegende Bedeutung geistiger und musischer Gehalte bei der Persönlichkeits- bzw. Menschenbildung und der Vermittlung von Sittlichkeit wird in den Richtlinien für die Volksschule bestätigt.[371] Auch für die Realschulen wird die ganzheitliche Erziehung des Menschen, die die Musik als geistige Macht auszufüllen vermag, als erstrebenswert angesehen. Von Musik wird sich ferner eine Läuterung des menschlichen Wesens und eine Wiedergeburt der Gesittung versprochen.[372] Einen ästhetischen Bezug erhält die Unterrichtsarbeit im Fach Musik durch die Forderung, dass der Sinn für das „Echte und wahrhaft Schöne“[373] in der Musik zu pflegen sei. Wird der Musik in ihren

[369] Die im Textverlauf besprochenen Lehrpläne und Richtlinien des Faches Musik sind zum Großteil der Lehrplan-Dokumentation von Eckhard Nolte entnommen: Eckhard Nolte, Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation, Mainz 1975. Einige Originalquellen enthalten bei Nolte keine Ortsangaben.
[370] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Richtlinien für den Unterricht in der höheren Schule in Nordrhein-Westfalen von 1952, Ratingen 1964, in: Eckhard Nolte, 1975, 164.
[371] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), Richtlinien für die Lehrpläne des 5. bis 9. Schuljahres der Volksschulen des Landes Schleswig-Holstein vom 8. Januar 1954, Kiel 1954, in: Eckhard Nolte, 1975, 170.
[372] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Richtlinien für die Bildungsarbeit der Realschule vom 9. Dezember 1954 im Lande Nordrhein-Westfalen, in: Eckhard Nolte, 1975, 175.
[373] Die Verfasser dieses bayerischen Bildungsplans setzen den Singunterricht in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. So soll vom Singunterricht eine Stärkung des Gemeinschaftsgefühls ausgehen, das dann wiederum unterstützend in die Gestaltung eines „lebensvolle[n] Volkstums“ eingehen kann (vgl. Bayerisches

mannigfachen Erscheinungen grundlegend eine persönlichkeitsbildende Funktion zugerechnet, so geht im speziellen aus der „menschlichen Bezogenheit des Kunstwerks“[374] ein bereichernder Impuls für den erzieherischen Akt hervor. Dem Heranwachsenden ist in diesem Zusammenhang das Verständnis für die Kunst der Vergangenheit und der Gegenwart zu erschließen. Überdies ist die Urteilsfähigkeit und der Sinn für Wert und Unwert herauszubilden.[375]

In den hessischen Bildungsplänen für die allgemeinbildenden Schulen aus dem Jahr 1957 werden die Aufgaben einer musischen Bildung explizit in ein erzieherisch-therapeutisches Wirkungsfeld eingelagert, dessen Zielvorgabe es ist, den für die 1950er Jahre apostrophierten kulturellen Zerfallserscheinung entgegenzuwirken.[376] Hiernach soll in einer materiell-ökonomischen Lebensordnung, die den Menschen auf seine Funktion in Wirtschaft, Massengesellschaft und Staat reduziert, die musische Bildung ein lebensordnendes Gegengewicht darstellen.[377] Insgesamt werden in den untersuchten Lehrplänen die sozialen und personalen Zielvorstellungen für den Musikunterricht mehrheitlich ethisch formuliert und den methodisch-didaktischen Erwägungen als Leitziele vorangestellt.[378] In ihnen wird dem erzieherischen Erfordernis Ausdruck verliehen, das sittliche Leben im Schüler zu verankern.

Die im Musikunterricht zu vermittelnden Inhalte und Methoden *(inhaltliche Dimension)* erfahren eine Einteilung in zwei verschiedene Betätigungsfelder: „das aktive Tun und das aktive Hören“[379]. So schließt sich an Erstgenanntes der Umgang mit den elementaren musikalischen Strukturen an. Letzteres zielt auf die geistige Auseinandersetzung mit dem

---

Staatsministerium für Unterricht und Kultus [Hrsg.], Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen vom 15. November 1955, in: Eckhard Nolte, 1975, 180). Ebenso wird in den Richtlinien für die Lehrpläne des 5. und 9. Schuljahres der Volksschulen des Landes Schleswig-Holstein aus dem Jahre 1954 betont, dass die natürliche Freude am Singen und die Liebe zur Musik zu wecken und lebendig zu erhalten sei (vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein [Hrsg], 1954, in: Eckhard Nolte, 1975, 170).

[374] Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.), Lehrpläne für die Gymnasien Baden-Württembergs vom 4. Februar 1957, in: Eckhard Nolte, 1975, 182.

[375] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.), 1957, in: Eckhard Nolte, 1975, 182.

[376] Musische Bildung umgreift nach Angabe der Verfasser den Musik-, Kunst-, Sport- und Deutschunterricht. Die Verfasser beziehen sich in diesen Ausführungen auf die musische Bildung allgemein. Den Aufgaben musischer Bildung wird die kulturkritische Bestandsaufnahme der 1950er Jahre vorgeschoben: „Infolge der Industrialisierung und Verstädterung und mit dem Zerfall der brauchtumsgesättigten vorindustriellen Gesellschaft hat das Musische [den] rechten Platz im deutschen Bildungsgefüge verloren. Die Volkskunst ist durch die Technisierung der Produktion versiegt, die Volksmusik zugunsten des Massenkonsums technisch übertragener Musik verstummt, das Interesse an den Leibesübungen ist zunächst angestiegen, dann aber zur Totokultur entartet. Dies alles bezeichnet einen kulturellen Verfall, dem entgegenzuwirken eine der ernstesten Bildungsaufgaben jedes davon betroffenen Volkes ist“ (Der Hessische Kultusminister [Hrsg.], Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen. II Das Bildungsgut. A Gemeinsame Bildungs- und Erziehungsaufgaben der allgemeinbildenden Schulen, 1957, in: Eckhard Nolte, 1975, 186).

[377] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1957, in: Eckhard Nolte, 1975, 187.

[378] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1957, in: Eckhard Nolte, 1975, 189.

[379] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1964, in Eckhard Nolte, 1975, 164.

Kunstwerk. Dem Heranwachsenden ist in diesem Kontext die Einsicht in die Ordnungen, die stilistischen Eigenarten und den biographischen Bezug des Kunstwerks zu eröffnen.[380]
Im praktisch-produktiven Teilbereich des Musikunterrichts nimmt das Lied eine zentrale Stellung ein. Das Lied reiht sich zum einen in die Liste der Unterrichtsinhalte ein und fungiert zum anderen als didaktisches Vehikel, d.h. historische und zeittypische Erscheinungsformen des Liedes bilden die Grundlage für das eigene Musizieren.[381] Ferner werden von diesen ausgehend die theoretischen Gesetzmäßigkeiten der Musik im Allgemeinen erarbeitet.[382] Die Praktizität des Musikunterricht schließt mitunter Sprecherziehung bzw. Stimmbildung und rhythmische Erziehung mit ein.[383] Weitergehend wird eine praktische Betätigung am musikalischen Gegenstand über den Musikunterricht hinaus angestrebt. So soll durch Chor- und Orchesterarbeit eine Intensivierung des Gemeinschaftslebens der Schule herbeigeführt werden.[384] Allen Schularten ist es aufgegeben, dem Instrumentalspiel begabter Schüler im Rahmen schulischer Aktivitäten eine Förderung zuteil werden zu lassen.
Im Folgenden ist nun aufzuzeigen, dass die inhaltliche Dimension der untersuchten Lehrpläne methodische Implikationen enthält. Konkret besteht dieser Beziehungszusammenhang darin, dass einige Lehrpläne die Erarbeitung musikalischer Materialstrukturen an die schrittweise Schulung zum bewussten Hören koppeln. Diese didaktische Vorgehensweise stützt sich auf einen entwicklungspsychologischen Ansatz, der allgemein eine entwicklungsgerechte Anordnung von musikalischen Lerninhalten vorsieht:

---

[380] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1964, in Eckhard Nolte, 1975, 164.
[381] Die Kategorie Lied umschließt das Volkslied, das volkstümliche Lied, den Choral und das geistliche Lied (vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen [Hrsg.], 1964, in Eckhard Nolte, 1975, 164). Im Mittelpunkt des Musikunterrichts der Realschule stehen gemeinhin historische und zeitgenössische Lieder (vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen [Hrsg.], 1954, in: Eckhard Nolte, 1975, 175).
Das Primat des Singens im aktiv-musizierenden Unterrichtsbereich wird für die Volksschule bestätigt. So sind vergangene und zeittypische Lieder, sowie das jugendnahe Kunstlied in den Unterricht zu integrieren (vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein [Hrsg.], 1954, in: Eckhard Nolte, 1975, 170).
[382] Das Erlernen der theoretischen Gesetzmäßigkeiten, das unter „musikalische Handwerkslehre“ verzeichnet ist, soll jedoch seinen Ausgangspunkt nicht allein im Lied erhalten. Vielmehr gilt es vornehmlich vom Lied aus die musiktheoretischen Aspekte zu beleuchten. Der Einblick in die Musiktheorie umfasst die Einführung in die Diatonik, in die Kirchentonarten, die Pentatonik und die tonalen Ordnungen der Neuen Musik (vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen [Hrsg.], 1964, in: Eckhard Nolte, 1975, 165).
Die bezüglich der höheren Schulen genannten musiktheoretischen Zielvorgaben werden auf der Ebene der Realschule bestätigt (vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen [Hrsg.], 1954, in: Eckhard Nolte, 1975, 175).
Im Falle der Volksschulen werden die musiktheoretischen Anforderungen abgeschwächt (vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein [Hrsg.], 1954, in: Eckhard Nolte, 1975, 170).
[383] Die Sprecherziehung erhält in Bezug auf das Singen propädeutischen Charakter. Eine deutliche Artikulation, eine sonorige Stimme und der sinngemäße Vortrag eines Textes werden als Voraussetzung für ein ausdrucksvolles Singen angesehen. Im Rahmen der rhythmischen Erziehung gilt es über die Begeisterungsfähigkeit des Heranwachsenden, sich körperlich darzustellen, einen ursprünglichen Weg zum musikalischen Erleben zu erschließen (vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen [Hrsg.], 1964, in Eckhard Nolte, 1975, 165).
[384] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1964, in Eckhard Nolte, 1975, 166.

„[Die] Schulung beginnt auf der Unterstufe mit dem Erfassen (zuerst einfachster) rhythmischer, melodischer, harmonischer und formaler Gestaltungen. Vom bewussten Aufnehmen dieser musikalischen Formungen dringt sie dann vor zu den Zusammenhängen, die zwischen den Elementen des musikalischen Ausdrucks und den bewegenden seelischen Inhalten bestehen. Auf der Mittel- und besonders auf der Oberstufe führt sie dann auch zur Erfassung stilistischer Merkmale personeller und epochaler Art."[385]

Methodische und inhaltliche Implikationen sind hiernach in der Zielvorgabe vereint, dem Schüler ein ganzheitliches Musikerlebnis zu ermöglichen, in dem auch die ästhetische Ebene des Kunstmusikalischen Berücksichtigung findet. Der Hörschulung kommt hierin die Aufgabe zu, die innere Aufnahmefähigkeit des Heranwachsenden durch das stete Üben an elementaren musikalischen Strukturen kontinuierlich zu steigern und somit den rezeptiven Anforderungen des Kunstwerks anzupassen. An die Kunstwerkbetrachtung schließen sich dann musikwissenschaftliche Betrachtungsweisen an. Diese gilt es, in ausgewogener Handhabung in den Unterricht zu integrieren. So muss eine rein formal-analytische Methode ebenso vermieden werden, wie eine Überstrapazierung außermusikalischer Hilfsquellen (z.B. biographische Informationen, Briefe oder Erörterungen kulturkundlicher Art).[386]

Im Bereich der Volksschule ist die Erziehung zum bewussten Hören weniger auf das Verstehen der materialstrukturellen Gesetzmäßigkeiten des musikalischen Kunstwerks angelegt, als auf das Erlangen einer soziokulturellen Hörkompetenz, aus deren Verinnerlichung eine aktive Rezeptionshaltung gegenüber massenmedialen Hörangeboten hervorgehen soll.[387]

In den Nachkriegs-Lehrplänen für das Fach Musik werden dem Lehrer weitreichende Gestaltungsfreiheiten in methodischen und inhaltlichen Fragen *(organisatorische Dimension)* eingeräumt. Von ordnender Wirkung wird das Prinzip der entwicklungsgerechten Anordnung der Stoffpläne angesehen – auch angewandt auf den Bereich der Hörschulung.[388]

---

[385] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1964, in: Eckhard Nolte, 1975, 166.
[386] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1964, in: Eckhard Nolte, 1975, 166.
[387] Die Begegnung mit komplexeren Werken bleibt den beiden letzten Jahrgängen vorbehalten (vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein [Hrsg.], 1954, in: Eckhard Nolte, 1975, 173).
An dieser Stelle ist die Einschätzung Eckhard Noltes anzuführen, der in seinen Betrachtungen der Richtlinien und Lehrpläne der 1950er und 1960er für das Fach Musik Jahre eine generelle Akzentverschiebung der Unterrichtsinhalte Singen bzw. Musizieren und Musikhören bzw. Werkbetrachtung je nach Schultypenzugehörigkeit erkennt. So zielen die Lehrpläne der Volksschule tendenziell mehr auf die Entwicklung der Musizierfähigkeit, während diejenigen der Mittelschulen und Gymnasien vergleichsweise stärker auf die Einführung in das Hören und Verstehen musikalischer Werke ausgerichtet sind (vgl. Eckhard Nolte, 1975, 27).
[388] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1957, in: Eckhard Nolte, 1975, 192. Hierin wird expressis verbis dem Lehrer die Unterrichtsmethode freigestellt, doch werden die Erziehungsverantwortlichen dazu ermuntert, innerhalb der Schule eine Einheitlichkeit der Methoden anzustreben.

Dabei wird deutlich, dass die angegebenen Unterrichtsinhalte bzw. Unterrichtsstoffe mehr oder weniger als Anregungen zur Unterrichtsgestaltung aufgestellt werden. Die folgenden Ausführungen aus den Richtlinien für den Unterricht in den höheren Schulen in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1952 zeigen auf, dass die Freiräume, die der Lehrerpersönlichkeit in der inhaltlichen und methodischen Organisation des Unterrichts zugesprochen werden, den Lehrplänen strukturell immanent sind.

> „[Der Lehrplan, C.J.] enthält keine Vorschriften, sondern Anregungen zu einer sinnvollen Lehrstoffverteilung in einem Anstaltslehrplan. Er ist Ausdruck einer bestimmten musikerzieherischen Haltung und kann sich deshalb auf sparsame Angabe von Einzelwerken beschränken.“[389]

Der Lehrplan übernimmt danach die Funktion, einer bestimmten musikerzieherischen Haltung Ausdruck zu verleihen. Im Haltungsbegriff laufen die auf die Subjektivität der Lehrerpersönlichkeit zurückgehende Kontingenz der schulischen Unterrichtsgestaltung und die als verbindlich deklarierten (musik-)erzieherischen Zielaussagen zusammen. Somit wird versucht, über die persönliche Haltung des Lehrers den intersubjektive Rahmen schulischer Erziehungsarbeit herzustellen. Abschließend ist anzufügen, dass sich in den untersuchten Lehrplänen keinerlei Angaben bezüglich der Kontrolldimension finden.

Positionen gegenüber populärer Musik. Die Richtlinien und Lehrpläne der 1950er und 1960er Jahre für das Fach Musik weisen mehrheitlich Stellungnahmen gegenüber populären Musikformen auf. Mit Blick auf die textliche Organisation der Lehrpläne ist festzustellen, dass die Bezugnahme zur populären Musik zuweilen in Ergänzung der methodischen Anregungen erfolgt. In Erwägung terminologischer Belange ist festzuhalten, dass populäre Musik in den Lehrplänen gemeinhin als Gebrauchsmusik, Schlager und/oder Jazz präsentiert wird.[390] Ein Großteil der Lehrpläne ist von der Erkenntnis durchdrungen, dass diese „Gebrauchsmusik“ einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Jugend ausübt. Bei der nachfolgenden Explikation programmatischer Positionierungen gegenüber populärer Mu-

[389] Im Fortlauf des Lehrplantextes wird ausgeführt: “Ein organisch wachsender Lehrplan erfordert eine immer wieder erneute Prüfung des Stoffes und des methodischen Weges in der Praxis. Von Zeit zu Zeit sollen die gewonnenen Erfahrungen ausgetauscht werden und zu einer Erweiterung, Umgruppierung bzw. Neugestaltung des Anstaltslehrplans führen“ (vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1964, in: Eckhard Nolte, 1975, 164).

[390] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1954, in: Eckhard Nolte, 1975, 175. Ferner ist von „Unterhaltungsmusik“ die Rede. Implizit geschieht eine Nennung populärer Musikformen durch die Bezeichnungen „primitive[r] Reizklang“ und „leere Tonkulisse“ (Der Hessische Kultusminister [Hrsg.], 1957, in: Eckhard Nolte, 1975, 189).

sik gilt es, gegenstandsbezogene und vermittlungsbezogene Aussagen zu unterschieden. Der Blick sei zunächst auf die Gegenstandstruktur populärer Musik gerichtet.[391]

Die Forderungen, die an den schulischen Umgang mit populärer Musik erhoben werden, bewegen sich in einem antithetisch-erzieherischen Rahmen. So ist den zeitgemäßen populären Musikformen eine „erhöhte erzieherisch-kritische Aufmerksamkeit“[392] zu schenken. Ferner wird daran anknüpfend dem Musikunterricht die Zielvorgabe zugewiesen, den Schüler „zu einer wertenden und kritischen Haltung gegenüber den Darbietungen des Rundfunks zu erziehen“[393]. Hieran schließt sich, wie oben erwähnt, der Erwerb einer auf aktive Selektion des Hörangebots abzielenden Medienkompetenz an. In finaler Wendung läuft jedwede Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Formen der Unterhaltungsmusik auf eine Gegenüberstellung mit den bedeutenden Komponisten und Werken der abendländischen Rezeptionsgeschichte zu.

Die untersuchten Lehrpläne weisen einen kulturkritischen Unterton auf, der stets dann in den Vordergrund drängt, wird der sozialpädagogische und kulturelle Auftrag der Schule betont.[394] Dem ungeachtet werden die soziokulturellen Erscheinungsformen des „modernen Massenzeitalters“[395] mitunter positiv bewertet. So eröffnen sich nach Auffassung der Verfasser der Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen den Jugendlichen und Kindern durch technische Medien auch gesteigerte Möglichkeiten des Erlebens wertvoller künstlerischer und musikalischer Werke.[396]

Vereinzelt verweisen die Lehrpläne auf das didaktische Erfordernis, die verschiedenen Formen und Funktionen von populärer Musik zu behandeln.[397] Die Begegnung des Heranwachsenden mit den Formen und Funktionen von Musik wird hierbei in ein Umfeld kritischen Denkens eingelagert.[398] Die Erarbeitung des Funktionalitätsbegriffs in der Musik soll an Unterrichtsthemen wie „Musik [...] als Gebrauchsmusik wie Ständchen und Serenade, als Musik für Tanz und Unterhaltung, als echter Jazz und als zweckfreies musikalisches

[391] Konkret bezieht sich der Begriff der Gegenstandstruktur auf die präskriptiven und inhaltlichen Angaben zum Unterrichtsgegenstand sowie auf die didaktischen Zusammenhänge, die diesen Angaben zugrunde liegen.
[392] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1954, in: Eckhard Nolte, 1975, 177.
[393] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1954, in: Eckhard Nolte, 1975, 177.
[394] In den Lehrplänen für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz aus dem Jahre 1960 wird der Musik kraft ihrer persönlichkeitsbildenden Wirkung die Fähigkeit zugesprochen, „den zerstörenden Einflüssen der modernen Zivilisation“ zu begegnen (Kultusministerium Rheinland-Pfalz [Hrsg.], Lehrpläne für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz vom 17. Februar 1960, in: Eckhard Nolte, 1975, 206).
[395] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1957, in: Eckhard Nolte, 1975, 187.
[396] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1957, in: Eckhard Nolte, 1975, 187.
[397] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, Hannover 1964, in: Eckhard Nolte, 1975, 228.
[398] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1964, in: Eckhard Nolte, 1975, 228.

Kunstwerk“[399] gekoppelt werden und zielt mittelbar daraufhin, im Heranwachsenden das Verständnis für wertbeständige Musik zu öffnen.

Die Mehrzahl der untersuchten Richtlinien und Lehrpläne listen den Unterrichtsgegenstand populäre Musik nicht in den Stoffplänen auf. Eine Ausnahme bilden in diesem Falle die hessischen Bildungspläne aus dem Jahr 1957 und die Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 7 bis 10 der Realschule in Hamburg aus dem Jahre 1965. So wird in Erstgenannten die begriffliche Klärung von „Volkslied, Kunstlied, Schlager, Jazz“[400] als Lernziel vorgegeben, in Letzteren wird im Bereich der Gehörbildung die Vorstellung der „Grundtypen des Jazz“[401] als Zielvorgabe genannt.
Die Integration des Unterrichtsgegenstandes populäre Musik ist in der Mehrzahl der untersuchten Lehrpläne eng an die Zielvorgabe gebunden, die musikalische Urteilsfähigkeit des Heranwachsenden auszubilden. In Noltes Einschätzung der curricularen Aufbereitung populärer Musik wird deutlich, dass die Nachkriegs-Lehrpläne das Herausbilden einer musikalischen Urteilsfähigkeit nicht nur im Zusammenhang mit der Behandlung von musikalischen Kunstwerken als Zielperspektive begreifen, sondern eben auch im Hinblick auf die Verarbeitung des Musikangebots der Massenmedien:

> „Dieses Bestreben wird beherrscht von dem Gedanken, durch die wertende Gegenüberstellung von Kunstmusik und Trivialmusik von letzterer weg zu ersterer hin zu erziehen.“[402]

Doch kann dieser Bewertung differenzierend beigefügt werden, dass der Unterrichtsgegenstand populäre Musik *ein* didaktisches Vehikel unter vielen zur Bestätigung der finalen Kunstmusikbezogenheit des Musikunterrichts darstellt. Aufgaben, Methoden und Unterrichtsstoffe der Lehrpläne sind in ausgeprägter Weise darauf ausgerichtet, den Heranwachsenden durch Erwerb traditioneller Musizierpraktiken und Gehörbildung zu befähigen, aktiv an der Gestaltung des seitens der Verfasser der Lehrpläne als erhaltenswürdig apostrophierten Kulturlebens mitzuwirken. Eine Konfrontationsstellung zwischen traditionellen und populären Musikformen wird von vornherein durch den Umstand vermieden, dass der Lehrplan insgesamt einer Vorrangstellung geistig-kultureller Komplexe Vorschub leistet.

---

[399] Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1964, in: Eckhard Nolte, 1975, 228. An die Betrachtung der populären Musikform Jazz schließt sich die Dichotomie „echt-unecht“ an. Eine nähere inhaltliche Erklärung dieses antonymischen Wortpaares findet sich nicht in den Richtlinien.
[400] Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), in: Eckhard Nolte, 1975, 195.
[401] Der Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst Hamburg (Hrsg.), Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 7 bis 10 der Realschule in Hamburg, Hamburg 1965, in: Eckhard Nolte, 1975, 230.
[402] Eckhard Nolte, 1975, 27

Abschließend ist festzuhalten, dass sich bezüglich der Vermittlung von populärer Musik keine Angaben finden, die auf ein spezifisches popularmusikbezogenes Methodenprofil hindeuten oder den methodischen Spielraum des Lehrers näher umreißen. Als richtungsweisend für den Umgang mit populärer Musik erweist sich das mit ihr in Verbindung gebrachte gesellschaftliche Gefahrenpotential. Dieses bildet den Ausgangspunkt für eine rationale Herangehensweise.

Resümee. Richtlinien und Lehrpläne transportieren bis in die 1960er Jahre ein musikalisches Bildungsverständnis, das in seinen Grundzügen auf das bildungspolitische Ansinnen zurückgeht, schulische Bildung den Forderungen von Arbeitswelt, Kulturgemeinschaft und Staat anzupassen. So gilt es vordringlich, dem Schüler die geistigen und sittlichen Gehalte des kulturellen Lebens von Vergangenheit und Gegenwart zu eröffnen. Dies hat zur Folge, dass keine musische Bildung im Sinne einer reinen Gemütsbildung vorgesehen ist. Dass das emotive Moment des Musikunterrichts dennoch nicht ausgespart wird, zeigt sich daran, dass die Lehrpläne das Musikmachen bzw. Singen als obligates und zudem zentrales Betätigungsfeld des Unterrichts aufstellen.
Der primär kulturelle Bildungsauftrag zielt darauf hin, aufbauend auf der Erkenntnis kulturevolutionärer Entwicklungsverläufe im Schüler, ein Kulturbewusstsein zu verankern. Entsprechend dieser Zielvorgabe ziehen die Lehrpläne die in ihnen enthaltenen Stoffe zu Stil- und Zeitkonstruktionen zusammen. Musik wird infolge als Kondensat nationalhistorischer Kulturtotalitäten vermittelt. Ebenjenes kulturell-geistige Bildungsprofil wird in einigen der untersuchten Lehrpläne durchbrochen. So zeichnen sich besagte Lehrpläne durch eine Tendenz zur Vermengung der Reflexionshorizonte Kultur und Gesellschaft aus. Formal betrachtet deutet sich an gesellschaftsspezifischen Begriffen wie Massengesellschaft, Technisierung, Medialisierung und Funktion ein gesteigertes Interesse an der unterrichtlichen Aufarbeitung von Musik als gesellschaftlichem Phänomen an. Der Gesellschaftsbezug wird sodann auf die Zielvorgabe hin konkretisiert, dass ebenjene Phänomene wie die der Medialisierung und Funktionalisierung von Musik in ihrer kulturzersetzenden Wirkung freizulegen sind.
Im Hinblick auf populäre Musik ist nun festzustellen, dass diejenigen Lehrpläne, die ein tiefergehendes Interesse am gesellschaftlichen Phänomen Musik formulieren, auch einen Unterrichtsgegenstand populäre Musik aufstellen. Hingegen sehen jene, die ausschließlich in kulturzyklischem Denken verhaftet sind, keinen Unterrichtsgegenstand populäre Musik vor. Der schulische Bildungsauftrag stellt sich somit im Hinblick auf musikalische Gegen-

wartserscheinungen als ambigue dar. Es zeigt sich zudem, dass der Gesellschaftsbezug die entlang des geistig-kulturellen Bildungsparadigmas in Stellung gebrachten Ziele und Inhalte des Musikunterrichts – Praktizität und Förderung des sittlichen Lebens – herausfordert. Gesellschaftliche Realität wird insbesondere mit der Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten in Verbindung gebracht.
Populäre Musik selbst wird in jenen gesellschaftsbezogenen Lehrplänen als Symptom gesellschaftlicher Verhältnisse gedeutet. Für den Unterrichtsgegenstand populäre Musik bedeutet dies nun, dass er nicht positiv im Sinne eines ästhetisch bildenden Objekts begründet wird, sondern negativ, d.h. als Objekt, das dem Ideal ästhetischer Bildung widerspricht. An diesen Aussagen wird ersichtlich, dass die Lehrpläne dem Unterrichtsgegenstand populärer Musik einen spezifischen Begründungszusammenhang zugrunde legen, der einerseits seinen Ausgang aus einer antithetisch-kulturkritischen Haltung gegenüber populärer Gegenwartskultur findet, der jedoch anderseits in Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Begriffe die gegenwärtige Unterhaltungskultur aus geisteswissenschaftlichen Kulturkonstruktionen auslagert. So kann die lehrplanbezogene Handhabung populärer Musik zwar auf der einen Seite unter dem Etikett der Abwehr erfasst werden, indes zeichnet sich auf der anderen Seite eine Tendenz zur unterrichtlichen Beschäftigung mit den Sozialaspekten von populärer Musik ab.

1.3.2. Musikkunde im Schulbuch

Die in den curricularbezogenen Kapiteln vorgenommene Betrachtung von Unterrichtsmaterialien verwendet sich auf die Analyse von Schulbüchern. Der Begriff Schulbuch umfasst die zwei Typen des Liederbuchs und des Lehr- und Arbeitsbuchs. Die Analyse selbst folgt dem auf die Lehrpläne angewandten Schema, mit der Einschränkung, dass normative und funktionale Dimension zur didaktischen Zieldimension zusammengezogen werden. Das bedeutet insgesamt, dass die zur Analyse anstehenden Schulbücher auf die in ihnen wirkenden Strukturen sowie Zielaussagen, Inhaltsaussagen, Methodenaussagen und Kontrollaussagen hin untersucht werden. In den jeweiligen Aussagefeldern treten bestimmte Fragestellungen in den Vordergrund. So ist es beispielsweise im Interesse der didaktisch-methodischen Analyse, im Hinblick auf Zielaussagen einen etwaigen Richtlinien- bzw. Lehrplanbezug zu entziffern. Inhaltsaussagen gilt es dagegen, auf Angaben zur Strukturierung und Planung von Unterricht hin zu durchdringen. Bezüglich der Methodenaussagen

wird die Frage nach möglichen Kommunikations- und Interaktionsformen des Unterrichts virulent.[403]

Zur Einordnung des Schulbuchs in den Gesamtbereich erziehungsrelevanter Semantiken soll nun zunächst auf seine Bedeutung im erzieherischen Handlungsgefüge verwiesen werden. So ist diesbezüglich voranzustellen, dass es sich bei Schulbüchern um Medien des Unterrichts handelt. Ihre originäre didaktische Funktion erhalten sie dadurch, dass sie als Informationsträger den Lehrer in seinen Lehraufgaben unterstützen und entlasten. Gemäß ihrer medialen Disposition repräsentieren sie Lebenswirklichkeit, d.h. sie nehmen eine vermittelnde Rolle zwischen dem Wirklichkeitsbereich realer Erfahrung und dem Schüler ein. Im Unterrichtsgefüge bilden sie infolge eine Schaltstelle sozialer Kommunikation. Das Schulbuch erweist sich hiernach als aussagekräftiges didaktisches Erkenntnisobjekt, da es in seinem Falle zu einer direkten Kommunikation zwischen den als erziehungsrelevant gekennzeichneten Aussagen des Erziehungssystems und dem Adressaten erziehungsrelevanten Wissens, dem Schüler, kommt. Segmente des durch das Erziehungssystem aufbereiteten gesellschaftlichen Wissens der Erziehung werden didaktisch zubereitet, d.h. auf den Schüler bezogen, und der Schülergeneration als Erfahrungshorizont psychosozialer Entwicklungsprozesse zur Seite gestellt.

Schulbuch: Deutsche Musikkunde und Die Garbe. Das Schulbuch „Deutsche Musikkunde“[404] lässt sich eingangs als Lehrbuch kennzeichnen. Es konstituiert sich als reiner Informationsträger. Hierbei umfasst es folgende Strukturelemente: Komponistenporträts, allgemeine Musiklehre, Instrumentenkunde, gattungsimmanente Musikhistorie, Musikgeschichte, Form- und Gestaltungsprinzipien der Musik und ein Musiklexikon. Zur Zielebene finden sich keine Angaben. Lernprozesse werden nicht ausformuliert, präskriptive und inhaltliche Entscheidungen werden nicht begründet. Die Inhalte selbst sind, wie oben erwähnt, in verschiedene Bereiche gegliedert. Der erste Bereich, die Komponistenporträts, befasst sich mit deutschen Komponisten von Johann Sebastian Bach bis Paul Hindemith.[405] In seinem

[403] Eingedenk der prinzipiellen Produktorientierung der Arbeit kann auf eine nähere Betrachtung prozessualer Aspekte nicht eingegangen werden, jedoch soll auf folgende Quellen verwiesen werden: Josef Kloppenburg, Schulbuchrezeption auf der Ebene kultusministerieller Begutachtung – am Beispiel von „Musik aktuell“, in: Hermann J. Kaiser (Hrsg.), Musikpädagogische Forschung, Band 7, Laaber 1986, 171-179; Ernst Horst Schallenberger und Gerd Stein, Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen, Kastellaun 1978; Richard Meier, Erfahrungen eines Autors mit der Genehmigung von Schulbüchern, in: Martin Rauch und Lothar Tomaschewski (Hrsg.), Schulbücher für den Sachunterricht, Frankfurt a.M 1986, 83-92.

[404] Karl Rehberg (Hrsg.), Deutsche Musikkunde, Hamburg 1951.

[405] Im Einzelnen werden folgende deutsche bzw. deutschsprachige Komponisten besprochen: Johann Sebastian Bach, Georg Friedrich Händel, Christoph Willibald Gluck, Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, Carl Maria von Weber, Franz Schubert, Felix Mendelssohn-Bartholdy, Robert

Umfang übertrifft es die anderen Inhaltsbereiche bei weitem. In chronologischer Abfolge werden, beginnend mit Bach, deutsche Komponisten in Form von Porträtgemälden, biographischen Angaben, Briefen, Zitaten, Ausschnitten aus dem Werk (in Urhandschrift oder maschineller Ausfertigung) und Zeichnungen, die bestimmte Lebenssituationen oder biographisch bedeutsame Orte festhalten, vorgestellt. Ebenso werden Schwerpunkte ihres Schaffens dargelegt.

Darauffolgend vermittelt die allgemeine Musiklehre Einblicke in die elementaren Zusammenhänge der Musik. Die Instrumentenkunde wiederum erörtert die archetypischen Orchesterinstrumente und den erweiterten Kreis von Ensemble- und Soloinstrumenten wie Orgel oder Zupfinstrumenten. Die Instrumente selbst werden im Kontext von Instrumentengruppen vorgestellt.[406] Die sich hieran anschließende gattungsimmanente Musikhistorie befasst sich im konkreten Fall dieser Publikation ausschließlich mit der Geschichte des deutschen Volksliedes. Der Topos nationaler Idiomatik findet sich sodann auch im Abschnitt Musikgeschichte wieder. Musikgeschichte wird hierin parallel an Epochenkonstruktionen und nationalen Stilistiken festgemacht. Nachfolgend werden im Bereich der Form- und Gestaltungsprinzipien verschiedene Formen von Liedform bis sinfonische Dichtung anschaulich gemacht.[407] Abgerundet wird die „Deutsche Musikkunde“ durch ein kompaktes musikalisches Nachschlagewerk.[408]

Zur näheren didaktischen Einordnung der Inhalte des Buchs ist anzuführen, dass diese der bloßen Wissensvermittlung dienen. Aus dem Gros der Information ist es dem Lehrer aufgetragen, konkrete Lerninhalte zu extrahieren und diese als Unterrichtsgegenstände aufzubereiten. Im Sinne materieller Bildungstheorie werden diese dem Schüler als kulturelle Objektivationen des deutschen Geistes vermittelt. Das Wissensprofil umgreift konkret musikimmanente, biographische und zeit- bzw. musikgeschichtliche Fragestellungen. Vereinzelt gehen musikimmanente und biographische Aspekte in zeit- und musikgeschichtliche Komplexe ein, dies deutet auf die formlose Konstruktion kulturkundlicher Zusammenhänge hin.

Aus lernpsychologischer Perspektive bleibt wiederum festzuhalten, dass sich keine Angaben finden, die eine eigenständige Auseinandersetzung der Schüler mit den Inhalten nahe

---

Schumann, Richard Wagner, Anton Bruckner, Johannes Brahms, Hugo Wolf, Hans Pfitzner, Richard Strauss, Max Reger, Paul Hindemith (vgl. Karl Rehberg [Hrsg.], 1951, 3-177).

[406] Vgl. Karl Rehberg (Hrsg.), 1951, 186-194.

[407] Es werden Liedform, Rondo, Variationsformen, Imitationsformen, freie Formen, Suiteform, Konzertform, Ouvertüre, Sonate, Sinfonie, sinfonische Dichtung und Formen der Vokalmusik besprochen (vgl. Karl Rehberg [Hrsg.], 1951, 222-228).

[408] Vgl. Karl Rehberg (Hrsg.), 1951, 229-253.

legen. Angaben zur methodischen Differenzierung und Lernkontrolle sind ebenso nicht vorhanden.

Bei dem zweiten untersuchten Schulbuchobjekt „Die Garbe“ handelt es sich um eine Schulbuchreihe. In seiner Totalität umfasst dieses Unterrichtswerk die Strukturelemente Liedsammlung, Chorbuch, Musikkunde, musikalische Gestaltenlehre, d.h. Form- und Gestaltungsprinzipien, allgemeine Musiklehre und Instrumentenkunde.[409] Der in „Deutsche Musikkunde“ vollzogene Rückgriff auf ausschließlich nationale Idiomatik wird in den theoriebezogenen Ausgaben dieses Unterrichtswerks um europäische Komponisten und deren Musik erweitert – wenn auch deutsche Kulturidiomatik weiterhin den Schwerpunkt bildet. Die Lieder- und Chorbücher präsentieren ebenfalls schwerpunktmäßig Lieder deutschsprachiger Komponisten. Im Hinblick auf strukturelle Gehalte ist ferner die Tatsache von Belang, dass diese nach Klassenstufen und Schularten gegliedert sind.
Im Folgenden sollen nun zwei Exemplare der Schulbuchreihe näher betrachtet werden: „Liederbuch für höhere Schulen“[410] und „Musikalische Gestaltenlehre“[411]. Hinsichtlich der Untersuchung des erstgenannten Werkes muss die Orientierungsfunktion und Dynamik des hier verwendeten Analyseapparats erneut hervorgehoben werden. Kann im Allgemeinen nicht davon ausgegangen werden, dass alle benannten didaktischen Dimensionen einen textlichen Niederschlag in den untersuchten Werken finden, so trifft diese Einschätzung insbesondere auf Liederbücher zu. Gemäß ihrer Disposition als Liedsammlung erschöpft sich zunächst ihr didaktischer Auftrag in der Bereitstellung von Liedmaterial. Eine etwaige Ausweitung der didaktischen Aufgabe von Liederbüchern kann dann nur als Folge von referenz- und zeitbedingten Zuschreibungen an das didaktische Aussagesystem Liederbuch gekennzeichnet werden.
Zur strukturellen Ordnung ist einleitend anzuführen, dass das Liederbuch die Lieder entsprechend ihrem textlichen Gehalt nach einer übergeordneten Jahreszeitenthematik glie-

[409] Die Lieder- und Chorbücher liegen in mehreren Bänden vor (vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber [Hrsg.], Die Garbe. Singebuch, Köln 1952; vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber [Hrsg.], Die Garbe, Liederbuch für höhere Schulen, 3. Aufl., Köln 1953; vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber [Hrsg.], Die Garbe, Chorbuch, Köln 1951). Ebenso wird die Musikkunde mehrbändig besprochen. Sie ist epochen-, komponisten- und gattungsbezogen organisiert, beinhaltet musikphilosophische Fragestellungen und Angaben zur Musikliteratur (vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber [Hrsg.], Die Garbe, Musikkunde. Teil 1, Köln 1950; vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber [Hrsg.], Die Garbe, Musikkunde. Teil 2, Köln 1951; vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber [Hrsg.], Die Garbe, Musikkunde. Teil 3, Köln 1956; vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber [Hrsg.], Die Garbe, Musikkunde. Teil 4, Köln 1970; vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber [Hrsg.], Die Garbe, Musikkunde. Musik international, Köln 1975). Des Weiteren sind erschienen: Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber (Hrsg.), Die Garbe, Musikalische Handwerkslehre, Köln 1952; Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber (Hrsg.), Die Garbe, Musikalische Gestaltenlehre, Köln 1956.
[410] Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber (Hrsg.), 1953.
[411] Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber (Hrsg.), 1956.

dert. Innerhalb der jahreszeitbezogenen Themenblöcke sind die Lieder wiederum in lebens- und alltagsnahe Themengebiete wie Morgen, Abend, Fahrt, Tod oder Weihnachten eingegliedert.[412] Lernziele nennt das Liederbuch explizit nicht. Jedoch findet sich im Anschluss an die Liedsammlung ein Verweis zur allgemeinen Musiklehre und Formenlehre wieder. Hierin werden bestimmte Lieder als beispielhaft für bestimmte musikalische Phänomene gekennzeichnet. Dieses Vorgehen entspricht dem curricular-didaktischen Leitgedanken, das Lied als didaktisches Vehikel für eine tiefergehende Reflexion musikalischer Sachverhalte einzusetzen. Bezüglich der Lieder selbst ist festzuhalten, dass es sich um deutsche Volkslieder und Kanons handelt. Sie umgreifen eine Zeitspanne, die über das Mittelalter bis ins zwanzigste Jahrhundert führt. Musikalisch betrachtet reichen sie von der Einstimmigkeit bis zur Vierstimmigkeit. Es finden sich weder methodische Angaben, die auf eine Ergänzung des rein reproduktiven Umgangs hindeuten, noch Angaben zur Kontrolle der Lerninhalte.

Das zweitgenannte Buch, die „Musikalische Gestaltenlehre“, verinnerlicht im Gegensatz zum vorgenannten die Funktion eines reinen Lehrbuchs. Es enthält folgende Strukturelemente: Stoffverteilungsplan, Kleinformen der Musik, Formen der Polyphonie, Formen der Homophonie, Musik von der Antike bis zum Barock, Klassik und Romantik, Musik von der Spätromantik bis zur Gegenwart. Zielangaben werden nicht formuliert, jedoch vermittelt der in Klassenstufen und Gattungen aufgegliederte Stoffverteilungsplan einen Eindruck davon, welche Inhalte in welcher Jahrgangstufe behandelt werden sollen. Begründet wird diese Aufteilung nicht. Vielmehr rekurriert der Stoffverteilungsplan auf den curricular-didaktischen Leitgedanken einer entwicklungsgerechten Anordnung von Lern- bzw. Unterrichtsgegenständen.
Die einzelnen Inhalte gilt es im Folgenden stichpunkartig analog zu den übergeordneten Abschnitten, innerhalb derer sie präsentiert werden darzulegen. So umspannt der Abschnitt Kleinformen der Musik die Themen Kunstlied und Instrumentalmusik – gemeint sind Kleinformen wie Rondo, Tanz oder Marsch- und Volkslied.[413] Der Abschnitt zur Polyphonie behandelt geistliche und weltliche Musik, barocke Formen und das alte deutsche Volkslied.[414] Im Zusammenhang mit Homophonie werden das lyrische Kunstlied der Romantik, klassische und romantische Instrumentalmusik, Oper und das Orchester der Ro-

[412] So wird z.B. der Themenblock Sommer unterteilt in die Lebenssituationen Fahrt, Frohsinn, Liebesfreud und Liebesleid (vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber [Hrsg.], 1953, 65-126).
[413] Vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber (Hrsg.), 1956, 15-25.
[414] Vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber (Hrsg.), 1956, 26-36.

mantik ausgearbeitet.[415] Der musikgeschichtliche Abschnitt zur Zeitspanne von Antike bis Mittelalter beschäftigt sich mit der Musikkultur der Antike und der altgermanischen Periode, mit geistlicher und weltlicher Musik des Mittelalters, Musik der Renaissance und dem Strukturwandel zwischen Mittelalter, Renaissance und Barock, sowie dem Orchester des Barock.[416] Das Kapitel „Klassik und Romantik" widmet sich der Wandlung der klassischen und romantischen Musik, dem Kunstlied der Romantik, der Instrumentalmusik der Romantik, sowie Themenkomplexen, die sich mit den Zusammenhängen von Persönlichkeit und Werk klassischer Komponisten sowie Musik und Nation auseinandersetzen.[417] Das letzte Kapitel, das sich der Musik des ausgehenden neunzehnten Jahrhunderts und der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts zuwendet, thematisiert die Musik der Spätromantik, Programmmusik des neunzehnten Jahrhunderts, Strömungen des Impressionismus, des Expressionismus, der Neuen Musik, Folklore, Jazz und Schlager und den Zusammenhang zwischen Musik und Technik.[418]

Im Hinblick auf strukturell-didaktische Aspekte zeigt sich, dass die Präsentation der Inhalte auf einem Ineinandergreifen von Form-, Gattungs- und Epochenkonstruktionen beruht. Wie das vorgenannte Liederbuch enthält die „Musikalische Gestaltungslehre" weder Angaben zur differenzierten methodischen Gestaltung des Unterrichts noch zur Lernerfolgskontrolle.

Positionen gegenüber populärer Musik. Im vorangegangen Abschnitt wurde ersichtlich, dass die „Musikalische Gestaltenlehre" eine Nennung bzw. Thematisierung des popularmusikalischen Bereichs vornimmt. Hiermit unterscheidet sie sich von den beiden anderen untersuchten Schulbüchern. Im Konkreten wird die Auseinandersetzung mit populärer Musik an den Begriffskategorien Jazz und Schlager enggeführt. Der Jazz wird hierbei unter der Rubrik Folklore behandelt. In didaktischer Hinsicht erweist es sich als richtungsweisend, dass er nicht als eigenständiges ästhetisches Feld behandelt wird, sondern in seinem Einfluss auf die europäische Kunstmusik diskutiert wird.[419] Der Schlager wird im Kontext geschichtlicher und gattungsimmanenter Betrachtungen des Volksliedes besprochen. Ihm wird ähnlich wie im Falle des Jazz nur eine schmale Textpassage gewidmet. Seine Abhandlung beschränkt sich infolge auf eine auf ästhetischen Werturteilen fußende Kurzbe-

[415] Vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber (Hrsg.), 1956, 37-46.
[416] Vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber (Hrsg.), 1956, 47-66.
[417] Vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber (Hrsg.), 1956, 67-89.
[418] Vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber (Hrsg.), 1956, 90-115.
[419] Vgl. Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber (Hrsg.), 1956, 105. In die Nähe poplarmusikbezogener Thematik rückt ebenso die Einordnung von Spirituals in eine Entwicklungsgeschichte des „ausländischen Volksliedes" (Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber [Hrsg.], 1956, 113).

schreibung.[420] Eine weitergehende Behandlung populärer Musik wird in den untersuchten Unterrichtsmaterialien nicht verfolgt.

Resümee. Das didaktische Profil der untersuchten Schulbücher zielt im Wesentlichen darauf hin, Musik als Ausschnitt aus dem geistigen, kulturellen Leben einer bestimmten Zeit zu porträtieren. Mit Hilfe von textlichen, bildlichen und notentextlichen Elementen werden musikalische Zusammenhänge in Beziehung zu geistesgeschichtlichen Entwicklungsverläufen in Kunst, Philosophie, Politik und Architektur etc. gesetzt. Der Mensch bzw. Komponist wird in diesen Beziehungszusammenhängen als gestaltende kulturelle Kraft präsentiert. Musiktheorie, -geschichte, sowie Komponistenporträt und Werkbetrachtung verschmelzen infolge zu Epochen- und Stilkonstruktionen. Inhaltlich werden diese auf eine deutsche, im weitesten Sinne abendländische Kulturidiomatik hin festgelegt. Lebensnähe zu den nationalen Kulturgehalten wird sodann über das Singen hergestellt. So umgreift der Kanon, der für den Unterricht vorgesehenen Lieder, ausschließlich deutschsprachige Volkslieder.
Im Sinne materieller Bildungstheorie streben die Schulbücher die bildende Begegnung mit den geistig-kulturellen Gehalten einer in die Gegenwart hineinwirkenden Vergangenheit an. Didaktisch wird diese über eine bestimmte Werk- bzw. Personenauswahl aufbereitet. Populäre Musik kommt innerhalb dieses geistig-kulturellen Bildungsprofils nur an der Peripherie vor. Konkret heißt dies, dass zeittypische popularmusikalische Formen wie Jazz oder Schlager nur im Hinblick auf ihre kulturelle Minderwertigkeit und ästhetische Epigonalität unterrichtlich behandelt werden. Ihnen wird infolge ein kulturelles Wirkungsvermögen bescheinigt, das sich in der zersetzenden Kraft erschöpft, die sie auf die geistig-kulturelle Lebenstotalität ausüben.

GLOBALRESÜMEE. In der Nachkriegsära fungieren die Gegenstände des Unterrichts allgemein als Bausteine des Kultursystems Bildung. Mit ihrer Hilfe wird das historische Kulturideal für die Schüler erfahrbar. So reichen sie als traditionsstiftende Inhalte in die Gegenwart der Schüler hinein.[421] Auf der Folie dieses bildungstheoretischen Selbstverständnisses erschließt die musikpädagogische Reflexion der Nachkriegsära das Gegenwartsphänomen populäre Musik. Hiernach ist diese eingebettet in ein theoretisch-

[420] Der Originaltext lautet: „Textlich meist trivial, zweideutig, sentimental, bisweilen witzig bis zur Groteske, oft gegen den guten Geschmack verstoßend und unechte Exotik wählend. Musikalisch leicht einprägsam, oft banal, motivisch sich wiederholend und leiernd, beim Ausdruckshaften gern chromatisch, in der Begleitung Septakkorde bevorzugend, durchweg tänzerisch gebunden, sogar das Sentimentale und Melancholische [...]“ (Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber [Hrsg.], 1956, 114).
[421] Ersichtlich wird diese Bildungsvorstellung vor allem in den Lehrbüchern der Nachkriegsära.

programmatisches Gerüst, in dem die Erhaltung kultureller Traditionen als existentielle Aufgabe von Bildung kommuniziert wird. Populäre Musik und das Populäre überhaupt stellen dementsprechend unhistorische Bildungskategorien dar, die nicht in den weitläufigen Traditionslinien deutscher bzw. abendländischer Kultur verhaftet sind, die darüber hinaus den gegenwärtigen ethischen Aufgaben von Bildung allgemein und musikalischer Bildung im Speziellen entgegenlaufen.
Übertragen auf didaktische Begrifflichkeiten bedeutet dies, dass populäre Musik nicht im Sinne kultureller Objektivation als Unterrichtsgegenstand identifiziert wird, d.h. es eröffnen sich keine Anschlussmöglichkeiten zwischen Bildungsideal und populärer Musik. Die kulturkritische Diskussion führt noch einen Schritt weiter. Ihr zufolge zeichnet sich das Populäre nicht nur dadurch aus, dass ihr kein bildender Werte innewohnt, sondern vor allem dadurch, dass sie das Symptom jener gesellschaftlichen Tendenzen darstellt, die eine wahre Bildung des Heranwachsenden verhindern: die massenmediale Vermittlung von Musik.

Nun lässt sich an den theoretischen Strömungen der Nachkriegsära auch nachvollziehen, dass in dieser Periode die pädagogische Reflexion die wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Erziehung und Bildung neu bewertet. Dies hat unmittelbare Folgen für die Aufbereitung von Unterrichtsgegenständen. So wird der Gesellschaftsbegriff als normative Bezugsgröße von Bildung und Unterricht diskutiert. In den theoretischen Beständen der Nachkriegs-Musikpädagogik finden sich vereinzelt Gedanken zum Unterrichtsgegenstand populäre Musik wieder, die in der Kontaktzone zu der genannten Tendenz stehen: zum einen die ideologiekritische Perspektive nach Theodor W. Adorno und Michael Alt und zum anderen die Jazz-Didaktik nach Hermann Rauhe, die sich um gesellschaftliche Aufklärung des Phänomens Jazz bemüht. Auch die Lehrpläne der Nachkriegsära beinhalten vereinzelt gesellschaftliche Fragestellungen.
Mit dem Aufkommen einer gesellschaftlichen Perspektive auf Bildung und ihre Gegenstände kündigen sich inkonsistente Anforderungen an Lehrplanarbeit an. Diese sind eng an die Parallelität der Reflexionshorizonte Kultur und Gesellschaft geknüpft. Während nach kulturkritischem Verständnis die Frage noch unbeantwortet ist, ob populäre Musik überhaupt als Unterrichtsgegenstand zu verstehen sei, wird entlang der gesellschaftsbezogenen Perspektive die prinzipielle gesellschaftliche und infolge auch die erzieherische Relevanz von Unterhaltungsmusik und -kultur festgestellt. Bildungs- und Lehrplanarbeit läuft somit auf einen Dualismus von Kultur und Gesellschaft zu, der dahingehend problematisch ist,

als sich an ihm unterschiedliche Bildungsparadigmen verfestigen. Diese Differenz wird entlang des Gegenwartsproblems populäre Musik deutlich sichtbar.

2. Reformära

2.1. Pädagogik

2.1.1. Wissenschaftlichkeit als disziplinäre Aufgabe

Im vorangegangen Kapitel wurde beleuchtet, dass die sich in den 1960er Jahren vollziehende Auflösung der Vorrangstellung der geisteswissenschaftlichen Schule in wissenschaftstheoretischen und normativen Fragen in ein Nebeneinander pädagogischer Theorietypen einmündet. In diesem Zusammenhang ist fernerhin deutlich gemacht worden, dass die Parallelität pädagogischer Theoriebildung einhergeht mit einem gesteigerten disziplinären Diskursbewusstsein.
In der Reformära wird nun das stete Aufweichen geisteswissenschaftlicher Positionen dadurch begünstigt, dass die neuen Semantiken zunehmend die Kritik an den fehlenden gesellschaftlichen Bezügen und der mangelnden Forschungsorientierung der geisteswissenschaftlichen Schule in sich aufnehmen. Des Weiteren manifestieren die neuen Strömungen ihre Abgrenzung gegenüber der geisteswissenschaftlichen Schule durch konzeptionelle Geschlossenheit. In ihrer Summe fördern die im Folgenden dargelegten Theoriekomplexe ein neues wissenschaftliches Selbstverständnis der Pädagogik hervor. Dessen radikalreformatorisches Potential eröffnet sich insbesondere an dem durch Wolfgang Brezinka und Lutz Rössner vertretenen Ansatz einer empirisch fundierten, kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft.

Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft: Wolfgang Brezinka und Lutz Rössner. Wolfgang Brezinka bringt sein analytisch-empirisches Konzept einer Wissenschaft der Erziehung in „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“[1] zu einer umfassenden Darstellung. Der Brezinkaschen Argumentationslogik ist hierbei als konstitutives Moment zuzuordnen, dass sie die Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in die Forderung reformuliert, erkenntnistheoretische und methodologische Fragestellungen der Pädagogik mit Hilfe von Metatheorien der Wissenschaft zu beantworten.

[1] Wolfgang Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971. In der Studie „Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft“ (Wolfgang Brezinka, Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft, München 1976) ergänzt Brezinka seinen systematischen Ansatz durch handlungsbezogene Modellansätze. Die Publikation „Metatheorie der Erziehung“ (Wolfgang Brezinka, Metatheorie der Erziehung, 4. vollst. neubearb. Aufl., München 1978) stellt eine weitestgehend überarbeitete Neuauflage des erstgenannten Werkes dar.

In der Forderung, den gesamten Bereich pädagogischen Wissens einer Differenzierung zu unterziehen, findet das kritisch-rationale Programm seinen Ausgangspunkt. Brezinka rechnet der traditionell-geisteswissenschaftlichen Pädagogik an, dass diese aufgrund ihres Verharrens in normativ-weltanschaulichen Bezugssystemen versucht habe, zu viele unterschiedliche Zwecke gleichzeitig zu erfüllen. Die Einlagerung philosophischer Fragestellung in die pädagogische Theorie und Praxis führt sonach letztlich dazu, dass die gesellschaftliche Funktion der Pädagogik, Gesellschaft mit Blick auf die Zukunft zu gestalten, mit einem zu hohen Kontingenzpotential behaftet ist.[2] Von dieser Einschätzung, die historische Erziehungswirklichkeit betreffend, gelangt Brezinka zu der Forderung, dass „Erziehung möglichst rational geplant und durchgeführt werden [müsse]“[3]. So muss es Aufgabe pädagogischen Handelns sein, die Rahmenbedingungen erzieherischer Handlungen und Einrichtungen mit den Zwecken, um derentwillen sie geschehen, in Einklang zu bringen. Dies lässt sich wiederum nur durch empirische Forschung herbeiführen und in wissenschaftlichen Theorien ausdrücken.[4]

Folgeerscheinung einer theoretischen Wissenschaft von Erziehung ist jedoch, dass diese sich auf einen relativ begrenzten Objektbereich beschränken muss, die mit empirisch-rationalen Methoden bearbeitet werden können. Als empirische Einzelwissenschaft muss die theoretische Erziehungswissenschaft sich von philosophischen Fragestellungen und dem Legitimationsnachweis von Werturteilen abgrenzen.[5] Die einer Realwissenschaft entsprechende Verengung der Fragestellung darf jedoch philosophische, normative und praktische Aspekte der Erziehung nicht grundsätzlich aus dem pädagogischen Betätigungsfeld ausgrenzen. Vielmehr ist die realwissenschaftliche Pädagogik, die Brezinka als die eigentliche „Erziehungswissenschaft“[6] bezeichnet, durch die zwei pädagogischen Aussagesystem der „Philosophie der Erziehung“[7] und der „Praktischen Pädagogik“[8] zu erweitern.

Der Gegenstand einer empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft ist bei Brezinka eng an die Definition des Erziehungsbegriffs gekoppelt. So werden diesbezüglich unter Erziehung Handlungen zusammengefasst, „durch die versucht wird, das Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeiten mit psychischen (Verhaltenssysteme) und/oder sozialkulturellen Mitteln (Soziale Systeme) in Richtung auf größtmögliche Annäherung an

[2] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 14.
[3] Wolfgang Brezinka, 1971, 14.
[4] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 14.
[5] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 15.
[6] Wolfgang Brezinka, 1971, 15.
[7] Wolfgang Brezinka, 1971, 16.
[8] Wolfgang Brezinka, 1971, 16.

gesteckte Lernziele zu verändern“[9]. Infolgedessen liegt die zentrale Fragestellung der Erziehungswissenschaft darin, die Bedingungen für das Erreichen von Erziehungszielen zu erforschen.[10] Dementsprechend ist die Reflexion der Zweckbestimmtheit erzieherischen Handelns in das Forschungsprofil der Erziehungswissenschaft eingelagert.

Die Erziehungswissenschaft beschränkt sich nicht auf die im Deskriptiven liegenden Aufgaben, vielmehr wendet sie sich der Dechiffrierung von Kausalbeziehungen zu, die die Zielgerichtetheit von Erziehungshandeln grundlegend formieren. Im Hinblick auf die angeführten Aufgabengebiete erweist sich die Erziehungswissenschaft als kausalanalytisch orientierte Wissenschaft.[11] Bezüglich der in der Erziehungspraxis zu lösenden Probleme ist es ihr aufgegeben, das technologische Moment innerhalb pädagogischen Denkens herauszustellen. Da der Gegenstand der Brezinkaschen Erziehungswissenschaft die erzieherisch relevanten Momente der Lebenswirklichkeit umgreift – dazu gehören erzieherische Handlungen und ihre psychischen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen – öffnet sie sich zwangsläufig den Sozialwissenschaften. So zieht die erzieherische Aktion als Bestandteil sozialer Interaktionsbeziehungen eine Klärung der in ihr eingelagerten menschlichen Verhaltensmuster nach sich. Die wissenschaftliche Erfassung und Aufbereitung menschlicher Verhaltensdispositionen darf es nach Brezinka nicht bei einer bloßen Beschreibung ebendieser belassen, sondern muss ebenso Interpretationen vornehmen, d.h. sie muss bei vollzogenen Handlungen deutend auf die Intention des Handelnden zurückgehen.[12]

ddd Soziale Handlungen und Konstrukte auf der einen und Kulturobjekte auf der anderen Seite formieren in einem interdependenten Zusammenspiel die fundamentalen Gesetzmäßigkeiten menschlichen Handelns. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich für Brezinka, dass Psychologie, Soziologie, Kulturanthropologie, Wirtschaftswissenschaft, Politologie, Geschichtswissenschaft und Sprachwissenschaft durch das Forschungsgebiet der Erzie-

[9] Wolfgang Brezinka, 1971, 33. Der bei Brezinka favorisierte Gebrauch des Erziehungsbegriff birgt in sich die Kritik am traditionellen deutschen Bildungsbegriff. Der Begriff der Bildung trägt nach Brezinka in seiner geschichtlichen Disposition eines hohes Maß an Vagheit und Vieldeutigkeit in sich. Die an den Bildungsbegriff gebundenen erzieherischen Handlungen zielen auf einen Zustand der Persönlichkeit hin, der im Sinne von Gebildetsein zu verstehen ist. Der durch Einwirken des Erziehers am Zögling zu erreichende Persönlichkeitszustand wird hierin idealtypisch, als Forderung, angelegt. Bildungsideale liegen sodann in Form von geistigen Objektivationen schriftlich fixiert vor. Die Kritik am Bildungsbegriff ist für Brezinka vor allem eine Kritik an dem eingeschränkten forschungsmethodologischen Programm der Geisteswissenschaftlichen Schule. Bevorzugte Gegenstände der Geisteswissenschaftlichen Hermeneutik sieht Brezinka in Bildungsidealen und kulturellen Einrichtungen, denen eine gewisse Permanenz innewohnt, wie Schulen, Schulgesetze, Lehrpläne, Unterrichtsfächer, Normen für die Erzieherpersönlichkeit, etc.(vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 27; 31).

[10] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 31.

[11] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 31.

[12] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 36.

hungswissenschaft hindurchgehen, da diese in ihren Forschungsprogrammen die psychologische Natur der fundamentalen Gesetzmäßigkeiten stets integrierend behandeln. Innerhalb dieses interdisziplinären Felds bleibt der Erziehungswissenschaft eine relative Selbständigkeit erhalten.[13]

Erziehung als Kondensat sozialer und kultureller Lebenswirklichkeit verlangt von der Erziehungswissenschaft fernerhin die Bewältigung nomothetischer Aufgaben. Von der intersubjektiven Überprüfung von Hypothesen ausgehend – von Brezinka als grundsätzliche Forderung der Wissenschaften angeführt –, ist es möglich, zu Gesetzesaussagen die Erziehungswirklichkeit betreffend zu gelangen.[14] Das Vorhandensein eines Systems von Gesetzesaussagen bzw. Gesetzeshypothesen schafft sodann die Grundlage dafür, von einer Theorie als solcher zu sprechen. Im Falle der Erziehungswissenschaft begreift es Brezinka als angebracht, nomologische Theorien aus Gesetzeshypothesen aufzubauen, die sich dauerhaft bewährt haben. Die wissenschaftlichen Satzsysteme, in welchen das tradierte Wissen über Erziehung ausgedrückt wird, sind selbst das Ergebnis einer theoretischen Konstruktion. Sie bilden ein theoretisches Provisorium, das als Ausgangspunkt dient, um zu informationsreicheren und im Sinne wissenschaftlicher Falsifikationsaussagen besser bewährten Theorien zu gelangen.[15]

Die Erziehungswissenschaft erfährt, wie eingangs erwähnt, eine Ergänzung durch die Philosophie der Erziehung. Zuvorderst unterteilt Brezinka die Philosophie der Erziehung in Entsprechung der ihr innewohnenden normativen und erkenntnistheoretischen Aufgaben in eine Moralphilosophie der Erziehung und eine Erkenntnistheorie pädagogischer Aussagen.[16] Das Aufgabengebiet der Moralphilosophie setzt sich mit der Bestimmung der Zwecke bzw. Ziele der Erziehung auseinander. Sie verlangt diesbezüglich empirisches Wissen,

[13] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 38.
[14] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1978, 145.
[15] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1978, 145. An dieser Kernaussage wird ersichtlich, inwieweit sich Brezinka der Erkenntnislogik bei Karl Popper verpflichtet fühlt. So geht Popper grundlegend davon aus, dass das Ziel empirischer Forschungsbemühungen nicht die Verifikation, sondern nur die Falsifikation wissenschaftlicher Aussagen sein kann. In „Logik der Forschung“ zeigt er auf, dass das Induktionsprinzip des logischen Empirismus, d.h. dass von besonderen Sätzen, die sich auf Beobachtungen, Experimenten usw. gründen, auf allgemeine Sätze geschlossen wird, nicht haltbar ist. Allgemeine Sätze mit im Unendlichen liegendem Bezugspunkt lassen sich nach Popper nicht final verifizieren. Vielmehr ist es einer im Technologisch-Rationalen angesiedelten Kritik übertragen, allgemeine Sätze mit unendlichem Gegenstandsbereich möglichst vielen Falsifikationsversuchen zu unterziehen. Popper stellt der reinen Induktionslogik eine Lehre von der deduktiven Methodik der Nachprüfung entgegen. Die Methode der kritischen Nachprüfung liegt nach Popper darin, aus der vorläufig unbegründeten Antizipation, der Hypothese oder dem theoretischen System, auf logisch-deduktivem Wege Folgerungen abzuleiten. Diese werden sodann untereinander und mit bewährten Sätzen, sogenannten Basissätzen, verglichen (vgl. Karl Popper, Logik der Forschung, zehnte, verbesserte und vermehrte Aufl., Tübingen 1994, 3-7).
[16] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 121.

da eine ausgewogene Wahl zwischen alternativen Normen nur dann getroffen werden kann, herrscht Einblick in die psychische, soziale und kulturelle Ausgangslage.[17] Es ist Aufgabe der Moralphilosophie, die in den erziehungsrelevanten Entscheidungen enthaltenen moralischen Werturteile kritisch auf ihre Begründung und Legitimität hin zu hinterfragen. In ihrer Wertekritik ist sie Vorbedingung für eine mögliche Neujustierung von Erziehungszielen.[18] So muss nach Brezinka auch die Auflösung normativer Probleme in der Erziehung auf einer gemeinsamen Wertbasis der Ethik stattfinden, d.h. es müssen gemeinsame meta-ethische Überzeugungen bezüglich der richtigen Methoden zur Entscheidung moralischer Probleme herangezogen werden.[19] Die Wahl des ‚richtigen' methodischen Prinzips fällt bei ihm, in programmatischer Stringenz zu seinen oben angeführten Äußerungen, auf den Kritischen Rationalismus. Weiter führt er aus, dass normative Sätze durch vernünftige Argumente und nicht durch Berufung auf Autoritäten zu rechtfertigen sind:

> „Die Behauptung, dass bestimmte pädagogische Sollensforderungen irgendeiner Tradition, einem religiösem Dogma, der Lehre einer bedeutenden Persönlichkeit, einer Metaphysik oder einem Parteiprogramm entsprechen, kann nicht als genügende Begründung angesehen werden."[20]

Darüber hinaus entspricht es nach Brezinka einer kritisch-rationalen Einstellung, eine Überprüfung pädagogischer Sollensaussagen auf ihre Realisierbarkeit hin vorzunehmen.[21] Die Bemessung der Realisierbarkeit muss vor allem in Bezugnahme zur soziokulturellen Wirklichkeit geschehen.[22]

---

[17] Obwohl sich Brezinka innerhalb seiner Philosophie der Erziehung auf normativ-philosophischem Grund bewegt, hebt er hervor, wie wichtig gerade die rationale Kritik an Zielen und Normen sei. Ihm erscheint es dringend erforderlich, das Erziehungswesen in seiner Gänze nicht spekulativen und weltanschaulich durchsetzten Programmen zu überlassen (vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 119).

[18] Brezinka konkretisiert im Zusammenhang mit der Moralphilosophie der Erziehung seine Kritik an der traditionellen geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Danach untersucht er die Normativität der traditionellen Pädagogik auf ihre strukturelle Defizienz hin und nimmt überdies eine inhaltliche Kritik an bestimmten Normen und Werten vor. Im Folgenden bescheinigt er der traditionellen Pädagogik, dass diese ihr Interesse hauptsächlich auf die Bestimmung der Ziele der Erziehung gerichtet habe. Dabei wurden die Erziehungsziele mit äußerst abstrakten und inhaltlich nicht weiter dargelegten Lebenszielen in Verbindung gebracht. Ferner wurde gegenüber der Sollensfrage, wie der Endzustand des Zöglings zu definieren sei, die moralischen Probleme des Verhaltens der Erzieher vernachlässigt. So wurde nur unzureichend die Notwendigkeit erkannt, der Frage nachzugehen, was soll der Erzieher tun, damit der Zögling den gewünschten Endzustand erreicht (vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 152).

[19] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 159.

[20] Wolfgang Brezinka, 1971, 159.

[21] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 160.

[22] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 160. Das bedeutet u.a., dass pädagogische Sollensaussagen im Hinblick auf die Auswirkungen zu überprüfen sind, zu denen ihre Anerkennung führen würde. Brezinka lässt dieser Forderung eine Kritik an den allgemeinen Bildungszielen des neuhumanistischen Gymnasiums folgen, nach denen vom Schüler der Erwerb gelehrt-klassischer und modern-wissenschaftlicher Bildungsgüter zugleich verlangt wird.

Das zweite Sub-Aussagesystem der Philosophie der Erziehung, die Erkenntnistheorie pädagogischer Aussagen, stellt verkürzt umschrieben eine Philosophie der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis dar.[23] Ihre Aufgabe liegt darin, die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der Forschung, die Problematik der angewandten Methoden und die Begründung der Gültigkeit ihrer in Theorien ausgedrückten Ergebnisse zu untersuchen. Der Blick wird hierbei auf Rechtfertigungszusammenhänge und Geltungsfragen pädagogischer Aussagen geworfen.
Der Auflösung erkenntnistheoretischer Fragestellungen geht eine logische Analyse pädagogischer Begriffe, sowie die Abgrenzung erziehungswissenschaftlicher von nichtwissenschaftlichen und ‚unwissenschaftlichen' pädagogischen Aussagen voraus. Die Aufgaben der logischen Begriffsanalyse liegen im Konkreten darin, die Mehrdeutigkeit pädagogischer Begriffe und Sätze aufzudecken und auf den inkonsistenten Gebrauch pädagogischer Sprache aufmerksam zu machen. Der Dechiffrierung tradierter Wortbedeutungen folgt eine Präzisierung der Begriffe für den wissenschaftlichen Gebrauch „nach dem Maßstab der Zweckmäßigkeit oder der Fruchtbarkeit für die Hypothesen- und Theorienbildung [...]"[24]. Hierbei kann es sich durchaus um eine Korrektur und Neubestimmung gegebener Begriffe handeln.

In dem dritten von Brezinka aufgestellten pädagogischen Aussagesystem, der Praktischen Pädagogik, erscheint Erziehung als eine Aufgabe, für deren Lösung Richtlinien, Anweisungen, Vorschriften oder Regeln benötigt werden. Das praktische Moment trägt in sich die Fragestellung, was erzieherisch getan werden soll, welche Ziele vom Erzieher zu verfolgen sind und welcher Handlungen es bedarf, die formulierten Ziele zu erreichen. So verlangt der Praxisbezug nach Anweisungen für die wertende Ausgestaltung der Erziehungswirklichkeit. Das Interesse gilt hierbei einer wertenden Deutung der historischen Situation im Hinblick auf erzieherische Aufgaben und ihre Durchführung.[25] Neben empirischen und logischen Gesetzeshypothesen führt die praktische Betrachtungsweise auch Werturteile und normative Richtlinien an. Ihre Aussagesätze sind dementsprechend präskriptiver Art. Infolgedessen handelt es sich bei der Praktischen Pädagogik um ein normativ-praktisches Aussagesystem und nicht um eine wissenschaftliche Theorie der Erziehung als solche.[26] Danach fordert Brezinka, dass die Praktische Pädagogik nicht nach jenen Kri-

[23] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 120.
[24] Wolfgang Brezinka, 1971, 144.
[25] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 164.
[26] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 186.

terien zu beurteilen sei, die für wissenschaftliche Aussage- und Satzsysteme zutreffen. Das Kernproblem der Praktischen Pädagogik manifestiert sich vielmehr in der Frage, inwieweit sie überhaupt wissenschaftlich durchdrungen werden kann, will sie operationsfähig erscheinen.[27]

Im Einzelnen sieht Brezinka die Praktische Pädagogik an eine Reihe von Aufgaben gebunden, die von der wertenden Analyse der historischen Gesamtsituation, über die Angabe des gewünschten Endzustands des Schülers, bis zur Bereitstellung von Empfehlungen für das konkrete Erziehungshandeln und der Informierung des Lehrkörpers über die Grenzen seines Handelns reichen. Jene Aufgaben verdichten sich zu dem spezifischen Auftrag der Praktischen Pädagogik, „eine dem Aufgabenbereich und dem Bildungsstand des jeweiligen Adressatenkreises angemessene Menge an brauchbaren Informationen über die erzieherisch relevante Wirklichkeit und an normativen Orientierungshilfen für das erzieherische bzw. erziehungspolitische Handeln [zu] bieten“[28]. Hierbei soll sie die zur Verfügung stehenden Ergebnisse der Wissenschaften berücksichtigen und keine Aussagen und Sätze enthalten, die wissenschaftlich bewährten Aussagen widersprechen.[29]

In seinen Schlussbemerkungen zur Vielfalt und Einheit pädagogischen Wissens weist Brezinka unter Berufung auf den Wissenschaftsbegriff des Kritischen Rationalismus die Annahme zurück, dass es möglich sei, zu einer umfassenden Gesamttheorie der Pädagogik zu gelangen. Die Synthetisierung pädagogischen Wissens sieht er vielmehr in den Teilaussagesystemen der Erziehungswissenschaft einerseits und der Praktischen Pädagogik sowie der Philosophie der Erziehung anderseits durchführbar.[30]

Eine Anwendung rationalistischer Wissenschaftslehre auf den Bereich der Pädagogik wird ebenso von Lutz Rössner postuliert. In „Rationalistische Pädagogik“[31] führt er sein Plädoyer für die rationalistische Erkenntnismethode zum einen direkt auf die Wissenschaftstheorie bei Popper zurück, sieht die Pädagogik folgerichtig als empirische Sozialwissenschaft den gleichen Regeln der Wissenschaftlichkeit unterworfen, die für alle übrigen wis-

[27] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 197.
[28] Wolfgang Brezinka, 1971, 206.
[29] Vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 206.
[30] In erstgenanntem Teilaussagesystem sind die Forschungsergebnisse aus Disziplinen wie Psychologie, Soziologie, Kulturanthropologie, usw. zusammenzuführen, d.h. Zielvorgabe ist es, über das enzyklopädische Zusammentragen der Ergebnisse hinaus eine Synthese erziehungsrelevanten, technologischen Wissens zu erarbeiten. Letztere Teilaussagesysteme können ihrerseits zu einer Synthese handlungsbezogenen und wertenden Wissens vordringen, d.h. sie steuern eine Form von Wissen bei, das den Erziehungspraktiker über das jeweils vorgegebene Handlungsfeld informiert und ihm Richtlinien für zu treffende Entscheidungen anbietet (vgl. Wolfgang Brezinka, 1971, 210-211).
[31] Lutz Rössner, Rationalistische Pädagogik. Ein erziehungswissenschaftliches Programm, Stuttgart 1975.

senschaftlichen Disziplinen gelten. Zum anderen verweist er auf die bei Brezinka bereits vollzogene Transposition rationalistischer Methodologie auf den Gegenstandsbereich Erziehung.

Anklingend an Brezinka begreift Rössner die Entscheidung für den Kritischen Rationalismus als moralische Angelegenheit. Demnach können die dieser Entscheidung zugrundeliegenden Werte oder Normen nicht mit wissenschaftlichen Sätzen verglichen werden. Ist jedoch die Grundentscheidung zugunsten des Rationalismus gefallen, lassen sich von seiner Warte aus weitere Zielsetzungen und Werturteile strukturieren.[32]

Weitergehend setzt Rössner neue Akzente in der Argumentation für den Kritischen Rationalismus als globales Wissenschaftsprogramm. So diagnostiziert er, dass die technologische Qualität kritisch-rationalen Denkens eine Wissenschaftspraxis fördert, die auf eine permanente Überprüfung der Brauchbarkeit von Methoden und Theorien hinzielt. Eine derartige Wissenschaftspraxis bringt einen Wettstreit der Theorien bzw. eine fortdauernde Konfrontation alternativer Theorien hervor und läuft in letzter Konsequenz auf einen Theorien-Pluralismus hinaus.

> „Die *Tatsache*, dass wir wahre Theorien nicht ermitteln, dass wir also stets nach besseren Theorien suchen können, begründet die Forderung (Norm) nach theoretischem Pluralismus, *begründet* die *Forderung*: Alternative Erklärungsversuche, widersprechende Theorien müssen zugelassen sein. [...] dieser theoretische Pluralismus ist nur dann realisierbar, wenn ‚Pluralismus als Lebensform' zugelassen ist. Diese Lebensform nennen wir ‚Demokratie', woraus folgt, dass das rationalistische Wissenschaftsprogramm nicht ohne moralische bzw. politische Folgen gesehen werden sollte."[33]

Hiernach ist das rationalistische Wissenschaftsprogramm nach Rössner zugleich ein politisches Programm, dessen zentrale Forderung die Freiheit der Forschung und eine Pluralismus bejahende Gesellschaftsform ist. Theoretischer Pluralismus als Norm des kritisch-rationalistischen Wissenschaftsprogramms verinnerlicht die Abkehr vom Dogmatismus. In politischer Hinsicht ist er eine Absage an den Totalitarismus.[34]

Die tatsächliche Verwirklichung des kritisch-rationalistischen Wissenschaftsprogramms verlangt ferner ganz spezifische institutionelle und politische Voraussetzungen. Innerhalb des institutionellen Rahmens ist es nach pluralistischem Verständnis erforderlich, dass wissenschaftliche Erkenntnisse unabhängig von ihrer Bewertung unter moralisch-politischem

[32] Vgl. Lutz Rössner, 1975, 15.
[33] Lutz Rössner, 1975, 27.
[34] Vgl. Lutz Rössner, 1975, 27-28.

Aspekt grundsätzlich einem Diskurs zugänglich gemacht werden. Inwieweit erfolgsversprechende Theorien in der Praxis angewandt werden, wird auf moralischer bzw. politischer Ebene entschieden. Rössner erscheint es jedoch wünschenswert, dass die Wissenschaft an diesem Entscheidungsprozess beteiligt ist.[35]

In seiner terminologischen Festlegung auf den Begriff Rationalistische Pädagogik beruft sich Rössner formal auf Brezinka, löst sich jedoch im seiner Argumentationslogik von diesem, zumal er Pädagogik als Sammelbegriff für die Teilaussagesysteme der Erziehungswissenschaft (als empirische Sozialwissenschaft), sowie der Philosophie der Erziehung formuliert.[36] Die Entscheidung, das Attribut kritisch aus dem rationalistisch-erziehungs*wissenschaftlichen* Topos auszuklammern, öffnet obendrein den Blick auf die pädagogischen Kontroversen der späten 1960er und 1970er Jahre. Rössners Bezeichnung geht hiernach auf das Anliegen zurück, eine „deutliche und einprägsame terminologische Abgrenzung“[37] zur sogenannten Kritischen Erziehungswissenschaft vorzunehmen. Im Kontext der nachfolgenden Explikation wissenschaftstheoretischer Positionen der Kritischen Erziehungswissenschaft kann aufgeklärt werden, inwieweit diese terminologische Abgrenzung inhaltliche Fragestellungen tangiert.

Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft: Klaus Mollenhauer und Wolfgang Klafki. Die bei Brezinka und Rössner vollzogene Trennung einer vorwiegend empirisch-analytisch orientierten Sozialwissenschaft von der Erziehung auf der einen und einem normativ-moralischen, an praktischen Fragestellungen ausgerichteten Aufgabengebiet auf der anderen Seite wird von den Apologeten einer gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft einer kritischen Überprüfung unterzogen. Die kritisch orientierte Erziehungswissenschaft[38] stellt unter dem Eindruck des Unbehagens an den „Herrschaftsmomenten des Erziehungsvorgangs“[39] ihr erkenntnisleitendes Interesse am Begriff der Emanzipation auf.

[35] Vgl. Lutz Rössner, 1975, 29.
[36] Vgl. Lutz Rössner, 1975, 9.
[37] Lutz Rössner, 1975, 9.
[38] In der Kompendienliteratur wird diese auch unter kritischer Erziehungswissenschaft geführt (vgl. Heinz-Hermann Krüger, Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Opladen 2002).
[39] Klaus Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, 6. Aufl., München 1973, 8. Die kritische Erziehungswissenschaft stellt als ihren theoretischen Bezugshorizont die Kritische Theorie der Frankfurter Schule auf. Ihr emanzipatorisches Interesse findet sich bereits in den Grundzügen der ersten Generation der Frankfurter Schule – vertreten durch Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse - wieder, nämlich in der Befreiung des Menschen aus seinen kulturell-ökonomischen Zwängen. Richtungsweisend für die Konstruktion einer kritischen Erziehungswissenschaft war jedoch die zweite Generation um Jürgen Habermas.

So postuliert sie, dass für die Erziehungswissenschaft das Prinzip der Mündigkeit des Subjekts konstitutiv zu sein habe.[40]

Mollenhauer verleiht der Skepsis gegenüber ausschließlich empirisch orientierten Forschungsprogrammen Ausdruck, indem er anmahnt, dass im Zuge empirischer Verfahren auch der ihnen zugrundeliegende Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft als Ganzes auferlegt werden könnte. Eine etwaige Reduktion pädagogischer Wissenschaftlichkeit auf erfahrungswissenschaftliche Methodik würde jedoch das disziplinäre Bewusstsein auf die Zweckgerichtetheit pädagogischen Handelns verengen. So sieht Mollenhauer die eigentliche Aufgabe der empirischen Erziehungswissenschaft darin, über die Wirklichkeit zu informieren, d.h. Informationen bereitzustellen, die eine Beherrschung pädagogischer Prozesse möglich machen und zwar durch Einsicht in deren Gesetzmäßigkeiten. Nach Mollenhauer zielen diese Informationen bei Brezinka jedoch einzig auf die Beherrschung der vorgefundenen Wirklichkeit ab.[41] Für ihn erscheint es daher erforderlich, normativ-emotionale und empirisch-analytische Aussagen innerhalb einer gemeinsamen emanzipatorisch-erziehungswissenschaftlichen Aufgabe zu konzentrieren.[42]

Die integrierende Behandlung von normativen und empirischen Aussagen führt Mollenhauer auf einen kommunikationstheoretischen Begründungszusammenhang zurück. Dieser besagt, dass wissenschaftlich gewonnene Daten und Informationen nicht isoliert von dem sie generierenden Kommunikationsprozess bzw. -zusammenhang betrachtet werden können.

> „Der Objektbereich der Erziehungswissenschaft ist durch ‚kommunikative Erfahrung' definiert; der Forscher gehört der Kommunikationsgemeinschaft, deren Teil ‚Erziehung' er erkennen will, selbst an. Jeder Forschungsakt ist deshalb notwendig auch ein sinnkonstituierender Akt, ein verändernder Eingriff in diese Kommunikationsgemeinschaft. Oder anders formuliert: Während naturwissenschaftliche Forschung nicht das ‚Objekt' Natur verändert, sondern lediglich ihre Beherrschung ermöglicht, verändert jede erziehungswissenschaftliche Forschung das ‚Objekt' Erziehung, weil dieses ‚Objekt' gar nicht außerhalb der Sinn-Intentionen einer Kommunikationsgemeinschaft existiert, die sich fortwährend über den ‚Gegenstand' Erziehung neu verständigt."[43]

[40] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1973, 10.
[41] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1973, 14.
[42] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1973, 14-15.
[43] Klaus Mollenhauer, 1973, 15. Mollenhauer bezieht sich bei seinem Ansatz auf die Ausführungen von Habermas zu den Aufgaben der Sozialwissenschaften bzw. Handlungswissenschaften – als solche setzt Mollenhauer die Erziehungswissenschaft voraus: „Der Objektbereich der Handlungswissenschaften besteht aus Symbolen und Verhaltensweisen, die nicht unabhängig von Symbolen *als* Handlungen aufgefasst werden können. Der Zugang zu den Daten wird hier nicht allein durch Beobachtung von Ereignissen, sondern

Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dies: Wendet sich die Erziehungsforschung verstärkt der Frage nach der gesellschaftlichen Verwirklichung von Emanzipation zu, stellt diese Wendung kein zufälliges forschungspsychologisches Datum dar, sondern gehört selbst notwendig zum Objektbereich dieser Wissenschaft und verändert den Interpretationszusammenhang, in dem sich der Gegenstand Erziehung konstituiert. So ist nach Mollenhauer die Behauptung, dass der Emanzipationsgedanke nicht hinreichend im Bildungswesen verankert ist, nur bedeutungsvoll in einer Kommunikationsgemeinschaft, die ein Interesse an Emanzipation und Chancengleichheit verinnerlicht hat. Die Feststellung einer bestehenden Chancenungleichheit hat sodann zufolge, dass der Sinn von Erziehung mitunter darin erkannt wird, im Heranwachsenden Voraussetzungen für eine emanzipierte Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu schaffen. Das empirisch gewonnene Wissen, dass den Heranwachsenden dazu befähigt, ist infolge nicht normativ-emotionaler, sondern normativ-rationaler Art.[44]

Für Mollenhauer ist es erforderlich, das Abwägen hinsichtlich des einen oder anderen Wissenschaftsprogramms nicht als finale Entscheidung für eine der beiden Varianten zu deuten. Eine rein erfahrungswissenschaftlich verstandene Erziehungswissenschaft würde einem Erziehungshandeln Vorschub leisten, in dessen Kontext der „Kommunikationsprozess zwischen Subjekten [...] als instrumentelles Handeln des Erzieher-Subjekts am Kind-Objekt interpretiert“[45] werden würde, während eine rein hermeneutische Erziehungswissenschaft in ihrer sprachanalytischen Ausschließlichkeit das Erziehungshandeln ebenfalls einer gewissen Einseitigkeit ausliefern würde. Erst eine als Ideologiekritik verstandene Hermeneutik würde der Aufgabe gerecht werden, über die symbolischen Zusammenhänge zwischen Sprachlichem und Materiellem aufzuklären.[46]

---

zugleich durch das Verständnis von Sinnzusammenhängen konstituiert. Wir können in diesem Sinne sensorische von kommunikativer Erfahrung unterscheiden. [...] Die kommunikative Erfahrung richtet sich nicht, wie Beobachtung, auf Sachverhalte, sondern auf vorinterpretierte Sachverhalte: Nicht die Wahrnehmung von Tatsachen ist symbolisch strukturiert, sondern die Tatsachen als solche“ (Jürgen Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, Philosophische Rundschau, Beiheft 5, Tübingen 1967, zitiert nach: Klaus Mollenhauer, 1973, 15).

[44] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1973, 16.

[45] Klaus Mollenhauer, 1973, 16.

[46] Mollenhauer bezieht sich in dieser Forderung erneut direkt auf Habermas. Ideologiekritik erhält bei Habermas eine allgemein utopische Wendung, da sie die Vorbedingung zur Verwirklichung einer idealen gesellschaftlichen Sprachsituation ist: „[...] [Sprache] dient der Legitimation von Beziehungen organisierter Gewalt. Soweit die Legitimationen das Gewaltverhältnis, dessen Institutionalisierung sie ermöglichen, nicht aussprechen, soweit dieses in den Legitimationen sich nur ausdrückt, ist Sprache *auch* ideologisch. Dabei handelt es sich nicht um Täuschungen in einer Sprache, sondern um Täuschungen mit Sprache als solcher. Die hermeneutische Erfahrung, die auf eine solche Abhängigkeit des symbolischen Zusammenhangs von faktischen Verhältnissen stößt, geht in Ideologiekritik über“ (Jürgen Habermas, 1967, 178, zitiert nach: Klaus Mollenhauer, 1973, 17).

Nach Mollenhauer muss es im Interesse einer kritischen Erziehungswissenschaft liegen, nomologisch und hermeneutisch erzeugtes Wissen so zu verbinden, dass es Transparenz und Rationalität innerhalb des Erziehungshandelns ermöglicht. Diese Forderung verläuft analog zur praktischen Erziehungsaufgabe, den heranwachsenden Menschen in seinem politisch-sozialen Handeln und seinem geistig-sprachlichen Vermögen vom Zustand des Unbewussten in den des Bewussten zu heben, d.h. personales Handeln in rational intendiertes Verhalten zu transformieren.[47] Das empirisch-analytische Forschungsprogramm ist hierbei insoweit unabdingbar, als es die Erziehungsprozesse und -verhältnisse in ihren Gesetzmäßigkeiten darlegt und das hermeneutische Verfahren davor bewahrt, selbst zur Ideologie zu werden. Aus diesem Grund konstatiert Mollenhauer:

> „Die Verwendung von Verfahren, die dem empirisch-analytischen Wissenschaftsbegriff verpflichtet sind, ist deshalb die Bedingung dafür, dass die Erziehungswissenschaft ihren emanzipatorischen Charakter entfalten kann."[48]

Die Verarbeitung nomologischen und hermeneutischen Wissens – ersteres bei Mollenhauer unter „sensorische Daten"[49], letzteres unter „kommunikative Erfahrung"[50] verzeichnet – ist der kritischen Erziehungswissenschaft als grundlegende Forderung aufgestellt. Die Selektion der Daten ergibt sich aus der kommunikativen Erfahrung heraus. Folgerichtig sollte nach Mollenhauer nicht das Experiment prototypisch für erziehungswissenschaftliche Forschung stehen, sondern eine Art „beteiligte Forschung"[51], der eine Verknüpfung empirisch ermittelter Daten mit eben jenem Kommunikationszusammenhang obligat ist, in dem die Daten für die beteiligten Subjekte bedeutungsvoll werden.

Die bei Mollenhauer dargelegten wissenschaftstheoretischen Positionen der gesellschaftskritisch aufgestellten Erziehungswissenschaft – ideologiekritische Fragestellung und kommunikationstheoretische Begründung von pädagogischer Erkenntnis und Norm – werden durch Wolfgang Klafki bestätigt. In seiner historiographischen Annäherung an eine kritische Erziehungswissenschaft ergänzt er die systematischen Betrachtungen Mollenhauers um eine Spezifikation der ideologiekritischen Aufgabenstellung. In diesem Kontext beleuchtet er die Nahtstellen zwischen den pädagogischen Strömungen.

[47] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1973, 18.
[48] Klaus Mollenhauer, 1973, 19.
[49] Klaus Mollenhauer, 1973, 20.
[50] Klaus Mollenhauer, 1973, 20.
[51] Klaus Mollenhauer, 1973, 20.

Nach Klafki formt sich an der ideologiekritischen Fragestellung das pädagogische Interesse an gesellschaftlichen Entwicklungen und deren Bedeutung für das konkrete Erziehungshandeln aus:

> „Die ideologische Fragestellung und Methode geht von der Generalhypothese aus, dass menschliches Denken und Handeln, menschliche Lebensformen, Institutionen und kulturelle Objektivationen aller Art bis hin zu den Fragen, Verfahrensweisen und Ergebnissen der Wissenschaft durch die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, durch gesellschaftlich vermittelte Interessen, Abhängigkeiten, Herrschaftsverhältnisse, Zwänge oder auch Chancen bestimmt oder doch mitbestimmt sind. Als entscheidende oder mindestens als sehr wesentliche Faktoren, die die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Beziehungen beeinflussen, werden [...] die wirtschaftlichen Zusammenhänge, genauer: die Produktions- und Konsumtionsverhältnisse angesehen."[52]

Weitergehend attestiert Klafki der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das perspektivische Defizit, die Verflechtungen zwischen Gesellschaft und Erziehung nicht oder nur unzulänglich erforscht und daher entscheidende Voraussetzungen der Erziehung nicht erkannt zu haben. Dies resultiert jedoch nicht aus der hermeneutischen Methode als solche, sondern ist vielmehr Ausdruck einer gewissen Begrenztheit der traditionellen Fragestellungen dieser Strömung, die sich den Begriffen kritischer Sozialwissenschaft beharrlich verschloss.[53]

Trotz der Kritik an den verengten hermeneutischen Fragestellungen sieht Klafki Gemeinsamkeiten zwischen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der kritisch-emanzipatorischen Position der neueren Erziehungswissenschaft. Beide gehen aus dem Prinzip der relativen Autonomie der Erziehung in Theorie und Praxis hervor, einem Prinzip, das sich auf Zielsetzungen wie Herstellung der Mündigkeit und Selbstbestimmung des heranwachsenden Menschen gründet. Die entscheidende Differenz zwischen beiden päda-

---

[52] Wolfgang Klafki, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976, 40-41. An dieser Stelle warnt der Autor davor, pädagogische Probleme ausschließlich als Spiegelungen ökonomisch bedingter Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse zu sehen (vgl. Wolfgang Klafki, 1976, 41).
Klafki hält der ideologiekritischen Fragestellung zugute, zum Verständnis der gesellschaftlichen Bedingungen des Entstehens des klassischen deutschen Bildungsbegriffs beigetragen zu haben, sowie die gesellschaftlich-politischen Entwicklungen im 19. Jahrhundert offengelegt zu haben, die dazu führten, dass diese im Grunde stratifikationskritische und emanzipatorische Bildungstheorie zum Mittel der Selbstrechtfertigung des sich gegen die Arbeiterschaft abschirmenden Bürgertums verkam (vgl. Wolfgang Klafki, 1976, 41). Weitere Leistungen der ideologiekritischen Fragestellung liegen darin, den Blick der Pädagogen auf das Leistungsprinzip der Schule dahingehend geöffnet zu haben, als dieses im gesellschaftlichen Zusammenhang als bloßes Mittel der Anpassung an unkritisch akzeptierte wirtschaftliche und soziale Hierarchien und zugleich als Ursache psychischer Störungen und Verkrampfungen und daraus resultierender Aggressionen gekennzeichnet wurde (vgl. Wolfgang Klafki, 1976, 42).

[53] Vgl. Wolfgang Klafki, 1976, 42.

gogischen Richtungen entsteht in dem Moment, da die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft Ziele der Mündigkeit und Selbstbestimmung nicht allein auf den je Einzelnen zu Erziehenden, sondern zugleich auf die Gesellschaft und – in philosophischer Erhöhung – auf die Menschheit als ganze bezieht. So kann die Förderung des Heranwachsenden zur Mündigkeit erst dann möglich werden, wenn die Beschränkung der pädagogischen Verantwortung auf das Individuum aufgehoben wird und das dialektische Moment individueller und gesellschaftlicher Emanzipation in den Fokus erzieherisch-ideologiekritischen Handelns und Forschens gerät.[54]

Nach Klafki ist die hermeneutische Methode von grundlegender Bedeutung für das emanzipatorische Denken. Dies macht er an jener wissenschaftstheoretischen Kontroverse der Soziologie der späten 1960er und frühen 1970er deutlich, die in der Literatur unter „Positivismusstreit" zusammengefasst wird.[55] Aus genannter Kontroverse zieht er das Fazit, dass sowohl in der Soziologie, als auch in der Erziehungswissenschaft die Erforschung von Tatsachen und Zusammenhängen mit empirischen Methoden in ihrer Rationalität verkürzt bleibt, solange sie nicht nach den umfassenden geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen der so ermittelten Daten und Zusammenhänge fragt:

> „Positivistisch-empirische Forschung, die nicht nach ihren eigenen Voraussetzungen, nach den Voraussetzungen der von ihr untersuchten Phänomene und Beziehungen und nach den Interessen derer, die sich ihrer Ergebnisse möglicherweise bedienen, fragt, bleibt auf halbem Wege der rationalen Aufklärung der Wirklichkeit und des Bewusstseins der Menschen über die Wirklichkeit stehen, sie verfestigt die bestehenden Verhältnisse, sofern sie es zulässt, dass ihre Ergebnisse fälschlich als Aussagen über Unabänderliches missverstanden werden."[56]

Der kritische Horizont stellt für Klafki den obligaten Bezugspunkt für empirische und hermeneutische Forschung in der Erziehungswissenschaft dar. Hermeneutik auf der einen Seite bleibt hierdurch nicht auf die historische Interpretation beschränkt und Empirie auf der anderen Seite wird die Kontrolle pädagogischer Verstehensmodelle übertragen.

Praxeologische Erziehungswissenschaft: Josef Derbolav. Eine weitere Begründung pädagogischen Denkens und Forschens findet sich in Derbolavs Ansatz einer praxeologischen

[54] Vgl. Wolfgang Klafki, 1976, 46.
[55] Vgl. Wolfgang Klafki, 1976, 42-43. Siehe hierzu auch: Theodor W. Adorno, Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, 11. Aufl., Darmstadt 1984.
[56] Wolfgang Klafki, 1976, 43.

Erziehungswissenschaft. Hierin propagiert Derbolav ein Verständnis von Erziehung, das aus der Reflexion der pädagogischen Praxis entsteht. Ziel ist es, die in die Praxis hineinwirkende Theorie auf ein reflektiertes Niveau zu heben.[57] Das seinem praxeologischen Ansatz zugrundeliegende Konzept von Wissenschaftlichkeit bezeichnet Derbolav als „dialektisch-reflexiv“[58]. Dies zieht die grundlegende Annahme nach sich, dass die Pädagogik als gesellschaftliche Praxis Nähe zu anderen gesellschaftlichen Praktiken aufbaut und zudem fortwährend den Anschluss an ihre eigenen Traditionen sucht.
Die Praxeologie nach Derbolav geht davon aus, dass alle in einer Gesellschaft erforderlichen Aufgaben der Menschen aus einer dreifachen Auseinandersetzung entspringen:

> „[...] aus der Auseinandersetzung der Menschen untereinander [...], aus der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Natur und aus der Auseinandersetzung mit der eigenen doppelten Mängelstruktur, der Anfälligkeit gegen Krankheit und der konstitutionellen Unfertigkeit, die Erziehung und Bildung erforderlich machen“[59].

Aus dieser Dreigliedrigkeit heraus haben sich in der Vergangenheit verschiedene gesellschaftliche, aufgabenbewältigende Praktiken entwickelt. Gemeint sind wissenschaftliche Disziplinen mit handlungsorientiertem Charakter.[60] Zwischen den Praktiken bestehen gewachsene Beziehungen. Alle Praktiken stellen in gewisser Weise „institutionalisierte Antworten“[61] auf gesellschaftliche Aufgaben und Notwendigkeiten dar.[62]
Derbolav richtet die historisch-praktischen Wissenschaftsdisziplinen an einer dreigliedrigen Dynamik menschlicher Entwicklungsstufen aus, mit dem Ziel, den Grad der in den Praktiken selbst vorhandenen Reflexivität kennzeichnen zu können. Das Entwicklungsstu-

---

[57] Vgl. Josef Derbolav, Praxeologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft, in: Klaus Schaller (Hrsg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979. Derbolavs Ansatz einer systematisch-praxeologisch begründeten Erziehungswissenschaft geht bis in die 1960er Jahre zurück. Derbolav arbeitete seinen Ansatz in den 1970er Jahren weiter aus, unterzog ihn dabei der Kritik anderer Autoren (vgl. Josef Derbolav [Hrsg.], Kritik und Metakritik der Praxeologie / im besonderen der politischen Strukturtheorie, Kastellaun 1976). Die zuvorderst genannte Quelle soll nun im Textverlauf als wissenschaftstheoretisches Substrat der Derbolavschen Praxeologie herangezogen werden.
[58] Josef Derbolav, 1979, 46.
[59] Josef Derbolav, 1979, 48.
[60] Andere Praktiken sind die ökonomische und technische Praxis, die Wehr- und die Rechtspraxis, die medizinische und die pädagogische Praxis. Weitere Praxispaare sind die Kunst- und die Religionspraxis und die Familien- und Sozialpraxis (vgl. Josef Derbolav, 1979, 49).
[61] Josef Derbolav, 1979, 49.
[62] Neben den praktisch orientierten Wissenschaften führt Derbolav noch die reinen Erkenntniswissenschaften wie Mathematik, Physik, Biologie, Soziologie und Geisteswissenschaften an. Zwischen beiden Wissenschaftsgruppen bestehen Wechselbeziehungen. So können praktische Disziplinen erkenntniswissenschaftlichen Charakter annehmen, wenn sie ihre szientifische Dimension in signifikanter Weise herausstellen. Erkenntniswissenschaften können sich auf Praktiken zurückbeziehen, wenn die Reflexion sich in den Dienst der Praxis stellt (vgl. Josef Derbolav, 1979, 50).

fenmodell ist weniger sozialgeschichtlich oder wissenschaftsgeschichtlich auszulegen, als eine Art pädagogischer Konstitutionsgeschichte, es drückt vielmehr eine systematische Gleichzeitigkeit der unterschiedlichen Entwicklungsstufen aus. Die erste Stufe wird als Naturwüchsigkeitsstufe bezeichnet. In ihr entbehren die Praktiken einer kritischen Reflektion und sind geprägt durch eindeutige Handlungsmuster. Die zweite Stufe, die Rationalitäts- oder Entfremdungsstufe, entfaltet nun aus der Praxis heraus theoretisches Wissen.[63] Die dritte Entwicklungsstufe, die der regulativen Ideen, bezieht sich auf die Aufbereitung von Wissen zur Behebung der konstitutionellen Unfertigkeit des Menschen. Die Praktiken generieren demnach Güter, die auf eine Überwindung des Menschen als Mängelwesen hinauslaufen. Das Gut der Pädagogik stellt nach Derbolav Mündigkeit dar – Mündigkeit des Individuums.[64]

Die dialektische Struktur des praxeologischen Ansatzes wird in dem Moment evident, da Rationalität als Negation der Naturwüchsigkeit formuliert wird und die regulativen Ideen ihrerseits als Negation der Negation aufgestellt werden. Innerhalb des praxeologischen Ansatzes gilt es für Derbolav, die dialektische Struktur pädagogischer Erfahrung aufzuarbeiten. Diese Vorgehensweise setzt sich bewusst gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der empirisch-analytischen und der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft ab.[65] Zielvorgabe ist es, zu einer Organisation des pädagogischen Gesamtwissens zu gelangen, von der ausgehend spezielle erziehungsrelevante Forschungsoperationen durchgeführt werden können. Der Aufbau einer Gesamtpädagogik ist hiernach in erheblichem Maße durchgliedert. So erfährt die pädagogische Reflexion „auf dem Weg der Konkretisierung zur Praxis hin eine zum Teil improvisierende Anreicherung [...], die letztlich in kein streng systematisches Gefüge gebracht werden kann“[66].

Den Entscheidungsbereich pädagogischer Norm erfasst die praxeologische Erziehungswissenschaft dadurch, dass sie Normen nicht aus angenommenen Werten ableitet, sondern in

---

[63] Vgl. Josef Derbolav, 1979, 51.

[64] Vgl. Josef Derbolav, 1979, 52.

[65] Die dialektische Vermittlung, die Derbolav anstrebt, steht letztlich im Dienste einer Individualisierung des Bildungssubjekts (vgl. Josef Derbolav, 1979, 61).

[66] Josef Derbolav, 1979, 59. Derbolav legt den Weg wissenschaftlicher Konkretisierung am Beispiel einer unterrichtsbezogenen pädagogischen Reflexion dar. Er führt aus, dass die Fachwissenschaften den ersten Schritt zur inhaltlichen Auslegung des Horizonts des Unterrichtsfaches tätigen. Daran folgend werden diese Inhalte mit Hilfe allgemein-didaktischer Prinzipien in fachdidaktische Aufgaben und Programme transformiert, die ihrerseits eine methodisch-medienwissenschaftliche Aufbereitung im Hinblick auf die mögliche Unterrichtssituation erhalten. In Anbetracht individuallagespezifischer Aspekte des Adressaten bzw. Schülers werden letztendlich pädagogische Psychologie und Soziologie auf der einen, und Kommunikationswissenschaft auf der anderen Seite herangezogen. Auf diese Weise können Vor-Aussagen zum Lehrerverhalten und zum Unterrichtsstil gemacht werden (vgl. Josef Derbolav, 1979, 57). Die sich hier andeutenden Grundzüge einer handlungsorientierten Unterrichtsforschung sollen zum Abschluss des Kapitels ausführlich dargelegt werden.

den Praktiken selbst identifiziert und zwar als deren originäre Wertedeterminanten. Hierbei berücksichtigt sie, wie oben angedeutet, dass die Pädagogik Entscheidungen nicht isoliert von anderen gesellschaftlichen Praktiken treffen kann, d.h. sie erkennt, dass die regulativen Ideen der übrigen Praktiken normativ auf die pädagogische Praxis zurückwirken.[67]

Insgesamt bewegt sich die praxeologische Erziehungswissenschaft auf ein disziplinäres Selbstverständnis zu, das Abstand von den kritisch-rationalen und kritisch-emanzipatorischen Theoriegebäuden nimmt. Weder Metatheorien der Wissenschaft, noch Ideologiekritik, noch Philosophie, etc. wirken in ihr als Bezugspunkt pädagogischer Erkenntnis und Norm, sondern die Praxis in ihrer Komplexität, Varietät und Kontingenz. Entsprechend ihrem handlungsorientierten Selbstverständnis verfolgt die Praxeologie keine Strategien der Interpersonalisierung des Bildungssubjekts. Das bedeutet, sie versucht nicht das Verhalten der in der Erziehungssituation Handelnden auf bestimmte Gesetzmäßigkeiten zurückzuführen. Sie geht von einer konstruktiven, sich aufbauenden pädagogischen Systematik aus, angesichts derer die Bildungssubjekte stets aufs Neue durchleuchtet werden.[68]

Empirische Unterrichtsforschung: Rudolf Lochner, Brigitte Rollett und Horst Ruprecht. Im Anschluss an die metatheoretischen Komplexe von Brezinka, Mollenhauer bis Derbolav gilt es, den wissenschaftstheoretisch umfriedeten Bereich pädagogischer Reformsemantiken durch die Explikation forschungspraktischer Beiträge abzurunden. Diesbezüglich ist zunächst auf die empirische Unterrichtsforschung zu verweisen. In ihren forschungslogischen Bezügen stellt diese einen unterrichtsbezogenen Sonderfall kritisch-rationaler Forschungs- und Erziehungsparadigmen dar. Ihre konkrete Aufgabe manifestiert sich in der Beschäftigung mit den Effekten von unterrichtlichen Lehrprozessen. Sie versteht sich demgemäß als Analyse der Faktorenkomplexion des Unterrichts. Neben diesem formalen Aufgabenprofil verinnerlicht sie ein theoretisches Leitbild, das von einer zweckrational konzipierten Strukturtheorie des Lehrens ausgeht.
Rudolf Lochner konkretisiert den theoretischen Unterbau der empirischen Unterrichtsforschung dahingehend, als er sie als „möglichst voraussetzungslose und wertfreie, allein den rationalen Bedingungen sich unterwerfende [...], den wissenschaftlichen Prinzipien ent-

[67] Vgl. Josef Derbolav, 1979, 62.
[68] Vgl. Josef Derbolav, 1979, 66. Derbolav behält trotz der von ihm benannten Möglichkeiten der Praxeologie für das Erziehungshandeln deren Grenzen im Blick. So stellt die Praxeologie kein Surrogat für eine Theorie der Gesamtgesellschaft dar..

sprechende Grundlagenforschung“[69] betrachtet. Ferner entspricht sie dem allgemeinen Ziel pädagogischer Empirie, die erzieherischen Phänomene aus der Fülle der Gesamtphänomene humaner Existenz zu extrahieren und zu beschreiben. Aufgrund der personalen und interpersonalen Bezüge ihres Erkenntnisgegenstandes Unterricht ist sie in ihrem Erkenntnisprofil insbesondere auf die psychologischen und soziologischen Hilfsdisziplinen der Erziehungswissenschaft angewiesen.[70]

Die speziellen Möglichkeiten, die sich aus einer empirischen Grundlagenforschung für die Unterrichtspraxis ergeben, sind nach Lochner vielfältiger Natur. So hellt diese den gesamten Horizont im erzieherischen Tätigkeitsbereich in derselben Weise auf, wie sie über die Bedeutung der erzieherischen Aufgabe in der Unterrichtswirklichkeit informiert, den Praktiker zur Vorsicht mahnt und ihn vor allzu großer Selbstzufriedenheit bewahrt.[71] An besagtem Möglichkeitshorizont macht Lochner zudem deutlich, dass der empirische Forschungszweig nur eine dienende Rolle im Gesamtbereich pädagogischer Reflexion innehaben kann.[72] Als spezifisch empirische Subdisziplin der Erziehungswissenschaft konstituiert sie sich letztendlich über ihre unterrichtsbezogene Thematik.[73]

Im Hinblick auf forschungspraktische Belange ist festzustellen, dass die empirische Unterrichtsforschung ein Forschungsdesign verinnerlicht, das verschiedene Elemente als verbindlich aufweist. Brigitte Rollett benennt diese im Folgenden: „1. Entwicklung der Problemstellung, Präzisierung der Zielfragen der Untersuchung. 2. Auswahl und möglichst weitgehende Standardisierung des bei der Untersuchung verwendeten Materials. 3. Definition der zu untersuchenden Population [...], Auswahl der Versuchspersonen bzw. -objekte. 4. Festlegung der äußeren Versuchsbedingungen. 5. Auswahl des Versuchsplanes.“[74] Hinsichtlich des letztgenannten Punktes führt Rollett ein Subdifferenzierung an. Hiernach umschließt der Versuchsplan die Bestimmung der Form der Datenerhebung, die Umwandlung der Zielfragen in statistische Hypothesen, die Zuordnung der Versuchspersonen zu den Versuchsbedingungen und die Wahl eines geeigneten statistischen Verfahrens.[75]

Bezüglich der Datenerhebung unterscheidet die empirische Unterrichtsforschung zwei grundlegende Verfahren: Erhebung oder Experiment. Erstgenanntes beinhaltet weitere forschungspraktische Konkretisierungen. So sind als Erhebungsverfahren Beobachtung

[69] Rudolf Lochner, Zur Begründung einer empirischen Unterrichtsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft, in: Leo Roth (Hrsg.), Beiträge zur Empirischen Unterrichtsforschung, Hannover 1969, 16.
[70] Vgl. Rudolf Lochner, 1969, 23.
[71] Vgl. Rudolf Lochner, 1969, 19.
[72] Vgl. Rudolf Lochner, 1969, 20.
[73] Dabei ist es ihr aufgegeben, sich gegenüber unterrichtlichen Themenkreisen abzugrenzen, die stark ins allgemein Erzieherische hineinreichen (vgl. Rudolf Lochner, 1969, 24).
[74] Brigitte Rollett, Das Design in der empirischen Unterrichtsforschung, in: Leo Roth (Hrsg.), 1969, 75.
[75] Vgl. Brigitte Rollett, 1969, 75.

bzw. kontrollierte Beobachtung, Befragung und Test zu kennzeichnen.[76] Auf der anderen Seite umgreift das Experiment die Subarten des explorativen Experiments, des Laborexperiments und des Feldexperiments.[77] Der Datenerhebung folgt, wie oben besprochen, die statistische Ermittlung der Forschungsergebnisse.[78]

Abschließend soll noch auf zeitbedingte Implikationszusammenhänge zwischen empirischer Unterrichtsforschung und didaktischer Konzeptionalität hingewiesen werden. So lässt sich ein konkretes Korrespondenzverhältnis zwischen empirischer Unterrichtsforschung und didaktischem Denken anhand des Konzepts des programmierten Unterrichts nachweisen.[79] Die Relation beider Operationsfelder erschließt sich anhand des Hauptcharakteristikums programmierten Unterrichts. Dieses liegt in der stufenartigen Planung und Durchführung von Unterricht auf operationalisierte Lernziele hin.[80] Das hohe Maß an programmatischer Übereinstimmung zwischen beiden pädagogischen Operationsfeldern gründet hiernach auf dem Tatbestand, dass beide auf ein theoretisches Leitbild rekurrieren, das von einer zweckrational konzipierten Strukturtheorie des Lehrens ausgeht.

---

[76] Vgl. Horst Ruprecht, Einführung in die empirische pädagogische Forschung, Bad Heilbrunn 1974, 90. Als zentrale Bedingungen von Beobachtungen weist Ruprecht Validität und Reliabilität auf. Objektivität kennzeichnet er als ebenso obligat, doch lässt sich diese seiner Auffassung nach bei Beobachtungen nur bedingt herstellen (vgl. Horst Ruprecht, 1974, 93).
Unter der Kategorie Befragung rangieren Fragebogen, die nochmals unterteilt werden in Richtblattverfahren, Beurteilungsskala und Interview. Letztgenanntes Verfahren lässt sich gliedern in strukturiertes Interview, teilstrukturiertes Interview, nicht-strukturiertes Interview, Tiefeninterview, verbalisierte Überlegungen und Gruppeninterview (vgl. Horst Ruprecht, 1974, 94-106).
Nach Ruprecht müssen bei Tests die Kriterien der Objektivität, Reliabilität, Validität, Normierung, Vergleichbarkeit und Ökonomie eingehalten werden. Nach äußerlichen Merkmalen typisiert, lassen sich folgende Tests unterscheiden: Handlungstest, schriftlicher Test, Verbaltest, standardisierter bzw. nicht-standardisierter Test, objektiver bzw. subjektiver Test, Schnelligkeitstest und Niveautest. Anhand von inhaltlichen Kriterien lassen sich folgende Tests kennzeichnen: Persönlichkeitstest, Intelligenztest, Gruppentests, Schulreife- und Entwicklungstest, normierter Schulleistungstest, lernzielorientierter Test, soziometrischer Test. In letzterem werden Verhaltensweisen der Mitglieder einer sozialen Gruppe untersucht (vgl. Horst Ruprecht, 1974, 114-130).
[77] Nach Ruprecht ist das explorative Experiment vergleichbar mit Pilotstudien, die in bestimmte Zusammenhänge einführen und dabei von geringem Exaktheitsgrad sind. Das Laborexperiment zeichnet sich dagegen durch planmäßige Herstellung der Forschungssituation aus. Hierbei wird zumeist ein Faktor wiederholt untersucht. Demgegenüber stellt sich das Feldexperiment als primär anwendungsorientiert dar (vgl. Horst Ruprecht, 1974, 136-142).
[78] Vgl. Brigitte Rollett, 1969, 77. Abgerundet wird das Profil empirischer Unterrichtsforschung durch weitere Aspekte: Hierzu gehören zum einen die sogenannten Variablen. Es handelt sich hierbei um beobachtete Merkmale, die auf verschiedene Beobachtungswerte der gesamten Untersuchung zurückgeführt werden können. Darüber hinaus verlangt empirische Unterrichtsforschung die Skalierung der Beobachtungswerte und die Berücksichtigung von Versuchsfehlern in den Versuchsanordnungen (vgl. Brigitte Rollett, 1969, 78-81)
[79] Vgl. Klaus Weltner und Rolf Zorn, Über den Zusammenhang zwischen Lesefähigkeit und Bearbeitung von Lehrprogrammen, in: Leo Roth (Hrsg.), 1969, 119. In den 1950er und 1960er in Nordamerika unter Einwirkung lernpsychologischer und lerntheoretischer Erziehungsparadigmen entstanden, wurde in der Bundesrepublik die Bedeutung von programmiertem Unterricht bzw. Lehrprogrammen im Zuge bildungsreformatorischer Bemühungen vermehrt diskutiert.
[80] Vgl. Robert F. Mager, Lernziele und Programmierter Unterricht, 3. erweit. Aufl., Weinheim 1969, 1-4.

Pädagogische Handlungsforschung: Thomas Heinze, Ernst Müller, Bernd Stickelmann, Jürgen Zinnecker und Fritz Loser. Die Bedeutung empirischer Unterrichtsforschung für die pädagogische Praxis wird bereits in der Konsolidierungsphase bildungsreformatorischer Bemühungen durch eine Gegenströmung relativiert, die an sie die Kritik kommunikativer Einseitigkeit richtet. Über jene Kritik sucht die sich als pädagogische Handlungsforschung bezeichnende Strömung die Abgrenzung gegenüber empirisch-experimenteller Forschungspraxis im Allgemeinen. Anklingend an Derbolav wird die Praxis selbst, d.h. die in der Wirklichkeit vorzufindende pädagogische Handlung, als konstituierender Faktor pädagogischer Forschung und zukünftiger Handlung benannt.

Von zentraler Bedeutung ist für die pädagogische Handlungsforschung das Prinzip der teilnehmenden Beobachtung. An diesem macht sie kenntlich, dass Forschungsprozesse als Interaktionsprozesse reziproker Beeinflussung zwischen Forschern und Forschungssubjekten aufzufassen sind – die Objektivitätsforderung empirischer Forschung weist sie infolge als Bedingungsgrund pädagogisch unzureichender Erkenntnis auf. Die Handlungsforschung verfolgt weiter die Absicht, die Erforschten zu Subjekten des Gesamtprozesses der Forschung zu machen. Auf die Ebene konkreter Operationen übersetzt, bedeutet dies, dass eine permanente Kommunikation zwischen allen Beteiligten des Forschungsprozesses angestrebt wird. Der subjektive Faktor erweist sich letztendlich als Leitmotiv einer anvisierten Integration von Forschung und Handlungsprozess, die als Ziel die handelnde Veränderung von Praxis durch Handlungsforschung verinnerlicht hat.[81]

Die in den vorgenannten Aussagen enthaltene Forderung nach Adaptivität von Forschungsstrategien zeigt auf, dass es sich bei Handlungsforschung um Feldforschung handelt, die nicht von planmäßig gestalteten Laborsituationen ausgeht. Methodisches Grundprinzip ist vielmehr die verstehende Analyse von Alltag und Lebenswelt. Hiervon ausgehend formulieren Thomas Heinze (u.a.) Zielperspektiven der Handlungsforschung:

> „Wie können im außerschulischen Bereich angeeignete Denk- und Handlungsstrukturen durch den schulischen Lernprozess so verändert werden, dass die Schüler befähigt werden, auf ihre Lebensbedingungen einzuwirken?“[82]

So zeigt sich an dieser Aussage, dass Handlungsforschung die pädagogische Reflexion um eine Anleitung zur Lösung praktisch relevanter Problemlagen bereichern soll.[83] In diesem

[81] Vgl. Fritz Loser, Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung, München 1979, 116-117.
[82] Thomas Heinze, Ernst Müller, Bernd Stickelmann und Jürgen Zinnecker, Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975, 118.
[83] Vgl. Thomas Heinze u.a., 1975, 56.

Sinne betreibt sie Forschung im Interesse basisbezogener, offener, situationsspezifischer, curricularer und didaktischer Modelle.[84]

Die Konzeptionalisierung pädagogischer Handlungsforschung leiten Heinze (u.a.) über eine Reihe von Hypothesen ein. In diesen gehen sie zunächst davon aus, dass ein erforderliches Instrument pädagogischer Handlungsforschung in der Konfrontation der im Forschungsprozess vermittelten Informationen mit den eigenen Erfahrungen der Erforschten liegt. Hierdurch verspricht man sich die Initiierung von Lernprozessen und die anvisierte Veränderung von Einstellungen und Orientierungen der erforschten Subjekte. Zudem wird der Handlungsforschung als zwingendes Erfordernis die Initiierung von reflexiven Lernprozessen auf Seiten der Forschenden bescheinigt. Dabei wird jedoch berücksichtigt, dass das reflexive Lernen auf beiden Seiten durch die Zwänge des institutionellen Handlungszusammenhangs der Erforschten eingeschränkt werden kann.[85]

Die Differenz zwischen Forschenden und Erforschten deutet darauf hin, dass jede Interaktion divergente Deutungen und Sinninterpretationen des Normen- und Wertgefüges der jeweiligen Situation hervorbringt. Im Falle von Handlungsforschung sind diese gleichwohl zum Gegenstand von Reflexion zu machen. Nach Heinze (u.a.) läuft pädagogische Handlungsforschung in finaler Wendung auf die Aufgabe zu, die in Situationen handelnden Subjekte, Erforschte wie Forschende, wechselseitig über den Kontext ihres Handlungszusammenhanges zu informieren. Hierauf gründet das methodische Prinzip von Handlungsforschung allgemein: der kooperierende Dialog.[86]

Ein derartiger konzeptioneller Grundentwurf, der einen von vornherein nicht eindeutig bestimmbaren Forschungsprozess umschreibt, setzt ebenfalls ein bestimmtes Forschungsdesign voraus. Dieses muss sich zwangsläufig von einem empirisch orientierten Design absetzen, das sich an einem präzise bestimmbaren Ziel ausrichtet und infolge einen Forschungsplan mit abgrenzbaren Forschungsphasen aus sich heraus entwickelt. Nach Fritz Loser prägt die Tatsache, dass Problemfindung und Problemlösung einander bedingen, grundlegend die Handlungsforschungspraxis.[87] Das bedeutet im Einzelnen, dass der Forschungsprozess zunächst dadurch eröffnet wird, dass Informationen auf ein vorläufiges, gemeinsam festgelegtes Forschungsziel hin herangezogen werden. Die durch Forschung entstandene neue Informationslage wirkt anschließend im Sinne von Präzisierung, Ausweitung und Eingrenzung auf die Formulierung des Forschungsziels zurück. Das neu formu-

[84] Vgl. Thomas Heinze u.a., 1975, 54.
[85] Vgl. Thomas Heinze u.a., 1975, 55.
[86] Vgl. Thomas Heinze u.a., 1975, 56.
[87] Vgl. Fritz Loser, 1979, 122.

lierte Ziel führt seinerseits dann zur Suche nach neuen präziseren Informationen.[88] Nach Loser basiert diese Art von Forschungsprozess auf einer alternierenden Folge zweier Elementarprozesse: Erzeugung von Varietät und Reduktion von Varietät. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Zielfindung und Reduktion von Komplexität keine objektiven Tatbestände darstellen, sondern jeweils als Produkte subjektiver Entscheidungen derer erscheinen, die in der konkreten Situation forschen und handeln.[89]

Resümee. Im Zusammenschluss zeigen die explizierten Semantiken auf, dass die Pädagogik gegen Ende der 1960er Jahre vermehrt auf der Folie der Erkenntnis einer allgemeinen Reformbedürftigkeit des deutschen Bildungswesens kommuniziert. Danach findet pädagogische Entscheidungsfindung zunehmend vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderung statt. Dieser Entwicklung geht die Einsicht in die Notwendigkeit einer Anpassung pädagogischer Erkenntnis und Norm an die pluralistische Gesellschaftsordnung voraus. So rücken vermehrt Fragen nach dem Anforderungsprofil der sich in Pluralismus, Demokratie und funktionaler Differenzierung vertiefenden modernen Gesellschaft in den Vordergrund pädagogischer Reflexion. Der pädagogische Diskurs der Reformära bringt diesbezüglich verschiedene Antworten in Form von Meta-Theorien der Erziehung hervor.

In die Reformdynamik spielt jene rational-kritische Strömung hinein, die das disziplinäre Selbstverständnis in der Metatheorie der Wissenschaften zu verankern sucht. Rationalität und Objektivität beschreibt sie als gesellschaftliches Erfordernis. Historisch wird dies mit der Kritik an der mangelnden Forschungsorientierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik begründet. So hat diese eine systematische Erforschung der komplexen gesellschaftlichen Voraussetzung von Erziehung vermissen lassen, wodurch sie sich der Möglichkeit enthob, ihr Erziehungsverständnis in der Gegenwart zu bestätigen. Rationalität stellt hiernach eine ethische Entscheidung dar, die Erziehung in der Gegenwart legitimiert. Zeitgemäßes pädagogisches Denken hat sich infolge innerhalb wissenschaftlicher Satzungen zu entfalten.

Die kritisch-rationale Strömung sieht Erziehungshandeln über die Forschung an gesellschaftliche Realität gekoppelt. Durch den Aufweis der Möglichkeit einer empirischen Ermittlung erziehungsrelevanter Daten werden der Pädagogik neue disziplinäre Perspektiven eröffnet. Explizit heißt dies: die pädagogische Reflexion soll ihre Erkenntnisproduktion zu einer Wissenschaft der Erziehung verdichten, deren Interesse schwerpunktmäßig in der

[88] Vgl. Fritz Loser, 1979, 122.
[89] Vgl. Fritz Loser, 1979, 125.

rationalen Durchdringung der Faktorenkomplexion von Erziehung liegt. Die Erkenntnis, dass Gesellschaft in nicht unerheblichem Maße Erziehungswirklichkeit bedingt, konfrontiert sie dabei mit der Notwendigkeit, ihr Erkenntnisprofil interdisziplinär zu verankern.
Erziehungshandeln selbst reflektiert die neue rational orientierte Erziehungswissenschaft entlang des Verhaltensbegriffs. So begreift sie Erziehung als Möglichkeit, individuelles Verhalten mit psychischen und/oder sozial-kulturellen Mitteln in Richtung auf größtmögliche Annäherung an aufgestellte Lernziele zu verändern. Zum einen wird hierdurch die Reichweite erzieherischen Handelns zum zentralen Kommunikationsmotiv pädagogischer Reflexion gemacht, zum anderen wird einer kausalanalytischen Auslegung des Forschungsgegenstands Erziehung Vorschub geleistet, d.h. Erziehung wird auf die in ihr angelegte Zweckbestimmtheit durchleuchtet. Die Klärung menschlicher bzw. sozialer Verhaltensmuster in Erziehungssituationen erscheint sonach durch experimentelle Forschung prinzipiell möglich. In finaler Wendung lassen sich sogar Gesetzesaussagen den Forschungsgegenstand Erziehung betreffend aufstellen.

Im Kontext der Reformdiskussion wird eine tiefgreifende Kritik des rationalistischen Erziehungsparadigma formuliert. Diese Kritik sieht ein zeitgemäßes Bildungs- und Erziehungsverständnis nicht durch die bloße Adaption wissenschaftlicher Methoden und Satzsysteme eingelöst. Die Skepsis an einem rein zweckrationalen Erziehungsverständnis gründet auf der Einschätzung, dass sich hierdurch ein allzu affirmativer Umgang mit der Erziehungswirklichkeit durchsetzen könnte. Forschung und Praxis sieht diese Reform-Strömung auf eine gemeinsame emanzipatorische Aufgabenstellung hin vereint.
Übereinstimmend mit dem rationalistischen Programm fordern die emanzipatorischen Reformsemantiken die Orientierung pädagogischer Erkenntnis und Norm am Reflexionshorizont Gesellschaft. Die entscheidende Richtungsänderung nehmen sie nun dadurch vor, dass sie pädagogische Entscheidungen grundlegend an den Reflexionsmodus der Ideologiekritik gekoppelt sehen. Infolgedessen sind alle Bedingungsfaktoren von Erziehungshandeln, disziplinäre wie auch gesellschaftliche, der Frage ausgesetzt, inwieweit sie die Emanzipation des Schülers begünstigen oder verhindern. So führt Ideologiekritik die pädagogische Disziplin durch ein kritisches Selbstverständnis hindurch, das konkret im wechselseitigen Kontrollverhältnis von empirischer Forschung und Hermeneutik begründet ist. Die kritische Aufbereitung von Erziehung und Gesellschaft – Gesellschaft vornehmlich in ihrer politischen und ökonomischen Dimension – lässt pädagogische Reflexion transparent erscheinen und bildet sonach den Nährboden für emanzipatorisches Erziehungshandeln. Das

Interdependenzgefüge zwischen pädagogischer Erkenntnis und Norm verdichten die emanzipatorischen Semantiken zu dem materialistisch-interaktionistischen Erziehungsverständnis, wonach die Übertragung individueller Mündigkeit in gesellschaftliche Mündigkeit erst dann möglich ist, wenn disziplinäre Kommunikation den gleichen ideologiekritischen Fragen standhält wie Erziehungsinteraktion.

In kritischer Distanz zu den beiden vorgenannten Reformströmungen steht das Paradigma einer handlungstheoretisch begründeten Pädagogik. Diese rückt von der Vorstellung ab, dass über die bloße Herstellung empirischer Objektivität im Bereich pädagogischer Norm aussagekräftige Daten hinsichtlich des Phänomens Erziehung gewonnen werden können. Rationalität wird aus handlungstheoretischer Perspektive als Zwischenstufe gewertet, von der aus erst regulative Ideen erarbeitet werden müssen, die für die vorgefundene Praxis relevant sind. So muss sich das forschende Eindringen in die Praxis stets mit deren Varietät und Kontingenz auseinandersetzen. Dementsprechend lehnt die handlungstheoretische bzw. praxeologische Pädagogik ein zweckrationales Erziehungsverständnis ab und verlegt sich darauf, Erziehung als Möglichkeit für verschiedene Handlungsabläufe zu erfassen.
Der pädagogischen Reflexion als Ganzes eröffnet der Handlungsbegriff die Einsicht darin, dass Erziehungserfolg nicht allein an einzelnen äußerlichen Verhaltensweisen ermessen werden kann. Die in der Erziehungssituation Handelnden werden danach als Individuen ausgelegt, die ihre eigenen Aktionen und die der Anderen mit Deutungen und Sinninterpretationen versehen, auf deren Grundlage sie dann in der Zukunft handeln. Individuen erscheinen infolge als Interpreten ihrer Handlungen, Schüler im Speziellen als Interpreten ihres Lernprozesses. Eine besondere Rolle spielen in diesem Zusammenhang außerschulisch angeeignete Denk- und Handlungsstrukturen.
Der pädagogischen Praxisforschung ist es in Anbetracht der vorangestellten Aussagen aufgegeben, ihre eigenen Forschungsoperationen als Interaktionsprozesse mit den ständig in der Praxis handelnden Personen auszulegen. Das bedeutet, dass praxisrelevante Forschungsergebnisse erst dann produziert werden können, wenn die Forschungsteilnehmer sich hinsichtlich der Deutungen ausgetauscht haben, die sie ihren eigenen Handlungen zuschreiben. In diesem Sinne strebt das Handlungsparadigma eine Emanzipation des Schülers als Forschungssubjekt an.

2.1.2. Kritik der Gesellschaft und pädagogische Norm

Die wissenschaftstheoretischen Reformsemantiken der späten 1960er und 1970er Jahre tragen als Konstitutivum die Kritik an der mangelnden Forschungsorientierung der geisteswissenschaftlichen Schule in sich. Auf programmatisch-normativer Ebene wendet nun diese Kritik den Blick auf das Versäumnis einer Reflexion der Verschränkung zwischen Pädagogik, Gesellschaft und Politik. Insbesondere im Erkenntnisinteresse der kritischen Erziehungswissenschaft liegt es, die ideologische Ebene in der Verschränkung zwischen Gesellschaft und Erziehung bzw. Erziehungstradition aufzudecken.

Erziehung als Kommunikation, Interaktion und soziale Reproduktion – Erziehungsphilosophie: Klaus Mollenhauer. Die Einsicht in die Komplexion von Kommunikation, Interaktion und sozialer Reproduktion bildet bei Klaus Mollenhauer die Grundlage für eine Erziehung, die sich der prägenden Kräfte von Gesellschaft bewusst ist. In kritischem Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik hält er fest, dass diese das Phänomen Gesellschaft vornehmlich in Begriffen von Kultur, d.h. von ideologischen Systemen, deren Ursprung und Aussage einer weiteren Vertiefung nicht bedurften, erfasste. Sonach erschien Kultur im geisteswissenschaftlichen Kontext als Gesellschaft selbst. Auf diese Weise vermied es die geisteswissenschaftliche Pädagogik, gesellschaftlich-politisches Handeln als Thema erziehungstheoretischen Denkens zu etablieren.[90]

Von dieser Kritik aus gelangt Mollenhauer zu der Annahme, dass jeder Erziehungsvorgang politische Implikationen enthält. So ist der Erwachsene auch als Erzieher in einem bestimmten gesellschaftlich-politischen Kontext verhaftet. Dieser gesellschaftlich-politische Kontext erscheint als Basis oder Fundament der Erziehung. So kann sich Erziehung dem Politischen nicht entäußern und die Tatsachen von Herrschaft und ökonomischen Bedingungen nicht leugnen.[91] Einschränkend wird angefügt, dass kein Erziehungsvorgang vollständig durch ausschließlichen Rekurs auf seine politischen Implikationen erklärt werden kann.[92] Nach Mollenhauer gilt es, die Erziehungswissenschaft nicht zu einer „Bildungssoziologie oder zu einem Anwendungsfall politischer Ökonomie schrumpfen zu lassen“[93].

[90] Vgl. Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozess, München 1972, 11.
[91] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 12.
[92] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 13. Mollenhauer erkennt die Gefahr einer solchen Sichtweise bei linksgerichteten Erziehungstheorien. So strukturiert sich das pädagogische Handlungsfeld aus der Deduktion der politischen Theorie heraus im Sinne einer normativen Indoktrination, d.h. es verliert a priori an pädagogischer Relevanz zugunsten einer Kritik, die jenseits der pädagogischen Institutionen einsetzt (vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 13).
[93] Klaus Mollenhauer, 1972, 13.

Dies zwingt jedoch zu der Annahme, dass neben den politischen Basisbedingungen noch eine zweite Gruppe von Basisbedingungen des Erziehungshandelns besteht. Ebenjene ordnet er dem Generationenproblem zu, das sich aus dem fundamentalen Gegensatz zwischen kindlicher Ohnmacht und der Allmacht der Erwachsenen speist.[94] Erziehungshandeln ist danach mit Begriffen theoretisch vorzubereiten, die die beide benannten Aspekte berücksichtigen.

Die spezifische Struktur von Erziehungshandeln entspricht nach Mollenhauer der Differenz zwischen *Diskurs*, d.h. dem Problematisieren von Lebenszusammenhängen in Verbindung mit der Grundannahme, dass Verständigung und Konsens möglich sind, und *Aktion*, d.h. das unmittelbare Eingreifen in Lebenswelten und deren institutionelle Rahmenbedingungen mit der Grundannahme, dass Verständigung und Konsens nicht mehr möglich sind.[95] Pädagogisches Handeln wird infolgedessen als kommunikatives Handeln aufgewiesen.

Für das konkrete Erziehungshandeln sind die im Erziehungsprozess ablaufenden Kommunikationszusammenhänge in zweierlei Hinsicht zu rekonstruieren: Zum einen im Hinblick auf den Kommunikationszusammenhang, in denen die Heranwachsenden lernen und handeln, und zum anderen hinsichtlich der (vorläufigen) Schaffung eines theoretischen Rahmens, in dem diejenigen gesellschaftlichen Komponenten und Faktoren identifiziert werden, die als konstitutiv für die Lebenswirklichkeiten sozialer Milieus angenommen werden.[96] Aus den verschiedenen kommunikativen Zusammenhängen gilt es sodann, Regeln und Sinnmomente zu ermitteln, um somit Lern- bzw. Handlungsperspektiven für die in ihnen agierenden Individuen zu erschließen.

Die Rekonstruktion von Kommunikationszusammenhängen ist bei Mollenhauer unmittelbar an die Frage nach der Legitimität bzw. Normativität von Erziehungs- und Lernzielen gebunden. Mollenhauer stellt diesbezüglich grundsätzlich in Zweifel, dass ausschließlich auf empirischem Wege zu Lernzielentscheidungen zu gelangen sei. Vielmehr erscheinen alle inhaltlichen Entscheidungen Lernziele und -zwecke betreffend eingelagert in einen historischen Kontext, in dem sie variieren:

[94] Hiernach erscheint es jeder Gesellschaftsform als Grundproblem, dass sie sich mit Hilfe neuer Generationen reproduzieren muss. Jede Gesellschaftsform kann ihrer neuen Generation bedeuten, wie und zu welchem Lohn sie zu lernen habe, doch sie kann die junge Generation nicht in unmittelbarer Transformation in den Zustand der alten Generation versetzen. Hieran zeigt sich, dass Erziehung nicht vollständig ökonomischen Rahmenbedingungen unterlegen ist (vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 14).
[95] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 15.
[96] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 41.

„[...] sie haben [...] die logische Form subjektiver Dezisionen, die durch Berufung auf Autoritäten [...] faktisch gestützt werden können, dadurch aber nicht an Legitimität gewinnen. Daraus muss für die Erziehungstheorie folgen, dass sie nicht – wie die alte Weltanschauungspädagogik – von obersten Sollens-Forderungen, Sinn-Normen ausgehen kann, denen sie Allgemeingültigkeit unterstellt und damit eine erschlichene wissenschaftliche Würde verleiht.“[97]

Das Legitimitätsproblem von Erziehungszielen wird bei Mollenhauer unter Bezugnahme auf Habermas dekomponiert. Diesen zitierend eröffnet er, dass die Legitimation von Normen „allein in gelingenden Prozessen der Aufklärung und d.h.: im praktischen Diskurs der Betroffenen eingelöst werden“[98] kann.
An ebenjenem Zitat zeigt sich sodann, dass es Mollenhauers zentrales Anliegen ist, Störungen im Kommunikationsprozess der Legitimierung von Erziehungsnormen zum Thema pädagogischer Reflexion zu machen. Vielmehr noch: Ziel pädagogischer Reflexion soll es sein, eventuelle Störungen im Kommunikationszusammenhang der Legitimierung von Erziehungsnormen aufzudecken. Zu beachten sind hierbei: die kognitive Struktur (1), das sind vorgefundene Strukturen und Schemata des Erkennens; die Beziehungsdefinitionen (2), d.i. die Basis für Kommunikationsangebote der Diskursteilnehmer; die Inhalte von Kommunikationen (3) und die symbolischen Kommunikationsmittel (4).[99] An benannten Kommunikationsebenen gilt es aufzuzeigen, dass pädagogisches Handeln grundsätzlich kommunikatives Handeln meint und dessen Gegenstand kann nur „in dem liegen [...], was den Kommunikationspartnern verfügbar ist“[100].

Nach Mollenhauer entspricht weniger der idealgemäß aufgestellte Diskursbegriff den in der erzieherischen Realität ablaufenden kommunikativen Prozessen, denn der Aufklärungsbegriff. So laufen die realen erziehungsbezogenen Kommunikationen lediglich auf den Erwerb einer relativen Sicherheit zu.[101] Diese Ebene relativer Sicherheit in der Kommunikation bezeichnet Mollenhauer als Interaktion – nach Kommunikation der zweite zentrale Begriff in Mollenhauers Reflexionen zum Erziehungsprozess. Interaktion und Diskurs stehen in einem aufeinander aufbauenden Verhältnis zueinander, wobei Interaktion als die notwendige Voraussetzung des Diskurses aufzufassen ist.

[97] Klaus Mollenhauer, 1972, 49.
[98] Jürgen Habermas, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz, in: Jürgen Habermas und Niklas Luhmann (Hrsg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt a.M. 1973, zitiert nach: Klaus Mollenhauer, 1972, 51.
[99] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 81.
[100] Klaus Mollenhauer, 1972, 81.
[101] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 82.

Interaktion rekurriert ferner auf die in der Erziehungssituation selbst herzustellende Legitimation von Normen der Erziehung. So richtet sich das Augenmerk pädagogischer Reflexion entlang des Interaktionsbegriffs auf die in der Erziehungssituation verankerten Kommunikationsprozesse zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem. Mollenhauer unterscheidet bei Interaktion eine sachlich-sprachliche und eine symbolische Komponente. Erstgenannte ist dahingehend bedeutsam, als sie nicht nur einen unmittelbaren Effekt erzielt, sondern darüber hinaus die Vorwegnahme weiterer Interaktionsschritte durch die an der Interaktion beteiligten Individuen initiiert.[102] Hieran werden zwei grundlegende Aspekte menschlicher Interaktion sichtbar: einerseits, dass die Interagierenden gebunden sind an geteilte Bedeutungen eines gesellschaftlichen Kontexts, und andererseits, dass sie gleichzeitig einer relativen Freiheit von den Kräften einer situativen Gesamtdynamik obliegen.[103] An diese Gesetzmäßigkeiten sind in ebenso die symbolischen Interaktionen gebunden. Indem die Interaktion die Verwendung von Symbolen voraussetzt, muss sie auch deren allgemeine Anerkennung unterstellen. Symbolische Interaktion kann also von der geteilten Bedeutung ihrer Symbole ausgehen, obgleich sie als Ganzes unterschiedlich wahrgenommen werden kann. Für Mollenhauer erscheint es daher sinnvoll, eine Theorie des symbolischen Interaktionismus zur Anwendung zu bringen, die ihren Blick vor allem auf das Phänomen von Inkongruenzen der Wahrnehmung richtet.[104]

Die finale Wendung ins Kritische erfolgt bei Mollenhauer im dritten und letzten Schritt seiner Argumentation. So sieht er kritisch-materialistische Theorie und Interaktionsparadigma in einem Konvergenzverhältnis zueinander stehen. Von diesem aus erscheint eine materialistische Theorie der Erziehung möglich. Im Konkreten bedeutet dies, dass die kritisch orientierte Pädagogik ihren eigentlichen Gegenstand nicht in den lernenden Individuen findet, sondern zum einen in den Regeln, denen die pädagogische Kommunikation historisch folgt und zum anderen in der besonderen Form von Vergesellschaftung, also der materiellen Transposition, die sich in solchen Regeln vollzieht.[105] Innerhalb der drei Komponenten symbolische Interaktion, soziale Reproduktion und Kommunikationsgemeinschaft formt sich infolge der pädagogische Raum aus.[106] Die in ihm ablaufenden Operatio-

[102] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 85.
[103] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 85.
[104] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 90. Die Bemühungen Mollenhauers um Einführung symbolisch-interaktionistischer Rollenmodelle in die Pädagogik laufen analog zu dem in der Soziologie geführten Diskurs um die Weiterentwicklung von Sozialisationstheorien (vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 90).
[105] Vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 187.
[106] Die entscheidende vermittelnde Kategorie zwischen Interaktion und Reproduktion findet Mollenhauer in der Tauschabstraktion – von Marx als überindividuelle Form der Reziprozität zwischen Mensch und der Welt des Materiellen verfasst. So beschreibt der Tauschbegriff letztlich ein kognitives Schema, nach dem Dinge

nen beziehen sich auf die Phänomenologie der pädagogischen Vorgänge, deren gesellschaftliche Genese und die Zieldimension pädagogischen Handelns. Der pädagogischen Reflexion ist damit angedeutet, dass Erziehung immer Interaktion, Reproduktion und Legitimation sowohl im interpersonellen Handeln, als auch im institutionell-instrumentellen Handeln bedeutet.

Mollenhauer öffnet mit seiner Frage nach der Legitimität von Erziehungszielen der pädagogischer Reflexion ein Problemfeld, das der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufgrund ihres kulturzyklischen Bildungsverständnisses weitestgehend verschlossen blieb. Zur Überwindung eines statischen Normativitätsbegriffs in der Pädagogik führt er den Diskurs als ethisch-legitimierendes Ideal erzieherischen Handelns ein. In seiner global-pädagogischen Faktur berührt dieses Erziehungsparadigma Fragen zur Schul- und Lehrplantheorie.

Schulische Sozialisation zwischen Selbstverantwortlichkeit und Systemintegration – Schultheorie: Helmut Fend und Hartmut von Hentig. Fragen der sozialen Reproduktion stehen auch im Mittelpunkt der schultheoretischen Reflexionen Helmut Fends.[107] Diese stellen in dem Sinne eine Spezifikation der Mollenhauerschen Ausführungen dar, als sie die schulisch-institutionellen Bedingungen sozialer Reproduktion offen legen. Konkret hinterfragt Fend die Faktoren, die in die schulbedingte soziale Reproduktion hineinspielen, d.h. er fragt nach den äußeren, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule. Dabei werden in letzter Konsequenz die Funktionen von Schule freigelegt.
Aufklärung über die gesellschaftlichen Funktionen von Schule verschafft sich Fend über eine sozialisationstheoretische Perspektive. Seiner Betrachtung liegt ein Verständnis von Sozialisationsprozessen zugrunde, das sowohl von den Erfordernissen der Reproduktion sozialer Systeme, als auch von den Lernfähigkeiten des Individuums ausgeht.[108] Sozialisationseffekte gehen hiernach auf dynamische Prozesse zurück. Die zentralen Fragen seiner Betrachtung lauten daher: Wer lernt was, von wem, nach welchen Mechanismen und mit welchen Konsequenzen?
Aus ebenjenen Fragen leiten sich die Doppelfunktion des Sozialisationsprozesses ab, welche besagt, dass der Sozialisationsprozess gleichermaßen für das Individuum und für die

---

als Waren und Menschen, d.h. Interaktionen, unter dem Gesichtspunkt ihrer Stellung zu den Waren aufgefasst werden (vgl. Klaus Mollenhauer, 1972, 190).
[107] Vgl. Helmut Fend, Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974.
[108] Vgl. Helmut Fend, 1974, 12.

Gesellschaft wichtige Funktionen enthält.[109] Im Einzelnen bedeutet dies, dass Sozialisationsprozesse dort vorzufinden sind, wo Individuen sich in sozialen Systemen normativen Erwartungen und kulturellen Symbolsystemen gegenüberstehen. Außerdem laufen Sozialisationsprozesse im Rahmen von Interaktionen zwischen Mitgliedern eines sozialen Mikro-Systems ab. Deutlich sichtbar werden sie stets dort, wo Diskrepanzen zwischen individuellen Verhaltenstendenzen und normativen Erwartungen von sozialen Bezugspersonen vorliegen. Festzuhalten ist demnach, dass Individuen durch Sozialisation nicht in enggefasste Rollen hineinwachsen, d.h. nicht ausschließlich systemintegriert werden, sondern ständig mit sozialen Erwartungen und normativen Anforderungen konfrontiert werden, die sie in ihrem personalen System verarbeiten. Zusammenfassend bezeichnet Sozialisation den Prozess des Aufbaus von Verhaltensdispositionen und der Eingliederung eines Individuums in die Gesellschaft oder in eine ihrer Gruppen über den Prozess des Lernens der Normen, Werte, Symbolsysteme und Interpretationssysteme der jeweiligen Gruppe und Gesellschaft.[110]

Innerhalb des schulischen Sozialisationsprozesses identifiziert Fend drei gesellschaftliche Reproduktionsfunktionen: Qualifikationsfunktion, Allokations- bzw. Selektionsfunktion und Legitimationsfunktion. Erstgenannte Funktion bezieht sich auf den Tatbestand, dass im Schulsystem die Reproduktion kultureller Systeme, die an Begriffen wie Wissen und Fertigkeiten greifbar gemacht werden, institutionalisiert wird.[111] Die zweitgenannte Reproduktionsfunktion zeichnet sich durch direkte Einflussnahme auf die Sozialstruktur der Gesellschaft aus. Ihr ist dabei eigentümlich, dass sie über schulische Selektionsprozesse die Sozialstruktur, d.h. die Positionsverteilungen der Gesellschaft, manifestiert und die personellen Besetzungen der verschiedenen Positionen einleitet.[112] Die drittgenannte Funktion, die Legitimationsfunktion, rekurriert ihrerseits darauf, dass es sich bei Schulsystemen um Instrumente gesellschaftlicher Integration handelt. In ihnen ist die Reproduktion von jenen Normen, Werten und Interpretationsmustern institutionalisiert, die der Sicherung von Herrschaftsverhältnissen dienen.[113]
In Anbetracht der genannten Funktionsgefüge ist es für Fend unabdingbar, dass die Schulentwicklung die konkreten Abhängigkeiten des Schulsystems von den gesellschaftlichen

[109] Vgl. Helmut Fend, 1974, 15.
[110] Vgl. Helmut Fend, 1974, 18. Es zeigt sich an dieser Stelle, dass Fends Reflexionen verschiedene Motive der Mollenhauerschen Theorie, wie z.B. symbolische Interaktion, in einen schulbezogenen, funktionalen Beziehungszusammenhang bringen, mit anderen Worten: diese sozialisationstheoretisch re-formulieren.
[111] Vgl. Helmut Fend, 1974, 65.
[112] Vgl. Helmut Fend, 1974, 65.
[113] Vgl. Helmut Fend, 1974, 66.

Instanzen analysieren muss.[114] Das bedeutet, dass schulbezogene Entscheidungen jedweder Art in Zusammenhang mit den Reproduktionsfunktionen von Schule betrachtet werden müssen. Schultheoretische Reflexion hat sich aus diesem Grund einem weitgefassten Problemkreis zuzuwenden. So steht Fends Auffassung nach die Schulentwicklung vor der Aufgabe, eine flexible Zuordnung von schulischen Abschlüssen und Qualifikationen und der Beschäftigungsstruktur zu schaffen, ohne dass ein Qualifikationsüberschuss entsteht, der zu enttäuschenden Lebensbiographien führt. Besondere Bedeutung erlangen in diesem Zusammenhang Bildungskonzeptionen, die ihren Schwerpunkt in der Vermittlung von sozialen und kulturellen Kompetenzen haben.[115] Des Weiteren muss Schulentwicklung der Frage nachgehen, wie eine Verminderung der Selektionsfunktion herbeigeführt werden kann. Eine erste Antwort diesbezüglich könnte auf eine horizontale Differenzierung der Lehrgänge nach unterschiedlichen Berufsqualifikationen hinauslaufen. Der soziale Ausgleich müsste demnach durch ein neu ausgearbeitetes Bildungsfundament gesichert werden.[116]
In letzter Konsequenz laufen bei Fend alle Aufgaben zukünftiger Schulentwicklung in der Frage zusammen, wie das Individuum auf die sozialisationsbedingte Positionierung zwischen den Polen der Selbstverantwortlichkeit und der Systemintegration vorbereitet werden kann. Angesichts dieser Zielsetzung wäre eine Balance zwischen der Änderung gesellschaftlicher Strukturen und individueller Einstellungen erstrebenswert.[117]

Konkretisierungen hinsichtlich der letztgenannten Aufgabenfelder von Schulentwicklung finden sich in Hartmut von Hentigs Konzept für eine Gesamtschule.[118] Dieses umfasst ebenjene Forderungen nach horizontaler Differenzierung des Bildungsangebotes, Ausbau eines neuen verbindlichen Bildungsfundaments und flexibler Zuordnung von schulischen Abschlüssen und Beschäftigungsstrukturen. Die genannten Forderungen bilden ein entscheidendes Kommunikationsdatum hinsichtlich der allgemeinen Diskussion um die Reformierung des Schulwesens. Eingeordnet in einen reflexionsgeschichtlichen Kontext zeigt sich, dass von Hentig mit seiner Konzeption der Gesamtschule der Reformdynamik auf der Ebene schulbezogener Programmatik Vorschub leistet.
Das Gebot einer inhaltlichen Reformierung des Schulwesens findet bei von Hentig seinen Ausgang in einer kulturdiagnostischen Betrachtung der modernen Nachkriegsgesellschaft. Verschiedene Aspekte erweisen sich ihm hierbei als ausschlaggebend für einen konzeptio-

[114] Vgl. Helmut Fend, 1974, 238.
[115] Vgl. Helmut Fend, 1974, 239.
[116] Vgl. Helmut Fend, 1974, 239.
[117] Vgl. Helmut Fend, 1974, 239.
[118] Vgl. Hartmut von Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968.

nellen Neu-Entwurf von Schule, so beispielsweise die gleichrangige ökonomische Bedeutung von produzierendem Gewerbe und Dienstleistungsgewerbe, die Interdependenz der Tätigkeiten in der Industriegesellschaft und die prinzipielle Veränderlichkeit der modernen Gesellschaft.[119] Vor allem aber verlangen Indirektheit und Abstraktion sozialer Abhängigkeitsverhältnisse nach Strategien schulischer Aufklärung.[120]

Im Mittelpunkt einer inhaltlichen Schulreform steht bei von Hentig der Entwurf einen neuen Didaktik. Die diesbezüglich zur Diskussion stehenden Leitgedanken kreist er zunächst in verneinender Diktion ein. Gesamtschule meint demnach weder ein egalitäres Prinzip, bei dem alle das Gleiche, nur auf verschiedenem Niveau lernen, noch ein individualisierendes, liberalistisches Prinzip, in dem jeder wählt, was er will.[121] Den entscheidenden Faktor für die didaktische Neujustierung erkennt er vielmehr in dem Verhältnis zwischen den Schulgegenständen und -vorgängen einerseits und den Gegenständen und Vorgängen der Lebenswirklichkeit andererseits.[122] Aufgabe der Didaktik muss daher eine vollständige Neubestimmung der Ziele, Lernvorgänge und Inhalte sein.

Das anzustrebende didaktische Grundverhältnis umschreibt von Hentig mit den Kategorien Einheit und Differenzierung. Erstgenannte Kategorie bezieht sich konkret auf gemeinsame Vorgänge und Verfahren, gemeinsame Lernziele, gemeinsame Gegenstände oder Problemeinheiten und eine gemeinsame Verwaltung.[123] Besondere didaktische Gewichtung erhält hierbei die Tatsache, dass die Einheiten um Probleme herum konstituiert werden, die dem Ineinandergreifen verschiedener gesellschaftlicher Bereiche gerecht werden.[124] Differenzierung versteht sich dagegen komplementär als quantitative Ergänzung zu den gemeinsamen Lernvorgängen, Zielen und Gegenständen. Sie erstreckt sich auf die Möglichkeit der Integration von Gegenständen, d.h. mehr Sprachen, mehr Geschichtskunde, einzelne Sozialwissenschaften, abstraktere Mathematik, gegliederte Naturwissenschaften, künstlerische und praktisch-technische Fächer.[125]

Nach von Hentig muss eine aus dem Gesamtschulgedanken hervorgehende Didaktik eine vermittelnde Rolle zwischen der Welt der Gegenstände und den Schülern einnehmen. Hinter dieser Aussage steht die Forderung, dass Didaktik die gesellschaftliche Begründung

[119] Vgl. Hartmut von Hentig, 1968, 66-67.
[120] Vgl. Hartmut von Hentig, 1968, 67.
[121] Vgl. Hartmut von Hentig, 1968, 115-116.
[122] Vgl. Hartmut von Hentig, 1968, 117.
[123] Die neuen Einheiten sollen nach von Hentig an die Stelle der alten Fächer treten. Er sieht konkret folgende Bereiche vor: a) Politik, Gesellschaft und arbeitsteilige Berufswelt, b) Gesundheit, c) Freizeit, d) Kommunikations- und Abstraktionssysteme wie Sprachen und Kunst, e) Naturwissenschaft und Technologie und f) technische Fertigkeiten wie Schreibmaschineschreiben und Autofahren (vgl. Hartmut von Hentig, 1968, 120).
[124] Vgl. Hartmut von Hentig, 1968, 120.
[125] Vgl. Hartmut von Hentig, 1968, 124.

von Erziehungszielen freizulegen hat, ferner den Einblick in die Funktionen von Wissenschaft, Kunst, Berufsarbeit und Politik eröffnen muss und zudem einen Spielraum herstellen muss, in dem sich die Selbstdefinition des Schülers ohne pädagogische Vorbehalte vollziehen kann.[126] In seiner Gesamtheit folgt dieses Anforderungsprofil dem emanzipatorischen Ansinnen, den Systemcharakter von Gesellschaft erkennbar werden zu lassen. Nach von Hentig kann das Individuum erst auf Grundlage einer derartigen Fundamentaleinsicht seinen Platz in der ihn umgebenden Gesellschaft finden.[127]

Didaktisches Denken zwischen kommunikativ-emanzipatorischen, kybernetischen und kritisch-konstruktiven Konzeptionen – Didaktik: Karl-Hermann Schäfer, Klaus Schaller, Felix von Cube und Wolfgang Klafki. Formal betrachtet ist dem didaktischen Reflexionsfeld wesentlich, dass es Problem- und Fragestellungen, die in den global aufgestellten Reflexionsfeldern von Erziehungsphilosophie und Schultheorie virulent sind, vor dem Hintergrund von Unterricht re-artikuliert. Inwieweit im konkret-historischen Fall Kommunikationstopoi der oben explizierten Reflexionsfelder Eingang in die didaktische Reflexionen finden, soll nachfolgend geklärt werden.

Entrierend sei auf die didaktische Reflexion bei Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller verwiesen. Diese rekurriert in ihrer konzeptionellen Grundausrichtung auf das emanzipatorische Motiv kommunikativen Erziehungshandelns, wie es bei Mollenhauer vorzufinden ist. Es erscheint nun gewendet auf eine unterrichtsbezogene Thematik. So steht im Mittelpunkt der didaktischen Reflexion bei Schäfer und Schaller die Überwindung der Dualität von Wissen und unterrichtlichem Handeln. In diesem Zusammenhang stellen die Autoren kommunikatives Handeln als didaktische Bezugsgröße auf.[128] Weitergehend deuten sie Unterricht als kommunikativ-soziale Realität und Unterrichtsprozesse als edukativ-kommunikativen Vollzug von Interaktionen. Kritisch-didaktische Reflexion bereitet hiernach das interpersonale Netzwerk und kommunikative Handlungsfeld von Unterricht auf.[129]

Eine am Handlungsbegriff enggeführte Didaktik setzt ihrerseits definitorische Festlegungen voraus. So wird Handeln als jene bewusste Tätigkeit eingegrenzt, die auf Aufbau, Gestaltung und Umgestaltung von Wirklichkeit gerichtet ist. Didaktisch gewendet bedeutet dies, dass die sprachlichen Tätigkeiten der Unterrichtsteilnehmer als kommunikative Hand-

[126] Vgl. Hartmut von Hentig, 1968, 130.
[127] Vgl. Hartmut von Hentig, 1968, 130.
[128] Vgl. Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, 124.
[129] Vgl. Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller, 1971, 125.

lungen oder als kommunikative Interaktionen interpretiert werden können. Aus den sprachlich intentionalen Einzelhandlungen entsteht sodann das kommunikative Handlungsfeld, das sich im kommunikativen Gruppenbewusstsein artikuliert und objektiviert, jedoch stets veränderbar bleibt.[130]

Für das Verständnis von Unterricht ist nach Schäfer und Schaller ferner die Identifikation von Handlungstypen von Bedeutung. Konkret zu unterscheiden sind diesbezüglich autoritäre, autoritative und emanzipatorische Handlungen. Als kommunikative Unterrichtswirklichkeit sind die beiden letztgenannten Handlungstypen anzustreben. Autoritatives Handeln ist allein im Vollzug rationaler und verbaler Aktionen und Argumente gegenwärtig, in den zwar auch egoistische bzw. autoritäre Machtansprüche eingehen, die aber im argumentativen Gang von Kommunikationsprozessen unter dem Anspruch von Rationalität aufgehoben werden. Danach erweist sich ein autoritativer Handlungsprozess dadurch als legitim, dass er auf der Verhandlung von Sachverhalten beruht und in dem vorläufigen Konsens der Klassengruppe seinen Abschluss findet.[131] Der gemeinsame Kommunikationsprozess, in dem das jeweilige, neu auszumessende Autoritative realisiert wird, ist als die eigentliche emanzipatorische Handlung anzusehen. Durch diese werden personale, gruppenbezogene und sachlich kaschierte Autoritätsstrukturen abgebaut. Anhand des aufeinander aufbauenden Beziehungsgeflechts von autoritativer und emanzipatorischer Handlung machen Schäfer und Schaller deutlich, dass der letztendlich angestrebte Emanzipationsprozess einzig auf der Autorität des kommunikativ-rational erarbeiteten Autoritativen beruhen kann.[132]

Im Anschluss an die Kategorisierung des Handlungsbegriffs differenzieren die Autoren Unterrichtswirklichkeit im Hinblick auf die in ihr verlaufenden kommunikativen Handlungen. Drei kommunikative Handlungstypen werden diesbezüglich unterschieden. Zum einen Informationsprozesse. Hierbei handelt es sich um Kommunikationsprozesse, die die Sachgehalte der einzelnen Unterrichtsfächer transportieren. In ihnen wirken vor allem die objektivierten Informationsgehalte der Wissenschaften. Den zweiten kommunikativen Handlungstyp bilden die sogenannten Orientierungsweisen. Bei ihnen handelt es sich um Kommunikationsprozesse, die nicht auf bloße Annahme und Weitergabe reduziert sind, sondern die Möglichkeiten erschließen, Wirklichkeit verhandelnd verändern zu können. Erarbeitet werden Orientierungsweisen interaktiv im Zusammenwirken aller Mitglieder der Klassengruppe.[133] Den dritten kommunikativen Handlungstyp umfassen die sogenannten kom-

[130] Vgl. Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller, 1971, 127.
[131] Vgl. Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller, 1971, 129.
[132] Vgl. Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller, 1971, 129.
[133] Vgl. Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller, 1971, 130.

munikatorischen Prozesse. Ebenjene selbstreflexiven, d.h. metakommunikativen Prozesse machen die Gruppenhandlungen selbst zum Unterrichtsgegenstand. In ihrer aufklärerischen Wirkung verstärken sie das Gruppenbewusstsein und das Selbstbewusstsein einzelner kommunikativ handelnder Gruppenmitglieder in Bezug auf ein emanzipatorisches Handeln.[134] In ihnen verdichtet sich das emanzipatorische Grundinteresse kommunikativer Pädagogik und Didaktik.
Der konkrete Wert einer emanzipatorischen Didaktik erschließt sich nach Schäfer und Schaller dadurch, dass diese die Inhalte des Unterrichts in Bezug auf Veränderung der gegebenen Wirklichkeit in den Blickpunkt nimmt. Danach ist es Aufgabe von Unterricht, den Heranwachsenden nicht nur in die Wirklichkeit einzuführen, sondern ihn durch Mitteilung der Voraussetzungen von Wirklichkeit zugleich über das Gegebene hinaussehen zu lassen. In bildungskritischer Diktion fügen die Autoren an, dass dies nur gelingen kann, wenn Unterricht Wirklichkeit nicht als Bildungsgut um der Bildung des Zöglings willen mediatisiert.[135]

Ein weiterer didaktischer Ansatz, der Einzug in die bildungsreformatorischen Semantiken erhält, ist der informationstheoretische Modellansatz Felix von Cubes, der die Theorie der Kybernetik für die Didaktik öffnet. Voraussetzung für die didaktische Nutzbarmachung kybernetischer Begriffe ist hierbei eine weitgefasste Auslegung von Kybernetik als mathematische und konstruktive Behandlung allgemeiner struktureller Beziehungen, Funktionen und Systeme, die verschiedenen Wirklichkeitsbereichen gemeinsam sind.[136] Nach von Cube handelt es sich bei Grundbegriffen der Kybernetik wie Information und Regelung nicht um speziell technische Begriffe. Vielmehr kann der Mensch selbst als Sender und Empfänger, der Zeichen aussendet, empfängt und verknüpft, aufgefasst werden. Im Rahmen von Pädagogik und Didaktik spielt sodann vor allem das Rückkopplungsprinzip eine fundamentale Rolle. Bis hin zur Ebene der Erziehungsziele erscheinen pädagogische und didaktische Entscheidungen eingebettet in Rückkoppelungssysteme.[137]
Der spezifische Erkenntniswert kybernetischer Begriffe für die Didaktik erschließt sich nach von Cube aus der informationstheoretischen Definition von Lernen als einem Prozess zunehmender Ordnung. Aus kybernetischer Perspektive erscheint daher Didaktik als Wissenschaft von der Beeinflussung informationstheoretisch beschreibbarer Lernprozesse.[138]

[134] Vgl. Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller, 1971, 131.
[135] Vgl. Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller, 1971, 165
[136] Vgl. Felix von Cube, Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1965, 9.
[137] Vgl. Felix von Cube, 1965, 11.
[138] Vgl. Felix von Cube, 1965, 17.

Diese Form der Informationsdidaktik verfolgt sonach das Ziel, Verfahren aufzustellen, die den Abbau subjektiver, d.h. ungeordneter Information beschleunigen. Im Einzelnen handelt es sich bei den Verfahren um Strukturierungen des Lehrstoffes, Schemata, Diagramme, Schaubilder und Tabellen.[139] Weitere didaktische Forderungen, die sich dem kybernetischen Leitsatz der Verringerung informativer Redundanz anschließen beziehen sich auf das Herstellen von Sinnzusammenhängen. Der Bereitstellung subjektiv verständlicher Sinnzusammenhänge wird hierbei bescheinigt, vor allem auf dem Feld des Problemlösens Lernprozesse zu beschleunigen.[140]
Anhand der vorgenannten Ausführungen hebt von Cube alsdann hervor, dass die Aufgabe einer Informationsdidaktik darin besteht, objektiv gegebene Informationen so aufzuarbeiten, dass für den Lernenden die aufbereitete Information subjektiv kleiner ist als die nicht aufbereitete.[141] Entsprechend diesem technologisch-konstruktiven Grundinteresse findet die Informationsdidaktik ihr spezifisches Anwendungsfeld im Bereich des programmierten Unterrichts. Übereinstimmung erzielen beide didaktische Konzeptionen dadurch, dass sie auf eine Entlastung des Lehrers im objektiven Bereich der Informationsvermittlung hinarbeiten. Ebenso streben sie die Freisetzung von Kapazitäten für individuelle Hilfeleistungen und die Förderung sozialer Kooperation an.[142]

Während die oben genannten didaktische Entwürfe in kritischer Distanz zu einer am Bildungsbegriff enggeführten Didaktik stehen, sucht Wolfgang Klafki die Annäherung zwischen tradierten Didaktikbegriffen und den Reformmotiven. Bereits in der Nachkriegsära zeichnete sich Klafkis Didaktikansatz durch ein (traditions-)integratives Moment aus. In der Reformphase setzt sich diese Verfahrensweise fort. So übt sein Ansatz einer kritisch-konstruktiven Didaktik den Spagat zwischen geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Pädagogik und den (ideologie-)kritischen Bezügen der neuen erziehungs*wissenschaftlichen* Entwürfe.[143] Gemäß ihres integrativen Grundgefüges setzen sich die didaktischen Reflexionen Klafkis gegenüber dem kritisch-rationalen Reformduktus ab.
Die Anbindung an die Reformsemantiken sucht Klafki über das Emanzipationspostulat. Dieses erfasst er als zentrale Kategorie erzieherischer Normativität. Das integrative Mo-

[139] Vgl. Felix von Cube, 1975, 57.
[140] Vgl. Felix von Cube, 1975, 59.
[141] Vgl. Felix von Cube, 1975, 59.
[142] Vgl. Felix von Cube, 1975, 61.
[143] Vgl. Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim 1985. Die hier angeführte Quelle wurde 1985 veröffentlicht, jedoch handelt es sich bei den in ihr enthaltenen Beiträgen um solche, die im Zeitraum von 1975 und 1984 entstanden und in anderen Schriften veröffentlicht worden sind.

ment seines konzeptionellen Entwurfs kommt in dem Moment zum Tragen, da er die Transposition des Emanzipationspostulats auf die pädagogische Normebene unter gleichzeitigem Rückbezug auf den Bildungsbegriff vornimmt. Hieran zeigt sich, dass bei Klafki die bildungstheoretische Forderung im Vordergrund steht, dass Erziehungshandeln in Richtung auf zentrale Kategorien[144] zu assoziieren sei. Bildung erscheint diesbezüglich als Sammelbegriff. So beheimatet sie zeitunabhängig Normen wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit.[145]

Das bildungstheoretische Bemühen Klafkis knüpft an vergangene Forderungen der deutschen Klassik an, Bildung in letzter Bestimmung als Allgemeinbildung, die jedem zugänglich sein soll, auszulegen. Von hier aus zieht Klafki die Konturen seines modernen Allgemeinbildungskonzeptes nach. Das Allgemeine umschreibt er aus drei Richtungen: zum einen bedeutet *Allgemein*bildung, dass Bildung Möglichkeit und Anspruch aller Menschen zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten sei, des Weiteren, dass sie dem Prinzip der Vielseitigkeit menschlicher Betätigung zu folgen habe, und schließlich, dass sie sich im Medium des Allgemeinen zu vollziehen habe, d.h. zur Aneignung jener Aufgaben und Probleme dient, die die Menschen gemeinsam berühren.[146]

An letztgenannte semantische Ebene schließt sich das Stoff- oder Kanonproblem an, also die Frage, wie der Kern von Allgemeinbildung jeweils in die Verständnisebene von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen übertragen werden soll. Von dieser Fragestellung aus entwickelt Klafki die folgende These:

> „[...] Bildung bzw. Allgemeinbildung bedeutet [...] ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen.“[147]

An dieser Aussage macht Klafki deutlich, dass über die Anreicherung des Allgemeinbildungskonzepts mit Gegenwartsbezügen schulisch-erzieherisches Handeln in den Dienst aktueller Problembewältigung gestellt werden soll. Entlang des Problembegriffs entwirft er sodann einen Katalog an zu vermittelnden Grundkompetenzen. Dieser umfasst Kritik-

[144] „Zentrale Kategorie“ umfasst Kategorien wie die der obersten Lernziele oder auch allgemeine Prinzipien zur Lernzielbestimmung (vgl. Wolfgang Klafki, 1985, 13).
[145] Vgl. Wolfgang Klafki, 1985, 17. Das Emanzipationspostulat geht infolgedessen bei Klafki im Bildungsbegriff auf.
[146] Vgl. Wolfgang Klafki, 1985, 17-18.
[147] Wolfgang Klafki, 1985, 20.

fähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit und Empathie, im Sinne der Fähigkeit, ein Problem oder eine Situation aus der Perspektive der jeweils anderen Betroffenen sehen zu können.[148]

Bildungsarbeit wird jedoch nicht nur auf zeittypische „Schlüsselprobleme“[149] reduziert. Sie erhält noch eine polare Ergänzung, da eine etwaige Fixierung auf die Gegenwart die Gefahr der Blickverengung und mangelnder Offenheit mit sich bringt. Ein zeitgemäßes Allgemeinbildungskonzept enthält daher auch Lernbereiche, die grundsätzlich „Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Selbst- und Weltverständnisses und zu kulturellen Aktivitäten öffnen“[150]. Gegenwartsorientierte wie traditionsaffine Bildungsgehalte gilt es in Form von exemplarischen Lernangeboten aufzubereiten. Im Ganzen tragen beide Pole an das Allgemeinbildungskonzept die Aufgabe heran, die grundsätzliche Lernfähigkeit des Heranwachsenden zu steigern und dabei die innere Dynamik der Wissensaneignung den gesellschaftlichen, reflexiven Modernisierungstendenzen der Gegenwart anzugleichen.[151]

Resümee. Anhand der wissenschaftstheoretischen Semantiken lässt sich aufzeigen, dass die Pädagogik gegen Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre einen Reformduktus kommuniziert, der Erziehung als Kondensat einer Vielzahl von Bedingungsfaktoren erfasst. Den programmatischen Reformsemantiken ist es eigentümlich, diese Erkenntnis ins Konstruktive zu wenden. Sie gehen davon aus, dass das Wissen um die Faktorenkomplexion von Erziehung prinzipiell für die planmäßige Gestaltung von Erziehungshandeln genutzt werden kann. In diesem Zusammenhang identifiziert die pädagogische Reflexion der Reformära Gesellschaft als wesentlichen Erziehungsfaktor – Gesellschaft wird insbesondere als politische und ökonomische Realität gedeutet.

Wenn nun die Reformsemantiken Erziehung als Kondensat gesellschaftlich-politischer Verhältnisse begreifen, so zieht dies im gleichen Moment die Einschätzung nach sich, dass es sich bei den politischen und ökonomischen Kräften, die auf Erziehung einwirken, um den Ausdruck gesellschaftlicher Macht handelt. Sonach enthält jedwedes Erziehungshandeln selbst politische Implikationen. Für die zukünftige Erziehungspraxis erweist es sich daher als unerlässlich, im konkreten erzieherischen Handlungsvollzug ein Bewusstsein hinsichtlich der dort prolongierten Machtstrukturen zu schaffen. Mit anderen Worten: Un-

[148] Vgl. Wolfgang Klafki, 1985, 23.
[149] Wolfgang Klafki, 1985, 21.
[150] Wolfgang Klafki, 1985, 25.
[151] Vgl. Wolfgang Klafki, 1985, 26.

ter dem Eindruck des Aufweises der prinzipiellen Planbarkeit erzieherischer Handlung wird Erziehung die Aufgabe zugeordnet, Machtstrukturen am Beispiel von Erziehungsinteraktion selbst planmäßig offen zu legen und zu überwinden.
Am Reflexionshorizont Gesellschaft machen die Reformsemantiken deutlich, dass das Schülersubjekt sich in bestimmten sozialen Schichten bewegt, in denen es sich bestimmte Verhaltensweisen aneignet. Das sozialisierte Schülersubjekt nimmt seine individuelle Position in der Gesellschaft als unveränderbare Realität wahr. Diesbezüglich artikuliert der Reformduktus die Einsicht, dass auch Schule eine spezifische Form der Sozialisation am Schüler hervorbringt, ihn also unbewusst in gesellschaftliche Positionen drängt. Aufgabe von Schule und Erziehung muss es daher sein, ihn aus dem Zustand der Unbewusstheit in den der Bewusstheit zu heben, d.h. ihn in Richtung auf ein größtmögliches Maß an Selbstbestimmung hin zu erziehen. Entsprechend wird im Kontext der schulreformerischen Semantiken die global-gesellschaftliche Zielsetzung formuliert, gesellschaftliche Selektion und Stratifikation abschwächen zu wollen.
Die Transposition von pädagogischer Norm in Gesellschaft setzt nun ihrerseits die Legitimation von Normen innerhalb des disziplinären Diskurses und in der Erziehungspraxis voraus. Das bedeutet, dass sich Erziehung erst in dem Moment selbst legitimiert, da sie in Prozessen der Aufklärung nach allen Seiten Auskunft über ihre Ziele und Inhalte gibt. Pädagogisches Handeln findet infolge im Akt der Aufklärung seine übergeordnete Norm. Dem Interaktionssystem Unterricht wird hierdurch eine rationale Kommunikationskultur nahe gelegt, die Transparenz im Hinblick auf unterrichtliche Handlungen bzw. Entscheidungen ermöglichen soll. Dies zieht u.a. die Metakommunikation von Unterricht, also die Kommunikation über Unterrichtsplanung und -abläufe nach sich. Der pädagogischen Theorie fällt in diesem Zusammenhang die Funktion zu, rationale Kommunikationsstrukturen vorzubereiten. Konkret bedeutet dies, sie muss nach Regeln und Gesetzmäßigkeiten suchen, die sich in idealen rationalen Kommunikationsprozessen niederschlagen.

Betrachtet man die vorgenannten Ausführungen im Hinblick auf die sich in ihr entfaltende erzieherische Intentionalität, so wird deutlich, dass eine Erziehung des Schülers zu Emanzipation und Selbstbestimmung von diesem selbst die Beobachtung eigener Verhaltensmuster verlangt. Diese ist Voraussetzung für die Erarbeitung rationaler Kommunikations- und Interaktionsformen im Unterricht. Die angestrebte Stärkung des Schüler-Ichs läuft hiernach über die Aneignung einer rationalen, kritischen Haltung gegenüber individuellen und gesellschaftlichen Verhaltensmustern. Ein an Mündigkeit und Emanzipation interes-

sierter Unterricht führt den Schüler nicht nur in die gesellschaftliche Wirklichkeit ein, sondern lässt ihn durch permanente Aufklärungsarbeit bezüglich der Voraussetzungen von Gesellschaft über die vorgegebene Wirklichkeit hinausblicken.
Auch am Bildungsbegriff selbst werden in der Reformära Veränderungen in Richtung auf Emanzipation und Selbstbestimmung vorgenommen. Ein zeitgemäßer Bildungsbegriff wird sonach mit Grundkompetenzen wie Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit in Verbindung gebracht. Entsprechend ihrer individualitätsfördernden Prägung stehen auch diese im Dienste einer sozialen Enthierarchisierung.

2.1.3. Lehrplanarbeit und Reform des Bildungswesens

Wie in Kapitel 1.1.2. dargelegt werden konnte, leitet der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in den 1950er Jahren institutionelle und inhaltliche Reformen innerhalb des deutschen Schulwesens ein. Das bildungsplanerische Ansinnen des Ausschusses lässt dem Reformgedanken im Nachkriegsdeutschland eine gewisse Persistenz zuteil werden. In formeller Übereinkunft gibt der Ausschuss vor, dem deutschen Erziehungs- und Bildungswesens empfehlend zur Seite stehen zu wollen.[152] Die Beiträge und Empfehlungen zielen schwerpunktmäßig darauf hin, die vorgefundene Komplexität der Bildungsinhalte und der gesellschaftlichen Ansprüche an Bildung durch institutionell-organisatorische Entscheidungen zu verringern.
Im Anschluss an ebenjene organisatorisch ausgerichteten Reformtendenzen treten gegen Ende der 1960er Jahre *curricular*-inhaltliche Ansätze zur Verbesserung der schulischen Bildungssituation in das Bewusstsein pädagogischer und bildungspolitischer Meinungsbildung ein. So verdichtet sich 1967 mit der Veröffentlichung von Saul B. Robinsohns Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“[153] die curriculare Diskussion um die Reformbedürftigkeit des deutschen Schulwesens. In welcher Form sich hierin Kritik an tradierten Positionen der Bildungsplanung und eigene konstruktive Programmatik zu einem Reflexionsfeld Curriculumentwicklung formen, soll nun eine Darstellung verschiedener curricularer Konzeptionen aufzeigen. Einen Anfang gilt es, mit Robinsohn selbst zu machen. Sonach können die weiteren Beiträge in ihrer Auseinandersetzung mit eben diesem gekennzeichnet werden.

[152] Vgl. Hans Bohnenkamp, Walter Dirks, Doris Knab (Hrsg.), Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens 1953-1965, Stuttgart 1966, 17.
[153] Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied am Rhein 1967.

Bildungsreform als Revision des Curriculum: Saul B. Robinsohn. Seinen Thesen zur Reformbedürftigkeit des deutschen Schulwesens setzt Saul B. Robinsohn eine Begründung für den Gebrauch des Curriculumbegriffs voraus. Hiernach bezeichnet Curriculum all jenes, das „mit Bildungskanon, Lehrgefüge, Lehrplan jeweils ungenau oder nur partiell erfasst ist“[154] So wird an dieser Stelle deutlich, dass Robinsohn der Bildungstheorie bzw. der Didaktik geisteswissenschaftlicher Prägung in Fragen der Organisation und Strukturierung des Lehrgefüges ein grundlegendes Defizit bescheinigt. An die Kritik knüpft sich sodann das Postulat der Reformbedürftigkeit des bundesdeutschen Bildungswesens. Die Revision der Bildungsziele und -inhalte setzt ihrerseits einen neu formierten Forschungsapparat voraus, d.h. es gilt auch das methodologische Spektrum der Lehrplanarbeit zu reformieren. Diese aufeinander aufbauende Reformdyade stellt infolge das Kernprogramm des curricularen Ansatzes bei Robinsohn dar.

Trotz eines prinzipiellen Festhaltens am Bildungsbegriff hinterfragt Robinsohn diesen auf seine inhaltlichen Bestände hin. Die dem traditionellen Bildungsbegriff immanente Orientierung an den vorgefundenen Objekten der Kultur wird hierin bestätigt.

> „Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt. Dass der Bildungsprozess sich am Bestand einer Kultur orientiert, dass die Interpretation der Wirklichkeit sich mit Hilfe tradierter Formen und Gehalte vollzieht, widerspricht dieser Aufgabenbestimmung nicht, sondern ist in ihr impliziert.“[155]

---

[154] Saul. B Robinsohn, 1967, 1. Robinsohn übernimmt den Begriff aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum, bringt mit ihm jedoch keine bestimmte Konzeption britischen oder US-amerikanischen Ursprungs in Verbindung (vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 1).
Der Blick auf vergangene Bildungseffekte ist es auch, der Robinsohns Kritik an der bildungstheoretischen Didaktik Ausdruck verleiht. Zentraler Kritikpunkt ist hierbei, dass sich die traditionelle didaktische Reflexion auf die Formulierung und Transposition gegebener Inhalte beschränke und infolge die Festlegung der Inhalte als solche nicht zum Gegenstand kritischer Analyse gemacht habe. Einen Grund für diese Unbeweglichkeit in Reflexionsfragen erkennt er in der geisteswissenschaftlichen Provenienz des deutschen Bildungsbegriffs. So wurde in der Vergangenheit das Verhältnis von sogenannten Lebensmächten und Bildungsmächten nur hermeneutisch aufbereitet, dabei aber nicht zu einer Theorie der Lehrplanentscheidungen zusammengezogen.
In diesem Sinne ist Robinsohns Didaktikbegriff gleichzeitig auch pädagogische Methodenkritik: und zwar Kritik am hermeneutischen Zirkel, der sich der kritischen Analyse des jeweils aktuellen Bildungsprogramms verschließt. Erzieherisches Innovationspotential verortet er in die Wissensgebiete der Gesellschaft und in die Lebens- und Berufsbereiche. Er greift hiermit einem stärkeren Profil der Fachwissenschaften innerhalb der Bildungsplanung vor. Seine Kritik an der traditionellen Didaktik schließt Robinsohn in zweifacher Hinsicht ab. Zum einen unterstellt er ihr, einen Begriff von Kulturmündigkeit generiert zu haben, der nicht Mündigkeit in einer Kultur, sondern für eine Kultur bedeutet habe. Zum anderen identifiziert er in ihr die Verfestigung gesellschaftlicher Herrschaftsmomente, da sie von einer Rangordnung der Bildungsempfänger ausgegangen sei, die wissenschaftliche Grundbildung nur den moralisch und politisch Führenden zudenkt. Infolge erkennt Robinsohn in der ihm gegenwärtigen Bildungssituation eine Diskrepanz zwischen Bildungsbedürfnissen und -erwartungen auf der einen und weitestgehend unangetasteten Bildungshierarchien auf der anderen Seite (vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 24-29).

[155] Saul B. Robinsohn, 1967, 13.

Um den Heranwachsenden für das „Verhalten in der Welt“ das nötige Rüstzeug bereit zu stellen, bedarf es am Bildungsbegriff ein Bild vom Wesen der Zeit zu entwerfen. So sieht er das entscheidende Wesensmerkmal der gegenwärtigen Kultur im Begriff der Veränderung repräsentiert.[156]

Aus der Wirklichkeitskategorie Veränderung ergeben sich mannigfache Konsequenzen für zukünftige Bildungsnormen. So setzt Orientierung in einer sich verändernden Welt das Verstehen sozialer Beziehungen und das Verarbeiten elementarer wissenschaftlicher Interpretation voraus. Prägend für die Zeit und damit ebenso für die Anforderung an den Bildungsbegriff ist nach Robinsohn kommunikatives Handeln – im Sinne technisch akkurater Kommunikation.[157] Den genannten Kriterien folgend stellt er als Zielperspektive die „Bereitschaft zur Veränderung“[158] auf. Bildung darf dementsprechend nicht in der Vorstellung verharren, den Heranwachsenden lediglich zum Erwerb von Mitteln zur Wirklichkeitsbeherrschung zu verhelfen, sondern muss ihn vielmehr vor dem Hintergrund möglicher Desorientierung in der Welt dazu befähigen, in Eigenverantwortung Ziele auswählen zu können.[159] Hieran schließt schlussendlich das Erziehungsziel der Autonomie an, dass als „rationale und kritische Einstellung zu sozialen Formen und Symbolen“[160] gekennzeichnet wird.

An die Generierung von Bildungszielen knüpft Robinsohn verschiedene methodologische Prämissen. Diese gehen aus der Feststellung hervor, dass bildungsplanerische Arbeit sich der Gesamtheit sozialwissenschaftlicher Methoden zu bedienen habe. Die Verständigung über Erkenntnisse im Allgemeinen hat über die Wissenschaft in Abgrenzung zum Mythos zu laufen.[161] Dennoch kann die Integration verhaltens- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse nicht über die Grenzen der Steuerbarkeit von Bildungsprozessen hinwegtäuschen. Im Interesse von Curriculumentwicklung liegt es daher auch, Bildungseffekte zu formulieren, die in ihrer Wirkung einer grundsätzlichen Testbarkeit zugänglich sind.

In konstruktiver Wendung entwirft Robinsohn alsdann die Grundrisse einer Curriculumforschung, die die Aufgabe verinnerlicht hat, die Revision der vorgefundenen Bildungsinhalte und -ziele zu verfolgen. Sie hat dabei „Methoden systematisch objektivierender Ermittlung“[162] bereitzustellen, so dass Entscheidungen zur Bildung und Erziehung „aus ‚Be-

[156] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 15.
[157] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 16.
[158] Saul B. Robinsohn, 1967, 16.
[159] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 17.
[160] Saul B. Robinsohn, 1967, 17.
[161] So kann z.B. ein Erziehungsziel wie Mündigkeit nicht ohne Einsicht in die Bedingungen sozialen Lebens und politischen Handelns erreicht werden (vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 18).
[162] Saul B. Robinsohn, 1967, 31.

liebigkeit', aus pädagogischem oder politischem Dezesionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens gehoben werden [...]"[163].

Vorbedingung für die systematisch-rationale Revision von Curriculumentscheidungen ist die Frage nach deren Legitimation. Will diese Frage beantwortet werden, so muss die Curriculumforschung innerhalb eines Methodenhorizontes operieren, „der hermeneutisch gewonnene Identifizierung von Bildungsgehalten, sozial-wissenschaftliche Instrumente der Ermittlung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Anforderungen, die Ergebnisse empirischer Verhaltensforschung und kritische Methoden von Analyse und Wertung einbezieht"[164]. Die Wissensstrukturierung innerhalb der Curriculumforschung ist demnach an Kriterien der Integration interdisziplinär generierter Erkenntnis gebunden.

Im Einzelnen bedeutet dies, dass Curriculumforschung sich zunächst auf den Gesamtinhalt beziehen muss, den der Schüler während der Schulzeit erfahren soll.[165] Hierbei ist vom Spektrum der Fachwissenschaften auszugehen, da durch sie die Beobachtung und Deutung von Lebenswirklichkeit in systematischer Weise geleistet wird, und der Mensch durch ihre Methoden und Ergebnisse die Bewältigung von Lebenswirklichkeit in Angriff nimmt.[166] Die Suche nach der Struktur der Schulfächer gehört infolgedessen auch zum Aufgabengebiet der Curriculumforschung. Diesbezüglich bleibt jedoch zu berücksichtigen, dass es sich bei der Curriculumentwicklung um einen didaktischen Zusammenhang handelt. Sonach ist es Voraussetzung, dass weder akademische Fachabgrenzungen noch fachimmanente Zielsetzungen direkt auf die Bildungsleistung der Schulfächer übertragen werden.[167]

Die genannte Grundrisse gehen in das disziplinäre Gerüst der Robinsohnschen Curriculumforschung ein. Deren Operationalität unterliegt einer dreigliedrigen Anordnung: (a) die Ermittlung von Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten, (b) die Konstruktion geeigneter methodischer Verfahrensweisen zur Bemessung der Adäquanz und Relevanz von Bildungsgegenständen und (c) die Bestimmung von Instanzen, auf die sich diese Verfahrensweisen beziehen.[168]

Im Falle der Kriterienermittlung führt Robinsohn eine Subdifferenzierung ein, wonach bei Auswahl von Bildungsinhalten drei Kriterienansätze zu beachten sind: die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft (1.), die Leistung eines Gegenstandes für die

[163] Saul B. Robinsohn, 1967, 31.
[164] Saul B. Robinsohn, 1967, 45.
[165] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 46.
[166] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 46.
[167] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 46.
[168] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 47.

Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Deutung ihrer Phänomene (2.), die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen (3.).[169] Die Verfahren zur Absicherung der Relevanz von Bildungsgegenständen werden ebenso nach drei Aspekten geordnet. So stellt sich zum einen eine gegenstandsbezogene Analyse als wissenschaftslogische, didaktische und hermeneutische Aufgabe dar. Zum anderen bedarf die Analyse der Beziehungen von Gegenständen einer empirischen Überprüfung. Drittens kann die Überprüfung der Relevanz von Bildungsgegenständen als Analyse von bestimmten Verwendungssituationen konzipiert werden. Dies bedeutet im Konkreten das Erstellen von Arbeitsplatz- und/oder Arbeitsmarktanalysen.[170] Robinsohn räumt an dieser Stelle ein, dass die genannten Aufgaben nur bedingt realisiert werden können. Die organisationsbedingten Erkenntnisdefizite sind sodann durch sogenannte Expertenbefragungen zu kompensieren.[171] Dieser Begründungszusammenhang verweist auf den dritten Schritt: die Bestimmung von Instanzen.

Die Funktion besagter Instanzen liegt darin, dass sie die Anwendung der Kriterien und die Durchführung der Verfahrensweisen gewährleisten. Zu dem Instanzenkreis gehören Fachwissenschaftler, Repräsentanten der wichtigsten Verwendungsbereiche und Vertreter der anthropologischen Wissenschaften einschließlich der Erziehungswissenschaft. Die Reflexionsleistung des Fachwissenschaftlers muss nach Robinsohn über eine bloße Reproduktion seines Fachs hinausgehen, vielmehr gilt es, dessen Aufgaben in Richtung auf die Bestimmung von Bildungshorizonten zu lenken.[172] So sind im Allgemeinen die Transfermöglichkeiten einer Disziplin sowie deren geistig-disziplinierende Leistung zu untersuchen und in ihrem Einwirken auf die Deduktion von Zielsetzungen und Zielvorstellungen zu berücksichtigen.[173] Die Curriculumforschung strukturiert das Modell der Instanzenbefragung zudem dadurch vor, dass sie einen Katalog von möglichen Gegenständen bereitstellt, anhand derer die mit den ausgewählten Gegenständen verbundenen Intentionen ideologiekritisch überprüft werden können.

Fachdidaktische Curriculumplanung: Herwig Blankertz. Die Curriculumrevision nach Saul B. Robinsohn ruft aufgrund der ihr immanenten Kritik an Bildungstheorie bzw. Didaktik eine Reaktion auf Seiten derer hervor, die sich der geisteswissenschaftlich-

[169] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 47.
[170] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 48.
[171] Unter Experten versteht Robinsohn Gruppen, die eine Kompetenz zur Beantwortung offener Curriculumfragen bereitstellen (vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 49).
[172] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 50.
[173] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 51.

didaktischen Tradition verpflichtet fühlen. Mit Aufkommen des Robinsohnschen Ansatzes sind nunmehr Didaktik und Curriculum auf denselben pädagogischen Problemkreis gerichtet, der Fragen nach den Zielen und Inhalten von Unterricht umschließt.

Herwig Blankertz, seinerseits Weniger-Schüler, sieht die Fortentwicklung der Lehrplantheorie sowohl an die Kritik der geisteswissenschaftlichen Didaktik als auch die der Curriculumrevision nach Robinsohn gebunden. Bezüglich der Kritik an der geisteswissenschaftlichen Didaktik verweist Blankertz zunächst auf die lerntheoretischen Herausforderungen Heinrich Roths an die Bildungstheorie. Hiernach besteht seit Roth die Einsicht, dass die differenzierende Zuordnung intellektueller Fähigkeiten zu den didaktischen Zielsetzungen nicht nur eine Frage der Anlagen und Anstrengungen des Educanden ist, sondern ebenso sehr eine Frage des Angebotes, der Zumutung und der Lernhilfe.[174] Die Kritik der Bildungstheorie bei Roth greift einer prinzipiellen Distanzierung vom Primat des Bildungsbegriffs in Fragen schulischer Erziehung vor und öffnet zunehmend den Blick auf die Bedingungsfaktoren von Bildung und Erziehung. Blankertz legt dar, dass, infolge dieser kritischen Ergänzung der Bildungstheorie, der Didaktikbegriff seit den späten 1960er und frühen 1970er Jahre sowohl auf die Bildungstheorie als auch auf die Lerntheorie zurückgeführt wird. Erst mit dem soziologischen Aufweis des Sozialcharakters von Bildung konnte pädagogische Erkenntnis neu begründet werden.[175]

Der Begriff des Sozialcharakters eröffnet der Pädagogik die Möglichkeit, die Bedeutung des Sozialisationsprozesses für den schulischen Erziehungsprozess zu erkennen. Der Lehrplantheorie bedeutet dies, dass der Schulerfolg von Sozialisationsfaktoren, d.h. letztlich von der sozialen Position des Schülers, abhängig ist. Für Blankertz ist es daher erforderlich, die Wirkungen der Lehrpläne, die sich jenseits der manifesten Funktionen und expliziten Forderungen ausformen und die vom Bildungsbegriff mit seiner idealistischen Tendenz auf die Mündigkeit des Subjekts verhüllt werden, zu identifizieren. Die Ausformung latenter Funktionen zugelassen und nicht erkannt zu haben, begründet nach Blankertz das eigentliche Versäumnis der bildungstheoretischen Didaktik:

> „Darin liegt die ideologische Gefährdung aller bildungstheoretischer Didaktik, dass sie zwar nicht notwendig, aber möglicherweise ihre Intentionen als die Realität versteht, schöne Lehrplanformeln und Präambeln schon als die Einlösung des Versprochenen missversteht und dadurch von der tatsächlichen Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit ablenkt. Demge-

[174] Vgl. Herwig Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969, 132.
[175] Vgl. Herwig Blankertz, 1969, 190.

genüber ist die wissenschaftliche Erforschung der soziokulturellen Determinanten des Lernens ein modifizierender Faktor in der Lehrplantheorie [...]."[176]

Die Chancen einer sozialwissenschaftlichen Anreicherung lehrplantheoretischer Reflexion liegen sonach darin, die tatsächliche Ungleichheit der Bildungschancen im bestehenden Schul- und Ausbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland aufzuzeigen.[177]
Aus der Integration sozialwissenschaftlicher Forschungsperspektiven in die didaktische Theorie ergibt sich für Letztere eine prinzipielle Erweiterung ihres Blickfeldes. Eine derartige Erweiterung verändert die Möglichkeiten der Lehrplantheorie dahingehend, von einer rein analytischen Funktion zu einer konstruktiven überzugehen. Die den Schulfächern korrespondierenden Fachwissenschaften dürfen hierbei nicht auf eine Kontrollfunktion in fachlichen Fragen reduziert werden, sondern sind als Gradmesser für die „verschleierte Reduktion der Lernebenen in den den Sozialschichten zugeordneten Schultypen"[178] aufzufassen.

Die konkrete Entwicklung eines Lehrplans setzt nach Blankertz die Objektivierung vier verschiedener Bedingungsfaktoren voraus: So (a) die allgemeine Veränderung der Lebenssituationen, (b) die entgegenstehenden Faktoren aus dem Bereich der vorgegebenen Institutionen, (c) politisch-gesellschaftliche Postulate und (d) die soziokulturell-anthropogenen Voraussetzungen von Jugend.[179] Die Analyse ebendieser Bedingungsfaktoren ist der erste Schritt zur Aufstellung von Kriterien zur Lerninhaltsermittlung. Im Anschluss daran sind Aufgabenstellungen für das jeweilige Fach zu formulieren. Die eigentliche Lehrplankonstruktion muss sich nun bevor sie sich konkreten Lerninhalten zuwendet, der Selbstbeschränkung bewusst werden, dass sich der Lehrplan von den Zielen nicht lückenlos deduzieren lässt, demnach die Kriterien nicht bis hin zu einem Kanon der Lerninhalte differenziert werden können.[180] Die innere Ausformung des Lehrplans muss infolge auf der Basis von Forschungsprogrammen fortgesetzt werden, die die nötigen Daten zur Ableitung der Lerninhalte bereitstellen. Ein weiterer Schritt von Lehrplanentwicklung besteht sodann in

[176] Herwig Blankertz, 1969, 132-133.
[177] Vgl. Herwig Blankertz, 1969, 133. Außerdem geht von den Sozialwissenschaften die Absicherung der Erkenntnis aus, dass die Hauptursache der Benachteiligung der Unterschichten in der Eigenart der Schule als „Mittelschichteninstitution" (Herwig Blankertz, 1969, 133) zu suchen sei.
[178] Herwig Blankertz, 1969, 134.
[179] Vgl. Herwig Blankertz, 1969, 174. Blankertz entwirft das Verfahren fachdidaktischer Curriculumentwicklung am Beispiel des neu einzuführenden Faches Arbeitslehre. Er bevorzugt das Fach Arbeitslehre, da dieses noch keiner nennenswerten Praxis verpflichtet ist (vgl. Herwig Blankertz, 1969, 172).
[180] Vgl. Herwig Blankertz, 1969, 181.

der Analyse von Arbeits- und Berufssituationen.[181] Die Kennzeichnung von erreichbaren Lernzielen erfolgt als letzter Schritt. Hierbei gilt es eine vergleichende Betrachtung zu den Lernzielen anderer Fächer anzustreben.[182]

In finaler Wendung läuft die Curriculumentwicklung bei Blankertz auf die lehrplanbezogene Entwicklung von Fachdidaktiken hinaus. In ihrem Zentrum verinnerlicht diese fachdidaktische Variante die Kritik am situationsanalytischen Modell von Robinsohn, geht dieser doch von einem mehr oder weniger direkten und entschlüsselbaren Zusammenhang von Arbeits- und Berufssituationen, Qualifikationen und Inhalten aus.

Die Deduktionsproblematik versucht Blankertz durch die Einsetzung sogenannter didaktischer Strukturgitter zu umgehen. Jene Strukturgitter – auch didaktische Matrices genannt – zeichnen sich durch innere Dynamik und Elastizität aus. Die Forschung an den Strukturgittern geht von der Annahme aus, dass die inhaltliche Konkretisierung der Curricula nur über Beziehungszusammenhänge erreicht werden kann, „die die erfahrungswissenschaftlich zu leistende Objektivierung gesellschaftlicher Ansprüche und pädagogisch zu verantwortender Konstruktion von Curricula nicht auseinanderdividieren, sondern begründet verbinden“[183]. Entsprechend werden die Strukturgitter als elastisch vorausgesetzt. So erfassen sie die leitenden pädagogischen *und* die politischen Intentionen regulativ, d.h. didaktisch strukturiert.

> „Didaktische Strukturgitter entstehen also, indem grundlegende Sachverhalte eines Gegenstandsfeldes mit den Mitteln und Ergebnissen einer dieses Feld auslegenden Wissenschaft auf die edukative Intentionalität bezogen und eben dadurch zu Curriculuminhalten konstituiert werden. Insofern ist jedes Strukturgitter ein ‚fachdidaktisches'.“[184]

Hingegen ist die Dynamik der Strukturgitter darin begründet, dass sich ihr Informationsstand prinzipiell erweitern lässt. Dieser Umstand geht darauf zurück, dass die den jeweiligen Strukturgittern verpflichteten Forschungsprogramme stets ihre Arbeitsschritte und

[181] Vgl. Herwig Blankertz, 1969, 185.
[182] Der Vergleich soll sich als effektivitätsfördernd für alle Fächer erweisen (vgl. Herwig Blankertz, 1969, 185).
[183] Herwig Blankertz, Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1973, 12.
[184] Herwig Blankertz, 1973, 12. An das Vorhaben der didaktischen Strukturgitter gliedern sich nun grundsätzliche Fragen nach der Lehrbarkeit einer Disziplin, nach ihrer gesellschaftlich-politischen Funktion und nach ihrer Relevanz in einem strukturierten Lehrgefüge. Blankertz erhofft sich von seinem Vorhaben, dass es einen wissenschaftsdidaktischen Prozess anregt, der im disziplinären und interdisziplinären Diskurs Veränderungen nicht allein den Schulunterricht betreffend, sondern auch in den Wissenschaften selbst bewirkt. So stellt sich beispielsweise auch die inhaltliche Reform der Fachstudiengänge für Lehrer als Nebenbedingung der Curriculumrevision dar (vgl. Herwig Blankertz, 1973, 14).

Verfahren offen darlegen. Dadurch bleiben sie fragmentarisch, d.h. sie geben den zuständigen Curriculum- und Sachverständigenkommissionen Aufschluss über den jeweils erreichten Reflexionsstand. Hierdurch schlagen sie die Brücke zwischen strategischen Konzepten für die Zukunft und Bedürfnissen der gegenwärtigen Praxis.[185]
Blankertz selbst verlegt zukünftige Lernziele ins Wissenschaftspropädeutische und Gesellschaftskritische.[186] Weitere Normangaben fügt er nicht dem Strukturgitterkonzept an. Im Gegenteil: Die Differenzierung des jeweiligen Unterrichtsfaches und dessen fachwissenschaftlicher Implikationen, sowie die Offenlegung der eigenen normativen Voraussetzungen bedeuten nach Blankertz den Strukturgittern vielmehr eine formale Inhaltslosigkeit: So sind die didaktischen Strukturgitter nicht die Lernziele und -inhalte selbst, sondern Kriterien für deren Beurteilung.[187]

Curriculumentwicklung als Objektivierung von Lernzielen und Lerninhalten: Doris Knab, Jürgen Raschert, Jürgen Zimmer, Hartmut von Hentig und Deutscher Bildungsrat. Die curricularen Ansätze bei Saul B. Robinsohn und Herwig Blankertz veranschaulichen die Emanation lehrplantheoretischen Denkens gegen Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre im Umfeld bundesrepublikanischer Bildungs- und Erziehungsplanung. Überdies verdeutlichen sie in qualitativer Hinsicht die Pole, zwischen denen sich das curriculare Anliegen bewegt: auf der einen Seite die Kritik an der traditionellen Didaktik und auf der anderen die Einsicht in die Notwendigkeit einer inhaltlichen Revision der bundesdeutschen Lehrpläne.
Das curriculare Bemühen um Progressivität ist von der Annahme geprägt, eine sich rasch wandelnde Gesellschaft stelle mannigfache Anforderungen an Pädagogik und Didaktik, die mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden in neue Normen der Erziehung zu transponieren seien. In ihren Ansätzen formulieren sowohl Robinsohn als auch Blankertz Problemfelder zukünftiger Lehrplanentwicklung. Im Konkreten beziehen sich diese auf Themen wie die Objektivierung von Lernzielen, die Deduktion von Lerninhalten, das Verhältnis von Schule und Wissenschaften und die Vergesellschaftung der Erziehungsziele. Nachfolgend sollen nun verschiedene curriculare Ansätze expliziert werden, die die erste Welle curricularer Beiträge gegen Ende der 1960er und frühen 1970er Jahre repräsentieren. Diese gilt es in ihrer schwerpunktmäßigen Akzentuierung der benannten Problemfelder darzulegen.

[185] Vgl. Herwig Blankertz, Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1971, 14.
[186] Vgl. Herwig Blankertz, 1973, 15. Das von Blankertz erwähnte gesellschaftskritische Moment führt bis hin zur Forderung nach Thematisierung der Kapitalismuskritik im Unterricht (vgl. Herwig Blankertz, 1973, 26).
[187] Vgl. Herwig Blankertz, 1973, 20.

Die Objektivierung von Lernzielen bildet bei Doris Knab den Ausgangspunkt curricularer Konzeptionalität. Ähnlich wie Robinsohn setzt Knab der Objektivierung von Lernzielen eine Kodifikation der Summe der durch die Schule zu vermittelnden Erfahrungen voran. Im Anschluss daran kann die Beschreibung der Aufgaben der Schule in Form einer organisierten Sequenz von Lernerfahrungen vollzogen werden.[188] In der Organisation von Entscheidungsprozessen weicht Knabs Modell jedoch von Robinsohn ab. So weist sie die Befragung von Fachwissenschaftlern als letzten Verfahrensschritt aus – bei Robinsohn ist dies als erster Schritt angelegt. Den Beginn der Curriculumplanung sieht Knab in der Definition bzw. Abgrenzung von Lebens- und Verwendungssituationen der Lerninhalte.[189] Ferner geht sie in ihrer Abgrenzung gegenüber Robinsohn noch einen Schritt weiter, indem sie die Frage aufstellt, ob die qualifizierende Potenz der Fachwissenschaften überhaupt von Nutzen für den Schüler sei, d.h. ob Wissenschaft und Schule überhaupt deckungsgleich in ihren Aufgaben seien. Eine allzu große Bindung der Schulfächer an die Universitätsdisziplinen würde nach Knab vielmehr zu einer Verkürzung der Aufgaben der Schule führen.[190]
Das sich in den Aussagen zur Objektivierung von Lernzielen andeutende spezifische Problemfeld der Beziehung von Schulfach und Universitätsdisziplin wird von Jürgen Raschert weitergehend diskutiert. In der Robinsohnschen These, nach der der beschleunigte soziale Wandel eine Verwissenschaftlichung von Lehrplanentscheidungen erfordert, identifiziert Raschert die Kernaussage curricularer Reform. Die Situationsanalyse als Mittel zur Objektivierung der Lernziele überträgt er überwiegend auf die Sozialwissenschaften, da er diesen einen umfassenden Blick auf die Lebensbereiche der Gesellschaft attestiert.[191] Im Dialog mit der Didaktik und der Praxis ist den Sozialwissenschaften sonach die Aufgabe gestellt, Verwendungssituationen und entsprechende Qualifikationen zu kennzeichnen. Darüber hinaus kommuniziert Raschert, über das Gebot der Wissenschaftlichkeit, eine Heranführung der Schulfächer an die Fachwissenschaften.[192] Diesbezüglich konkretisiert er das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Schulfach auf ein propädeutisches hin – im Gegensatz zu Knab. Ferner stärkt er die sozialwissenschaftliche Kontur bei der Ermittlung von Lernzielen.[193]

---

[188] Vgl. Doris Knab, Konsequenzen der Curriculumproblematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik, in: Frank Achtenhagen und Hilbert L. Meyer (Hrsg.), Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, 159.
[189] Vgl. Doris Knab, 1971, 161.
[190] Vgl. Doris Knab, 1969, 179.
[191] Vgl. Jürgen Raschert, Reform des Curriculum, in Carl-Heinz Evers und Johannes Rau (Hrsg.), Oberstufenreform und Gesamthochschule, Frankfurt a.M. 1970, 12.
[192] Vgl. Jürgen Raschert, 1970, 9.
[193] Jürgen Zimmer fordert in diesem Zusammenhang, dass die neuen Curricula einerseits gesellschaftsnah zu konzipieren seien, sie aber dabei auch eine gesellschaftlich gestaltende Rolle einnehmen müssen. Ihm er-

Wird bei Knab und Raschert die Objektivierung von Lernzielen vornehmlich nach Aspekten der Personalisierung und Institutionalisierung durchdrungen, so erscheint sie bei Hartmut von Hentig auf ihre formale Mehrstufigkeit hin systematisiert.[194] Seinem Ansatz zufolge gilt es zuvorderst sinnvolle, mögliche und nötige Lernziele der Schule aufzustellen. Im zweiten Schritt werden die Ziele im konsensualen Rahmen bestimmt. Daraufhin folgt die Wahl der Mittel und Verfahren auf diese Ziele hin. Der vierte Schritt stellt die Entwicklung und Erprobung konkreter Unterrichtsvorgänge, -situationen und -materialien dar. Der fünfte und letzte Schritt dient schließlich der Rückkoppelung der Erfolge an die Zielbestimmung und deren Korrektur.[195] Setzt man die Gliederung von Hentigs einer sprachlichen Formalisierung aus, so wird deutlich, dass die Curriculumentwicklung (1.) eine Festlegung allgemeiner Ziele, (2.) eine Festlegung der Unterrichtsinhalte, (3.) eine Organisation der Inhalte (Methodik) und (4.) eine Evaluation voraussetzt.[196]

Losgelöst von unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten unterstellen die frühen Beiträge zur Curriculumentwicklung sich selbst eine radikale Grundeinstellung, der zufolge sie die Respezifikation des Lehrgefüges im totalen Bruch mit der Tradition vollziehen.[197] Demgemäß gerät den Apologeten der Curriculumrevision die Gefahr einer Verwässerung curricularer Grundintentionen alsdann ins Blickfeld, wenn die Notwendigkeit zur Kompromissbereitschaft gegenüber traditionellen didaktischen Begriffen artikuliert wird.[198] Curriculares Denken wird schließlich insbesondere in Fragen der Transparenz, Prozessualität und Operationalität verteidigt.

---

scheint es diesbezüglich erforderlich, die den Positionen der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft nahestehende Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem in die Semantik der Lehrplantheorie bzw. Curriculumentwicklung zu übertragen. Das emanzipatorische Erkenntnis- und Handlungsinteresse re-formuliert er hierbei in den Begriff der Demokratisierung. Die inhaltliche Gestaltung der neuen Curricula muss sich danach an den Gehalten des Demokratiebegriffs orientieren (vgl. Jürgen Zimmer, Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: Frank Achtenhagen und Hilbert L. Meyer [Hrsg.], Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, 181-184).

[194] Vgl. Hartmut von Hentig, Curriculumreform als Gegenstand der Schule, in: Wirtschaft und Wissenschaft, Inhalt des 16. Jahrgangs, Heft 1,1970, 28.

[195] Vgl. Hartmut von Hentig, 1970, 24

[196] Die hier angeführte Viergliedrigkeit stellt ein Korrelat US-amerikanischer Literatur zur Curriculumentwicklung dar. Den vier Kategorien entsprechen im Englischen die Begriffe „policy making [Entwicklung allgemeiner Bildungsziele, C.J.], content selection [Deduktion spezieller Unterrichtsaufgaben, C.J.], sequence [der Zusammenhang von Lernerfahrungen, C.J.], evaluation [Evaluation, C.J.]“ (Klaus Huhse, Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung, in: Institut für Bildungsforschung [Hrsg.], Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Studien und Berichte Nr. 13, Berlin 1968, 119-167).

[197] Vgl. Hans Albrecht Hesse und Wolfgang Manz, Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart 1972, 84.

[198] Vgl. Hans Albrecht Hesse und Wolfgang Manz, 1972, 84.

> „Versteht man die Normierung der schulischen Lernerfahrung als Curriculum, so muss sich die konkrete, operational überprüfte Lernanweisung als Ergebnis einer schrittweisen Entwicklung zeigen, die eine nachvollziehbare Deduktion darstellt."[199]

So machen Hans Albrecht Hesse und Wolfgang Manz deutlich, dass auch eine etwaige Annäherung an den Lehrplanbegriff als Zielvorgabe weiterhin die Operationalisierung der Sprache auf der Ebene der Lernziele ausgeben muss, d.h. das planmäßige Herbeiführen von Lernerfahrung. Ebensolche Lernerfahrung stellt die Grundlage für die Aneignung von verschiedenen Qualifikationen dar. Transparent wird dieser Prozess der Aneignung dadurch, dass die Qualifikationen als zu erwartende Verhaltensdispositionen formuliert werden. Operationalisierung meint demnach die Re-Formulierung von Lernzielen in Verhaltensbegriffe.
Nach Hesse und Manz darf sich Curriculumentwicklung jedoch nicht in der Installierung klarer, nachvollziehbarer Anweisungen erschöpfen, würde dies doch die Gefahr einer Verschleierung der reformerischen Grundintention der curricularen Bewegung heraufbeschwören. Der zufolge ist eine Reform nur als Reform der Inhalte *und* Ziele möglich.[200]

Praxisnahe und handlungsorientierte Curriculumentwicklung: Sabine Gerbaulet, Klaus Westphalen, Heinz Moser und Deutscher Bildungsrat. Parallel zur Generalkritik des rational-technologistischen Wissenschaftsverständnisses der frühen Reformbeiträge wird auch der Bereich der Curriculumentwicklung im Verlauf der 1970er Jahre kritisch reflektiert.

---

[199] Hans Albrecht Hesse und Wolfgang Manz, 1972, 84-85.

[200] Vgl. Hans Albrecht Hesse und Wolfgang Manz, 1972, 85-86. Die sich im Bereich pädagogischer Reflexion abspielende Diskussion um Curriculumentwicklung wird ebenso auf bildungspolitischer Ebene geführt. Die Einsicht in die Notwendigkeit curricularer Ansätze zur Reform des Bildungswesens stellt zu Beginn der 1970er Jahre eine formale Übereinkunft zwischen Bildungspolitik und Pädagogik her. So kann an dieser Stelle auf zwei Quellen verwiesen werden, die als bildungspolitischer Beitrag zur Curriculumdiskussion zu werten sind: Der Strukturplan für das Bildungswesen (vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970) und der Bildungsbericht ´70 der Deutschen Bundesregierung (vgl. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft [Hrsg.], Bildungsbericht ´70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970).
Bildungsbericht ´70 und Bildungsrat heben die dem Curriculum eigentümliche Aufgabe der Organisation der Lernprozesse hervor. Darüber hinaus sehen sie das Curriculum als bestimmenden Faktor für die Organisation sowohl schulischer als auch außerschulischer Lernprozesse (vgl. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1970, 130; vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970, 58).
Den Curriculumdiskurs um strategische Impulse erweiternd empfiehlt der Deutsche Bildungsrat, dass sich Curriculumforschung auf jene Probleme konzentrieren solle, von deren Lösung ein möglichst maximaler bildungspolitischer Nutzen zu erwarten sei. Die Autoren des Bildungsrates zählen hierzu jene Probleme, die sich als Folgeprodukt des allumfassenden Problems der Ermittlung fächerübergreifender Lerninhalte darstellen. Im pädagogischen Diskurs wird dieser Problembereich mit dem Begriff der Deduktionsproblematik umrissen – die Ableitung spezieller Lernziele und -inhalte aus allgemeinen, fächerübergreifenden Zielsetzungen. Der Bildungsrat re-formuliert hiernach ein ihm gegenwärtiges Strukturproblem der Curriculumentwicklung, kommuniziert dessen Auflösung jedoch als dringendes pädagogisches Erfordernis (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970, 67).

Jene Kritik verdichtet sich zu dem Ansatz einer praxis- und handlungsorientierten Curriculumentwicklung. Der Aufweis der Unzulänglichkeit einer rein theoretisch fundierten und zentralistischen Curriculumreform bildet die Kernaussage dieser Strömung.

Eine Variante praxisnaher Konzeptionalität bildet der Ansatz einer schulnahen Curriculumentwicklung. Dieser ist für die praxisnahe Strömung dahingehend von Bedeutung, als in ihm das Gros curricularer Bedingungsfaktoren semantisch explizit auf das Praxisfeld Schule bezogen wird. Nach Sabine Gerbaulet (u.a.) muss es Grundforderung jedweder Curriculumreform sein, alle Faktoren, die den Unterricht in irgendeiner Form bestimmen zu berücksichtigen.[201] Das bedeutet im Einzelnen, dass es bei Curriculumentwicklung nicht allein um Bestimmung, Legitimation und Modernisierung von Lernzielen, um Auswahl und Organisation von Inhalten und um Objektivierung von Erfolgskontrollen geht, sondern auch um eine reflektierte Veränderung der Lernsituation und der Interaktionsformen zwischen Lehrer und Schüler. Berücksichtigung curricularer Bedingungsfaktoren meint danach die Reflexion der konkret auf die Lerngruppe einwirkenden Faktoren. Will Curriculumentwicklung auf den Entwurf von Handlungsmodellen hinauslaufen, so muss sie nach Gerbaulet (u.a.) konkret-utopische Phantasie, praktische Erfahrung, sowie wissenschaftliche Kritik mit dem Ziel verbinden, offene Curricula in der Form von vielfältig kombinierbaren Bausteinen und Alternativangeboten zu entwickeln.[202]

Eine weitergehende inhaltliche Konkretisierung praxisnaher Konzeptionalität findet sich bei Klaus Westphalen.[203] Dieser widmet sich ebenso Fragen der Prozessualität von Lehrplanarbeit, verweist gleichermaßen auf die Notwendigkeit einer dezentralisierten, regional gesteuerten Curriculumentwicklung und redet infolge einer Verwissenschaftlichung und Demokratisierung von Curriculumarbeit das Wort. Darüber hinaus erörtert er das inhaltliche Profil praxisnaher Curriculumentwicklung. Westphalen nähert sich hierbei der Frage, was das Primat der Praxisnähe für den konkreten Lehrplanentwurf bedeutet.

---

[201] Vgl. Sabine Gerbaulet, Otto Herz, Ludwig Huber, Knut Nevermann, Christian Petry, Hans-Henning Pistor, Jürgen Raschert, Ingo Richter, Heide Rienits, Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden, Stuttgart 1972, 1.

[202] Vgl. Sabine Gerbaulet u.a., 1972, 2. Das angeführte Aufgabenprofil verleiht der Forderung Ausdruck, dass zukünftige Curriculumentwicklung unter weitgehender Beteiligung der Lehrer institutionalisiert werden muss. Im Folgenden widmet sich der schulnahe Ansatz bei Gerbaulet (u.a.) verstärkt den prozessualen bzw. verwaltungstechnischen Aspekten praxisnaher Curriculumentwicklung. Eine zentrale Stellung nimmt hierbei das Konzept der Regionalen Pädagogischen Zentren ein. Deren Aufgabe soll es sein, verschiedene Projekte, Lehrerarbeitskreise und Curriculumprojekte an Schulen zu koordinieren und zu fördern. Inhaltlich betrachtet muss es dabei im allgemeinen Interesse der Curriculumentwicklung liegen, die Vermittlung konkreter Handlungsmodelle voranzutreiben, dem Lehrer Hilfen zur Verfügung zu stellen, damit er diese selbsttätig erstellen kann, dem Lehrer Bausteine zur Verfügung zu stellen und die Kooperation zwischen Wissenschaftlern und Lehrern auszubauen (vgl. Sabine Gerbaulet u.a., 1972, 17-18).

[203] Vgl. Klaus Westphalen, Praxisnahe Curriculumentwicklung. Eine Einführung in die Curriculumreform am Beispiel Bayerns, 4. Aufl., Donauwörth 1976.

Zunächst richtet der Autor das erkenntnisleitende Interesse curricularer Reflexion ebenso wie die vorgenannte Autorengruppe auf den Wirklichkeitsbereich Unterricht. Für die tiefergehende Konzeptionalisierung praxisnaher Curricula erscheint ihm die Implementierung eines Verständnisses von Unterricht ausschlaggebend, das Unterricht als dynamisch-komplexe Wirklichkeit aufweist. Eine Vorprogrammierung und Mechanisierung von Unterrichtsvorgängen mit Hilfe von Lerninhalten ist hiernach nicht realisierbar. Dem Umstand des Dynamischen wird vielmehr durch die schwerpunktmäßige Orientierung an Lernzielen entsprochen.[204] Feinziele und Lerninhalte sollen dem Lehrer diesbezüglich als Hilfen sowie als Alternativangebote mit großer Variationsbreite zur Verfügung gestellt werden.[205]

Im Zusammenschluss laufen die obengenannten Ausführungen auf die Konzeptionalisierung eines offenen Curriculum hinaus. Westphalen umschreibt dieses näher mit dem Begriff des curricularen Lehrplans. Die traditionsintegrierende Semantik ist hierbei bewusst gewählt. In dem Konzept des offenen, curricularen Lehrplans sieht er die notwendige Vermittlung zwischen dem zielbezogenen, operationalisierten Curriculum und dem alten stofforientierten Lehrplan bewerkstelligt. Der konkrete Vorteil des curricularen Lehrplans gründet also letztendlich darauf, dass er die im Lehrplan vorgesehene größere Handlungsfreiheit für Lehrer und Schüler mit den curricularen Vorzügen einer Präzisierung der Lernziele kombiniert.[206]

Die dem praxisnahen Curriculumkonzept immanenten Kriterien der Offenheit werden in den Empfehlungen der Bildungskommission aus dem Jahre 1973 weitergehend spezifiziert.[207] Der Deutsche Bildungsrat verleiht hierin einem Lernverständnis Ausdruck, dass alle Unterrichtsteilnehmer als gemeinsam Handelnde und als selbständig Gestaltende von Lernvorgängen voraussetzt. Anklingend an diesen Fundamentalsatz ist es Hauptaufgabe praxisnaher Curriculumentwicklung, Lernangebote anzufertigen, die von den Beteiligten aufgrund ihrer besonderen situativen Voraussetzungen gestaltet werden können und die dennoch ein durchsichtiges Planen und Überprüfen des Lerngewinns möglich machen.[208]

---

[204] Vgl. Klaus Westphalen, 1976, 41-42. Die Ermittlung von Lernzielen gründet bei Westphalen auf der konsensualen Vermittlung zwischen fachgebundenen und allgemeinen Lernzielen. Die Curricula selbst müssen die Lernziele in Leitziele, Richtziele, Grobziele und Feinziele differenzieren. Hiermit wird jedoch keine Operationalisierung des Unterrichts von den Zielen her intendiert (vgl. Klaus Westphalen, 1976, 50-51).

[205] Vgl. Klaus Westphalen, 1976, 26. Als weitere Hilfestellungen sieht Westphalen die Angabe von Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen vor (vgl. Klaus Westphalen, 1976, 27).

[206] Vgl. Klaus Westphalen, 1976, 27.

[207] Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung, Stuttgart 1974.

[208] Vgl. Deutscher Bildungsrat, 1974, A 20.

An diesem Aufgabenprofil zeigt sich, dass die unterichtliche Lernsituation als komplex und offen gedacht wird, d.h. als Situation, die unterschiedliche Auslegungen und Konkretisierungen nahe legt und die auf Einfälle, Erfahrungen und Einwände der Beteiligten angewiesen ist. Das bedeutet wiederum: das Curriculum verinnerlicht einen praxisnahen didaktischen Handlungsentwurf, der auf bestimmte Aspekte des unterrichtlichen Handelns abzielt. Diese reichen von der Einbeziehung des lebensgeschichtlichen Hintergrunds der Beteiligten, der Berücksichtigung aktueller Ereignisse und der Förderung besonderer Fähigkeiten der Beteiligten bis hin zur Entdeckung und Rechtfertigung alternativer Perspektiven auf vorgegebene Ziele oder Inhalte und der Erprobung neuer Lernsituationen hin.[209]

Lernen als komplexes soziales Geschehen und Unterricht als soziales Feld verlangen nach Auffassung des Deutschen Bildungsrates ein hohes Maß an Planung. Der Begriff der Offenheit bezieht sich demnach nicht darauf, Unterricht einer ungeplanten Lernsituation zu unterwerfen. Vielmehr besagt er, dass im Unterricht eine Vielzahl von Alternativen, Hilfestellungen und Arbeitsmaterialien aufzuzeigen seien, die dem Kriterium der Offenheit folgen. Diesbezüglich meint Offenheit ein Offen-Sein für: die Entwicklung anderer Lösungen, Einfälle und Auslegungen, die in die Erfahrungen und Absichten der beteiligten Subjekte eingehen können.[210] Damit trotz der genannten Offenheitsstandards eine Planung von Unterricht weiterhin möglich sein kann, müssen die offenen Curricula[211] ihre Standpunkte und Zielsetzungen deutlich bestimmen und begründen.

Gemäß ihrer kommunikativ-interaktiven Absicht arbeiten offene Curricula auf die Eröffnung eines Kommunikationsprozesses hin, der auf Fortführung durch die Lehrenden und Lernenden angelegt ist. Hierdurch unterscheiden sie sich von den geschlossenen, operationalisierten Curricula. So fördern sie die Auflösung eines starren Verlaufsprofils von Unterricht, setzen eine experimentelle Haltung voraus, die auf Beobachtung und Analyse des Einzelfalls angewiesen ist, und verlangen, dass das Material zugänglich für Schüler und Eltern ist.[212] Darüber hinaus regen sie eine kontinuierliche Sammlung und Verarbeitung der in der Praxis gesammelten Erfahrungen an.[213]

Die besprochenen Kriterien der Offenheit heben in ihrer konzeptionellen Dichte die Bedeutung des Handlungsbegriff für die curriculare Reflexion hervor. Durch ihn wird ver-

[209] Vgl. Deutscher Bildungsrat, 1974, A 19.
[210] Vgl. Deutscher Bildungsrat, 1974, A 23.
[211] Offene Curricula können im Einzelnen in Form von Großcurricula, die ganze Schulstufen oder einzelne Fächer umspannen, Lernzielkatalogen, ausgearbeiteten und erprobten Materialien, programmierten Einheiten, Skizzierungen von offenen Problemsituationen, Instrumenten zur Überprüfung und Beobachtung von Curriculumelementen und didaktischen Kommentaren erscheinen (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1974, A 24-A 28).
[212] Vgl. Deutscher Bildungsrat, 1974, A 28 – A 30.
[213] Vgl. Deutscher Bildungsrat, 1974, A 29.

sucht, die Offenheit von Unterricht als etwas zwangsläufiges zu beschreiben. Inwieweit nun praxisnahe Curriculumentwicklung handlungstheoretisch begründet werden kann, wird bei Heinz Moser aufgezeigt.[214]

Als richtungsweisend für Mosers Ansatz erweist sich die Definition von Unterricht als Ensemble von Sprechen und Handeln: als „Unterrichtsspiel“[215]. Der Autor wendet sich hiermit gegen eine vorwiegend sprachlich festgemachte Didaktik wie im Falle der kritisch-kommunikativen Didaktik nach Schäfer und Schaller. Den Unterrichtsspielen selbst bescheinigt er, dass sie sich als Teil einer übergreifenden Lebenswelt konstituieren. Der curricularen Reflexion ist somit aufgegeben, Unterrichtsspiele in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Bedingungen zu analysieren, etwa in Hinblick auf Affirmation oder Emanzipation. An letztgenannter Forderung macht Moser zudem deutlich, dass es Ziel unterrichtlichen Handelns sein muss, das Zusammenwirken von Sprechen und Handeln für jeden bewusst erfahrbar zu machen, also Handlungszusammenhänge daraufhin zu prüfen, inwieweit sie durch symbolische Handlungen beeinflussbar sind.[216] Den Unterrichtsteilnehmern soll hierdurch klar gemacht werden, dass sie durch das Ineinandergreifen von Sprechen und Handeln Interessen durchsetzen können. Auf der anderen Seite werden ihnen dadurch auch die engen Grenzen von eigener Macht und Einfluss verdeutlicht.

Für das Verständnis von Unterricht ist weitergehend von Bedeutung, dass sich Handeln nicht im Voraus normieren lässt. Aufgabe von Unterrichtsplanung kann aus diesem Grund nicht sein, einzelne Handlungen isoliert festzulegen, sondern Handlungszusammenhänge herzustellen. Jede einzelne Unterrichtsintention steht nach Moser in einem Kontext, einem Verweisungszusammenhang, d.h. Unterrichtsintentionen schließen an vorhergehende Handlungen an und sind für folgende Handlungen offen.[217] Didaktisch gewendet bedeutet dies, dass die Struktur von Handlungszusammenhängen im Rahmen bestimmter Handlungsvoraussetzungen betrachtet werden muss. Dabei ist ebenso zu berücksichtigen, dass Handlungen prinzipiell interpretierbar sind. Sie stehen im Zusammenhang mit bestimmten Normen und Konventionen, d.h. einem gemeinsamen Wissen. Dieser Bereich gesellschaftlicher Übereinstimmungen beeinflusst die Handlungsmöglichkeiten der Handelnden. Moser demonstriert hieran, dass es einen Unterschied zwischen dem Subjekt-Intendierten einer Handlung und den Erwartungen und Ansprüchen, welche die Handlungspartner der Handlung beimessen, gibt.[218]

---

[214] Vgl. Heinz Moser, Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim 1974.
[215] Vgl. Heinz Moser, 1974, 131.
[216] Vgl. Heinz Moser, 1974, 133.
[217] Vgl. Heinz Moser, 1974, 137-138.
[218] Vgl. Heinz Moser, 1974, 139.

Die didaktischen Zielperspektiven, die sich diesem Begründungszusammenhang anschließen besagen, dass es nicht Ziel von Unterrichtsplanung sein kann, glückende Handlungszusammenhänge bedingungslos anzustreben. Vielmehr muss es von didaktischem Interesse sein, den Zusammenhang von Intentionen und Erwartungen den Handelnden zur Diskussion anzubieten. Nach Moser können erst hierdurch gesellschaftliche Konventionen auf ihre ideologischen Gehalte hin thematisiert und kritisiert werden.[219]
Im Hinblick auf die konkrete Unterrichtspraxis müssen also Unterrichtshandlungen als prinzipiell offen, d.h. für die Beteiligten als interpretierbar, vorausgesetzt werden. Interpretationen und Re-Interpretationen von Unterrichtshandlungen sind nicht als konfliktfreies Handlungsfeld zu denken, in dem sich automatisch ein rationaler Konsens herstellt. Auch das Missverständnis und den Konflikt betrachtet Moser als berechtigte soziale Konsequenzen menschlicher Handlung.[220] An dieser vermeintlichen Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns setzt sodann das Konzept des offenen Curriculum an, indem es versucht, über die Bereitstellung mannigfacher Lernmaterialien das Problem der Vieldeutigkeit und Kontingenz menschlichen Handelns zu entschärfen.[221]

Resümee. Diskutiert man noch zu Beginn der 1960er Jahre im Umfeld von Politik und Pädagogik Fragen der Organisation von Schule und Unterricht, so formt sich gegen Ende der 1960er Jahre ein tiefergehendes Interesse an inhaltlichen Reformen Schule und Unterricht betreffend. Dieser Entwicklung ist die Grundsatzforderung innerlich, dass die Revision der Bildungsinhalte über eine Neu-Konzeptionalisierung des Lehrplans und der Lehrplanentwicklung einzuleiten sei. Der Topos gesellschaftlicher Veränderung bildet hierbei – wie auch im Gesamtbereich pädagogischer Reflexion – die kommunikative Grundlage für weitere Diskussionen.
Der Veränderungsbegriff reicht zum einen in den Normbereich hinein. So wird an ihm die Norm der Bereitschaft zur Veränderung abgeleitet, die ihrerseits auf Zielperspektiven wie Eigenverantwortung, Selbstbestimmung und Mündigkeit zuläuft. Zum anderen wird anhand von Veränderung die kritische Betrachtung der lehrplantheoretischen Reflexionsmodi angeregt. In den lehrplanbezogenen Reformsemantiken äußert sich dies konkret an der Kritik der hermeneutischen Tradition didaktisch-bildungstheoretischen Denkens. Dieser schließt sich die Einschätzung an, dass es angesichts der mannigfachen Streitfragen, die der Reflexionshorizont Gesellschaft dem Erziehungssystem als Ganzes abverlangt, erfor-

[219] Vgl. Heinz Moser, 1974, 139-140.
[220] Vgl. Heinz Moser, 1974, 140.
[221] Vgl. Heinz Moser, 1974, 141.

derlich sei, zu einer umfassenden, systematischen Forschung am Gegenstand Lehrplan vorzudringen.

Entlang des Curriculumbegriffs grenzen sich die Reformbeiträge von der bildungstheoretischen Tradition der Lehrplantheorie ab. Diesen neuen, als historisch unbelastet ermessenen Begriffe werden an eine interdisziplinär aufgestellte Forschungspraxis gekoppelt. Aufgrund der schwerpunktmäßigen Ausrichtung am Globalphänomen Gesellschaft nehmen hierin die Sozialwissenschaften eine exponierte Stellung ein. Gesellschaft als normativer Bezugshorizont wiederum birgt die ziel- und inhaltsgebenden Kategorien Wissenschaft, Kultursystem und Beruf in sich. Wissenschaftlichkeit wird in diesem Zusammenhang als adäquate Form des Welt-Verstehens gewertet.

Darüber hinaus wirft Wissenschaft Fragen hinsichtlich der Bedeutung des Faches für den Bildungsprozess auf. Die Reformbeiträge sehen das Fachliche einem globalgesellschaftlichen und emanzipatorischen Bildungsprofil untergeordnet. Wissenschaftliche Reflexion erscheint demnach im schulischen Kontext nicht als selbstzweckhaft, sie ist nur insoweit von Bedeutung, als sie am Schüler eine rationale und kritische Einstellung gegenüber gesellschaftlichen Erscheinungen vorbereitet. Für die Fachdidaktiken bedeutet dies, dass sie ihre eigenen fachlichen Wissensbestände als normativ vorbelastete, gegebenenfalls unbrauchbare Bildungspotentiale erfassen müssen. Die fachdidaktische Reformströmung orientiert sich entlang dieser Forderung. Sie erweitert hierdurch den allgemeinen Reformgestus der Rationalität und Kritik um das Gebot der disziplinären Selbstkritik. Im Einzelnen besagt dies, dass Transparenz im Erziehungssystem nicht allein über eine feinmaschige Analyse möglicher Verwendungssituationen von Lernzielen und -inhalten hergestellt werden kann, sondern ferner über eine Offenlegung innerdisziplinärer Entscheidungsgrundlagen.

Übereinstimmung finden die lehrplanbezogenen Reformsemantiken darin, pädagogische Norm mit der durch sie hergestellten Erziehungswirklichkeit konfrontieren zu wollen. In diesem Sinne wird an die konkrete Lehrtätigkeit der Anspruch der Überprüfbarkeit und Effizienz gestellt. An diesem wird sodann das Ideal objektivierter Lehrtätigkeit evident. Ebenjenes bezieht sich nicht nur auf das planmäßige Herbeiführen von Lernsituation durch den Lehrplan, sondern auch auf die Initiation personaler Verhaltensänderungen. Danach wird Lehrtätigkeit überprüfbar, da sie die Ziele unterrichtlichen Lehrens und Lernens an präzise durchgestuften, d.h. operationalisierten, Verhaltensweisen festmacht. Das Erreichen von Zielen kann sonach am Schüler, dem Adressaten der durch das Curriculum vermittelten Operationen, festgestellt werden.

Auf die oben besprochene curriculare Reformbewegung folgt in zeitlicher Nähe eine handlungstheoretische Strömung, die mit Nachdruck Kritik am rational-technologistischen Lehrplanverständnis übt. Sie äußert sich skeptisch gegenüber objektivierten Lernzielen, die nur auf einen eng umrissenen Ausschnitt menschlicher Verhaltensweisen rekurrieren und diese Verhaltensweisen voraussagen, bevor die eigentliche Lernsituation eröffnet ist. In diesem Sinne formuliert die handlungstheoretische Strömung eine grundlegende Kritik an zentralistischen Curriculum- bzw. Lehrplanentwürfen. Aus ihrer Perspektive ist das Praxisfeld Schule/Unterricht von grundlegender Bedeutung für Lehrplanentwicklungen und zwar in doppelter Hinsicht: zum einen bezüglich der Integration der in der Unterrichtssituation wirkenden Personen in den Forschungsprozess und zum anderen im Hinblick auf theoretische Durchdringung von Interaktionssystemen mit Lernhintergrund. Letztgenanntem Aspekt schließt sich die Forderung an, dass der Lehrplan alle Faktoren schulischen Lernens berücksichtigen muss, so auch die Lernsituation selbst. Hiernach soll der Lehrplan offen für eine Veränderung der durch ihn eingeleiteten Lernsituation sein. Offenheit meint in diesem Kontext ein Offen-Sein für die Entwicklung anderer Lösungen, Einfälle und Auslegungen. Entlang des Begriffs des offenen Curriculum bereitet die handlungstheoretische Strömung sodann einen Lehrplanentwurf vor, der sich darauf verwendet, verschiedene Alternativangebote und Hilfestellungen für die unterrichtliche Praxis bereitzustellen.

Aus handlungstheoretischer Perspektive bildet Unterricht eine Situation, die sich in den Handlungen der an ihr teilnehmenden Personen konkretisiert. Die Handlungen selbst gehen dabei auf individuelle Interpretationen vorausgegangener Handlungen zurück. Hier spielt hinein, dass unterrichtliches Handeln sich auch aus dem Vorrat an Denk- und Verhaltensmustern speist, die die Unterrichtsteilnehmer sich außerhalb der Unterrichtssituation angeeignet haben. Das bedeutet, in der Unterrichtsinteraktion entsteht sodann eine eigentümliche Lerndynamik, in der individuelle Vorerfahrung, soziale Verhaltensweisen und pädagogische Norm miteinander korrelieren. Hieran macht die handlungstheoretische Strömung deutlich, dass Unterricht auch in eine fehlgeleitete, gescheiterte Lernaktion einmünden kann.

Handlung enthält hiernach ein zu hohes Konfliktpotential, als dass sie sich im Voraus normieren ließe. Aufgabe von Unterricht muss es daher sein, Handlungszusammenhänge herzustellen. In dieser Aufgabenstellung wirkt die emanzipatorische Zielsetzung weiter, die Schüler über die Voraussetzungen von Unterricht informieren zu wollen. So gilt es den Zusammenhang von Intention und Erwartung den Handelnden zur Diskussion anzubieten. Erst im konkreten unterrichtlichen Handlungszusammenhang können gesellschaftliche

Konventionen auf ihre ideologischen Gehalte hin thematisiert werden. Handlung erscheint hier nicht auf sprachliche Aspekte reduziert, sondern bezieht sich auch auf nonverbale, symbolische Formen menschlicher Kommunikation.

Im Vergleich zu den curricularen Reformansätzen erscheint die gesellschaftliche Tragweite schulischer Erziehungsarbeit innerhalb des handlungstheoretischen Paradigmas in abgeschwächter Form. Der Lehrplan wird handlungstheoretisch weniger auf seine Funktion als gesellschaftliches Gestaltungsinstrument hin durchleuchtet, denn auf seine Wirkung auf die konkrete Unterrichtsarbeit. So sind aus handlungstheoretischer Perspektive die ideologischen Gehalte von Gesellschaft nur insoweit für den Unterricht bedeutsam, als sie in der Unterrichtsinteraktion selbst zum Vorschein kommen und eine erfolgreiche Lernsituation behindern.

2.2. Musikpädagogik

2.2.1. Perspektiven einer wissenschaftlichen Musikpädagogik

Anhand der im ersten Kapitel herausgearbeiteten Referenzstrukturen zeigt sich, dass die im Verlauf der 1960er Jahre innerhalb von Pädagogik und Bildungsplanung aufkeimenden Diskussionen um Verwissenschaftlichung pädagogischer Aussagesysteme graduell Eingang in den Bereich musikpädagogischer Reflexion finden. Wird die Aufgabe, die Musikpädagogik mit Blick auf einen eigenen Gegenstandbereich zu assoziieren, innerhalb der musikpädagogischen Meinungsbildung seit den 1920er Jahren erkannt und vereinzelt diskutiert – nicht zuletzt in den 1960er Jahren durch Michael Alt –, so stellt sich jedoch bis in die 1960er Jahre keine spezifisch musikpädagogische Wissenschaftspraxis respektive deren Reflexion ein. Erst vor dem Hintergrund einer sich andeutenden globalen Reform des Bildungswesens deuten sich zu Beginn der 1970er Jahre selbstkritische Impulse an, die auf eine (Re-)Formulierung des disziplinären Selbstverständnisses hinzielen.

Musikpädagogik als Wissenschaft: Sigrid Abel-Struth. Den Gestus der disziplinären Selbstkritik macht sich Sigrid Abel-Struth zu eigen. So geht sie grundlegend davon aus, dass zu der notwendigen (Re-)Formulierung eines musikpädagogischen Gegenstandsbereichs nur dann vorzudringen sei, wenn die Musikpädagogik sich von einer rein pragmatischen Denkweise, die nur auf die Frage der Ziele des Musikunterrichts und die Steigerung der methodischen Unterrichtsökonomie abzielt, verabschiede.[222] Konstruktiv gewendet bedeutet dies, dass die Diskussion um schulische Musikerziehung musikalisches Verhalten, Empfinden und Verstehen von Kindern und Jugendlichen thematisieren und darüber hinaus den Bezug von Mensch, Gesellschaft und Musik differenziert umfassen müsse – dies wiederum in Einklang mit lern- und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen über die altersphasenspezifischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten.[223] Hierdurch konstituiert sich die Musikpädagogik als komplexer wissenschaftlicher Bereich, der über die Bipolarität von Musik und Musikwissenschaft bzw. Musik und Erziehungswissenschaft hinausgeht:

> „Die Entwicklung einer eigenen Wissenschaft der Musikpädagogik ist daher im Zusammenhang der gesamten wissenschaftlichen Entwicklung der Gegenwart einerseits als Folge zunehmender wissenschaftlicher Verfeinerung und demgemäßer Ausgliederung von Spezial-

[222] Vgl. Sigrid Abel-Struth, 1970, 133.
[223] Vgl. Sigrid Abel-Struth, 1970, 133.

disziplinen, wie andererseits als Beispiel einer interdisziplinären Zusammenarbeit zu sehen, die Voraussetzung der speziellen wissenschaftlichen Ausgliederung wäre.“[224]

Die wechselseitige Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen kann nach Abel-Struth jedoch nur vor dem Hintergrund einer eigenen musikpädagogischen Fragestellung aufgenommen werden. Die eigene Fragestellung schützt hierbei vor einer vorschnellen Adaption disziplinfremder Zielvorstellungen. Die für die musikalische Unterrichtspraxis relevanten Erkenntnisse gilt es nicht durch bloße Addition zu generieren, sondern durch Integration in die musikpädagogische Fragestellung. Der inneren Strukturierung der Musikpädagogik bedeutet dies, dass sie einerseits auf Hilfswissenschaften angewiesen ist, jedoch anderseits zu einer Systematik nur unter Berücksichtigung des eigenen Fragenkomplexes vordringen kann.[225]

In Fragen der Methodologie legt Abel-Struth der Musikpädagogik nahe, dass diese die innerhalb der Pädagogik stattfindende Auseinandersetzung um die Integration geisteswissenschaftlich-hermeneutischer und erfahrungswissenschaftlicher Positionen ebenfalls zu suchen habe.[226] Ist das Verhältnis von Empirie und Hermeneutik innerhalb der Musikpädagogik grundsätzlich noch auszuloten, so erscheint es Abel-Struth doch als gesicherte Erkenntnis, dass die Musikpädagogik der Verfahren aus dem positivistischen Bereich bedarf, „um die Vielzahl vorhandener Aussagen auf den Boden der Sachlichkeit zurückzuführen und um Korrektive gegenüber allzu spekulativen Aussagen zu gewinnen“[227].

In der Produktion und Zusammenführung von Erkenntnissen über den eigenen Gegenstandsbereich erschließt sich der Musikpädagogik sodann die Möglichkeit, eine Theorie für die musikalische Schulpraxis aufzustellen. Einer derartigen Theorie wird die Funktion zugeschrieben, den unmittelbaren Kontakt zur Praxis aufzubauen, also eine Läuterung der in der Praxis angelegten Handlungslehren zu bewirken.[228] Eine wissenschaftliche Musikpädagogik verlangt sonach allgemeine Theorien, die sowohl einheitliche Erklärungen als auch die Zurückführung von Phänomenen der Erziehungswirklichkeit auf eine gesicherte Erkenntnisbasis ermöglichen. Nur auf der Basis einer umfassenden Erkenntnis können nach Abel-Struth sowohl die musikdidaktischen Stellenwerte bestimmter Stoffgebiete festgestellt werden als auch die wissenschaftliche Bedeutung einzelner Untersuchungen.[229]

[224] Sigrid Abel-Struth, 1970, 136.
[225] Vgl. Sigrid Abel-Struth, 1970, 137. Der gleichen fachspezifischen Perspektive bedarf es bei der Entwicklung historischer und vergleichender Zweige der Musikpädagogik (vgl. Sigrid Abel-Struth, 1970, 137-138).
[226] Vgl. Sigrid Abel-Struth, 1970, 143.
[227] Sigrid Abel-Struth, 1970, 143. Siehe auch Kapitel 2.1.1.
[228] Vgl. Sigrid Abel-Struth, 1970, 144.
[229] Vgl. Sigrid Abel-Struth, 1970, 146.

Im Zusammenschluss deuten die Ausführungen Abel-Struths den wissenschaftstheoretischen Raum der Musikpädagogik neu aus. Durch die Spezifikation der verschiedenen subdisziplinären Erkenntnisgebiete erhält der musikpädagogische Gegenstandsbereiches deutliche Konturen. Im Einzelnen kennzeichnet Abel-Struth Didaktik, Psychologie, Soziologie, Ästhetik, Anthropologie und Pädagogik als musikpädagogische Hilfsdisziplinen.

Musiksoziologie: Tibor Kneif und Vladimir Kabusicky. In „Musiksoziologie“[230] aus dem Jahr 1971 verschafft sich Tibor Kneif einen Überblick über den Zustand der Musiksoziologie als wissenschaftliches Betätigungsfeld. Als der Musiksoziologie wesenhaft erscheint ihm hierbei, dass sie mehrere zum Teil entgegengesetzte Forschungsrichtungen umfasst. Aus diesem Grund ist kein selbständiges Forschungsgebiet innerhalb der Musiksoziologie als deren einzige wissenschaftstheoretische Prämisse angelegt. Nichtsdestotrotz sind die einzelnen Forschungsoperationen grundlegend für das Verhältnis der Forschungszweige untereinander sowie für Gegenstand, Ziel und Verfahren der gesamten Disziplin.[231]
Unabhängig von erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Entscheidungen lässt sich nach Kneif musiksoziologische Erkenntnis auf vier Relationsgefüge zurückführen: (1.) Musik ist ein Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse; (2.) Musik wirkt auf Menschen ein und vermag auch, deren soziales Verhalten zu ändern; (3.) Musik übt eine gesellschaftlich

[230] Tibor Kneif, Musilsoziologie, Köln 1971.
[231] Vgl. Tibor Kneif, 1971, 14. Unter dem Begriff der Musiksoziologie sieht Kneif drei Varianten vereint. Erstere operiert auf dem Gebiet einer hermeneutischen Kultur- und Geistesgeschichte der Musik. Zu ihrem Gegenstand gehört das Ausleuchten des Verhältnisses der Musik zu anderen Künsten und den kunst- bzw. kulturphilosophischen Anschauungen innerhalb einer Epoche. Ferner ist der kulturgeschichtlichen Variante ein freier Umgang mit schematisierten soziologischen Begriffen eigen, d.h. sie bewegt sich schwerpunktmäßig im Bereich der phänomenologischen Erörterung kultureller Figuration. Die zweite Variante stellt die empirische Musiksoziologie dar. In ihr sieht Kneif den Blick auf biographische Details eines bedeutenden Komponisten und die sozialen Umstände einer vergangenen Epochen gewendet, wonach sie einer Art Sozialgeschichte der Musik entspricht. Die sozialstrukturellen Kriterien ihrer geschichtlichen Perspektive lassen sich überdies auch auf die Gegenwartsanalyse übertragen. Nach Kneif nimmt die empirische Musiksoziologie eine ausgewiesen wertneutrale Haltung gegenüber dem ästhetischen Bereich ein. Sie ist vielmehr an der Beschreibung des gesellschaftlichen Umfeldes von Musik und an der Struktur und dem Funktionieren der darin tätigen Personenkreise interessiert. In diesem Sinne arbeitet die empirische Musiksoziologie an der Aufhellung der Funktion von Musik in der Gesellschaft. Die dritte Variante der Musiksoziologie kennzeichnet Kneif als geschichtsphilosophisch oder spekulativ gefärbt. Diese Form der Musiksoziologie handelt nach dem erkenntnisleitenden Interesse, Einsichten in Musikwerke als eigenständige gesellschaftliche Konstrukte zu vermitteln. Die rein empirische Musiksoziologie ist ihr zur Bereitstellung von Material für die gesellschaftliche Analyse von Musik vorangestellt, bildet also nur eine Vorstufe für das eigentliche Erkenntnisziel, nämlich die Konstatierung sozialer Gesetzmäßigkeiten. Kneif unterscheidet zwischen zwei Unterarten dieser Variante: die eine verfährt streng nach naturwissenschaftlichen Erkenntniswegen, die andere nach der von Hegel abgeleiteten Methode der Dialektik. Für Kneif rückt vor allem letztere ins Blickfeld kritischer Reflexion, da er hinsichtlich des im Dialektikbegriff angelegten starren Dualismus’ von Materie und Geist methodologische Probleme für die Musiksoziologie erkennt (vgl. Tibor Kneif, 1971, 14-16). Kneifs Kritik an der dialektischen Methode richtet sich vor allem an denjenigen Formen von Musiksoziologie aus, die den Einblick in die historischen Gesetzmäßigkeiten auf das Begriffspaar Materie und Geist zurückführen (vgl. Tibor Kneif, 1971, 16). Diese Kritik bezieht sich nicht zuletzt auf die Musiksoziologie nach Adorno und Horkheimer.

bedeutsame und deskriptiv erfassbare Funktion aus; (4.) Musik stellt ein Analogon zu gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Phänomenen dar.[232] Die angeführten Kriterien erweisen sich bei Kneif als strategische Empfehlungen zur Objektivierung musiksoziologischer Erkenntnis, da sie jenseits weltanschaulicher Diskussionen versuchen, der Vielschichtigkeit der geschichtlich-sozialen Realität von Musik Rechnung zu tragen.

Ein weiteres Kommunikationsdatum musiksoziologischer Reflexion stellt der Diskurs um die Integration empirischer Verfahrensweisen dar. Ähnlich dem in der Soziologie unter der Bezeichnung Positivismusstreit geführten Diskurs sieht sich auch die Musiksoziologie Diskussionen, den Beitrag erfahrungswissenschaftlicher Forschung betreffend, ausgesetzt. In diesem Kontext leuchten vor allem jene Beiträge, die einer nachhaltigen Integration der erfahrungswissenschaftlichen Methode das Wort reden, das musiksoziologische Gegenstandsfeld und die Möglichkeiten musiksoziologischer Forschung neu aus.
Die Forderungen der empirischen Strömung gründen vor allem auf der Kritik der dialektischen Musiksoziologie.[233] Ein Autor, dessen Forschungsarbeit sich der empirischen Denkrichtung anschließt ist Vladimir Kabusicky.[234] So stellt dieser an die Musiksoziologie die grundlegende Forderung, die Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Rezeption von Musik nach den Kriterien wissenschaftlicher Erkenntnis zu identifizieren. Die Repräsentation sozialer Wirklichkeit qua dialektischer Ideenzirkel weist nach Kabusicky eine genuine Diskrepanz zwischen Theorie und Empirie auf. Infolge liegt die eigentliche Erkenntnisleistung des Dialektischen allenfalls darin, einzelne Ideen in einem auf Totalität ausgerichteten Denksystem zirkulieren zu lassen und sie dadurch einer sinnstiftenden Argumentation einzugliedern. Das Leistungsmoment dieses Gedankenzirkels kann vielmehr als künstlerisch, denn als wissenschaftlich beschrieben werden. Nach Kabusicky konfrontiert das materialistische Umdeuten auf quasi-empirischem Fundament den Forscher allzu schnell mit der Option, expansiv mit den Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit umzugehen.[235] An dieser Stelle macht er deutlich, dass die Theorie als wissenschaftliches Aussagesystem an die Determinante Empirie gebunden ist, um überhaupt nachprüfbar zu bleiben.

Von erkenntnisleitendem Interesse ist bei Kabusicky die Ermittlung der sozialen Faktoren für die ästhetische Rezeption. Die schrittweise Annäherung hieran geschieht über die Ge-

[232] Vgl. Tibor Kneif, 1971, 35-36.
[233] So richtet sich auch hier die Kritik an die Musiksoziologie Adornoscher Prägung.
[234] Vgl. Vladimir Kabusicky, Empirische Musiksoziologie, Wiesbaden 1975.
[235] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 7-8.

schichte der terminologischen Dichotomie zwischen „'leichter' [und] ‚ernster'"[236] Musik, der Typologie von „Funktionen" [und] ‚Eigenschaften"[237] von Musik und der Definition der musikalischen Dichotomie „'leicht – ernst'"[238]. Die Semantik der „leicht-ernst"-Dichotomie kennzeichnet er als Resultat verschiedener historischer Blickwinkel auf den musikalischen Gegenstand selbst.[239] Die verschiedenen Begriffe deuten ihrerseits auf Funktionen und Eigenschaften hin, die der jeweiligen Musik zugerechnet wurden, respektive werden.[240] Der Übergang zwischen beiden Bereichen kann jedoch in funktionaler und phänomenaler Hinsicht als fließend betrachtet werden.[241]

Eine musikalische Definition der besprochenen Dichotomie muss nun, will sie zu einer tiefergehenden Aussage über Musik gelangen, den historischen Verlauf der Eigenschaften und Funktionen von Musik in Betracht ziehen. Der ästhetischen Betrachtung muss es danach ein Anliegen sein, die kategorialen Gegensätze nicht zu verabsolutieren.[242] Der ästhetischen Semantik eröffnet sich hierdurch die Problemstellung, dass sich Terminologien nur axiomatisch der Totalität des jeweiligen Musikbereiches annähern können.[243]

Anschließend an diese Erkenntnis plädiert Kabusicky dafür, das Gros der ihm gegenwärtigen Begriffe zu verwerfen und neue Termini theoretisch zu begründen. Die Entwicklung neuer Begrifflichkeiten erweist sich bei ihm als Empfehlung für die durch Heinrich Besseler eingeführten Bezeichnungen Umgangsmusik und Darbietungsmusik.[244] In der Semantik des Wortes Umgang sieht Kabusicky die Kriterien des Typenhaften, der Spontaneität der Wahrnehmung, der Zweckfunktionalität und der Kommunikation verinnerlicht, während sich bei Darbietungsmusik zum einen die Loslösung von Zwecken und zum anderen die Auflösung des Typenhaften zugunsten des Originalitätsbegriffs nachvollziehen lässt.[245]

---

[236] Vladimir Kabusicky, 1975, 19-24.
[237] Vladimir Kabusicky, 1975, 24-47.
[238] Vladimir Kabusicky, 1975, 47-60.
[239] Dies hat wiederum die Produktion von Ersatzbegriffen für die jeweilige Musiksparte begünstigt. Kabusicky führt unter ‚leichte' Musik die Begriffe „Gebrauschsmusik, Unterhaltungsmusik, Pop-Musik, Konsummusik, niedrige Musik, kleine Gattungen, Massenmusik, ‚musikalische Massenkultur', ‚Musik für alle', ‚Tanzmusik', ‚musikalisches Allerlei, Hits, Schlager, Evergreens" (Vladimir Kabusicky, 1975, 22) an. Der Bereich der ‚ernsten' Musik wird nach Kabusicky durch Begriffe klassische Musik, künstlerische Musik, Kunstmusik, hohe Musik, anspruchsvolle Musik, ästhetische Musik abgedeckt (vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 22).
[240] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 24.
[241] Qualitative Aussagen über Musik können nach Kabusicky nur die jeweilige Musiksparte betreffen. Exemplarisch zeigt er an der Eigenschaft der Massenhaftigkeit auf, dass beide Bereiche ähnliche Verhaltensweisen hervorbringen. So fällt bei beiden die positive Resonanz auf Werke analog zu den steigenden Ansprüchen an das analytische Musikhören zurück (vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 28).
[242] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 48
[243] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 56.
[244] Vgl. Heinrich Besseler, Das musikalische Hören der Neuzeit, Philologisch-historische Klasse, Berichte über die Verhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Band 104, Heft 6, Ost-Berlin 1959, zitiert nach: Vladimir Kabusicky, 1975, 21.
[245] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 59.

Jenseits terminologischer Diskussionen ist es der kommunikative Aspekt von Musik, der der Musiksoziologie Erkenntnisprobleme bereitet. Auf der einen Seite spiegelt der Kommunikationsbegriff die soziale Determiniertheit und Gesetzmäßigkeit von Musikkonsum wider.[246] Auf der anderen Seite wird das kommunikativ-konventionelle Moment durch den Vorgang der Apperzeption konterkariert. So zeigt der Apperzeptionsbegriff auf, dass es sich bei musikalischer Kommunikation auch um subjektiv-menschliche Aktivität handelt, d.h. es stellt ein anthropologisch begründbares Phänomen dar.[247]
Der Hiatus zwischen sozialer Bedingtheit und anthropologischem Fundament lässt das Wahrnehmen von musikalischen Vorgängen vielfältig und wandelbar erscheinen. Die Annäherung an ein ontologisches Modell von Kunst bzw. Musik kann im Folgenden nur über ein Bezugssystem geschehen, das die Mannigfaltigkeit musikalischer Erscheinungen und Funktionen berücksichtigt. Dieses Bezugssystem beschreibt Kabusicky als Feld der Interaktion:

> „In ihm treten Einzelbündel von Kräften in unzähligen Varianten in Erscheinung, wirken aufeinander, befragen sich nach ihren Qualitäten, drängen nach einer strukturellen Umwertung, nach Umgruppierung der Akzente. Es zeigt sich in den soziologischen Bemühungen um ein ontologisches Modell der Kunst, dass aus dem gesamten Bezugssystem gerade die Polarität des Sozial-Bedingten und des Anthropologischen als die grundlegende heraufbeschworen wird.“[248]

So findet Interaktion immer im Moment kreativer Aktivität des Menschen statt. Zwar ist es grundsätzlich nachweisbar, dass eine soziale Determiniertheit dieser Aktivität vorliegt, doch wirkt das Sozial-Bedingte nicht als Ursprungsquelle aller anderen Bezüge, Interaktionen und Apperzeptionsqualitäten. Danach stellt sich Musikhören nicht als bloßes Produkt ökologischer, kultureller, sozialer oder materieller Bedingungen dar.[249] Das Soziale schafft dem Subjekt vielmehr ein Umfeld für das Gehörte. Die kreative Aktivität des Hörens oder Wahrnehmens folgt dem Bedürfnis des Subjekts, seine einmalige Subjektivation des Gehörten zu objektivieren, d.h. für sie in der Gesellschaft einen Konsens zu finden.[250]

---

[246] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 110.
[247] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 110-111.
[248] Vladimir Kabusicky, 1975, 138.
[249] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 139.
[250] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 139. Nach Kabusicky ist die existentielle Einpassung in das (gesellschaftliche) Umfeld vom Ausmaß der Emanzipation des Individuums abhängig. Eine kollektivistische Konformität des Musikhörens, bei der die psychischen Aktivitäten der Wahrnehmung an bestimmte Verhaltensaktionen gebunden sind, wäre demnach als Index eines sozialen Unbewusst-Seins zu lesen. Eine Loslösung von den gesellschaftlichen Kräften bedeutet im Gegenteil das Erwachen eines analytischen Musikhörens, ein sozial-

Als richtungsweisend für die Erkenntnisproduktion der empirischen Musiksoziologie erweist sich nach Kabusicky ihr Verhältnis zur Musikpädagogik. Die zentrale Aufgabe der Musiksoziologie besteht danach darin, der Musikpädagogik im Hinblick auf unterrichtliches Handeln die Erkenntnis der Dynamik des musikalischen Hörvorgangs zu öffnen. Dabei muss sie der Musikpädagogik die Verschränkung zwischen Gesellschaft, Individuum und Musikunterricht offen darlegen. In den drei sozio-ästhetischen Begriffen Bedürfnis, Verhalten und Geschmack erkennt Kabusicky den Bedingungsgrund dieser Verschränkung.[251] Jene Begriffe weisen die musikpädagogische Reflexion darauf hin, dass es sich bei Unterricht um ein Interaktionssystem handelt, in dem Schüler und Lehrer sich gegenseitig mit unterschiedlichen Formen der musikalischen Wahrnehmung konfrontieren.

Die drei Kategorien erfahren eine Hierarchisierung in Richtung auf den Geschmacksbegriff, der die höchste Form der Selbstverantwortlichkeit musikalischer Wahrnehmung repräsentiert. Bedürfnisse können demnach beim Einzelnen, in der Gruppe und in der gesamten Gesellschaft identifiziert werden. Das Verhalten stellt seinerseits ein relativ stabiles Kondensat von Stereotypen bei der Reaktion auf Musik dar. So rückt der Verhaltensbegriff verstärkt das Schematisierte und Sozialbedingte des Musikkonsums in den Vordergrund.[252] Expliziert wird der Begriff bei Kabusicky anhand jugendlicher Hörgewohnheiten. Demzufolge ist Jugendlichen das Bestreben wesenhaft, durch eine musikalische Teilkultur[253] eine Trennlinie zwischen sich und der Gesellschaft zu ziehen und innerhalb bestimmter Verhaltensnormen zu agieren.

Nach Kabusicky muss insbesondere der Begriff des Geschmacks im Blickpunkt musikpädagogischer und musiksoziologischer Reflexion stehen. Geschmack meint im Konkreten das souveräne Reagieren des Einzelnen auf das Gehörte. Mit seiner Hilfe lehnt das Subjekt sich gegen die Manipulation seiner Bedürfnisse und gegen sozial determinierte Verhaltensmuster auf.[254] Diese Definition hebt, wie oben angeführt, die Selbstverantwortlichkeit des Subjekts bei der musikalischen Wahrnehmung hervor.

Das leitende Erkenntnisinteresse der empirischen Musiksoziologie sieht Kabusicky allgemein am „humanisierenden Sinn“[255] von Erziehung ausgerichtet. Der Musikpädagogik

---

kritisches Sich-selbst-bewusst-werden. Eine aktive Aneignung der Musik bedeutet dem Individuum, die Kräfte jenes Bezugssystems klar zu reflektieren, sie als etwas Partikulares aufzufassen, um keine von ihnen als eine Verhaltensnorm oder Gesetzmäßigkeit aufzustellen (vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 139-140).

[251] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 140.

[252] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 140.

[253] Nach Kabusicky äußert sich die soziogene Kraft der Gruppenbildung vor allem bei der Rezeption von populärer Musik (bei Kabusicky als „Umgangsmusik“ bezeichnet) (vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 144-145).

[254] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 140.

[255] Vladimir Kabusicky, 1975, 153.

empfiehlt er in diesem Sinne, dass sie sich vorrangig an den subjektiven, persönlichen und privaten Komponenten des Geschmacks orientieren solle. Den Kenntnissen und Fähigkeiten des Schülers darf sie daher nicht mit standardisierten, entpersonalisierten Werturteilen begegnen, sondern mit Angeboten, Alternativlösungen, Hypothesen und Entwürfen.[256]

Musikpsychologie: Helga de la Motte-Haber. Das im Kontext musiksoziologischer Forschung problematisierte individualpsychologische Moment des Apperzeptionsvorgangs wird von Seiten der Musikpsychologie auf seine sinnstiftenden Gehalte hin untersucht. Aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive ist anzumerken, dass die Musikpsychologie sich bis in die 1960er Jahre hinein weniger als geschlossene Disziplin denn als Konglomerat unterschiedlicher Forschungszweige darstellt. Die kommunikative Vernetzung musikpsychologischer Erkenntnisse und Forschungsparadigmen vollzieht sich ähnlich wie in der Pädagogik und Musiksoziologie erst gegen Ende der 1960er Jahre.

Die Musikpsychologie stellt sich zu Beginn der 1970er Jahre zunehmend als musikpädagogische Hilfsdisziplin auf. Für das Selbstverständnis der Musikpsychologie als Hilfsdisziplin ist die Arbeit Helga de la Motte-Habers prägend.[257] Ihrem Duktus folgend bildet die Musikpsychologie aufgrund ihres Gegenstandbereichs, dem musikalischen Verhalten, und ihrer vornehmlichen Methode, dem Experiment, einen Teilbereich der Psychologie. Erst in der Abhängigkeit psychischer Vorgänge von musikalischen bzw. ästhetischen Ereignissen formiert sich ihre spezifische Fragestellung. Die sich hierin manifestierende Verzahnung von Psychologie und Musikwissenschaft umrahmt sonach forschungslogische Prämissen.[258]

Bei der Einsetzung adäquater Forschungsmethoden erweist sich das Kriterium der Objektivität als richtungsweisend. Hierauf geht auch die Bevorzugung des Experiments als Methode zurück. Diesem bescheinigt la Motte-Haber, dass es die grundsätzliche Forderungen der Wissenschaftlichkeit, Erkenntnisse und Einsichten einer intersubjektiven Überprüfung zugänglich zu machen, erfülle.[259] Als Vorbedingung fällt ihm der Zustand der Künstlichkeit anheim. Da nun das erkenntnisleitende Interesse der Musikpsychologie auf Entschlüsselung des Begründungszusammenhangs von Verhaltensweisen ausgerichtet ist, konzentriert sich das Experiment darauf, eine Fülle von musikalischen Reizsituationen zu schaffen. Die hierbei zum Tragen kommende variierende Veränderung der musikalischen Dimension

[256] Vgl. Vladimir Kabusicky, 1975, 153.
[257] Vgl. Helga de la Motte-Haber, Musikpsychologie, Köln 1972, 10.
[258] Vgl. Helga de la Motte-Haber, 1972, 10.
[259] Vgl. Helga de la Motte-Haber, 1972, 19.

darf dem zu Erforschenden nicht als sinnentstellend vermittelt werden. Infolgedessen müssen im Mittelpunkt der musikpsychologischen Forschung Fragen nach den Kriterien der Auswahl des musikalischen Materials liegen.[260]

Musikpsychologische Erkenntnis wird bei la Motte-Haber in letzter Konsequenz auf eine angewandte Musikpsychologie übertragen. Dieser Transfer gründet auf der Einsicht, dass die Einschätzung der Bedeutung einer Wissenschaft sich auch aus „der praktischen Relevanz ihrer Fragestellung“[261] herleitet. Die angewandte Musikpsychologie kommt nun nicht umhin, die Brücke zwischen den Polen wissenschaftlicher Wertneutralität und bewertender Stellungnahme zu schlagen, da die Daten, die aus ihr entwickelt werden können, nicht „ohne die Empfindung eines bitteren Beigeschmacks zu betrachten“[262] sind. Unter dem Chiffre der angewandten Musikpsychologie gilt es, neben dem musiktherapeutischen Feld, Phänomene wie „’Musik in der Industrie’, ’Musik in der Werbung’, ’Werbung für Musik’“[263] und andere Erscheinungsformen industriell vermittelter Unterhaltungsangebote zu untersuchen. Aus einem derartigen Forschungskomplex kann nach la Motte-Haber vor allem die Musikpädagogik Nutzen ziehen.[264]

---

[260] Die empirisch-experimentell dimensionierte Musikpsychologie bei la Motte-Haber setzt sich mit der bereits anhand von Pädagogik und Musiksoziologie nachgewiesenen Kritik an einem positivistischen Wissenschaftsverständnis auseinander. Hierbei negiert sie eine etwaige Unvereinbarkeit zwischen dialektischer und erfahrungswissenschaftlicher Methode. Das Zusammenwirken beider Methoden sieht sie durch den Vorgang gegenseitiger Ergänzung veranschaulicht. Zudem wird von ihrer Seite eine weitere Aufteilung musikpsychologischer Untersuchungen nach allgemein-psychologischen und sozialpsychologischen Aspekten angeregt (vgl. Helga de la Motte-Haber, 1972, 23).

[261] Helga de la Motte-Haber, 1972, 124.

[262] Helga de la Motte-Haber, 1972, 124.

[263] Helga de la Motte-Haber, 1972, 124.

[264] Vgl. Helga de la Motte-Haber, 1972, 124. Die eigenen Betrachtungen la Motte-Habers zu den genannten Forschungsgebieten seien an dieser Stelle angeführt. Kennzeichnen sie weniger methodologische Aspekte der Musikpsychologie, so vermitteln sie doch einen Eindruck, wie die als wissenschaftlich deklarierte Erkenntnis in einen semantischen Komplex ästhetischer und moralischer Prämissen transponiert wird. Nicht allein die Erkenntnis, sondern schon das erkenntnisleitende Interesse der Forschungsarbeit erweist sich in diesem Zusammenhang als normativ gefärbt.
Musik in der Industrie, darunter versteht la Motte-Haber das Abspielen von Musik im industriellen Arbeitsumfeld, löst bei ihr „ästhetisches und moralisches Unbehagen aus“ (Helga de la Motte-Haber, 1972, 129). Selbst die Assoziation dieser industriellen Vereinnahmung als „Symptom einer Zeit [...], die ohne Bedauern bereit ist, die Kunst dem bequemen Schund zu opfern“ (Helga de la Motte-Haber, 1972, 129), trägt nicht dazu bei, dieses Unbehagen zu mildern. Von eher sachbezogener Sprache ist die Erkenntnis, dass Musik im industriellen Arbeitsalltag stellvertretend für die allgemeine Funktionalität von Musik steht, ebenso wie Musik in Werbesendungen von Rundfunk und Fernsehen. Die Funktionalisierung von Musik in der Werbung führt ihrerseits zu einer Typisierung des musikalischen Materials. Die unterschiedlichen Typen gehen ineinander über, es kommt weniger zu einer Ausprägung eines besonderen werbemusikalischen Typs. Der spezielle Fall von Musik in der Fernsehwerbung rückt aufgrund der Koinzidenz von Bild und Ton vielmehr den Prinzipien der Filmmusik nahe. Die Einsicht in die Prinzipien des funktionalen Gebrauchs von Musik in der Fernsehwerbung ist nun an eine kulturkritische bzw. -pessimistische Semantik gekoppelt. Hiernach hängen Filmmusik und Fernsehwerbung „am Vorgefertigten, am Klischee, dessen Affekt auslösende Wirkung man zu kennen glaubt. Beide [...] sind in der Verflechtung mit dem Klischee untrennbar verfangen: Ein Publikum, dessen musikalische Bildung beklagenswert gering ist, erreicht man in voller Breite nur mit schon Vorverdautem“ (Helga de la Motte-Haber, 1972, 138).

Kommunikationstheoretische Musikästhetik: Gerd-Bodo Reinert und Joachim Thiele. Auf dem Feld der musikalischen Ästhetik erschließen sich dem musikpädagogischen Diskurs der 1970er Jahre verstärkt Arbeiten, die sich auf kommunikationstheoretische Verfahren berufen. Anklingend an die kommunikativen Paradigmen bei Klaus Mollenhauer, Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller richten diese ihr Erkenntnisinteresse auf Meta-Strukturen der (musikalischen) Kommunikation. Ihr Ziel ist es, in rational-empirischer Erfassung von kommunikativen Vorgängen zu Beschreibungsmodellen für Kommunikationserfahrungen vorzudringen.[265] Im Speziellen soll nun auf die Arbeit von Gerd-Bodo Reinert und Joachim Thiele auf dem Gebiet der pädagogischen Kommunikationstheorie eingegangen werden. Diese spannen den Bogen von einem pädagogischen zu einem *musik*pädagogischen Gegenstandsbereich, nämlich dem der Ästhetik.

Nach Reinert und Thiele werden Kommunikationsvorgänge im Schulunterricht durch verbale Codierungen geprägt. Dies zieht eine primär ökonomische Kommunikationsstruktur nach sich, im Gegensatz zu jenen Kommunikationsstrukturen des außerschulischen Alltags, die vermehrt auf nonverbalen Codes gründen. Reinerts und Thieles Anliegen ist es nun, durch Einführung von Kommunikationsmodellen in die pädagogische Praxis, Elemente nonverbaler Vermittlung in die musikalische Unterrichtspraxis zu integrieren. Der Bereich ästhetischer Erziehung erscheint ihnen hierbei als besonders geeignet.[266]

Die Autoren gründen ihre Adaptionsstrategie auf die bei Max Bense formulierte Annahme, dass zwischen ästhetischer und pädagogischer Kommunikation weitgehende Entsprechungen bestehen, die es nahe legen, in beiden Bereichen entwickelte Theorien auf ihre gegenseitige Anwendbarkeit hin zu untersuchen.[267] Konkret sehen sie Übereinstimmungen in den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Fragestellungen beider Disziplinen:

La Motte-Haber betrachtet es im Falle von funktionaler Musik als unausweichlich, einen Begriff von Musik vorauszusetzen, der nicht wie in der Kunstwerkbetrachtung den Gegenstand selbst in den Mittelpunkt rückt, sondern der das Suggestive funktionaler Musik, das sich aus der Kommunikation zwischen Subjekt und Objekt ergibt, berücksichtigt (vgl. Helga de la Motte-Haber, 1972, 144).

[265] Vgl. Gerd-Bodo Reinert und Joachim Thiele, Pädagogische Kommunikation. Unterrichtsversuche und empirische Untersuchungen im Rahmen praxisbezogener Einführungen für Studenten, Saarbrücken und Kastellaun, 1976, 8. Die pädagogische Kommunikationstheorie bei Reinert und Thiele geht auf die Arbeiten von Paul Watzlawick zurück. Dem Phänomen Kommunikation nähert sich Watzlawick durch „Axiome menschlicher Kommunikation" (Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, 2. Aufl., Bern 1971). Von diesen Axiomen ausgehend entwickeln Reinert und Thiele Sätze pädagogischer Kommunikation.

[266] Pädagogische Kommunikationsmodelle, wie auch ästhetische Kommunikationsmodelle werden bei Reinert und Thiele grundlegend auf eine Matrix zurückgeführt, die Kommunikation als mehrschichtiges Interdependenzgefüge aufweist. Die Eckdaten der Matrix werden in den fünf Begriffen Umwelt, Lehrgut, Sender, Medien und Empfänger umschrieben (vgl. Gerd-Bodo Reinert und Joachim Thiele, 1976, 8). Die Matrix bei Reinert und Thiele folgt einem ähnlichen Prinzip wie die Blankertzsche Strukturgittermethode (siehe Kapitel 2.1.2.).

[267] Vgl. Max Bense, Einführung in die informationstheoretische Ästhetik. Grundlegung und Anwendung in der Texttheorie, Reinbeck 1969, zitiert nach: Gerd-Bodo Reinert und Joachim Thiele, 1976, 111.

> „Die Ästhetik hat in ihrer Aufgabe, wissenschaftlich begründete Urteile über Kunstwerke zu formulieren mit einer als strenge Wissenschaft sich verstehenden Pädagogik ein Methodenproblem gemeinsam: die schwierige Integration naturwissenschaftlicher Verfahren in den herkömmlichen Kanon der Darstellungs- und Interpretationsweisen, die Konfrontation mit neuartigen Objekten und einer Fülle von Daten, die neue Hilfswissenschaften, oft ungebeten, bereitstellen."[268]

Hierzu fügen die Autoren einschränkend hinzu, dass aus den Naturwissenschaften entlehnte Modelle und Methoden der Musikästhetik nur als Hilfsmittel zur Objektivierung von Beschreibungen und Urteilen zur Seite gestellt werden sollen.

Die graduelle Steigerung von Objektivität innerhalb der Musikästhetik hat sodann einen musikdidaktischen Hintergrund. So bilden die formalen Daten eines Kunstwerkes nicht nur eine „intersubjektive Urteilsbasis"[269], sondern fügen sich in ihrer Gesamtheit zu einer Materialebene zusammen, die die Grundlage für eine optimale kommunikative Codierung darstellt. Aus der objektiven Aufbereitung musikalischer Daten und Werke ergeben sich somit Hinweise und Hilfen für musikdidaktische Aufbereitungs- und Präsentationsstrategien.

In der Objektivierung der musikalischen Materialebene sehen Reinert und Thiele vor allem die Möglichkeit gegeben, zu einer Verbesserung der im Musikunterricht verwendeten Lehrbücher vorzudringen: Verbesserung meint (1.) die Exaktifizierung der Darstellung und der Interpretation musikalischer Fakten, (2.) die Einschränkung der gebotenen Beispiele auf thematisch und formal exemplarische Werke und (3.) die systematischere Anordnung der Übungsaufgaben mit genauen Angaben über Voraussetzungen und Schwierigkeit in Form und Inhalt.[270]

Im Nachsatz ihrer Methodenreflexion fügen die Autoren an, dass es stets der kommunikationstheoretischen Musikästhetik ein Anliegen sein muss, die Erfassung inhaltlicher Merkmale von normativen Deutungen abzukoppeln. Ein normativer Eingriff ist der Musikästhetik erst in dem Moment gestattet, da die statistische Erhebung Daten hervorfördert, die eine Reihe von Werken hohen künstlerischen Ranges in der Tradierung behindert sehen. Eine derartige Entwicklung gilt es, alsdann durch die Genese neuer Unterrichtsmethoden aufzufangen, die die Rezeption ebendieser Werke erleichtern.[271]

---

[268] Gerd-Bodo Reinert und Joachim Thiele, 1976, 111.
[269] Gerd-Bodo Reinert und Joachim Thiele, 1976, 111.
[270] Vgl. Gerd-Bodo Reinert und Joachim Thiele, 1976, 112.
[271] Vgl. Gerd-Bodo Reinert und Joachim Thiele, 1976, 113.

Musikdidaktik: Walter Gieseler. Wie im vorderen Textverlauf angeführt, zeichnet sich gegen Ende der 1960er und frühen 1970er Jahre unter den an der Planung und Gestaltung des Bildungswesens beteiligten universitären Disziplinen ein Trend zur interdisziplinärwissenschaftlichen Fundierung der eigenen Erkenntnisleistung ab. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass das Gebot allgemeiner Wissenschaftlichkeit nicht allein methodologische und forschungspraktische Fragen der Disziplinen berührt, die traditionell gewichtig am Prozess der Bildungsplanung mitwirken. So meint Verwissenschaftlichung in gleichem Maße die Erweiterung und Re-Organisation des gesamten Systems von Disziplinen und Hilfsdisziplinen.

Nach diesen Aussagen lässt sich das Bemühen um eine wissenschaftlich orientierte Musikdidaktik als Reflexionsleistung kennzeichnen, die der Habitus wissenschaftlicher Bildungsplanung der Musikpädagogik abverlangt: Erst in dem Moment, da die Musikpädagogik als Fachdidaktik in den Prozess der Selbstvergewisserung der eigenen wissenschaftlichen Grundlegung eintritt, reiht sie sich nachhaltig in den Kanon der an der Bildungsplanung beteiligten Disziplinen ein.

Ein Autor, der sich Fragen didaktischer Interdisziplinarität und Wissenschaftlichkeit widmet, ist Walter Gieseler. In seinem „Grundriss der Musikdidaktik“[272] beleuchtet er das Verhältnis von Musikdidaktik zur allgemeinen Didaktik, Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Musikästhetik, Musikpsychologie und Musiksoziologie.[273] Die entsprechenden Ausführungen hierzu sollen im Folgenden dargelegt werden. Sie geben das Substrat eines Reflexionsvorgangs wieder, der Aussagen den Themenkreis Mensch – Erziehung – Musik betreffend in die Formulierung einer musikdidaktischen Aufgabe überführt. Zudem spannen Gieselers Ausführungen den Bogen zu der wissenschaftstheoretischen Semantik Sigrid Abel-Struths. Während sich dort die Forderung nach Verwissenschaftlichung auf den (historischen) Gesamtkomplex Musikpädagogik bezieht, wird sie bei Gieseler als eine musik*didaktische*, d.h. bildungs- bzw. unterrichtsnahe Aufgabenstellung lokalisiert.

Zuvorderst fügt Gieseler der Explikation des Verhältnisses zur allgemeinen Didaktik die Benennung historisch gewordener Bedeutungsebenen des Didaktikbegriffs an. Didaktik als Theorie des Unterrichts wird hiernach strukturell bestimmt durch Intentionalität, Inhaltlichkeit, Methoden-Organisation, Medienabhängigkeit und anthropologische sowie sozio-kulturelle Bedingtheit aller Unterrichtsverläufe.[274] Nach Gieseler wird hierdurch Unterricht in seinen mannigfachen Kommunikations- und Interaktionsebenen erkannt. Die Kontakt-

[272] Walter Gieseler, Grundriss der Musikdidaktik, Ratingen 1973, 20.
[273] Vgl. Walter Gieseler, 1973, 81.
[274] Gieseler bezieht sich hierbei auf die strukturtheoretische Didaktik bei Paul Heimann (siehe Kapitel 1.1.2.).

zone zwischen allgemeiner Didaktik und Musikdidaktik stellt er nachfolgend an der Frage nach dem Selbstverständnis des Schulfachs Musik.[275] Dieses wird nach Gieseler durch das emanzipatorische Leitmotiv der Aufklärung befruchtet bzw. neu umrahmt.[276] Hiernach stellt sich die Aufgabe, über Strategien der Aufklärung das Individuum aus dem Zustand der Unmündigkeit in jenen der Mündigkeit zu überführen. Entsprechend ist an die Musikdidaktik die Forderung gestellt, Musikunterricht als „planmäßige und systematische Schulung und Differenzierung der *hörenden Wahrnehmung*"[277] zu konzipieren, also als „*ästhetische* Erziehung in der Musik. Musik selbst wäre dann nicht nur Kulturgut und nationales Erbe, sondern umfassender: geordneter und immer wieder neu zu ordnender Ausschnitt aus der hörbaren Wirklichkeit."[278]

Das Verhältnis zur Musikwissenschaft wird von Gieseler im Hinblick auf Fragen der Unterrichtsmethodik erörtert. Von der Musikwissenschaft erwartet er sich, dass diese der Musikdidaktik ein breites Spektrum wissenschaftlicher Verfahren öffnet. Da die Musikwissenschaft auf der Basis von Analyse und Interpretation das Musikleben in seiner Mannigfaltigkeit zu erfassen versucht, propagiert sie eine verstandesgemäße Annäherung an den musikalischen Gegenstand, die dem von ihm angeführten intellektuellen Profil des Musikunterrichts entspricht.[279] Analyse und Interpretation bilden daher einen methodischen Schwerpunkt des Musikunterrichts.

Das Verhältnis von Musikdidaktik und Erziehungswissenschaft dient Gieseler der Spezifikation des Verhältnisses von Musikdidaktik und allgemeiner Didaktik. Obschon er die seitens der Pädagogik gestellten Forderungen nach rational-ökonomischer Durchdringung des Unterrichts für den Musikunterricht als zutreffend erachtet, fügt er ergänzend an, dass Rationalität des Unterrichts im Falle von Musikunterricht nicht allein bedeuten kann, rationale von irrationalen Prozessen zu unterscheiden, sondern ebenso heißt, „konstruktive Phantasie und Kreativität [zu fördern, C.J.], also die Fähigkeit, die Umwelt nach neuen Vorstellungen zu verändern"[280]. Der Musikunterricht darf demnach nicht bei der bloßen Anwendung von Analyse und Interpretation verharren, vielmehr muss er die am Unterricht Beteiligten in eine kritische Beobachtung der eigenen musikalischen Wahrnehmung überführen.[281]

---

[275] Vgl. Walter Gieseler, 1973, 14.
[276] Vgl. Walter Gieseler, 1973, 16.
[277] Walter Gieseler, 1973, 20.
[278] Walter Gieseler, 1973, 20.
[279] Vgl. Walter Gieseler, 1973, 22.
[280] Walter Gieseler, 1973, 23.
[281] Vgl. Walter Gieseler, 1973, 23. Rationalität und kritische Haltung stellen nach Gieseler jedoch nur dann sinnvolle Verhaltensweisen im Musikunterricht dar, wenn sie anhand klar nachvollziehbarer Lernziele geübt

Den Komplex musikdidaktischer Interdisziplinarität weiter nachvollziehend, teilt Gieseler der Musikdidaktik die Hilfsdisziplinen Musikästhetik, Musikpsychologie und Musiksoziologie zu. Von der Musikästhetik erwartet Gieseler die bedeutendsten Reflexionsleistungen für die Musikdidaktik. Als Theorie vom Musikunterricht stellt sich die Musikdidaktik nicht allein Fragen nach der Vermittlung von Inhalten, sondern Fragen nach den Inhalten selbst. So ist an den Inhaltsbegriff die Frage nach dem Wesen von Musik gekoppelt: nach dem Wesen des ästhetischen Objekts. Gieseler geht nun davon aus, dass es der Musikästhetik möglich ist, eine Fülle musikdidaktischer Inhaltsfragen auf das ästhetische Objekt und dessen Wahrnehmung durch das Subjekt zurückzuführen.[282] Hierbei muss sie sich von normativen Wertsetzungen jeglicher Art verabschieden und sich auf deskriptive Ausführungen beschränken.[283]

Die Musikpsychologie betreffend geht Gieseler zunächst auf wissenschafts- und erkenntnistheoretische Aspekte ein. So sieht er ihr erkenntnisleitendes Interesse auf die Untersuchung des psychischen Verhaltens von Menschen zur Musik gerichtet. Als vornehmlich forschungsrelevant identifiziert Gieseler das gesellschaftliche Phänomen massenmedialer „Reizüberflutung“[284]. Eingehender Klärung bedarf demnach die Frage, inwieweit die Zunahme massenmedial vermittelter Reize einen schnelleren Wechsel von Moden, stilistischen Typen und ästhetischen Vorlieben bewirkt – ähnlich der Fragestellung bei Helga de la Motte-Haber. Zudem besteht die Aufgabe der Musikpsychologie darin, der Musikdidaktik entwicklungspsychologisches Wissen bereitzustellen, und zwar solches, das auf empirisch gewonnene Daten zurückgeht. So verspricht sich Gieseler eine wirkliche Verbesserung des Musikunterrichts erst dann, wenn die Musikdidaktik sich auf Erkenntnisse einer musikalischen Entwicklungspsychologie stützen kann, die sich jenseits intuitiver Denkmuster bewegt.[285]

---

werden können. Anhand des Problems der Operationalisierung von Lernzielen expliziert er das Verhältnis der Musikdidaktik zum erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeld der Curriculumforschung: Nach Gieseler müssen Curriculumforschung und Musikdidaktik entrierend die Angleichung ihrer Auswahlkriterien für Lernziele suchen. Von dieser aus ist zu der gemeinsamen Kanonisierung von Auswahlkriterien vorzudringen. Daran anschließend kann eine Taxonomie von Lerninhalten in Angriff genommen werden (vgl. Walter Gieseler, 1973, 25-31).

[282] Vgl. Walter Gieseler, 1973, 83-84.

[283] Gieseler redet hierbei einer Formalästhetik das Wort, die jedwedes mimetische Potential von Musik bestreitet, ihr also Inhalt im Sinne von Nachahmung abspricht. Nach Gieseler steht die Formalästhetik im Dissens mit einer Inhaltsästhetik, die grundsätzlich von der Widerspiegelung gesellschaftlich-materieller Verhältnisse in der Musik ausgeht. Normativ inhaltsästhetisches Denken sieht er im sozialistischen Realismus verankert. Eine Autorin, die diesem Programm folgt, ist Zofia Lissa (vgl. Zofia Lissa, Fragen der Musikästhetik, Berlin 1954, zitiert nach: Walter Gieseler, 1973, 83). Der formalästhetische Ansatz wird nach Gieseler durch Eduard Hanslick vertreten (vgl. Eduard Hanslick, Vom Musikalisch-Schönen, 16. Aufl., Wiesbaden 1966, [1. Aufl. 1854], zitiert nach: Walter Gieseler, 1973, 82).

[284] Vgl. Walter Gieseler, 1973, 85.

[285] Vgl. Walter Gieseler, 1973, 86.

Bezüglich der musiksoziologischen Hilfsdisziplin verweist Gieseler auf jene erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Aussagen, die im Bereich der Musiksoziologie selbst formuliert werden: die Parallelität von geisteswissenschaftlich-dialektischer und empirisch-analytischer Musiksoziologie, die Sozialbedingtheit von Musik und deren ästhetische Wahrnehmung.[286] Eine operationelle Verbindung zwischen Musiksoziologie und Musikdidaktik sieht Gieseler über die Curriculumforschung hergestellt. So bildet die Musiksoziologie das facheigene Instrument zur Identifikation musikalisch-sozialer Wirklichkeit und musikalisch-gesellschaftlicher Bedarfssituationen.[287] Darüber hinaus verweist musiksoziologische Reflexion darauf, dass Unterrichtsplanung stets die konkrete Situation von Lehrer und Schüler auf ihre sozialen Determinanten hin durchleuchten muss.[288]

Musikpädagogik und Curriculumentwicklung: Egon Kraus, Kurt Blaukopf, Helga Ettl und Bernd Wietusch. An den Ausführungen Walter Gieselers wird deutlich, dass die sich im Prozess der Ausdifferenzierung befindliche Fachdidaktik Musik um eine interdisziplinäre Grundlegung ihrer selbst bemüht ist. Bereits während der Nachkriegsära deutete sich im Bereich der Musikpädagogik eine vage Vorstellung davon an, dass das Lehren von Musik auch nicht-musikmaterielle Fragestellungen tangiert. Infolge fanden sich in den Semantiken der Nachkriegs-Musikpädagogik erste Aussagen wieder, die eine Integration soziologischer, psychologischer und ästhetischer Erkenntnis innerhalb einer musikpädagogischen Fragestellung einforderten.

Die Musikpädagogik in den 1970er Jahren begründet nun ihre interdisziplinären Bezüge als wissenschaftliches Erfordernis. Der Prozess der Ausdifferenzierung führt sie auch in neue Aufgabenfelder. Diese lassen sich u.a. am Curriculumbegriff festmachen. So werden durch ihn disziplinäre Aufgaben formuliert, die nicht in den Traditionen der Musikpädagogik verhaftet sind. Aus diesem Grunde gilt es nachfolgend der Frage nachzugehen, wie die Musikpädagogik die Erkenntnis- und Normprämissen der curricularen Reformsemantiken auslegt.

Der Vortrag von Egon Kraus zu den Bildungszielen und -inhalten des Faches Musik auf der achten Bundesschulmusikwoche stellt einen frühen Bestimmungsort musikpädagogischer Bemühungen um ein Fachcurriculum Musik dar.[289] In diesem verwirft Kraus zu-

[286] Vgl. Walter Gieseler, 1973, 86-88.
[287] Vgl. Walter Gieseler, 1973, 88.
[288] Vgl. Walter Gieseler, 1973, 89.
[289] Vgl. Egon Kraus, Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, in: Egon Kraus (Hrsg.), Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970, Mainz 1970.

nächst vergangene Zielsetzungen des Musikunterrichts: so darf dieser nicht länger der Weltverbesserung und Menschenformung dienen und darf keine Ausgleichsfunktion gegenüber den wissenschaftlichen Fächern innehaben. Ebenso wenig soll er eine Vorrangigkeit des eigenen Handelns gegenüber der Reflexion propagieren und infolgedessen die Kategorien Emotion und Erlebnis nicht überbewerten. Des Weiteren gilt es, den Rückgriff auf entwicklungspsychologisches Denken bei der Anordnung der Lernstoffe zu überprüfen.[290]

Seine konstruktiv-curricularen Bemühungen richtet Kraus an den bildungsreformerischen Beiträgen Saul B. Robinsohns aus. Er bestätigt diesbezüglich die Forderung, im Rahmen von Curriculumplanung, eine interdisziplinäre Forschungspraxis zu etablieren. Aus den bei Robinsohn formulierten allgemeinen Zielsetzungen von Schule leitet er sodann Bildungsziele des Musikunterrichts ab. Dabei wird das Problem der Deduktion spezieller Unterrichtsziele aus allgemein gefassten Zielvorstellungen nicht thematisiert. Solange die Lernziele auf allen Ebenen die Spannungen zwischen den Lehrplandeterminanten Schüler, Gesellschaft und Musik bewusst machen, entsprechen sie, so Kraus, einem zeitgemäßen Bildungsverständnis.[291]

Als bedeutendstes allgemeines Bildungsziel des Fachs Musik kennzeichnet er die Erziehung zur musikalischen Urteilsfähigkeit, zur Wahl im Konsum und zum autonomen Verhalten. Kraus legt den gesellschaftlichen Auftrag des Musikunterrichts dahingehend aus, dass dieser den Schüler zur Teilnahme am Musikleben und zur Veränderung der musikalischen Wirklichkeit zu befähigen habe. Diese Fähigkeit setzt die „Vermittlung von Grunderfahrungen und Grundbegriffen im Bereich der musikalischen Kultur und der akustischen Kommunikation“[292] voraus. Gegenstand des Musikunterrichts müssen demnach sowohl musikalische Prozesse als auch Musikwerke sein.

Dem curricularen Postulat der Operationalisierung von Lernzielen folgend führt Kraus an, dass zukünftige Musikcurricula „präzisierte Lehrziele und begrenzte Themenkomplexe, die sich in Medien und methodischer Modellplanung konkretisieren“[293], zu beinhalten haben. So sollen Curricula ein Mehr an sogenannten Planungseinheiten bereitstellen, aus denen sich Schulen einen eigenen Lehrplan erstellen können, der wiederum durch eigene Projekte und Unterrichtsmaterialien erweitert werden kann. An diesen Aussagen wird deutlich, dass Kraus zwischen den Polen des offenen und geschlossenen Curriculum rangiert.

[290] Vgl. Egon Kraus, 1970, 34-35.
[291] Vgl. Egon Kraus, 1970, 34.
[292] Egon Kraus, 1970, 33.
[293] Egon Kraus, 1970, 36.

Ebenfalls auf der achten Bundesschulmusikwoche verweist Kurt Blaukopf auf die soziologischen Aspekte musikalischer Curriculumentwicklung. Die Notwendigkeit einer nachhaltigen Integration soziologischer Forschung in die musikpädagogische Curriculumaufbereitung führt Blaukopf auf die Erkenntnis zurück, dass Musik sich nicht auf eine sich am Ästhetischen erschöpfende Welt der Künste beschränkt, sondern vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Phänomen darstellt.[294] Eine wichtige Erkenntnisleistung der soziologischen Forschung sieht er darin, dass sie im Wissen um das Wachstumstempo der modernen Industriegesellschaft dem Lehrplan bzw. Curriculum das Primat der Flexibilität, d.h. der permanenten Revision injiziert und ihn somit auf die sich fortwährend verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einstellt.[295] Im Konkreten beschäftigt sich der soziologische Teil der Curriculumforschung mit der Analyse des Musiklebens. Diese umfasst sowohl die Betrachtung ökonomisch-kultureller Verflechtungen, sowie die Explikation musikalischen Freizeitverhaltens, als auch die Identifikation musikbezogener Berufsprofile.[296] Soziologische Curriculumforschung zielt hiernach auf die Ermittlung gesellschaftlicher *und* subjektiv-menschlicher Bedarfslagen.

Bernd Wietusch wiederum wendet die curricularen Begriffe in Bezug auf die Begründungsproblematik musikalischer Lernziele an. Er nimmt diesbezüglich kritisch Stellung zur Deduktionsproblematik von Lehrplanentscheidungen.[297] Deduktion stellt sich ihm in zweifacher Weise als Problem dar: zum einen bezüglich der Herleitung von Sollensaussagen (präskriptive Ebene) aus Ist-Aussagen (deskriptive Ebene) und zum anderen bezüglich der Zuordnung von speziellen zu allgemeinen Unterrichtszielen. Zu erstgenanntem Problem führt Wietusch an, dass sich normative Aussagen nur unter Berufung auf Werturteile und deren Anerkennung als gültig oder ungültig erweisen können, während Aussagen von rein informativem Gehalt nur durch Fakten falsifiziert werden können. Die Frage, was der Schüler lernen soll, kann somit nicht auf empirischer Ebene entschieden werden. Ebenso wenig ist es möglich, aus Tatsachenaussagen logische Sollensaussagen abzuleiten. Letztgenanntes Problem ist nach Wietusch dadurch gekennzeichnet, dass allgemeine Sollensaussagen im Einzelnen nicht dem Gehalt didaktischer Konzeptionen entsprechen, sich gegenüber didaktischen Sachfragen gar indifferent verhalten können.[298]

---

[294] Vgl. Kurt Blaukopf, Soziologische Aspekte der Curriculumentwicklung, in: Egon Kraus (Hrsg.), Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970, Mainz 1970, 71.
[295] Vgl. Kurt Blaukopf, 1970, 80.
[296] Vgl. Kurt Blaukopf, 1970, 72; 77-79.
[297] Vgl. Bernd Wietusch, Zur Begründungsproblematik musikdidaktischer Lernziele, in: Musik und Bildung, Inhalt des 8. Jahrgangs, Heft 10, 1976, 500-504.
[298] Vgl. Bernd Wietusch, 1976, 501.

Wietusch plädiert im Folgenden für eine ideologiekritische Überprüfung bestehender und zukünftiger Lehrpläne. Ideologiekritik meint zum einen die kritische Betrachtung der Begründung von Lernzielen, d.h. es gilt zu klären, ob in den Lehrplänen Ist-Aussagen klar von Sollensaussagen getrennt und ob in ihnen verdeckte Wertentscheidungen enthalten sind. Zum anderen sind im Rahmen von Ideologiekritik die speziellen Lerninhalte auf die ihnen zugrundeliegenden Auswahlkriterien zu hinterfragen, d.h. es soll aufgeklärt werden, wie die Lehrpläne die Adäquatheit der Inhalte im Hinblick auf die Lernziele begründen.[299] Nach Wietusch legt die Analyse von Lernzielbegründungen normative Prämissen frei und verweist in diesem Zusammenhang allgemein auf die Relativität musikdidaktischer Entscheidungen. Davon unberührt bleibt die Tatsache, dass Musikunterricht und Erziehung zwangsläufig an Wertentscheidungen und Normen gebunden sind. Mit seinem Ansatz einer ideologiekritischen Erhebung von Lernzielbegründungen möchte Wietusch letztlich einer „stillschweigenden Verabsolutierung und dogmatischen Anerkennung von Lernzielen“[300] vorgreifen.

In seinem Artikel „Neue Lehrpläne für den Musikunterricht in der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I“[301] geht Karl-Heinz Reinfandt auf die deskriptiven und präskriptiven Problemstellungen von Lehrplankonstruktionen ein. Auch Reinfandts Anliegen ist es, der Lehrplan- bzw. Curriculumforschung ein Analyseapparat zur kritischen Überprüfung von bestehenden und zukünftigen Lehrplänen bereit zu stellen. Diesbezüglich hinterfragt er Lehrpläne nach ihrem Nutzen für die praktische Durchführung des Unterrichts. Letztgenannte Fragestellung zieht nachhaltig eine handlungstheoretische Wendung des curricularen Komplexes nach sich.[302] Das bei Reinfandt formulierte Praxisinteresse an curricularen und musikdidaktischen Entscheidungen weist die (fach-)curricularen Reformsemantiken auf die Grenzen einer dem Primat der Rationalität und Wissenschaftlichkeit folgenden Bildungsplanung hin. Die fachdidaktische Curriculumentwicklung sieht er an praxisnahe und offene Curriculummodelle gebunden, die auf eine allgemeine Handlungsorientierung des Musikunterrichts zulaufen.

Resümee. In Übereinstimmung mit den pädagogischen Reformbeiträgen diskutiert die Musikpädagogik gegen Ende der 1960er Jahre zunehmend die Auswirkungen gesellschaftli-

[299] Vgl. Bernd Wietusch, 1976, 501-502.
[300] Bernd Wietusch, 1976, 504.
[301] Karl-Heinz Reinfandt, Neue Lehrpläne für den Musikunterricht in der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I, in: Musik und Bildung, Inhalt des 8. Jahrgangs, Heft 10, 1976, 495-500.
[302] Vgl. Karl-Heinz Reinfandt, 1976, 497.

cher Veränderung auf den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Sie geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass eine sich fortwährend verändernde Gesellschaft ein Mehr an Aufgaben an die musikpädagogische Reflexion stellt. Sollen diese bewältigt werden, gilt es das disziplinäre Bewusstsein der traditionellen Vorstellung, einer sich in musischen und kulturpädagogischen Programmen erschöpfenden Musikerziehung, zu entheben. Entsprechend greift die Musikpädagogik den Reformduktus auf, dem zufolge wissenschaftliche Erkenntnis eine adäquate Antwort auf die Anforderungen der sich verändernden pluralistischen Gesellschaft darstellt.

Das Gebot der Wissenschaftlichkeit ist für die musikpädagogischen Reformsemantiken gleichbedeutend mit dem Erfordernis einer interdisziplinären Neu-Begründung der Musikpädagogik. Interdisziplinarität wird in diesem spezifischen Fall als Konzentration von Didaktik, Psychologie, Soziologie, Ästhetik, Anthropologie und Pädagogik als eine spezifisch musikpädagogische Aufgabenstellungen gewertet. Jene Aufgabenstellungen konkretisieren die musikpädagogischen Reformsemantiken in der Forderung, dass die Ermittlung fachspezifischer Erkenntnisse vor dem Hintergrund global-gesellschaftlicher Aufgaben zu vollziehen sei. Der musikpädagogischen Forschung wird hierdurch der Auftrag vermittelt, Erkenntnisse zu generieren, die in der unterrichtlichen Praxis der Aufklärung am musikalischen Gegenstand dienen. Mit anderen Worten: die Erkenntnisproduktion gilt es, dahingehend zu hinterfragen, inwieweit sie die Emanzipation des Schülers begünstigt oder verhindert.

Im Konkreten erweist sich für die musikpädagogische Erkenntnisproduktion der Aufweis des *gesellschaftlichen* Phänomens Musik als richtungsweisend. Diesem Duktus folgend hält die musikpädagogische Reflexion fest, dass dem Gesellschaftsphänomen Musik nicht a priori gesellschaftlicher Wert zukommt, sondern durch Gesellschaft mit Sinn- und Bedeutungszusammenhängen aufgeladen wird. Es zeigt sich an dieser Definition das spezielle, in der Reformära aufkommende, sozialwissenschaftliche Interesse am musikalischen Gegenstand. Für das disziplinäre Bewusstsein der Reformära ist die musiksoziologische Erkenntnisleistung in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: zum einen vermittelt sie der Musikpädagogik ein kritisch-historisches Bewusstsein hinsichtlich der gesellschaftlichen Konstruktion von Musik. Dies äußert sich u.a. in der Erkenntnis des kategorialen Umgangs mit Dichotomien wie leicht und schwer, E- und U-Musik, Kunstmusik und populäre Musik. Zum anderen verbindet sich mit der musiksoziologischen Erkenntnis der Aufweis von Musik als kommunikative soziale Realität.

Die musiksoziologische bzw. musikpsychologische Forschung re-formuliert für sich das Theorem der sozialen Determiniertheit von Musik in den Auftrag, die sozialen Gesetzmäßigkeiten freizulegen, die sich in den an Musik kondensierenden gesellschaftlichen Verhaltensweisen abzeichnen. Im Einzelnen identifiziert sie als bedeutsame soziale Gesetzmäßigkeit die konsumartige Rezeption von Musik. Mit dieser Fundamentalerkenntnis knüpfen die Forschungssemantiken der Reformära an die Erkenntnisproduktion der dialektischen Musiksoziologie an. Vorwiegend mit Jugend und populärer Kultur in Verbindung gebracht, dem Regelkreis von Manipulation und rückwirkendem Bedürfnis zugeordnet, wird (populäre) Musik als Identifikationsangebot aufgewiesen, das auf bestimmte Art und Weise von (jugendlichen) Hörern mit Bedeutung aufgeladen wird. Spezifische musikalische Verhaltensweisen kennzeichnen die reformbezogenen Forschungsbeiträge sodann anhand von sogenannten musikalischen Teilkulturen, in denen der Konsument über musikalische Strukturen und außermusikalische Zeichen und Symbole kommuniziert.

Anklingend an die soziologischen Ansätze diskutiert die Musikpädagogik in der Reformphase musikalische Rezeption entlang eines kommunikationstheoretischen Begründungszusammenhangs. Dieser verinnerlicht den Fundamentalsatz, dass in die musikalische Rezeption wesentlich die kommunikative Vorerfahrung des Rezipienten mit hineinspielt. Ob Musik verstanden bzw. angeeignet werden kann, hängt hiernach davon ab, inwieweit das rezipierende Subjekt in sich die Voraussetzungen für musikalische Kommunikation gespeichert hat. Für den Erkenntnisgegenstand und Adressaten pädagogischer Norm, dem Schüler, hat der kommunikationstheoretische Ansatz nun weitreichende Folgen. So wird dem Schüler eine prinzipielle Anschlussfähigkeit gegenüber jedwedem ästhetisch-musikalischen Material bescheinigt. Danach kann ihm im Wissen um seine Anknüpfungspunkte, d.h. Vorerfahrungen, und unter Bereitstellung von Zusatzinformationen ein tiefergehendes Verständnis für verschiedene Musikarten eröffnet werden. Forschungslogisch wird das Schülersubjekt sonach als Kollektiv erfasst, das in sich eine überschaubare Anzahl signifikanter Verhaltensdispositionen vereint.
Entlang des Kommunikationstopos verdichtet die Musikpädagogik die globale Zielsetzung gesellschaftlicher Emanzipation in Richtung auf eine fachspezifische Aufgabenstellung. Das Fluidum musikpädagogischer Erkenntnis- und Normreflexion bildet dabei der Schüler und seine musikalische Umwelt. Den Schüler setzt die Musikpädagogik, wie oben angedeutet, als hörendes Subjekt voraus, das in den kollektiven Verhaltensmustern seiner Teilkultur gefangen ist und sich weder seiner limitierten Hörgewohnheiten noch dem reichhal-

tigen Angebot der ihn umgebenden hörbaren Umwelt bewusst ist. Durch ebenjenes Schülerverständnis wird ein Ideal musikalischer Kommunikation vorbereitet, das die Zwänge der Fremdbestimmung und Bedürfnismanipulation zu überwinden sucht.
Indes baut die Musikpädagogik an der Trias Umwelt – Kommunikation – Subjekt ein spezifisches Relationsgefüge zwischen musikpädagogischer Erkenntnis und Norm auf. So wird der Schüler theoretisch auf ein (sich selbst) beobachtendes Subjekt festgelegt, das entsprechend seiner kommunikativen Möglichkeiten in Kontakt zu seiner musikalischen Umwelt tritt. Zielsetzungen wie die der Aufklärung, der Urteilsfähigkeit, der Differenzierung der Wahrnehmung erscheinen hiernach erkenntnistheoretisch begründet. Sie geben das Bemühen einer Musikpädagogik wieder, die, auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnis, den Schüler auf die mannigfachen musikalischen Erscheinungen der Gesellschaft vorzubereiten versucht, um hierdurch ein Mehr an kommunikativen Möglichkeiten zu eröffnen. Auch die neu assoziierten curricularen Aufgaben verbindet die Musikpädagogik mit den genannten Normen. Jedoch werden auf curricularem Gebiet Zweifel hinsichtlich der Reichweite des kritisch-emanzipatorischen Aufklärungsprofils geäußert. So wird aus handlungstheoretischer Perspektive die Rolle des Schülers als bloßem Empfänger emanzipatorischer Norm kritisch hinterfragt.

2.2.2. Der normative Gehalt des gesellschaftlichen Phänomens Musik

Im Verlauf der Reformära erschließt sich der Musikpädagogik auf didaktischem Terrain ein geschichtlicher Horizont, der durch eine musisch-emotiven Erlebnispädagogik auf der einen und eine sachlich fordernde Kunstwerkdidaktik auf der anderen Seite umschlossen wird. Obschon des steten Aufweichens musischer Positionen im Bereich musikpädagogischer Programmatik seit Beginn der 1960er Jahre, ist es der Kunstwerk-Didaktik Michael Alts nicht gediehen, die auftretende Vakanz in Normfragen allseitig auszufüllen. Einst in ihrer programmatischen Geschlossenheit und ihren intellektuell-kognitiven Zielsetzungen in Opposition zur musischen Erziehung getreten, sieht sich die Kunstwerk-Didaktik nun neuen didaktischen Konzeptionen gegenüber, die fußend auf ihrem bildungsreformerischen Ansinnen immediat eine Umsetzung in die Praxis einfordern.
Welche Position die neuen musikdidaktischen Ansätze zwischen den historischen didaktischen Ansätzen, den globalen bildungsplanerischen Reformbemühungen und den pädagogischen Wissenschaftssemantiken einnehmen, gilt es nachfolgend zu klären.

Musikhören und Unterricht: Dankmar Venus. Das didaktische Aussagesystem bei Dankmar Venus gründet auf dem Ansinnen, die musikalische Unterrichtsarbeit neu befruchten zu wollen.[303] Venus baut infolge seine Argumentationslogik auf einem reflexionsgeschichtlichen Begründungszusammenhang auf, an dem er die in der Gegenwart wirkenden didaktischen Traditionen auf ihre Brauchbarkeit hin untersucht. Der von ihm intendierte Bruch mit didaktischen Traditionen geht von einer Kritik am Primat des Singens aus und bewegt sich auf eine Aufwertung des Musikhörens im Unterricht zu. Das Primat des Singens sieht Venus noch in den Lehrplankonzeptionen der 1950er und 1960er Jahre repräsentiert.[304]

Die angestrebte Überwindung der vokalen Dominanz setzt nun voraus, dass diese in ihrer Historizität aufgewiesen wird. So konstatiert Venus, dass die „einseitige Ausrichtung auf den vokalen Bereich sinnvoll und berechtigt war, solange innerhalb der Umwelt des Kindes der Gesamtbereich der Musik nahezu ausschließlich durch volkstümliche und geistliche Lieder repräsentiert wurde“[305]. Mit Blick auf die ihm gegenwärtige Musikkultur gelangt er zu der bereits bei Alt und Klausmeier wiedergegebenen Erkenntnis, dass über die technischen Medien Musik im gesellschaftlichen Leben nachhaltig neu verankert wurde.[306] Die soziokulturelle Gegenwartsanalyse wird bei Venus als richtungsweisend für weitere didaktische Entscheidungen gekennzeichnet:

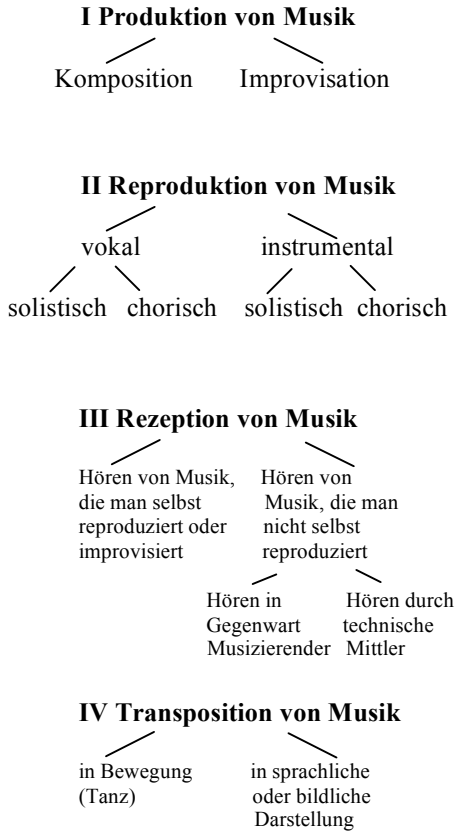
> „Da sinnvolles Unterrichten nur dann möglich erscheint, wenn die didaktischen und methodischen Entscheidungen im Hinblick auf konkrete historische Situationen getroffen werden, erwächst der Didaktik der Musik die Aufgabe, die überlieferten Bildungsinhalte unter dem Aspekt der veränderten Umwelt kritisch zu überprüfen.“[307]

Die Forderung nach Vorrangigkeit des Singens kann demnach nicht mehr mit dem Hinweis auf die gesellschaftliche Dominanz der Vokalmusik begründet werden. Vielmehr kann das vokale Profil des Musikunterrichts nur dann aufrecht erhalten werden, wenn es als eine fachliche Notwendigkeit identifiziert wird, d.h. wenn das Singen sich als die effektivste Lehrweise herausstellt. Nach Venus ist der Beweis hierfür jedoch nicht erbracht worden.

---

[303] Vgl. Dankmar Venus, Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969, 7.
[304] Vgl. Dankmar Venus, 1969, 10.
[305] Dankmar Venus, 1969, 11.
[306] Die Beharrlichkeit, mit der sich das Primat des Singens bis in die 1950er und 1960er Jahre hält, sieht Venus u.a. darin begründet, dass die Musikpädagogik der fortschreitenden Technisierung des Musiklebens zunächst hilflos und skeptisch gegenüber steht. So glaubt die Musikpädagogik Inhalte und Methoden auswählen zu müssen, „die Beständigkeit verhießen und in langem Umgang erprobt waren“ (Dankmar Venus, 1969, 13).
[307] Dankmar Venus, 1969, 13-14.

Aus den vorgetragenen Argumenten zieht Venus den Schluss, dass die Vorrangstellung des Singens im Musikunterricht nicht länger aufrecht erhalten werden kann. So stellt die vokale Reproduktion zwangsläufig eine Unterrichtsmethode neben anderen dar. Eine Neuordnung der musikalischen Unterrichtspraxis muss infolgedessen daran gemessen werden, inwieweit sie der Forderung nach Gleichstellung aller im Unterricht verwendeten Methoden und Inhalte gerecht wird. Im Folgenden re-systematisiert Venus die unterrichtspraktische Arbeit, indem er ihr fünf vorrangige Verhaltensweisen gegenüber Musik als kategoriales Grundgefüge zuteilt. Diese fünf Verhaltensweisen sind Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion von Musik. In folgendem Schaubild zeigt Venus auf, welche Subkategorien sich den einzelnen Verhaltensweisen anschließen:



V Reflexion über Musik

Darunter sollen alle Möglichkeiten des Nachdenkens und des Gesprächs über Musik, zugleich aber auch die Aneignung theoretischer Kenntnisse (Musikkunde, Notenlehre usw.) subsumiert werden[308]

[308] Vgl. Dankmar Venus, 1969, 22.

Die Kategorie Rezeption bzw. Hören nimmt eine zentrale Stellung im Venusschen Aussagesystem ein. Hören beschreibt Venus als Grundverhalten zur Musik, da es die Voraussetzung für jedwede musikalische Betätigung, sei es Komposition, Gesang oder Instrumentalspiel, darstellt.[309] In diesem Sinne ist jeder Musikunterricht als Hörerziehung auszulegen.
Die Schulung des Hörens verlangt wiederum eine klare Vorstellung davon, welche Hörweise didaktisch zu vermitteln ist. Zu einer Zielaussage den Hörbegriff betreffend gelangt er über die Mediation zwischen formalästhetischen und inhaltsästhetischen Positionen. Hierbei tritt Venus implizit der Auffassung entgegen, dass Formalästhetik und Inhaltsästhetik einander ausschließen. Die formalästhetische Perspektive dient ihm dazu, den kognitiven Aspekt musikalischer Perzeption zu betonen. Über den inhalts- bzw. ausdrucksästhetischen Standpunkt hebt er die emotional assoziativen Gehalte des musikalischen Hörerlebnisses hervor. Aus diesen Substraten musikästhetischer Erkenntnis formt Venus die beim Schüler anzustrebende Höreinstellung: so bewegt sich diese zwischen emotionalem Ergriffensein und kognitivem Begreifen.[310] Methodisch gilt es, dieser Zielvorstellung durch simultanes Musikhören und Notenlesen zu entsprechen.[311]

Didaktische Interpretation von Musik: Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter.
Die musikpädagogischen Semantiken der Reformära sollen nun weiter entlang eines didaktischen Ansatzes betrachtet werden, der sich in seiner ursprünglichen Fragestellung an die Didaktik Michael Alts anlehnt, d.h. der Frage nach der Adäquatheit von Werkbetrachtungen im Unterricht nachgeht. Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter sind als Hauptvertreter dieser Richtung zu nennen. Beide Autoren legen ihrer Konzeption der didaktischen Interpretation von Musik, ähnlich wie Alt, eine Orientierung am Objekt zugrunde.[312] Mit dem Aufweis der bildenden ästhetischen Wirkung des Kunstwerks erfährt das (Kunst-)Objekt seine prinzipielle didaktische Legitimation. In programmatischer Nähe zu Alt steht bei Ehrenforth und Richter die Grundsatzentscheidung, Interpretation als vorrangiges didaktisches Vehikel einzusetzen. Der wesentliche Unterschied zwischen der Altschen Konzeption und der von Ehrenforth und Richter besteht darin, wie sie mit dem Verhältnis von rezipierendem Subjekt und rezipiertem Objekt umgehen. Die von beiden Autoren explizit als notwendige didaktische Entscheidung dargelegte Subjektbezogenheit der

[309] Vgl. Dankmar Venus, 1969, 24.
[310] Vgl. Dankmar Venus, 1969, 47. Ergriffensein beinhaltet auch die psycho-motorische Reaktion auf das Gehörte.
[311] Vgl. Dankmar Venus, 1969, 60.
[312] Vgl. Karl Heinrich Ehrenforth, Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik, Frankfurt a.M. 1971; vgl. Christoph Richter, Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, Frankfurt a.M. 1976.

Werkauslegung gilt es, im Folgenden in ihrer Argumentationslogik nachzuzeichnen. Zunächst soll hierbei auf die Ausführungen Ehrenforts eingegangen werden.
Dieser stellt seinem Didaktikmodell eine Betrachtung der ihm gegenwärtigen geschichtlich-musikalischen Wirklichkeit voran. So diagnostiziert er, dass die Begegnung zwischen Musik und Hörer durch ein Überangebot an musikalischem Material und dessen ständiger Verfügbarkeit geprägt ist. Das weitläufige, medial vermittelte „musikalische[...] Großangebot aller Kulturen, Völker und Zeiten“[313] lässt den Hörer zunehmend orientierungslos zurück. Durch die Problematisierung der geschichtlich-musikalischen Gegenwart gerät das hörende Subjekt in den Fokus didaktischer Überlegungen, d.h. es wird zur Schnittstelle offener erzieherischer und musikerzieherischer Fragestellungen:

> „Die Bedeutung von Orientierungs- und Verständnishilfen, von Wegweisern im unübersehbaren Straßennetz gegenwärtiger Musiklandschaften wird mehr und mehr wachsen müssen, wenn wir die Freiheit des Menschen, d.h. seine Mündigkeit bewahren wollen.“[314]

Subjektbezogenheit stellt sich hiernach als (musik-)erzieherische Verantwortung für Musikkultur und Mensch dar. Didaktisches Handeln respezifiziert sonach die erzieherische Intention, dem Subjekt eine Orientierungshilfe zur Bewahrung seiner Mündigkeit zur Seite zu stellen.
Nach Ehrenforth unterliegt nicht allein die Musikkultur als gesellschaftliches Phänomen einer geschichtlichen Dynamik, sondern auch der Kunstwerkbegriff. Am Beispiel der Neuen Musik, in Gestalt von Schönberg, Webern und Stockhausen, demonstriert er, wie sich das *Objekt* in die Dynamik (musik-)geschichtlicher Veränderungsprozesse einlagert. Als wesentlich erscheint ihm hierbei die Erkenntnis, dass das musikalische Kunstwerk im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts zunehmend als offene Form in Erscheinung getreten ist. Dies hatte Auswirkungen auf das sogenannte autonome Kunstwerk, das im Sinne einer einzigartigen, unwiederholbaren Individualität mehr und mehr an Bedeutung verlor.[315] In dem Moment nun, da sich Verständnis und Phänomenologie des Musikwerks verändern, vollzieht sich parallel ein Wandel in der Werkbewertung.

---

[313] Karl Heinrich Ehrenforth, 1971, 8. Die Musikkultur des massenmedialen Zeitalters beschreibt Ehrenforth als ambivalent: „Unsere Musikkultur birgt Chancen und Gefahren, Fülle und Flut, Freiheit der Wahl und unterschwellige Manipulation, Spezialisierung der Interessen (und damit auch u.U. Vertiefung) und Orientierungslosigkeit, Weitung des musikalischen Horizonts und engstirniges Konsumverhalten“ (Karl Heinrich Ehrenforth, 1971, 8).
[314] Karl Heinrich Ehrenforth, 1971, 8.
[315] Vgl. Karl Heinrich Ehrenforth, 1971, 10.

Die sich in Lehrplänen der Vergangenheit abzeichnende Abwertung jedweder populärer Musik und die pauschale Aufwertung von Kunstmusik geht, laut Ehrenforth, auf den ideologischen Gehalt des ästhetischen Autonomiegedankens zurück. In kritischer Betrachtung Alts mahnt er an, dass einem didaktischen Entwurf, der eine reine Kunstwerkorientierung einfordert, daran gelegen sein muss, angesichts der veränderten geschichtlichen Situation auf den Kunstwerkbegriff zu verzichten oder diesen angemessen neu zu definieren.

> „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.“[316]

Im Zusammenschluss der angeführten Aussagen zeigt sich, dass Ehrenforth sowohl Objekt, als auch Subjekt in ihrer Historizität ermisst. Für das Konzept der didaktischen Interpretation von Musik erweist sich infolge die Dialogität von Subjekt und Objekt innerhalb des musikalischen Rezeptionsvorgang als richtungsweisend.
Über einen philosophisch-hermeneutischen Ansatz beleuchtet Ehrenforth sodann die Begegnung von Subjekt und Objekt im Kontext musikalischer Rezeption. So bedeutet nach Ehrenforth die hermeneutische Methode der musikalischen Werkauslegung, dass die Begegnung zwischen Hörer und Musikwerk nicht am Maßstab fortschreitender Erkenntnis von Gesetzmäßigkeiten zu ermessen ist, sondern dass die Erfahrung des Subjekts am Objekt ein fortwährend korrigierendes Hineinwachsen in das Objekt darstellt.[317] Hiernach ist das Verhältnis von Hörer und Musiker von der Geschichtlichkeit beider bestimmt. Der Hörer bringt in den Verstehensakt seinen eigenen Erfahrungshorizont als Vorverständnis ein, das Musikwerk steht seinerseits im geschichtlichen Horizont seiner Entstehungszeit und seiner Wirkungsgeschichte.[318] Das Musikwerk erschöpft sich also weder im Objektiven, d.h. in der schriftlichen Fixierung oder akustischen Reproduktion, noch im Subjektiven, d.h. im individuell verstehenden Hörakt, sondern wirkt im dynamisch wechselseitigen Zusammenspiel der Faktoren.[319]
In diese Begegnung tritt nun die didaktische Interpretation als vermittelnde Instanz zwischen Musik und Hörer ein. Die unterrichtsspezifische Hörsituation geht danach von der

[316] Karl Heinrich Ehrenforth, 1971, 11.
[317] Ehrenforth bezieht sich hierbei auf Hans Georg Gadamer (vgl. Hans Georg Gadamer, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 2. Aufl., Tübingen 1965, zitiert nach: Karl Heinrich Ehrenforth, 1971, 41).
[318] Vgl. Karl Heinrich Ehrenforth, 1971, 41.
[319] Der hermeneutische Zirkel erscheint Ehrenforth als das angemessene Modell, um die historische Dynamik und die korrespondierende Wechselseitigkeit des musikalischen Erlebnisses zu beschreiben (vgl. Karl Heinrich Ehrenforth, 1971, 42).

Trias Musik – Interpretation – Hörer aus.[320] Das Primat der Sach- und Subjektbezogenheit legt der didaktischen Interpretation von Musik die Inklusion rezeptionspsychologischer, soziologischer, werkanalytischer und wirkungsgeschichtlicher Fragestellungen nahe.[321] Danach ist der Musikdidaktiker gehalten, einen Interpretationsstil zu etablieren, der den rational fassbaren Faktoren der Werkanalyse kein zu starkes Gewicht verleiht, der das eigene Verständnis und die persönlichen Erfahrungen mit dem Werk berücksichtigt und der im Anschluss an die Werkauslegung die Artikulation und Diskussion von persönlichen Meinungen, positiven wie negativen Vorurteilen und Assoziationen ermöglicht.[322]

Während bei Ehrenforth das Modell der didaktischen Interpretation vor allem auf seine hermeneutisch-philosophische Grundlegung hin ausgeleuchtet wird, erfährt es bei Christoph Richter eine stärkere Einbindung in unterrichtsbezogene Fragestellungen. Richter sieht im gleichen Maße wie Ehrenforth eine zeitgemäße Behandlung von Musik im Unterricht an die Explikation der Faktoren Subjekt und Objekt und deren Verhältnis zueinander gebunden. Ausgangspunkt der Richterschen Ausführungen ist nun jener Bereich, der sowohl die Erfordernisse theoretischer Fachdidaktik als auch die unterrichtspraktischen Fragestellungen des Lehrers umfasst: „die planende und vorbereitende Ableitung von Unterricht aus den Gegenständen des Faches“[323].
Da die didaktische Interpretation von Musik von einer Ableitung des Unterrichts von den Gegenständen des Faches ausgeht – also von Musikwerken – muss sie zwangsläufig die Brücke von der musikwissenschaftlich ausgerichteten Untersuchung von Gegenständen zu deren Vermittlungsmöglichkeiten und -qualitäten schlagen. So ist das Musikwerk oder das musikalische Phänomen daraufhin zu befragen, „was es bereits von sich aus und eigenständig dem Menschen vermitteln kann“[324]. Dieser didaktische Fragenkomplex beinhaltet drei Ebenen: (1.) das Musikwerk als einmaliges künstlerisches Phänomen, (2.) das Wesen von Musik, d.h. die Musterhaftigkeit des einzelnen Werks, (3.) die (Um-)Welt, die in die Musik eingegangen ist. Der Vermittlungsbegriff erfüllt also im didaktischen Kontext einen doppelten Sinn. Einerseits rekurriert er auf die Vermittlungsqualität der Sache selbst. Andererseits setzt er eine aktive Vermittlerinstanz, den Lehrer, voraus, dessen Aufgabe es ist, eine Öffnung und Entfaltung der Sache zu ermöglichen.[325]

[320] Vgl. Karl Heinrich Ehrenforth, 1971, 42.
[321] Vgl. Karl Heinrich Ehrenforth, 1971, 49.
[322] Vgl. Karl Heinrich Ehrenforth, 1971, 45.
[323] Christoph Richter, 1976, 12.
[324] Christoph Richter, 1976, 14.
[325] Vgl. Christoph Richter, 1976, 18.

Nach Richter entsteht für die Musikdidaktik der Zusammenhang zwischen der Sache und den ihr innewohnenden bildenden Potenzen dadurch, dass sie die Sache einer breiter angelegten Befragung unterzieht, als dies in der Musikwissenschaft der Fall ist. So ist es an der Musikdidaktik gelegen, die Sache über die Ebene wissenschaftlicher Abstraktion hinauszuführen und in ihren vollen Welt- und Lebenszusammenhängen darzulegen:

> „Im Gegensatz zum Fachwissenschaftler sind der Lehrer und der Didaktiker durch ihren Vermittlungsauftrag dazu genötigt, die durch [...] Abstraktionsvorgang isolierten Aspekte zusammenzufassen, die Lebenstotalität also wiederherzustellen und darüber hinaus jenes Ganze mit der Welt des betrachtenden und verstehenden Menschen zu konfrontieren – in einem Prozess der in Verstehen mündet.“[326]

Infolge fällt die Aufgabe der Entfaltung der Lebenstotalität der Sache auf die als Fachwissenschaft aufgestellte Fachdidaktik zurück.[327] In einem zweiten Zugriff – nun als angewandte Disziplin – kommt der Fachdidaktik die Aufgabe zu, die Vermittlungsqualitäten der Sache als Lernziele zu legitimieren und in Lernziele zu überführen, sie am Interesse des jeweiligen Hörsubjekts zu orientieren und sie für Möglichkeiten des schulischen oder außerschulischen Lernens zu organisieren und operationalisieren.[328]
Entlang des Erfahrungsbegriffs wird Lebenstotalität didaktisch aufbereitet. Erfahrung umgreift alle Möglichkeiten der unterrichtsmethodischen Auseinandersetzung mit einer Sache, also außer kognitiver Reflexion, auch die körperlich-motorische und emotional-affektive Annäherung an die Sache. Darüber hinaus deutet der Erfahrungsbegriff auf die Wechselseitigkeit des Subjekt-Objekt-Verhältnisses hin: Erfahrung erfolgt „von der Sache zum Menschen wie vom Menschen zur Sache und durch sie hindurch [...]“[329]. Auf den musikalischen Gegenstand bezogen heißt dies, dass der Unterricht sich letztlich der Frage zuwendet – welche Wirklichkeits- und Möglichkeitsdimension des menschlichen Verhaltens erschließt sich dem Hörer durch ein bestimmtes Werk? Die Wirklichkeitsdimension selbst setzt sich aus dem Zusammenspiel der drei folgenden musikalischen Erfahrungsebenen zusammen: die Erfahrung des konkret musikalischen Sachverhalts, allgemeinmusikalische Erfahrung und allgemeine Erfahrung.[330]

---

[326] Christoph Richter, 1976, 25.
[327] Vgl. Christoph Richter, 1976, 27.
[328] Vgl. Christoph Richter, 1976, 28.
[329] Christoph Richter, 1976, 37.
[330] Vgl. Christoph Richter, 1976, 39. „Allgemeine Erfahrung“ umschließt philosophische, kulturgeschichtliche, geschichtliche, gesellschaftliche, psychologische und private Erfahrung (vgl. Christoph Richter, 1976, 39).

Die Dualität von Erfahrung und Vermittlung bildet bei Richter die Grundlage für die abschließende Explikation der Prozessualität didaktischer Interpretation. So findet die didaktische Aufbereitung von Musik ihren Ausgangspunkt im Bereich der Erfahrung. Dieser führt verschiedene didaktische Schritte von der musikalischen Detailanalyse bis zur Deutung der Musik als Lebenstotalität in sich. Weitergehend findet durch Vermittlung eine „immer weiter ausdifferenzierende Spezialisierung der Sache und eine immer weiter fortschreitende Annäherung an alternative konkrete Unterrichtssituationen statt, die sich am Interesse und an der Befindlichkeit der Zielgruppe orientieren“[331]. Der Übergang zwischen Erfahrung und Vermittlung wird über ebenjene Erfahrungen hergestellt, die aufgrund ihrer Dichte zu Unterrichtsthemen umformuliert werden können.[332]

An den didaktischen Aussagesystemen von Ehrenforth und Richter zeigt sich, dass beide Autoren an der Auflösung eines statischen Werkbegriffs interessiert sind. Im gleichen Moment rücken sie das hörende Subjekt in seinen unterschiedlichen Interessenlagen in den Fokus didaktisch-interpretierender Tätigkeit. Infolgedessen wird der sich im Hörakt manifestierende Bezugsrahmen zwischen Subjekt und Objekt (Werk) als Ausgangspunkt für didaktische Entscheidungen bzw. Interpretationen aufgestellt. An der Werkinterpretation ist es letztlich gelegen, dem hörenden Subjekt die Lebenstotalität des Werks zu vermitteln. Ehrenforth und Richter gehen bei ihrer Analyse des werkbezogenen Erfahrungsbereiches von musikalischen Strukturen aus, d.h. das Werk stellt sich ihnen als ein ästhetisches, im weitesten Sinne tonales Objekt dar.

Auditive Wahrnehmungserziehung: Rudolf Frisius. Parallel zu Karl Heinrich Ehrenforths und Christoph Richters Modell diskutiert die Musikpädagogik in den frühen 1970er Jahren einen Ansatz, der eine Erweiterung des Musikbegriffs in Richtung auf das schlechthin Klangliche einfordert und Musik in ihren kommunikativen Eigenschaften zu explizieren sucht. Jener Ansatz wird in der Literatur unter der Bezeichnung „auditive Wahrnehmungserziehung“[333] angeführt. Verstärkt widmet sich die neunte Bundesschulmusikwoche in Kassel im Jahre 1972 der diskursiven Auseinandersetzung mit besagtem Programm.
Rudolf Frisius fasst in seinem Vortrag der neunten Bundesschulmusikwoche die Grundzüge der auditiven Wahrnehmungserziehung zusammen.[334] Ausgangspunkt seiner Ausfüh-

[331] Christoph Richter, 1976, 41.
[332] Vgl. Christoph Richter, 1976, 44.
[333] Vgl. Brigitta Helmholz, 1996, 25.
[334] Vgl. Rudolf Frisius, Fachwissenschaftliche Grundlagen, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972, Mainz 1972, 156-167.

rungen bildet die Forderung, dass der Musikunterricht sich von seinem historischen Beständen zu lösen haben. Sonach ist im Rahmen des Diskurses um die auditive Wahrnehmungserziehung der Frage nach den Zielsetzungen des Musikunterrichts und den fachdidaktischen Konsequenzen in Wechselwirkung mit fachwissenschaftlichen Aspekten nachzugehen.[335]

Frisius führt die Grundforderungen auditiver Wahrnehmungserziehung auf das Venussche Kategoriengefüge zurück, wonach der Musikunterricht prinzipiell das Funktionsfeld der Produktion zu umgreifen habe. Dem Schüler ist hiernach Musik als Resultat kreativer Prozesse zu vermitteln. Die bloße Betätigung auf den Feldern der Rezeption und Reproduktion beschreibt Frisius als rückwärtsgewandt, da sie der Musikpädagogik die Zielvorstellung nahe legt, sich auf die Vermittlung tradierter Werke zu beschränken. Vielmehr muss der Musikpädagogik daran gelegen sein, sich am „musikalischen Bewusstseinsstand der Gegenwart“[336] zu messen. Nur so ist es ihr möglich, auf die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen einzugehen, unter denen Musik rezipiert als auch produziert wird.

Das didaktische Interesse der auditiven Wahrnehmungserziehung liegt nun darin, die „internen phänomenologischen Eigenschaften von Hörbarem“[337] in Erfahrung zu transformieren. In Verbindung mit dem Produktionspostulat heißt dies, dass die Erfahrung am Auditiven auch jene Hörphänomene umschließt, die der Schüler selbst kreiert. Ferner ist es der auditiven Wahrnehmungserziehung aufgrund des Wahrnehmungsbegriffs unmöglich, sich auf einen isolierten, rein auditiven Teilbereich zurückzuziehen. So sind die Hörwahrnehmungen unauflösbar mit Wahrnehmungen in anderen Sinnesbereichen verbunden. Diese Wahrnehmungszusammenhänge legen es nahe, musikalische Kommunikation als etwas Auditives, Visuelles und Sprachliches zu erfassen.

Bei Frisius wird hiernach deutlich, dass der Kommunikationsbegriff auch die Idee des autonomen Kunstwerk nachhaltig herausfordert. Danach gilt es, kritisch zu hinterfragen, „ob und inwiefern der Anspruch einer Eigengesetzlichkeit von Kunstwerken sich erst aus vielfältigen Vermittlungs- und Kommunikationszusammenhängen ergibt“[338]. Nach Frisius wird in diesem Zusammenhang auch eine didaktische Abgrenzung zwischen Musik und Nicht-Musik fragwürdig.[339]

Im Hinblick auf den Musikunterricht bedeutet die weitgehende Auflösung traditionell ästhetischer Denkmuster, dass dem Schüler ein Musikverständnis zu vermitteln ist, das nicht

[335] Vgl. Rudolf Frisius, 1972, 156.
[336] Rudolf Frisius, 1972, 160.
[337] Rudolf Frisius, 1972, 161.
[338] Rudolf Frisius, 1972, 161.
[339] Vgl. Rudolf Frisius, 1972, 163.

mit dem Verständnis für bestimmte Musikwerke gleichzusetzen ist, sondern vielmehr das „Verständnis des Beziehungsgeflechts zwischen Hörbarem und Hörer, zwischen verschiedenen Hörern, zwischen Hören und Erfinden von Musik, zwischen musikalischer Erfindung und Entdeckung, zwischen musikalischem Hörverhalten und gesellschaftlichem Verhalten“[340] meint. Will der Musikunterricht sich in letzter Konsequenz am sozialen und musikalischen Horizont der Schüler orientieren, reicht es nach Frisius nicht aus, die Liste der möglichen Unterrichtsgegenstände um bestimmte Themengebiete zu erweitern, vielmehr gilt es, den Schüler dazu zu befähigen, die hörbare Umwelt als Basis seiner musikalischen Betätigung, der rezeptiven wie der produktiven, zu erfahren.[341]

Ästhetische Erziehung: Joachim Thiele und Hermann Rauhe. Der Kommunikationsaspekt von Musik, bei Rudolf Frisius in den Wahrnehmungsbegriff eingegliedert, bildet bei Joachim Thiele das Fundament musikdidaktischer Reflexion.[342] Wie in seinen wissenschaftstheoretischen Ausführungen zur Musikästhetik, geht Thiele bei seinem didaktischen Programm von der Grundannahme aus, dass der musikalische Rezeptionsvorgang ein Akt ästhetischer Kommunikation zwischen Sender und Empfänger darstellt. An den kommunikativen Leitmotiven zeigt sich sodann der wesentliche Unterschied zu Frisius. So implementiert der kommunikationstheoretische Ansatz Musik als ästhetische Objektivation. Thiele spricht demnach von ästhetischer Erziehung und nicht von Wahrnehmungserziehung.
Die kommunikativen Zusammenhänge von Musik werden von Thiele im Hinblick auf ihre (gesellschafts-)gestalterischen Potenzen durchleuchtet. Kunstwerke betrachtet er als Medien „der Kommunikation über Künstler und deren Publikum interessierende Probleme [...]“[343]. Demgemäß kann von didaktischer Tätigkeit, die sich auf decodierte Daten ästhetischer Kommunikation beruft, ein Impuls zur kritischen Beschäftigung mit Kunst ausgehen. Die Hauptaufgaben ästhetischer Erziehung sieht Thiele in der Anleitung,

> „[...] ästhetische Normen kritisch zu reflektieren. Diese Fähigkeit impliziert emanzipatorisches Bewusstein. Erziehung zur Emanzipation kann erfolgen durch Unterrichtung über mögliche Alternativen in Auffassung und Darstellung von Fakten und Zusammenhängen.“[344]

[340] Rudolf Frisius, 1972, 163.
[341] Vgl. Rudolf Frisius, 1972, 165.
[342] Vgl. Joachim Thiele, Informationen über neuere Richtungen der Ästhetik. Kriterien für deren Bedeutung hinsichtlich Beschreibung und Analyse ästhetischer und pädagogischer Kommunikation, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972, Mainz 1972, 68-79.
[343] Joachim Thiele, 1972, 69.
[344] Joachim Thiele, 1972, 69.

An ihren Gegenständen expliziert die ästhetische Erziehung sonach all jenes, das in den verschiedenen Bereichen von Kunst selbst nicht vermittelt werden kann.
Anhand von Kommunikationsmodellen ist es der ästhetischen Erziehung möglich, Kunstwerke nach den Codierungsvorgängen, die ihrem Entstehen zugrunde liegen, einzuteilen. Die Funktion von Kunstwerken in solchen Kommunikationsmodellen liegt in ihrer Eigenschaft als „Stoff“[345] der Kommunikation begründet. Zunächst ist das Kunstwerk Inhalt eines ästhetischen Kommunikationsprozesses zwischen dem Autor und dem prospektiven Kommunikanten, dem Publikum. Die Didaktik transfomiert das Kunstwerk sodann zum Inhalt pädagogischer Kommunikation, in der der Lehrer einmal als Sender neben den Künstler tritt, und darüber hinaus zum Medium wird durch seine Interpretation das Werk erläuternd.[346] Nach Thiele wird der Musikdidaktik durch das Kommunikationsmodell nahe gelegt, eine Einteilung nach den zur Übermittlung der Inhalte benutzten Medien vorzunehmen. Ferner gilt es mit Hilfe ästhetischer Verfahren Aussagen über die Relationen zwischen Autor, Werk und Zielgruppe, Medienwahl, Zeichensystem und -repertoire, Kanalkapazitäten und Strukturtransfer herzustellen.[347]
Der kommunikationstheoretische Ansatz nach Thiele begreift das Kunstwerk als Ausgangspunkt ästhetischer Kommunikation. Als Medium der Kommunikation überträgt es Informationen über Inhalt und Strukturen. Didaktisch wird es demnach auf seine Übertragungsleistung hin durchleuchtet. Das Theorem der Codierung und Decodierung erkennt in letzter Konsequenz Sender und Empfänger als normgeleitete Rezeptionsfaktoren. Das Kunstwerk als Medium normativ-ästhetischer Kommunikation trägt infolge einen Bereich der Informationstransmission in sich, der durch optimale Übertragungsleistung gekennzeichnet ist, d.h. das Kunstwerk spricht eine Zielgruppe bestimmter Konstitution und Decodierfähigkeit optimal an.[348]

Das Theorem der Zielgruppenaffinität ästhetischer Kommunikation findet sich auch in den Argumentationslinien Hermann Rauhes wieder.[349] Anklingend an Thiele ist es Rauhes Anliegen, ästhetische Kommunikationsvorgänge für die unterrichtliche Kommunikation nutzbar zu machen. In seinem Ansatz einer interdisziplinären ästhetischen Erziehung wird der Schüler in seiner Funktion als Zielkategorie pädagogischer Kommunikation beschrieben.

[345] Joachim Thiele, 1972, 72.
[346] Vgl. Joachim Thiele, 1972, 72.
[347] Vgl. Joachim Thiele, 1972, 76.
[348] Vgl. Joachim Thiele, 1972, 79.
[349] Vgl. Hermann Rauhe, Fächerübergreifende Verankerung und Erweiterung des Musikunterrichts und Perspektiven seiner Integration in den Gesamtbereich ästhetischer Erziehung, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972, Mainz 1972, 116-147.

Das Bestreben, Analogien zwischen pädagogischer und ästhetischer Kommunikation herzustellen, setzt nun das erkenntnisleitende Interesse voraus, den Schüler sowohl in seinen pädagogischen, als auch in seinen ästhetischen Bezügen als ein in bestimmte Sozialstrukturen eingebundenes, differenziert wahrnehmendes Subjekt zu begreifen. Erst im Wissen um die Verhaltensweisen der Zielgruppe außerschulisch-ästhetischer Kommunikation ist es nach Rauhe der pädagogisch angewandten, ästhetischen Kommunikation möglich, ihre erzieherischen Absichten zur vollen Entfaltung zu bringen und eine nachhaltige Veränderung im Verhalten der pädagogischen Zielgruppe herbeizuführen.[350]

Nach Rauhe erfordert ästhetische Erziehung zwangsläufig eine interdisziplinäre Aufgabenstellung. Diese veranschaulicht er u.a. an der Sozialdimension von Musik. Drei Aspekte kommen diesbezüglich besonders zum Tragen: „die gesellschaftliche Bedingtheit und Funktion von Musik als sozialer Tatsache, die Multimedialität und Komplexität des musikalischen Kommunikationsvorganges und das ästhetisch wie didaktisch zentrale Problem der Attribution“[351]. Im Einzelnen bedeutet dies Folgendes, Musik erfüllt als soziales Phänomen bestimmte gesellschaftliche Funktionen und ist darüber hinaus an sozio-ökonomische Faktoren gebunden, d.h. als ökonomisches, gesellschaftliches und sozialisatorisches Phänomen kann Musik nicht mehr ausschließlich mit immanent musikalischen Kategorien gemessen werden. Fernerhin verdinglicht sich Musik nicht als statisch-autonomer Gegenstand, sondern entfaltet sich erst in der Kommunikation zwischen Sender und Empfänger, Subjekt und Objekt.[352] Dem Kommunikationsvorgang ist dabei wesentlich, dass er sich in mehreren Kommunikationskanälen vollzieht. So wird an dieser Stelle deutlich, dass Rauhe über die kommunikationstheoretische Perspektive die grundsätzliche Multimedialität musikalischer Wahrnehmung identifiziert. Die sozio-ökonomische Perspektive dient ihm in diesem Zusammenhang dazu, die Massenmedien als gesellschaftlichen Bedingungsgrund für die multimediale Vermittlung und multisensorische Rezeption von Musik aufzustellen. Populäre Musik und Kunstmusik sieht er in gleichen Teilen an die multimedialen Kommunikationsformen massenmedialer Distribution gebunden.[353]

Ein entscheidendes Merkmal musikalischer Kommunikation liegt darin, dass sie analog codiert ist und sich demnach nicht eindeutig entschlüsseln lässt. Die Offenheit und Analo-

[350] Rauhe sieht allgemein Normentscheidungen an eine Matrix gebunden, die Auskunft über die Kommunikationsteilnehmer von Unterricht gibt. In sechs Spalten werden folgende Entscheidungsebenen aufeinander bezogen: Situationsanalyse, Normendiskussion, Lernzielbestimmung, Operationalisierung, Vermittlungsfaktoren, Zielgruppenstruktur (vgl. Hermann Rauhe, Mainz 1972, 120-121).

[351] Hermann Rauhe, 1972, 117.

[352] Vgl. Hermann Rauhe, 1972, 129.

[353] Im Blickpunkt Rauhes stehen vor allem die Medien Film und Fernsehen (vgl. Vgl. Hermann Rauhe, 1972, 129).

gität des Phänomens Musik zeigt sich vor allem bei der Rezeption, dem entscheidenden Decodierungsvorgang.[354] Das Sich-in-Beziehung-setzen des Hörers zum akustischen Phänomen Musik erfordert Hörgedächtnis und Hörerwartung, da Musik dem Hörer nur flüchtig in der „Nahtstelle zwischen Vergangenheit und Zukunft“[355] existiert. Die reale, gesellschaftliche Existenz von Musik führt Rauhe hiernach auf die Faktoren Gedächtnis und Erwartung zurück,

> „[...] zwei Größen, die von Hörer zu Hörer individuell verschieden und von der jeweiligen musikalischen Vorinformation und Vorerfahrung, Hörgewohnheit, der Sozial- und Altersschicht, den allgemeinen Sozialisationsbedingungen, der Bedürfnis-, Motivations- und Bewusstseinslage, dem Gedächtnistraining [...] geprägt sind.“[356]

Aufgrund dieses mehrschichtigen Bedingungsgeflechts können sich verschiedene Hörverhaltensweisen herausbilden, die in sich die Potenz entwickeln, tatsächlich gehörte musikalische Strukturen umzugestalten.
Rezeption erschöpft sich jedoch nicht in der (Um-)Deutung musikimmanenter Strukturen, in ihr entfalten sich ebenso Assoziationsketten. Nach Rauhe zeigt vor allem der assoziative Vorgang auf, dass das musikalische Rezeptionsgefüge nicht rein auditiver Art ist, sondern untrennbar verbunden ist mit visuellen, gestischen, mimetischen und haptischen Reizstrukturen. Anhand der Integration außermusikalischer Phänomene in den Hörvorgang verweist Rauhe auf das oben genannte Phänomen der Attribution[357]. Vor allem im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand populäre Musik erscheint die didaktische Aufbereitung des Attributionsphänomens als besonders relevant, da sich in populärer Musik die attributiven Eigenschaften zum primären, die erklingende Musik zum sekundären Phänomen entwickeln.[358] Attributionen besitzen aufgrund ihrer mangelnden Digitalisierbarkeit einen großen Wertungsspielraum und sind daher besonders anfällig für „Wertsuggestionen und -

---

[354] Analog wird durch den Digitalbegriff ergänzt. Die Unterscheidung zwischen analoger und digitaler Kommunikation geht auf pädagogisch-kommunikationstheoretische Begrifflichkeiten zurück. So meint analoge Kommunikation die Kommunikation über Analogien, also Ähnlichkeitsbeziehungen zu der zu vermittelnden Nachricht. Dies geht zwangsläufig einher mit Unsicherheiten in der Decodierung. Digitale Kommunikation beinhaltet dagegen die Kommunikation durch Zeichen, die Teil eines Codes (z.B. einer Sprache) sind und bestimmten Regeln genügen. Hierin liegt die Eindeutigkeit und Ökonomie digitaler Kommunikation begründet (vgl. Gerd-Bodo Reinert und Joachim Thiele, 1976, 11).
[355] Hermann Rauhe, 1972, 132-133.
[356] Hermann Rauhe, 1972, 133.
[357] Unter dem Attributionsbegriff vereint Rauhe Lichteffekte bei Liveshows, Performance, Coverdesign und Image des Stars (vgl. Hermann Rauhe, 1972, 135-137).
[358] Für Rauhe vollzieht sich diese Inversionsentwicklung aber nicht nur auf dem Gebiet der populären Musik. Ebenso betrifft es den durch die Massenmedien ermöglichten Konsum von Kunstmusik (vgl. Hermann Rauhe, 1972, 135).

manipulationen“[359]. Nach Rauhe ergeben sich aus dieser normativen Intransparenz Aufgaben für den Musikunterricht, die im Konkreten darin liegen, Attributionen durchschaubar zu machen und ihre Beziehungen zur Struktur und Wirkung des von ihnen begleiteten Objekts offen zu legen.[360]

Die an diesem Aufgabenfeld sichtbar werdende erzieherische Intention der Aufklärung stellt sich dem Musikunterricht als Kristallisationspunkt eines interdisziplinären Normprofils dar. So muss nach Rauhe der Musikunterricht zwangsläufig in die Nähe traditioneller Fächer wie Sozialkunde, Kunsterziehung, Sprachen und Naturwissenschaften rücken, will er global aufgestellte Unterrichtsziele und -inhalte bewältigen. Als spezielle Aufgabenstellung des Musikunterrichts formuliert Rauhe die „*Offenlegung und Bewusstmachung der Struktur und Wirkungsweise jener Mechanismen des Musikmarktes [...], die den Kommunikationsprozess, die Beschaffenheit, Verteilung [...] und Rezeption von Musik steuern*“[361]. Unter kulturperspektivischem Einschlag ergibt sich ein weiteres Unterrichtsziel, das auf „*Ich-Stärkung und Identitätsfindung durch Befreiung des Bewusstseins, der Bedürfnissituation und Motivationslage aus unbewussten und ungewollten, durch kulturindustrielle Fremdbestimmung normierten Gruppenzwängen*“[362] abzielt. Insgesamt arbeitet der Musikunterricht im Sinne „*emanzipatorischer Befreiung*“[363] auf die optimale Ausnutzung von Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen und die Produktion von Verhaltensalternativen hin. Den Schüler gilt es infolge, auf ein gesteigertes soziales Kommunikationsvermögen hin zu bilden.

Der Musikdidaktik bedeuten die genannten erzieherischen Intentionen zum einen, das Funktionsfeld Produktion aufzuwerten, d.h. dem Schüler durch Erprobung neuen ästhetischen Materials alternative Verhaltensmöglichkeiten bereitzustellen, andererseits legen sie eine theoretische Gewichtung des Unterrichts in Form kritischer Analyse der verschiedenen „Teilkulturen“[364] nahe. Praktische und theoretische Betätigung im Unterricht streben im Zusammenspiel eine „aktive, kreative, mitgestaltende Teilhabe an der prozeßhaften Entfaltung und Verwirklichung offener, dynamisch-ästhetischer Kommunikation anstelle fremdgesteuerten Konsums“[365] an.

[359] Hermann Rauhe, 1972, 137.
[360] Vgl. Hermann Rauhe, 1972, 137.
[361] Hermann Rauhe, 1972, 142.
[362] Hermann Rauhe, 1972, 142.
[363] Hermann Rauhe, 1972, 144.
[364] Hermann Rauhe, 1972, 146.
[365] Hermann Rauhe, 1972, 146.

Polyästhetische Erziehung: Wolfgang Roscher. In kritischer Distanz zu den Ansätzen der auditiven Wahrnehmungserziehung und ästhetischen Erziehung positioniert Wolfgang Roscher seine Konzeption der polyästhetischen Erziehung. Die Verbindung, die der Ästhetik- und der Kommunikationsbegriff in den genannten Ansätzen eingehen, betrachtet er als nicht sonderlich lohnend für das musikdidaktischen Wissensspektrum, da von ihr zumeist keine „Erkenntnis kommunikationswürdiger ästhetischer Prozesse und Objekte“[366] ausgeht. Diese Defizienz gründet nach Roscher auf einem verkürzten Verständnis für ästhetische Kommunikation, beziehen sich doch ästhetische Erziehung und auditive Wahrnehmungserziehung zum einen nur auf auditive und visuelle Kommunikation und verorten sie zum anderen die Sozialdimension der ästhetischen Kommunikation in ein eurozentristisches bzw. abendländisches Kulturverständnis.[367] Weitere Kritikpunkte am ästhetisch-kommunikativen Programm rekurrieren auf dessen mangelndes philosophisches bzw. erkenntnistheoretisches Problembewusstsein, die geschichtslose Perspektive und die Konservierung ästhetisch-sozialer Stratifikation.[368] Indem Roscher diese fünf Kritikpunkte ins Positive verkehrt, gelangt er zu fünf Aspekten, die die Gehalte polyästhetischer Erziehung grundlegend definieren.

Der erste Aspekt umgreift den Multimedialitätsbegriff. Polyästhetische Prozesse sieht Roscher auf der Grundlage von mehrkanaliger Kommunikation, komplexen Sinnes- und Kunsterfahrungen sowie multimedialen Gestaltungsverfahren ablaufen.[369] Die multisensorische Gesamtwahrnehmung erfolgt über ein visuell-auditiv-haptisch-sensomotorisches Instrumentarium. Ihm entspricht die stilistische Umformung von Wirklichkeit in „Ritual und Zeremoniell, Gebräuchen und Feiern, Gesamtkunstwerken und Multi-media-Spielen“[370]. In die Begrifflichkeiten der Musikdidaktik übertragen bedeutet dies, dass der Unterricht multimediale Aktionen vom Musik-, Tanz- und Filmtheater bis zur Musikalisierung und Theatralisierung von Texten aufgreift.

Anhand des zweiten Aspekts, des interdisziplinären, zeigt Roscher die Notwendigkeit einer fächerübergreifenden Verankerung der polyästhetischen Erziehung auf. Grundlegendes Wissen über polyästhetische Erfahrung sieht Roscher nicht allein an Funktions- und Wertanalysen künstlerischer Erscheinungen gebunden, sondern in gleichem Maße an philosophische, anthropologisch-ethnologische und pädagogisch-therapeutische Erwägungen. Der

[366] Wolfgang Roscher, Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis, Köln 1976, 22.
[367] Vgl. Wolfgang Roscher, 1976, 22.
[368] Vgl. Wolfgang Roscher, 1976, 22.
[369] Vgl. Wolfgang Roscher, 1976, 23.
[370] Wolfgang Roscher, 1976, 23.

Hochschuldidaktik bedeutet dieser Begründungsschluss die Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen, in schulisch-didaktischer Hinsicht legt er die Kooperation von mehreren Schulfächern nahe.[371]

Der traditionsintegrative Aspekt rekurriert wiederum auf die Notwendigkeit einer Darstellung epochenübergreifender Zusammenhänge. Sinnliche Erfahrung und künstlerische Gestaltung sind nach Roscher geschichtlich vermittelt, haben also Vergangenheit und Zukunft. Demnach zieht die Integration von Tradition nicht die Konservierung von Historischem nach sich, sondern deckt die Gegenwart in ihrer geschichtlichen Verwurzelungen auf und zwar im Sinne einer kritischen Weitergabe und Aufarbeitung von Kultur.[372]

Über den interkulturellen Aspekt sucht Roscher die Etablierung eines weitläufigen, nicht-eurozentristischen Kulturverständnisses. Die Konstruktion europäisch-amerikanischer Normen und Standards des sinnliches Erfahrens und künstlerischen Gestaltens hinterfragt Roscher auf ihren kulturkolonialistischen Gehalt hin. Aus seinem kritischen Kulturbewusstsein resultiert die Aufgabe der polyästhetischen Erziehung, ästhetische Erfahrung in ihrer globalen Mannigfaltigkeit zu vermitteln.[373]

Abschließend wendet sich Roscher über den sozialkommunikativen Aspekt dem gesellschaftlichen Moment ästhetischen Erlebens zu. So verlangt das breite Spektrum polyästhetischer Wirklichkeitserfahrung, dass Klassen und Gruppen der Gesellschaft sich in ihren künstlerischen Bedürfnislagen wechselseitig in Frage stellen. Für das Programm der polyästhetischen Erziehung bedeutet dies weder Fetischisierung von Kunstwerken, noch Kommunikation über populäre Kultur, sondern die Konzentration auf den „sinnlichen Menschen“[374] in seinem Bestreben nach Selbst- und Mitbestimmung. „Artikulations- und Rezeptionsbedürfnis, [...] Gestaltungs- und Erkenntnisinteresse“[375] stellen Wahrnehmungskategorien des Menschen dar mit Hilfe derer Klassenschranken stets aufs Neue überwunden werden können.[376]

Handlungsorientierter Musikunterricht: Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke, Wilfried Ribke. Während bei Wolfgang Roscher der Wahrnehmungsbegriff noch eine zentrale di-

[371] Bezüglich der hochschuldidaktischen Ebene propagiert Roscher die Zusammenarbeit von historisch, geografisch und soziokulturell vergleichender Ästhetik, von Theater- und Filmwissenschaft, sowie von Musik-, Sprach-, Tanz-, Kunst- und Medienpädagogik. Auf Schulebene sieht er die Fächer Musik, Deutsch, Kunst, Werken, Geschichte und Sozialkunde in konzentrierter Aufgabenstellung vereint (vgl. Wolfgang Roscher, 1976, 23).
[372] Vgl. Wolfgang Roscher, 1976, 24.
[373] Vgl. Wolfgang Roscher, 1976, 24.
[374] Wolfgang Roscher, 1976, 24.
[375] Wolfgang Roscher, 1976, 24.
[376] Vgl. Wolfgang Roscher, 1976, 25.

daktische Zielkategorie darstellt, deutet das Konzept der handlungsorientierten Grundlegung des Musikunterrichts Wahrnehmen nur noch als Teilaspekt eines didaktischen Programms. Dessen finaler Bezugspunkt ist die Kategorie Handeln. In der Publikation „Hören und Verstehen“[377] erfährt die musikdidaktische Handlungsorientierung eine umfassende Darstellung ihrer erkenntnistheoretischen, pädagogischen und didaktischen Bezüge. Die Autoren Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke[378] streben hierin eine Neuordnung des unterrichtsbezogenen musikpädagogischen Handlungsfeldes an. So sucht das Konzept der Handlungsorientierung die Balance zwischen kognitiven und affektiven Aspekten des Unterrichts, sowie den Ausgleich zwischen Subjekt- und Objektorientierung und die Neu-Justierung von Theorie und Praxis.

Handeln als bedeutende musikdidaktische Zielperspektive setzt zunächst die Erweiterung des Musikbegriffs in Richtung auf Interaktion voraus. Nach Reinecke stellt Musik eine Variante menschlicher Kommunikation dar, eine „Form von Interaktion, die zwischen Menschen stattfindet, [und] auch andere Aspekte mit einschließt als den akustischen“[379]. Diesem interaktiv-kommunikativen Musikverständnis versucht das Konzept der Handlungsorientierung durch die Begriffe Hören und Verstehen, zu entsprechen. In diesen erkennt Ribke *das* grundlegende Kategorienpaar, „welches eine unlösbare Einheit in allen musikalischen bzw. musikbezogenen individuellen wie kollektiven Kommunikations- und Interaktionsprozessen darstellt“[380]. Verstehen beschreibt Ribke als an die konkrete klangliche Realisierung musikalischer Verläufe gekoppelt. Dieser Verstehensvorgang wird erst durch das reale Hören initiiert, wobei Ribke Hören als eine aktive Handlung des Wahrnehmens kennzeichnet.[381] Die musikalische Wahrnehmung verläuft ihrerseits im Wechselspiel mit einer Reihe von nicht-musikalischen Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozessen.

Weitergehend nimmt Ribke mit Hilfe des Handlungsbegriffs eine Neubewertung des Verhaltensbegriffs vor. Der Kategorie Handeln wird hierbei ein didaktischer Differenzierungsgrad unterstellt, der den des behavioristischen Verhaltensbegriffs übersteigt. So überwindet nach Ribke die Kategorie Handeln die strikte Trennung „von Innerem und Äußerem, von Bewusstsein und Verhalten, von Erfahrung und Tätigkeit“[382].

---

[377] Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke, Hören und Verstehen, München 1975.
[378] Die Publikation nennt bezüglich der einzelnen Kapitel unterschiedliche Verfasser. In den Fußnoten wird die Autorenebene vollständig wiedergegeben, während im Textverlauf der einzelne Verfasser genannt wird.
[379] Herrmann Rauhe u.a., 1975, 20.
[380] Herrmann Rauhe u.a., 1975, 169.
[381] Vgl. Herrmann Rauhe u.a., 1975, 169.
[382] Herrmann Rauhe u.a., 1975, 170.

Infolgedessen rückt die Intentionalität menschlichen Verhaltens in den Blickpunkt handlungsorientierter Didaktizität:

> „Handeln als anthropologische Grundkategorie verbindet daher menschliches Denken und Tun durch ‚Probehandeln' bzw. Reflexion und entsprechende Aktion."[383]

Entlang des Handlungsbegriffs leitet Ribke zur Kritik an der curricularen Vereinnahmung des Verhaltensbegriffs über. Hiernach konnte die zu Beginn der 1970er Jahre in der curricularen Praxis vollzogene einseitige Ausrichtung am Verhaltensbegriff nicht darüber hinwegtäuschen, dass stets dann Widersprüche innerhalb curricularer Planungsverfahren auftraten, wenn es galt, allgemein formulierte Erziehungsziele in konkrete operationalisierte Lerninhalte und -ziele, d.h. in Begriffe messbaren Verhaltens, zu überführen.[384] Das Konzept der Handlungsorientierung versucht diesen Hiatus zu umgehen, indem es vorgibt, den Lerninhalt konkret handelnd in den Erlebnis- und Erfahrungshorizont des Schülers zu transformieren. Handeln setzt in diesem Sinne die Befähigung des Schülers zum Handeln voraus. Ein grundlegende Zielperspektive bildet danach die Vermittlung von Handlungsfähigkeit.[385] Das bedeutet, Handeln muss zwangsläufig eine Meta-Kommunikation des Schülers bezüglich der eigenen Verstehens- und Interaktionssituation nach sich ziehen, d.h. eine Engführung von Aktions- und Reflexionsprozessen.[386]
Rauhe sieht das Leitmotiv von Handlungsorientierung in der allgemein-didaktischen Forderung ausgedrückt, dass die Vermittlung von Handlungen der bloßen Bereitstellung von „Stoffen oder Gegenständen im Sinne tradierter Bildungsinhalte und Kulturgüter"[387] vorzuziehen sei. So misst Didaktik im Sinne von Handlungsorientierung den Unterrichtsverläufen und den Handlungsprozessen mehr pädagogische Bedeutung bei als der Erfüllung statischer Lernziele.
Eingedenk des integrativen Moments des Handlungsbegriffs wird dem Musikunterricht ein gleichermaßen kognitiver, affektiver und psychomotorischer Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand Musik anempfohlen.[388] Auf der Ebene der Unterrichtsmethodik bedeutet dies u.a. die Berücksichtigung musikalischer Gruppenimprovisation. Der Improvisations-

[383] Herrmann Rauhe u.a., 1975, 170.
[384] Vgl. Herrmann Rauhe u.a., 1975, 171.
[385] Vgl. Herrmann Rauhe u.a., 1975, 172.
[386] Vgl. Herrmann Rauhe u.a., 1975, 185.
[387] Herrmann Rauhe u.a., 1975, 196.
[388] Vgl. Herrmann Rauhe u.a., 1975, 178. Ribke sieht den musikalischen Handlungsvollzug zwangsläufig an das unmittelbare Zusammenwirken von psychomotorischen, kognitiven und affektiven Vorgängen gekoppelt. Innerhalb dieses Beziehungszusammenhangs betont er das didaktische Potential psychomotorischer Vorgänge (vgl. Herrmann Rauhe u.a., 1975, 178).

gedanke bezieht sich nicht allein auf musikimmanente Aspekte, sondern deutet allgemein auf die handelnde Auseinandersetzung mit bestimmten Lernbereichen hin. So soll das improvisatorische Unterrichtsgeschehen in einen gruppendynamischen Selbsterfahrungsprozess übergehen.[389]

Resümee. Bereits anhand des wissenschaftstheoretischen Explikationsfeldes konnte deutlich gemacht werden, dass die musikpädagogischen Normdiskussionen der Reformära auf der Folie der Erkenntnis einer veränderten musikalischen Wirklichkeit verlaufen. Insbesondere die medialisierten Formen des musikalischen Erlebens werden als Anzeichen einer tiefgreifenden Veränderung in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Musik gewertet. Entsprechend unterzieht sich die musikpädagogische Disziplin einer umfassenden Kritik ihre erkenntnistheoretischen und normativen Bestände. Ihre Zukunftsaufgaben formuliert sie zunehmend entlang des Reflexionshorizontes Gesellschaft. Diesen konkretisiert sie in Richtung auf einen normativen Bezugshorizont, indem sie Fragen hinsichtlich der Anforderungen, die Gesellschaft an das (Schüler-)Subjekt stellt, aufwirft. Diesbezüglich nimmt die Musikpädagogik, wie anhand der wissenschaftstheoretischen Semantiken nachgewiesen, den Schüler als weitestgehend orientierungslos und manipulierbar an. Dem emanzipatorischen Reformduktus folgend beschreibt sie den Schüler als Individuum, das einer gesellschaftlichen Wirklichkeit gegenübersteht, deren sozialisatorische Effekte allein es im Zustand der Unmündigkeit zurücklassen würden. Die Musikpädagogik positioniert infolge ihre normativen Zukunftsaufgaben in der Kontaktzone zur Gesellschafts- bzw. Ideologiekritik.

Analog zum bildungsreformatorischen Gestus der Emanzipation deutet die Musikpädagogik im Verlauf der 1970er Jahre die theoretischen Bezugsgrößen des Unterrichts, insbesondere Schüler und musikalischer Gegenstand, neu aus. Hierbei stellt sie einen Konsens in der Forderung her, dass Schüler und Gegenstand als gleichberechtigte Bezugsgrößen des Unterrichts vorauszusetzen seien. Begründet wird jene Forderung mit dem Fundamentalsatz, dass das musikalische Erlebnis ein dialogisches Ereignis darstellt, in das Objekt und Subjekt gemäß ihrer historischen und sozialen Konstitution eintreten. Die Musikpädagogik löst sich hiermit von der Vorstellung einer a priori bildendenden Begegnung des Schülers mit den objektiven Größen des kulturell-geistigen Lebens. Als didaktisch bedeutsam wird sonach weniger die Konstruktion eines kulturell-musikalischen Bildungshorizonts eingestuft, denn die Ermittlung der bildenden Möglichkeiten eines Werkes mit Bedacht auf die

[389] Vgl. Herrmann Rauhe u.a., 1975, 187. Gruppenimprovisation meint außerdem das freie Experimentieren mit Schall- und Klangereignissen (vgl. Herrmann Rauhe u.a., 1975, 188).

konkrete Situation des Schülers. An jenen Forderungen zeigt sich, dass die musikpädagogische Reflexion musikalische Bildung verstärkt unter dem Aspekt der Vermittlung betrachtet. Die didaktische Reflexion ist im Folgenden daran interessiert, die beiden Pole Schüler und Werk auf Anschlussmöglichkeiten hin zu durchleuchten. Verglichen mit der Nachkriegsära bedeutet diese Wende in der didaktischen Reflexion eine nachhaltige Aufwertung des Schülers.

Die Neu-Ausrichtung der unterrichtlichen Bezugsgrößen am Reflexionshorizont Gesellschaft zieht auf Objektseite eine allgemeine Dynamisierung des Werkbegriffs nach sich. Die Musikpädagogik diskutiert entsprechend verschiedene Auslegungen eines in der unterrichtlichen Praxis anwendbaren Musikbegriffs. Diese sind an verschiedene mehr oder weniger geschlossene didaktische Konzeptionen gekoppelt, die ihrerseits unterschiedliche Normvorstellungen an den Musikunterricht herantragen.

Die programmatisch-didaktischen Semantiken der Reformära besprechen insbesondere den ästhetisch-kommunikativen Musikbegriff als Leitmotiv eines zeitgemäßen Musikunterrichts. Wie anhand der wissenschaftstheoretischen Semantiken angedeutet, führt die musikpädagogische Reflexion die didaktischen Vorzüge dieses Musikbegriffs auf einen kommunikationstheoretischen Begründungszusammenhang zurück. Für den Musikunterricht bedeutet die kommunikative Ausrichtung konkret, dass er auf der Erkenntnis der Relationen zwischen Autor, Werk und Zielgruppe, Medienwahl, Zeichensystem und -repertoire, Kanalkapazitäten und Strukturtransfer aufzubauen habe. Danach wird musikalische Rezeption kommunikationstheoretisch als Akt der Codierung und Decodierung von Informationen aufgewiesen, den es für die unterrichtliche Praxis zu entschlüsseln gilt. In jenen Akt der Informationsübermittlung tritt die Didaktik vermittelnd ein. Hiermit ist auch die Aufgabe verbunden, theoretisch ein Schülersubjekt zu begründen, das in der Lage ist, sich im Hinblick auf seine eigene Decodierfähigkeit zu beobachten.

Darüber hinaus betont der kommunikative Musikbegriff die Bedeutung der außerschulischen ästhetischen Kommunikation für den Unterricht. Diese wird vornehmlich mit populärer Musik in Verbindung gebracht. Deren Materialstruktur rückt bestimmte Objektausschnitte nachhaltig ins Blickfeld didaktischer Reflexion, die in der Vergangenheit nur von untergeordnetem Interesse waren. Im Einzelnen beziehen sich diese auf den Gesamtbereich außermusikalischer Faktoren wie Musikmarkt, Präsentation, Werbung, sowie die Multimedialität des musikalischen Vortrags. So ist das Gesamtbild musikalisch-gesellschaftlicher Kommunikation die Vorbedingung dafür, dass die musikalischen Unterrichtsgegenstände im Hinblick auf ihre ideologischen Gehalte freigelegt werden können. Mit Hilfe der Trias

Struktur – Funktion – Wirkung können alsdann kommunikative Strukturen in einen Beziehungszusammenhang gebracht werden.
Abgesehen vom ästhetisch-kommunikativen Musikbegriff diskutiert die Musikpädagogik in der Reformära einen akustisch begründeten Objektbegriff. Musik wird hierin als das schlichtweg Hör- und Wahrnehmbare ausgedeutet. Nicht die Aufklärung bezüglich gesellschaftlich-ästhetischer Normen bildet die Zielvorgabe des Musikunterrichts, sondern die Entwicklung einer hörenden Wahrnehmung, die sich jenseits ästhetisch-tonaler Norm bewegt. Jene didaktische Konzeption, die an diesem Musikbegriff ansetzt, strebt eine gleichwertige unterrichtliche Partizipation von Schülern ohne musikalische Vorkenntnisse an.
Die angeführten Musikbegriffe sind eng an die Verhaltenskategorien der Wahrnehmung und Beobachtung geknüpft. Die angestrebten personalen Verhaltensänderungen werden demgemäß an Lernzielaussagen wie Differenzierung der Wahrnehmung und kritische Selbst-Beobachtung festgemacht. In der Zielvorgabe, das Gehörte in direkter Verbindung mit dessen Wirkung im Unterricht zu erarbeiten, stellen die Musikbegriffe respektive deren konzeptionelle Umfriedungen, einen übergeordneten Konsens in Normfragen her. Wahrnehmung selbst erscheint dabei eng an die kognitiven Persönlichkeitsbezirke gekoppelt. Die Optimierung der Wahrnehmung bildet infolge einen Vorgang, der vornehmlich auf rationale Operationen zurückgeht. Musikhören, Klangexperiment und -improvisation stellen die methodischen Äquivalente dieser forschenden Annäherung an den musikalischen Gegenstand dar.

Ebendieses rationale Bildungsprofil wird von jener Strömung kritisch reflektiert, die die Spezifität musikalischer Wahrnehmung in ihren multimodalen, d.h. polyästhetischen Erfahrungskapazitäten aufspürt. Die Einlösung gesellschaftskritischer Zielvorgaben erkennt diese Strömung in der Potenzierung multisinnlicher Wahrnehmung. Sie versteht infolge das Ideal eines sinnlich erlebenden Mensch als die eigentliche Kritik einer sich in Rationa-lität und Leistungsdenken konzentrierenden Gesellschaft.
Zudem wird im Verlauf der 1970er Jahre im Zuge einer ersten Reformrevision die Lernzielkategorie Wahrnehmung um das aktivische Moment der Handlung erweitert. Musik wird entsprechend nicht als ausschließlich akustisch-ästhetisches sondern auch als interaktives Ereignis interpretiert. Das sich hierin äußernde Gebot der Handlungsorientierung sieht eine Re-Orientierung der dem Schüler zu vermittelnden Fähigkeiten in Richtung auf Sozial- und Methodenkompetenzen vor. Handlungsfähigkeit selbst wird infolge als fachspezifisches Lernziel aufgestellt. Als grundlegend für die unterrichtliche Praxis ermisst die

handlungsorientierte Strömung die Parallelität von Aktions- und Reflexionsprozessen auf allen Ebenen des Unterrichtsgeschehens.

2.2.3. Das Populäre und seine erzieherischen Konsequenzen

In den pädagogischen und musikpädagogischen Semantiken der Reformära prägt die Erkenntnis, dass gesellschaftliche Wirklichkeit Planung und Ausführung von Erziehungsvorgängen konditioniert, die Kommunikationen über zukünftige Normen der Erziehung. Der Einblick in die Sozialbedingtheit unterrichtlichen Handelns eröffnet sich der pädagogischen wie auch der musikpädagogischen Reflexion zunächst über die Erkenntnisleistung der Sozialwissenschaften. Im Zuge der Bildungsreform werden Pädagogik und Musikpädagogik sodann nachhaltig in die Integration soziologischer Erkenntnismethoden eingewiesen. Der (musik-)pädagogischen Normdiskussion bedeutet diese Perspektive die Konzentration von Normentscheidungen auf soziale Phänomene, Verhältnisse, Zustände, etc.. Gesellschaft wird infolge zum Anlass präskriptiver Aussagen genommen. Ein soziales Phänomen, das die Musikpädagogik im Verlauf der 1970er zunehmend diskutiert, ist populäre Musik. Aufgrund der nachhaltigen disziplinären Verankerung musiksoziologischer Erkenntnis stellt die Assoziation von populärer Musik als Unterrichtsgegenstand nicht länger eine zufällige Erkenntnisleistung dar, die auf die Arbeit einzelner Autoren zurückzuführen ist.
Wie das vorangegangene Unterkapitel aufgezeigt hat, streben die musikpädagogischen Reformsemantiken eine weitgehende Geschlossenheit in Fragen der Theoriebildung an. Im Folgenden wird nun aufzuklären sein, inwieweit die didaktische Aufbereitung des Unterrichtsgegenstands populäre Musik durch musikdidaktische Konzeptionen hindurchgeht. Diesbezüglich muss ebenso der Frage nachgegangen werden, ob dem Unterrichtsgegenstand populäre Musik individuelle Konzeptionen einverleibt werden. Aus der Beantwortung des angeführten Fragekanons lässt sich sodann ein Gesamtbild davon zeichnen, inwieweit populärer Musik Erziehungsrelevanz attestiert wird und welche programmatischen Entscheidungen an eine etwaige Integration in den Unterricht gekoppelt werden.

Populäre Musik und Konsumerziehung: Gotho von Irmer und Winfried Pape. Die Explikation musikpädagogischer Positionen gegenüber populärer Musik in der Reformära soll über

die Arbeit Gotho von Irmers „Jugend und Schlager“[390] eingeleitet werden. Der Autor beschreibt seine Arbeit als nicht-wissenschaftliche Materialsammlung, die den Informationsstand zum Thema populäre Musik aufbessern soll. Nichtsdestoweniger kommuniziert er in ihr Grundpositionen, methodisch wie zielperspektivisch, die in anderen didaktischen Beiträgen der Reformära weiter ausdifferenziert und wissenschaftlich aufbereitet werden.

Ausgangspunkt seiner programmatischen Äußerungen bildet ein Abriss der soziokulturellen und sozioökonomischen Bedingungsfaktoren popularmusikbezogener Rezeption. Diesbezüglich diagnostiziert er eine gesellschaftliche Vorrangstellung popularmusikalischer Konsumtion, die auf die technisierten Produktions- und Distributionsmechanismen der Unterhaltungsindustrie zurückgeht.[391] Darüber hinaus beleuchten von Irmers gesellschaftsanalytische Betrachtungen sowohl die Objektseite als auch die Subjektseite popularmusikalischer Rezeption bzw. Konsumtion. Das Objekt erfährt hierbei eine definitorische Unterteilung in Schlager und Popmusik. Letztgenannter Musiksparte misst von Irmer eine größere pädagogische Bedeutung bei, da sie im Hinblick auf das Konsumverhalten von größerer Breitenwirkung ist.[392] Das Subjekt wird anhand von Alterskriterien spezifiziert. Sonach handelt es sich bei der popularmusikalischen Hörerschaft vornehmlich um Jugendliche.

Nach von Irmer muss jugendliches Rezeptionsverhalten im Zusammenhang mit den ökonomischen Motiven der Unterhaltungsindustrie gelesen werden. So erschöpft sich das vorgefertigte Unterhaltungsprodukt nicht in seiner materialen Konstitution, vielmehr dient es sich dem jugendlichen Konsumenten als umfassendes Identifikationsobjekt an. Die Jugendlichen nehmen ihrerseits das Konsumangebot an, indem sie es mit außermusikalischen Bedeutungsinhalten aufladen. Die sich hierin manifestierende Ausformung einer überindividuellen Identität beschreibt von Irmer als spezifisch jugendbezogenes Phänomen. Dieses sieht er am Begriff der Subkultur vergegenständlicht.[393]

In der konsumtiven Absorption von Schlager und Popmusik erkennt von Irmer diverse Gefahren für Jugendliche. Die symbolbeladene Konsumtion von Schlager und Popmusik stellt hierbei die übergeordnete Gefährdungssituation dar. Diese Einschätzung führt er darauf zurück, dass der personalen Vereinnahmung von Schlager und Popmusik seitens des Jugendlichen keine aktive und bewusste Produktauswahl vorausgeht. Vielmehr drückt die personale Affirmation popularkultureller Produkte stets ein Erliegen an den unterhaltungs-

[390] Gotho von Irmer, Jugend und Schlager, 3. überarb. Aufl., Bremen 1977 (1. Aufl. 1970).
[391] Vgl. Gotho von Irmer, 1977, 6-8. Die Rezeption populärer Musik geht bei von Irmer aufgrund ihrer ökonomischen Basisfaktoren im Konsumbegriff auf (vgl. Gotho von Irmer, 1977, 9).
[392] Vgl. Gotho von Irmer, 1977, 11.
[393] Vgl. Gotho von Irmer, 1977, 4.

industriellen Manipulationsstrategien aus.[394] Die Diagnose einer umfassenden Manipulation des jugendlichen Bewusstseins durch populäre Musik ist sodann richtungsweisend für die didaktische Bewertung derselbigen.[395]
Der Gefahrenanalyse schließt sich die Zielsetzung an, den soziokulturellen Begleiterscheinungen von Schlager und Popmusik „erzieherisch entgegenzuwirken“[396]. In fachliche Zielaussagen gefasst, bedeutet dies, dass der Schüler über die Zusammenhänge zwischen Schlager und jugendlichem Konsumenten aufgeklärt werden soll. So fordert von Irmer:

> „Erziehung zum rechten Gebrauch der Massenmedien, muss darauf ausgerichtet sein, den jungen Menschen zu befähigen, sein kritisches Denk- und Urteilsvermögen zu schulen und sich über Sinn und Funktion der Massenmedien klar zu werden.“[397]

Die angestrebte musikalische Konsumerziehung läuft sonach auf eine Entmythologisierung der Konsumprodukte hinaus. Aus seiner Manipulierbarkeit wird der Schüler über den Erwerb von bestimmten Verhaltensweisen wie Nüchternheit und Skepsis geführt.[398]
Die konkrete Behandlung von populärer Musik im Unterricht wird nach von Irmer durch die Betrachtung musikalischer Zusammenhänge eingeleitet. Hierbei rücken die sogenannten Sekundär- und Tertiärkomponenten in den Vordergrund.[399] Eingedenk des interpretatorischen Reizes von populärer Musik vermitteln ebendiese ein tiefergehendes popularmusikalisches Objektverständnis. Letzten Endes gilt es, dem Schüler qualitative Unterschiede im Bereich populärer Musikkultur aufzuzeigen, um ihm die Gewinnung von Wertmaßstäben zu ermöglichen. Von Irmer legt seinem erzieherisch-interventionistischen Vorgehen die global-soziokulturelle Zielsetzung zugrunde, zumindest den Schlager zu seiner „ursprünglichen Funktion und Bestimmung“[400] als Unterhaltungsmusik zurückzuführen.

---

[394] Vgl. Gotho von Irmer, 1977, 9.
[395] Weitergehend bezieht sich das Gefährdungspotential auch auch auf das Hören von Musik in erhöhter Lautstärke. Das ins Lärmhafte gesteigerte Hören von Popmusik verursacht nach von Irmer „handfeste Störungen im vegetativen Nervensystem, [...] schwere [...] Gesundheitsschäden, [...] Schädigungen des Ohrs“ (Gotho von Irmer, 1977, 12). Darüber hinaus erkennt von Irmer ein Beziehungsgeflecht zwischen dem reizbeladenen Konsum von Popmusik und der Einnahme von Rauschgiften (vgl. Gotho von Irmer, 1977, 14).
[396] Gotho von Irmer, 1977, 15.
[397] Gotho von Irmer, 1977, 9.
[398] Vgl. Gotho von Irmer, 1977, 15.
[399] Unter Sekundär- und Tertiärkomponenten werden Materialebenen zusammengefasst, die über Melodie, Harmonie, Rhythmus, Form (Primärkomponenten) hinausdeuten. Gemeint sind Aspekte wie Instrumentation, Arrangement (Sekundärkomponenten), Interpretation und Aufnahmetechnik bzw. Sound (Tertiärkomponenten). Die Dreikomponententheorie geht auf Hermann Rauhe zurück (vgl. Hermann Rauhe, Schlager und Beat im Unterricht – Möglichkeiten einer Einbeziehung der Pop-Musik in die Didaktik und Methodik des Musikhörens, in: Kurt Sydow [Hrsg.], Musikhören und Werkbetrachtung in der Schule, Wolfenbüttel 1970, 55-75).
[400] Gotho von Irmer, 1977, 16.

Das erzieherische Anliegen, soziokulturelle Erscheinungen der Gegenwart antithetisch aufzufangen, bildet den Ausgangspunkt für weitere popularmusikdidaktischen Ansätze der Reformära. So wirft Winfried Pape einen differenzierten Blick darauf, welcher personalen Verhaltensdispositionen es beim Schüler bedarf, um mittelbar auf Gesellschaft und Kultur einzuwirken. Papes didaktische Bemühungen um populäre Musik bauen auf den Ergebnissen empirischer Untersuchungen auf, in deren Kontext die Abhängigkeit der Musikinteressen von Alter, Geschlecht und sozialen Bedingungen untersucht werden.[401] Bedingungsgrund dieser didaktischen Vorgehensweise ist die Annahme, dass sich jedwede Form von erzieherischen Zielaussagen „nach der Struktur einer jeweiligen Zielgruppe zu richten“[402] habe.

Das Wissen um die Zielgruppenstruktur erleichtert eine erzieherische Reaktion auf das Gefährdungspotential durch popularmusikalischen Konsum. Lernziele können infolge an bestimmten musikalischen Sachverhalten festgemacht werden.[403] So bedeutet die im Allgemeinen anzustrebende „Sensibilisierung der Wahrnehmung und Förderung der Unterscheidungsfähigkeit“[404] dem Musikunterricht, dass musikimmanente Zusammenhänge im Hinblick auf unterschiedliche Typen und Gattungen betrachtet werden müssen. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise „interessante Popmusik-Gruppen“[405] vorzustellen und sprachliche Merkmale von Songtexten herauszuarbeiten.

Nach Pape können die angestrebten Verhaltensänderungen des Schülers nur über die Vermittlung eines differenzierten Objektverständnisses erreicht werden. Dementsprechend gilt es, die ökonomischen, sozialpsychologischen, psychologischen und ideologischen Faktoren von populärer Musik im Unterricht aufzuarbeiten.[406] Anknüpfend an diesen Themenbereich sind die Zusammenhänge zwischen populärer Musik und dem Konsum von Rausch-

---

[401] Vgl. Winfried Pape, Musikkonsum und Musikunterricht, Düsseldorf 1974. Pape hat seine Umfrage unter Hauptschülern durchgeführt. Infolge beziehen sich die didaktischen Äußerungen schwerpunktmäßig auf die Hauptschularbeit. Dennoch kann den Ausführungen Papes eine allgemeine Aussage zum schulischen Umgang mit populärer Musik entnommen werden. So konstatiert Pape, dass der Musikunterricht grundsätzlich die musikalische Umwelt und die Wünsche der Schüler zu berücksichtigen habe. Werden die musikalischen Vorlieben der Schüler vornehmlich durch populäre Musik geprägt, gilt es zwangsläufig – unabhängig von der Schulart – diese in den Unterricht zu integrieren (vgl. Winfried Pape, 1974, 84).

[402] Winfried Pape, 1974, 86.

[403] Die Lernziele enthalten folgende Verhaltensänderungen: Ich-Stärkung und Identitätsfindung, Abbau ästhetischer Fremdbestimmung, Abbau von Irrationalität zugunsten von Rationalität, Steigerung der Genussfähigkeit und die Weckung eigener kultureller Bedürfnisse (vgl. Winfried Pape, 1974, 85-86).

[404] Winfried Pape, 1974, 86.

[405] Winfried Pape, 1974, 87. Außerhalb des Klassenunterrichts soll Schülern mit spieltechnischen Grundfertigkeiten die Möglichkeit gegeben werden, sich in experimentierender Weise einfachen popularmusikalischen Stücken zu nähern (vgl. Winfried Pape, 1974, 89).

[406] Vgl. Winfried Pape, 1974, 91. Folgende Lerninhalte schließen sich dieser Entscheidung an: Einblick in die Struktur des Musikmarktes, Analyse der Interdependenzen zwischen musikalischen Verhaltensweisen, gesellschaftlichen Bedingungen und musikalischer Sachstruktur, Einblick in die Strategien der Manipulation, Auseinandersetzung mit ideologischen Momenten deutscher Schlagertexte (vgl. Winfried Pape, 1974, 91).

gift darzulegen.[407] Der erzieherische Schwerpunkt der didaktischen Bemühungen Papes um den popularmusikalischen Unterrichtsgegenstand erschließt sich am Aufklärungsbegriff. In Anlehnung an die Semantik der kritischen Erziehungswissenschaft betrachtet er seinen Ansatz als „Vermittlung von Hilfen für ein kritisch-emanzipatorisches Verhalten gegenüber Produkten der Popularmusik“[408].

Didaktik der Popularmusik zwischen Konsumerziehung und materialstruktureller Betrachtung: Dörte Wiechell und Hermann Rauhe. Obzwar den Entwürfen von Winfried Pape und Gotho von Irmer ein gewisses Maß an Konzeptionalität[409] bescheinigt werden kann, lässt sich der Tatbestand einer didaktisch-konzeptionellen Aufbereitung populärer Musik an den Arbeiten Dörte Wiechells und Hermann Rauhes nachweisen. Der explizite Rückgriff auf den Didaktikbegriff folgt hierbei auch aus strategischen Erwägungen. So möchte beispielsweise Wiechell die Forderung nach Integration des Unterrichtsgegenstands populäre Musik nachhaltig im disziplinären Bewusstsein der Musikpädagogik verankert wissen.[410]
Ebenso wie die bereits genannten Autoren setzt Wiechell ihrem didaktischen Ansatz eine Betrachtung der soziokulturellen Gesamtlage voraus. Im Kontext dieser Betrachtung werden dem musikalischen Objekt und Subjekt Wesensmerkmale zugeordnet, die für die weiteren didaktischen Ausführungen richtungsweisend sind. So sieht Wiechell das Subjekt durch zwei Verhaltensweisen entscheidend charakterisiert: Eskapismus und Regressionsbedürfnis.[411] Der Konsum populärer Musik dient demnach der „zeitweiligen kognitiven Selbstauslöschung“[412]. Das Objekt initiiert eine Befriedigung solch eskapistischer und regressiver Bedürfnisse, indem es dem Subjekt Symbole und Zeichen zur psychischen Verarbeitung anbietet.[413] Nach Wiechell ist die didaktische Einsicht in besagtes Bedingungsgefüge von Subjekt und Objekt die Voraussetzung dafür, dass dem Schüler ein popularmusikalisches Objektverständnis erfolgreich vermittelt werden kann.
Die Regressionsthese bildet darüber hinaus die Grundlage für eine Bewertung populärer Musik unabhängig von ästhetischen Normativismen. Kritik an den äußeren Erscheinungen und den vermittelten Zeichensystemen von populärer Musik beschreibt Wiechell in diesem

[407] Vgl. Winfried Pape, 1974, 93.
[408] Winfried Pape, 1974, 94.
[409] Die Konzeptionalität der Entwürfe liegt in folgender Schrittfolge begründet: Analyse der soziokulturellen Situation, Formulierung allgemeiner Erziehungsziele, Formulierung von fachlichen Lernzielen und Inhalten. Konzeptionelle Übereinstimmung herrscht außerdem bei der Betrachtung des popularmusikalischen Gegenstandes (Betonung der sogenannten Sekundär- und Tertiärkomponenten) und der Feststellung der Funktionalität von populärer Musik.
[410] Vgl. Dörte Wiechell, Didaktik und Methodik der Popmusik, Frankfurt a. M. 1975, 7.
[411] Vgl. Dörte Wiechell, 1975, 8.
[412] Dörte Wiechell, 1975, 7
[413] Vgl. Dörte Wiechell, 1975, 8.

Zusammenhang als abwegig, wird doch populäre Musik „um ihrer *Funktion* willen aufgenommen, vornehmlich jener Funktion, intellektuelle Barrieren niedriger zu legen“[414]. Nichtsdestoweniger erfolgt über die Regressionsthese die finale Legitimation eines erzieherischen Eingriffs in das Konsumtionsverhalten der Schüler. Gemäß des bei Robinsohn formulierten Leitbildes eines mündigen Bürgers erkennt sie als oberstes Ziel des Musikunterrichts die Vermittlung eines kontrollierten und dosierten Umgangs mit den rauschhaften Elementen populärer Musik.[415] Durch Information und Reflexion gilt es, die Relativierung und Distanzierung von populärer Musik einzuleiten.

In selbstkritischer Reflexion erkennt sie hierbei das pädagogische Problem, dass das angestrebte rationale Unterrichtsprofil in Widerspruch zu den im Irrationalen verhafteten Regressionsbedürfnissen des Schülers steht. Demzufolge darf die Distanzierung vom Konsumprodukt dem Schüler nicht als Aufforderung vermittelt werden, seinen Hörgewohnheiten abzuschwören, sondern muss vielmehr darauf hinzielen, den Schüler in die Praktiken eines selbstgesteuerten Konsums einzuführen.[416] Weitere fachliche Lernziele beziehen sich auf

- die Schulung der musikalischen Diskriminationsfähigkeit in Sachen populäre Musik, das Erfassen des Zusammenhangs zwischen popularmusikalischen Klangkomponenten und deren physisch-psychischer Wirkung,
- das Aufdecken der Funktionen von populärer Musik,
- das Erkennen von unterhaltungsindustriellen (d.h. ökonomischen) Marketing- bzw. Identifikationsstrategien,

[414] Dörte Wiechell, 1975, 47.
[415] Vgl. Dörte Wiechell, 1975, 48.
[416] Vgl. Dörte Wiechell, 1975, 49. Einer Abwehrhaltung der Schüler möchte Wiechell durch verschiedene Unterrichtsmethoden vorbeugen. Danach unterscheidet sie zwischen analytischen und synthetisch bzw. kreativen Verfahren. Sowohl die analytischen als auch die synthetischen und kreativen Verfahren unterteilt sie weitergehend in objektbezogene und subjektbezogene Subkategorien. Die objektbezogenen analytischen Verfahren reichen von der Ermittlung harmonischer, melodischer und rhythmischer Komponenten über die graphische Darstellung von Tonhöhenverläufen, dynamischen Abläufen, Impulsdichten, aufnahmetechnischen Verfahren und Formverläufen bis hin zum Inbeziehungsetzen von vokalen und rein instrumentalen Anteilen zur Gesamtdauer. Ferner wird die textliche Seite des Objekts untersucht. Wiechell unterscheidet hierbei Textanalysen von Schlagern und Popmusik. Daran anknüpfend werden Text und Musik verglichen. Die analytische Betrachtung des Objekts beinhaltet ebenso nichtgraphische Methoden wie den Vergleich einer Klavierfassung mit der Originalaufnahme oder den Vergleich zwischen Notenbild und der Aufnahmetechnik.
Die subjektbezogen Analyse unterscheidet das Erfassen von psychischen, affektiven und motorischen Reaktionen. Über unterschiedliche Testverfahren und Beobachtungen werden die Reaktionen ermittelt. Der Objektbezug der synthetischen und kreativen Verfahren vergegenständlicht sich an der Reproduktion und Produktion von Klangmaterial, sowie an der Demonstration und Kombination von Aufnahmeverfahren.
Im Rahmen der kreativen subjektbezogenen Arbeit gilt es, den Nachweis der Manipulierbarkeit von Jugendlichen zu erbringen. Unterrichtsgegenstände sind hierbei selbsterstellte Hitparaden, Zeitschriften und die Praktiken des Discjockeys. Außerdem wird eine Art Feldstudie zur Untersuchung der popkulturellen Szene angestrebt. Dies beinhaltet wiederum Fragebogenaktionen, Interviews und gemeinsame Diskothekenbesuche (vgl. Dörte Wiechell, 1975, 54-56).

- das Thematisieren textlicher Klischeehaftigkeit in Schlagern und Popsongs,
- das Vordringen zu einer begründeten Wertehierarchie,
- das Erkennen des eigenen Regressionsbedürfnisses.[417]

Die analytische Annäherung an den Gegenstand erfolgt eingedenk der popularmusikalischen Objektstruktur von „außen nach innen“[418], d.h. die unterrichtliche Betrachtung setzt mit außermusikalischem Sachverhalten ein und dringt über klanglich-interpretatorische Aspekte zu den tonalen Strukturen vor. Doch warnt Wiechell hinsichtlich der analytischen Kontur des Unterrichts davor, das einzelne popularmusikalische Stück überzuinterpretieren: steht die Einzelnummer doch stellvertretend für die Flüchtigkeit popularmusikalischen Konsums.[419]

Ein Autor, der dem Unterrichtsgegenstand populäre Musik ein weiteres didaktisches Modell einverleibt, ist Hermann Rauhe. Die folgende Explikation der Rauheschen Semantik fördert zwangsläufig ein gewisses Maß an Redundantem hervor, da seine Überlegungen zum popularmusikalischen Gegenstand Bestandteil seiner Konzeption der ästhetischen Erziehung sind.[420] Doch ist seinem didaktischen Modell eine Wissenschaftssemantik eigen, die sowohl den Unterrichtsgegenstand populäre Musik als auch dessen Organisation im Lehr- bzw. Lerngefüge weiter spezifiziert.
Die didaktischen Bemühungen bei Rauhe gehen ebenso wie diejenigen der bereits genannten Autoren von einer Analyse der soziokulturellen Gesamtlage aus. Rauhe gelangt hierbei zu dem bereits angeführten Ergebnis, dass das Freizeitverhalten von Jugendlichen in ausgeprägtem Maße durch den Konsum von populärer Musik beeinflusst wird. Im Folgenden betont er nun den außerordentlichen gesellschaftlichen Stellenwert dieses Phänomens:

> „Die Bedeutung der technisch vermittelten Musik für den Sozialisationsvorgang kann heute nicht hoch genug eingeschätzt werden [...]: Indem die Musik der Massenmedien das Individuum zu prägen und sein Verhältnis zur Gesellschaft zu beeinflussen vermag, [...] gehört sie zu den wirksamsten sozialisierenden Faktoren außerhalb der Familie und der institutionalisierten Erziehung.“[421]

[417] Vgl. Dörte Wiechell, 1975, 49.
[418] Dörte Wiechell, 1975, 52.
[419] Vgl. Dörte Wiechell, 1975, 52.
[420] Siehe hierzu Kapitel 2.2.2.
[421] Hermann Rauhe, Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Identifikationsvorgänge, in: Hans Rectanus (Hrsg.), Didaktische Studien. Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, 6.

Konkret bedeutet Sozialisierung durch kulturindustrielle Güter den Übergang in den Zustand des Konsumzwangs. Im Sinne einer emanzipatorischen Grundlegung von Erziehung und Bildung muss es daher Aufgabe von Musikunterricht sein, die Wirkungsweise sozialpsychologischer, soziologischer und ökonomischer Mechanismen der kulturindustriellen Sozialisierung durch Musik offen zu legen.

Der theoretisch-didaktischen Aufbereitung von populärer Musik ist somit aufgegeben, vor allem die Entsprechung von musikalischer Struktur, Wirkung und Funktion zu untersuchen. Sie hat hierbei von der „Eigenart des Objekts und [der] Hörerwartung, Wahrnehmungsfähigkeit sowie Bedürfnislage des Subjekts“[422] auszugehen. Eine Didaktik der populären Musik muss sich des Weiteren mit mehreren erkenntnistheoretischen Problembereichen befassen, so z.B. der Analyse der spezifischen Stoffstruktur, „der Analyse der Lebenssituation sowie der allgemeinen und musikalischen Verhaltensweisen von Rezipienten und ihrer normativen Determinanten“[423].

Das didaktische Bemühen um populäre Musik folgt bei Rauhe einem intentional-erzieherischen Grundmuster, das auch den bereits angeführten Semantiken zugrunde liegt. So ziehen die benannten Autoren ihre erzieherischen Konsequenzen aus der Einschätzung der Gefahrenlage, in die der jugendliche Schüler durch Konsum von populärer Musik gerät. Rauhe im Speziellen sieht das konsumtive Verhalten eingelagert in einen kulturindustriellen Sozialisierungsprozess, dessen Wirkungsweisen sich dem aktiven Bewusstsein des Schülers verschließen.[424] Folgerecht beziehen sich die Gefahren auf

- Ich-Schwächung,
- Selbstentfremdung,
- Einengung der Wahrnehmung,
- Erzeugung eines unzeitgemäßen Bewusstseins durch das Beherrschtsein von Traditionen und Ideologien,
- Anpassung an bestehende Normen,
- kulturindustrielle Steuerung der Bedürfnisse,
- Verhinderung von Emanzipation im Sinne ästhetischer Selbstbestimmung.[425]

[422] Hermann Rauhe, Aspekte einer didaktischen Theorie der Popularmusik, in: Sigrid Abel-Struth (Hrsg.), Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik, Mainz 1973, 86.
[423] Hermann Rauhe, 1973, 87.
[424] Vgl. Hermann Rauhe, 1973, 90.
[425] Vgl. Hermann Rauhe, 1973, 90. Die allgemein erzieherischen Zielaussaugen, die Rauhe aus dieser Gefahrensituation ableitet, stellen weitestgehend eine positive Inversion der genannten Begrifflichkeiten dar. So gilt es die kollektiven, nivellierten Verhaltensweisen der Jugendlichen durch ästhetische Emanzipation aufzufangen. Ein derartiges emanzipatorisches Einwirken führt zu Ich-Stärkung, Identitätsfindung und Befreiung

Den hier aufgereihten Gefahrenkanon weist Rauhe als eine „wesentliche Entscheidungsgrundlage“[426] hinsichtlich der Organisation des (musik-)unterrichtlichen Lerngefüges auf. Von ihm können sowohl allgemeine Richtlinien der Erziehung als auch übergeordnete fachliche Lernziele und Lerninhalte abgeleitet werden.[427]
In dem Moment, da Rauhe nun das Lerngefüge um einen ästhetischen Lernzielbereich erweitert, vermittelt er zwischen allgemeinen Richt- und Erziehungszielen und fachlichen Lernzielen den Unterrichtsgegenstand populäre Musik betreffend. Die ästhetischen Lernziele kennzeichnet er u.a. als

> „[...] Sensibilität; Rationalität; Kreativität; Kommunikation; Fähigkeit der Kritik an veränderbaren gesellschaftlichen, gruppenspezifischen und individuellen Normen als Grundlage für die Erkenntnis, Bewusstmachung und Verwirklichung von Alternativen [...].“[428]

Bezüglich des Unterrichtsgegenstandes populäre Musik lassen sich diese Zielaussagen sodann weiter in Teilziele differenzieren. Diese reichen ihrerseits von der Erkenntnis der Mechanismen des Musikmarktes, über den Einblick in den Zusammenhang zwischen Sachstruktur, Wirkungsweise und Funktion bis hin zur Änderung des Verhaltens gegenüber populärer Musik.[429]
Dem curricularen Gebot der Operationalisierung von Lernzielen folgend, transponiert Rauhe die Teilziele in „Feinziele“[430]. Diese umgreifen u.a. die terminologische Differenzierung des Komplexes populäre Musik, die differenzierte Betrachtung eines Stückes nach Primär-, Sekundär und Tertiärkomponenten, Analyse einer Stilrichtung im Hinblick auf ihre Funktion für eine bestimmte Zielgruppe und Analyse des Images eines Stars.[431]
Anhand des von ihm bevorzugten popularmusikalischen Objektverständnisses verdeutlicht Rauhe, dass Operationalisierung von Lernzielen durch drei normative Bezugssfelder hindurch zu gehen hat: den Gegenstandsstruktur-, Zielgruppen- und Lernzielnormen. Er gelangt zu der Einschätzung, dass die Effizienz einer Didaktik von dem Grad der Korrespondenz zwischen Objektstruktur, Lehrstrategie und Lernerfahrung der Zielgruppe abhängt.[432]

---

der Wahrnehmung (vgl. Hermann Rauhe, 1972, 26). Die Zielsetzungen entsprechen damit ebenjenen, die er seinem Programm der ästhetischen Erziehung anfügt (siehe Kapitel 2.2.2.).
[426] Hermann Rauhe, 1973, 91.
[427] Vgl. Hermann Rauhe, 1973, 91.
[428] Hermann Rauhe, 1973, 92.
[429] Vgl. Hermann Rauhe, 1973, 92.
[430] Hermann Rauhe, 1973, 93.
[431] Vgl. Hermann Rauhe, 1973, 93.
[432] Vgl. Hermann Rauhe, 1973, 97. Das genannte Korrespondenzverhältnis stellt letztlich ein Kondensat der Rauheschen Matrix der pädagogischen Kommunikation dar.

Im Wissen um die Wichtigkeit der Gegenstandstrukturnormen beim Erstellen von Lernzielen redet Rauhe einer Erweiterung der materialstrukturellen Betrachtungsweise durch außermusikalische Aspekte das Wort.[433] Danach müssen immanent musikalische und außermusikalische Sachverhalten gleichberechtigt in die Operationalisierung von popularmusikbezogenen Lernzielen eingehen. Die spezifischen Gegenstandsstrukturnormen von populärer Musik wirken sich darüber hinaus auch auf das mediale Repertoire des Musikunterrichts aus. Hiernach ist es „die medienspezifische Struktur des größten Teils der Popularmusik“[434], die nach Rauhe eine stärkere Berücksichtigung auditiver und visueller Medien im Unterricht einfordert.

Da das Phänomen populäre Musik von den Erwartungen und dem Informationsstand der jeweiligen Zielgruppe abhängig ist, zeigt sich, dass ebenso die Zielgruppennorm von didaktischer Relevanz ist. In diesem Zusammenhang hält Rauhe fest, dass Zielgruppenorientierung ausschließlich die Orientierung an der sozialen Situation und Interessenlage der Empfängergruppe und nicht die Anpassung an deren musikalische Verhaltensweise meint.[435]

Resümee. Die musikpädagogischen Reformsemantiken transportieren didaktische Konzeptionen, die dem Unterrichtsgeschehen als Ganzes eine bestimmte Zielrichtung einzuverleiben suchen. Infolge sehen sich einzelne Unterrichtsgegenstände verschiedenen didaktisch-methodischen Prämissen gegenüber. Diesbezüglich zeigt sich, dass populäre Musik vorwiegend mit dem ästhetisch-kommunikativen Musikbegriff in Verbindung gebracht wird. Dieser geht seinerseits durch eine Reihe programmatischer Entscheidungen hindurch.

Für die verschiedenen didaktischen Schritte entlang des ästhetisch-kommunikativen Paradigmas erweist sich dessen Konzentration in eine ideologiekritische Fragestellung als richtungsweisend. So prägt die im kritisch-materialistischen Denken verhaftete Fundamentalerkenntnis, dass sich populäre Musik im Regelkreis von Manipulation und rückwirkendem Bedürfnis bewegt, grundlegend die ästhetisch-kommunikativen Begriffe. Populäre Musik wird als (kultur-)industrielles Produkt vorausgesetzt, das eine vorwiegend jugendliche Hörerschaft findet. Entsprechend wird die Rezeption als Akt der Konsumtion beschrieben. Dem popularmusikalischen Objekt wird hierdurch eine primär außermusikalische Bedeu-

[433] In Anlehnung an die Begrifflichkeiten Primär-, Sekundär- und Tertiärkomponenten spricht Rauhe von Quartärkomponenten nonverbaler Kommunikation. In seinem Modellansatz der ästhetischen Erziehung wird Rauhe der Bedeutung jener nonverbalen Komponenten beim musikalischen Kommunikationsvorgang durch den Begriff der Attribution gerecht (siehe Kapitel 2.2.2.).

[434] Hermann Rauhe, 1973, 95.

[435] Vgl. Hermann Rauhe, 1973, 96. Dementsprechend sollen die im Unterricht behandelten Musikbeispiele nach den Kriterien der Aktualität und Exemplarizität ausgewählt werden (vgl. Hermann Rauhe, 1973, 98).

tung beigemessen. Das verbleibende didaktische Interesse an dessen materialstruktureller Beschaffenheit richtet sich sonach an den standardisierten Reizstrukturen aus, die die massenhafte Konsumtion auf musikalischer Ebene begünstigen.
Die Akzentuierung des Außermusikalischen zieht nun im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen ein bestimmtes prozessuales Gefüge nach sich. Diesbezüglich formulieren die musikpädagogischen Semantiken der Reformära einen weitgehenden Konsens in der Forderung, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit populärer Musik über ökonomische, soziologische, psychologische und politische Aspekte einzuleiten sei. Angestrebt wird demnach eine Betrachtungsweise, die das Materialstrukturelle als Folge gesellschaftlicher, d.h. vor allem ökonomischer Faktoren präsentiert. Danach sind als Unterrichtsinhalte jene Objektausschnitte heranzuziehen, die dem Stigma des Reizbeladenen und Planbaren entsprechen – dies sind die sogenannten Sekundär- und Tertiärkomponenten, d.h. Arrangement, Instrumentierung, Interpretation und Klang bzw. Sound.

Das Schülersubjekt wird in den popularmusikbezogenen Semantiken der Reformära vornehmlich im Hinblick auf die Gefahrenlage, derer es sich durch den Konsum von populärer Musik aussetzt, durchleuchtet. In diesem Kontext wird der Schüler als orientierungslos und manipulierbar vorausgesetzt. Die spezifische Gefährdung des Jugendlichen wird sozialpsychologisch durch die Erkenntnis der unbewussten Sozialisierung durch kulturindustrielle Produkte begründet. Aus individualpsychologischer Perspektive wird das Gefährdungspotential mit Begriffen wie Ich-Schwächung und Selbstauslöschung besetzt. Letztgenannter Begründungszusammenhang geht auf das ästhetisch-kommunikative Paradigma zurück. Der individualpsychologische Aufweis der Ich-Schwächung wird hierin als Subjektnorm, d.h. als maßgebliches Wesensmerkmal des Schülersubjekts, identifiziert. Im Zusammenschluss von Objektnorm, Lernzielnorm und Subjektnorm formt sich ein disziplinäres Normverständnis, das die didaktischen Anforderungen an den Unterrichtsgegenstand populäre Musik spezifiziert. Da Objekt und Lernziel nun ihrerseits mit den Normen der Manipulation und Standardisierung bzw. Emanzipation und Aufklärung assoziiert werden, erschließt sich an populärer Musik ein *ästhetischer Erziehungsauftrag*, dem zufolge der Schüler in den Zustand bewusster ästhetischer Kommunikation zu heben sei.
Nach kommunikationstheoretischem Verständnis kann das (musikalische) Verhalten des Schülers nur im Wissen um dessen Ist-Zustand geändert werden. Das Prinzip der ästhetischen Erziehung versteht sich demgemäß nicht als kulturpädagogische Gegen-Bildung. Ziel ist ein kontrollierter und dosierter Umgang mit populärer Musik, der vom Schüler

nach und nach erlernt wird. Die angestrebte Entmystifizierung von populärer Musik erscheint prinzipiell möglich, solange die Schüler nachhaltig in Strategien der Reflexion bzw. Selbstreflexion geschult werden.

Obzwar der Schüler als inhaltlich-normative Bezugsgröße vorausgesetzt wird, laufen die Zielsetzungen, die mit ihm und dem popularmusikalischen Gegenstand in Verbindung gebracht werden, verstärkt auf ein erzieherisches Interventionsprogramm zu. In diesem Sinne ist die unterrichtliche Reflexion weniger darauf angelegt, ein Informationsangebot hervorzubringen, das der Schüler entsprechend seiner Bedürfnisse für sich nutzen kann. Sie soll vielmehr eine Routine der Aufklärung bewirken, die den Schüler in Stand setzt, sich selbst seiner Bedürfnissituation zu entheben. Anhand der Trias Struktur – Funktion – Wirkung kann dem Schüler stets eröffnet werden, wo er sich innerhalb des Regelkreises von Manipulation und Bedürfnis befindet. Auch Handlung, d.h. die musikpraktische Erfahrung, wird von den popularmusikbezogenen Semantiken als Möglichkeit der Distanzierung bzw. Entmystifizierung gewertet. An ebenjener Festlegung wird erneut ersichtlich, dass die Musikpädagogik der Reformära in populärer Musik ein vornehmlich gesellschaftliches Phänomen erkennt, und zwar dies unter gleichzeitigem Aufweis ihrer ästhetischen Substanzlosigkeit.

2.3. Curriculare Situation

2.3.1. Musikalische Bildung und Gesellschaftskritik

Im Zuge reformbedingter Re-Organisation des Bildungswesens geraten die strukturellen und inhaltlichen Lehrplanbestände der Nachkriegsära in den Blickpunkt curricularer Reflexion. Dies hat zur Folge, dass die Lehrplansemantiken sowohl in ihrem strukturellen Gefüge als auch in ihrer inhaltlichen Positionen neu justiert werden. Die Aussagesysteme Richtlinien und Lehrplan werden hierbei mit curricularen Kategorien und Begriffen der pädagogischen bzw. musikpädagogischen Reformsemantiken angereichert. Bei Robinsohn finden sich Angaben darüber, nach welchem Leitgedanken sich diese Re-Orientierung vollzieht. So ist es Ziel curricularer Reformbestrebungen, das Lehr- und Lerngefüge schulischer Unterrichtsarbeit auf seine operativen Knotenpunkte Erziehungsziel, Lernziel, Lerninhalt, Unterrichtsmethode, sowie deren reziprokes Ineinandergreifen zu verdichten.
Im Falle von Richtlinienaussagen muss nun davon ausgegangen werden, dass diese gemäß ihrer globalen Prädisposition curriculare Forderungen nach schrittweiser Durchstufung und fachdidaktischer Akzentuierung des Lernvorgangs konterkarieren. Die folgende Betrachtung muss sich also zunächst der Frage widmen, inwieweit das Aussagesystem Richtlinien überhaupt in den curricularen Lehrplansemantiken vorgesehen ist. Weitergehend gilt es zu überprüfen, in welcher Gestalt die Richtliniendimension der globalen Erziehungs- bzw. Bildungsaussagen und strategischen Empfehlungen in Struktur und Inhalt der „curricularen“ Lehrpläne für das Fach Musik einfließt.

Richtlinien. Entrierend kann auf die erstgenannte Frage geantwortet werden, dass Richtlinienaussagen in den 1970er Jahren der schulischen Erziehungsarbeit als globales Steuerungsinstrument und Orientierungshilfe zur Seite gestellt werden. Der konkrete Sprachgebrauch des Richtlinienbegriffs erweist sich in der Reformära jedoch als äußerst vielfältig. So zeichnet sich einerseits die Tendenz ab, nach der Richtlinienaussagen das jahrgangsbezogene sowie das fachliche Profil eines Unterrichtsfaches näher umreißen.[436] Zum anderen erhebt der Richtlinienbegriff vereinzelt curricularen Anspruch, d.h. was von Amtswegen als Rahmenplan oder Rahmenrichtlinien gekennzeichnet wird, stellt letztlich einen geschlossenen Lehrplan dar. Die terminologische Varianz im Umgang mit Lehrplan-

[436] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Hessische Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Deutsch, Wiesbaden 1972; Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Hessische Rahmenrichtlinien, Primarstufe, Kunst/Visuelle Kommunikation, Wiesbaden 1972; Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Hessische Rahmenrichtlinien, Primarstufe, Musik, Wiesbaden 1972.

begriffen erschließt sich aus dem einfachen Zusammenhang, dass Begriffe wie Bildungsplan, Lehrplan, Lehrplanrichtlinien, Rahmenrichtlinien, Curriculum und curricularer Lehrplan häufig synonym verwendet werden.[437] Diese Form polysemantischer Begriffsauslegung birgt grundsätzlich die Gefahr in sich, dass strukturelle und inhaltliche Gehalte eines Begriffs ausgehöhlt und mit den Bedeutungen eines anderen Begriffs vermischt werden.[438] Obschon dieser Tatbestand in die folgende Explikation des Erkenntnisgegenstands Richtlinien einfließt, steht nichtsdestoweniger die Ermittlung der didaktischen Implikationen der Richtlinienaussagen – Richtlinien als Planungselement der konkreten Unterrichtsarbeit – im Vordergrund der Betrachtung.

Die auf inhaltlicher Ebene formulierten Zielsetzungen, das Verhältnis von *Subjekt* und *Eigenwelt,* respektive *Mitwelt* und *Transzendenz* betreffend, deuten eine weitreichende programmatische Neu-Orientierung innerhalb schulischer Bildungsarbeit an. Wie bereits anhand der pädagogischen und musikpädagogischen Semantiken verdeutlicht, steht die personale Ausbildung des Schülersubjekts im Geiste einer Erziehung zur Emanzipation und Mündigkeit.[439] Die Eigenwelt des Subjekts wird hierin durch die Entfaltung der in ihm angelegten rationalen Kräfte ausgeformt.[440] Emanzipations- und Rationalitätspostulat legen ins Präskriptive übertragen die Zielaussage fest, dass der Schüler in einem selbständigen und kritischen Urteilsvermögen zu schulen sei.[441]
Das Subjekt sieht sich einer modernen, sich dynamisch verändernden Gesellschaft gegenüber, in der seine Lebensführung auf Eigenverantwortlichkeit gründet. Letzten Endes dient die Vermittlung von Kritikfähigkeit und Selbständigkeit dazu, den Schüler auf die Gestaltung und Weiterentwicklung gesellschaftlicher Verhältnisse vorzubereiten.[442] Die ange-

[437] So ist den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I der hessischen Schulen aus dem Jahre 1976 aufgrund ihres Umfangs, ihrer konzeptionellen Geschlossenheit und der Unterteilung in Lernziel-Lerninhalt-Methode-Lernkontrolle ein Lehrplancharakter eigentümlich (vgl. Der Hessische Kultusminister [Hrsg.], Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I Musik, Wiesbaden 1976).
[438] In den „Materialien zur Vorbereitung von Rahmenplänen für den Sekundarbereich I" des niedersächsischen Kultusministers aus dem Jahre 1974 wird den Rahmenrichtlinien ein curricularer Charakter bescheinigt. So werden die Rahmenrichtlinien als die allgemeine Zielebene des Curriculum ausgegeben (vgl. Der Niedersächsische Kultusminister [Hrsg.], Curriculare Grundsatzfragen im Zusammenhang mit der Erstellung eines Rahmenplanes im Fach Musik für die Sekundarstufe I, Hannover 1974, 157).
[439] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1976, 4.
[440] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1976, 4. Die Rahmenpläne für die Berliner Schulen aus dem Jahr 1970 betonen dagegen die Notwenigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes bei der personalen Bildung. So muss die Unterrichtsarbeit gleichermaßen Rationalität und Emotionalität des Menschen berücksichtigen (vgl. Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin [Hrsg.], Rahmenpläne für die Berliner Schule, A II, Berlin 1970, 2).
[441] Vgl. Behörde für Schule und Berufsausbildung Hamburg (Hrsg.), Richtlinien und Lehrpläne in der Freien und Hansestadt Hamburg, Beobachtungsstufe der Volksschule (Kl. 5-6), Haupt- und Realschule (Kl. 7-10), Bd. II, Hamburg 1973, 32-33.
[442] Vgl. Behörde für Schule und Berufsausbildung Hamburg (Hrsg.), 1973, 32-33.

strebte Befähigung des Schülers zur Bewältigung vielfältig disponierter Problemlagen setzt nun ihrerseits eine stärkerer Berücksichtigung politisch-gesellschaftlicher und psychosexueller Gehalte bei der Bereitstellung von Bildungsinhalten voraus.[443]

Die personale Formung zu selbstverantwortlichem Handeln prägt überdies grundlegend das Verhältnis des *Subjekts zur Mitwelt*. Eigenverantwortlichkeit wird im Kontext emanzipatorischer Bildung nicht als selbstzweckhaft ausgelegt, sondern meint stets die Verantwortlichkeit des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft. Der Appell zur aktiven Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse versteht sich jedoch nicht als Aufforderung zur Affirmation bestehender gesellschaftlicher Normen, sondern beinhaltet vielmehr die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Realität.[444] Die geforderte Hinwendung zur Gesellschaft berührt vor allem den politischen Bereich. Die Befähigung zu bewusstem politischem Handeln und die Mitgestaltung politischer Verhältnisse stellen zwei Varianten einer Zielaussage dar, der zufolge über schulische Erziehung zu einer tiefgehenden Demokratisierung der Gesellschaft vorzudringen sei.[445] Die Dimension Mitwelt bzw. Umwelt vergegenständlicht sich nicht ausschließlich am globalen Phänomen Gesellschaft. Auch das Spezifikum Arbeitswelt beeinflusst das angestrebte Zielverhalten des Schülersubjekts. So verleihen die Richtlinien dem erzieherischen Erfordernis Ausdruck, den Schüler auf die Probleme der Arbeitswelt vorzubereiten.[446]

Die Bindung des Subjekts an die Transzendenz wird in den Richtlinien der Reformära weitestgehend aufgehoben. Die intersubjektive Verankerung personaler Existenz geht nun in der ethischen Dimension der Demokratie bzw. der pluralistischen Gesellschaft auf.[447]

Lehrplan Musik. Wie bereits in Kapitel 1.3.1. angeführt, gilt es zunächst, das übergeordnete strukturelle Gefüge der Lehrpläne für das Fach Musik freizulegen. Kann aufgrund föderaler Zuständigkeiten bei der Konstruktion von Lehrplänen von einer zeitübergreifenden, prinzipiellen Varianz hinsichtlich der inneren Organisation von Lehrplanelementen ausge-

[443] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Großer Hessenplan. Schulentwicklungsplan I, Wiesbaden 1970, 4.
[444] Vgl. Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin (Hrsg.), 1970, 5.
[445] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Hessische Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, Wiesbaden 1972, 9. Demokratisierung meint hierbei Sicherung und Erweiterung demokratischer Verhältnisse. An die Vokabel Erweiterung schließt sich ein Mehr an inhaltlichen Fragen an, die aber im Richtlinientext weder gestellt noch beantwortet werden. Hieran zeigt sich das für Richtlinienaussagen charakteristische Problem der Leerformelhaftigkeit.
[446] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1973, D/2, 5.
[447] Die Ausbildung religiöser Bindungen wird noch bezüglich der bayerischen Hauptschulen als Erziehungsziel aufgestellt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [Hrsg.], Curriculare Lehrpläne für die Hauptschule, 7.-9. Jahrgangsstufe, München 1977, 51).

gangen werden, so ist dem hinzuzufügen, dass aus dem Gros der Lehrplanvarianten stets ein Kern an zeittypischen Strukturmerkmalen und Ordnungsprinzipien extrahiert werden kann.

Im Konkreten finden sich in den untersuchten Lehrplänen folgende Strukturelemente wieder: Lernziel, Lerninhalt, Lernbereich, Methode und Lernkontrolle.[448] Der Sprachgebrauch hinsichtlich dieser Elemente divergiert.[449] Von zentraler Bedeutung bei der Konstruktion von Lehrplänen ist die Kategorie Lernbereich. Sie stellt eine übergeordnete unterrichtliche Planungseinheit dar, die den Gesamtbereich unterrichtsbezogener Erfahrung im Fach Musik untergliedert. Innerhalb dieser Lernbereiche werden die Lernziele sowie ein vorgegebenes Maß an Grundbildung als verbindlich aufgewiesen.[450] Die Lernziele selbst werden als zu erwartende Verhaltensdispositionen re-formuliert. In diesem Sinne entsprechen die untersuchten Lehrpläne der curricularen Forderungen nach Operationalisierung von Lernzielen.[451]

Anhand der Kategorie Lernbereich kann des Weiteren verdeutlicht werden, inwieweit strukturelle Kategorien programmatischen Semantiken Ausdruck verleihen. Richten sich beispielsweise die Lernbereiche, wie im Falle der Lehrpläne für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1980, an der angenommenen Struktur des Faches aus, so wird hierdurch ein eher traditionelles Didaktikverständnis prolongiert, das zwischen Lernbereichen wie Musikalische Elementarlehre, Lied und Singen, verbundene Musik, Musik aus dem Lautsprecher, Musik in der Umwelt rangiert.[452] Gründen sich die Lernbereiche dagegen auf musikalische Verhaltensweisen, wie im Falle der hessischen Rahmenrichtli-

---

[448] Ein Großteil, der im Textverlauf verwendeten Quellen ist der Fortsetzung der Nolteschen Lehrplandokumentation von 1975 entnommen: Eckhard Nolte, Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin, Teil II, Bd. 1-3, Mainz 1991.

[449] Anstelle von Lernzielen werden zuweilen Aufgaben des Musikunterrichts formuliert. Der Inhaltsbegriff wird verschiedentlich durch den Begriff Lerngegenstand ersetzt, Lernbereiche werden als Lernfelder tituliert, dem Methodenbegriff wird die Bezeichnung Unterrichtsverfahren entgegengesetzt, Lernkontrolle wird vereinzelt durch Lernzielkontrolle präzisiert.

[450] Vgl. Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Lehrplan Musik, Orientierungsstufe, Mainz 1978, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 25.

[451] In einigen Fällen werden auch weitere Forderungen, die dem Prinzip der Operationalisierung immanent sind umgesetzt, so z.B. das Prinzip curricularer Sequenzierung. Dieses besagt, das zumindest Lernziele, inklusive operationalisierter Feinziele, in einem mehr oder weniger direkten Deduktionszusammenhang mit Lerninhalten stehen. Lerninhalten wird dadurch, dass sie an Lernziele heranrücken, ein höheres Maß an Verbindlichkeit eigen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [Hrsg.], Curricularer Lehrplan für das Fach Musik in der Orientierungsstufe, München 1976, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 182-183).
Des Weiteren ist in den Lehrplänen zu erkennen, dass sie von einer zyklischen Wiederkehr der Lernbereiche ausgehen. Das bedeutet, Inhalte und Ziele von Unterricht werden über verschiedene Jahrgangsstufen hinweg angewandt. Die Erarbeitung von Inhalten kann infolge auf bereits gemachten Lernerfahrungen aufbauen.

[452] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Gesamtschule Richtlinien Musik, Köln 1980, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 375-393. Nolte kennzeichnet diese Lernbereiche als inhaltsorientiert (vgl. Eckhard Nolte, Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin, Teil II, Bd. 1, Mainz 1991, 38).

nien für die Sekundarstufe I aus dem Jahre 1976, so verweist dieser Tatbestand auf die didaktische Reflexionssemantik von Dankmar Venus, nach der Musikunterricht eine gleichberechtigte Behandlung aller Verhaltensweisen gegenüber Musik zu suchen habe.[453]
Normative und *funktionale Dimension* korrelieren in den untersuchten Lehrplänen miteinander. D.h., den allgemeinen Zielaussagen ist ein gesellschaftliches Anforderungsprofil an den Schüler zu entnehmen, in dessen Kontext zumeist auf die speziellen Qualitäten des Musikunterrichts verwiesen wird. So kommt beispielsweise der Musikunterricht der Robinsohnschen Forderung nach Erziehung zum mündigen Verhalten in der Welt[454] nach, indem er seinerseits eine Erziehung zum mündigen Verhalten gegenüber der Vielfalt des Musikangebots propagiert.[455] Wie bereits anhand der musikpädagogischen Semantiken dargelegt, wird der massenmedial geprägten musikalischen Wirklichkeit bei der Formulierung von allgemeinen sowie fachspezifischen Lernzielen besondere Bedeutung beigemessen. Hiernach gilt es den Schüler gilt es davor zu bewahren, „zum wehrlosen Objekt jeglicher Manipulation“[456] zu verkommen. Ins Positive verkehrt bedeutet dies, dass der Schüler zur Orientierung in der Vielfalt musikalischer Erscheinungen zu befähigen sei.[457] Im Sinne einer Erziehung zu Reflexions- und Kritikfähigkeit[458] hat der Musikunterricht den Schüler aus einer unreflektierten Konsumhaltung heraus zu einem kritischen Hörverhalten[459] zu führen. Jenseits emanzipatorischer Zielvorstellungen beziehen sich die allgemeinen Zielaussagen darauf, isolationistischen Tendenzen der Gesellschaft entgegenzuwirken, wonach der Schüler in seiner Kooperationsfähigkeit und seinem Sozialverhalten zu fördern sei.[460]
Die fachspezifischen Lernzielaussagen *(funktionale Dimension)* werden in den untersuchten Lehrplänen als verbindlich aufgewiesen.[461] In der Summe ihrer Aussagen präsentieren die Lernziele den Musikunterricht als breites und differenziertes Betätigungsfeld. Den Schüler gilt es, über den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten in Stand zu setzen, die

[453] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Sekundarstufe I Musik, Wiesbaden 1976. Wird wie in den hessischen Lehrplänen der Lernbereichsbegriff nach Venus ausgelegt, so stellt dies ein wesentliches programmatisches Unterscheidungsmerkmal im Hinblick auf die Nachkriegslehrpläne dar. Die inhaltsorientierte Interpretation von Lernbereichen setzt sich dagegen nur geringfügig von den Nachkriegslehrplänen ab. Sie sieht Bereiche wie musikalische Elementarlehre, Lied und Singen, Musik aus dem Lautsprecher, etc. vor. – ebenjene Lernbereiche, die bis in die Nachkriegslehrpläne zurückverfolgt werden können (vgl. Eckhard Nolte, II/1, 1991, 38).
[454] Vgl. Saul B. Robinsohn, 1967, 13.
[455] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1976, 7.
[456] Der Hessischen Kultusminister (Hrsg.), 1976, 5.
[457] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.), Orientierungsstufe Musik, Kiel 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 365.
[458] Vgl. Der Hessischen Kultusminister (Hrsg.), 1976, 5.
[459] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.), 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 365.
[460] Vgl. Der Hessischen Kultusminister (Hrsg.), 1976, 6.
[461] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), 1976, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 182; vgl. Der Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1978, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 28.

Vielfalt seiner akustischen Umwelt zu erkennen, einzuordnen und zu gestalten. Dies setzt zunächst eine allgemeine Steigerung der Hörbereitschaft voraus.[462] Doch soll der Schüler nicht nur in seinem Willen zur Beschäftigung mit Musik unterstützt werden, vielmehr sind in ihm Wahrnehmungskräfte[463] zu wecken, mit Hilfe derer er zu einer Differenzierung seines Wahrnehmungsvermögens[464] vordringen kann. Die Differenzierung der eigenen Wahrnehmung ist nicht allein an der musikalischen Rezeption selbst zu üben, sondern bezieht sich ebenso auf reproduktive, produktive und reflexiv-analytische Bereiche.[465]

Die Lehrpläne legen der konkreten Unterrichtsarbeit zuweilen einen weitgefassten Musikbegriff zugrunde. So hat der Musikunterricht u.a. die Auseinandersetzung mit „akustisch-ästhetische[n] Phänomene[n]“[466] zu suchen. Die hier angeführten Begrifflichkeiten zeigen eine programmatische Nähe zur Konzeption der auditiven Wahrnehmungserziehung auf.[467] Jedoch machen sich die untersuchten Lehrpläne nicht die Radikalität zu eigen, mit der die auditive Wahrnehmungserziehung eine Neu-Definition des musik-unterrichtlichen Lerngegenstandes vertritt. Vielmehr suchen die Lehrpläne mehrheitlich den Ausgleich zwischen ebenjenem radikalen Ansatz, der Musik als Teilbereich auditiv-ästhetischer Kommunikation annimmt, und jenen Didaktiken, die einen universell ästhetischen Musikbegriff voraussetzen. Übertragen auf die Sprache der Lehrpläne besagt dieses Konsensmodell, dass dem Schüler nicht nur „traditionelle Vorstellungen von instrumentaler und vokaler Klangerzeugung zu vermitteln“[468] seien, sondern dass ihm darüber hinaus zu einer „Entdeckung neuer Klangmöglichkeiten und variabler Gestaltungsprinzipien“[469] zu verhelfen sei.

Jenseits musikästhetischer Grundsatzentscheidungen propagieren die Lehrpläne eine Gleichberichtigung von aktivem Musizieren und Hören. Das aktive Musizieren betreffend soll der Schüler befähigt werden, mit Hilfe von herkömmlichen Instrumenten und anderen Schallerzeugern zu experimentieren und improvisieren.[470] Ferner ist die Fähigkeit des musikalischen Gestaltens auch im Bereich des Vokalen und rein Rhythmischen zu erwer-

---

[462] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 366.
[463] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1976, 5.
[464] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Hauptschule, 1973, in: Eckhard Nolte, 1975, 249.
[465] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Hauptschule, 1973, in: Eckhard Nolte, 1975, 250-251.
[466] Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1976, 5.
[467] In den vorläufigen Richtlinien der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1973 wird expressis verbis der Bezug zur Konzeption der auditiven Wahrnehmungserziehung hergestellt (vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen [Hrsg.], Gesamtschule Nordrhein-Westfalen. Vorläufige Richtlinien, Kunst/Musik, 1973, 68).
[468] Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.), 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 365
[469] Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.), 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 365.
[470] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Hauptschule, 1973, in: Eckhard Nolte, 1975, 250.

ben.[471] Sowohl der (re-)produktiv-kreative als auch der rezeptive (und transpositive) Umgang mit Musik ist stets an analytisch-reflexive Aktionen gekoppelt.[472] Die erwarteten Kenntnisse und Fähigkeiten reichen vom Erkennen und fachgerechten Beschreiben musikalischer Verläufe bis zum Einblick in die Prinzipien der Schallerzeugung[473], vom Lesen verschiedener Notationssysteme bis zur Umsetzung von Musik in Grafik, Gestik und Tanz (und umgekehrt)[474], vom Zuordnen musikalischer Stilrichtungen bis zum Einblick in den soziokulturellen Zusammenhang von Funktion und Wirkung von Musik.

Darüber hinaus ist dem Schüler die Einsicht in die außermusikalischen Verzweigungen von Musik zu eröffnen. Dies kann auf ästhetischem Gebiet anhand des Themenkreises Musik und Sprache erfolgen oder soziologische bzw. sozioökonomische Aspekte berühren.[475] Fachspezifische Lernziele stellen außerdem die Vermittlung von Freude an der sinnlichen Wahrnehmung im musikalischen Bereich und das Fördern von Neugierverhalten in Bezug auf Musik dar.[476] Die durch den Musikunterricht zu vermittelnden sozialen Fähigkeiten sind vor allem im Rahmen von Gruppenaktionen zu erwerben. So wird die Ausformung sozialer Verhaltensweisen dadurch begünstigt, dass der Schüler Geduld und Toleranz entwickelt, Rücksicht auf andere Schüler nimmt, Kritik übt und anerkennt und auf Impulse und Anregungen anderer Schüler reagiert.[477]

Verdichtet man die angeführten fachspezifischen Zielaussagen zu einem personalen Anforderungsprofil, so wird deutlich, dass der Schüler in seinen kognitiven, psychomotorischen, affektiven und kreativen Persönlichkeitsbezirken angesprochen werden soll.[478] Doch ist dieser Gleichberichtigung eine besondere Gewichtung des kognitiven Moments implizit, die auf die reflexiv-analytische Betrachtungsebene zurückzuführen ist, die die Mehrzahl der Unterrichtsaktionen prägt. In Erwägung jahrgangsstufenspezifischer Konkretisierungen von Zielaussagen muss hierzu angefügt werden, dass in der Orientierungsstufe der Schwerpunkt auf die Schulung elementar-musikalischer Fähigkeiten gelegt wird. Daraus folgt eine jahrgangsbezogene Abschwächung der analytischen Unterrichtskontur.

---

[471] Vgl. Der Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1978, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 36-37.
[472] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Hauptschule, 1973, in: Eckhard Nolte, 1975, 253.
[473] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für das Fach Musik in der Orientierungsstufe, München 1976, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 183-185.
[474] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Hauptschule, 1973, in: Eckhard Nolte, 1982, 254; Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein, 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 370.
[475] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1976, 24-27; 33-43.
[476] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.), 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 369.
[477] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.), 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 370.
[478] Diesbezüglich wird von einem prinzipiellen Zusammenwirken mehrerer Persönlichkeitsbezirke ausgegangen (vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen [Hrsg.], Hauptschule, 1973, in: Eckhard Nolte, 1975, 249).

Hinsichtlich der gymnasialen Oberstufe ist den Lehrplänen explizit eine schulform-, schulstufen- und jahrgangsstufenspezifische Konkretisierung des fachspezifischen Zielaussagesystems zu entnehmen. Diese geht auf die programmatische Grundsatzentscheidung zurück, die gymnasiale Oberstufe nach den Kriterien der Wissenschaftspropädeutik neu zu gestalten. So gilt es im Zuge der Reform der gymnasialen Oberstufe, den Schüler in wissenschaftliche Begriffssysteme, Verfahren, Arbeitstechniken, Methodenhandhabung und Methodenkritik einzuführen.[479]

Während die konkrete Auslegung des fachspezifischen Lernzielaussagesystems weitestgehend einem einheitlichen Muster folgt, so gestaltet sich in den untersuchten Lehrplänen die textliche Darstellung der *inhaltlichen Dimension* zuweilen äußerst unterschiedlich. Die Diversität auf inhaltlicher Ebene umschließt sowohl das Ausbleiben von Lerninhaltsangaben[480], das bewusste Zurückweisen einer Differenzierung des Unterrichts von den Inhalten her zugunsten einer Differenzierung der Zugangsweisen[481] als auch das Einordnen von inhalts- bzw. gegenstandsbezogenen Aussagen in die Kategorie der Lernziele[482].

Unabhängig von ebenjenen Varianzen verinnerlichen die Lehrpläne mehrheitlich einen Inhaltsbegriff, der die ganze Bandbreite der gesellschaftlich-musikalischen Wirklichkeit zu umklammern sucht. Die Lerninhalte beziehen sich infolgedessen auf den Gesamtbereich historischer und aktueller Vokal- und Instrumentalmusik, d.h. sie reichen von elementaren Spiel- und Übungsstücken bis zu Großformen der Kunstmusik und popularmusikalischen Formaten.[483] Im Unterricht gilt es Formelemente, -prinzipien und -verläufe zu erarbeiten, wobei stets die gattungs- *und* die individualtypischen Gestaltmomente von Musik hervorzukehren sind.[484] Die hierbei zu behandelnden immanentmusikalischen Themenbereiche sind u.a. Instrumentation, Rhythmus, Intervalle, Partiturbild oder Tonsymbolik. Die höheren Jahrgangstufen haben sich zudem schwerpunktmäßig sowohl den historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen als auch den kommunikativen Verzweigungen von Mu-

---

[479] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Curriculum. Gymnasiale Oberstufe. Musik, 2. Ausgabe, Düsseldorf 1973, 5.

[480] Die Lehrpläne des Landes Rheinland-Pfalz für die Orientierungsstufe führen keine Lerninhaltskategorie an (vgl. Der Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz [Hrsg.], 1978, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 24-52).

[481] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Gesamtschule Nordrhein-Westfalen. Vorläufige Richtlinien, Kunst/Musik, 1973, 78.

[482] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1976, 19. Darüber hinaus umschreiben die hessischen Rahmenrichtlinien Lerninhalte mit Begriffen der Methodik (vgl. Der Hessische Kultusminister [Hrsg.], 1976, 10).

[483] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für das Fach Musik in der Orientierungsstufe, 1976; sowie Curriculare Lehrpläne Musik für die Jahrgangsstufen 7 und 8 des Gymnasiums, 1978; Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, 1979; Curricularer Lehrplan Musik für die Jahrgangsstufe 10 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 182-237.

[484] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Hauptschule, 1973, in: Eckhard Nolte, 1975, 250.

sik zuzuwenden. Nichtsdestoweniger wird das Verhältnis zwischen Musik und anderen Kommunikationsformen wie Sprache, Bewegung und Bild als jahrgangsübergreifender Lerninhalt installiert.[485] Musik als Lerninhalt beinhaltet jedoch nicht allein ästhetische und gesellschaftliche Fragestellungen, sondern umschließt auch die Betrachtung der akustisch-physikalischen Eigenschaften von Schall.[486] Dem produktiven und reproduktiven Profil entsprechend werden dem Musikunterricht auch Stimmbildung, Vom Blatt Singen, mehrstimmiges Singen und Komponieren als Lerninhalte nahegelegt.[487] In diversen Lehrplänen werden die Lerninhaltsaussagen durch Stofflisten komplettiert.[488]

Bezogen auf die *organisatorische Dimension* weisen die Lehrpläne in zweierlei Hinsicht Merkmale übergeordneter Kohärenz auf. Zum einen ist ihnen allen die Nennung von Unterrichtsverfahren oder anzustrebenden Unterrichtsaktionen eigen und zum anderen kennzeichnen sie diese als unverbindliche Empfehlungen zur Unterrichtsplanung.[489] Die Hinweise zur methodischen Gestaltung des Unterrichts werden einerseits an allgemeinen Handlungsformen wie „Beobachten, Benennen, Sammeln, Vergleichen, Unterscheiden und Ordnen“[490] festgemacht, andererseits wird anhand von fest umrissenen Verfahrensbegriffen der Differenzierungsgrad planmäßiger Unterrichtsgestaltung ermessen. Diesbezüglich streben die Lehrpläne ein Repertoire an, das Unterrichtsgespräch, (fächerübergreifende) Gruppenaktion, Lehrerinformation, Demonstration durch den Lehrer, visuelle und graphische Darstellung, Einzel- und Partnerarbeit, arbeitsteilige Gruppenarbeit und (fächerübergreifende) Projektarbeit umgreift.[491] Ferner resultieren aus dem Lerngegenstand Musik Unterrichtsverfahren wie Gehördiktat, Hören und Nachahmen bzw. Nachspielen, Singen und Vom Blatt Singen. Die beiden letztgenannten Unterrichtsverfahren zeigen ihrerseits auf, dass das lehrplanbezogene Aussagegefüge zwischen inhaltlicher und organisatorischer Dimension zuweilen einer scharfen inhaltlichen Trennlinie entbehrt – was in dem einen Lehrplan unter Lerninhalt eingeordnet ist, wird in dem anderen als Unterrichtsverfahren präsentiert.

---

[485] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Hauptschule, 1973, in: Eckhard Nolte, 1975, 251.
[486] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.), 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 373.
[487] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für das Fach Musik in der Orientierungsstufe, 1976, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 182-194.
[488] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.), 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 378.
[489] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für das Fach Musik in der Orientierungsstufe, 1976, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 182.
[490] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Hauptschule, 1973, in: Eckhard Nolte, 1975, 252.
[491] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für das Fach Musik in der Orientierungsstufe, 1976, sowie Curriculare Lehrpläne Musik für die Jahrgangsstufen 7 und 8 des Gymnasiums, 1978; Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, 1979; Curricularer Lehrplan Musik für die Jahrgangsstufe 10 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 182-237.

Die bereits anhand der methodischen Dimension dargelegte Lehrplanpraxis der „unverbindlichen Empfehlungen“ wird auch hinsichtlich der *Kontrolldimension* angewandt. Die untersuchten Lehrpläne divergieren jedoch bezüglich der Nennung von Lernzielkontrollen. Aus jenen Lehrplänen, denen Angaben zu Lernzielkontrollen immanent sind, ist im Allgemeinen zu entnehmen, dass Lernerfahrung in mündlicher, schriftlicher und handelnder Form nachgeprüft werden kann. Das Kontrollrepertoire umfasst infolgedessen musikalische Darbietung, Gespräch, Referat, schriftliche Ausarbeitung, Projekt, Gruppenarbeit und informeller Test bzw. Klassenarbeit, etc.[492]

Positionen gegenüber populärer Musik. Soll im Verlauf der folgenden Betrachtung eine differenzierte Aussage über den lehrplanbezogenen Umgang mit populärer Musik erreicht werden, so ist zu diesem Zweck die Erkenntnis voranzustellen, dass die untersuchten Lehrpläne unterschiedliche Zugangsweisen zum Unterrichtsgegenstand populäre Musik aufweisen. Das entsprechende Spektrum reicht von der Nennung popularmusikalischer Formate im Zusammenhang mit allgemein formulierten Lernzielen und/oder -inhalten[493], der Inklusion populärer Musik in übergeordnete Themenfelder[494] bis zur Zubereitung mehrgliedriger Lernkomplexe, die ausschließlich den Themenkreis populäre Musik umschließen[495].
Die beiden letztgenannten Zugangsweisen lassen eingedenk ihres höheren Komplexitätsgrades eine konzeptionelle Grundlegierung erkennen, die im Verlauf der folgenden Betrachtung in ihrer programmatischen Schwere erörtert werden soll. Wenn im Folgenden schwerpunktmäßig jene Lehrpläne untersucht werden, die die beiden letztgenannten Positionen verinnerlichen, schließt dies nicht die punktuelle Nennung nicht-konzeptioneller Ansätze aus. Nachfolgend gilt es nun, zwischen gegenstandsbezogenen und vermittlungsbezogenen Aussagen zu unterschieden.

---

[492] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Hauptschule, 1973, in: Eckhard Nolte, 1975, 252-253.
[493] Die rheinland-pfälzischen Lehrpläne für die Orientierungsstufe aus dem Jahr 1978 sehen beispielsweise die Bearbeitung von Stilmerkmalen der Rockmusik im Zusammenhang mit dem Lernziel „Bereitschaft, Musikbeispiele und Hörhaltungen zu analysieren“ (Der Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz [Hrsg.], 1978, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 45) vor. In den Lehrplänen des Landes Schleswig-Holstein wird populäre Musik in Unterrichtsreihen eingefügt, die sich ihrerseits an übergeordneten Lerninhalten wie „Motiv und Thema [...], Formverläufe“ (Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein [Hrsg.], 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 384) ausrichten.
[494] Das Curriculum für den Musikunterricht in der gymnasialen Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen (1973) fügt den Lerngegenstand populäre Musik in den Themenkreis „Musik und Protest“ (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen [Hrsg.], Curriculum. Gymnasiale Oberstufe. Musik, Düsseldorf 1973, 29) ein.
[495] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 219-221.

Der Blick sei zunächst auf den Gegenstand selbst gerichtet. Hierzu ist voranzuschicken, dass die untersuchten Lehrpläne mehrheitlich eine Differenzierung des Gesamtbereichs populäre Musik in Pop- und Rockmusik und Schlager anführen. Beide popularmusikalischen Formgattungen werden jedoch zu einem Lernsegment zusammengezogen. Diesem Segment äußerlich ist der Jazz, welcher zu einem eigenständigen Teilbereich musikalischer Lernerfahrung verdichtet wird. Der sich hierin andeutende kategoriale Umgang mit Jazz stellt ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal gegenüber den Nachkriegslehrplänen dar. Wird in diesen der Jazz unter Berücksichtigung seiner ästhetischen Prämissen noch in den übergeordneten Lernkontext „Gebrauchs- bzw. Unterhaltungsmusik" eingegliedert, so erscheint er in den Lehrplänen der Reformära als arrivierte und historische Musikform mit individuellem Lernprofil.[496]

Zur Gegenstandstruktur der nunmehr als populär assoziierten Musikbereiche ist einführend festzuhalten, dass diese durch das Verdikt der soziokulturellen Symbolhaftigkeit geprägt wird. Das bedeutet konkret: Im Rahmen von Ziel- und Inhaltsangaben wird dem Lernobjekt populäre Musik ein aktueller kulturell-gesellschaftlicher Bezugsrahmen einverleibt. Infolgedessen ist populäre Musik nicht gleichbedeutend einem ästhetisch umfriedeten popularmusikalischen Objekt, sondern vielmehr jenem klanglichen Ausdrucksmedium, auf das sich die „jugendliche Teilkultur"[497] in ihren Kommunikationen zurückzieht. Wird etwa als Lernziel die „Kenntnis typischer Merkmale der Musik der jugendlichen Teilkultur"[498] aufgestellt, so schließt sich diesem direkt folgende Zielperspektive an: „Bewusstsein von soziologischen Aspekten der Musikszene der Jugendlichen"[499]. Im Ganzen greift daher die unterrichtliche Reflexion über populäre Musik auf eine lehrplanbezogene Gegenstandstruktur zurück, die sich aus der Trias Materialstruktur, aktueller Gesellschaftsbezug und deren reziprokes Bedingungsgefüge speist.

Die Unterrichtsarbeit an der popularmusikalischen Materialstruktur umschließt (in Bezugnahme auf alle Jahrgangsstufen) den Gesamtbereich musikalischer Parameter. Vereinzelt

---

[496] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan Musik für die Jahrgangsstufe 10 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 234-237. Der individuelle Lernanspruch von Jazz ist jedoch an jahrgangsspezifische Konkretisierungen gekoppelt. So wird der Jazz erst in Klasse 10 in einen mehrgliedriger Lernkomplex eingegliedert. In der Orientierungsstufe dagegen werden Musikbeispiele des Jazz im Zusammenhang mit jenen aus den Bereichen Pop und Schlager erarbeitet (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [Hrsg.], Curricularer Lehrplan für das Fach Musik in der Orientierungsstufe, 1976, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 194).

[497] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 219.

[498] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 219.

[499] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 219.

wird der Blick auch auf klangliche Strukturen gewendet, die der popularmusikalischen Materialstruktur wesensspezifisch sind, wie z.B. Offbeat, Synkopierungen und Shouting.[500] Jene Lehrpläne, in denen populäre Musik im Rahmen von übergeordneten Lernziel- und Lerninhaltsformulierungen Erwähnung findet, sehen am popularmusikalischen Objekt u.a. die Extrahierung von Formelementen, -prinzipien und -verläufen vor.[501]

Wie oben angedeutet, steht die Betrachtung musikimmanenter Strukturen im Gesamtkontext einer unterrichtlichen Behandlung des popularkulturellen Zusammenhangs von Funktion, Wirkung und musikalischer Gestalt. Als Lernziel wird in jenen Lehrplänen, die einen mehrgliedrigen Lernvorgang vorzeichnen, der Erwerb von Kenntnissen über die soziologischen, ökonomischen und politischen Funktionen von populärer Musik aufgestellt. Quellenmaterial hierfür sind neben Hörbeispielen auch Zeitschriften und Rundfunksendungen. Die zu thematisierenden Funktionen und Wirkungen reichen von Stimulierung über Abreaktion und sprachlose Kommunikation bis zu Protest.[502]
Die unterrichtliche Erarbeitung dieser Funktionen und Wirkungen setzt eine nachhaltig ins Personale hineinreichende Lernerfahrung des Schülers voraus. Zunächst verschafft die analytische Erarbeitung der Funktions- und Wirkungszusammenhänge dem Schüler einen Einblick in seine eigene musikalische Umwelt. Dazu ergänzend wird der Schüler aufgefordert, sich durch Selbstbeobachtung der latenten Zusammenhänge zwischen Musik und Lebenssituation bewusst zu werden.[503] Die Lernanforderungen, die an den Schüler gestellt werden, verdeutlichen, dass nicht allein populäre Musik Gegenstand der Unterrichtsarbeit ist, sondern auch der Schüler selbst. Danach bezieht sich die angestrebte kritische Auseinandersetzung mit populärer Musik nicht nur auf das musikalische Objekt, sondern auch auf die (musikalischen) Verhaltensweisen des rezipierenden Subjekts.

---

[500] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 219.
[501] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.), 1976, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 386.
[502] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 220. Das Wirkungspotential von populärer Musik wird bereits in den Lehrplänen der Orientierungsstufe thematisiert. Hier wird als Lernziel ausgegeben, am Beispiel von populärer Musik zu erkennen, wie durch Musik allgemein gewünschte Stimmungen und Assoziationen hergestellt werden können (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [Hrsg.], Curricularer Lehrplan für das Fach Musik in der Orientierungsstufe, 1976, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 194).
[503] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Vorläufige Richtlinien. Kunst/Musik, 1977, 107. Das Curriculum der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen verwendet sich hingegen weniger auf Methoden der Selbstbeobachtung, konkretisiert jedoch den Einblick in die Wechselkreise von Musik und Situation dahingehend, als es die Symbolhaftigkeit von populärer Musik und die teilkulturellen Werteordnungen von Jugendkultur und Freizeit als zu erarbeitende Lerninhalte benennt (vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen [Hrsg.], Curriculum. Düsseldorf 1973, 30).

Die Unmittelbarkeit, mit der dem Schüler die Auseinandersetzung an sich selbst nahe gelegt wird, geht auf den Begriff der „jugendlichen“ Teilkultur zurück. Dieser implementiert den Lerngegenstand populäre Musik als generationsspezifisches Phänomen. Der „jugendliche“ Schüler rückt hierdurch nachhaltig in den Fokus erzieherischer Intentionalität. In einzelnen Fällen wird dieses erzieherische Grundanliegen in interventionistische Programme umgesetzt, so beispielsweise dann, wenn Gefahrenaspekte popularmusikalischen Konsums in Lernziele transponiert werden, wie z.B. die „Kenntnis über physiologische Auswirkungen [...] im Bereich der Popmusik (z.B. Gehörschäden, psychosomatische Erkrankungen)“[504].

Signifikantes Merkmal der untersuchten Lehrpläne ist ferner, dass sie mehrheitlich keine unterrichtliche Erarbeitung ästhetisch-kulturgeschichtlicher Zusammenhänge von populärer Musik anstreben. Eine Ausnahme bilden diesbezüglich die hessischen Rahmenrichtlinien aus dem Jahre 1976. So wird in diesen eine stilistische Verästelung des popularmusikalischen Formats Song mit folkloristischen Formen und Stilen angenommen.[505] Die sich in den Lehrplänen abzeichnende Dominanz aktuell gesellschaftlicher Bezugshorizonte wird hierdurch nicht relativiert. Vielmehr kehren die Lehrpläne das Aktualitätsmoment auch anhand von materialstrukturellen Aufgabenstellungen hervor. Dies kann an einzelnen Lehrplanformulierungen nachvollzogen werden, beispielweise wenn die bayerischen Lehrpläne für die neunte Klasse als Lerninhalte „Klangbeispiele [...] aus der aktuellen und stilprägenden Rockmusik“[506] aufstellen.

Die Geschichte des Unterrichtsgegenstandes Jazz zeigt an dieser Stelle auf, inwieweit der Aufweis des Aktuellen und Jugendlichen in die Gegenstandstruktur einer durch den Lehrplan zu vermittelnden Musikrichtung hineinspielt. Einst als aktuelle, populäre Musikform besprochen (siehe Kapitel 1.3.1.), bleibt in den hier untersuchten Lehrplänen die Benennung eines explizit jugendkulturellen Hintergrundes aus. Infolge drängen bezüglich des Jazz Fragen nach musikalischen Formen, ästhetischen Verzweigungen und kulturanthropologischen Zusammenhängen in den Vordergrund.[507]

Abschließend ist die Betrachtung des lehrplanbezogenen Umgangs mit populärer Musik anhand von vermittlungsbezogenen Aussagen zu arrondieren. Hierzu ist festzustellen, dass die unterrichtliche Vermittlung von populärer Musik weitestgehend dem im Abschnitt

[504] Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1976, 33.
[505] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1976, 32.
[506] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 219.
[507] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan Musik für die Jahrgangsstufe 10 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 234-237.

Lehrplan Musik formulierten kognitiven Anforderungsprofil folgt. Die schwerpunktmäßige Beanspruchung kognitiver Fähigkeiten kann bis auf die allgemeine Lernzielaussage zurückverfolgt werden, sich kritisch-analytisch mit massenmedial verbreiteten Musikangeboten auseinander zu setzen. Unterrichtsverfahren wie Lehrerhinweis, Schülerkurzreferat, Unterrichtsgespräch oder Gruppenarbeit sind methodische Entsprechungen dieses primär kognitiven Anforderungsprofils.[508] Auch rezeptive Zugangsweisen wie z.B. Konzert- und Diskothekenbesuche münden schließlich in einer kritisch-reflexiven Aufbereitung des Rezipierten.[509] Nichtsdestoweniger wird vereinzelt der reflexive Zugang um einen produktiven bzw. reproduktiven erweitert. Dieser bedeutet konkret das Bearbeiten von bekannten (folkloristischen, kunst- oder tanzmusikalischen, popularmusikalischen) Musikstücken in einem zeitgemäßen Pop- und Rockstil. Überdies umschließt die popularmusikalische Bearbeitung sowohl das schriftliche Fixieren eines Arrangements als auch die praktische Ausführung desselbigen, sowie begleitende Improvisationsversuche.[510]

Resümee. Jenseits unterschiedlicher didaktischer Akzente artikulieren die untersuchten Lehrpläne übergreifend ein Interesse an der Anpassung schulischer Erziehung an die gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse. Am Reformtopos des gesellschaftlichen Wandels drücken die Lehrpläne gleichsam die gesellschaftliche Relevanz der durch sie textlich vermittelten Lernziele und -inhalte aus. Die veränderte gesellschaftliche Wirklichkeit reformulieren sie als massenmediale Wirklichkeit. Entsprechend gehen sie von der Frage aus, wie der Schüler sich in seiner musikalischen Umwelt bewegt und welche Fähigkeiten ihm diesbezüglich an die Hand gegeben werden sollen. Eingedenk des gesellschaftlich-emanzipatorischen Reformansinnens besprechen sie die angestrebten Qualifikationen vor dem Hintergrund der Verantwortung des Individuums vor der Gesellschaft als Ganzes. Danach wird Schule allgemein die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Gegenwart und, mehr noch, die gestaltende Einflussnahme auf aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse nahe gelegt. Voraussetzung hierfür ist, Gesellschaft selbst in ihren unterschiedlichen Verästelungen zum Thema des Unterrichts zu machen. So wird hieran deutlich gemacht, dass die globale Zielsetzung Emanzipation bzw. Selbstbestimmung durch das fachliche Bildungsprofil hindurch zu gehen hat. Es legitimiert dieses erst in der Gegenwart.

---

[508] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 220.
[509] Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Hauptschule, 1973, in: Eckhard Nolte, 1975, 254.
[510] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 221.

Das Ideal des mündigen Bürgers wenden einige Musiklehrpläne fachspezifisch in den Begriff des mündigen Musikkonsumenten. Neben Musik als Kommunikation, Musik als das rein Auditive und Musik als Kunstwerk bildet die Definition Musik als Konsumtion eines der vier immer wiederkehrenden Leitmotive in den untersuchten Lehrplänen. Der im kritisch-materialistischen Denken verhaftete Konsumbegriff lenkt den Fokus unterrichtlicher Aktion schwerpunktmäßig auf außermusikalische Faktoren, d.h. an ihm gilt es, die funktionalen und symbolischen Beziehungszusammenhänge musikalischer Gegenwart sichtbar werden zu lassen. Während der Konsumbegriff das traditionelle Ästhetik- und Kunstwerkverständnis weitestgehend unberührt lässt, fordern Kommunikation und der Begriff des Auditiven dieses nachhaltig heraus. So wird das Unterrichtsfeld materialstruktureller Betrachtung entlang des Kommunikationsbegriffs um den Aspekt des Multimedialen und Kunstübergreifenden erweitert. Demgegenüber sucht das Axiom des Auditiven schlechterdings die Überwindung eines ästhetisch dimensionierten Musikbegriffs und Musikunterrichts.

Die angeführten Musikbegriffe machen deutlich, dass die Reformära eine allgemeine Lehrplansituation hervorbringt, in der einerseits die einzelnen Lehrpläne unterschiedliche Unterrichtsprofile anstreben – von der soziologisch gefärbten multifaktoriellen Betrachtung bis zur musikimmanenten Werkanalyse –, in der andererseits aber auch der einzelne Lehrplan verschiedene Leitmotive in sich vereint. In diesem Sinne geben die Lehrpläne die in den (musik-)pädagogischen Semantiken sich vollziehende Reformdynamik, einschließlich der hierin eingelagerten Kontroversen, wieder.

Fernerhin stehen sich in den Lehrplänen nicht nur die geschlossenen didaktischen Konzeptionen der Reformära desintegriert gegenüber, ebenjene neue Konzeptionen konkurrieren auch mit den Lehrplanbeständen der Nachkriegsära. Diesbezüglich ist festzustellen, dass die neuen Konzeptionen mit der Kritik am bildungstheoretisch begründeten Stoff-Plan aufgeladen sind. Mit anderen Worten, sie verinnerlichen, sofern nicht handlungstheoretisch begründet, das curriculare Prinzip der Operationalität, d.h. sie sehen unterrichtliches Lernen in zielorientierten, strukturierten Lehrgängen organisiert, die sich der Methoden wissenschaftlicher Reflexion bedienen. Die Kritik am traditionellen Lehrplan bezieht sich infolge nicht allein auf dessen inhaltliches Repertoire, sondern auch auf das Medium Lehrplan selbst.

Bezüglich der spezifischen Lehrplansituation des Unterrichtsgegenstandes populäre Musik kann zunächst darauf verwiesen werden, dass dieser nicht einheitlich curricular aufbereitet

wird. Doch findet er in einigen Lehrplänen ein programmatisches Fundament in den ideologiekritischen Fragestellungen des ästhetisch-kommunikativen Erziehungsparadigmas. Jener Normkomplex stellt sich bereits innerhalb der programmatischen Semantiken als einzig stringentes Aussagegefüge populäre Musik betreffend dar. Seine Anziehungskraft als curricularer Normkomplex entfaltet es u.a. dadurch, dass es populäre Musik als Konstitutivum in sich führt, d.h. von der popularmusikalischen bzw. massenmedialen Wirklichkeit aus Normen für den gesamten Musikunterricht ableitet. Zielklar entfaltet der normative Bezugshorizont Gesellschaft am Gegenstand populäre Musik seine inhaltlichen Implikationen. Anhand von populärer Musik kann sonach ein Mehr an gesellschaftlichen Themen unterrichtlich erarbeitet und auf der Folie ideologiekritischer Fragestellungen in Kenntnisse und Fähigkeiten transponiert werden.
Ferner können die globalen Zielsetzungen Emanzipation und Selbstbestimmung unmittelbar entlang des personalen Erfahrungshorizonts des Schülers vermittelt werden, da diesem populäre Musik als allgegenwärtiges musikalisches Phänomen erscheint. Aufgrund der personalen Erfahrungsdichte, die sich am Phänomen populäre Musik herstellt, erscheint es didaktisch vertretbar, den Schüler selbst zum Gegenstand kritischer Unterrichtsbetrachtung zu machen. Die mit popularmusikalischem Konsum in Verbindung gebrachten gesellschaftlichen Folgen – das sind teilkulturelle Verhaltensstereotype, fremdbestimmte Bedürfnislage, Selbstauslöschung und limitierte Wahrnehmung – soll der Schüler infolge an sich selbst aufspüren. Hieran wird deutlich, dass der Schüler – überindividuell als Schülerkollektiv vorausgesetzt – in Richtung auf das Ideal eines mündigen Musikrezipienten bzw. -konsumenten operationalisiert wird, der auf Grundlage rationaler Entscheidung handelt und sich dabei seiner Bedürfnissituation entäußert. Obschon innerhalb dieses ästhetischen *Erziehungs*profils eine Tendenz hin zur unterrichtlichen Erarbeitung der spezifisch ästhetisch-musikalischen Voraussetzungen kulturindustrieller Fremdbestimmung angelegt ist, wird schwerpunktmäßig die Beschäftigung mit den am popularmusikalischen Objekt kondensierenden funktionalen Wirkungszusammenhängen angestrebt.

2.3.2. Die Musik der Gesellschaft in bildlicher Darstellung

Schulbuch: Musik aktuell/Liedermagazin und Sequenzen. Bei den hier untersuchten Schulbüchern handelt es sich, wie im Falle des in Kapitel 1.3.2. explizierten Buchs „Die Garbe“, um mehrteilige Unterrichtswerke. Das erstgenannte Werk umfasst ein Lehr- und Arbeits-

buch sowie ein Liederbuch.[511] Dem entgegen setzt sich die Mehrteiligkeit des zweitgenannten Werks aus der Medienkombination von Informationsband, Lehrerband, Band für Sekundarstufe I und Tonträger zusammen.[512]

Zunächst gilt es, das Lehr- und Arbeitsbuch „Musik aktuell" auf in die in ihm enthaltenen didaktischen Dimensionen hin zu betrachten. Als strukturbildend erweist sich in seinem Fall die Untergliederung nach musikbezogenen Lebenssituationen. Im Anschluss an das Vorwort, welches eine Offenlegung und Begründung didaktischer Leitmotive anstrebt, folgen die Kapitel „Aus dem Lautsprecher", „In der näheren Umgebung", „In Schulen", „In der Kirche", „Im Theater", „Im Konzert", „Kammermusik", „Im Studio", „Jazzkonzert" und „Internationales Musikleben".[513] Die inhaltlichen Abschnitte selbst werden mit Flussdiagrammen, d.h. mit themenbezogenen Verlaufsoptionen des Unterricht, eingeleitet, gefolgt von grundlegenden Informationen und Impulsen zur Initiierung von Unterrichtsprozessen. Abgerundet werden sie durch Aufgaben, Fragen, Lehrerinformationen und Literaturhinweise, mitunter auch durch buchinterne Artikelverweise und Anregungen für informelle Tests.

Die durch das Lehrbuch angestrebten Ziele werden im Vorwort offengelegt und begründet. Ihre dortige Verortung gründet auf dem emanzipatorischen Anliegen, sie auch den Schülern einsichtig machen zu wollen. Im Interesse einer Einordnung in übergeordnete didaktisch-programmatische Zusammenhänge fügen die Autoren an, dass „Musik aktuell" im Hinblick auf das Konzept der integrierten Gesamtschule entworfen worden sei, infolgedessen folgt es dem didaktischen Leitgedanken der Enthierarchisierung und Differenzierung von Lehr- und Lernverfahren. Die zentrale überfachliche Zielsetzung des Buches konzentriert sich in der Förderung eines kommunikativ-emanzipatorischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Danach soll eine wechselseitige Verständigung zwischen Lehrer und Schüler über Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens angeregt werden. Der metakommunikativ erarbeitete Überblick über Zielsetzung – Planung – Durchführung – Kontrolle zielt letztlich darauf hin, dem Schüler den Einblick in die Mechanismen selbstver-

[511] Vgl. Werner Breckoff, Günter Kleinen, Werner Krützfeldt, Werner S. Niklis, Lutz Rössner, Wolfgang Rogge, Helmut Segler, Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben, Kassel 1971; vgl. Werner Breckoff, Günter Kleinen, Heinz Lemmermann, Helmut Segler, Liedermagazin, 5. überarb. Aufl., Kassel 1980 (1. Aufl. 1975).

[512] Diesbezüglich sind u.a. zu nennen: Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Arbeitsbuch 1, Stuttgart 1972, Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Musik. Sekundarstufe I. Informationen 1, Stuttgart 1972; Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Musik. Lehrerband. Elemente zur Unterrichtsplanung, Stuttgart 1977; Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Musik. Schallplatte 1, Schall, Musik und Sprache, Stuttgart 1976.

[513] Den inhaltlichen Abschnitten folgen Personenverzeichnis, Stichwortverzeichnis, Bibliographie und Bildnachweis (vgl. Werner Breckoff u.a., 1971).

antwortlichen Lernens zu eröffnen.[514] Die fachlichen Zielsetzungen werden dahingehend konkretisiert, Einblicke in die sozialen, psychischen, ökonomischen und politischen Dimensionen des Kulturphänomens Musik zu ermöglichen, d.h. die prinzipielle Machbarkeit des Kultursystems Musik aufzuzeigen. In letzter Konsequenz läuft dies auf eine Änderung musikalischer Verhaltensweisen durch kritische Reflexion hinaus.

Die den einzelnen Abschnitten zugeordneten Inhalte beziehen sich wie eingangs erwähnt in ihrem Zusammenschluss auf das Gesamtphänomen Musik. Die Bezugnahme zu musikbezogenen Lebenssituationen baut nach Auffassung der Autoren „psychische [...] Nähe"[515] zu den zu behandelnden Inhalten auf. Im Folgenden sollen sie stichpunktartig analog zu den sie umspannenden Abschnitten dokumentiert werden: „Aus dem Lautsprecher" umgreift die Themengebiete Rundfunk und Fernsehen. Hierbei bezieht sich das Kapitel auf verschiedene mediale Programmformate und organisatorische, technische und ökonomische Aspekte.[516] „In der näheren Umgebung" widmet sich hingegen den Themen Hausmusik, Singen, Lied, Schlager, Musik im öffentlichen Raum, Nationalhymnen, Militärmusik und Protestsongs.[517] Das Kapitel „In Schulen" umspannt den weitgesteckten Bereich von Musik und Unterricht bzw. Erziehung in Geschichte und Gegenwart. In seinem Kontext werden historische und zeittypische musikerzieherische Programme offengelegt, diskutiert und problematisiert.[518] „In der Kirche" untersucht unterschiedliche kirchenmusikalische Gattungen und thematisiert den Zusammenhang von Messe und Musik.[519] Schwerpunktmäßig konstituiert sich in diesem Kapitel ein musikimmanenter Lernbereich. Im Anschluss hieran eröffnet das Kapitel „Im Theater" Einblicke in technische, ökonomische und stilistische Aspekte des Musiktheaters und bespricht in diesem Zusammenhang einzelne Gattungen wie Oper, Ballet, Operette, Musical und Filmmusik.[520] „Im Konzert" dringt ebenso in ökonomische und stilistische Aspekte ein, veranschaulicht jedoch weitergehend die Prinzipien des Dirigierens.[521] Darauffolgend erörtert „Kammermusik" Besetzungen und Formen derselbigen Musikgattung.[522] „Im Studio" wendet sich den technischen Aspekten des Musiklebens zu. Hierbei greift es auf Themen wie Aufnahmetechnik ebenso zurück wie auf Strömungen elektronischer und experimenteller Musik und Notationsprinzipien.[523] Das

[514] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 11.
[515] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 9.
[516] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 13-43.
[517] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 44-81.
[518] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 82-97.
[519] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 98-132.
[520] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 133-165.
[521] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 166-195.
[522] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 167-215.
[523] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 216-229.

vorletzte Kapitel „Jazzkonzert“ befasst sich mit der Geschichte des Jazz, Stilen, Rhythmik, Improvisationstechniken und Formen der Jazz-Rezeption.[524] Abschließend verwendet sich das Kapitel „Internationales Musikleben“ auf die Betrachtung musikethnologischer Aspekte sowie die Funktionsmechanismen von Festspielsystem und Musikverlagen.[525]

Alle genannten Abschnitte verinnerlichen jenes curricular-didaktische Leitmotiv, das sich in der Offenlegung des Zusammenhangs von Funktion, musikalischer Struktur und Wirkung verdinglicht. Festgemacht wird ebenjener Zusammenhang jeweils an konkreten Musikbeispielen.

Zur methodischen Einordnung von „Musik aktuell“ ist zunächst anzuführen, dass es eine Vielzahl von unterschiedlichen methodischen Implikationen in sich trägt. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass primär ein reflexiv-analytischer Umgang mit Musik angestrebt wird, der nur vereinzelt durch handlungsorientierte Aufgabenstellungen ergänzt wird. Insgesamt bezieht „Musik aktuell“ neben Reflexion auch die musikalischen Verhaltensweisen Rezeption, Reproduktion, Produktion und Transposition mit ein.[526] Hinsichtlich der Entscheidungsebene der Sozial- und Interaktionsformen ist festzustellen, dass explizit ein variantenreicher Umgang mit Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit angestrebt wird.[527] Das methodische Repertoire wird schließlich durch vereinzelte projektartige und fächerübergreifende Aufgabenstellungen sowie außerschulische Aktivitäten vervollständigt.[528]

Bezüglich der Kontrollebene erschließt sich ein breites Spektrum textlicher Reifikationen. Die Angaben zur Lernerfolgskontrolle sind von zentraler Bedeutung für das didaktische Profil von „Musik aktuell“. Sie bilden das letzte Glied in der Reihe Zielsetzung – Planung – Durchführung – Kontrolle und ermöglichen dem Schüler infolge eine Einschätzung der eigenen Lernleistung. Als „Anregungen für informelle Tests“ tituliert, beziehen sich die Lernerfolgskontrollen auf Funktions-, Struktur-, und Wirkungszusammenhänge, Fachterminologien, musikimmanente Fragestellungen, vergleichende Betrachtungen und persönliche Stellungnahmen und deren Begründung.

---

[524] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 230-247.

[525] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 248-262.

[526] Diesbezüglich ist einschränkend anzufügen, dass die vier letztgenannten Verhaltensweisen nur vereinzelt anvisiert werden. Im Einzelnen bezieht sich Rezeption auf ein vergleichendes Musikhören (u.a. mit Hilfe von Notentexten), Reproduktion auf die Aufnahme eines Schlagers, Transposition auf den Entwurf einer Schallplattenhülle und Produktion auf die Planung und Verwirklichung eines eigenen instrumentalen Musiktheaterstücks sowie auf die Komposition eines experimentellen Musikstücks (vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 93; 42; 43; 152).

[527] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 11. Dies beinhaltet auch Gruppendiskussionen (vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 223).

[528] Der projektartige Ansatz meint konkret das Erstellen von Reportagen; der fächerübergreifende Ansatz sieht in den Fächern Musik und Religion eine Auseinandersetzung mit der Funktion von Musik in der Messe vor; die außerschulischen Aktivitäten beziehen sich auf den Besuch musikalischer Veranstaltungen (vgl. Werner Breckoff u.a, 1971, 49; 104; 63).

Das an „Musik aktuell“ angeschlossene Liederbuch „Liedermagazin“[529] nimmt das programmatische Leitmotiv kritischer Reflexion auf. In diesem Sinne strebt es in bewusster Abgrenzung zu traditionellen Formen der unterrichtlichen Liedbehandlung die Auseinandersetzung mit einer neuen Lieddidaktik an.[530] Im hier vorliegenden Fall besteht die Re-Orientierung der Lieddidaktik darin, die einzelnen Lieder zusammen mit Informationen und Anregungen für den Unterricht zu präsentieren. Allgemein gilt es, über die reproduktiv-reflexiven Strategien der Aneignung ein verändertes Verhältnis zum Lied herzustellen. Dieses stellt sich in mehreren Stufen als zunächst distanziertes, dann als bewussteres und schließlich als vertieftes Verhältnis dar.[531] In finaler Wendung unterliegt die unterrichtliche Behandlung des Liedes der musikerzieherischen Zielperspektive, die kritische Urteilsfähigkeit und die „Befreiung von Zwängen vielfältiger Art“[532] zu fördern.

In strukturellen Belangen hebt sich das „Liedermagazin“ deutlich von traditionellen Liederbüchern ab. Dies äußert sich darin, dass die dereinst phänotypische Gliederung der Lieder nach Jahreskreisen ausbleibt. Vielmehr erweist sich die Frage nach dem Verhältnis des Individuums zum Singen und nach der Funktion des Singens für das Individuum oder die Gruppe als strukturbildend. Die vier Hauptkapitel tragen infolge die Titel „Ich singe“, „Wir singen“, Man singt für uns“, Wir werden gesungen“. Innerhalb der Kapitel erfolgt eine weitergehende Differenzierung in Gattungen oder personale, soziale oder kulturelle Begriffskategorien wie z.B. „Ich singe für dich“[533], „Schlager, Chanson, Protest“[534], „Glücksgefühle“[535]. In den Subkapiteln selbst schließen sich den Liedern die Aussagesysteme Information, Anregung und Literaturhinweis an. Diese erscheinen jedoch nicht durchgehend in beschriebener Vollständigkeit. Den Zusatzinformationen ist eigentümlich, einerseits über historische bzw. biographische und gesellschaftliche Hintergründe des Liedes aufzuklären und andererseits das jeweilige Musikmaterial zu beleuchten. Die Anregungen leiten auf eine analytische und zuweilen komparative Betrachtung der Lieder, sowie vereinzelt auf die Weiterentwicklung musikalischer und/oder textlicher Zusammenhänge eines Liedes über.

In ihrer Gesamtheit spiegeln die Lieder ein vielsprachiges und internationales Repertoire wider. Im Einzelnen beinhaltet das „Liedmagazin“ Volkslieder, Kunstlieder, Spirituals,

[529] Werner Breckoff u.a., Liedermagazin, Kassel 1980.
[530] Vgl. Werner Breckoff u.a., 1971, 11.
[531] Vgl. Wener Breckoff, 1980, 9.
[532] Werner Breckoff, 1980, 9.
[533] Werner Breckoff, 1980, 34-51.
[534] Werner Breckoff, 1980, 138-158.
[535] Werner Breckoff, 1980, 205-214. Weitere Strukturelemente des Liederbuchs bilden Lied-, Personen- und Stichwortverzeichnis.

Chansons, (National-)Hymnen, Songs, Kinderlieder, Folklore, Choräle und Kirchenlieder, (Werbe-)Schlager, Weihnachtslieder, Karnevalslieder, Protestlieder, Balladen, Shanties und Soldatenlieder.
In methodischer Hinsicht ist anzumerken, dass eine Erweiterung des reproduktiven Umgangs auf eine analytisch-reflexive Betrachtung hin durch besagte Informationen und Anregungen angestrebt wird. Angaben zu wechselnden Sozial- und Interaktionsformen finden sich nicht. Ebenso sind Angaben hinsichtlich der Kontrollebene nicht existent.

Das nachfolgend untersuchte Unterrichtswerk „Sequenzen" integriert im Gegensatz zu „Musik aktuell" keine Liedsammlung. Dieser Zusammenhang ist dahingehend als didaktische Aussage zu deuten, als er auf eine konzeptionelle Grundlegierung hinweist, die das Singen als unterrichtliches Betätigungsfeld weitestgehend ausblendet. Aus dem zu Beginn des Kapitels angeführten Komponenten des Unterrichtswerks sollen nun im Folgenden der Informationsband und das Lehr- und Arbeitsbuch zur näheren Betrachtung herbeigezogen werden.
Der Informationsband ist für die didaktische Analyse von Belang, da er das oben angesprochene konzeptionelle Fundament von „Sequenzen" offen legt und begründet. Dementsprechend formuliert er auch die Zielsetzungen des Lehr- und Arbeitsbuches aus. Im Konkreten orientiert sich „Sequenzen" in seiner konzeptionell-programmatischen Faktur an der Konzeption der auditiven Wahrnehmungserziehung (siehe Kapitel 2.2.2.). Sichtbar wird dies zum einen an allgemeinen Zielsetzungen wie Sensibilisierung der Sinneswahrnehmung und Differenzierung der Hörerfahrung und zum anderen durch die Ausweitung des unterrichtlichen Gegenstandsbereichs um das musikalische Phänomen Schall.[536] Im Blickfeld des Unterrichts liegt demgemäß die musikalische Wirklichkeit bzw. das Gesamtphänomen Musik, aus dem es gilt, verschiedene Aspekte – wie z.B. ebenjenes Phänomen Schall – herauszuarbeiten. Eine besondere Bedeutung wird hierbei dem Musikhören zugerechnet. Als richtungsweisend für die Organisation von Lernprozessen wird infolge einerseits der enge Beziehungszusammenhang von Hören und Verstehen ausgegeben, andererseits sollen auch Musikhören und musikalische Aktion eng aufeinander bezogen werden.[537] „Sequenzen" unterscheidet hiernach die drei Lernfelder musikalisches Tun, Musikhören, Musik verstehen.[538]

[536] Vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Informationen 1, 1972, 16.
[537] Vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Informationen 1, 1972, 16.
[538] Vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Informationen 1, 1972, 16.

Für die Organisation von Unterrichts- bzw. Lernprozessen ist ferner die Festlegung auf eine permanente Curriculumrevision von Bedeutung, d.h. die Autoren begreifen „Sequenzen“ nicht als geschlossenes Lehrbuch, sondern als Unterrichtsmedium, das auf ein offenes Curriculumprojekt zuläuft. Ihren Zusammenhalt erhalten die einzelnen Lerngegenstände jedoch in der Konzentration auf präzise und überprüfbare Lernziele. Dem curricularen Reformtopos der Operationalisierung folgend, zielt „Sequenzen“ auf ein klar umrissenes Endverhalten nach dem Lernprozess hin.

Die im Informationsband dargelegte Auffächerung des Gesamtphänomens Musik in einzelne Teilkomplexe ist für das Lehr- und Arbeitsbuch „Sequenzen“ in struktureller Hinsicht richtungsweisend. So formen sich die Teilausschnitte des musikalischen Gesamtphänomens zu den Abschnitten „Schall“[539], „Musik und Sprache“[540], „Hören und Verstehen“[541], „Schalleigenschaften“[542], „Formverläufe“[543], „Hörerfahrung und Gesamterfahrung“[544].

Die Zielperspektiven sind wiederum dem Informationsband zu entnehmen. In diesem wird die Zielebene nicht nur in Richtung auf allgemeine fachliche Aussagen objektiviert, sondern auch mit Blick auf die verschiedenen Abschnitte. Hiernach soll im Rahmen des Abschnitts „Schall“ dem Schüler die hörbare Welt bewusst gemacht werden. Schallereignisse und ihre Bedeutung für Mensch und Gesellschaft sollen danach nicht als unveränderbar erfahren werden, vielmehr gilt es die Möglichkeit eines verändernden Eingriffs zu eröffnen.[545] „Musik und Sprache“ verwendet sich dagegen darauf, dem Schüler die zwei Komponenten stimmlicher Äußerung, musikalische und semantische Komponente, näher zu bringen. Diesbezüglich soll der Schüler Stimmäußerungen als Bestandteil von Kommunikation erkennen, die Stimme als Schallquelle entdecken und den Zusammenhang von Musik und Sprache experimentierend erfahren.[546] Der Abschnitt „Hören und Verstehen“ leitet auf ein tiefergehendes Verständnis für die individuelle Bedeutung und Wirkung von Musik hin. Dabei gilt es, dem Schüler einsichtig zu machen, dass durch eine veränderte Wahrnehmung Einfluss auf Bedeutung und Wirkung von Musik genommen werden kann.[547] Innerhalb des Kapitels „Schalleigenschaften“ soll der Schüler in seinem Vermögen,

[539] Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Arbeitsbuch 1, 1972, 5-24.
[540] Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Arbeitsbuch 1, 1972, 25-44
[541] Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Arbeitsbuch 1, 1972, 45-64
[542] Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Arbeitsbuch 1, 1972, 65-94
[543] Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Arbeitsbuch 1, 1972, 95-140
[544] Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Arbeitsbuch 1, 1972, 141-165. Die inhaltlichen Strukturelemente werden durch ein Quellenverzeichnis ergänzt (vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Arbeitsbuch 1, 1972, 166).
[545] Vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Informationen 1, 1972, 30.
[546] Vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Informationen 1, 1972, 31.
[547] Vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Informationen 1, 1972, 32.

Schalleigenschaften zu differenzieren, zu beschreiben und Schall nach Partituren hörbar zu machen, geschult werden.[548] Im nachfolgenden Kapitel „Formverläufe“ gilt es sodann, den Zeitverlauf von Schallereignissen als Formverlauf zu hören, zu beschreiben und zu gestalten, sowie beim Hören die Veränderungen von Schallereignissen wahrzunehmen und Veränderungen zu gestalten.[549] Abschließend soll der Abschnitt „Hörerfahrung und Gesamterfahrung“ den Einblick in den Zusammenhang von Hören und Sinneswahrnehmung, in das wechselseitige Einwirken der Sinnesbereiche und die Planbarkeit von multimedialen bzw. -sensorischen Wirkungen eröffnen.[550]
Die den einzelnen Abschnitten zugeordneten Inhalte und Gegenstände sind dem Erreichen der genannten Ziele untergeordnet. Bilder, Graphiken, Partituren und Tonbeispiele bilden Medien, mit Hilfe derer die Inhalte erarbeitet werden können. Jene Kapitel, die Bezug auf außermusikalische Zusammenhänge nehmen, präsentieren zudem Inhalte und Gegenstände, die Musik in einem global-gesellschaftlichen Kontext erscheinen lassen, wie z.B. Werbung, Propaganda und Politik.[551]
Das methodische Profil von „Sequenzen“ wird durch die im Informationsband dargelegten drei Lernfelder, Musikhören, musikalische Aktion und Musik verstehen, umrissen. Das bedeutet, dass prinzipiell die fünf Verhaltensweisen nach Dankmar Venus angestrebt werden. Angaben über einen variablen Umgang mit Sozial- und Interaktionsformen finden sich nicht. Die Gestaltungsversuche können somit grundsätzlich in Gruppen, im Klassenverband oder auch in Einzelarbeit vorgenommen werden. Eine Erfolgskontrolle der durch das Buch initiierten Lernprozesse sieht „Sequenzen“ nicht vor.

Positionen gegenüber populärer Musik. Populärer Musik wird in den untersuchten Schulwerken im Rahmen von übergeordneten musikbezogenen Themenkomplexen diskutiert. Dieser integrierende Umgang ist dem im Textverlauf besprochenen Strukturprinzip der musikbezogenen Lebenssituationen geschuldet. In diesem Sinne bildet populäre Musik einen Ausschnitt aus dem gesellschaftlichen Phänomen Musik. Die konkrete terminologische Repräsentanz des populären Sektors wird durch Begriffe wie Pop- und U-Musik, Schlager, Chanson, Musical, Filmmusik und Protestsong hergestellt.
Im Hinblick auf gegenstandsbezogene Aussagen, die eine Verbindung zu populärer Musik aufbauen, ist der Reformtopos der kritischen Reflexion bzw. Urteilsfähigkeit von zentraler Bedeutung. Musik allgemein soll hiernach nicht als unveränderbare Wirklichkeit wahrge-

[548] Vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Informationen 1, 1972, 32-33.
[549] Vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Informationen 1, 1972, 33.
[550] Vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Informationen 1, 1972, 34.
[551] Vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Arbeitsbuch 1, 1972, 157; 160-165.

nommen werden. Innerhalb des Gesamtbereichs musikalischer Erfahrung ist es erstrebenswert, den Zusammenhang von Hörverhalten und -reaktion, gesellschaftlicher Funktion und musikalisch-klanglicher Struktur aufzudecken. Wenn nun in „Musik aktuell“ im Abschnitt „Aus dem Lautsprecher“ der Zusammenhang zwischen Programmformaten und organisatorischen, technischen und ökonomischen Aspekten des Rundfunkbetriebes erarbeitet wird, so berührt dieser Themenkomplex schwerpunktmäßig jenen Musikbereich, der im Verlauf der 1970er in der medialen Verbreitung zunehmend an Bedeutung gewinnt: den der populären Musik. Das emanzipatorische Anliegen, manipulative Strategien der standardisierten Musikvermittlung aufzudecken, wird zwar nicht ausschließlich auf den populären Sektor bezogen, findet jedoch in populärer Musik einen gehaltvollen Unterrichtsgegenstand, da an diesem ebenjene Manipulationen dem Schüler plastisch dargelegt werden können.
Auch die vermittlungsbezogenen Aussagen, denen zufolge populäre Musik in der Gestalt von Schlagern, Chansons und Protestsongs singend reproduziert werden soll, laufen dem Leitgedanken der kritischen Reflexion nicht entgegen. Musikbezogene Aktivitäten finden allgemein einen reflexiv-analytischen Rahmen in der Aufdeckung des Zusammenhangs von Struktur, Funktion und Wirkung.

Resümee. Die untersuchten Schulbücher greifen den allgemeinen Reformduktus auf, indem sie das gesellschaftliche Gesamtphänomen Musik zum Thema des Unterrichts machen. Sie verinnerlichen diesbezüglich die innerhalb der didaktischen Reformkonzeptionen übergreifend geäußerte Zielvorgabe, das Gehörte in Verbindung mit der personalen Wirkung und Erfahrung zu besprechen. Im Vergleich mit den Schulbüchern der Nachkriegsära wird sonach deutlich, dass das Hören von Musik selbst eine entscheidende programmatische Wendung darstellt. So wird das Hören als Vorbedingung für die rationale Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Phänomen Musik gewertet. Hieran schließt sich die unterrichtliche Aufklärungsarbeit hinsichtlich der gesellschaftlichen Vermittlung von Musik an. Dies bedeutet konkret, die gesellschaftlichen Instanzen, die Einfluss auf das Musikleben nehmen, aufzuspüren. Dementsprechend sollen auch Musikunterricht und Musikerziehung selbst, zumindest in ihrer historischen Gestalt, sowie der Schüler zum Thema unterrichtlicher Aufklärung gemacht werden.
Dass sich in den Schulbüchern die allgemeine Reformdynamik widerspiegelt, bedeutet nun ferner, dass sich in ihnen die Vielfalt didaktischer Konzeptionalität fortsetzt. Im konkreten Fall der hier vorliegenden Bücher bilden ästhetisch-kommunikative Erziehung auf der ei-

nen und auditive Wahrnehmungserziehung auf der anderen Seite die konzeptionellen Bezugspunkte. Jenseits inhaltlicher und methodischer Unterschiede stellen beide Bücher einen Konsens entlang der oben genannten emanzipatorischen Zielsetzungen her.
Die Konzentration fachlicher Normativität in gesellschaftskritische Fragestellungen zieht nun ein musikalisches Bildungsverständnis nach sich, in dessen Zentrum die Kritik der gesellschaftlich vermittelten Normen ästhetischer bzw. musikalischer Wahrnehmung angelegt ist. So formulieren die untersuchten Bücher übereinstimmend ein Interesse daran, dem Schüler Musik nicht als ausschließlich ästhetisches Objekt, sondern als Form der Kommunikation nahe zu bringen und ihm weitergehend die mannigfachen Möglichkeiten musikalischer Kommunikation zu eröffnen. Didaktische Intention ist es hiernach, dem Schüler die defizitäre Struktur seines aktuellen Kommunikationshorizonts einsichtig zu machen, um ihn hiervon ausgehend in den Zustand idealer Kommunikation begleiten zu können. Als Medium des Unterrichts unterstützen die Bücher diese Absicht, indem sie den musikalischen Gegenstand im Kontext allgemeiner Lebenssituationen präsentieren. In diesen soll der Prozess der kritischen (Selbst-)Beobachtung sodann seinen Ausgang finden. An jener Auslegung didaktischer Intentionalität lässt sich des Weiteren aufzeigen, dass beide Bücher in der Kontaktzone zu jenem curricularen Reformtopos verlaufen, der besagt, dass der Bildungsprozess sich in zielorientierten, gegliederten Lehrgängen zu vollziehen habe. Sonach stellt sich die anvisierte (Selbst-)Beobachtung des Schülers auch in den untersuchten Schulbüchern als Folge mehrerer Lernerfahrungen dar.
Im Hinblick auf populäre Musik wird nun deutlich, dass diese in beiden Büchern nicht als eigener Lernbereich vorgesehen ist. Sie wird vornehmlich zur Erarbeitung der funktionalökonomischen Verzweigungen des Musiklebens herangezogen. Dieser Tatbestand lässt sich darauf zurückführen, dass die Bücher verstärkt ein didaktisch-erzieherisches Interesse an den kommunikativen Möglichkeiten des Gesamtphänomens Musik entwickeln. Musik wird dem Schüler infolge nicht als die von ihm erfahrene musikalische Wirklichkeit präsentiert, sondern als ideale Wirklichkeit, an der er sich aufrichten und ein bewusstes, mündiges Verhalten üben kann.

GLOBALRESÜMEE. In der Reformära verinnerlicht schulische Bildungsarbeit allgemein ein Interesse an gesellschaftlichen Phänomenen. Dies lässt sich sowohl in den theoretischen, als auch in den curricularen Beständen der Reformära nachvollziehen. Im Einzelnen sieht die pädagogische Reflexion sich in der Verantwortung vor der pluralistisch-demokratischen Gesellschaftsordnung und der Verantwortung vor der Emanzipation des

Einzelnen stehen. Im Hinblick auf die Gestaltung von Unterricht steht sonach die Fragestellung im Vordergrund: mit welchen Fähigkeiten und Kenntnissen muss der Schüler ausgestattet werden, damit er sich selbstbestimmt, mündig und mitgestaltend in der pluralistischen Gesellschaft bewegen kann?

Der Fachunterricht Musik steht in der Kontaktzone zu jener globalgesellschaftlichen Thematik. So wird an ihn die Aufgabe herangetragen, die prinzipielle Machbarkeit des Musikerlebnisses zu behandeln. Hierdurch wird die Gesellschaftsbezogenheit von Musik in den Vordergrund didaktischer Erwägungen gerückt. Der Mensch erscheint in diesem Zusammenhang als primär gesellschaftliches Wesen, das stets eingebettet ist in soziale Beziehungs- und Wirkungszusammenhänge, die sein musikalisches Verhalten prägen. Obzwar gefangen im Regelkreis von Manipulation und Bedürfnis, kommuniziert der Mensch über Musik mit seiner Umwelt.

Ebenjenes kommunikative Paradigma findet insbesondere entlang des Unterrichtsgegenstands populäre Musik eine didaktische Umsetzung. So erweist sich der sozialkommunikative Erklärungsansatz verglichen mit den Bemühungen der Nachkriegsära als konstruktives und konsistentes didaktisches Gebäude.[552] In ihm kreuzen sich sowohl die Traditionslinien von Kulturkritik als auch Ideologiekritik unter der Hülle des bildungsreformerischen Emanzipationspostulats. Das hat u.a. zur Folge, dass zentrale Fragestellungen kritisch-emanzipatorischen Denkens anhand des sozialen, kommunikativen Phänomens populäre Musik in präzise umrissene Operationen der Aufklärung übertragen werden können. Hinzu kommt, dass in der dialektischen Musiksoziologie Adornoscher Prägung eine weitreichende fachwissenschaftliche Absicherung an Erkenntnissen und Beobachtungskriterien vorliegt.[553]

Als zunehmend inkonsistent erscheinen theoretische *und* curriculare Bemühungen um populäre Musik mit Aufkommen des handlungstheoretischen Ansatzes. In dessen Kielwasser

---

[552] An dieser Stelle sei zu beachten, dass das sozial-kommunikative Paradigma fachlichen Beständen der Musikpädagogik gegenüber steht, innerhalb derer das bildende Potential von Musik schwerpunktmäßig in den materialstrukturellen Verzweigungen erkannt wird. Musikalische Betrachtungen sind hierin den Aspekten der Werkimmanenz und der ästhetisch-kulturellen Lebenstotalität verpflichtet. Fernerhin geht mit der fachlichen Tradition eine grundlegende Fokussierung auf den Unterrichtsgegenstand Kunstmusik einher. In den Lehrplänen tritt besagte Tradition stärker hervor als in den theoretischen Strömungen der Zeit. So kann hier die allgemeine Verspätung, die zwischen pädagogischer Reflexionsleistung und sozialstruktureller Umsetzung herrscht, veranschaulicht werden.

[553] So ist in diesem Zusammenhang zu konstatieren, dass die Adornoschen Ausführungen ab ovo die didaktischen Bemühungen um den Unterrichtsgegenstand populäre Musik entscheidend mitgeprägt haben. Sie finden sich beispielsweise in den kulturkritischen Gedanken der 1950er Jahre ebenso wieder wie in der Rauheschen Jazz-Didaktik der frühen 1960er Jahre und dessen Popularmusikdidaktik der frühen 1970er Jahre.
Fernerhin muss an dieser Stelle darauf hingedeutet werden, dass die Kritische Theorie als Ganzes das pädagogische Feld in den 1970er Jahren maßgeblich mitbestimmt hat; die Beiträge von Klaus Mollenhauer über Herwig Blankertz bis Wolfgang Klafki sind hierfür Beleg (siehe Kapitel 2.1.1. und 2.1.2.).

wird das didaktische Verständnis von populärer Musik modifiziert. Hierbei ist es insbesondere das allgemeine In-Frage-Stellen der primär kognitiv-rationalen Annäherung an das soziale Phänomen (populäre) Musik, das weitreichende didaktische Nachwirkungen hat. Abgeschwächt erscheint alsdann die Strategie der kritischen Annäherung an popularmusikalische Phänomene.

Handlung rekurriert allgemein auf das didaktische Ansinnen, Interaktion und multisinnliche Wahrnehmung im Unterricht verankern zu wollen. Zielperspektiven, wie die eines aufgeklärten und reflektierten Umgangs mit Musik, laufen in ihrer Ausschließlichkeit dem angestrebten Profil eines offenen, erlebnis- und handlungsbezogenen Unterrichts entgegen. Zwar wird innerhalb der handlungstheoretischen Revisionsströmung populäre Musik nicht direkt als selbstverständlicher Ausgangspunkt von Handlung aufgestellt, jedoch erhöhen sich ihre pragmatischen Anteile indirekt über die Forderung nach stärkerer Ausrichtung des Unterrichts an den Vorerfahrungen der Schüler. Ausrichtung meint in diesem Kontext die konstruktive Nutzbarmachung von Schülererfahrungen für Lernprozesse.

Der oben angeführte Handlungstopos zeichnet sich in den Lehrplänen und den Unterrichtsmaterialien der Reformära nur marginal ab, beeinflusst die Unterrichtspraxis also nur bedingt. Nichtsdestoweniger füllt er zunehmend den theoretischen Diskurs aus und formuliert eine tiefgreifende Kritik an den aktuellen curricularen Vorgaben. Zukünftige Lehrplanarbeit steht nunmehr inkonsistenten Forderungen gegenüber, die zwischen den Polen *Handlung* und *Rationalität* rangieren.

3. Post-Reformära

3.1. Pädagogik

3.1.1. Pädagogische Selbstkritik nach der Bildungsreform

Bei den im Folgenden explizierten wissenschaftstheoretischen Positionen der Pädagogik handelt es sich um theoretische Bezugsrahmen pädagogischen Denkens und Handelns, die bis in die Gegenwart hinein diskutiert werden. Reflexionsgeschichtlich betrachtet gehen sie auf die im Verlauf der 1970er Jahre zunehmend geübte Kritik an jenen rational-gesellschaftskritischen Erziehungsparadigmen zurück, die in der Frühphase bildungsreformerischer Bemühungen gegen Ende der späten 1960er und frühen 1970er Jahre artikuliert werden. Dem ist konkretisierend hinzuzufügen, dass die Kritik an den bildungsreformerischen Grundpositionen sich weniger auf deren emanzipatorische Zielsetzungen bezieht, denn auf die Einseitigkeit der den Bildungsprogrammen zugrundeliegenden Erkenntnismodelle und die Verkürztheit primär kognitiver Lernanforderungen. Welche Richtung die Pädagogik in ihren wissenschaftstheoretischen Bezügen hiervon ausgehend einschlägt, gilt es nachfolgend zu veranschaulichen.

Phänomenologische und anthropologische Pädagogik – erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Käte Meyer-Drawe, Wilfried Lippitz, Werner Loch, Heinz-Hermann Krüger. Die Reformära trägt als Wesensmerkmal die Emanation technologisch angereicherter erziehungswissenschaftlicher Theoriekomplexe in sich. Deren Entstehung war an jene bildungsreformatorische Normsemantik gekoppelt, die besagt, dass es im Interesse einer Vertiefung und Weiterentwicklung demokratisch-gesellschaftlicher Verhältnisse erforderlich sei, die konkrete erzieherische Praxis auf das Fundament kritisch-rationaler, empirisch fundierter Handlungslehren zu stellen. Die Reformsemantiken zeigen der Pädagogik disziplinäre Zukunftsaufgaben auf, nach denen die Überwindung sozialer Stratifikation und Chancenungleichheit bei der systeminternen Entlarvung ideologischer Prämissen vergangener pädagogischer Theoriekomplexe und Handlungslehren anzusetzen hat. Ideologische Latenzen, so der Reformduktus, sind auch in Zukunft nur durch eine Transformation kritisch-rationaler Erkenntnis über Erziehungsvorgänge in entsprechend rationale Handlungsnormen zu vermeiden.

Eine auf den Normen der Wissenschaftlichkeit und den Ergebnissen der Sozialwissenschaften fußende Durchrationalisierung der erzieherischen Praxis muss sich jedoch gegen

Ende der 1970er Jahre Fragen nach der Adäquanz des ihr zugrundeliegenden Erkenntnisapparats gefallen lassen. So verdichten sich die Stimmen, die auf die Verkürztheit eines primär sozial-wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses an der Erziehungswirklichkeit hinweisen. Vor allem jene Autoren, die den Gegenstandsbereich der Pädagogik qualitativ, d.h. aus phänomenologischer Perspektive beleuchten, leisten einen nicht unerheblichen Beitrag zur Neubewertung der wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Bildung bzw. Erziehung.
Heinz-Hermann Krüger erkennt die wissenschaftsinternen Impulse für diese Wende in den qualitativ orientierten Arbeiten auf dem Gebiet der Industriesoziologie, der Alltagssoziologie und der Lebenslaufforschung.[1] Ferner werden seiner Auffassung nach qualitative Strömungen durch die Ende der 1970er Jahre einsetzende Umorientierung der historischen Pädagogik in Richtung auf eine historische Sozialisationsforschung begünstigt.[2] Ebenso diskutiert Krüger wissenschaftsexterne Aspekte. Denen zufolge reagieren Soziologie und Pädagogik mittels qualitativer Forschung auf die tiefgreifenden Individualisierungsprozesse der modernen Gesellschaft.

Ihre spezifische Erkenntnisleistung baut die qualitative Erziehungsforschung dadurch auf, dass sie Begriffe wie Lebenswelt und Alltag ins Blickfeld pädagogischer Reflexion rückt. Für Wilfried Lippitz, einem Hauptvertreter phänomenologisch pädagogischen Denkens, steht Lebenswelt stellvertretend für die Forderung nach einer Rehabilitierung vor- und nichtwissenschaftlicher Erfahrung in der Pädagogik. In diesem Sinne wirft die Neubewertung erkenntnistheoretischer Aufgaben der Pädagogik auch Fragen nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis auf. So erfordert nach Lippitz die Rehabilitierung konkreter pädagogischer Handlungspraxis eine Neubewertung theoretisch-praktischer Bedeutungszusammenhänge. Gemäß ihrer autonomen Sinnstrukturen und Erfahrungszusammenhänge besitzt Praxis eine Fundierungsdimension für wissenschaftliche Theorie. Nach Lippitz ist diese Begründungsfunktion vorwissenschaftlicher Erfahrung für die wissenschaftliche Theorie in der Phänomenologie als „lebensweltliche Gebundenheit allen Theoretisierens anerkannt und für erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragestellungen fruchtbar gemacht“[3]

[1] Heinz-Hermann Krüger, Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Moratzki (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen 1995, 34.
[2] Vgl. Heinz-Hermann Krüger, 1995, 34. Die historische Sozialisationsforschung untersucht vor allem die Wirksamkeit von Sozialisationsinstanzen.
[3] Wilfried Lippitz, Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim 1993, 75-76. Die Aufwertung von vorwissenschaftlicher Erfahrung innerhalb der pädagogischen Theoriebildung stellt für Lippitz eine Wieder-Aufwertung, eine Rehabilitierung dar, da seiner Auffassung nach bereits in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach Wilhelm Dilthey die Voraussetzungen für eine anthropologisch-psychologische Grund-

worden. Für eine phänomenologisch fundierte Pädagogik sind infolgedessen außerwissenschaftliche Phänomene des subjektiven Selbst- und Weltverhältnisses von erkenntnisleitendem Interesse. Dies bedeutet für die pädagogische Theorie wiederum, hinsichtlich des Lernbegriffs die sinnlich-leibliche Fundierungsdimension von Erfahrung anzuerkennen.

Von einer gesellschaftskritischen Einbettung der Erziehungsprozesse, wie es die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft anstrebt, wendet sich Lippitz gleichwohl nicht ab. Vielmehr verweist er auf die Notwendigkeit, dass gesellschaftstheoretische Komplexe bezüglich ihres wissenschaftlichen Weltverständnisses so zu konzipieren seien, dass in ihnen die konkrete gesellschaftliche und geschichtliche Praxis noch als Sinnzusammenhang noch zur Geltung kommt.[4] Der Pädagogik ist es somit aufgegeben, über die Reflexion der sich in der Praxis vollziehenden Einzelerfahrung zu konzeptualisierten Umrissen eines lebensweltlichen Erfahrungs- und Wirklichkeitsverständnisses durchzudringen.[5] Die Aufgabe, die pädagogische Praxis in ein umfassendes Verständnis des menschlichen Verhaltens zur Welt einzubetten, bedeutet nach Lippitz der pädagogischen Theorie die Rückbesinnung auf philosophisch-anthropologische Fragestellungen.[6]

Käthe Meyer-Drawe, eine weitere Hauptvertreterin des phänomenologischen Ansatzes, führt die Pädagogik in grundlegende phänomenologische Verstehenskategorien ein. Menschliche Existenz sieht sie durch die Kategorien Leiblichkeit und Sozialität in ihren ontologischen Wurzeln freigelegt.[7] Aufgrund der Dialektik von Individualem und Sozialem erweist sich konkret menschliche Existenz als opak, kontingent und anonym. Die pädagogische Reflexion kann die inhärente menschliche Existenz nicht in Transparenz auflösen, sie muss vielmehr diese als eingebunden in die historische Wirklichkeit aufweisen.[8] Hier begründet sich nun für Meyer-Drawe der Vorzug des phänomenologischen Denkens. In dem Moment, da die pädagogische Reflexion sich die Verstehenskategorie der Inter-Subjektivität einverleibt, ist es ihr nämlich möglich, die Genese sozialen Sinns als Konstituierung von Sinn im Rahmen einer historischen „Zwischen-Leiblichkeit“[9] zu beschreiben.

---

legung der Pädagogik geschaffen werden. In dem Diltheyschen Modell der Teleologie des Seelenlebens erkennt Lippitz eine anthropologisch-psychologische Theorie des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses (vgl. Wilfried Lippitz, 1993, 80-81) (siehe Kapitel 1.1.1.).

[4] Vgl. Wilfried Lippitz, „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1980, 331.

[5] Vgl. Wilfried Lippitz, 1980, 360.

[6] Vgl. Wilfried Lippitz, 1980, 361.

[7] Vgl. Käthe Meyer-Drawe, Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität, München 1984, 216.

[8] Vgl. Käthe Meyer-Drawe, 1984, 16-17.

[9] Käthe Meyer-Drawe, 1984, 17.

Im Hinblick auf Erziehungswirklichkeit weist Inter-Subjektivität daraufhin, dass das pädagogische Wirkungsfeld nicht allein auf institutionellem oder methodisch-didaktischem Wege strukturiert wird, sondern seine Kontur auch im konkreten Handeln erhält. Meyer-Drawes Reflexionsansatz geht diesbezüglich davon aus, dass zwischen pädagogischen Interaktionen und inter-subjektiven Gestaltungsprozessen Strukturverwandtschaften bestehen.[10] Diese gilt es auszuarbeiten und der pädagogischen Theoriebildung bereitzustellen. Für Meyer-Drawe ergibt sich aus der phänomenologischen Ausrichtung pädagogischer Theorie an konkreter Inter-Subjektivität zwangsläufig die Aufgabe, zentrale Themenfelder pädagogischer Theoriebildung zu modifizieren.[11]

Die Inhärenz menschlicher Handlung exemplifiziert Werner Loch wiederum am Gegenstandsbereich Lebenslauf. In seinem phänomenologischen Ansatz verweist Loch auf die primär anthropologischen Fragestellungen pädagogischer Theoriebildung. Die anthropologische Ausrichtung gründet bei ihm auf der Forderung, humane Existenz in seinen biographischen Verzweigungen als fundamentalen Erkenntnisgegenstand pädagogischer Theoriebildung einzusetzen.

> „Lebenslauf und Erziehung bilden einen spezifischen, weil für die menschliche Spezies kennzeichnenden Zusammenhang. Er entsteht in der Lebenserfahrung des Individuums in dem Maße, wie es erzogen wird, und wird ihm bewusst in dem Maße, wie es seine Lebenserfahrung reflektiert. In dieser individuellen Hinsicht gewinnt der Zusammenhang von Lebenslauf und Erziehung seine primäre Bedeutung.“[12]

Der Pädagogik ist es in diesem Zusammenhang aufgegeben, zu berücksichtigen, dass sich Lebensläufe im Rahmen kultureller Erwartungen und sozialer Beziehungen ausformen.
Nach Loch übernimmt das Individuum im Verlauf seiner Sozialisation Rollen, die ihm bestimmte Laufbahnen vorzeichnen, die jedoch aufgrund der existentiellen Polarität von Individualem und Sozialem stets zu Spannungen und Konflikten führen können.[13] Aufgrund dieses grundlegenden Kontingenzpotentials humaner Existenz erscheint es Loch

[10] Vgl. Käthe Meyer-Drawe, 1984, 219.
[11] Vgl. Käthe Meyer-Drawe, 1984, 233. Die Modifikationen, die Meyer-Drawe vornimmt, werden alsdann im folgenden Unterkapitel besprochen. Meyer-Drawe baut einer etwaigen Kritik an ihrem ontologisch-phänomenologischen Erkenntnismodell vor, indem sie diesen selbstredend als Reflex einer konkret-historischen Situation kennzeichnet. Der Versuch einer ontologischen Fundierung pädagogischer Reflexion zielt bei ihr verstärkt auf eine Begründungsdimension hin, aus der anthropologische und sozialwissenschaftliche Theoriekonzepte wie auch psychologische Erklärungsansätze die Möglichkeit einer Zusammenarbeit gewinnen (vgl. Käthe Meyer-Drawe, 1984, 226-227).
[12] Werner Loch, Lebenslauf und Erziehung, Essen 1979, 13.
[13] Vgl. Werner Loch, 1979, 15.

angebracht, im Zusammenhang des Lebenslaufs die Funktion von Erziehung als Lernhilfe festzulegen. So ist der Mensch, wenn er im Lebenslauf vor Lernaufgaben steht, die aus eigenem Antrieb nicht zu bewältigen sind, auf die spezifische Lernhilfe seiner Mitmenschen angewiesen. Demnach ist ein unabdingbarer Bestandteil pädagogischen Aufgabenbewusstseins, Vorstellungen vom künftigen Lebenslauf des Edukanden zu konkretisieren. Nach Loch setzt dies voraus, dass das Phänomen Erziehung vor dem Hintergrund biographischer Erfahrung durchdrungen wird.[14] Erziehung impliziert ein pädagogisches Verstehen, das den zu erziehenden Menschen nicht nur in seiner vorgefunden Wirklichkeit, sondern auch in seinen Möglichkeiten erkennt. Die Leistung des pädagogischen Verstehens liegt infolge nicht nur darin, die Begabungen im unerschlossenen Zustand zu entdecken, sondern darin, sie weiter zu entwickeln. Insofern ist für Loch pädagogisches Verstehen ein soziales Verstehen, das im Prozess der pädagogischen Interaktion den Mitmenschen erzieht, „indem es ihn erkennt, und erkennt, indem es ihn erzieht“[15].

Nach Loch ist jedoch der Zukunftsbezug für die Erziehung konstitutiv und kritisch zugleich. Konstitutiv, weil Erziehung nur dann Sinn hat, wenn Aussicht besteht, dass vermittelte Konzepte sich im künftigen Lebenslauf des Edukanden bewähren können. Kritisch, weil die künftige Bewährung prinzipiell immer die Möglichkeit des Scheiterns mit einbezieht.[16] Mit Blick auf eine derartige Gefahrenlage erschließt sich dem Erzieher die primäre Aufgabe, den Edukanden aktuell in seiner historischen Wirklichkeit zu verstehen. Dabei kann er auf Grundformen pädagogischen Verstehens zurückgreifen. Ein Orientierungspunkt pädagogischen Verstehens muss jedoch stets das sich im Lebenslauf fortwährend explizierende Selbstverständnis des Edukanden sein.

Im Ganzen sieht Loch die Aufgaben pädagogischen Verstehens in folgender Formel repräsentiert: „Wie muß man den Lebenslauf eines Menschen verstehen, damit man ihm in den Zwängen seiner Gegenwart Möglichkeiten, sich zu bilden, eröffnen kann, die seiner Vergangenheit für seine Gegenwart, seiner Gegenwart für seine Zukunft und seiner Zukunft für seine Vergangenheit einen produktiven und befriedigenden Sinn geben?“[17] Das Prinzip der offenen Frage weist eine phänomenologisch und anthropologisch orientierte Pädagogik darauf hin, den Erkenntnisgegenstand Lebenslauf so aufzufassen, dass in seinem Horizont die grundlegenden Begriffe der Erziehung als sinnvoller Zusammenhang rekonstruiert und praktiziert werden können.[18]

[14] Vgl. Werner Loch, 1979, 37-38.
[15] Werner Loch, 1979, 49.
[16] Vgl. Werner Loch, 1979, 50.
[17] Werner Loch, 1979, 164.
[18] Vgl. Werner Loch, 1979, 164-165.

Stehen bei Loch und den davor genannten Autoren vornehmlich Fragen nach einem erkenntnistheoretischen Bezugsrahmen phänomenologisch-anthropologischer Reflexion im Vordergrund, so zieht Ulrich Aselmeier wissenschaftstheoretisch die Konturen eines interdisziplinären Anforderungsprofils anthropologischer Pädagogik bzw. Schulpädagogik nach. Aselmeier fasst diesbezüglich das Aufgabenprofil einer anthropologischen Pädagogik zusammen. Hiernach hat diese von der Konstitution des Menschen auszugehen, d.h. von den emotionalen, sozialen, psychomotorischen und kognitiven Bezügen, in denen der Mensch in raum- und zeitbedingter Realisation existiert und erlebend, bewertend und handelnd in der Welt steht.[19] Ein derartig weitgefasstes Aufgabenprofil, so Aselmeier, legt einer anthropologischen Pädagogik nahe, anthropologische Erkenntnisse anderer Humanwissenschaften aufzubereiten und nutzbar zu machen.[20] Jedoch darf diesbezüglich die anthropologisch orientierte Pädagogik nicht dem Irrtum anheim fallen, aus anthropologischen Erkenntnissen allgemeine Maximen pädagogischen Denkens und Handelns abzuleiten. Nach Aselmeier würde eine solche Ableitung die Pädagogik zu einem gedanklichen und praktischen Anwendungsfeld des wissenschaftlichen Aussagesystems Anthropologie verkürzen. Infolgedessen dürfen nicht die auf den Menschen bezogenen Ergebnisse und Daten anderer Humanwissenschaften in den Bereich der Pädagogik hineinvermittelt werden, sondern lediglich Fragestellungen den Menschen betreffend.

Die konkrete Aufgabe, die eine anthropologische Pädagogik innerhalb des gesamten pädagogischen Reflexionsfeldes erfüllt, unterteilt Aselmeier in drei Kategorien: 1. Sensibilisierung, d.h. Erweiterung und Differenzierung des Wahrnehmungsrasters für Ereignisse und Situationen im pädagogischen Feld, 2. Hypothesengewinnung, d.h. Erfassung möglicher Zusammenhänge zwischen Elementen des pädagogischen Feldes, 3. Initiierung eigener pädagogischer Untersuchungen des pädagogischen Feldes, d.h. Gewinnung eigener pädagogisch legitimierter Aussagen.[21]

Die Notwendigkeit einer nachhaltigen Inklusion anthropologischer Erkenntnis in pädagogisches Denken und Handeln sieht Aselmeier darin begründet, dass jene Erkenntnis des Menschen, die die Pädagogik aus sich heraus generiert, nur eine begrenzte Sicht des Menschen repräsentiert. Will die Pädagogik denkend und handelnd den Menschen nicht verfehlen, ihm in angemessener Weise entsprechen, so muss sie die Limitionalität ihrer immanenten lebensweltlichen Erkenntnis aufbrechen. Nach Aselmeier geschieht dies, wie oben

[19] Vgl. Ulrich Aselmeier, Aspekte einer anthropologischen (Schul-)Pädagogik, in: Eckard König und Horst Ramsenthaler (Hrsg.), Diskussion Pädagogische Anthropologie, München 1980, 11.
[20] Vgl. Ulrich Aselmeier, 1980, 11.
[21] Vgl. Ulrich Aselmeier, 1980, 19-20.

angedeutet, über die Konfrontation mit anthropologischen Fragestellungen anderer Humanwissenschaften.[22]

Forschungslogisch aufbereitet wird der phänomenologisch-anthropologische Gegenstandsbereich Lebenswelt im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Diese zieht die Begriffe Lebenswelt und Lebenslauf zum Gegenstand Biographie zusammen. Im Allgemeinen erfasst die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung Biographie als Lebenszusammenhang zwischen Subjekt und Umwelt, im spezifisch erziehungswissenschaftlichen Sinne als Lern- und Bildungsgeschichten im Spannungsfeld individueller Voraussetzungen und gesellschaftlicher Determinanten. Bildung versteht sie hierbei als Transformationsprozess, bei dem auch die Lernvoraussetzungen, d.h. die Kategorien der subjektiven Informationsverarbeitung und -interpretation einer steten Veränderung unterliegen.[23] Solche Modi der Informationsverarbeitung weist die Biographieforschung als grundlegend für den gesamten Welt- und Selbstbezug eines Subjekts auf. Bildungsprozesse und Weltwahrnehmung müssen demnach als emergente Prozesse betrachtet werden, d.h. als Vorgänge, bei denen die neu entstandenen Kategorien des Welt- und Selbstbezugs nicht aus den alten deduzierbar sind.[24]

An den vorangegangenen Aussagen wird deutlich, dass der Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung im Mikrobereich sozialer Analysen liegt, d.h. sich im Speziellen auf die Aufhellung interpersonaler und personaler Prozesse konzentriert.[25] Nach Winfried Marotzki versucht die Biographieforschung der Frage nachzugehen, wie Subjekte ihre Wirklichkeit konstruieren und interpretieren.[26] Die Frage nimmt Bezug auf die Fundamentalerkenntnis, dass subjektives Handeln situativ gebunden und historisch geprägt ist und durch sinnhafte Bedeutungen konstituiert wird. Die prinzipielle Prozessualität und Historizität biographischer Substrate bedeutet der Biographieforschung

[22] Vgl. Ulrich Aselmeier, 1980, 21.
[23] Vgl. Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller, Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen 1995, 91.
[24] Vgl. Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller, 1995, 91.
[25] Vgl. Winfried Marotzki, Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographienforschung, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, 1995, 56. Nach Theodor Schulze kann aufgrund eines derartig weitgefassten Gegenstandsbereichs das disziplinäre Profil der Biographieforschung nicht auf phänomenologische, anthropologische und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen reduziert werden. Für Schulze integriert die Biographienforschung daher ein Mehr an Wissenschaften, Forschungs- und Denkzusammenhängen. So stützt sie sich auf einen soziologischen bzw. sozialisationstheoretischen Ansatz, einen entwicklungspsychologischen, einen phänomenologischen oder anthropologischen, einen erziehungstheoretischen, einen bildungs- und lerntheoretischen, einen hermeneutischen und kommunikationstheoretischen. Die unterschiedlichen Ansätze sieht Schulze in vielfältiger Weise miteinander verwoben (vgl. Theodor Schulze, Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, 1995, 21).
[26] Vgl. Winfried Marotzki, 1995, 56-57.

sonach, den Gegenstand Biographie in Lebensweltbezügen sowie in zeitgeschichtlichen Horizonten zu kontextualisieren.[27]

Aus dem von Marotzki angeführten theoretischen Bezugsrahmen erwachsen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung verschiedene methodologische Prämissen. In ihrem primär deskriptiven Forschungsprofil ist sie darauf ausgerichtet, nach dem Wie eines biographischen Handlungsvollzugs zu fragen. Handlung wird infolgedessen nicht im Kontext von Reiz und Reaktion betrachtet, sondern ihre Reifikation wird vielmehr durch die ihr eigentümliche Eigenschaft des Generativen, des Hervorbringens bestimmt. Marotzki sieht eine der Hauptaufgaben der konkreten Biographieforschung darin, die den sozialen Handlungen und Verhaltensweisen zugrundeliegende „Grammatik“[28] herauszufiltern. In dieser qualitativen Verfahrensweise liegt die Chance, den traditionellen Hiatus zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung zu überwinden.[29]

Nichtsdestoweniger hat die Biographieforschung sich mit einer Reihe von methodologischen Problemlagen auseinander zu setzen. So erweist sie sich stets dann als methodologisch unzulänglich, wenn sie quantitative und qualitative Forschungslogiken vermischt, d.h. wenn sie z.B. qualitative Erfahrungskonstellationen anhand von sozialstrukturellen Merkmalen begreiflich macht.[30] Ein neuralgischer Punkt qualitativer Forschung liegt nach Heinz-Hermann Krüger ebenso im Explanativen, im Auswertungsverfahren. In ihrer Erkenntnisleistung gefährdet sind biographische Studien stets dann, wenn sie allzu schnell über die Interpretation des Einzelfalls zur Identifikation von zentralen Mustern voranschreiten.[31]

Anknüpfend an Chancen und Problemlagen widmet sich Marotzki den methodischen Bezügen erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Diesbezüglich entwirft er ein formales Forschungsdesign, das die fünf Elemente Fragestellung, Objekt- bzw. Gegenstandsbereich, Datenerhebungsmethode, Auswertungsmethode und Forschertagebuch umgreift. Im Bereich der Datenerhebung unterscheidet Marotzki reaktive Verfahren, das sind Interview, Gruppendiskussion und teilnehmende Beobachtung, und nichtreaktive Verfahren wie das Zusammenstellen von Tagebüchern, autobiographischen Materialien, Chroniken, Zeitungen, visuellen und audiovisuellen Dokumenten.[32] Hinsichtlich der Auswertungsmethode fasst Marotzki drei Subkategorien zusammen, die sich im Verlauf biogra-

[27] Vgl. Winfried Marotzki, 1995, 58.
[28] Winfried Marotzki, 1995, 57.
[29] Vgl. Heinz-Hermann Krüger, Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, 1995, 47.
[30] Vgl. Heinz-Hermann Krüger, 1995, 45.
[31] Vgl. Heinz-Hermann Krüger, 1995, 45.
[32] Vgl. Winfried Marotzki, 1995, 65-66.

phischer Forschungsgeschichte herauskristallisiert haben: deskriptiv-analytisch-typologische, theoriebildende und tiefenstrukturelle Methoden.[33] Diesbezüglich bewertet Marotzki das tiefenstrukturelle Konzept der objektiven Hermeneutik als eines der erfolgreichsten Konzepte der Biographieforschung.[34] Unabhängig von der Tatsache, dass sich einzelne Konzepte im Kontext forschungspraktischer Anwendung als erfolgsversprechender als andere erweisen, muss der Biographieforschung jedoch prinzipiell daran gelegen sein, nach den Gütekriterien der eigenen Datenerhebung zu fragen.[35]

Interpretative Unterrichtsforschung: Fritz Loser, Friedrich Thiemann und Thomas Heinze.
Wie im vorderen Abschnitt aufgezeigt werden konnte, berührt die Lebensweltorientierung pädagogischer Reflexion verschiedene Erkenntnis- und Forschungsgebiete. Neben der phänomenologisch und anthropologisch fundierten erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung erhält der Alltagstopos außerdem eine Spezifizierung seiner methodologischen Bezüge im Rahmen der Unterrichtsforschung. Alltagsorientierung meint auf dem Feld der Unterrichtsforschung die theoretische Durchdringung des Unterrichtstalltags in seinen grundlegenden Kontingenzen.
In einen vertikalen forschungsgeschichtlichen Zusammenhang gestellt zeigt sich, dass bereits gegen Mitte der 1970er Jahre auf dem Feld der pädagogischen Handlungsforschung Vorarbeiten für eine alltagsbezogene Unterrichtsforschung geleistet wurden. Indem sie eine verstehende Lebensweltanalyse durch permanente Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern anstrebte, zeigte die Handlungsforschung zentrale Frage- und Problemstellungen alltagsorientierter Forschungsprogrammatik auf.
In den 1980er und 1990er Jahren wird die Unterrichtsforschung vor allem durch Fritz Loser, Friedrich Thiemann und Thomas Heinze in ihren alltagsweltlichen Bezügen weiterentwickelt. Loser begründet die Notwendigkeit einer alltagsweltlichen Re-Orientierung der

[33] Vgl. Winfried Marotzki, 1995, 67.
[34] Die objektive Hermeneutik bezieht sich aufgrund der konstitutiven Differenz von Intentionalität und latenter Sinnstruktur auf die empirische Methode der Textinterpretationen. Ihr Grundgedanke liegt darin, dass durch Textinterpretationen objektive, d.h. unabhängig von den subjektiven Intentionen der Beteiligten sich durchsetzende kollektive Strukturen herausgearbeitet werden können. So zielt die objektive Hermeneutik zwar auf die Spezifizität des jeweils vorliegenden Falles mit seiner je bestimmten Bildungsgeschichte ab, doch erhalten die Gewissheiten des gesellschaftlich-kulturell eingespielten Hintergrundes den Stellenwert von Interpretationsfolien, mit deren Hilfe das empirische Material ausgelegt wird. Ein entscheidendes Grundprinzip ist dabei das der gedankenexperimentellen Kontextvariation, mit Hilfe derer Lesarten erzeugt werden. Die gedankenexperimentell entworfenen Kontextbedingungen beruhen auf kulturell eingespielten Normalitätsvorstellungen. Die Normalitätserwartungen und die Besonderheiten des Einzelfalles bilden sodann wechselseitig Gegenhorizonte füreinander (vgl. Winfried Marotzki, 1995, 74).
[35] Marotzki sieht in der Triangulation ein adäquates Verfahren der Güteerhebung. Triangulation beschreibt ein Verfahren zur exakten Positionsbestimmung eines Objektes von verschiedenen Referenzpunkten aus. So können jeweils Daten, Forscher, Theorien und Methoden zu einem polyreferentiellen Triangulationsverfahren zusammengezogen werden (vgl. Winfried Marotzki, 1995, 75-77).

Unterrichtsforschung vor bildungsgeschichtlichem Hintergrund. So bilanziert er, dass sich die Bemühungen um die Curriculumreform nur als unzureichende Mittel zur Verbesserung des alltäglichen unterrichtlichen Handelns erwiesen haben.[36] Loser unterstellt den Beiträgen zur Curriculumreform ferner, dass sie anstatt der anvisierten Verwissenschaftlichung der Praxis nur eine nicht verwertbare „Praxis der Verwissenschaftlichung“[37] hervorgebracht haben. Auch die Konzepte einer praxisnahen, offenen Curriculumentwicklung führen nach Loser nur zu einer erneuten Theoretisierung der unterrichtlichen Praxis und verlieren damit das eigentliche Ziel, nämlich die Entwicklung einer in der Praxis handhabbaren Theorie, aus den Augen verloren. Was nach den curricularen Bemühungen übrig bleibt, so Loser, waren die Probleme der Planung und Durchführung des alltäglichen Unterrichts.

In Abgrenzung vom Reiz-Reaktions-Paradigma einer empirisch-faktorenanalytischen Forschung weist Loser die alltagsrelevante Unterrichtsforschung als Forschungsprogramm zur Erhebung von individuell-sinnhaftem Handeln in alltäglichen Unterrichtssituationen auf. Das bedeutet, dass Unterrichtsforschung einer Unterrichtstheorie zugrunde liegt, die sich als Theorie der Unterrichtssituationen versteht. Hieran sind eine Reihe von Grundannahmen gekoppelt. So wird die Unterrichtssituation nicht als ein komplexes System von Variablen gedeutet, sondern als Interaktionssituation, in der Individuen im sozialen Kontext handeln. Der situative Kontext selbst generiert Bedeutungszusammenhänge, die das weitere Handeln der Interaktionspartner beeinflussen. Ein tiefgehendes Verständnis von Unterrichtsalltag setzt danach die Erkenntnis voraus, dass die Produktion von Bedeutung im Interaktionsrahmen in einem permanenten Prozess stattfindet, d.h. die Unterrichtswirklichkeit wird stets von Neuem subjektiv ausgedeutet.
Für die Unterrichtsforschung bedeuten diese Grundannahmen, dass sich ihre eigentliche Erkenntnisleistung in der Aufdeckung alltagspraktischer Situationsdeutungen konzentriert.[38] An ein derartiges Erkenntnisprofil knüpfen sich nun diverse forschungslogische Prämissen. Hiernach erweist sich die Unterrichtsforschung als interpretative Sozial- und Interaktionsforschung. Die Interpretation von Bedeutungen in Situationen zieht ihrerseits das Prinzip der Prozessorientierung nach sich, d.h. interpretative Unterrichtsforschung generiert Erkenntnis aus den Prozessen der Bedeutungsproduktion in Interaktionssituationen. Hierbei installiert sie als Forschungsbasis die Erfahrung, die Schüler und Lehrers von Un-

[36] Vgl. Fritz Loser, Die Wiederentdeckung des Alltags in der Unterrichtstheorie, in: Friedrich Thiemann (Hrsg.), Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht, Königstein 1980, 133.
[37] Fritz Loser, 1980, 134.
[38] Vgl. Fritz Loser, 1980, 145-146.

terricht haben. Gemäß ihres Erkenntnisinteresses an sozialen Interaktionen ist der Unterrichtsforschung sowohl eine Situationsorientierung, als auch eine Sozialorientierung eigen, d.h. die soziale Situation, das reale, alltägliche Geschehen fungiert als Erhebungseinheit.[39] Unterrichtsforschung als Interpretation von Lehr- und Lernsituationen führt als Erkenntnisgegenstand das Alltagswissen bzw. die Alltagserfahrung von Schülern und Lehrern an. Diesen differenziert sie nun dahingehend, als sie jeweils auf Schüler- und Lehrerseite drei Arten von Alltagswissen voraussetzt: Alltagswissen über Schule, Alltagswissen in Schule und Alltagswissen der außerschulischen Lebenswelt, das in die Schule hineingetragen und modifiziert wird.[40] Die konkrete Unterrichtsforschung setzt beim Alltagswissen aller an Lehr- und Lernsituationen Beteiligten an.

Da nun die Konstitution von Sinn und Verbindlichkeit in der Handlungssituation Unterricht sich auf Interpretation und Bedeutungsaustausch bezieht, muss nach Loser auch die Offenlegung der subjektiven Erfahrungen von Unterricht interpretativ organisiert werden. Alltagswissen und Alltagserfahrung kann demnach nur so wissenschaftlich gedeutet werden, wie es in Handlungssituationen selbst konstituiert wird: „durch Interpretation und Kommunikation“[41]. Diese Analogisierung von Gegenstand und Forschungsmethode legt der interpretativen Unterrichtsforschung die Anwendung von Verfahren der qualitativen Sozialforschung nahe.

Das Erstellen eines qualitativen Forschungsprofils geschieht in bewusster Abgrenzung zur empirisch analytischen Unterrichtsforschung. Loser erkennt hierin die Möglichkeit, Forschungslogiken zu überwinden, die sich für die Verbesserung der allgemeinen Unterrichtspraxis als nicht brauchbar erwiesen haben.[42] Aus den angeführten Begründungsaspekten qualitativ-interpretativer Unterrichtsforschung werden abschließend eine Reihe von Gütekriterien abgeleitet. Diese umfassen die Kriterien der Subjektivität (binnenperspektivische Deutung von Interaktionspartnern), der Kollektivität (gesellschaftlich-historische Konstitutionsbedingungen von Interaktion), der Intervention (Erforschung und Veränderung des schulischen Alltags) und der interpretativen Vergewisserung (Umdeutung des Interpretationsobjekts zum Interpretationssubjekt).[43] Darüber hinaus umschließt der Gütestandard das

[39] Vgl. Fritz Loser, 1980, 146-147.
[40] Vgl. Fritz Loser, 1980, 150-151.
[41] Fritz Loser, 1980, 159.
[42] Die Inadäquanz empirischer Unterrichtsforschung erkennt Loser darin, dass diese lediglich Daten über einen als feststehend angenommenen Funktionszusammenhang von Mitteln und Zwecken bereitstellt sowie Lehrer und Schüler nicht in die Validierung von Ergebnissen mit einbezieht, dazu Unterricht objektivistisch als zweckrational konstruiertes Informationssystem betrachtet und Unterricht nur im Interesse des planenden Lehrers zum Forschungsgegenstand macht (vgl. Fritz Loser, 1980, 161-162).
[43] Vgl. Thomas Heinze, Fritz Loser und Friedrich Thiemann, Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können, München 1981, 32-33.

Prinzip der iterativen Heuristik, das sich darauf bezieht, dass notwendige Selektionsentscheidungen nicht ohne vorausgehende Deutungsversuche und Interpretationshypothesen getroffen werden können. Fernerhin rekurriert qualitativ-interpretative Forschung auf das Prinzip der Prozesssensibilisierung, das besagt, dass der Prozess der Forschung, d.h. der Ablauf der Theoriebildung und die Erfahrung im Forschungsvollzug, selbst zu einem Kriterium interpretativer Unterrichtsforschung wird.[44] Als letztes und zentrales Gütekriterium wird das der kommunikativen Validierung angeführt. Dieses konkretisiert den vorgenannten Prozessgedanken dahingehend, als es die finale Gültigkeit einer Interpretation über Unterricht an den Prozess der Einigung zwischen Untersucher und Untersuchtem koppelt.[45]

Aufgrund der angeführten Kriterien sind an den methodologischen Apparat einer alltagstauglichen Unterrichtsforschung die prinzipiellen Forderungen gestellt, Selbstaufklärung statt intersubjektive Überprüfbarkeit anzustreben, eine permanente Kommunikation zu gewährleisten und die Komplexität der Sachlage zu bewahren und nicht durch die Anpassung an eine bestimmte Methode zu reduzieren.[46] Forschungspraktische Beispiele einer interpretativen Unterrichtsforschung finden sich in der schülergesteuerten Unterrichtsanalyse, der bewussten Provokation, der Analyse unterrichtlicher Rituale und Krisenexperimenten.[47]

Reflexive Erziehungswissenschaft: Dieter Lenzen. Aus den Ausführungen zur phänomenologischen bzw. anthropologischen Pädagogik und interpretativen Unterrichtsforschung wird ersichtlich, dass die der Pädagogik eigentümliche Verflechtung von (wissenschaftlicher) Theorie und (nicht-wissenschaftlicher) Praxis bis in die Gegenwart hinein wissenschaftstheoretische Zuschreibungen an das disziplinärer Selbstverständnis evoziert. Während die phänomenologisch-anthropologischen Ansätze nach den nicht eingelösten Versprechungen der bildungsreformatorischen Experimentalphase eine Re-Konzeptualisierung pädagogischen Denkens aus dem Begriff Lebenslauf herleiten, versucht Dieter Lenzen die Pädagogik auf ein grundlegend reflexives Theorieverständnis einzuschwören, das die in

[44] Vgl. Thomas Heinze u.a., 1981, 34-35.
[45] Vgl. Thomas Heinze u.a., 1981, 35.
[46] Vgl. Fritz Loser, 1979, 127-128.
[47] Vgl. Fritz Loser, 1980, 160. Abschließend umschreibt Loser in selbstkritischer Einschätzung das Gefahrenpotential interpretativer Unterrichtsforschung. Dieses verdinglicht sich darin, dass über die interpretierende Aufdeckung der Alltagserfahrung der Betroffenen von und in Schule und Unterricht eine unkritische Verfestigung bestehender Verhältnisse herbeigeführt werden kann. Auf diesem Wege würde die alltägliche Routine durch die interpretierende Affirmation sukzessive den Status des Faktischen erhalten. Dieser Gefahr sollen die oben angeführten Gütekriterien vorbeugen (vgl. Fritz Loser, 1980, 160).

gesellschaftliche Wandlungsprozesse eingelagerten Wirkungszusammenhänge zwischen Individuum und Umwelt wiedergibt.[48]

Lenzen bilanziert die gegen Ende der 1970er Jahre einsetzende Integration von Konzepten der Lebenswelt- und Alltagsorientierung in die Pädagogik und den dadurch initiierten Gebrauch von Methoden der Aktionsforschung unter der Bezeichnung Performativitätssteigerung. Der Versuch, die systematische Pädagogik mit Lebenswirklichkeit anzureichern gründet nach Lenzen auf der irrtümlichen Annahme, dass den in der Vergangenheit erzielten erziehungswissenschaftlichen Ergebnissen ein Performativitätsdefizit eigentümlich sei.[49] Lenzen hält dem entgegen, dass das vermeintliche Performativitätsdefizit ein grundlegendes erziehungswissenschaftliches Theoriedefizit sei. Dieses tritt vor allem deutlich an systematischen Theorien hervor. Hiernach unterliegt das System Pädagogik[50] aufgrund der postmodernen Qualitäten von Zeichen und Wirklichkeit einem Referenzverlust auf Wirklichkeit. So spiegelt sie selbst nur die Illusion von Wirklichkeit, d.h. einen Typus von Hyperrealität wider.[51] Nach Lenzen ist dem Zustand der Hyperrealität nicht durch Realitätsanreicherung oder Theorieverzicht beizukommen, sondern vielmehr durch eine neue Theorie, „die andeutet, statt zu determinieren, die sich auf Immaterielles bezieht“[52]. Dem disziplinären Selbstverständnis der Pädagogik legt diese Forderung die Erkenntnis nahe, dass Erziehungstheorie mehr sein muss als nur Handlungstheorie.

---

[48] Die von Lenzen vorausgesetzte gesellschaftliche Wirklichkeit wird mit dem Attribut postmodern versehen. Mit dem Begriff der Postmoderne verbindet Lenzen einen tiefgreifenden gesellschaftliche Wandlungsprozess, der wissenschaftsextern durch Pluralisierungsprozesse und Diversifikationen von Lebensformen und Lebensentwürfen sowie wissenschaftsintern durch Veralltäglichungsprozesse von Wissenschaft gekennzeichnet ist (vgl. Dieter Lenzen, Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne, in: Zeitschrift für Pädagogik, Inhalt des 33. Jahrgangs, 1987, Heft 1, 41-58).

[49] Vgl. Dieter Lenzen, Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft, Weinheim 1996, 9-11.

[50] Die systematische Pädagogik ist in den 1980er und 1990er Jahren vor allem durch Dietrich Benner neu aufbereitet worden. Benner versucht dabei, die Grundgedanken pädagogischer Theorie und Praxis aus einem praxeologischen Verständnis heraus systematisch neu zu begründen. In seinem Ansatz einer „Allgemeinen Pädagogik“ (Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik, Weinheim 1987) dringt er zu einem Grundkonzept vor, das sowohl die Struktur pädagogischen Denkens und Handelns, als auch den Zusammenhang von pädagogischer Praxis, pädagogischer Handlungstheorie und erziehungswissenschaftlicher Forschung ausleuchtet.
Die Spezifität des pädagogischen Gegenstandbereichs stützt Benner auf insgesamt vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. Er führt diese in zwei Gruppen zusammen: die konstitutiven Prinzipien der individuellen und die regulativen Prinzipien der gesellschaftlichen Seite. In erstgenannter Subkategorie ordnet er das „Prinzip der Bildsamkeit als Bestimmtsein des Menschen zu produktiver Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache“ (Dietrich Benner, 1987, 56) und das „Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Dietrich Benner, 1987, 63) ein. Letztgenannte beinhaltet das „Prinzip der Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination“ (Dietrich Benner, 1987, 85) und das „Prinzip einer nichthierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis“ (Dietrich Benner, 1987, 95). Aus den genannten Prinzipien entwickelt Benner eine Systematik pädagogischer Fragestellungen, die die Ausdifferenzierung pädagogischer Professionalität und erziehungswissenschaftlicher Disziplinarität an gemeinsame Problemstellungen der Theorie der Erziehung, der Theorie der Bildung und der Theorie pädagogischer Institutionen zurückkoppelt.

[51] Vgl. Dieter Lenzen, 1996, 13.

[52] Dieter Lenzen, 1996, 13.

Im Zeitalter postmoderner, d.h. konstruierter Wirklichkeiten sind für Lenzen Kategorien wie wissenschaftliche Wahrheit und empirische Kausalität nicht mehr aufrecht zu erhalten. In diesem Sinne erscheinen die Resultate erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik als kontingent und nicht aussagekräftig. Aus diesem Begründungszusammenhang erwächst bei Lenzen der erste Typus reflexiven Wissens, auf den sich Erziehungstheorie zu stützen hat. So ist die Erziehungswissenschaft als technische Handlungswissenschaft auf Risikowissen angewiesen, das die Implikationen von Erziehung und Erziehungswissenschaft kritisch abschätzt.[53]

Die oben besprochene Referenzlosigkeit systematischer Pädagogik deutet auf den zweiten Typus reflexiven Wissens hin. Hiernach verlangt der Verlust des Glaubens an die Orientierungsfähigkeit praktischer Wissenschaft nach einem historisch-anthropologischen Mythenwissen, das Aufklärung hinsichtlich der in den wissenschaftlichen Theorien über Erziehung, Bildung und Sozialisation eingelagerten Mythen leistet.[54]

Die dritte Dimension reflexiver Erziehungswissenschaft generiert Lenzen aus einer kritischen Bestandsaufnahme der Konzeption des autonomen Subjekts. Lenzens Subjektverständnis geht auf die Erkenntnis zurück, dass es sich beim menschlichen Entwicklungsvorgang um einen Prozess der Selbstorganisation handelt, bei dem die „leiblich angeborenen Mechanismen der Ontogenese [...] mindestens so bedeutsam sind wie die Strukturen der sozialisierenden Milieus“[55]. Erziehungstheorie tritt daher in die unmittelbare Nähe zur Theorie der Humanontogenese. Deren Fragestellung konzentriert sich darin, in welche Umwelt der sich selbst organisierende Organismus gestellt werden soll und welche Grenzen dem Selbstorganisationsprozess auferlegt werden können. Die Antwort hierauf liefert sodann die zukünftigen Aufgaben von Erziehung: Der Organismus bzw. der Schüler ist zum einen zur maximalen Teilhabe an (Um-)Welt zu befähigen (Methexis) und zum anderen soll er durch den Erwerb von Aisthesiskompetenz lernen, das Bedrohungspotential, das die eigene Selbstorganisation für die Selbstorganisationsprozesse anderer Organismen besitzt, wahrzunehmen.[56] Für die Pädagogik selbst bedeuten Methexis und Aisthesiskompetenz, dass die bestehenden disziplinspezifischen Implikationen des Konzepts von Erziehung in ein Konzept zu überführen sind, das Erziehung als ästhetischen Prozess aufweist.[57]

[53] Vgl. Dieter Lenzen, 1996, 14.
[54] Vgl. Dieter Lenzen, 1996, 14.
[55] Dieter Lenzen, 1996, 14-15.
[56] Vgl. Dieter Lenzen, 1996, 15.
[57] Vgl. Dieter Lenzen, 1996, 16; 20. Die These, dass Bildung prinzipiell ein ästhetisches Vorgehen beschreibt, also nicht nur im Falle der Didaktik der Kunsterziehung einen ästhetisch-bildnerischen Prozess impliziert, wird von Christian Beck aufgegriffen. Am Beispiel der pädagogischen Diskussion um Postmoderne und Moderne identifiziert Beck Strömungen, die eine nachhaltige Orientierung pädagogischen Denkens

Dementsprechend erzwingen Methexis und Aisthesiskompetenz die Negation einer produktivistischen Version von Erziehung, die Individuen formt und diese befähigt, sich höher zu bilden.[58]

Lenzen begreift reflexive Erziehungswissenschaft nicht als bloße Kontrollinstanz für den Gesamtbereich pädagogischer Theorie und Praxis. Vielmehr tritt sie an, der kulturellen Wirklichkeit ein neues angemessenes Erziehungsmodell einzuverleiben. Der enge Kontakt zur Realität stellt sich dadurch her, dass sie ihre Realitätsnähe nicht nur sozialisationstheoretisch begründet, sondern Grundlagenwissen zur Humanontogenese rezipiert und produziert, Reflexionswissen über Risiken und Mythen bereitstellt und ebenso Präventionswissen über Hindernisse, die die Selbstorganisation des Individuums beeinträchtigen, generiert.[59] Indem sie als Wissenschaft das staatliche Handeln in ihrem eigenen Wirklichkeitsfeld, der Erziehung und Bildung, skeptisch und mit der Tendenz der Zurückdrängung staatlicher Ansprüche analysiert, sucht sie überdies den Anschluss an die kritische Tradition der Pädagogik.[60]

Systemtheoretische Erziehungswissenschaft: Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr.

Weitergehend sollen nun die systemtheoretischen Reflexionen, die durch Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr in die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft eingeführt werden, herangezogen werden. Obschon sie im Methodenteil der Arbeit eingehend dargelegt wurden, der Arbeit ohnedies als methodisches Fundament dienen, müssen sie an dieser Stelle als referenz- und zeitbedingte Aussagen hinsichtlich des Operationsfeldes pädagogische Disziplinarität identifiziert werden. Das systemtheoretische Paradigma gilt es sonach als ein Erkenntnismodell unter vielen zu beschreiben, das den Entwicklungsverlauf der pädagogischen Disziplin seit den 1980er Jahren beeinflusst hat. Aufgrund der Tatsache, dass es bis in die Gegenwart hinein diskutiert und erziehungswissenschaftlich konzeptionalisiert wird, bietet sich an, es am Ende des hier besprochenen pädagogisch-wissenschaftstheoretischen Abschnitts zu erörtern.

---

am Aisthesis-Konzepts nahe legen. Die Einführung des Ästhetikbegriffs in den Bildungsbegriff, so zumindest der Konsens im deutschsprachigen und englischsprachigen Diskurs, stellt nach Beck eine adäquate pädagogische Antwort auf die Pluralität postmoderner Wirklichkeiten dar, in denen der Mensch durch neue Medien und Informationstechnologien geprägt wird (vgl. Christian Beck, Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte, Bad Heilbrunn 1993, 254-256; 274-287). Inwieweit der Ästhetikbegriff die Normdiskussionen der Post-Reformära bestimmt, wird im folgenden Unterkapitel zu klären sein.

[58] Vgl. Dieter Lenzen, 1996, 21.

[59] Vgl. Dieter Lenzen, 1996, 24.

[60] Vgl. Dieter Lenzen, 1996, 25.

Die Systemtheorie nach Luhmann versteht sich als Gesellschaftstheorie mit historischem Erklärungsanspruch. Sie stützt sich dabei grundlegend auf den historischen Tatbestand der funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft. Luhmann geht davon aus, dass sich in der modernen Gesellschaft funktionale Teilsysteme wie Politik, Religion, Wirtschaft, Kunst und Erziehung ausdifferenziert haben, die in einem rekursiven Netzwerk miteinander kommunizieren.[61] Die in ihnen ablaufenden Operationen sind durch die Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz bestimmt, d.h. die Funktionssysteme reproduzieren sich aus sich selbst heraus (Autopoiesis), wodurch sie zunehmend geschlossener werden. Im gleichen Moment sind sie jedoch strukturell aneinander gekoppelt, setzen also bestimmte Leistungen und Operationen in anderen Systemen voraus.[62]

Die Autopoiesis bedeutet nun für das Erziehungssystem, dass dieses nur pädagogisch relevante Operationen verwenden kann und diese in einem rekursiven Netzwerk selbst erzeugt. Empirisch gesehen wächst durch Ausdifferenzierung die Menge der Kommunikationen, die das Erziehungssystem sich selbst zurechnet. Typisch für ein Großsystem wie das der Erziehung ist infolgedessen die Produktion von redundanter Kommunikation, d.h. von Kommunikation, die schon etwas Bekanntes mitteilt.

Nach Luhmann kann das Erziehungssystem dem Überschuss an Kommunikationsmöglichkeiten nur mit Hilfe eines eigenen Medium/Form-Arrangements, also durch Selbstorganisation, begegnen. Als Medium des Erziehungssystems fungiert die Unterrichtsinteraktion. Die Form wird ihrerseits durch äußere und innere Organisationen bestimmt. Organisation verweist hierbei auf die Notwendigkeit der fortwährenden Respezifikation der erzieherischen Absicht.[63]

Anhand des Organisationsbegriffs kann die eigentliche Reflexionsleistung der Luhmannschen Systemtheorie verdeutlicht werden. Für Luhmann bestehen Organisationen ausschließlich aus der Kommunikation von Entscheidungen, die sich ihrerseits nur in einem rekursiven Netzwerk anderer Entscheidungen desselben Systems identifizieren lassen. Dementsprechend fordert Luhmann:

> „Man muss begreifen können, wie das Erziehungssystem selbst auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert. Man muss die Anforderungen an Selbstorganisation nachvollziehen können.“[64]

[61] Vgl. Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2002, 14.
[62] Vgl. Niklas Luhmann, 2002, 22.
[63] Respezifikationsgebiete des Erziehungssystems sind Profession und Lehrplan (vgl. Niklas Luhmann, 2002, 142).
[64] Niklas Luhmann, 2002, 141.

Die Aufgabe der Systemtheorie liegt demnach darin, das Erziehungssystem dabei zu beobachten, wie es sich selbst und seine Umwelt beobachtet. Über diese Beobachtung zweiter Ordnung kann die Antwort auf jene Frage erbracht werden, die im Zentrum der Luhmannschen Systemtheorie steht: Wie funktionieren Systeme? Der konkrete Nutzen, den die Pädagogik aus einer systemtheoretisch orientierten Erziehungswissenschaft ziehen kann, liegt weniger in der Dechiffrierung latenter gesellschaftlicher Verhältnisse als in der Reduktion von Redundanz im System, d.h. im Abbau überschüssiger Komplexität.

Luhmann und Schorr selbst gehen in ihrem Opus Magnum „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“[65] auf bestimmte Kernprobleme pädagogischen Handelns ein. Ihre systemtheoretische Analyse des Erziehungssystems legt Paradoxien und das grundlegende Technologiedefizit der Pädagogik frei. Letzteres ist nach Luhmann und Schorr darin begründet, dass es unmöglich ist, die Komplexität der Unterrichtssituation durch pädagogische Technologien zu reduzieren. Dies basiert auf dem einfachen Zusammenhang, dass eine direkte Beeinflussung der Intentionen des Edukanden durch den Erzieher nicht möglich ist, da es sich beim menschlichen Bewusstsein um ein autopoietisches System handelt, das nur mit sich selbst kommuniziert. Weder Wissenschaft noch Organisation können Instanzen hervorbringen, die in der Lage sind, angesichts der tatsächlichen Komplexität funktionierende Technologien zu entwickeln.[66]
Aus dem Technologiedefizit formt sich sodann das Grundparadox der Pädagogik. Obwohl Ziele und Mittel pädagogischen Handelns nicht in Input/Output-Relationen überführt werden können, greift die Pädagogik immer wieder auf solche Kausalitätsannahmen zurück. Sie versucht jenen Prozess der Sozialisation, der Menschen hervorbringt, „von denen man nicht wissen kann, welche Einstellungen sie jeweils aktualisieren und wie sie handeln werden“[67], absichtsvoll, d.h. erzieherisch zu überformen. Hierin liegt das Grundparadox der Pädagogik. Zielgerichtet strebt sie an, was sie nicht leisten kann, nämlich die Transgression von Wirklichkeit. Eine Kette von weiteren Paradoxien dient der Pädagogik dazu, sich gegen dieses Grundparadox zu immunisieren.
Die systemtheoretischen Betrachtungen von Luhmann und Schorr haben im Verlauf der 1980er und 1990er Jahre eine zum Teil heftige Gegenkritik von pädagogischer Seite hervorgerufen. Nichtsdestoweniger haben sie in der unmittelbaren Vergangenheit die erzie-

[65] Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1999.
[66] Vgl. Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr, 1999, 229.
[67] Niklas Luhmann, 2002, 49.

hungswissenschaftliche Theoriebildung befruchtet. Neuere Publikationen sehen den Anspruch auf pädagogische Wissenschaftlichkeit in einer systemisch-konstruktivistischen Erziehungswissenschaft eingelöst, einer Wissenschaft, die das kommunikative Netzwerk pädagogischer Operationen freilegt und der pädagogischen Praxis als Beratungswissenschaft zur Seite steht.[68]

Resümee. An den vorgetragenen wissenschaftstheoretischen Positionen wird zunächst deutlich, dass die historische Konstruktion einer „Nach"-Reformära auf der Erkenntnis einer tiefgreifenden Kritik und Revision bildungsreformerischer Positionen im Verlauf der späten 1970er und 1980er Jahre aufbaut. Im Einzelnen formt sich ebenjenes postreformerische Profil entlang der Kritik rationaler bzw. kritisch-rationaler Theoriekomplexe aus. Die Kritik verinnerlicht in ihrem Zentrum die Annahme, dass die innerhalb des Reformduktus formulierten Aufgaben und Zielsetzungen nicht einlösbar seien. Hieran schließt sich die grundlegende Skepsis gegenüber einem zweckrationalen Erziehungsverständnis an – bereits während der Reformphase wurde dies handlungstheoretisch begründet. Die Zweifel gegenüber der Voraussagbarkeit der Folgen von Erziehungshandeln werden zudem durch den systemtheoretischen Aufweis eines prinzipiellen pädagogischen Technologiedefizits tief im disziplinären Diskurs verankert.
Konstruktiv gewendet bedeutet die Reformkritik eine Re-Orientierung der pädagogischen Theorie-Praxis-Verschränkung. Während die Reformsemantiken es vorsehen, mit einem programmatisch dicht formulierten Theoriekomplex gestaltend in die als defizitär wahrge-

[68] Regina Mikula entwirft ausgehend von den Grundbegriffen der Systemtheorie eine systemisch-konstruktivistische Schultheorie. Die Beschreibung des sozialen Systems Schule richtet sich bei Mikula an den Leitdifferenzen System/Umwelt und Struktur/Funktion aus. Daran anknüpfend fragt sie nach dem Grad der Vernetzung, der zwischen Erziehungssystem und Umwelt bzw. Erziehungssystem und anderen sozialen Teilsystemen herrscht. Erziehung als System erscheint untergliedert in Mikro- (Schüler), Meso- (Schule bzw. Schulklasse) und Makroebene (Erziehungssystem und Gesellschaft). Nach Mikula werden auf allen Ebenen die Operationen des Erziehungssystems durch Selbstregulation bzw. -organisation geprägt, d.h. die Schule organisiert sich als multiples Lernsystem selbst. Die Orientierung an den Kategorien der Systemtheorie dient letztlich dazu, dass die schulischen Lehr- und Lernbedingungen für den Unterricht optimiert werden und dass eine Verbesserung der Leistungsfähigkeit der gesamten Organisation Schule erreicht wird (vgl. Regina Mikula, Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule, Innsbruck 2002, 245; 277-279).
Die Beobachtungsfunktion der Systemtheorie für die Pädagogik bildet bei Rolf Huschke-Rhein den Ausgangspunkt dafür, die Pädagogik ihrerseits als eine Beratungswissenschaft für die planmäßige Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen aufzustellen. Huschke-Rhein sieht (schulische) Erziehung grundlegend durch sich selbst organisierende Interaktionssysteme determiniert. Erziehung und Bildung erscheinen als lebenslange, nonlineare Lernprozesse, die durch eine konsultative, beratende Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik begleitet werden. Beratung umgreift sowohl die individuelle als auch die institutionell-organisatorische Ebene von Erziehung. Nach Huschke-Rhein meint Beratung schwerpunktmäßig die Aufklärung über die in den Prozess der Erziehung hineinspielenden Akte der Fremdsteuerung und Selbstorganisation (vgl. Rolf Huschke-Rhein, Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft, Weinheim 1998, 19-27).

nommene Praxis einzutreten, identifizieren es die Post-Reformsemantiken als dringendes Erfordernis, pädagogische Theorie mit den Eigentümlichkeiten pädagogischer Praxis anzureichern. Erst hierdurch erscheint es möglich, mit Hilfe von Theorie die tatsächliche Reichweite von Erziehungshandeln zu ermessen. Jene Einschätzung trägt an die pädagogische Reflexion den Auftrag heran, pädagogische Norm allgemein an die wissenschaftliche Aufbereitung des Erkenntnisbereichs Praxis zu koppeln: insbesondere an den Erkenntnisgegenstand Unterricht.

Gemäß seiner Konstitution als Interaktionssystem gibt Unterricht Aufschluss darüber, wann und unter welchen Bedingungen die handelnden Personen Erziehung überhaupt zulassen. Der Erkenntnisgegenstand Unterricht formiert sich danach in den post-reformerischen Semantiken zu einem Bezugshorizont pädagogischer Reflexion, da an ihm das Relationsgefüge zwischen pädagogischer Norm und pädagogischer Erkenntnis neu ausgerichtet wird. So deutet sich an ihm die Abkehr von einer kritisch-materialistischen Erziehungstheorie an, die an einer mehr oder weniger direkten Transposition pädagogischer Handlungsnorm in gesellschaftliche Norm interessiert war. Nunmehr wird Unterricht selbst als normgebende Größe vorausgesetzt.

Theoretisch aufbereitet wird Unterricht an den Verstehenskategorien Handlung und Situation. Beide Begriffe rekurrieren darauf, dass die unterrichtliche Aktion in sich die Deutungen und Wahrnehmungen der an ihr Teilnehmenden bindet. Dieser Zusammenhang deutet wiederum darauf hin, dass das Subjekt sich seine eigene (Handlungs-)Wirklichkeit konstruiert, aus der sodann konkrete Handlungen und weitere Folgehandlungen hervorgehen. Für die post-reformerische pädagogische Reflexion ist diese Fundamentalerkenntnis in doppelter Hinsicht von Bedeutung. Zum einen wird aus ihr geschlossen, dass der Schüler permanent, d.h. auch im Alltag, seine Umwelt ausdeutet und diesen außerschulisch erworbenen Erfahrungs- und Wahrnehmungshorizont zum Anlass unterrichtlicher Handlungen nimmt. Zum anderen führt sie zu der Erkenntnis, dass Handlung selbst die Wahrnehmungsstruktur des Schülers stets aufs Neue verändert, d.h. dass die Voraussetzungen von Wahrnehmung und somit auch von Handlung sich ständig erneuern.

Daraus folgern die anthropologisch-phänomenologischen Strömungen, dass es im Sinne eines tiefergehendes Verständnis von Erziehungshandeln erforderlich sei, die grundlegende Undurchsichtigkeit menschlichen Handelns theoretisch vorauszusetzen. Um diese zumindest annähernd in den Griff zu bekommen, bedarf es einer pädagogischen Forschung, die fortwährend in das situative Spannungsfeld unterrichtlicher Praxis eintritt. Hieraus begründet die post-reformerische Pädagogik ihr Erkenntnisinteresse am Mikrobereich sozialer

Analysen. D.h., sie will den Schüler über seine sichtbaren Verhaltensweisen hinaus erfassen, seine Interpretationsmuster verstehen. Die Erziehungssituation stellt sich infolge als eine Situation dar, in der sich handelnde Subjekte mit ihren Interpretationen von Wirklichkeit konfrontieren.

Eine entscheidende Wende im Hinblick auf die Reformsemantiken erzielen die post-reformerischen Strömungen ferner dadurch, dass sie den Schüler als ein autopoietisches, d.h. sich selbstorganisierendes Individuum begreifen, das sich in Beziehung zur Welt setzt. Der Schüler wird als selbstentschiedenes Subjekt aufgewiesen, das den Prozess des Sich-Bewusstwerdens einleitet. Die Mechanismen gesellschaftlicher Manipulation wirken zwar weiterhin an ihm, doch kann ihnen nunmehr erst in dem Moment Erziehungsrelevanz attestiert werden, da das Schülersubjekt sie als in irgendeiner Form bedeutsam für seine Selbstorganisation wahrnimmt.
Die angeführten handlungs- und situationstheoretischen Sätze laufen auf ein pädagogisches Theorieverständnis zu, das reflexiv in das Erziehungshandeln eintritt, d.h. im Bewusstsein der eigenen pädagogischen Sinndeutungen. Dem Gebot der Reflexivität schließt sich die Forderung an, dass pädagogische Theorie den Schüler im Spannungsfeld von Individualem und Sozialem zu erfassen habe, mit anderen Worten, sie soll die Möglichkeiten und Grenzen seiner Selbstentfaltung aufzeigen. Einer zeitgemäßen pädagogischen Reflexion empfiehlt es sich hiernach, ein Bewusstsein hinsichtlich der in der Lebenswelt der Schüler wirkenden Variablen zu entwickeln. So kommunizieren die post-reformerischen Semantiken ein Anforderungsprofil an pädagogische Theorie, dem zufolge diese sich sowohl im globalen Kontext sich ständig verändernder gesellschaftlich-kultureller Determinanten als auch im situativen Kontext subjektiver Sinndeutungen zurechtzufinden habe. Lebenswelt fungiert diesbezüglich als Reflexionshorizont, an dem das normative Potential von Gesellschaft und Kultur im Hinblick auf die Mikrointeraktion Unterricht ermessen werden kann.
Im Ganzen lässt sich in den post-reformerischen Strömungen eine neuerliche Hinwendung zum Kulturbegriff erkennen. Vom diesem gelangt die pädagogische Reflexion zu der Einschätzung, dass es sich bei Bildung um mit Bedeutung und Sinn aufgeladene Gegenstände des Alltags handelt, die in Lernerfahrung transformiert werden. Ebenjenen Transformationsprozess führt der Schüler weiter, indem er die gewonnene Lernerfahrung in alltägliche Welterfahrung umsetzt. Hieran macht die post-reformerische pädagogische Reflexion deutlich, dass Bildung und Unterricht grundlegend auf subjektive kulturelle Bedeutungszuweisungen zurückgehen.

3.1.2. Pädagogische Norm und die Konstruktion von Wirklichkeit

Den Ausführungen des vorangegangenen Kapitels zufolge vollzieht die Pädagogik eine Wendung weg von gesellschaftskritischen, rational-technologischen und politökonomischen Debatten hin zur phänomenologischen Durchdringung lebensweltlicher Kategoriengefüge. Über die phänomenologische Perspektive werden Erziehung und Wirklichkeit nunmehr nicht auf global gesellschaftliche Zusammenhänge „reduziert", sondern in ihren mannigfachen Bezugshorizonten aufgewiesen. Gesellschaft selbst wird als Wirklichkeitsausschnitt aufgefasst, der nicht im ontologischen Sinne auf einen Strukturkern aufbaut, sondern fortwährend neu konstruiert wird. Die phänomenologische Perspektivik erweist sich in diesem Sinne als ein erkenntnistheoretischer Bezugsrahmen des Postmoderne-Diskurses. Lebenswelt, Wirklichkeit und Wahrnehmung bilden zentrale phänomenologische Begriffskategorien, von denen ausgehend die Pädagogik nach den Reformbestrebungen ihren Gegenstandsbereich und ihre Zielsetzungen neu ausleuchtet.

Ästhetik, Medien und soziales Lernen – Erziehungsphilosophie: Käthe Meyer-Drawe, Konrad Paul Liessmann, Lutz Koch, Wolfgang Zacharias und Christian Langer. Die phänomenologische Explikation der Kategorie Lebenswelt bringt verschiedene neue Motive pädagogischer Reflexion hervor. Einen ersten Einblick in die programmatischen Verflechtungen der seit den 1980er Jahren entstandenen schul- und unterrichtsbezogenen Semantiken ermöglicht der Begriff der Intersubjektivität.
Bei Käthe Meyer-Drawe als die zentrale Kategorie pädagogischer Reflexion überhaupt eingesetzt, soll Inter-Subjektivität aufzeigen, dass menschliches Verhalten weder durch Sozialisierung allein noch durch die bloße Entfaltung eines prädisponierten intellektuellen Vermögens bestimmt wird. Die Einsicht in das Bedingungsgefüge von Sozialität, Rationalität und moralischem Verhalten legt nach Meyer-Drawe der Pädagogik nahe, die Theorie des Lernens als Theorie des sozialen Lernens auszulegen. Eine solche Theorie muss darum bemüht sein, den Kontext des Lernens, d.h. seine Vorgeschichte und seine möglichen Konsequenzen, mitzudenken.[69] Um ein tiefergehendes Verständnis für Lernversagen oder sozial auffälliges Verhalten aufzubauen, ist es dementsprechend erforderlich, auf die Situation des Betreffenden in all ihren Bezügen zurückzugehen, „um durch Verstehen der Vor-Geschichte und der Antizipationen den fungierenden Erfahrungshorizont aufzuhellen"[70].

[69] Vgl. Käthe Meyer-Drawe, 1984, 255.
[70] Käthe Meyer-Drawe, 1984, 258.

Die Sozialität des Einzelnen, die es zu verstehen gilt, ist Produkt von Selbstwahrnehmung bzw. -konzeptionen und Fremdwahrnehmung. Der erzieherische Vorgang selbst unterliegt infolgedessen den opaken Mechanismen sozialer bzw. interpersonaler Wahrnehmung. Für die pädagogische Reflexion gilt es zudem zu berücksichtigen, dass Wahrnehmungsstrukturen sich als äußerst stabil erweisen können und durch intellektuelle Anstrengungen nur schwerlich zu überwinden sind.[71] Aufgrund des subjektiv-konstruktivistischen Ursprungs von Wahrnehmung ist es nach Meyer-Drawe der Pädagogik mit Blick auf den Lernbegriff nicht länger möglich, ein Denkmuster zu prolongieren, das Lernen als stringentes Gefüge von Wenn-Dann-Beziehungen in Form von Reiz-Reaktions-Folgen erfasst und operationalisiert.

Das phänomenologische Paradigma sucht nun weniger nach den operationalisierbaren Regelmäßigkeiten von Lernvollzügen, sondern fragt nach den „ungeregelten, präreflexiven, präobjektiven und prädezisiven Artikulationsleistungen inter-subjektiver Erfahrungsfelder“[72]. So geht von der phänomenologischen Reflexion die Erkenntnis aus, dass Lernen als Prozess der Erfahrung sich nicht als homogener Prozess der zunehmenden Exaktifizierung von Wirklichkeit vollzieht:

> „[Das Lernen, C.J.] strukturiert sich vielmehr als kontingentes Konfrontationsgeschehen, in dem im Durchgang durch bestimmte Aporien vormals vertrautes Wissen, Werten und Handeln sich zu einer Vor-Geschichte wandelt und eine Nach-Geschichte eröffnet.“[73]

Demgemäß geht die phänomenologische Interpretation sozialen Lernens im Unterschied zu behavioristischen Ansätzen davon aus, dass die (inter-)personale Erfahrungsgeschichte bei der Initiierung von Lernprozessen eine gewichtige Rolle spielt. Nach Meyer-Drawe muss unterstellt werden, dass soziales Lernen von unthematisch leitendem Vorwissen abhängig ist, das sich aus Erfahrungen, Habitualisierungen und Antizipationen speist. Im eigentlichen Lernvorgang treten diese dann als Erwartungen und Intentionen hervor.[74]

Die phänomenologische Explikation des Lernbegriffs bei Meyer-Drawe spannt nun ihrerseits den Bogen zu zwei zentralen Aspekten des Postmoderne-Diskurses. So reflektiert die phänomenologische Perspektive zum einen gesellschaftliche Wirklichkeit als diffuses Konglomerat subjektivierter Lebenswelten, d.h. sie geht von einer Pluralität der Lebens-

[71] Vgl. Käthe Meyer-Drawe, 1984, 259.
[72] Käthe Meyer-Drawe, 1984, 267.
[73] Käthe Meyer-Drawe, 1984, 268.
[74] Vgl. Käthe Meyer-Drawe, 1984, 269.

wirklichkeiten aus. Hierbei verleiht sie dem zweiten zentralen Aspekt des Postmoderne-Diskurses Ausdruck. Danach verlangt die Existenz subjektiver Lebenswirklichkeiten, das Theorem der Konstruktion von Wirklichkeit am Wahrnehmungsbegriff engzuführen. In dem Moment, da jedes Subjekt auf der Basis seiner eigenen sinnstiftenden Wahrnehmung sein Verhalten zur Welt bestimmt, kann soziales Handeln, und somit auch erzieherisches Handeln, nicht auf einen rationalen Begründungszusammenhang zurückgeführt werden. Wirklichkeit wird in ihren symbol- und zeichenhaften Zusammenhängen vom Subjekt verarbeitet. Gesellschaft erscheint in diesem Zusammenhang als zunehmendes Ineinander von Sein und Wirklichkeit, von Leben und Kunst, von Realität und Fiktion, von Wirklichkeit und Simulation.[75]

Die pädagogische Reflexion greift in ihren semantischen Bezügen diesen Grundgedanken des Postmoderne-Diskurses auf. In dem allmählichen Aufweichen der Grenzen zwischen Kunst und Leben identifiziert sie jenen zentralen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, der Ausgangspunkt für weitere schul- und bildungsnahe Entscheidungen ist: die Ästhetisierung der Wirklichkeit. So begegnet die pädagogische Reflexion mit der allgemeinen Forderung nach einer Ästhetik des Lernens auf der Erkenntnis einer tiefgreifenden Ästhetisierung des Alltäglichen.

Die Vertiefung in ein ästhetisches Erziehungsprogramm führt die Pädagogik zunächst in die Veranschaulichung postmoderner Ideengebäude ein. Einen Überblick über philosophische Eckdaten der Postmoderne-Debatte verschafft sich Konrad Paul Liessmann. Wie oben angedeutet, identifiziert Konrad Paul Liessmann die Pluralität der Wissensformen, Lebensentwürfe und Handlungsmuster als die Grunderfahrung der Postmoderne. Darüber hinaus erscheint ihm Postmoderne sui generis als ästhetisches Konzept für die gesellschaftliche Wirklichkeit, liegen doch die Konstituentien der postmodernen Gegenwart in der nachhaltigen Ausformung des öffentlichen Erfahrungsraums durch ästhetische Handlungsfelder wie Architektur, Werbung, Design und Medien.[76]

Die ästhetische Ausdifferenzierung von Wirklichkeit verinnerlicht ihrerseits ein pluralistisches Stilprinzip, einen radikalen Eklektizismus, der sich als interkulturelle und traditionsintegrative Hybridformel versteht. Die Hineinnahme und Umdeutung von Tradition und Kultur verlangt sonach auf Seiten des Betrachters eine differenzierte Form der Wahrnehmung. Nach Liessmann zeichnet sich die postmoderne Ästhetik durch eine Doppelkodie-

[75] Vgl. Konrad Paul Liessmann, Ästhetische Erziehung in einer ästhetisierten Welt, in: Lutz Koch, Winfried Marotzki, Helmut Peukert (Hrsg.), Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, 74.
[76] Vgl. Konrad Paul Liessmann, 1994, 75.

rung ihrer Inhalte aus. Durch den Gebrauch von Ironie, Mehrdeutigkeit und Widerspruch entstehen Werke und Verfahren, die in ihrer Vieldeutigkeit ständig neue Interpretationen provozieren und folgerichtig als multivalent vorauszusetzen sind. So setzt die ironische Anspielungskultur ebenjenen Betrachter voraus, der solche Doppelkodierungen zu entziffern weiß.

Die einzig adäquate Einstellung zu dem postmodernen Ikonoklasmus sieht Liessmann im ästhetischen Denken selbst. Ausschlaggebend für diese Festlegung ist, dass ästhetisches Denken auf die ästhetisierte Wirklichkeit nicht mit rational analytischer Vernunft reagiert, sondern mimetisch, d.h. mit außerbegrifflichen Denkstrukturen.[77] Ästhetisches Denken adaptiert das Erlebte, sieht in dem Erlebten jedoch gleichzeitig die Bedeutung, d.h. es ermöglicht dem Subjekt, einen reflektierten Standpunkt einzunehmen. Im Gegensatz zur reinen Sinneswahrnehmung setzt diese Sinnwahrnehmung darauf, „im Sichtbaren das Unsichtbare zu sehen, hinter den ironischen Anspielungen, Differenzen, Verweisen und Zitaten die Wirklichkeit noch einmal zu entdecken“[78]. In diesem Sinne erscheint ästhetisches Denken als kritisch angemessene Reaktion auf die opaken Wirklichkeitsstrukturen.

Im Anschluss an Liessmann ist nun anzuführen, dass die These von der tiefgreifenden Ästhetisierung gesellschaftlicher Teilbereiche[79] von unterschiedlichen Seiten kritisch durchleuchtet wird. So hält Rüdiger Bubner in kulturpessimistischer Diktion dagegen, dass ungeachtet der Ästhetisierung des Alltags die eigentliche Bedeutung von Kunst und Ästhetik im Selbstzweckhaften und Nicht-Funktionalen liegt, also nicht in der Affinität, sondern in der Opposition zum Alltagsleben. Die Ästhetisierung der Wirklichkeit als Inszenierung des Alltäglichen ist demnach Symptom einer kulturellen Krise.[80]

Lutz Koch wiederum entwirft seine Kritik weniger vor einem kulturpessimistischen Hintergrund, als dass er die These von der Ästhetisierung des Alltagslebens einer differenzierten Betrachtung öffnet. Hierbei dringt er in das Strukturgefüge ästhetischer Wahrnehmung ein. So zeigt er auf, dass das ästhetische Urteil sich stets triadisch aus der Materie der sinn-

---

[77] Vgl. Konrad Paul Liessmann, 1994, 79. Der Mimesisbegriff bildet auch bei Christoph Wulf die Grundlagen für ein ästhetisches Lernverständnis. Nach Wulf liegen die Vorzüge des Mimesismodells darin, dass mimetische Prozesse in der Erziehung nicht an Sprache und Denken gebunden sind; sie sind außersprachlich, d.h. körperlich, sinnlich, imaginär. Ferner ist Mimesis ein Weg zur Welt, der nicht an die Logik gebunden ist, d.h. er stößt sich nicht an Widersprüchlichkeiten, Paradoxa und Antinomien; Mimesis vollzieht sich demnach paralogisch. Für Mimesis spricht nach Wulf ebenso, dass sie keines gesicherten Begriffs des Subjekts bedarf. Sie wird demnach dem dezentralisierten und fragmentarischen Charakter des Menschen gerecht (vgl. Christoph Wulf, Ästhetische Wege zur Welt, in: Dieter Lenzen [Hrsg.], Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt 1990, 170).

[78] Vgl. Konrad Paul Liessmann, 1994, 79.

[79] Christoph Wulf spricht von einer Ästhetisierung des Politischen, des Sozialen und des Erzieherischen (vgl. Christoph Wulf, 1990, 168).

[80] Vgl. Rüdiger Bubner, Ästhetisierung der Lebenswelt, in: Rüdiger Bubner (Hrsg.), Ästhetische Erfahrung, Frankfurt a.M. 1989, 152.

lichen Wahrnehmung, aus der Empfindung sowie der anschaulichen Form des ästhetischen Objekts, die nicht empfunden werden kann, zusammensetzt. Die letztgenannte Ebene kann das rezipierenden Subjekt durch seine Einbildungskraft bzw. imaginatio entschlüsseln. Der Begriff des Ästhetischen erweist sich nach Koch also als doppeldeutig, da einerseits bereits die sinnliche Wahrnehmung selbst (aisthesis) das Ästhetische beschreibt, andererseits jedoch auch jene Wahrnehmungen umgreift, die durch die bloße Form des Objekts angeregt werden.[81] Im Ästhetikbegriff stehen sich demnach die Pole Sinn und Einbildungskraft in dialektischer Komplementarität gegenüber.
Wenn also innerhalb des Postmoderne-Diskurses von der Ästhetisierung der Welt gesprochen wird, muss nach Koch zugleich auf die Anästhetisierung der Welt verwiesen werden, da das Ästhetische in der postmodernen Gegenwart vornehmlich nur noch in der verkürzten Form der sinnlichen Wahrnehmung vorliegt. Dem flutartigen Ansteigen äußerlicher Bilderwelten entspricht der Verlust innerer Bilder, die einzig durch die produktive Einbildungskraft entstehen können.[82]

Die im bisherigen Textverlauf besprochenen Beiträge spiegeln die von pädagogischer Seite vorgenommene philosophische Aufarbeitung des Ästhetikbegriffes wider. Im Folgenden gilt es nun jene Quellen heranzuziehen, die den Ästhetikbegriff ins Erzieherisch-Konstruktive heben. Diesbezüglich ist auf die Arbeiten von Wolfgang Zacharias zu verweisen.[83] Diese zielen einerseits auf die grundlegende Orientierung des Lernbegriffs an den Paradigmen der Kunst bzw. der Ästhetik ab – wie durch Lenzens Methexis-Modell gefordert – und wenden sich anderseits der konzeptionellen Aufbereitung eines ästhetischen, kulturpädagogischen Tätigkeitsbereichs zu. Sonach differenzieren sie in ihrer Gesamtheit den Teilbereich ästhetisch-erzieherischer Programmatik weiter aus.
Vor dem Hintergrund der bei Koch besprochenen bipolaren Komplementarität des Ästhetikbegriffs entwirft Zacharias ein topographisches Modell ästhetischen Lernens. Die Bipolarität ästhetischen Erfahrens schlägt sich bei Zacharias in der Distinktion zwischen sinnlich-materieller und symbolisch-abstrahierender Erkenntnis bzw. Erfahrung nieder. Als Ziel und Inhalt ästhetischer Erziehung stellt er die Ausbildung eines funktionierenden Verhältnisses zwischen sinnlich-materieller Realerfahrung in der eigenen subjektiven Wirk-

[81] Vgl. Lutz Koch, Pädagogik und Ästhetik, in: Lutz Koch, Winfried Marotzki und Helmut Peukert (Hrsg.), Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, 16.
[82] Vgl. Lutz Koch, 1994, 16.
[83] Die Texte von Wolfgang Zacharias aus dem Zeitraum von 1970-2000 sind in dem 2001 erschienen Sammelband „Kultur und Bildung. Kunst und Leben. Zwischen Sinn und Sinnlichkeit. Texte 1970-2000“ enthalten (vgl. Wolfgang Zacharias, Kultur und Bildung. Kunst und Leben. Zwischen Sinn und Sinnlichkeit. Texte 1970-2000, Bonn 2001).

lichkeit und der davon ausgehenden kulturell-artikulierenden Symbolbildung auf.[84] In diesem Sinne versucht sein kulturpädagogisch aufgestelltes Ästhetikmotiv ein Gleichgewicht zwischen Wirklichkeitserfahrung und ihrer Medialisierung herzustellen.

Das Dreieck Mensch-Medien-Mitwelt bildet bei Zacharias den Ausgangspunkt dafür, medialisierte und reale Erfahrung in den Modellansatz einer Ökologie des Spielens und Lernens zu integrieren.[85] Hierin tritt Ökologie als globale Lebensweltkategorie auf, die den Menschen sozialisationstheoretisch als umweltbezogenes Wesen aufweist. Dessen personale und soziale Entwicklung wird auf der einen Seite in stetem Wechselspiel von den räumlich-sozialen Gegebenheiten determiniert, auf der anderen Seite jedoch gestaltet der Mensch seine Umwelt und nimmt Einfluss auf die ihn sozialisierenden externen Faktoren.[86] Der Ökologie- bzw. Umweltbegriff umschließt hiernach die Gesamtheit sinnlich-authentischer Lebensweltphänomene, wie auch symbolisch-virtueller Medieninformationen, die den Menschen in seiner Sozialität und Kulturalität prägen. Im Zusammenschluss konstruieren die kulturpädagogischen Ausführungen von Zacharias alsdann ein Grundmotiv ästhetisch-erzieherischer Programmatik überhaupt: den Aufweis von Soziokultur als Bildungsraum.[87]

Die Ausführungen von Liessmann und Koch auf der einen und Zacharias auf der anderen Seite haben trotz ihrer unterschiedlichen Themenschwerpunkte aufgezeigt, inwieweit die post-bildungsreformatorischen Semantiken dem Entscheidungsbereich pädagogischer Norm einen allgemein-theoretischen Bezugsrahmen nahe bringen, der zwischen den Polen Ästhetik/Wahrnehmung und Postmoderne/Wirklichkeit oszilliert. Dieser Bezugsrahmen verinnerlicht eine Vielzahl an Motiven, Begriffen, Kategorien und Fragestellungen, die allesamt das pädagogische Theoriefeld neu ausfüllen. Aus diesem Konglomerat sticht ein weiteres Motiv hervor, welches im pädagogischen Diskurs der 1980er und 1990er vermehrt kommuniziert wird: der Wirklichkeitsbereich Medien.

Unabhängig von divergierenden Deutungen, etwa als zu behandelndes Symptom postmodernen Kulturzerfalls oder als unveränderbare Realität, der sich die Gesellschaft anzupassen habe, identifiziert die pädagogische Reflexion mediale Wirklichkeit als feste theoretische Bezugsgröße. So geht nicht zuletzt die Ausdifferenzierung der erziehungswissen-

[84] Wolfgang Zacharias, 2001, 95.

[85] Der Ökologiebegriff tritt bei Zacharias in doppelter Verwendung auf. In seiner zweiten Bedeutung stellt der Ökologiebegriff einen direkten Naturbezug her. In dem Modell einer öko-ästhetischen Bildung verfolgt Zacharias das Ziel, über ästhetische Arbeits- und Aneignungsweisen auf ökologische Problembereiche hinzuweisen, d.h. dem Naturwesen Mensch ein geschärftes Bewusstsein für naturbezogene Problemlagen zu vermitteln (vgl. Wolfgang Zacharias, 2001, 112-113).

[86] Vgl. Wolfgang Zacharias, 2001, 227.

[87] Vgl. Wolfgang Zacharias, 2001, 193.

schaftlichen Subdisziplin Medienpädagogik in den 1980er Jahren darauf zurück, dass die Pädagogik sich der Frage stellt, wie die neuen medialen Lebensverhältnisse in den eigenen Reflexionsbereich zu integrieren seien. Im Konkreten sind es Themen wie die Veränderung von Medientechniken, die Erweiterung von Medienangeboten, die Organisation von Medienleistungen, die in den Gegenstandsbereich medienpädagogischer Reflexion einfließen.[88]

In ihren grundlagentheoretischen Bezügen sucht die medienpädagogische Reflexion die Rückkopplung an den Ästhetik-Diskurs und zwar dies in doppelter Weise. Zum einen erkennt sie in dem sozialökologischen Ansatz, wie er bei Zacharias formuliert wird, ein adäquates Erkenntnismodell, d.h. sie ist von erkenntnisleitendem Interesse für die Wechselbeziehung zwischen sozialkultureller Umwelt und sozialkulturellem Verhalten. Hierbei orientiert sie sich an konkreten, alltäglichen Lebenszusammenhängen.[89] Zum anderen nimmt die Medienpädagogik Kontakt zur Ästhetik-Debatte auf, indem sie die durch die Medien vermittelten Inhalte und Inhaltskategorien benennt, d.h. einzelne Ästhetikbereiche auf der Basis von empirisch gewonnenem Datenmaterial ausleuchtet. Als eine wesentliche Inhaltskategorie medialer Präsentationen identifiziert die Medienpädagogik hierbei Unterhaltung.[90] Am Unterhaltungsbegriff exemplifiziert sie sodann den spezifischen Bildungswert von medialer Wirklichkeit.

Nach Christian Langer liegt die Anschlussfähigkeit des Phänomens Unterhaltung für Bildungsprozesse in dessen Faktur als wirklichkeitsgenerierende Kraft begründet. So kann eine sich am Bildungsprozess vollziehende Bewusstwerdung über die Konstituentien von Unterhaltung exemplarisch den Blick auf verschiedene Formen der Wirklichkeitsgenese schärfen. Obendrein extrahiert Langer aus dem Medienbereich ein schmal umrissenes Bildungsprofil, das die mediale Realität selbst betrifft. Dieses zielt konkret darauf ab, den Schüler über die bildende Auseinandersetzung mit Konstitutionsbedingungen medialer

---

[88] Vgl. Dieter Baacke, Medienpädagogik als eine weitere Bindestrich-Pädagogik? Reflektionen zum Standort einer Disziplin, in: Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.), Medienpädagogik als eine weitere Bindestrich-Pädagogik? Der Beitrag der Medienpädagogik zum pädagogischen Denken, Bielefeld 1990, 12.

[89] Das bedeutet, sie zielt in ihren Untersuchungen auf die Darstellung von ganzen Medienumwelten und den jeweils in ihnen wirksamen Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge ab (vgl. Ralf Vollbrecht, Sozialökologische Medienforschung, in: Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.), Bielefeld 1990, 49).

[90] Nach Langer zeichnet sich das mediale Produkt Unterhaltung durch formale und inhaltliche Zugänglichkeit aus. Die Inhaltlichkeit wird durch Alltagsnähe und Alltagstranszendierung bestimmt. Ferner bewegt sich Unterhaltung zwischen den Dichotomien Ambiguität und typisierte Prägnanz, Bedeutungslosigkeit und Bedeutungsschwere. Die Form von Unterhaltungsinhalten ist nach Langer durch allgemeine Orientierungsfreundlichkeit geprägt, die auf Grundlage von Serialität und Genrehaftigkeit hergestellt wird. Darüber hinaus ist den Unterhaltungsformaten eine Regelhaftigkeit eigentümlich, die textuale Offenheit und Vielfalt ermöglicht (vgl. Christian Langer, Medien und Pädagogik. Zur Legitimation von Medienpädagogik auf prinzipienwissenschaftlicher Grundlage, Frankfurt a.M. 2002, 191).

Produkte zu einer Weiterentwicklung der eigenen medienbezogenen Verhaltensweisen zu verhelfen.[91]

An vorgenannten Aussagen wird deutlich, dass aus der medienpädagogischen Reflexion neben disziplinären und erkenntnistheoretischen Fragen auch schul- bzw. bildungsnahe Fragestellungen entspringen. Infolge werden übergreifende Zielvorstellungen wie Kompetenz, Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit von medienpädagogischer Seite bestätigt.[92] Weitergehend sieht die Medienpädagogik das unterrichtliche Handeln im Medienbereich an Aspekte der Subjekt- und Situationsbezogenheit gebunden. Im Konkreten besagt dies, dass die Lebens- und Bedürfnissituation des Schülers, dessen Kenntnis- bzw. Erfahrungsstand im Medienbereich sowie der Stand seiner sozial-kognitiven Entwicklung in die Evaluierung von Handlungen im Medienbereich einzugehen haben.[93] Nach Langer schafft erst das systematische Erfassen des Schülersubjekts die Grundlage dafür, dem Schüler mit Hilfe eines umfassenden Aufgabenkatalogs[94] eine reflektierte Form der Mediennutzung nahe zu bringen.[95]

Schule und Lebenswelt - Schultheorie: Karl Gerhard Pöppel, Jochen Wissinger, Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lersch. Im Folgenden gilt es nun zu klären, in welcher Form die vorgenannten Leitmotive und Kategorien des sich am Postmoderne-Topos orientierenden pädagogischen Normdiskurses schultheoretische Fragestellungen berühren. Als Theoriefeld, das zwischen methodischen, didaktischen und institutionellen Implikationen rangiert, bildet Schultheorie die Nahtstelle zwischen den abstrakten, philosophisch-metatheoretischen und den konkreten unterrichtsbezogenen Momenten pädagogischer Programmatik. Die nachfolgende Betrachtung zeigt am Gegenstandsbereich Schule auf, wie die pädagogische Reflexion das breite Feld pädagogischer Norm in einen integrativen Theoriekomplex – die Theorie der Schule – überträgt.

An den vorderen Abschnitten konnte ersichtlich werden, dass die pädagogische Reflexion der 1980er und 1990er Jahre erzieherische Größen wie den Lernbegriff auf ihre Alltagstauglichkeit und Lebensnähe hinterfragt. Mit der Feststellung, dass Lernen ein Vorgang

[91] Vgl. Christian Langer, 2002, 193.
[92] Vgl. Gerhard Tulodziecki, Medienpädagogik als gegenwärtige und zukünftige Aufgabe der Schule, in: Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.), Medienpädagogik als eine weitere Bindestrich-Pädagogik? Der Beitrag der Medienpädagogik zum pädagogischen Denken, Bielefeld 1990, 57-58.
[93] Vgl. Gerhard Tulodziecki, 1990, 60.
[94] Der Aufgabenkatalog umfasst Aufgabenbereiche wie Medienanalyse und Medienkritik, Aufarbeitung von Medienwirkungen, Abwägen von Handlungsalternativen und aktive Medienarbeit (Vgl. Gerhard Tulodziecki, 1990, 62-63).
[95] Vgl. Christian Langer, 2002, 116.

sei, der durch die Vorerfahrungen des lernenden Subjekts und den intersubjektiven Initiationsrahmen bestimmt sei, drängen Fragen in den Vordergrund, die sich auf die Gestaltungsprinzipien der Lern-Umwelt beziehen. Ein Aspekt, dem diesbezüglich ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird, ist der des Sozialen. Bereits in Käthe Meyer-Drawes Intersubjektivitäts-Ansatz als soziales Lernen gekennzeichnet, wird der Sozialaspekt im schultheoretischen Kontext als sozial-erzieherischer Sollensaspekt, d.h. als Sozialverpflichtung jedes Einzelnen, ausgelegt. An ihm werden Fragen nach der Gestaltung der Formen, in denen die Kultivierung von sozialen Beziehungen erreicht werden soll, virulent.[96]
Im Hinblick auf schulpädagogische Fragestellungen gelangt Karl Gerhard Pöppel zu der Einschätzung, dass das verpflichtende Momentum des Sozialen im lebensweltlichen Gesamtzusammenhang von Beziehungen, Formen und Inhalten zu üben bzw. zu lernen sei.[97] Der Schule ist dementsprechend aufgegeben, lebensweltliche Zusammenhänge herzustellen, in denen soziales Handeln kontinuierlich erlernt werden kann.

Soziales Handeln bildet nunmehr jenes zentrale Kategoriengefüge, an dem Jochen Wissinger den Komplex Schule durch eine Theorie des kommunikativen Handelns zu begründen sucht. Grundlage für seinen Ansatz bildet die Erkenntnis, dass jedwede Form gesellschaftlichen Handelns durch die Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt bestimmt wird.[98] Bezüglich des Gesellschaftsbegriffs unterscheidet Wissinger zwischen System und Lebenswelt. Diese kommunikationstheoretisch begründete Distinktion verfolgt das Ziel, soziales Handeln in der Schule weder auf die Lebensweltperspektive zu versteifen, noch auf die Systemperspektive, d.h. auf ein soziologisch verengtes Verständnis von Gesellschaft, zu reduzieren.[99] Hinsichtlich der Beschreibung des Wirklichkeitsbereichs Schule favorisiert Wissinger nichtsdestoweniger den Begriff Lebenswelt.
Das Konzept der Lebenswelt geht von der Handlungssituation, dem Zentrum der sozialen Lebenswelt, aus, in der ein Mensch verschiedene Handlungsanforderungen erfüllen muss. Die Handlungssituation selbst zeichnet sich durch eine Vermengung von Interessen und Handlungszielen der Beteiligten aus. Im Einzelnen bedeutet dies, dass die interagierenden Handlungssteilnehmer sich miteinander verständigen, einander interpretieren und in dem Moment, da sie ihre Handlungen zu koordinieren versuchen, „im Horizont einer mit ande-

[96] Vgl. Karl Gerhard Pöppel, Schule – gestalteter Lebensraum?, in: Wilhelm Wittenbruch (Hrsg.), Schule – gestalteter Lebensraum. Pädagogische Reflexionen und Orientierungen, Münster 1994, 184.
[97] Vgl. Karl Gerhard Pöppel, 1994, 185.
[98] Vgl. Jochen Wissinger, Schule als Lebenswelt. Eine handlungstheoretische Untersuchung über die Entstehung von Schulschwierigkeiten, Frankfurt a.M. 1988, 36.
[99] Vgl. Jochen Wissinger, 1988, 40.

ren gemeinsam geteilten Lebenswelt [stehen]“[100]. Wissinger zeigt hieran auf, dass Lebenswelt die sozialisatorische Interaktion an kommunikatives Handeln bindet. Kommunikatives Handeln schafft demnach nicht nur die Bedingungen für die Identitätsentwicklung der Individuen, d.h. individuelle Struktur- und Handlungsbedingungen, sondern bildet auch die Grundlage für die symbolische Reproduktion von Lebenswelt.

Wissinger schließt an seine kommunikations- bzw. handlungstheoretische Konzeption die zentrale These an, dass die symbolische Reproduktion von Lebenswelt, die Prozesse der Persönlichkeits- und Ich-Entwicklung mit einschließt, durch systemintegrative Mechanismen gestört wird. So ist es letztlich die Dialektik von Systemintegration und Sozialintegration, von Gesellschaft und Individuum, die zu ständigen Interferenzen in der Lebenswelt Schule führt. Jenes Hineinragen von gesellschaftlich-systemischen Zwängen in schulische Handlungsabläufe interpretiert Wissinger als kolonialisierende Durchdringung bzw. Verformung der Lebenswelt Schule.[101] Seiner Auffassung nach treten die Störungen vor allem in solchen Situationen unterrichtlichen Handelns hervor, in denen das erfolgsorientierte strategische Handeln, das das Leistungsprinzip repräsentiert, das verständigungsorientierte Handeln dominiert.[102]

Im Rahmen der Diskussion um den schulischen Lebensweltbegriff sieht sich nun Wissinger der Kritik ausgesetzt, dass er Schule tendenziell auf ihre verständigungsorientierten Gehalte zurückführt, sie also als reine Lebenswelt voraussetzt und somit die konstitutive Spannung von systemischer und kultureller Rationalisierung als aufhebbar betrachtet.[103] Dem halten die Autoren Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lersch entgegen, dass Schule a priori eine Mischform zwischen Lebenswelt und institutionell-organisatorischen Zwängen sei.[104] Zwar erkennt Helsper ähnlich wie Wissinger Antinomien im modernen Schulsystem, so z.B. die Informalisierung und Diskursivierung der Lehrer-Schüler-Beziehung trotz bleibender Disziplinierungsformen, jedoch fordert er, eine Öffnung der Schule durch Etablierung erfahrungsorientierter Lernprozesse und Förderung

[100] Jochen Wissinger, 1988, 48.
[101] Vgl. Jochen Wissinger, 1988, 64.
[102] Vgl. Jochen Wissinger, 1988, 100. Im Anschluss an die Ausführungen Wissingers ist festzuhalten, dass es sich bei der durch den Lebensweltbegriff gekennzeichneten Schule um jene moderne Schule handelt, die erst im Anschluss an die Bildungsreform und den damit einhergehenden schul- und bildungstheoretischen Strömungen beginnt, alltags- und lebensweltlichen Zusammenhänge zu verinnerlichen. Die reformierte, moderne Schule schafft die erziehungspraktischen Grundlagen dafür, dass der Lebensweltbezug der modernen Schule sich zu einer zentralen Begriffskategorie für die schulpädagogische bzw. -theoretische Reflexion der Post-Bildungsreformära entwickeln kann.
[103] Vgl. Werner Helsper, Schule in den Antinomien der Moderne, in: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Opladen 1990, 180.
[104] Vgl. Werner Helsper, 1990, 180; vgl. Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lersch, Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns, Opladen 1993, 72-78.

solidarisch-kooperativen Lernens einzuleiten.[105] Wissingers Zielvorgabe einer Entschulung, d.h. einer Deinstitutionalisierung und Entstaatlichung der Schulen erscheint hiernach nicht realisierbar.[106]

Nach Helsper erfordert ein konstruktiver Umgang mit den Antinomien der modernen Schule, den Prozess schulischer Öffnung kritisch auf Gefahren hin zu durchleuchten. Als Beispiel einer allgemeinen Gefahrenlage führt er das Problem der Überformung jugendlicher Lebenswelt durch Informalisierung der Schulkultur an.[107] Für ihn muss der Ausgang aus dieser Problemstellung über die Bestätigung der Differenz zwischen Schule und jugendlicher Alltagskultur erfolgen. Das bedeutet: will die moderne Schule die jugendliche Lebenssphäre in die eigene Sphäre hineinholen, so muss sie diese als autonome Lebenswelt anerkennen, im gleichen Moment muss sie jedoch beide Lebenssphären partiell auf Anschlussmöglichkeiten überprüfen.[108]

Während die vorgenannten Einschätzungen bestimmte Ausschnitte aus dem Gesamtkontext Schule wiedergeben, erschließt sich eine umfassende Theorie der modernen Schule bei Krüger und Lersch. Ausgehend von einem leitenden Paradigma, einheitlichen Kategorien und normativen Bezugsgrößen zielen die Autoren auf eine theoretisch konsistente Begründung von Schule ab. Als zentrale metatheoretische Prämisse dient ihnen eine kritische handlungstheoretische Interpretationsperspektive.

Deutet sich bei Wissinger bereits das handlungstheoretische Paradigma in Form einer kommunikationstheoretischen Begründung von Schulschwierigkeiten an, so erweitern Krüger und Lersch dieses auf eine kritische Perspektive hin. Der kritisch-handlungstheoretischen Perspektive ist wesenhaft, dass sie das Verhältnis von Handlung und Struktur dialektisch erfasst, indem sie vom Primat der Handlung ausgeht, gleichzeitig aber mitberücksichtigt, dass Strukturen als handlungsermöglichende und -begrenzende Bedingungen wirken.[109] Zudem fassen die Autoren ihr kritisch-handlungstheoretisches Paradigma als historisch fundierte und kritisch-konstruktive erziehungswissenschaftliche Konzeption auf. Entsprechend dem globalen Selbstverständnis kennzeichnen die Autoren nicht nur die Genese von sozialen Makrostrukturen und individuellen Kompetenzstrukturen als dialektisch und historisch bedingt, sondern begreifen darüber hinaus die zwischen diesen beiden Polen angesiedelte Mesoebene schulischer Einrichtungen und unterricht-

[105] Vgl. Werner Helsper, 1990, 185; vgl. Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lersch, 1993, 18-19.
[106] Vgl. Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lersch, 1993, 19.
[107] Vgl. Werner Helsper, 1990, 187.
[108] Vgl. Werner Helsper, 1990, 191.
[109] Vgl. Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lersch, 1993, 316.

lichen Handels als historisch vermittelt und in einem reziproken Implikationsverhältnis zu gesamtgesellschaftlichen Bedingungen stehend.[110]

Mit Blick auf den nächsten Abschnitt stellt sich nun die Frage, welche methodisch-didaktischen Implikationen die schultheoretischen Reflexionen enthalten. Diesbezüglich ist festzustellen, dass sowohl Wissinger, als auch Krüger und Lersch bei ihren Betrachtungen auf methodisch-didaktische Fragestellungen stoßen und darüber hinaus bezüglich deren Beantwortung eine gemeinsame Grundposition vertreten. Diese besteht in der allgemeinen Forderung, kooperatives Handeln bzw. Lernen in der Schule zu fördern.[111]

Didaktischen Denken zwischen kritischer Bildungstheorie, sozialem Lernen und Handlungsorientierung – Didaktik: Wolfgang Klafki, Peter Chott, Friedrich W. Kron, Herbert Gudjons, Cornelia Gräsel, Hans Gruber und Dagmar Hänsel. Die didaktische Reflexion verinnerlicht aufgrund ihres spezifischen Gegenstandsbereichs einen strukturell vorgegebenen Aufgabenkanon. So ist ihr losgelöst von zeit- und referenzbedingten Aufgabenstellungen die Auseinandersetzung mit zwei zentralen Aspekten eigentümlich: 1. das Allgemeinbildungskonzept und 2. die unterrichtliche Vermittlung von Bildungsinhalten. In diesem Sinne konkretisiert die didaktische Reflexion pädagogische Aussagengefüge, die sich im Kontext erziehungsphilosophischer und schultheoretischer Explikationen ausformen, auf unterrichtliche Fragestellungen hin. Im Folgenden sind nun ebendiese unterrichtsbezogenen Semantiken der Post-Reformära freizulegen.

In den oberen Abschnitten konnte aufgezeigt werden, dass sich die pädagogische Reflexion durch den Lebensweltbegriff einen Bezugshorizont schafft, der eine inhaltliche Nähe zum außerschulischen Erfahrungsraum der Schüler herzustellen versucht. Diese programmatische Grundsatzentscheidung zieht sowohl in inhaltlichen, als auch in präskriptiven Fragen eine Orientierung des schulischen Bildungsprozesses am Humanen überhaupt nach sich. Grundlegend für einen lebensweltlich orientierten Bildungsbegriff ist die Erkenntnis der wechselseitigen Bedingtheit von Ich und Welt. Dem Individuum steht Welt zur Aneignung von Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungen zur Verfügung. In diesem Sinne dynami-

[110] Vgl. Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lersch, 1993, 318.

[111] Während Krüger und Lersch im Projektunterricht die didaktische Transposition des lebensweltlich orientierten, kooperativen Lern- und Handlungsmodels bewerkstelligt sehen (vgl. Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lersch, 1993, 19), erkennt Wissinger im Tutorenmodell eine erfolgsversprechende Unterrichtsform kooperativer Zusammenarbeit. Das sogenannte peer-tutoring geht davon aus, dass Jahrgangsklassen sich in heterogenen Gruppen organisieren und einen Teilexperten (Tutor) für ein bestimmtes Sachgebiet wählen. Zwar erfüllt der Tutor nur die Aufgaben des Lehrers und imitiert dabei seine Techniken, doch liegt nach Wissinger das erfolgsversprechende Moment dieses adaptiven Verfahrens gerade darin, dass der Lernprozess sich innerhalb einer Gleichaltrigen-Konstellation vollzieht, d.h. auf der Basis einer verständigungsorientierten Kommunikation (vgl. Jochen Wissinger, 1988, 126).

siert die wechselseitige Bedingtheit von Ich und Welt Bildung als permanenten Prozess, angetrieben sowohl durch eigene Impulse wie durch animative, motivierende oder auch zwanghafte Außenimpulse.[112]

Für eine Exaktifizierung von Bildungsvorstellungen ist nun die Definition von Welt unabdingbar. Diese wird von jenen Autoren angestrebt, die sich einer kulturell-ästhetischen Sicht auf den Bildungsbegriff verpflichtet fühlen. So wird in kulturpädagogisch ausgerichteten Beiträgen Welt im Sinne von Kultur[113] bzw. Soziokultur[114] ausgelegt. Von einer derartigen begrifflichen Analogisierung verspricht sich beispielsweise Zacharias einen erweiterten Bildungsbegriff. Dieser soll den Akzent von der didaktisch-formalen Zurichtung der Vermittlungssituation auf den direkten Umgang, auf die Erfahrung mit den kulturellen Phänomenen selbst lenken, auch mit der Perspektive, eigene, neue Kulturen und ästhetische Ausdrucksformen zu gewinnen.[115] Nach Zacharias ist im Kulturbegriff der Anspruch auf eine allgemeine Bildung gefasst, eine Bildung, die das Allgemeine nicht nur didaktisch zu thematisieren sucht, sondern das Allgemeine nur dann verwirklicht sieht, wenn es für alle zugänglich ist und in seinen unendlich variablen Einzelformen von allen getragen wird.[116] Nach dieser Interpretation ist Bildung nur in Auseinandersetzung mit der existenten Welt, den sozial-kulturell vorfindbaren Phänomenen zu verwirklichen.

Während aus kulturpädagogischer Sicht die Zurücknahme didaktischer Zurichtungsstrategien und die direkte mimetische Auseinandersetzung mit soziokulturellen Phänomenen eingefordert wird, hält Wolfgang Klafki an dem traditionellen Bildungsgedanken fest, dass die bildende Auseinandersetzung mit soziokultureller Gegenwart über die didaktische Mediation eines Allgemeinbildungskonzepts zu erfolgen habe. Gleichwohl passt Klafki das seiner kritisch-konstruktiven Didaktik entlehnte Allgemeinbildungskonzept den veränderten gesamtgesellschaftlichen Zuständen an.[117] Wesentliche inhaltliche wie auch strukturelle Eckdaten seines Allgemeinbildungskonzepts aus den späten 1970er Jahren bleiben erhalten. So zielt Bildungsarbeit zeitunabhängig auf den Erwerb der drei Grundfähigkeiten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit ab. Zudem konzentriert sich

---

[112] Vgl. Wolfgang Zacharias, 2001, 167.
[113] Vgl. Max Fuchs, Kulturelle Bildung und Ästhetische Erziehung, Köln 1986, 40.
[114] Vgl. Wolfgang Zacharias, 2001, 179.
[115] Vgl. Wolfgang Zacharias, 2001, 169.
[116] Vgl. Wolfgang Zacharias, 2001, 169. Zacharias erkennt in der Kulturpädagogik eine Bereicherung für die schulische Bildungsarbeit. Diese verdinglicht sich in einer kooperativen Vernetzungspraxis zwischen Schule und Kultur. Bei Zacharias reichen die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Kulturpädagogik und Schule, von der Gestaltung der Schulkultur durch außerunterrichtliche Kunst- bzw. Kulturprojekte bis zum Methodentransfer in die Schuldidaktik (vgl. Wolfgang Zacharias, 2001, 387-400).
[117] Vgl. Wolfgang Klafki, Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs, in: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Opladen 1990, 91-104.

Allgemeinbildung als Bildung im Medium des Allgemeinen weiterhin auf epochaltypische Schlüsselprobleme.

Die Kategorie der Schüssel- oder Strukturprobleme bildet im Speziellen die zentrale Schaltstelle für die inhaltliche Modifikation des Bildungsbegriffs. Diese leitet Klafki über zwei Themenfelder ein, die in den programmatischen Semantiken der Post-Reformära mit Nachdruck kommuniziert werden: Ökologie und Medien. Bezüglich des erstgenannten Themenfeldes verweist er auf die Notwendigkeit, dass Bildungsarbeit ein Problembewusstsein für aktuelle Umweltprobleme vorzubereiten habe.[118] Hinsichtlich der Medienproblematik weist Klafki auf „die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf [...] die Veränderung des Freizeitbereichs und der zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehungen [...]“[119] hin. Auf die Ebene bildungstheoretischer Aufgaben gehoben bedeutet dies, dass ein zukunftsorientiertes Bildungssystem eine gestufte, kritische informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als Moment eines neuen Allgemeinbildungskonzepts bereitzustellen habe. Das Attribut kritisch soll aufzeigen, dass die Einführung in die Nutzung der modernen Kommunikations-, Informations- und Steuerungsmedien immer mit der Reflexion über ihre Wirkungen einherzugehen hat.[120]

Das lernmethodische Moment, das Klafki an sein Allgemeinbildungskonzept koppelt, umfasst vier ineinandergreifende didaktische Prinzipien: 1. exemplarisches Lernen, 2. methodenorientiertes Lernen, 3. handlungsorientierter Unterricht und 4. soziales Lernen.[121] Lassen sich die beiden erstgenannten Prinzipien mehr oder weniger direkt aus den Traditionslinien bildungstheoretischen Denkens herleiten, so stehen die beiden letztgenannten in einem horizontalen Beziehungszusammenhang mit zeittypischen didaktischen Strömungen. Handlungsorientierter Unterricht impliziert bei Klafki ein breites Spektrum praktischen Handelns.[122] Soziales Lernen interpretiert Klafki im Sinne von kooperativem Lernen. Dieses kennzeichnet er zwar als eigenständiges didaktisches Prinzip, zugleich sieht er es in

[118] Aktuelle Umweltprobleme erkennt Klafki zum einen in der tendenziellen Erschöpfung der natürlichen Ressourcen und zum anderen in der Umweltzerstörung durch die Folgen unkontrollierter technologisch-ökonomischer Entwicklung. Für die konkrete Bildungsarbeit bedeuten diese Probleme einerseits, dass die Einsicht in die Notwendigkeit, ressourcen- und energiesparende Techniken und umweltverträgliche Produkte und Produktionsweisen zu entwickeln, zu fördern sei, und andererseits, dass ein Kontrollbewusstsein für die ökonomisch-technologischen und wissenschaftlichen Systeme zu schaffen sei (vgl. Wolfgang Klafki, 1990, 96).

[119] Wolfgang Klafki, 1990, 97.

[120] Vgl. Wolfgang Klafki, 1990, 97.

[121] Vgl. Wolfgang Klafki, 1990, 101.

[122] Das Spektrum reicht von der szenischen Gestaltung, des Vollzugs von Erkundungen und Befragungen innerhalb und außerhalb der Schule, des aktiven Einsatzes verschiedener Medien bis zur Durchführung von Praktika und Projekten respektive deren Reflexion (vgl. Wolfgang Klafki, 1990, 101).

einem direkten Kausalitätszusammenhang mit dem Prinzip des handlungsorientierten Lernens stehen.[123]

Das Prinzip der Handlungsorientierung bildet die konzeptionelle Nahtstelle zu all jenen didaktischen Überlegungen, die sich am Primat der Handlung orientieren, d.h. die Gestaltung von Unterricht auf Handlungsmöglichkeiten von (interagierenden) Unterrichtsteilnehmern zurückführen. In den 1970er Jahren vermehrt diskutiert, kommt dem Prinzip des handlungsorientierten Lernens in den 1980er und 1990er Jahren eine gewichtige Rolle im Gesamtkanon didaktischer Konzeptionen zu.
Die didaktische Orientierung am Handlungsbegriff weist auf der einen Seite den handelnden Interaktionspartner, den Schüler, als feste didaktische Bezugsgröße auf. Im gleichen Moment wird dieser als Teilaspekt in der didaktischen Matrix Lehrer-Schüler-Stoff präsentiert, d.h. das eigentliche didaktische Interesse am Schüler liegt in seinem Eingebundensein in dialogische Beziehungszusammenhänge begründet. Nach diesen Ausführungen meint also Handlungsorientierung soviel wie: die Orientierung an Sinnbezügen, die im reziproken Beziehungsgeflecht von Lehrer, Schüler und Stoff entstehen.
Handlungsorientierte Konzeptionalität soll auf der konkreten Unterrichtsebene eine Vielzahl von Operationen nach sich ziehen. So gilt es, z.B. Schülerinteressen als Unterrichtsgrundlagen heranzuziehen. Überdies darf der Schüler den Unterricht mitplanen.[124] Darüber hinaus bedingt Handlungsorientierung eine Produktorientierung des Unterrichts, initiiert plangeleitete, zielgerichtete Aktivitäten seitens der Schüler, aktiviert alle Sinne und ist infolge darauf angelegt, ein ganzheitliches Lernerlebnis zu eröffnen.[125] Hiernach schließt Handlungsorientierung das Prinzip der fächerübergreifenden Unterrichtsgestaltung mit ein.[126]

In programmatischer Reichweite zur Handlungsorientierung steht das didaktische Prinzip der Schülerorientierung. Während Handlungsorientierung die didaktischen Bezugsgrößen auf ihre konkrete Bedeutung für unterrichtliche Interaktionsprozesse hin befragt und dabei die Bezugsgrößen als in grundsätzlicher Äquivalenz zueinander stehend voraussetzt, räumt die Schülerorienierung a priori einer der didaktischen Bezugsgrößen, dem Schüler, eine Sonderstellung ein. Dieses strategische Vorgehen ist an theoretische Vorüberlegungen ge-

[123] Vgl. Wolfgang Klafki, 1990, 101.
[124] Vgl. Peter Chott, Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung, Weiden 1990, 25.
[125] Vgl. Peter Chott, 1990, 25.
[126] Vgl. Peter Chott, 1990, 25.

koppelt, in denen die Bedeutung des Schülers anhand des erweiterten didaktischen Kontexts von Gesellschaft-Schüler-Fach-Lehrer ermessen wird.
Hierin bildet vor allem der Faktor Fach eine Art Gegenpol, an dem die Spezifität schülerorientierter Konzeptionalität festgemacht werden kann. So verdeutlicht Friedrich W. Kron welche Konsequenzen die Faktoren Fach und Schüler jeweils für die Begründung didaktischer Systematik nach sich ziehen. Eine Ausrichtung didaktischen Denkens am Fach, so Kron, bedingt eine deduktive Systematik, in der die Hierarchie von der Fachwissenschaft zum Fach verläuft, von dort zur Aufgliederung des Faches in bestimmte Sachverhalte, die dann in Schule und Lebenswelt einmünden.[127] Demgegenüber impliziert eine didaktische Orientierung am Schüler eine induktive Systematik. Im Konkreten bedeutet dies, dass die didaktische Reflexion von einem Zusammenhang von Leben und Schule ausgeht, in dem bestimmte Sachverhalte zur Problematisierung anstehen. Diese werden sodann in einen übergreifenden, fachlichen Zusammenhang gerückt, wobei als letzte Phase die fachwissenschaftliche Begründung und Legitimation stehen.[128]
An der Gegenüberstellung von induktiver und deduktiver Systematik macht Kron deutlich, dass Schülerorientierung nicht nur eine Neupositionierung des Schülers im didaktischen Gesamtkomplex bewirkt, sondern darüber hinaus die Aufgaben des Faches bzw. der Fachwissenschaft im Hinblick auf schulisches Lernen neu bewertet. Fach und Fachwissenschaft gewinnen nämlich eine neue Bedeutung dahingehend, als sie nunmehr zur Aufhellung von Lebenszusammenhängen herangezogen werden. Für die konkrete planvolle Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht ist das Konzept der Schülerorientierung im dem Sinne bedeutend, als es das Vorverständnis der Schüler und deren Erfahrungsstruktur allgemein in den Vordergrund didaktisch-methodischer Überlegungen stellt. Hieran anknüpfend entfaltet das Konzept der Schülerorientierung die Forderung, dass Unterricht und Schule sich der Erfahrungswelt der Schüler anzunähern habe. Didaktisch gewendet heißt dies, Unterricht und Schule müssen den Schülern ein pädagogisch vorbereitetes Erfahrungsfeld zur Verfügung stellen.[129]

Anklingend an die Subjektivierungstendenz der Schülerorientierung entfaltet die Unterrichtsmethode des kooperativen Lernens ihre theoretischen und praktischen Begründungszusammenhänge. Die theoretische Begründung kooperativen Lernens leisten Cornelia Gräsel und Hans Gruber in zweifacher Hinsicht über eine motivationale und eine kognitive

[127] Vgl. Friedrich W. Kron, Schülerorientierung in der Didaktik, Bad Kreuznach 1986, 42.
[128] Vgl. Friedrich W. Kron, 1986, 42.
[129] Vgl. Friedrich W. Kron, 1986, 43.

Perspektive. In Rückgriff auf erstgenannte Perspektive kommen Gräsel und Gruber zu dem Schluss, dass eine hohe Lernmotivation beim kooperativen Lernen nur dann auftritt, wenn eine kooperative Zielstruktur vorliegt.[130] Die Effektivität kooperativen Lernens liegt nach dieser Erklärung in der Kombination aus Gruppenbelohnung und individueller Verantwortlichkeit.

Der kognitive Erklärungsansatz wiederum führt die Wirksamkeit kooperativen Lernens in erster Linie auf kognitive Konflikte und deren Lösung zurück. Als kognitiver Konflikt wird verstanden, wenn verschiedene Personen unterschiedliche Sichtweisen bzw. divergentes Wissen über einen Gegenstand haben. Als lernförderlich für die Überwindung des ungleichen Wissensstandes betrachten Gräsel und Gruber die Peer-Interaktion, d.h. die Kooperation von Personen der gleichen Alters- bzw. Hierarchiestufe.[131] Ein weiterer kognitiver Erklärungsansatz besteht in jenem der situierten Kognition. Die zentrale Forderung, die in diesem Ansatz geäußert wird, ist, Lernsituationen den späteren Anwendungssituationen anzupassen und Merkmale von lebensweltlichen bzw. beruflichen Umgebungen stärker zu berücksichtigen. Die in der Lernsituation angestrebte Konstruktion von Wissen wird somit nicht als ausschließlich subjektiver Vorgang gesehen, sondern bezieht Gegenstände, Werkzeuge und soziale Prozesse mit ein.[132]

Die praktische Umsetzung kooperativen Lernens im Unterricht sehen Gräsel und Gruber an folgende Faktoren gebunden: Zum einen gilt es wie oben erwähnt motivationale Anreize zu schaffen. Ferner ist die Lernaufgabe auf ihr eigentliches Kooperationspotential hin zu hinterfragen. Darüber hinaus ist die erwartete Interaktion zu strukturieren, d.h. Austauschprozesse und die Ko-Konstruktion von Wissen sind durch ein Kooperationsskript zu fördern. Schließlich gilt es, die Merkmale der Lernenden zu durchleuchten vor allem im Hinblick auf allgemeine Kooperationsfertigkeiten und die Einstellung zur Gruppenarbeit.[133]

---

[130] Vgl. Cornelia Gräsel und Hans Gruber, Kooperatives Lernen in der Schule. Theoretische Ansätze – Empirische Befunde – Desiderate für die Lehramtsausbildung, in: Norbert Seibert (Hrsg.), Unterrichtsmethoden kontrovers, Bad Heilbrunn 2000, 163.

[131] Vgl. Cornelia Gräsel und Hans Gruber, 2000, 164. Die Peer-Interaktion entspricht weitestgehend dem von Wissinger im Rahmen schultheoretischer Explikation angeführten Tutoren-Modell. So wird den einzelnen Interaktionspartnern ein Kompetenzvorsprung in den jeweiligen zu erarbeitenden Sachfragen angetragen. Das besondere lernförderliche Moment liegt nach Gräsel und Gruber darin, dass in einer Interaktion mit flachen Hierarchien die Personen ihre Meinung schneller äußern als in Interaktionen mit großem Autoritätsgefälle (vgl. Cornelia Gräsel und Hans Gruber, 2000, 164-165).

[132] Vgl. Cornelia Gräsel und Hans Gruber, 2000, 166.

[133] Vgl. Cornelia Gräsel und Hans Gruber, 2000, 168-169. Konkrete Strukturierungsmodelle kooperativer Lerninteraktion finden sich in den Arrangements Reciprocal Teaching und Gruppenpuzzle wieder. Bei Reciprocal Teaching handelt es sich um eine Kooperationsmethode, die entwickelt wurde, um das Textverständnis leseschwacher Kinder zu unterstützen. Dieser Methode ist wesentlich, dass die Lehrkraft mit einer Kleingruppe zusammenarbeitet und zu Beginn des Lernprozesses vier Strategien des Textverstehens demonstriert. Darunter sind: Zusammenfassen von wichtigen Textteilen – Fragenstellen – Textstellen klären – Vorhersagen über den Fortgang des Textes treffen. Dabei ist wichtig, dass die Strategien nicht erklärt wer-

Im Anschluss soll nun eine weitere (Unterrichts-)Methode dargelegt werden, die dem Gebot handlungsorientierter Unterrichtsgestaltung entspricht: der Projektunterricht oder die Projektmethode. Diesbezüglich ist zunächst festzuhalten, dass der Projektunterricht in konzeptioneller Hinsicht den schon erwähnten Methoden nahe steht, er darüber hinaus den Kontakt zu anderen Methoden wie dem Epochenunterricht, dem fächerübergreifenden Unterricht und dem erfahrungsoffenen Unterricht herstellt.[134]
Die Beschreibung des Projektunterrichts erfolgt im Folgenden durch einen Merkmalkatalog, der punktuell auf die konzeptionellen Überschneidungen, die zwischen den einzelnen handlungsaffinen Unterrichtsmethoden bzw. -modellen herrschen hindeutet:

- Situationsbezug,
- Orientierung an den Interessen der Beteiligten,
- Gesellschaftliche Praxisrelevanz,
- Zielgerichtete Projektplanung,
- Selbstorganisation und Selbstverantwortung,
- Einbeziehen vieler Sinne,
- Soziales Lernen,
- Produktorientierung,
- Interdisziplinarität,
- Grenzen.[135]

Während die Orientierung an den Interessen der Beteiligten als Gebot der Schülerorientierung zu identifizieren ist, soziales Lernen direkt auf das Konzept des kooperativen Lernens verweist, folgen die verbleibenden Punkte den Forderungen der Handlungsorientierung.
Die Projektmethode als Paradigma institutionalisierten Lernens ist an eine Reihe von Vorgaben hinsichtlich der Organisation des Lern- und Lehrprozesses gebunden. Nach Karl Frey unterscheidet die Projektmethode sieben Stufen des Lernvorgangs: 1. Projektinitiative, 2. Auseinandersetzung mit der Projektinitiative (Projektskizze), 3. Entwicklung des Betätigungsfeldes (Projektplan), 4. Projektdurchführung, 5. Beendigung des Projekts, 6.

---

den, sondern dass anhand eines Textes aufgezeigt wird, wie sie konkret angewandt werden können (vgl. Cornelia Gräsel und Hans Gruber, 2000, 171).
[134] Die drei letztgenannten Unterrichtsmodelle sollen an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden, da sie in ihren lernmethodischen Bezügen dem umfassender aufgestellten Projektunterricht innerlich sind und dementsprechend nur einen Ausschnitt aus dessen lernmethodischen Profil wiedergeben.
[135] Vgl. Herbert Gudjons, Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und die Schüleraktivität, Bad Heilbrunn/Obb. 1986, 54-67.

Fixpunkte und 7. Metainteraktionen – bzw. Kommunikationen.[136] Während die ersten fünf Punkte auf das geplante Ablaufschema des Lern- und Lehrprozesses rekurrieren, beziehen sich die beiden letzten Komponenten auf die Reflexion des Projekts. Der reflexive Umgang mit dem Projekt ist erforderlich, um den Lernprozess besser handhaben und um ihn gegebenenfalls zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion durch die Lerngruppe machen zu können.
In dem Prinzip des Projektunterrichts liegt nicht allein die Möglichkeit begründet, den ‚normalen' Unterricht durch die exzeptionelle Gestaltung eines Projektunterrichts zu ersetzen, sondern aus ihm lässt sich zudem das Konzept des projektorientierten Unterrichts ableiten. Als projektorientierter Unterricht wird sodann jeder Unterricht bezeichnet, der nach den Prinzipien der Projektmethode gestaltet ist. Prinzipiell ist es möglich, alle denkbaren Unterrichtsformen an der Projektmethode zu orientieren.[137]

Abschließend sei der Blick noch auf das sogenannte Hamburger Modell von Wolfgang Schulz gerichtet. Reflexionsgeschichtlich betrachtet stellt dieses eine Weiterentwicklung des strukturtheoretischen Modells von Paul Heimann dar.[138] Im Konkreten gründet dessen Modifizierung darauf, dass Schulz das strukturtheoretische Paradigma und die benannten aktualen didaktisch-methodischen Motive integrierend behandelt. Das bedeutet, er reichert das Feld der Unterrichtsplanung mit besagten didaktischen Konzeptionen und Methoden an. So führt Schulz in grundlegender Berücksichtigung handlungsorientierter Konzeptionalität die Projektmethode ein[139], thematisiert kooperatives Lernen im Kontext von Lernen unter dem Solidaritätsaspekt[140] und bespricht das Prinzip der Schülerorientierung unter dem Aspekt der Individualisierung des Lernens[141].
Seinem Planungsmodell verleibt Schulz die anthropologische Zielvorgabe ein, dem Anspruch aller Menschen über größtmögliche Verfügung über sich selbst gerecht werden zu wollen. Aus diesem Grunde legt das Modell sowohl dem Unterrichtenden als auch der wissenschaftlichen Reflexion nahe, den Schüler nicht als Objekt zu behandeln.[142] Nach Schulz muss die unterrichtliche Vermittlung von Wissen und Können vielmehr immer auf die Humanisierung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens hinzielen. In diesem Sinne

[136] Karl Frey, Die Projektmethode, 3. Aufl., Weinheim 1993, 58.
[137] Vgl. Dagmar Hänsel, Projektmethode und Projektunterricht, in: Dagmar Hänsel (Hrsg.), Projektunterricht. Ein Praxisorientiertes Handbuch, 2. Aufl., Weinheim 1999, 78.
[138] Siehe hierzu Kapitel 1.1.2.
[139] Die Projektmethode wird durch sogenannte Lern-Projekte repräsentiert (vgl. Wolfgang Schulz, Unterrichtsplanung, 3. erw. Aufl., München 1981, 110).
[140] Vgl. Wolfgang Schulz, 1981, 120.
[141] Vgl. Wolfgang Schulz, 1981, 119.
[142] Vgl. Wolfgang Schulz, 1981, 12.

formuliert sein Modell ein emanzipatorisches Anliegen aus, nämlich dass der Schüler als Subjekt seines eigenen Lernvorgangs aufzufassen und einzusetzen sei.[143]
Von diesen Grundmanifesten aus leitet Schulz zu der praxisbezogenen Forderung über, dass Unterrichtsplanung auf der Interaktion der Unterrichtsteilnehmer zu begründen und damit selbst als Teil des Unterrichts zu betrachten sei. Das bedeutet für den Unterricht, dass einerseits der Schüler sich auf Unterricht und seine Planung einlassen muss und andererseits der Lehrer auf Indoktrination auch im Planungsstadium verzichten muss.[144] Der Interaktionsgedanke verleiht der Zielvorstellung Ausdruck, dass prinzipiell ein Ausgleich zwischen den drei Hauptfaktoren des Unterrichts, Schüler, Lehrer, Objekt zu suchen sei. Jenen Balanceaspekt kennzeichnet Schulz als wesentliches Kriterium humaner Unterrichtsplanung.[145]
Innerhalb des konkreten Planungsprozesses unterscheidet Schulz vier Planungsebenen. Auf erster Ebene erfolgt die Perspektivplanung für einen längeren Zeitraum. Hierin ist eine Matrix aus Zielkategorien und Erfahrungsdimensionen eingelagert. Diese umgreift die Elemente Kompetenz, Solidarität, Autonomie, sowie Sacherfahrung, Gefühlserfahrung und Sozialerfahrung.[146] Die zweite Ebene beschäftigt sich mit der Umrissplanung einzelner Unterrichtseinheiten. In ihr ist die Differenzierung von Handlungsmomenten vorgesehen.[147] Auf dritter Ebene installiert Schulz die Prozessplanung. Im Einzelnen bedeutet dies, dass Lehr- und Lernziele in Verbindung mit (Handlungs-)Hilfen und Kontrollen gesetzt und Planungsvarianten angefügt werden.[148] Auf vierter Ebene werden schließlich mögliche Planungskorrekturen vorweggenommen.[149]

Resümee. Wie in den zwei bereits explizierten Epochenkonstruktionen zeigt sich auch in Bezug auf die Post-Reformära, dass programmatische Entscheidungen eng an das zeitbedingte disziplinäre Selbstverständnis gekoppelt sind. Zur Erinnerung sei entrierend angeführt, dass die Pädagogik im Anschluss an die Reformphase die Neubewertung des Schülersubjekts in das Zentrum ihrer wissenschaftstheoretischen Diskussionen stellt. Analog hierzu richtet sie ihr Erkenntnisinteresse schwerpunktmäßig an den sozialen Mikrostrukturen Unterricht, Situation, Handlung aus. Für das Schülersubjekt bedeutet dies konkret, dass es auf der einen Seite sozialisationstheoretisch in seiner Umweltbezogenheit aufgewiesen

[143] Vgl. Wolfgang Schulz, 1981, 12.
[144] Vgl. Wolfgang Schulz, 1981, 12-13.
[145] Vgl. Wolfgang Schulz, 1981, 14.
[146] Vgl. Wolfgang Schulz, 1981, 36-39.
[147] Vgl. Wolfgang Schulz, 1981, 103.
[148] Vgl. Wolfgang Schulz, 1981, 161.
[149] Vgl. Wolfgang Schulz, 1981, 178.

wird, auf der anderen Seite zugleich als gestaltender Faktor an der ihn sozialisierenden Umwelt erfasst wird.

Zieht man nun die Reformära zum direkten Vergleich heran, so zeigt sich, dass die Pädagogik nunmehr das Schülersubjekt vor dem Hintergrund seiner Selbstverantwortung hinsichtlich seines Handelns und seiner Weltwahrnehmung allgemein sowie seines eigenen Lernprozesses diskutiert. Mit der Betonung der Individuation für den Lernprozess scheint sie zunächst eine Brücke zu den bildungstheoretischen Nachkriegssemantiken zu schlagen. Doch führt sie entlang des Wirklichkeitstopos über diese hinaus. So beschreibt sie Lernen nicht als homogenen Erfahrungsprozess, durch den der Schüler Wirklichkeit nach und nach ordnet und in einen übergeordneten Wert- und Sinnzusammenhang bringt. Nach konstruktivistischem Verständnis erscheint Wirklichkeit nicht mehr greifbar mit ontologischen Verstehenskategorien: Wirklichkeit wird subjektiv erarbeitet bzw. verarbeitet. Anhand dieses Begründungszusammenhangs machen die post-reformatorischen Semantiken deutlich, dass sich Lerneffekte einer eindeutigen Vorhersage entziehen.

Lernen als subjektives Verarbeiten von Wirklichkeit kennzeichnen die post-reformorischen Semantiken ferner als ästhetischen Prozess. Diesem Verständnis zufolge nähert sich das (Schüler-)Subjekt der Wirklichkeit operativ in seinem sinnlichen und sinnhaften Dasein. Die subjektive Wirklichkeitsgenese erscheint somit nicht allein mit den Begriffen rationaler Vernunft erklärbar. Lernen im Sinne eines Erarbeitens und Verarbeitens von Wirklichkeit geht danach über die reine Kognition hinaus.

Die Öffnung des Lernbegriffs in Richtung auf das erfahrende Schülersubjekt vollzieht sich global innerhalb der pädagogischen Reflexion der Post-Reformära, berührt demzufolge die Kategorien Schule und Unterricht sowie das Didaktikverständnis überhaupt. An den Gesamtkomplex schulischen Lernens wird die entsprechende Forderung gerichtet, an der Erfahrungswelt des Schülers anzusetzen. In den Blickpunkt von Schule und Unterricht rückt infolge die Vermittlung von unterrichtlicher und alltäglicher Wirklichkeitserfahrung. Damit die wechselseitige Befruchtung von unterrichtlicher Erfahrung und Handlung und alltäglichem Handeln eingeleitet werden kann, sind Schule und Unterricht angehalten, sich der Herstellung lebensweltlicher Sinnzusammenhänge zu widmen. Für den Didaktiker und Lehrer zieht dies ein gesteigertes Anforderungsprofil in Fragen der Unterrichtsplanung nach sich – Unterrichtsplanung konzentriert sich dabei in der Bereitstellung von Handlungsentwürfen. Zusätzlich ist es der didaktischen Reflexion aufgegeben, bezüglich der Anreicherung von Unterricht mit lebensweltlichen Bezügen ein Differenzbewusstsein hinsichtlich Lebenswelt und institutionell-organisatorischen Voraussetzungen zu entwickeln.

Die Anreicherung darf sich hiernach nur graduell, in struktureller Kopplung der beiden Bereiche, vollziehen.

Wie oben angedeutet, steht der erneuerte Lernbegriff synonym für ein modifiziertes didaktisches Selbstverständnis. In dessen Zentrum steht die Neu-Bewertung der unterrichtlichen Bedeutung (fach-)wissenschaftlicher Gegenstände und Methoden. Konkret resultiert hieraus die Zielvorgabe, dass Didaktik das Fachliche weniger als Ziel von Unterricht, denn als Hilfestellung zur unterrichtlichen Aufbereitung von Lebenswelt aufzustellen habe. Lebenswelt rekurriert sonach auf das pädagogische Interesse am bildenden Potential vor- bzw. nicht-wissenschaftlicher Erfahrung. Folgerecht lässt sich ein rein wissenschaftspropädeutisches Bildungs- bzw. Unterrichtsprofil durch den Lebensweltbegriff nicht legitimieren.
Zudem wird an den programmatischen Kommunikationen ersichtlich, dass sich der Lebensweltbegriff weitestgehend unempfindlich gegenüber der ideologiekritischen Perspektive verhält. So deutet sich an ihm keine systematische Herleitung von Normen aus den Satzungen bestimmter Gesellschaftstheorien an. Vielmehr geht er durch lebens- und alltagsaffine didaktische Prinzipien wie die der Handlungsorientierung oder Schülerorientierung hindurch, die ihrerseits übergeordnete Normen wie Handlungsfähigkeit oder soziales Lernen formulieren.

3.1.3. Lehrplanentwicklung und unterrichtliche Interaktion

Wie in den Kapiteln 2.1.3. und 2.3.1. bereits dargelegt, erweist sich Lehrplanentwicklung in der Reformphase als äußerst variantenreiches Betätigungsfeld. Zwar sind dem curricular-bildungsreformatorischen Gestus die Einsicht in die Notwendigkeit der Revision inhaltlicher und methodischer Bildungsmomente und die Zielstrebigkeit, mit der diese angepeilt wird, wesenhaft, doch kann dieses verbindende Element nicht darüber hinweg täuschen, dass sich mit dem rational-technologischen lernzielorientierten Ansatz nach Robinsohn und dem Modellansatz eines offenen schulnahen Curriculum zwei Lehrplantechniken ausgeformt haben, die programmatisch mehr oder weniger diametral zueinander stehen. Obschon gegen Ende der 1970er Jahre im lehrplantheoretischen Diskurs offene Curriculumverfahren häufiger diskutiert und als bevorzugtes Modell eingesetzt werden, muss bis zu Beginn der 1980er Jahre von einer formalen Parallelität rational-technologischer und

schulnaher Strömungen ausgegangen werden. Beide Strömungen wirken demnach in die lehrplantheoretische Reflexion und die Curriculumplanung der Post-Reformära hinein. Wie sich deren Situation in den 1980er und 1990er Jahren gestaltet, wird im Folgenden zu klären sein.

Lehrplantheorie zwischen Unterrichtsforschung und Curriculumentwicklung: Ewald Terhart, Witlof Vollstädt, Frank Ohlhaver und Fritz Loser. Zu Beginn der 1980er Jahre diagnostiziert Ewald Terhart im Bereich der Curriculumforschung ein abklingendes Interesse am Planungsinstrument Curriculum zugunsten des didaktischen Gegenstandsfeldes Unterricht.[150] Diese Entwicklung bezeichnet Terhart kurzgefasst als unterrichtswissenschaftliche Wende der Curriculumforschung. Als Erklärungsangebote für diesen Wechsel führt er mehrere Aspekte an. Zum einen sieht er die Curriculumreform selbst zunächst nur als Teil einer umfassenden, nunmehr abklingenden Reformbewegung. Von zentraler Bedeutung erscheint ihm jedoch das Argument zu sein, dass die erfahrungswissenschaftlichen wie auch die handlungsorientierten Ansätze der Curriculumforschung nicht die in sie gesetzten Hoffnungen erfüllen konnten. Mit diesem Erklärungsangebot zieht Terhart schließlich eine horizontale Verbindungslinie zu den zeittypischen Strömungen schulischer Bildungssemantiken. Hiernach ordnet sich die didaktisch-unterrichtliche Wende der Curriculumforschung in das globale erzieherische Unterfangen ein, der individuell-subjektiven Seite des Bildungsprozesses mehr Beachtung schenken zu wollen.[151]
In den subjektiv-konstruktivistischen Tendenzen, die in die anthropologische bzw. phänomenologische Wende pädagogischer Reflexion eingemündet sind, erkennt Terhart sodann die entscheidenden Voraussetzungen für zukünftige Lehrplanentwicklung. Die Chancen subjektiv-konstruktivistischer Erkenntnismodelle liegen vor allem darin, dass sie unterrichtliche Realität als durch Wahrnehmungsmuster, Alltagswissen, Definitions- und Aushandlungsprozesse konstituierte Mikrointeraktion erfassen.[152] Für zukünftige Planungsmodelle rücken hierdurch interpretative Ansätze in den Vordergrund. Konkret speisen sich diese aus dem Methodenarsenal qualitativer Sozialforschung.[153] Die Vorteile interpretativer Methoden entstehen dadurch, dass sie eine hohe analytische Sensibilität aufweisen, die für die „Umarbeitung von gesellschaftlich selegiertem [...] Wissen“[154] erforderlich ist.

[150] Vgl. Ewald Terhart, Curriculumforschung aufgrund interpretativer Methoden, in: Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft (Hrsg.), Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, 536.
[151] Vgl. Ewalt Terhart, 1983, 537.
[152] Vgl. Ewalt Terhart, 1983, 537.
[153] Vgl. Ewalt Terhart, 1983, 538-539.
[154] Ewalt Terhart, 1983, 541.

Das curriculare Interesse an der Mikrostruktur Unterricht wird von einer Reihe weiterer Autoren bestätigt. So widmen sich Frank Achtenhagen und Tade Tramm der Entwicklung empirischer Verfahren, die zum Forschungsgegenstand die in der Unterrichtssituation verwendeten Lernmaterialien und vermittelten Lernobjekte haben.[155] Über eine systemtheoretische Perspektive gelangt wiederum Wilhelm Walgenbach zu der Einschätzung, dass das Lernen im Unterricht eine Tätigkeit der Systembildung sei. Lernen und Denken als Systembildung auf der Mikroebene impliziert, dass bei Bildungsarbeit der individuellen Systemkonstruktion Vorrang eingeräumt werden muss. Lehren kann danach als Anleitung, individuelle Tätigkeit zu einer theoriegeleiteten Tätigkeit zu entwickeln, bestimmt werden. Für Walgenbach bedeutet dies, dass im Unterricht keine fertigen Denk-Systeme vorzugeben sind. Vielmehr gilt es, Orientierungen für eine offene Systementwicklung bereitzustellen.[156]

Nach Fritz Loser geht die unterrichtliche Wende im didaktisch-curricularen Denken auf die Kritik an einer generellen Entfremdung schulischen Wissens zurück. Hiernach bezieht sich das Entfremdungspotential schulischer Lernerfahrung grundlegend auf das ungelöste Legitimationsproblem der Curriculumtheorie. Erst wenn die Beantwortung der Frage, wer begründet was, wann, wie im Unterricht, in den situativen Interaktionskontext des Unterricht verortet wird, ist es möglich, so Loser, Lehrplanentwicklung den alltäglichen Sinn- und Bedeutungszusammenhängen der Schüler anzunähern.[157]
Die Rückverlagerung der Legitimationsfrage in den unterrichtlichen Raum birgt die entscheidende programmatische Wende in unterrichtlichen Planungsfragen in sich. So kann sich nach Loser eine zeitgemäße Unterrichtsplanung nicht nur auf die Bereitstellung von Lernumwelten zurückziehen, sondern muss ebenso Legitimationsumwelten anbieten. Die

[155] Frank Achtenhagen und Tade Tramm, Curriculumforschung aufgrund des Einsatzes neuerer empirischer Verfahren, in: Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft (Hrsg.), Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, 545-568.
[156] Vgl. Wilhelm Walgenbach, Curriculumforschung aufgrund systemtheoretischer Strategien und Methoden, in: Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft (Hrsg.), 1983, 573.
[157] Vgl. Fritz Loser, 1980, 156. Der Frage nach der Legitimation von Inhalten und Methoden des Unterrichts widmet sich auch Dietrich Benner in seinen Betrachtungen zur systematischen Pädagogik. Er löst diese dahingehend auf, als er ein Implikationsverhältnis zwischen den Reflexionsfeldern Didaktik, Lehrplantheorie und schultheoretischen Fragestellungen unterstellt. Nach Benner können didaktisch-curriculare Theorien und unterrichtliches Handeln nur dann pädagogisch adäquat reflektiert werden, wenn in die Frage nach der Legitimation methodischer und inhaltlicher Vorgaben auch die Frage nach der Legitimation der Institution Schule eingeht. Dies sei erforderlich, da es sich zunächst „bei den Inhalten um Schulwissen und nicht um Lebenserfahrung oder -weisheit und bei den Methoden um Schulmethoden und nicht um Verfahren der Bewältigung von Lebenssituationen“ (Dietrich Benner, Studien zur Didaktik und Schultheorie, Weinheim 1995, 48) handelt. Über die Darstellung des Implikationszusammenhanges von Didaktik, Lehrplantheorie und Schultheorie versucht Benner letztlich dem pädagogischen Erfordernis Ausdruck zu verleihen, zu einem übergeordneten schulpädagogischen Fragekomplex, der Unterricht, Schule und Lehrplan integriert, vorzustoßen.

Konstruktion von Legitimationsumwelten setzt auf eine konsensuelle Planung von Unterricht. In diesem Sinne verlangt sie die Aktivität des Schülers, oder anders ausgedrückt, sie bedarf, dessen Fähigkeit zu begründen. Dementsprechend kann Unterricht nicht auf die zufällige Teilnahme des Schülers warten, sondern muss die Kompetenz für Handeln und Entscheiden in konkreten Lehr- und Lernsituationen selbst hervorbringen.[158]
An den vorgenannten Aussagen offenbart sich sonach, dass die unterrichtsbezogene lehrplantheoretische Reflexion die Bedeutung von Handlungssubjekten bei der Initiierung von Lehr- und Lernsituationen hervorhebt. Statt die Fremdperspektive offizieller Didaktiken und ihrer Analyse-Instrumente dem Unterricht einzuverleiben verwendet sie ihr Interesse auf die handlungsleitende Binnenperspektive der in der Lehr- und Lernsituation Interagierenden.[159] Nach Loser geht sie davon aus, dass die Konstruktion von Bedeutung und Verbindlichkeit im situativen Lehr- und Lernkontext sich nur unter Beteiligung aller in ihm Handelnden vollziehen kann. Folgerichtig wird die Rolle des Schülers aufgewertet. Ihm obliegt sonach das Recht auf Definition von Lehr- und Lernsituationen. Das Gebot der Situations- und Handlungsorientierung legt in diesem Sinne einer unterrichtsbezogenen Lehrplanentwicklung das didaktische Prinzip der Schülerorientierung nahe.[160]

Sind im oberen Textverlauf nun verschiedene Begründungsaspekte subjektiv-konstruktivistischer Unterrichts- bzw. Lehrplanreflexion dargelegt worden, so gilt es, abschließend auf jene Beiträge zu verweisen, die in konzeptioneller Dichte die konkreten Aufgaben zeitgemäßer Lehrplanentwicklung beschreiben. Diesbezüglich ist die Arbeit von Witlof Vollstädt (u.a.) anzuführen.[161] Diese baut auf der empirisch aufbereiteten Erkenntnis auf, dass von Lehrplänen nur eine relativ geringe Steuerungswirkung auf Schulentwicklung ausgeht.
Das grundlegende In-Frage-Stellen der angenommenen Steuerungs- und Orientierungsfunktion von Lehrplänen zieht bei Vollstädt (u.a.) zunächst die Frage nach jenen nicht-

[158] Vgl. Fritz Loser, 1980, 158.
[159] Vgl. Fritz Loser, 1980, 158-159.
[160] Vgl. Fritz Loser, 1979, 130. Die Aufwertung des Schülersubjekts zieht jedoch keineswegs eine Abschwächung erzieherischer Gehalte nach sich. Im Gegenteil: die subjektiv-konstruktivistische Lehrplanreflexion leistet dem Trend zur Stärkung des Erzieherischen Vorschub. Diese Form der Pädagogisierung nimmt Abstand von der reinen Wissensvermittlung sowie vom klassischen Frontalunterricht und wendet sich Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit, Projektunterricht, etc. zu. Als wesentliches Merkmal pädagogisierter Lehrplanreflexion identifiziert Frank Ohlhaver die Konzentration auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Teamfähigkeit und fächerverbindendes Denken und Problemlösen (vgl. Frank Ohlhaver, Schulwesen und Organisation. Gestalt und Problematik staatlicher Schulregulierung, Wiesbaden 2005, 152-153).
[161] Vgl. Witlof Vollstädt, Klaus-Jürgen Tillmann, Udo Rauin, Katrin Höhmann und Andrea Tebrügge, Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I, Opladen 1999.

curricularen, unabhängigen Faktoren nach sich, die Einfluss auf schulische Entwicklungsprozesse ausüben. Diesbezüglich identifizieren die Autoren Rahmenbedingungen wie Klassenfrequenz, Arbeitsbelastung, Stundentafel und generelle Gestaltungsmöglichkeiten als wesentliche Einflussfaktoren.[162] Darüber hinaus ordnen sie innerschulische Diskurse zum Schulprofil, das schulische Klima und die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte als maßgebliche Gestaltungsfaktoren des unterrichtlichen Schulalltags ein.
Trotz der oben genannten Fundamentalerkenntnis muss nach Auffassung der Autoren prinzipiell davon ausgegangen werden, dass Schulentwicklungsprozesse *sowohl* durch curriculare Faktoren *als auch* durch gesellschaftlich-institutionale Faktoren beeinflusst werden. Hierbei spricht jedoch für die Fundamentalerkenntnis, dass die curriculare Steuerung einen hohen Wirkungsgrad nur dann erreichen kann, wenn sie den indirekten Weg über sekundäre Lehrplanbildungen in Unterrichtsmaterialien, sowie schulinterne Pläne, fachbezogene und fächerübergreifende Koordinierungsvorhaben sucht. Diese Aussage verdeutlicht, dass die Autoren indirekten curricularen Wirkungsfaktoren grundsätzlich einen weitaus größeren Einfluss auf das unterrichtliche Geschehen bescheinigen als den direkten Faktoren: den Lehrplänen. Begründet wird dies damit, dass indirekte Einflussfaktoren als systeminterne Bestandteile des schulischen Alltags die Vermittlung bzw. Konkretion staatlicher Rahmenvorgaben auf die konkreten Bedingungen der jeweiligen Schule bewirken.[163]

Aus dem angeführten Aussagegefüge erwächst zukünftigen Lehrplanprojekten die Aufgabe, Ziele, Inhalte und fachbezogene Grundanforderungen als Planungshilfen zu formulieren. Diese „curriculum scripts“[164] sind von hohem Wirkungsvermögen, wenn sie die Bedürfnisse und Rezeptionsgewohnheiten der Lehrkräfte berücksichtigen, d.h. wenn sie als flexible Handlungspläne die verbindlichen Ziele und Inhalte möglichst verständlich darlegen.
Ein weiteres von den Autoren entwickeltes Lehrplankonzept sieht dagegen eine radikal veränderte curriculare Handhabung vor. In ihm leisten die Autoren der Tendenz zur Entwicklung einer teilautonomen Einzelschule Vorschub. Adressat der neuen Lehrpläne ist hiernach nicht mehr ausschließlich die einzelne Lehrkraft, sondern zunächst die gesamte Schule. Aus der Zwischenschaltung des mittleren Systems Schule erklärt sich sodann das hohe Wirkungspotential dieses Konzeptes:

[162] Vgl. Witlof Vollstädt u.a., 1999, 214.
[163] Vgl. Witlof Vollstädt u.a., 1999, 218-219.
[164] Vgl. Witlof Vollstädt u.a., 1999, 218.

> „Da diese institutionellen Lehrpläne und Vereinbarungen im Schulalltag eine hohe Akzeptanz finden und als Grundlage der individuellen Unterrichtsplanung dienen, lassen sich auf diesem indirekten Wege nachhaltige Wirkungen curricularer Steuerung erreichen."[165]

Solche Lehrpläne haben nach Auffassung der Autoren gute Chancen, als Maßstäbe einer Fremdevaluation akzeptiert zu werden, weil sie sich auf das fachliche Minimum, auf die für alle Schulen gleichermaßen verbindlichen Ziele und Inhalte beschränken. Das Paradigma der Selbstlimitierung drückt letztlich das übergeordnete Ziel der neuen Kerncurricula aus: den Schulen soll eine größere Gestaltungsautonomie in Fragen der Profilbildung eingeräumt werden.[166]

Resümee. Setzt man die explizierten lehrplantheoretischen Semantiken in den globalen Kontext wissenschaftstheoretischer und programmatischer Entscheidungen, so wird deutlich, dass übereinstimmend auf allen drei Entscheidungsebenen ein Reflexionshorizont *Unterricht* aufgebaut wird. Wie in den vorangegangenen Abschnitten dargelegt, zieht dies ein gesteigertes Interesse am sozialen Mikrosystem Situation und den darin Interagierenden nach sich. Hieraus resultiert wiederum die Aufwertung des Schülers als unterrichtlich-didaktische Bezugsgröße. Bezogen auf den speziellen Fall der Lehrplantheorie zeigt sich nun, dass diese die zu Beginn der 1970er Jahre formulierte handlungstheoretische Reformkritik fortführt. Im Zuge der unterrichtswissenschaftlichen Wende formt sich das Handlungsparadigma alsdann zum einem subjektiv-konstruktivistischen Begründungszusammenhang von Lehrplanentwicklung.
Für die konkrete Lehrplanarbeit bedeuten Handlung und Situation eine Abkehr von der Entwicklung vorgefertigter, durchstrukturierter Lehrgänge. Unterricht wird als Handlungssituation vorausgesetzt, die in sich Wahrnehmungsmuster, Alltagserfahrung und Interpretationen vereint. Die Vorerfahrung der Schüler wird infolge als Konstitutivum unterrichtlichen Handelns beschrieben. In diese Definition spielt die lernpsychologische Erkenntnis mit hinein, dass individuelle Selbstwahrnehmung und -organisation von zentraler Bedeutung hinsichtlich der Initiierung von Lehr- und Lernprozessen sind.
Aus den genannten subjektiv-konstruktivistischen Satzungen erwächst ein spezielles Anforderungsprofil an das Planungsinstrument Lehrplan. Auf der einen Seite soll es Handlungen ermöglichen, muss jedoch auf der anderen Seite den Rahmen von etwaigen Handlungen abstecken, damit Unterrichtsarbeit prinzipiell steuerbar und kontrollierbar bleibt. Der

[165] Witlof Vollstädt u.a., 1999, 221.
[166] Vgl. Witlof Vollstädt u.a., 1999, 222.

Lehrplanentwicklung wird hierdurch der Entwurf flexibler Handlungspläne nahe gelegt. Im Hinblick auf die konkrete Unterrichtsarbeit bedeutet dies, dass der Lehrplan Handlungszusammenhänge anbietet, d.h. ein Mehr an Handlungen und Folgehandlungen ermöglicht.
Innerhalb interaktionsbezogener Lehrplanentwicklung gilt es, das Prinzip der Zielorientierung aufrecht zu erhalten. Diesbezüglich umreißen die post-reformerischen Lehrplansemantiken ein Zielverständnis, das trotz des Primats der Handlung und der Offenheit begründbar bleibt. Negativ formuliert bedeutet dies, dass Ziele nicht mehr an präzisen Verhaltensdispositionen festgemacht und mit bestimmten Unterrichtsgegenständen in Verbindung gebracht werden sollen. Mit anderen Worten: das curriculare Prinzip operationalisierter Mehrstufigkeit wird als unbrauchbar erachtet. Ins Positive gewendet besagt das neue Zielprofil, dass sich Lehrtätigkeit auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu konzentrieren habe.
Angesichts der angestrebten Offenheit unterrichtlicher Aktion stellt sich der einzelne Unterrichtsgegenstand als ein handlungsermöglichendes Medium des Unterrichts unter vielen dar. Er ist vielseitig einsetzbar, so wird seine Position innerhalb des Unterrichtsgeschehens letztlich durch den anvisierten Handlungskontext bestimmt. Jenes integrative Vorgehen ist vor allem dahingehend von Bedeutung, als es den einzelnen Unterrichtsgegenstand davor bewahrt, in die Nähe einer bestimmten Methode oder Lernstrategie zu rücken.
Abschließend ist noch anzufügen, dass gerade in den 1990er Jahren unter dem Eindruck der Erkenntnis einer geringen Steuerungsfunktion zentralistischer Lehrplanentwürfe die Vorstellung von einem Lehrplan, der Unterricht von vornherein nach allen Seiten hin festlegt, aufgegeben wird. Dieser Einsicht schließt sich die Forderung an, dass in zukünftige Lehrplanentwicklungen ein Bewusstsein hinsichtlich der Abhängigkeit des schulischen Alltags von gesellschaftlichen und organisatorischen Faktoren einfließen muss.

3.2. Musikpädagogik

3.2.1. Die musikpädagogische Disziplin in Neubewertung ihrer Aufgaben

Die in Kapitel 2.2.1. explizierten musikpädagogischen Semantiken fördern die Einsicht, dass sich im Zuge bildungsreformerischer Bestrebungen die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Fragestellungen der Musikpädagogik zeitweilig verstärkt an einer an gesellschaftlichen Phänomenen interessierten sozialpsychologischen Forschung ausrichten. Dieser primär empirische Forschungsansatz verinnerlicht als Gegenstand die Verhaltensdispositionen des Sozialwesens Schüler. Der damit einhergehende behavioristische Erklärungsanspruch, der den Schüler in seiner Äußerlichkeit, d.h. seinen Verhaltensweisen, zu erfassen sucht, evoziert alsbald kritische Reaktionen. So wird bereits in den 1970er Jahre, die prinzipielle Verkürztheit eines behavioristischen Erkenntnismodells diskutiert. Gleichzeitig wird ein handlungsorientierter Ansatz aufgezeigt, der die Verschränkung von Bewusstsein, Wahrnehmung und Handeln in der Lernsituation freilegt.
Die Kritik bildungsreformerischer Positionen verdichtet sich zu Beginn der 1980er Jahre im Bereich der Pädagogik zur anthropologischen Wende. Erziehung wird derweil evolutionstheoretisch begründet und schwerpunktmäßig auf Interaktionszusammenhänge zurückgeführt. In welchem Maße anthropologische Strömungen das erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Feld musikpädagogischer Reflexion konturiert haben, wird im Folgenden zu klären sein.

Anthropologie der Musik und der Musikerziehung: Wolfgang Suppan, Reinhard Schneider, Karl Heinrich Ehrenforth, Hermann Rauhe und Reinhard Flender. Mit Beginn disziplinärer Ausdifferenzierungsprozesse sieht die musikpädagogische Reflexion sich der Frage nach der Legitimation einer allgemeinbildenden Musikerziehung ausgesetzt. In unterschiedlichen Intervallen diskutiert, zuweilen äußerst kontrovers, ist an die Beantwortung jener Frage stets eine inhaltliche Auseinandersetzung um erkenntnistheoretische und programmatische Grundpositionen gekoppelt.
Die existentielle Fragestellung nach der eigenen Legitimation nutzt gegen Ende der 1970er Jahre auch Karl Heinrich Ehrenforth, um die Musikpädagogik nicht nur in ihrem disziplinär-wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis, sondern auch im Hinblick auf Ziel- und Inhaltsaussagen neu aufzustellen. Der besondere Erkenntniswert der Ehrenforthschen Diktion äußert sich darin, dass sie auf ein wesentliches Kommunikationsdatum musikpädago-

gischer Reflexion in der Post-Reformära hindeutet: dem anthropologischen Aufweis des humanen Bedürfnisses nach Musik.[167]

Die Rückkopplung musikpädagogischer Reflexion an anthropologische Fragestellungen steht synonym für allgemeine Forderung nach einer anthropologischen Grundlegung der Musikerziehung. Von verschiedenen Autoren wird die Aufgabe einer derartigen disziplinären Re-Orientierung darin gesehen, die Bedeutung von Musik in der Gesellschaft unabhängig von temporären sozialen Gegebenheiten zu erfassen.[168] Erkenntnisleitend ist hierbei das Interesse an der spezifischen Konstruktion des Menschen, begründet einerseits aus der Geschichte der Menschheit (Phylogenese) und andererseits aus der Entwicklung des einzelnen Menschen (Ontogenese).[169] Aus den zwei Grundbegriffen Mensch und Musik formt die musik-anthropologische Strömung sodann ihren zentralen Erkenntnisgegenstand: den musizierenden und/oder Musik hörenden Menschen.

An diese Festlegung schließen sich bei Wolfgang Suppan zwei zentrale Thesen an. Erstere besagt, dass Musik Teil der Symbolwelt des Menschen ist, d.h. der Mensch kommuniziert und interagiert über das Medium Musik. Letztere legt dar, dass Musik ein Gebrauchsgegenstand des Menschen ist.[170] Entlang dieser Thesen zeichnet die musik-anthropologische Strömung ihre erkenntnistheoretischen und forschungslogischen Konturen nach. Während die erstgenannte These sich auf die semantische Gestalt von Musik bezieht und folgerichtig ein semiotisches Erkenntnisinteresse impliziert, verweist die zweitgenannte These auf ein ethnographisches Erkenntnisprofil; die Funktionalität von Musik wird hiernach durch Erforschung primitiver Musikkulturen differenziert erfasst.[171]

Zu den zwei Forschungsrichtungen tritt noch ein biologischer Forschungsaspekt hinzu, der sich auf den Fundamentalsatz des Menschen als kulturelles und biologisches Wesen stützt. Entsprechend diesem weitgefächerten Erkenntnis- und Forschungsspektrum erweist sich die Musik-Anthropologie als interdisziplinär disponiertes Reflexionsfeld:

> „[...] zwischen biologisch-anatomischer und philosophisch-historischer Forschung konstituiert [die Anthropologie, C.J.] sich aus der Summe der Bemühungen verschiedener Fächer,

[167] Vgl. Karl Heinrich Ehrenforth, Zur Neugewichtung der historischen und anthropologischen Perspektiven der Musikerziehung, in: Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, 269.
[168] Vgl. Hermann Rauhe und Reinhard Flender, Schlüssel zur Musik, Düsseldorf 1986, 10.
[169] Vgl. Hermann Rauhe und Reinhard Flender, 1986, 10.
[170] Vgl. Wolfgang Suppan, Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik, Mainz 1984, 26-28.
[171] Vgl. Wolfgang Suppan, 1984, 28-30. Der evolutionär-kulturgeschichtliche Ansatz deutet darauf hin, dass Musik in vorneuzeitlichen Kulturen zur Organisierung, Harmonisierung und Steigerung der physischen und geistigen Kräfte im Interesse der Befriedigung der lebenswichtigen Bedürfnisse der Gemeinschaft eingesetzt wird. Musik übt demnach eine vornehmlich kultische, rituelle Funktion aus (vgl. Wolfgang Suppan, 1984, 29-30).

um die Herausarbeitung überdauernder und rauminvarianter Strukturen im menschlichen wie musikalischen Denken, Handeln, Empfinden, Ausdruck und Sozialverhalten."[172]

Nach Suppan ist es vor allem der biologische Aspekt, der zu musikerzieherischen Frage- und Problemstellungen überleitet. Die Identifikation der in der Musik wirkenden Biologie dient hiernach dazu, die „Möglichkeiten und Grenzen des lehr- und lernbaren in schulischer und außerschulischer Jugend- und Erwachsenen-‚Bildung' abzustecken"[173].
Die im musikpädagogischen Diskurs entstandenen Beiträge zur Anthropologie beinhalten unterschiedliche Akzentuierungen bezüglich der konkreten Aufgaben einer anthropologisch begründeten Musikpädagogik. Bei Hermann Rauhe bildet die anthropologische Durchdringung des Themenkreises Mensch-Musik-Gesellschaft die Erkenntnisgrundlage für ein Musikunterrichtskonzept, das stark ins Musiktherapeutische hineinreicht.[174] Für Reinhard Schneider steht dagegen Musik als alltägliches Phänomen kultureller Wirklichkeit im Mittelpunkt anthropologischer Betrachtung. Er fordert demgemäß eine musikpädagogische Hinwendung zur musikalischen Lebenswelt. Im Rahmen lebensweltlicher Reflexion sieht Schneider vor allem die anthropologische Aufhellung von jugendbezogener Musik, d.h. populärer Musik vor.[175]
Ehrenforth wiederum hebt den symbolisch-semantischen Aspekt anthropologischer Reflexion hervor. Diese Festlegung entspringt dem musikerzieherischen Anliegen, das musikalische Kunstwerk wieder stärker in den lebensweltlichen Kontext hinein zu vermitteln. Nach Ehrenforth setzt dies die Aufdeckung der symbolischen Spiegelungen, die real die Lebenswelt des Hörers bzw. des Schülers bestimmen voraus. Die Frage nach der Sprachlich-

[172] Marcel Dobberstein, Zur Stellung des Menschen im musikwissenschaftstheoretischen Denken, in: Klaus Wolfgang Niemöller und Bram Gätjen (Hrsg.), Perspektiven und Methoden einer systemischen Musikwissenschaft. Bericht über das Kolloquium im Musikwissenschaftlichen Institut der Universität zu Köln 1998, Frankfurt a.M. 2003, 115.
[173] Wolfgang Suppan, 1984, 192.
[174] Vgl. Hermann Rauhe, Bilden – Helfen – Heilen. Zur anthropologischen Begründung und Ausrichtung eines ausgewogenen Musikunterrichts für alle Stufen der Allgemeinbildenden Schule, in: Musik und Bildung, Inhalt des 10. Jahrgangs, Heft 1, 1978, 4-8. Das Musikunterrichtskonzept soll hier in seinen zentralen Punkten dargelegt werden. Trotz seiner programmatischen Gestalt gibt es Auskunft über wissenschaftstheoretische Belange. An seinem Beispiel lässt sich nämlich nachvollziehen, auf welche Art und Weise ein als erziehungsrelevant deklariertes Erkenntnisgebiet ins Präskriptive transponiert wird.
Die anthropologisch bedingten positiven Wirkungen von Musik auf den Menschen deuten Rauhe und Flender in überfachliche Lernhilfen für den Schüler um. Danach bewirken das konzentrierte, ganzheitliche Nachvollziehen von Musik, als auch das eigenständige Musizieren Verhaltensänderungen, die von der allgemeinen Steigerung der Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit, der Förderung von Kreativität und Persönlichkeitsentfaltung, der Steigerung des Selbstwertgefühls, der Beeinflussung vegetativer Körperfunktionen, der Steigerung der Lebensfreude, bis zur Steigerung von Intelligenz, Denkfähigkeit und Erkenntnisvermögen reichen. Jene Lernhilfen gilt es vorbeugend und korrigierend den Auswirkungen des massenhaften passiven Konsums technisch verbreiteter Musik entgegenzusetzen (vgl. Hermann Rauhe, 1978, 6).
[175] Vgl. Reinhard Schneider, Zur Aktualität der Anthropologie, in: Reinhard Schneider (Hrsg.), Anthropologie der Musik und der Musikerziehung, Regensburg 1987, 13.

keit von Musik stellt infolge einen Kerngedanken musikalisch-anthropologischer Reflexion überhaupt dar.[176] Im Idiom der Sprachlichkeit sieht Ehrenforth die zwei grundlegenden menschlichen Ausdrucksformen, „die leiblich-naturhafte Artikulation und das geistig-seelische Symbolisierungsvermögen“[177], berücksichtigt.

Eingefügt in den Gesamtkontext musikpädagogischer Methoden- und Forschungsreflexion zeigt sich, dass die anthropologische Strömung in ihrem Interesse an der Aufhellung jugendlich-musikalischer Lebenswelten den Kontakt zu einer weiteren Forschungsrichtung aufbaut, die in den 1980er und 1990er Jahren vermehrt Widerhall im musikpädagogischen Diskurs findet: die Popularmusikforschung.

Popularmusikforschung: Helmut Rösing, Hans-Peter Reinecke, Winfried Pape und Peter Wicke. Populäre Musik wird im Verlauf der 1980er Jahre und vermehrt in den 1990er Jahren als didaktische Herausforderung an die traditionelle systematische und historische Musikwissenschaft formuliert. Begründet wird dies mit dem Aufweis der grundlegenden Differenz zwischen dem klassischen Erkenntnisgegenstand der systematischen und historischen Musikwissenschaft, der Kunstmusik, und dem Erkenntnisgegenstand populäre Musik. Von Helmut Rösing wird diese Differenz kulturevolutionär als Differenz zwischen afroamerikanischen und europäisch-abendländischen Musikidiomen beschrieben.[178] Das ebendiesem Differenzparadigma immanente kulturtheoretische Motiv findet sich in der Mehrzahl der popularmusikwissenschaftlichen Beiträge als leitende Reflexionsformel wieder.

Der von der Popularmusikforschung angestrebte kulturgeschichtliche Theoriekomplex, der das Phänomen populäre Musik in einen globalen Zusammenhang menschlicher Kulturation stellt, zieht verschiedene erkenntnistheoretische und forschungslogische Operationen nach sich. Diese setzen bei der definitorischen Klärung des Begriffs des Populären ein. Hierin verschmelzen soziolinguistische und sprachgeschichtliche Forschungsaspekte mit dem Ziel, das Populäre in der Geschichte der Musikkultur nachzuzeichnen. Hans-Peter Reinecke identifiziert „Popularität“ beispielsweise als konstruktiven Begriff, dem das Dynamische konstitutiv und der stets aufs Neue auszuhandeln ist.[179]

[176] Vgl. Karl Heinrich Ehrenforth, Braucht der Mensch Musik(Erziehung)? Anthropologie als Apologie, in: Reinhard Schneider, 1987, 67.
[177] Karl Heinrich Ehrenforth, 1987, 68.
[178] Vgl. Helmut Rösing, Schwarze Traditionen in Rock und Pop, in: Klaus Wolfgang Niemöller und Bram Gätjen (Hrsg.), 2003, 391-399.
[179] Vgl. Hans-Peter Reinecke, Mystifizierung. Inszenierung und Institutionalisierung des „Populären“ in der Mitte, in: Helmut Rösing (Hrsg.), Grundlagen, Theorien, Perspektiven, Baden-Baden 1994, 18-19.

Der Popularitätsbegriff leitet zu einem weiteren Forschungsfeld der Popularmusikforschung über: die Rezeption populärer Musik. Die sich hierin konstituierende Rezeptionsforschung untersucht die Aneignung von populärer Musik unter bestimmten Begebenheiten. Sie trägt dabei vor allem der sozial-kulturellen Determiniertheit von populärer Musik Rechnung.[180] Helmut Rösing identifiziert im Rahmen seines rezeptionsbezogenen Forschungsansatzes das sozialpsychologische Funktionsfeld popularmusikalischer Rezeption: Geschlecht – Peers – sozialer Status – Massenmedien.[181] In diesem Kontext weist er zudem auf den mikrosoziologischen Determinantenbereich Situation hin, der verschiedene Formen der Aufmerksamkeitszuwendung und Selektionsprozesse der Wahrnehmung generiert.[182]

Rezeptionsforschung spielt ihrerseits in den Forschungskomplex Jugendforschung hinein. Die Jugendforschung verwendet sich auf die soziologisch-kulturanthropologische Durchdringung des gesellschaftlichen Phänomens Jugend. Hierbei begreift sie Jugend als Lebensphase, die in der gesellschaftlichen Praxis eine Vielzahl von Lebenszielen, -stilen und -perspektiven hervorbringt.[183] Nach Pape ist die Erkenntnis der Fragmentierung und Pluralisierung[184] von Jugend für die Jugendforschung von substantieller Bedeutung. So geht von ihr u.a. die Substituierung von klassischen Begriffen der musiksoziologischen Forschung wie Jugendkultur und Subkultur zugunsten von Jugendszene aus.[185]

Die verstärkt musikwissenschaftlich ausgerichteten Ansätze innerhalb der Popularmusikforschung spannen den Bogen zur kulturgeschichtlichen Reflexion. Sowohl musikalische Betrachtungen, die sich mit Komposition, Improvisation, Stil, Sound und Text beschäftigen, als auch Analysen außermusikalische Elemente wie Film, Szene, Körper, Tanz und Technologie laufen zumeist in gesellschafts- bzw. kulturtheoretischen Erklärungsmodellen zusammen.[186] Dem liegt ein systemischer Ansatz zugrunde, der auf Grundlage der Vermittlung zwischen historischer Musikforschung und systematisch-vergleichender Musik-

[180] Vgl. Helmut Rösing, Aspekte der Rezeption von populärer Musik, in: Helmut Rösing (Hrsg.), 1994, 67.
[181] Vgl. Helmut Rösing, 1994, 70-76.
[182] Vgl. Helmut Rösing, 1994, 68
[183] Vgl. Winfried Pape, Jugend, Jugendkulturen, Jugendszenen und Musik, in: Helmut Rösing und Thomas Phleps (Hrsg.), Neues zum Umgang mit Rock- und Popmusik, Karben 1998, 103-105.
[184] Die Begrifflichkeiten „Fragmentierung“ und „Pluralisierung“ werden von Peter Wicke verwendet. Sie drücken die Schnelllebigkeit jugendlicher Gruppierungen bzw. die Aufsplitterung in kleinere Gruppen und Untergruppen aus. Ferner deuten sie darauf hin, dass Jugendliche über populäre Musik verschiedene Sozialkompetenzen erwerben (vgl. Peter Wicke, Vom Umgang mit Popmusik, Berlin 1993, 36-40; 10).
[185] Vgl. Winfried Pape, 1998, 108.
[186] Vgl. Bernd Hoffmann, Winfried Pape und Helmut Rösing (Hrsg.), Rock/Pop/Jazz im musikwissenschaftlichen Diskurs. Ausgewählte Beiträge zur Popularmusikforschung, Kassel 1993; vgl. Peter Wicke, 1993, 66.

wissenschaft versucht, die Kontextualität und Relationalität von musikalischen Phänomenen aufzudecken.[187]

Die Etablierung populärer Musik als Gegenstand musikwissenschaftlicher Betrachtung wird ferner auf dem Feld musikästhetischer Reflexion vorangetrieben. Arbeiten hierzu sind vor allem von Michael Altrogge geleistet worden.[188] Altrogges Anliegen ist es, der historisch nachweisbaren Ausdifferenzierung des popkulturellen bzw. popmusikalischen Segments einen neuen musikästhetischen Erklärungsansatz einzuverleiben. Die hierbei angestrebte Bereitstellung adäquater ästhetischer Kategorien mündet in die Paradigmatisierung und Semantisierung musikalischer Strukturen ein. Dem geht die Grundannahme voraus, dass die Ordnung von Musik in struktureller Hinsicht mit der Ordnung von Sprache vergleichbar ist. Im Fokus des Altroggesschen Ansatzes steht hiernach die Frage nach Grammatik und Syntax von Musik. Altrogge gelangt hierbei zu der Erkenntnis, dass musikalische Strukturen ein internes Verweisungssystem bilden, das musik-externe Bedeutungszuweisungen ermöglicht.[189] Innerhalb dieses Erklärungsmodells erweist es sich jedoch als problematisch, dass musikalische bzw. tonale Elemente keine denotative Bedeutung haben, also nicht direkt auf ein Objekt verweisen. Die Auflösung dieser Problemlage erfolgt bei Altrogge über den Aufweis der Funktionalität von populärer Musik.[190] Die Tatsache, dass populäre Musik grundlegend in Funktionszusammenhänge eingebettet ist, bildet sonach das Fundament dafür, ihre Strukturen zu Klangparadigmen zu verdichten.

Die musikwissenschaftliche Durchdringung von populärer Musik streben ebenso Autoren mit musikpädagogischem Hintergrund an. Nach Ansgar Jerrentrup geht das zu Beginn der 1980er Jahre aufkommende musikpädagogische Interesse an der popularmusikalischen Forschung auf das Bestreben zurück, die bis dato existierenden Informationsdefizite be-

[187] Vgl. Helmut Rösing, Editorial, in: Helmut Rösing (Hrsg.), 1994, 4. Der hier besprochene systemische Ansatz wird seit den 1990er Jahren innerhalb der Musikwissenschaft vermehrt diskutiert und zwar im Rahmen der Forderung nach Entwicklung einer systemischen Musikwissenschaft. Jobst Fricke erkennt die Kernidee einer systemischen Musikwissenschaft darin, Phänomene von mehreren Seiten zu beleuchten, d.h. das Zusammenwirken von Wirkungsgrößen und nicht allein einzelne Wirkungsgrößen aufzudecken. Das Durchleuchten systemischer Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen erfordert nach Fricke ein interdisziplinäres Forschungsprofil. Für die einzelnen Disziplinen und Sub-Disziplinen bedeutet dies, gemeinsame Denkstrategien zu formulieren, d.h. eine Meta-Ebene der Gemeinsamkeiten weiterzuentwickeln. Der Ausdifferenzierung spezialisierter Teildisziplinen muss folgerichtig eine zentrierende Bewegung entgegengesetzt werden. Nach Fricke baut die systemische Musikwissenschaft Musik nicht in ein fertiges System der Kategorien und Begriffe ein, sondern bringt das Aufeinanderbezogensein der in den verschiedenen Teildisziplinen erarbeiteten Fakten zur Geltung (vgl. Jobst P. Fricke, Systemische Musikwissenschaft, in: Klaus Wolfgang Niemöller und Bram Gätjen [Hrsg.], 2003, 13-21).

[188] Vgl. Michael Altrogge, Tönende Bilder. Interdisziplinäre Studie zu Musik und Bildern in Videoclips und ihrer Bedeutung für Jugendliche, Band 1, Berlin 2001.

[189] Vgl. Michael Altrogge, 2001, 154.

[190] Vgl. Michael Altrogge, 2001, 151-153.

züglich populärer Musik im Unterricht zu überwinden.[191] Jerrentrup selbst fördert aus seinen musikgeschichtlichen und musikmateriellen Betrachtungen eine Reihe von Erkenntnissen hervor, die einer zukünftigen unterrichtlichen Aufbereitung von populärer Musik als Grundlage dienen sollen. Diese reichen von der Erkenntnis der stilistischen Vielfalt bis zum Einblick in die kommerziellen Bedingungsfaktoren jugendlichen Hörverhaltens.[192] Darüber hinaus umgreifen sie das Phänomen periodischer Innovations- bzw. Trendentwicklungen, den Beziehungszusammenhang zwischen musikalischem Material und Wert- und Lebensvorstellungen der Hörer, die Prozessualität popularmusikalischer Produktion und das Zusammenspiel ästhetischer Ordnungsfaktoren bei der Strukturierung des Tonmaterials.[193] Hinzu kommt die Kenntnis, dass es sich bei populärer Musik um ein traditionsintegratives Medium handelt, das vergangene Spielarten populärer Musikkultur adaptiert, vermischt und neu ordnet.[194]

Resümee. Die vorangestellten Abschnitte zeigen auf, dass die Musikpädagogik im Anschluss an die Reformdiskussionen, ähnlich wie die Pädagogik, ihr Erkenntnisinteresse schwerpunktmäßig an anthropologischen Fragestellungen ausrichtet. Ins Zentrum erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Kommunikation rückt infolge die Frage nach der Bedeutung von Musik für das Kulturwesen Mensch. Zieht man die zentralen Fragestellungen der Reformära zum Vergleich heran, so wird deutlich, dass die Musikpädagogik nun verstärkt ihre Zukunftsaufgaben entlang des Themenkreises Mensch – Individuum – Lebenswelt formuliert. Das heißt, die Musikpädagogik relativiert nach und nach ihren Reflexionshorizont *Gesellschaft* im Hinblick auf dessen normatives Potential. So kommuniziert sie die Einsicht darin, dass die bildenden Möglichkeiten nicht an der bloßen Faktizität gesellschaftlicher Verhältnisse ermessen werden können. Entsprechend koppelt sie zunehmend ihre Erkenntnisproduktion von ideologiekritischen Fragestellungen ab.
Das anthropologische Erkenntnisprofil erfasst Musik als kulturelle Ausdrucksform, die zwischen individuellen Faktoren wie Geist, Körper, Seele und einem kulturell-gesellschaftlichen Überbau angesiedelt ist. Mit Blick auf den Musikunterricht soll Musik daher weniger als *eine* Form gesellschaftlicher Kommunikation herausgearbeitet werden, denn als kulturelles Spezifikum, das bestimmte bzw. unikale Möglichkeiten der Erziehung

[191] Vgl. Ansgar Jerrentrup, Entwicklung der Rockmusik von den Anfängen bis zum Beat, Regensburg 1981, 3.
[192] Vgl. Ansgar Jerrentrup, 1981, 147-148.
[193] Vgl. Ansgar Jerrentrup, 1981, 148-149.
[194] Vgl. Ansgar Jerrentrup, 1981, 150. Weitere Arbeiten, die sich der Aufhellung materialstruktureller Zusammenhänge von populärer Musik widmen, sind: Reinhard Flender und Hermann Rauhe, Phänomenologie der Popularmusik, Darmstadt 1987; Volkmar Kramarz, Harmonieanalyse der Rockmusik, Mainz 1983.

und Bildung in sich trägt. Im Konkreten beziehen sich letztgenannte Möglichkeiten auf das musikalische Symbolisierungsvermögen. Dieses wird in gleichen Teilen in einen situativ-personalen als auch einen gesamtkulturellen Kontext verortet.

Eingeordnet in den globalen Zusammenhang disziplinärer Kommunikation zeigt sich, dass mit der Akzentuierung des Symbolbegriffs eine allgemeine Neu-Aufwertung des Kulturbegriffs einhergeht. Entlang des Kulturbegriffs wendet sich die musikpädagogische Reflexion den Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen zu, die an Musik kondensieren. Kultur erschließt sich ihr als Gegenstand systematischer Forschung. In diesem Sinne re-etabliert die Musikpädagogik einen Reflexionshorizont *Kultur*. Dieser unterscheidet sich jedoch von jenem der Nachkriegsära dadurch, dass an ihm andere forschungslogische und -praktische Prämissen greifen. Obendrein erscheint er von den normativen Prämissen kulturidealistischen Denkens befreit.
Die Tendenz einer systematischen Kulturforschung zeigt sich sowohl an den oben genannten musikanthropologischen Aufgabenstellungen als auch an den Beiträgen aus den Bereichen der Jugend-, Rezeptions- und Popularmusikforschung. Letztgenannte verdichten ihre Erkenntnisproduktion zu kulturevolutionären bzw. -geschichtlichen Theoriekomplexen. Kultur selbst wird hierin am Idiomatikbegriff festgemacht. So führen die Beiträge u.a. den Aufweis einer afroamerikanisch geprägten Kulturidiomatik an. Im Ganzen thematisiert das Prinzip der Idiombildung das musikalische Ereignis in drei Richtungen: zum einen im Hinblick auf das musikalisches Subjekt und Objekt und zum anderen hinsichtlich deren Dialogität.
Das popularmusikalische Subjekt anbelangend bringen die Beiträge der neueren Kulturforschung ein modifiziertes sozialpsychologisches Funktionsfeld hervor. Als aussagekräftig, das Subjekt und dessen Wahrnehmung betreffend, wird das Ineinanderspielen der Faktoren Lebensalter, Geschlecht, Peers, sozialer Status und Massenmedien bewertet. Hinzu kommt der mikrosoziologische Faktor Situation. Ihm wird die Produktion temporärer Wahrnehmungsmuster bescheinigt. Analog hierzu kommunizieren die Beiträge das Bild eines selbstentschiedenen jugendlichen Hörers, der Musik individuell für sich nutzt und über sie soziale Kompetenz erwirbt.
Aus den neugewonnenen sozialpsychologischen Eckdaten heraus erwächst schließlich die Erkenntnis der Pluralisierung popularmusikalischer Verhaltensweisen. Hinsichtlich des popularmusikalischen Objekts extrahiert die Forschung materialstrukturelle Ordnungsprinzipien, die über das reine Tonmaterial hinausführen. Ihnen schließt sich die Erkenntnis

stilistischer Vielfalt an. In finaler Wendung münden die objekt- und subjektbezogene Reflexionen sodann in die Genese eines popkulturellen bzw. popularmusikalischen Ästhetikverständnisses.

3.2.2. Musikunterricht als erfahrungsermöglichender Raum

Betrachtet man das Entscheidungsfeld musikpädagogischer Programmatik in einem vertikal-historischen Zusammenhang, so wird ersichtlich, dass nach Abklingen bildungsreformerischer Bemühungen eine Vielzahl geschlossener Konzeptionen in das musikpädagogische Theoriefeld hineinwirken. Die für die Reformära charakteristische Emanation geschlossener, musikerzieherischer Konzeptionen führt zu teils sehr unterschiedlichen Zielsetzungen, Inhalten und Methoden. Dies schließt nicht zuletzt die Inkompatibilität einzelner Positionen mit ein. Abgeschwächt wird die Konzeptionsvielfalt durch den Umstand, dass einzelne Konzepte, wie beispielsweise die auditive Wahrnehmungserziehung, nur von vorübergehendem Wirkungsvermögen gewesen sind.
Gerade die radikal-reformerischen Konzepte verlieren ihre Anziehungskraft in dem Moment, da das allgemeine Reforminteresse abnimmt und ein Gefühl der Ernüchterung und Skepsis sich gegenüber konzeptionellen Novitäten ausbreitet. Gegen Ende der Reformära mündet sodann die allgemeine Reformkritik in eine anthropologische Fundierung musikpädagogischen (und pädagogischen) Denkens. In welcher Form die anthropologische Wende auch den Kontakt zum musikpädagogischen Normbereich aufnimmt, wird im folgenden Abschnitt aufzuklären sein.

Humaner Musikunterricht zwischen erfahrungserschließendem Ansatz, Schülerorientierung und Lebensweltbezug: Bernhard Binkowski, Karl Heinrich Ehrenforth, Dieter Zimmerschied, Rudolf Nykrin, Ulrich Günther, Thomas Ott, Fred Ritzel und Ernst Klaus Schneider. Bereits in den Abschnitten zur pädagogischen Normproduktion der Post-Reformära wird ersichtlich, dass die Forderung nach einer humanen Schule ein zentrales Kommunikationsdatum pädagogischer Reflexion darstellt. Des Weiteren zeigen die wissenschaftstheoretischen Prämissen der Musikpädagogik auf, dass der lernende Mensch in seiner anthropologisch begründbaren, humanen Bedürfnislage auch in den Fokus musikpädagogischer Reflexion gelangt ist. Bezüglich der programmatischen Normsemantiken ist nun einleitend festzuhalten, dass diese den Humanitätstopos in seinem Wirkungsvermögen

als zentrale musikpädagogische Normkategorie durchleuchten. Die Idee des Humanen erscheint hierbei nicht explizit als Namensgeber einer neuen Generation musikdidaktischer Konzeptionalität, sondern wirkt in den einzelnen Programmen als anthropologisch-erzieherische Bezugsgröße.

Bei Bernhard Binkowski findet der Humanitätsgedanke Erwähnung als schul- *und* musikpädagogisches Paradigma. Die Forderung nach Humanisierung schulischer Erziehung gründet bei Binkowski auf der Diagnose, dass die schulische Erziehungsarbeit sich durch eine Überbetonung des Intellekts auszeichne. Humanisierung zieht dem entgegengesetzt eine Aufwertung emotionaler, kreativer, sozialer und leiblicher Bildungsanteile nach sich.[195] Es ist jedoch nicht allein am Musikunterricht gelegen, die Anforderungen einer humanen Schule zu erfüllen. Vielmehr müssen alle Fächer das übergeordnete Ziele der Humanisierung im Blick haben.
Die besondere Leistung des Musikunterrichts liegt nach Binkowski nun darin, zur Förderung des leiblichen Wohlbefindens der Schüler beizutragen. Ebenso kann Musikunterricht eine „weitreichende emotionale Entfaltung“[196] der Schülerpersönlichkeit initiieren bei gleichzeitiger Entwicklung rationaler Kontrollmechanismen. Bezogen auf die zukünftige Gestaltung von Musikunterricht bedeutet dies, dass dem Schüler einerseits die Fähigkeit zu vermitteln ist, sich an Musik zu erfreuen, von ihr ergriffen zu sein, und dass anderseits der Schüler über die Zusammenhänge zwischen Musik, der eigenen Person und der Gesellschaft, in der er lebt, aufzuklären ist.[197]
Die sich bei Binkowski andeutende Hinwendung zu einem Unterrichtsverständnis, das den Ausgleich zwischen emotional und rational geleiteten Lernprozessen sucht, re-formuliert Karl Heinrich Ehrenforth in ein musikdidaktisches Leitmotiv. So erkennt er:

> „Das regelkreisartige Angewiesensein von Rationalität und Emotionalität [...] muss zur Grundfigur musikpädagogischer Konzepte und Lehrpläne werden. Musikunterricht, der sich im analytischen Aufweis des bloßen Objekts, im Wissen ohne Erfahrungszuwachs, in kritisch-emanzipatorischer Distanzierung erschöpft, wird dieses regelkreisartige Angewiesensein der Erfahrungsweisen nicht verwirklichen können.“[198]

[195] Vgl. Bernhard Binkowski, Musik in einer humanen Schule, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik in einer humanen Schule. Vorträge der zwölften Bundesschulmusikwoche Karlsruhe 1978, Mainz 1979, 13.
[196] Bernhard Binkowski, 1979, 14.
[197] Vgl. Bernhard Binkowski, 1979, 15.
[198] Karl Heinrich Ehrenforth, Emotionalität und Humanität. Grundsätzliche Anmerkungen zum besonderen Auftrag der Musikerziehung in einer humanen Schule, in: Musik und Bildung, Inhalt des 10. Jahrgangs, Heft 1, 1978, 35.

Rationalität steht bei Ehrenforth stellvertretend für jene Einstellung zur Welt, die Wirklichkeit über einen denkerischen, logisch-kausalen Zugriff zu bewältigen sucht. Demgegenüber drückt Emotionalität jene Einstellung zur Welt aus, die Wirklichkeit nicht im instrumentalen Zugriff der Bewältigung, sondern in Hingebung und Öffnung leibseelisch zu erfahren sucht. Ehrenfort begreift Rationalität und Emotionalität als zwei Zugangsweisen, die in polarer Spannung zueinander stehen, jedoch aufeinander angewiesen sind.[199]
Die Forderung nach Aufwertung des emotional-affektiven Moments im Musikunterricht verlegt Ehrenforth in das schultheoretische Ansinnen, der technokratisch-behavioristisch verkürzten Leistungsideologie der Schule ein Alternativprogramm entgegenzustellen.[200] Das von ihm herausgearbeitete Spannungsgefüge zwischen „'Lernschule' und ‚Lebensschule'"[201] verweist hierbei auf die gleiche strukturelle Problematik wie die im Bereich schulpädagogischer Reflexion ablaufenden Kommunikationen über die Aporien der modernen Schule (siehe Kapitel 3.1.2.). Nach Ehrenforth ist es dem Musikunterricht möglich diese Spannungen zu überwinden, wenn er sich von der Vorstellung eines „verbal orientierten, ‚gleichberechtigten' Fachunterrichts"[202] trennt. Das Schulfach Musik müsste folgerichtig wieder zu einer schulischen Musik-Erziehung werden.

Die Tendenz, das erzieherische Element gegenüber den fachlich-objektivierten Aspekten des Musikunterrichts hervorzuheben, findet sich gleichermaßen bei Rudolf Nykrin wieder. Die bewusste Entscheidung für eine Betonung des Erziehungsbegriffs fällt Nykrin vor dem Hintergrund, Musikunterricht verstärkt auf die Herausbildung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale konzentrieren zu wollen.[203] Nach Nykrin integriert Musikunterricht die Anforderungen von Lebenssituation mit den Bedürfnissen, Vorstellungen und Fähigkeiten der Lernenden und den Lehrgegenständen, sowie den ihnen zuortbaren Wissenschaften und Technologien. Aus diesem Unterrichtsprofil erwächst sodann die Perspektive eines „humanen, d.h. entwicklungsgerechten Lernens für das Leben in einem demokratisch organisierten Gemeinwesen"[204].

---

[199] Vgl. Karl Heinrich Ehrenfort, 1978, 32.
[200] Vgl. Karl Heinrich Ehrenfort, 1978, 33. Ehrenforth zieht an dieser Stelle eine politisch-philosophische Betrachtungsweise heran. So sieht er die Gefahr, dass sich aufgrund der technokratisch-behavioristischen Verkürzung von Leistung im Sinne einer schnell abrufbaren Wissens- und Gedächtnisleistung ein Menschenbild formt, das der demokratischen Wertordnung schadet. Jenes Menschenbild beinhaltet die Vorstellung eines rein funktional denkenden und handelnden Menschen (vgl. Karl Heinrich Ehrenfort, 1978, 33).
[201] Karl Heinrich Ehrenfort, 1978, 36.
[202] Karl Heinrich Ehrenfort, 1978, 36.
[203] Vgl. Rudolf Nykrin, Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder, Regensburg 1978, 12.
[204] Rudolf Nykrin, 1978, 14.

Der bei Ehrenforth und Binkowski explizierte Emotionalitätsbegriff geht bei Nykrin in dem als erzieherischen Schlüsselbegriff aufgestellten Erfahrungsbegriff auf. Zwar formuliert Nykrin Erfahrung allgemein als „von einer Person zum individuellen (personalen) Handlungs- und Deutungshintergrund verarbeitete Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war“[205], jedoch sieht er die subjektiven Voraussetzungen des Erfahrungsprozesses eng an emotionale Kategorien wie Sympathie und Empathie gekoppelt.[206]

Neben dem Erfahrungsbegriff bezieht sich Nykrin bei seiner Konzeptionalisierung einer humanen Musikerziehung noch auf den Handlungsbegriff. Handeln als „subjektive Tätigkeit, die in selbstentschiedener [...] Weise [...]. Fähigkeiten [...] in einer sinngerichteten Einheit wirksam macht“[207], komplettiert das Konzept der Erfahrungserschließung im Hinblick auf das aktivische Moment. Erfahrung und Handeln, im Sinne von sinnlichem, gedanklich-theoretischem und interaktionistischem Tätigsein, schaffen eine Verbindung von Außen- und Innenwelt. Ebenjene Gewinnung eines inneren und äußeren Handlungsraums, in dem die introspektive und reflexive Verarbeitung, sowie die Planung und Realisation eines aktivischen, subjekthaften Erfahrens initiiert wird, bildet sodann den konzeptionellen Kern des erfahrungserschließenden Ansatzes. Von didaktischem Interesse ist hiernach insbesondere der individuelle Charakter musikalischer Erfahrung. Dessen didaktische Explikation setzt in dreierlei Weise das Wissen um die Struktur des Erfahrungsgegenstandes Musik, die Struktur des Verhältnisses Individuum-Eigenerfahrung und die Struktur der Kommunikationssituation zwischen Subjekt und Musik voraus.[208]

Die musikerzieherischen Konsequenzen, die sich bei Nykrin aus dem Primat des Erfahrungsbegriffs ergeben, beziehen sich in komplementärer Weise sowohl auf die inneren Bedingungen musikalischer Tätigkeit als auch auf die äußeren Bedingungsfaktoren musikalischer Erfahrung. Bezüglich des Innenweltaspekts formuliert er folgende Zielaussage:

> „Das Interesse musikalischer Erziehung kann darin beschrieben werden, auf [...] Einstellungsveränderungen bei den Schülern hinzuarbeiten, die zur personalen Grundlage für ein qualitativ verändertes, auf Offenheit [...] zielendes Eintreten in gesellschaftliche Musikwirklichkeit werden. Solche Veränderungen sind nun kaum allein durch die reflexiv-akzentuierte Aufklärung der Schüler über die [...] Folgen ihrer musikalischen Praxis [...] zu erzielen.“[209]

[205] Rudolf Nykrin, 1978, 23.
[206] Vgl. Rudolf Nykrin, 1978, 27.
[207] Rudolf Nykrin, 1978, 29-30.
[208] Vgl. Rudolf Nykrin, 1978, 41-44.
[209] Rudolf Nykrin, 1978, 71.

An dem angeführten Zitat wir deutlich, dass Nykrin den Schülern mit Hilfe äußerer Bedingungsfaktoren ein neues Verhalten zur musikalischen Wirklichkeit vermitteln möchte. Dieses begleitende Erproben neuer Verhaltens- und Handlungsweisen verlangt Anleitung, Unterstützung, Schutz und Bestätigung.[210] Eingeleitet wird der unterrichliche Erfahrungsprozess auf Grundlage der Vorerfahrungen des Schülers.
Für die konkrete Unterrichtssituation stellt Nykrin schließlich vier handlungsleitende Prinzipien erfahrungserschließender Musikerziehungen auf: 1. Erschließung (d.h. Rekonstruktion und Deutung,) von lebensgeschichtlich gemachter Erfahrung, 2. Übung in Legitimations- und Verständigungsprozessen anlässlich des gemeinsamen musikalischen Lernens, 3. Kompensation und Aufklärung von Erfahrungseinschränkungen in fachwissenschaftlicher und -technologischer Orientierung und 4. Ermöglichung von Handlungsvollzügen, d.h. der Erwerb von Handlungskompetenz auf Grundlage der eigenen Lernerfahrung.[211] Erst die integrative Einlösung der vier Prinzipien schafft die Grundlage für eine praktische Umsetzung erfahrungserschließender Konzeptionalität.[212]

Das in Nykrins Konzeptionalisierung vorzufindende handlungsleitende Prinzip, Unterrichtssituationen von den lebensgeschichtlich gemachten Vorerfahrungen der Schüler ausgehen zu lassen, wird bei Ulrich Günther, Thomas Ott und Fred Ritzel als grundlegend für das Konzept eines schülerorientierten Musikunterrichts aufgewiesen. Die Nähe zu Nykrins erfahrungserschließendem Ansatz wird von den Autoren selbstredend hergestellt. Insgesamt beobachten sie im Bereich musikpädagogischer Programmatik eine Anhäufung von Konzepten und Begriffen, die im Wesentlichen ähnliche didaktische Handlungsweisen implizieren, wie z.B. offenes Curriculum, Handlungsorientierung, Projektorientierung, erfahrungserschließende Musikerziehung.[213]
Konkret beziehen sich Günther (u.a.) bei ihrem schülerorientierten Ansatz auf das Unterrichtsplanungsverfahren bei Wolfgang Schulz. Hierbei geben sie die bei Schulz angestrebte Balance zwischen Lernsubjekt, Lerngruppe und Lerngegenstand zugunsten einer Betonung des Lernsubjekts bzw. der Lerngruppe auf. Den Schulzschen Leitsatz, durch einen ausgewogenen Erziehungsansatz die „Verfügung aller über sich selbst“[214] fördern zu wollen, sehen die Autoren durch die Konzentration auf den Teilaspekt Schülermitbestimmung eingelöst. Die Schüler zu Subjekten ihres eigenen Lernprozesses zu machen, bedeutet bei

[210] Vgl. Rudolf Nykrin, 1978, 71.
[211] Vgl. Rudolf Nykrin, 1978, 130-134.
[212] Vgl. Rudolf Nykrin, 1978, 136.
[213] Vgl. Ulrich Günther, Thomas Ott und Fred Ritzel, Musikunterricht 5-11, Weinheim 1983, 32.
[214] Wolfgang Schulz, 1981, 12.

Günther u.a. dem Anspruch des Schülers auf ein interessegeleitetes, selbstverantwortetes Lernen gerecht zu werden.[215] Hierin äußert sich die bei Schulz angelegte emanzipatorische Grundintention der Schülerorientierung.

Die konkrete Praxis eines schülerorientierten Unterrichts unterliegt zunächst den allgemeinen Anforderungen der Ganzheitlichkeit. Das heißt, es gilt Unterrichtsaktivität in ausgewogener Berücksichtigung kognitiver, affektiver und/oder psychomotorischer Bedürfnisse der Schüler zu gestalten.[216] Die spezifische Kontur der Schülerorientierung machen die Autoren sodann an sieben idealtypisch formulierten Merkmalen schülerorientierten Unterrichts fest. Erstes besagt, dass die Planung von Unterricht selbst Teil des Unterrichts wird (1). Zudem hat Unterricht, wie auch von Nykrin gefordert, bei der Lebenswelt, dem Erfahrungshorizont, den Interessen der Schüler anzusetzen (2). Hierdurch wird die Frage nach dem Unterrichtsgegenstand zum Bestandteil des Unterrichts selbst (3). Merkmal eins und drei deuten auf das vierte Merkmal hin. Dieses bezieht sich auf die Forderung, dass die Kommunikation im Unterricht selbst in Form von Metakommunikation aufgearbeitet wird (4). Kommunikation fassen Günther u.a. im Allgemeinen als symmetrische Kommunikation auf, also als Kommunikation, die auf hierarchische Strukturen verzichtet (5). Sechstes Merkmal besagt, dass der Unterricht Spontaneität, Eigeninitiative und Selbsttätigkeit der Schüler anzuregen habe (6). Diese Forderung verweist auf das siebte und letzte Merkmal, nämlich auf die Einschätzung, dass vorgenanntem Merkmal vor allem durch projektartige, handlungs- und ergebnisorientierte Unterrichtsansätze entsprochen werden kann (7).[217]

Bezüglich der in Merkmal zwei verorteten Forderungen verweisen die Autoren differenzierend darauf, dass der Lehrer zwischen subjektiven und objektiven Interessen der Schüler zu unterscheiden hat, d.h. er darf Unterricht nicht allein subjektiven Stimmungen und Strömungen der Schüler aussetzen, sondern „muss sich gegenüber der aktuellen Bedürfnislage der Schüler zum Anwalt der Kenntnisse und Fähigkeiten machen, die für sie existenznotwendig sind“[218]. Nicht zuletzt scheint dieses Zugeständnis an eine sachliche Ausrichtung des Unterricht dem zentralen Gefahrenaspekt schülerorientierten Unterrichts, dem motivationalen Aspekt, vorzubeugen. Nach Günther u.a. steht und fällt nämlich Schülerorientierung mit der Motivation der Schüler.[219]

[215] Vgl. Ulrich Günther u.a., 1983, 30.
[216] Vgl. Ulrich Günther u.a., 1983, 32.
[217] Vgl. Ulrich Günther u.a., 1983, 36-38.
[218] Ulrich Günther u.a., 1983, 39.
[219] Tritt in der Praxis die Motivation hinter die Erwartungen des Lehrers zurück, so wird dieser Umstand u.a. auf eine uneinheitliche Interessenlage unter den Schülern zurückgeführt (vgl. Ulrich Günther u.a., 1983, 39).

Bei Günther (u.a.), wie auch bei Nykrin, zeigt sich nun, dass der Umgang mit den didaktischen Bezugsgrößen Lebenswelt und Schüler die polare Spannung zwischen den Kriterien des Subjektiven und des Objektiven verinnerlicht hat. In ihrem Bemühen um eine didaktische Akzentuierung des Schülersubjekts stehen die angeführten Beiträge repräsentativ für einen gegen Ende der 1970er und im Verlauf der 1980er Jahre vermehrt diskutierten Unterrichtsansatz, der die angestrebte Humanisierung der Lern- bzw. Unterrichtssituation über eine in konzeptioneller Schärfe formulierte Aufwertung der Vorerfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler sucht.

Wesentlicher Bestandteil der erfahrungs- und bedürfnisbezogenen Ansätzen ist der Gedanke der Lebensbereicherung. Dieser formt sich als übergreifendes programmatisches Leitmotiv in den 1980er und den 1990er Jahren aus. Obschon die anthropologische Grundtendenz die 1980er und 1990er Jahre miteinander verbindet, ist in mehrfacher Hinsicht ein Unterschied zwischen beiden Dekaden auszumachen. So hinterfragt Dieter Zimmerschied, ob die angestrebte Artikulation der lebensbereichernden Funktion des Musikunterrichts einhergeht mit dem bis in die 1980er Jahre hinein auf theoretischem Terrain praktizierten Trend zur konzeptionellen Geschlossenheit. Nach Zimmerschied verlangt Musikunterricht angesichts global-gesellschaftlicher Erscheinungen vielmehr einen integrativen Umgang mit didaktischen Konzepten.[220] Die Chancen des Musikunterrichts liegen für ihn darin, alternative Beschäftigungsmöglichkeiten mit Musik gegenüber den gesellschaftlich vermittelten Umgangsweisen anzubieten. Dies kann aktives vokales und instrumentales Musizieren, die Beschäftigung mit europäischer Musik der Vergangenheit und Gegenwart sowie kreative Prozesse beinhalten. Nach Zimmerschied muss es letztlich Ziel des Musikunterrichts sein, den Schüler vor „inhumaner musikalischer Außensteuerung“[221] zu schützen und ihm ein Verständnis von anspruchsvoller Musik als Lebensbereicherung und Mittel der Kommunikation nahe zu bringen.[222]

Ein weiteres Spezifikum der 1990er Jahre zeigt sich darin, dass Verlebensweltlichung und Humanisierung des Musikunterrichts nicht nur negativ im Sinne kritischer Reflexion bereits bestehender Konzeptionen erörtert wird, sondern dass über die Aspektualisierung des Lebensweltbegriffs didaktische Konturen eines lebensnahen Musikunterrichts nachgezeichnet werden. Bestehende didaktische Begriffe wie Erfahrung und Schülerorientierung münden hierbei in die übergeordnete didaktische Kategorie Lebenswelt ein.

---

[220] Vgl. Dieter Zimmerschied, Woher – wohin? Gedanken zum Musikunterricht der neunziger Jahre, in: Musik in der Schule, Inhalt des 42. Jahrgangs, Heft 1, 1991, 3.
[221] Dieter Zimmerschied, 1991, 4.
[222] Vgl. Dieter Zimmerschied, 1991, 4.

Ebenjene Aspektualisierung von Lebenswelt findet sich bei Ernst Klaus Schneider. Dieser macht deutlich, dass die didaktische Kategorie Lebenswelt nicht zwangsläufig eine offene, verhandlungsorientierte Gestaltung des Unterrichts impliziert, sondern im Sinne materialer Bildungstheorie die Vermittlung objektivierter musikalischer Erfahrungssituationen einleitet. Schneider wählt als Fundament und Bezugsfeld des Musikunterrichts allgemeine menschliche Grunderfahrungen wie „Raum und Zeit, [...] Einsamkeit, Trauer oder Freude, das Miteinander im Gespräch oder Spiel“[223]. Der spezifisch didaktische Wert jener grundlegenden Phänomene erschließt sich darin, dass sie nicht allein die Beziehungen des Menschen zur Welt, zum Alltag, prägen, sondern sich auch als zentrale Themen in Kunst und Musik niederschlagen. Hauptanliegen des Schneiderschen Lebensweltansatzes ist dementsprechend die Initiation von musikalischen Erfahrungssituationen aus menschlichen, in Musik gespeicherten Grundphänomenen heraus.

Hinsichtlich der angestrebten Unterrichtspraxis zeichnen sich zwischen Lebensweltbezug, Schülerorientierung und erfahrungserschließendem Ansatz sowohl Unterschiede als auch Übereinstimmungen ab. So fordern zunächst alle drei Ansätze eine Individualisierung des Unterrichts ein. Jedoch distanziert sich der lebensweltbezogene Entwurf von den beiden anderen dahingehend, als er durch den Leitbegriff Lebenswelt eine Systematisierung musikalischer Erfahrungssituationen herbeiführt, die eine objektivierte Vergleichsbasis aufbaut, auf „der die Welt der SchülerInnen in eine Beziehung gebracht werden kann zur Vielfalt der Musik, zur Vielfalt menschlicher Ausdrucksweisen und zur Vielfalt von Lebenszusammenhängen, in denen Musik steht“[224].

Schneider erkennt in seinem Entwurf kein geschlossenes Unterrichtskonzept. Vielmehr bescheinigt er dem Lebensweltbegriff eine begleitende Unterrichtsfunktion, d.h. er allein kann und darf Musikunterricht nicht strukturieren oder leiten. Entsprechend seiner integrativen Faktur ist er auf bereits existierende Konzeptionen angewiesen. Nichtsdestoweniger verinnerlicht der Lebensweltansatz verschiedene handlungsleitende Prinzipien, wie beispielsweise die pragmatische Auffächerung der menschlichen Grunderfahrungen in verschiedene Teilbereiche.

Die Gefahren seines lebensnahen Ansatzes erkennt Schneider darin, dass Erfahrungsfelder bzw. -kategorien nur in begrenzter Anzahl ausformuliert werden und daher mitunter Ermüdungs- und Abnutzungserscheinungen auftreten können.[225] Des Weiteren darf die unter-

[223] Ernst Klaus Schneider, Schulmusik – Lebenswelt – Schulleben, in: Wilhelm Wittenbruch (Hrsg.), Schule – gestalteter Lebensraum. Pädagogische Reflexionen und Orientierungen, Münster 1994, 67.
[224] Ernst Klaus Schneider, 1994, 67.
[225] Vgl. Ernst Klaus Schneider, 1994, 73.

richtliche Konzentration auf menschliche Grunderfahrungen, so Schneider, nicht dazu führen, dass Musik nur als Vehikel außermusikalischer Inhalte wahrgenommen wird, sondern auch als ästhetische Gestalt.[226] Der Lebensweltbezug muss demgemäß auch die Vermittlung elementarer musikalischer Kenntnisse und Fertigkeiten voraussetzen, jedoch ist diese in die Explikation übergreifender (Erfahrungs-)Zusammenhänge zu integrieren.[227]

Gestaltpädagogischer Ansatz, integrative Musikpädagogik und themenzentrierte Interaktion im Musikunterricht: Werner Pütz, Ursula Spahlinger-Ditzig, Wolfgang Mastnak, Michaela Schwarzbauer und Günter Kleinen. In Ergänzung zu den lebensweltlichen, schülerorientierten Ansätzen treten nun solche, die sich explizit auf gestaltpädagogische Prinzipien und Verfahrensweisen gründen. Das ergänzende Moment dieser Ansätze erweist sich mitunter als Spezifizierung eines lebensnahen, subjektorientierten Unterrichtsverständnisses. Vereinzelt sind an die gestaltpädagogischen Ansätze Kategoriengefüge gekoppelt, die den direkten Kontakt zu Aspekten der Lebensnähe und Schülerorientierung herstellen.
Im Einzelnen umgreift die gestaltpädagogische Semantik folgende pädagogische Strömungen: 1. Confluent Education, 2. Integrative Pädagogik und 3. Themenzentrierte Interaktion. Erstgenannter Ansatz, von George I. Brown[228] im Verlauf der späten 1960er und 1970er Jahre entwickelt, zielt darauf ab, die kognitive und emotionale Dimension des schulischen Lernprozesses zusammenfließen zu lassen. Dies setzt die Organisation der Gruppendynamik nach Aspekten der Selbstverantwortung voraus.[229] Demgegenüber legt die integrative Pädagogik den Schwerpunkt auf die Integration von Atmungs- und Bewegungserziehung in den Lernprozess.[230] Letztgenannte Strömung (kurz: TZI) bettet Lernen in einen gruppendynamischen Kontext ein. Hierbei sucht sie, unter Zielvorgabe einer Abbaus hierarchischer Unterrichtsstrukturen, die Balance zwischen den drei Determinanten des Lernprozesses, dem Individuum (Ich), der Gruppe (Wir) und der Sache (Es).[231]
Aus den angeführten Ansätzen extrahiert Ursula Spahlinger-Ditzig Grundprinzipien musikalisch-gestaltpädagogischer Arbeit. Diese umfassen zuvorderst das Prinzip der Ganzheit

[226] Vgl. Ernst Klaus Schneider, 1994, 73.
[227] Vgl. Ernst Klaus Schneider, 1994, 72. Abschließend gilt es, auf die methodischen Implikationen zu verweisen, die die besprochenen Konzeptionen in sich führen. Diese reichen von Unterrichtsmodellen, die den didaktischen Prinzipien der Produkt-, Projekt- und Handlungsorientierung entlehnt sind, bis zu einzelnen Unterrichtsaspekten, die sich auf Prozessplanung bzw. Planung von Gruppenprozessen und Metakommunikation, d.h. die Besprechung von Unterricht selbst, beziehen.
[228] Vgl. George I. Brown, Gefühl und Aktion. Gestaltmethoden im integrativen Unterricht, Frankfurt a.M. 1978.
[229] Vgl. Ursula Spahlinger-Ditzig, Gestaltpädagogische Ansätze im Musikunterricht, in: Musik und Bildung, Inhalt des 12. Jahrgangs, Heft 10, 1980, 609.
[230] Vgl. Ursula Spahlinger-Ditzig, 1980, 609.
[231] Vgl. Ursula Spahlinger-Ditzig, 1980, 609.

körperlicher, seelischer und geistiger Prozesse, beinhalten darüber hinaus die Vorstellung von der Offenheit des Organismus, seiner Selbstregulation und seines Wachstums.[232] Ferner wendet die Gestaltpädagogik den Blick darauf, den Gegenwartsbezug des Lernens und die Selbstverantwortung des Einzelnen in den Vordergrund zu stellen.
Nach Spahlinger-Ditzig werden alle oben genannten Prinzipien von dem zentralen Prinzip der Bewusstheit, der „awareness"[233], umrahmt. Werner Pütz, der die gestaltpädagogischen Positionen aus Sicht polyästhetischer Erziehungslehren bewertet, re-formuliert dieses Lehrziel als: die Herstellung eines vital-evidenten Erfahrungshorizontes.[234]
An die praktische Handhabung gestaltpädagogischer Prinzipien bzw. Ansätze sieht Pütz eine Reihe von Hilfsregeln gekoppelt, die sowohl bei außerschulischer als auch bei schulisch-unterrichtlicher Umsetzung zu beachten sind. So ist innerhalb gestaltpädagogisch organisierter Lerngruppen an jeden Einzelnen die Forderung gestellt, in Ich-Aussagen zu kommunizieren. Ferner sind die Teilnehmenden gehalten, die nonverbalen Signale der Körpersprache zu beachten, festlegende Interpretationen zurückzuhalten und gegenüber auftauchenden Störungen und Konflikten wachsam zu sein.[235] Für den Lehrer bzw. Gruppenleiter besteht die besondere Aufgabe, der zentralen Forderung der TZI, d.i. die Balance zwischen Individuum, Gruppe und Sache, nachzukommen und zwar auf Grundlage transparenter Handlungsweisen.[236]

Aus den gestaltpädagogischen Ansätzen erschließen sich unterschiedliche Perspektiven für die schulisch-musikerzieherische Arbeit. Wolfgang Mastnak und Michaela Schwarzbauer sehen zunächst die gestaltpädagogische Programmatik in Einklang mit allgemeinerzieherischen Zielaussagen wie der „Entfaltung und Gestaltung des eigenen Selbst und

[232] Vgl. Ursula Spahlinger-Ditzig, 1980, 609.
[233] Ursula Spahlinger-Ditzig, 1980, 609.
[234] Vgl. Werner Pütz, Integrative Musikpädagogik und polyästhetische Erziehung aus gestaltpädagogischer Sicht, in: Polyaisthesis. Beiträge zur Integration der Künste und der Wissenschaften und zu ihrer Umsetzung in die pädagogische Praxis, Inhalt des 1. Jahrganges 1986, Heft 2, 167. In ihren zentralen Lernkategorien der Ganzheitlichkeit und Bewusstheit baut die gestaltpädagogische Programmatik ein Korrespondenzverhältnis zu den Ergebnissen der kognitionspsychologisch orientierten musikpsychologischen Forschung der 1980er und 1990er Jahre auf. Diese haben die Erkenntnis hervorgefördert, dass musikalisches Erleben sich nur partiell in klarer Bewusstheit vollzieht. Die kognitionspsychologisch begründete Annahme multipler Verarbeitungs- und Wahrnehmungsprozesse legt nahe, dass es sich beim musikalischen Erlebnis um ein intuitiv ganzheitliches Erfassen handelt. In dem Moment, da nun eine Mehrschichtigkeit kreativen Denkens angenommen wird, muss von einem Wechselspiel zwischen sequentiellen und multiplen Prozessen der kognitiven Verarbeitung ausgegangen werden, das zwischen Aktion und Reflexion, zwischen planvoller Überlegung und spontaner Intuition rangiert (vgl. Wilfried Ribke, Zur Psychologie des Übens – Dimensionen der musikalischen Interpretation, in: Wolfgang Schmidt-Brunner [Hrsg.], Methoden des Unterrichts, Mainz 1982, 296-307).
[235] Vgl. Werner Pütz, 1986, 167.
[236] Vgl. Günter Kleinen, Musikhören ohne Musiktheorie?, Die themenzentrierte Interaktion als Impuls zu einer „ehrlicheren" Hörerziehung, in: Musik und Bildung, Inhalt des 19. Jahrgangs, Heft 2, 1987, 116.

der Welt [...]“[237] und der „Erschließung menschenmöglichster Erkenntnis- und adäquatester Erfahrensqualitäten“[238] stehen.

Im Konkreten wird durch Übernahme gestaltpädagogischer Positionen das Augenmerk musikpädagogischer Reflexion auf verschiedene Ausschnitte unterrichtlicher Praxis gelenkt. In den Blickpunkt gerät hierbei vor allem der Schüler. So verspricht sich Günter Kleinen durch die gestaltpädagogische bzw. themenzentrierte Organisation von Unterricht, in größerem Maße auf die Gefühlswelt der Schüler eingehen zu können.[239] Diese Annahme führt Kleinen auf die Qualitäten gruppendynamischen Lernens zurück, die im Besonderen darin liegen, dass in der Gruppe die Gefühlswelt des Einzelnen geachtet wird und die Anteilnahme am Befinden des Einzelnen hoch ist. Hierin offenbart sich ferner das therapeutische Potential gestaltpädagogischer Arbeit.[240]

Bezüglich der Explikation der Sachebene greift die gestaltpädagogische Programmatik auf das Gebot der Innerlichkeit und Bewusstheit zurück. Hiernach wird als Ziel des Musikunterrichts ausgegeben, den Schüler in Stand zu setzen, das unbewusste Kräftepotential von Kunst zu erschließen. Dies setzt den Einstieg in intuitives und emphatisches Verstehen insbesondere in die gefühlsmäßige Wahrnehmung voraus.[241] Im gleichen Moment jedoch aktiviert die Gestaltpädagogik das Moment der Balance. So darf die gefühlsorientierte Schulung keinen Verzicht auf analytisches Arbeiten üben. Vielmehr gilt es, die gefühlsmäßig-ästhetische und diakritisch-rationale Erkenntnisweise aufeinander zu beziehen.[242] Neben die Entfaltung künstlerischer Potentiale tritt infolge auch die Vermittlung kultureller Gehalte und künstlerischer Standards.[243]

Nach Mastnak und Schwarzbauer bietet sich für einen gestaltpädagogisch orientierten Musikunterricht die Unterteilung in sechs Übfelder, Lehr- und Lernbereiche an:

1. Imagination: Improvisation und Komposition;

---

[237] Wolfgang Mastnak und Michaela Schwarzbauer, Klingende Welten – Verbindende Sinne. Theorie und Praxis der 6 Lehr- und Lernbereiche Integrativer Musikpädagogik, Prešov 1997, 4.
[238] Wolfgang Mastnak und Michaela Schwarzbauer, 1997, 4.
[239] Vgl. Günter Kleinen, 1987, 116.
[240] Vgl. Günter Kleinen, 1987, 116. Dass das therapeutische Moment in noch stärkerem Maße in das musikpädagogische Profil hinreichen kann, wird bei Mastnak deutlich. Ihm zufolge kann die gestaltpädagogische Variante des Spiels beim Schüler tiefenpsychische Gehalte mobilisieren, für psychische Entlastung sorgen und neurotischen Entwicklungen prophylaktisch vorbeugen (vgl. Wolfgang Mastnak, Sinne – Künste – Lebenswelten. Polyästhetische Erziehung und Therapie durch mehrsinnliches Wahrnehmen und gesamtkünstlerisches Gestalten, Prešov 1994, 63).
[241] Vgl. Werner Pütz, 1987, 176.
[242] Vgl. Werner Pütz, 1987, 176.
[243] Vgl. Wolfgang Mastnak, 1994, 64. Zwischen den Polen der künstlerischen Freiheit und Gebundenheit ist bei Mastnak die Lernebene der Sinnerfahrung und Bedeutungsreflexion angelegt (vgl. Wolfgang Mastnak, 1994, 64).

2. Präsentation : Realisation und Interpretation;
3. Kommunikation: Interaktion und Demonstration;
4. Evaluation: Bedeutungs- und Wertanalyse;
5. Perzeption: Material- und Strukturanalyse;
6. Selektion: Bedarfs- und Konsumanalyse.[244]

Betrachtet man diese Taxonomie im Hinblick auf didaktische Intentionalität, so wird deutlich, der Schüler soll darauf vorbereitet werden, Musik bewusst auszuwählen und anzueignen. Dies geschieht über eine themenorientierte Unterrichtsgestaltung, die bezüglich der Inhalte durchlässig ist, d.h. einerseits Inhalte integriert und anderseits Beziehungen und Bezugssetzungen offen lässt.[245] Gestaltpädagogisch-integrativer Unterricht versucht danach Inhalte so auszuwählen, dass „der vermittelte Ausschnitt die lebendige Dynamik zwischen Mensch und Musik innerhalb der Realität des Daseins erkenn- und erlebbar werden lässt“[246]. Eine derartig weitgefasste Zielsetzung setzt wiederum voraus, im Unterricht Querverbindungen zwischen den einzelnen Übfeldern und Lehr- und Lernbereichen zu schaffen.[247]

Abschließend gilt es, auf die methodischen Aspekte zu verweisen, die in Gestaltpädagogik, integrativer Pädagogik und themenzentrierter Interaktion zum Vorschein kommen. Diese umgreifen das originär methodische Repertoire der Gestaltpädagogik. Das sind im einzelnen Rollenspiel, Imaginationstechniken, Collagen, multimediale Selbsterfahrung, Interaktionsspiele und bildnerisches Gestalten von Höreindrücken.[248] Musikunterrichtliche Spezifikationen stellen Musiktheaterimprovisation und Klangszene dar.[249]
Angeregt von den Möglichkeiten der themenzentrierten Interaktion hat Günter Kleinen einen Hörerziehungsansatz für den Musikunterricht entworfen. Dieser gründet auf einem mäeutischen Vorgehen. Ausgangspunkt ist ein viergliedriger Fragenkatalog, der die Fragen „Welche körperlichen Reaktionen spürst du? [...] Welchen Zusammenhang hat die Musik mit deiner persönlichen Biographie? [...] Welche Gefühle [...] weckt die Musik in dir? [...]

[244] Vgl. Wolfgang Mastnak und Michaela Schwarzbauer, 1997, 14-15. Die Autoren nehmen Bezug auf den Modellansatz einer integrativen Musikpädagogik von Wolfgang Roscher (vgl. Wolfgang Roscher, Bildungstheoretische Perspektiven Integrativer Musikpädagogik, in: Wolfgang Roscher [Hrsg.], Integrative Musikpädagogik. Teil 1 Theorie und Rezeption, Wilhelmshaven 1983, 11-22).
[245] Vgl. Wolfgang Mastnak und Michaela Schwarzbauer, 1997, 69.
[246] Wolfgang Mastnak und Michaela Schwarzbauer, 1997, 69.
[247] Vgl. Wolfgang Mastnak und Michaela Schwarzbauer, 1997, 69.
[248] Vgl. Ursula Spahlinger-Ditzig, 1980, 609. Letztgenannte Methode spannt vor allem aufgrund ihrer auditiven Konstitution den Bogen zum Musikunterricht.
[249] Vgl. Wolfgang Mastnak, 1994, 65.

Welche Assoziationen und Bilder stellen sich ein und wie entwickeln sie sich?“[250] umspannt. Kleinen verfolgt hiermit die Absicht, das Hören näher an die Lebenswirklichkeit der Schüler heranzurücken.[251]

In selbstkritischer Reflexion weist Kleinen noch allgemein auf die Gefahren einer Musikerziehung hin, die sich allzu sehr auf die Verfahren und Prinzipien von Gestaltpädagogik, themenzentrierter Interaktion und integrativer Pädagogik einlässt. Diese können einerseits darin bestehen, dass angestrebte Lernprozesse erst gar nicht aufgrund verhärteter Hör- und Assoziationsstereotypen auf Schülerseite in Gang gesetzt werden. Auf der anderen Seite können sich jene Bilder und Assoziationen, deren Produktion an Musik geübt werden soll, schnell verselbständigen und infolgedessen beliebig und belanglos werden.[252] Der im Unterricht herbeigeführte Erkenntnisgewinn würde sich in beiden Fällen als äußerst dürftig darstellen.[253]

Interkultureller Musikunterricht: Irmgard Merkt, Almut Ullrich und Reinhard C. Böhle.

Mit Beginn der 1990er Jahre findet das zunehmend integrative Vorgehen auf programmatischem Terrain eine weitere Entsprechung im Ansatz einer interkulturellen Musikerziehung. Die Idee einer interkulturellen Erziehung entstammt ursprünglich dem sozialpädagogischen Tätigkeitsfeld. Ausgangspunkt für eine pädagogisch-programmatische Auseinandersetzung mit interkulturellen Berührungen waren die ersten Erfahrungen mit der bundesrepublikanischen (Arbeits-)Migrantenkultur.[254] Mit dem intensiven Ansteigen ausländischer Schülerzahlen in Verlauf der 1970er Jahre geriet das Phänomen interkultureller Begegnung nach und nach in den Fokus didaktischer Reflexion.[255] Aus der vormaligen Ausländerpädagogik, die sich vornehmlich auf die assimilierenden Effekte pädagogischer Intervention konzentrierte, entwickelte sich gegen Mitte der 1980er Jahre das integrativ-komparative Konzept einer interkulturellen Erziehung. Im Sinne einer Erziehung für eine multikulturel-

[250] Günter Kleinen, 1987, 117.
[251] Vgl. Günter Kleinen, 1987, 117.
[252] Vgl. Günter Kleinen, 1987, 118.
[253] Von Dankmar Venus wird die Überbetonung des assoziativen Erlebnisaspekts ebenso kritisch reflektiert. Venus sieht die Gefahr, dass ein assoziativ, erlebnisbezogener Unterricht in den jeweiligen subjektiven Befindlichkeiten der Schüler verharrt. Der aus dem Selbsterfahrungs- bzw. Selbstverwirklichungsprinzip entstehende Schülergedanke, „alles aus mir schaffen zu können, würde zur Verweigerung jeder Informationsaufnahme führen“ (Dankmar Venus, Zur Balance von personalen, sozialen und themabezogenen Aspekten im Unterricht, in: Fred Ritzel und Wolfgang Martin Stroh [Hrsg.], Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, Wilhelmshaven 1984, 150). Demgemäß redet Venus einer Balance zwischen den didaktischen Komponenten Ich, Wir, Es das Wort (vgl. Dankmar Venus, 1984, 151).
[254] Vgl. Almut Ullrich, Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft, in: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hrsg.), Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I, Kassel 1997, 83
[255] Vgl. Irmgard Merkt, Interkulturelle Musikerziehung, in: Musik und Unterricht, Inhalt des 4. Jahrgangs, Heft 22, 1993, 4.

le Gesellschaft richtete sich interkulturelle Erziehung sonach sowohl an deutsche als auch an ausländische Kinder.[256]

Die terminologische Festlegung auf den Erziehungsbegriff zeigt auf, dass an die Konzeptionalisierung interkultureller Erfahrungsräume vor allem die Betonung der absichtsvollen Gehalte von Unterricht gekoppelt ist. Erziehung weist einen klaren Normbezug auf, der sich innerhalb des interkulturellen Ansatzes in den Debatten um „Universalismus und Partikularismus der Kulturen, um Leugnung oder Überbetonung kultureller Differenzen, um Eurozentrismus und Wertigkeit der Kulturen“[257] niederschlägt. In diesem Zusammenhang legt sich die interkulturelle Musikerziehung darauf fest, dass alle Kulturen als prinzipiell gleichwertig zu betrachten sind. Infolge geht ihre erzieherische Absicht darin auf, Diskriminierung von fremden Kulturen abbauen und wechselseitige (kulturelle) Verständigung aufbauen zu wollen.[258] Der nachfolgend besprochene Sonderfall einer interkulturellen Musikerziehung wird als fachbezogener, d.h. musikpädagogischer Beitrag zur interkulturellen Erziehung gewertet.[259] Dementsprechend ist er den oben genannten, übergeordneten erzieherischen Intentionen verpflichtet.

Eine musikbezogene Umsetzung interkultureller Erziehungsvorstellungen verlangt nach Irmgard Merkt zunächst eine wissenschaftlich qualifizierte Auseinandersetzung mit den Musikkulturen der Welt.[260] Neben der inhaltlichen Auffüllung des musikalisch-interkulturellen Erfahrungsspektrums sind es sodann verschiedene Zielaussagen, die die konkrete, musikbezogene Unterrichtsarbeit näher umreißen. Als oberstes Richtziel interkultureller Musikerziehung identifiziert Merkt folgende Aussage:

> „Die Menschen sollen sich als Produzenten ihrer Kultur erleben – und dies im Vollbesitz des Wissens um die kulturellen Quellen und Traditionen, die sie speisen.“[261]

Ebenjene Aussage deckt sich mit der Zielperspektive Reinhard C. Böhlers, nach der es gilt, dem Menschen bzw. Schüler über interkulturelle Erfahrungsräume die Wahrnehmung für die eigene kulturelle Eingebundenheit zu öffnen.[262] Doch erschöpft sich die interkulturelle Begegnung nicht darin, das Bewusstsein für die eigene Kultur zu schärfen, sondern darüber hinaus soll sie Empathie und kulturellen Respekt gegenüber anderen Kulturkreisen vermit-

[256] Vgl. Irmgard Merkt, 1993, 5.
[257] Vgl. Irmgard Merkt, 1993, 5.
[258] Vgl. Irmgard Merkt, 1993, 5.
[259] Vgl. Almut Ullrich, 1997, 83.
[260] Vgl. Irmgard Merkt, 1993, 7.
[261] Irmgard Merkt, 1993, 7.
[262] Vgl. Reinhard C. Böhler, Interkulturell orientierte Musikdidaktik, Frankfurt a.M. 1996, 132.

teln. In diesem Sinne schließt die Begegnung mit heterogenen, fernstehenden Musikkulturen ein kultiviertes Toleranzlernen mit ein.[263]

Nach Böhler legt der Toleranztopos der musikdidaktischen Zurichtung interkultureller Erfahrungsräume ein integratives Vorgehen nahe.[264] Hiernach wird die Planung interkulturellen Musikunterrichts durch das Zusammenwirken der am Unterricht beteiligten Akteure, den wechselseitigen Beziehungsreichtum ihrer Erfahrungen und Erwartungen, ihr Wissen und Können, den produktiven lebensweltlichen Bezug und den sozial-kommunikativen Charakter der Lehr- und Lerntätigkeit bestimmt.[265]

Gemäß der Zielsetzung, Diskriminierung abbauen und kulturelle Verständigung aufbauen zu wollen, ist die didaktische Reflexion gehalten, Gemeinsamkeiten, d.h. Teilkongruenzen innerhalb des musikkulturellen Gesamtspektrums, herauszuarbeiten und zu betonen. Nach Böhler bieten gerade die Gemeinsamkeiten gute Chancen, Interesse und Verständnis für fremde Musik herzustellen.[266] Der konkreten Unterrichtsarbeit wird hierdurch die Aufgabe zugeteilt, musikalische Schnittstellen freizulegen. Zur unterrichtlichen Verfahrensweise finden sich in den musikpädagogischen Semantiken unterschiedliche Standpunkte. Auf der einen Seite wird dem Musikmachen eine eindeutige Vorrangstellungen eingeräumt[267], auf der anderen Seite finden sich Angaben, die die Annäherung an interkulturelle Erfahrungsräume auch über Reflexion[268], d.h. über die Thematisierung außermusikalischer Phänomene, bewerkstelligt sehen.

Einigkeit herrscht darüber, dass die Beschäftigung mit interkulturellen Erfahrungsräumen über bestimmte Themenausschnitte erfolgen kann. Ebenfalls übereinstimmend wird die Projektmethode als vorrangige Unterrichtsmethode angestrebt.[269] Böhler spannt weitergehend den Bogen zur Gestaltpädagogik. So erkennt er die adäquateste Form der Erschließung interkultureller Erfahrungshorizonte in einem mehrperspektivischen, ganzheitlichen Lernansatz nach gestaltpädagogischer Prägung.[270]

---

[263] Vgl. Reinhard C. Böhler, 1996, 132.
[264] Vgl. Reinhard C. Böhler, 1996, 132.
[265] Böhler bezieht sich hierbei auf Günter Olias' Ansatz einer integrativen Musikdidaktik (vgl. Günter Olias, Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik – Wege der Aneignung des Unbekannten, in: Günter Olias [Hrsg.], Musiklernen – Aneignung des Unbekannten, Musikpädagogische Forschung Bd. 15, Essen 1994, zitiert nach: Reinhard C. Böhler, 1996, 132).
[266] Vgl. Reinhard C. Böhler, 1996, 134.
[267] Vgl. Irmgard Merkt, 1996, 7. Merkt sieht den eigentlichen Ausgangspunkt interkultureller Musikerziehung im Musikmachen (vgl. Irmgard Merkt, 1996, 7).
[268] Vgl. Reinhard C. Böhler, 1996, 134. Nach Böhler besteht das Ziel der Reflexion in der Ausleuchtung von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen einer Kultur (vgl. Reinhard C. Böhler, 1996, 137).
[269] Vgl. Almut Ullrich, 1997, 88; vgl. Irmgard Merkt, 1996, 7. Die Ergebnisse der Projektarbeit können nach Merkt im Rahmen schulischer und/oder außerschulischer Öffentlichkeit dargeboten werden (vgl. Irmgard Merkt, 1996, 7).
[270] Vgl. Reinhard C. Böhler, 1996, 175.

In kritischer Reflexion benennt Böhler außerdem Gefahren, die sich einer didaktischen Aufbereitung interkultureller Musikerziehung anschließen können. Diese bestehen in der didaktischen Reduktion von Kultur auf unterrichtliche Aktionsfelder wie Tanz, Singen und Spielen und einer allzu vereinfachten Darstellung musikalischer Zusammenhänge.[271]

Resümee. Konnte an den wissenschaftstheoretischen Semantiken kenntlich gemacht werden, dass die Verlagerung disziplinärer Kommunikationen auf eine tiefgreifende Kritik vergangener Positionen zurückgeht, so zeigt sich nun, dass diese Einsicht auch im Hinblick auf die programmatischen Normsemantiken ihre Gültigkeit behält. Auf den Gestus der Intellektualitätskritik zurückgreifend, diskutiert die Musikpädagogik das Ideal eines humanen Musikunterrichts. Die propagierte Annäherung von Unterricht an den Humanitätsbegriff ist Beleg dafür, dass musikalische Bildung abermals auf der Folie der Kulturkritik reflektiert wird. Im Falle der post-reformerischen Semantiken bedeutet dies, dass der Schüler vornehmlich als Kulturwesen erfasst wird, das sich im Spannungsfeld von Rationalität und Emotionalität konstituiert. Sozialisatorische Effekte werden infolge weniger ob ihrer manipulativen und entmündigenden Wirkung als erziehungsrelevant eingestuft denn ihrer Tendenz zum Unausgewogenen und Einseitigen hin.
Nun lässt sich am Humanitätsgedanken nicht allein die Re-Etablierung des Reflexionsmodus Kulturkritik nachweisen. Fernerhin deutet Humanität darauf hin, dass die Musikpädagogik den sich auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Ebene abzeichnenden Reflexionshorizont *Kultur* in Richtung auf einen normativen Bezugshorizont ausweitet. Dieser neu-formierte Normhorizont Kultur artikuliert sodann ein fundamentales Interesse daran, die pragmatischen Anteile von Bildung an jene ideellen Momente zu koppeln, die ab ovo mit schulischer Bildungsarbeit in Verbindung gebracht werden. Entlang des Kulturbegriffs wendet die musikpädagogische Reflexion sich der Frage nach den Sinn- und Bedeutungszusammenhängen zu, nach denen der Schüler – als selbstverantwortliches, selbstentschiedenes Subjekt vorausgesetzt – sein Leben gestaltet.
Obschon der prinzipiellen Ausrichtung am Normhorizont Kultur streben die post-reformerischen Beiträge eine Neubewertung materiell-bildungstheoretischer Positionen an. Als didaktisches Erfordernis werten sie es, die lebensweltliche Vorerfahrung der Schüler in den Unterricht hineinzuholen. Entsprechend re-interpretieren sie die Frage der kulturellen Objektivation. So sehen sie es als vorrangige didaktische Aufgabe an, der Frage nachzugehen, wie der Schüler im schulischen sowie im außerschulischen Kontext Wirklichkeit ver-

[271] Vgl. Reinhard C. Böhler, 1996, 133; 136.

arbeitet. Der Schüler wird hiernach zur Schnittstelle hinsichtlich der Ermittlung der bildenden Möglichkeiten von Musik emporgehoben. Die Erfahrungsräume Schule bzw. Unterricht und Lebenswelt gilt es, entlang des Schülersubjekts nach Möglichkeiten struktureller Kopplung zu durchsuchen.

An den vorgenannten Textpassagen wird deutlich, dass die musikpädagogische Reflexion anklingend an die pädagogischen Diskussionen das Paradigma eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Unterrichts formuliert. Dieses verinnerlicht in seinem Kern die Forderung, dass dem Schülersubjekt nicht allein seine Wahrnehmung, sondern auch sein Lernprozess einsichtig zu machen sei. Verschiedene zentrale musikdidaktische Entscheidungen der Post-Reformära laufen in jenem Paradigma zusammen, so zum einen das Gebot einer parallelen Engführung von unterrichtlicher Aktion und Reflexion, d.h. die Verbindung sinnlicher und leibseelischer Erfahrung mit kognitiver Einsicht. Darüber hinaus bedingt das Primat der Handlung und Erfahrung eine prinzipielle Öffnung der Unterrichtsinhalte. So wird im Interesse einer grundlegenden Steigerung des unterrichtlichen Erfahrungspotentials das inhaltliche Repertoire nachhaltig um die Aspekte des Multimedialen und Interaktiven erweitert. Fernerhin laufen handlungstheoretisch begründete Methoden, wie die der Projektmethode, auf das Unterrichtsparadigma zu.
Handlung- und Erfahrungsbegriff selbst gehen durch mehr oder weniger geschlossene didaktische Ansätze hindurch. Doch wird an beiden Begriffen ein Didaktikverständnis geübt, das Unterricht nach vielen Seiten hin öffnet. Handlung und Erfahrung legen dem Musikunterricht nahe, den Ausgleich zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Persönlichkeitsbezirken zu suchen. Die integrative Vorgehensweise, die sich hinter dieser Art der Konzeptionalität verbirgt, impliziert eine formale Gleichwertigkeit der Inhalte und Methoden. Vielseitigkeit selbst formt sich zur zentralen Anforderung an Unterrichtgestaltung. Ein derartiges Unterrichtsprofil bereitet die Annäherung musikpädagogischer Norm an pädagogische Normen wie Handlungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Solidarität und Kritikfähigkeit vor.

3.2.3. Die bildenden Möglichkeiten von populärer Musik

Wie der Titel dieses Abschnitts bereits ankündigt, wird populäre Musik in den Semantiken der 1980er und 1990er Jahre als unbestreitbarer Unterrichtsgegenstand des Musikunter-

richts vorausgesetzt. Schon die aus der Reformära stammenden Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien zeigen auf, dass sich populäre Musik bereits in den 1970er Jahren der Unterrichtspraxis als sich zunehmend etablierender Unterrichtsgegenstand präsentiert. Verfolgt man die Geschichte des Gegenstandsbereichs populäre Musik bis in die Nachkriegsära zurück, so wird deutlich, dass die in Theorie und Praxis hergestellte Einigkeit über die Notwendigkeit einer unterrichtlichen Behandlung von populärer Musik keineswegs nur eine formale Rahmenhandlung widerspiegelt, sondern vielmehr ein signifikantes Kommunikationsdatum musikpädagogischer Reflexion darstellt.

In horizontaler Betrachtung der zeittypischen musikpädagogischen Semantiken ist festzustellen, dass populäre Musik mit Beginn der 1980er Jahre im Bereich musikwissenschaftlicher Forschung als Forschungsgegenstand wahrgenommen und erkenntnistheoretisch bzw. forschungslogisch aufbereitet wird. Der Aufweis populärer Musik als Forschungsobjekt bestätigt nicht nur das ohnehin bereits existierende Interesse an den außermusikalischen Verzweigungen populärer Musik, sondern rückt außerdem die ästhetische Dimension populärer Musik, d.h. deren innere Strukturen und Sinnzusammenhänge, in den Fokus wissenschaftlicher Reflexion. Nachfolgend wird aufzuzeigen sein, welche Normaussagen die Musikpädagogik mit dem arrivierten Forschungsgegenstand populäre Musik in Verbindung bringt.

Populäre Musik im Musikunterricht: Volker Schütz, Ansgar Jerrentrup, Franz Niermann Jürgen Terhag, Niels Knolle, Wulf Dieter Lugert. Im Verlauf dieses Abschnittes sollen die Merkmale der popularmusikbezogenen Positionierungen der Post-Reformära anhand von Zielaussagen und Strategien der Konzeptionalisierung herausgearbeitet werden. Zunächst soll der Einblick in die popularmusikalischen Semantiken über die Explikation verschiedener Themen erfolgen, die für die verschiedenen Beiträge der 1980er und 1990er Jahre argumentationsleitend sind.

Der gemeinsame Kanon an Themengebieten beinhaltet zum einen den Aufweis der gesellschaftlichen Bedeutung populärer Musik und im Speziellen den Hinweis auf die emotionale, d.h. existentielle Bedeutung dieser Musik für Jugendliche.[272] Weitergehend führen die Semantiken eine differenzierende Durchdringung des Gegenstandsbereichs populäre Musik an und zwar im Hinblick auf terminologische[273], rezeptionspsychologische[274] und mu-

[272] Vgl. Volker Schütz, Didaktik der Pop/Rockmusik – Begründungsaspekte, in: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hrsg.), Kompendium der Musikpädagogik, Kassel 1995, 262; vgl. Franz Niermann, Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik, Stuttgart 1987, 6.
[273] Vgl. Volker Schütz, Rockmusik. Eine Herausforderung für Schüler und Lehrer, Oldenburg 1982, 16-21.

sikästhetische[275] Aspekte. Zudem ist ihnen die Frage nach der Wertigkeit populärer Musik gemein.[276] Die Reihe der gemeinsamen Reflexionsfelder wird schließlich mit dem kritischen Abriss existierender popularmusikbezogener Didaktiken abgerundet.[277]

Innerhalb dieser Themengebiete haben sich in den 1980er auf der einen und den 1990er Jahren auf der anderen Seite unterschiedliche Schwerpunkte herausgebildet. So wirken in den dekadisch organisierten Zeitblöcken jeweils verschiedenartige Reflexionsfelder, die auf eine Subdifferenzierung der popularmusikbezogenen Positionen der Post-Reformära hinauslaufen. Während die Autoren in den 1980er Jahren sich der differenzierenden Betrachtung des Gegenstandsfeldes populäre Musik und der damit verbundenen Aufbereitung wissenschaftlichen Datenmaterials[278] widmen, wenden sich die Autoren in den 1990er Jahren – in Rückgriff auf das ehedem entstandene Datenmaterial – der umfassenden didaktischen Konzeptionalisierung von populärer Musik zu. Didaktische Konzeptionalisierung erweist sich in den 1980er Jahren als Hypostasierung einzelner Leitgedanken zur (methodischen) Vermittlung von populärer Musik[279] oder als genrespezifische didaktische Aufbereitung eines Ausschnitts aus dem ästhetischen Gesamtspektrum populärer Musik. Wenn also im Folgenden die popularmusikbezogenen Programme der Post-Reformära dargelegt werden sollen, gilt es, zunächst auf die Spezifika der didaktischen Reflexion in den 1980er Jahren zu verweisen. Darauffolgend werden die didaktischen Reflexion in den 1990er Jahren betrachtet.

Stellvertretend für die programmatische Diktion der 1980er Jahre kann auf die Publikation „Rockmusik“[280] von Volker Schütz verwiesen werden. Die Festlegung auf den Begriff Rockmusik folgt bei Schütz der bewussten Entscheidung, nur einen speziellen Ausschnitt aus dem weiten Feld populärer Musik ins Blickfeld musikdidaktischer Reflexion stellen zu wollen.[281] In diesem Zusammenhang legt der Autor der didaktischen Reflexion überhaupt nahe, vorerst den Begriff populäre Musik fallen zu lassen und eine Auffächerung des Beg-

---

[274] Vgl. Ansgar Jerrentrup, Pop-/Rockmusik im Unterricht, in: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hrsg.), Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I, Kassel 1997, 283.
[275] Vgl. Wulf Dieter Lugert, Rockmusik in der Schule – Stand, Probleme und Perspektiven, in: Musik und Bildung, Inhalt des 16. Jahrgang, Heft 5, 1984, 340-343.
[276] Vgl. Wulf Dieter Lugert, 1984, 341-342; vgl. Volker Schütz, 1995, 269-271.
[277] Vgl. Jürgen Terhag, Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik, Regensburg 1989, 78-99.
[278] Zur Überwindung des Informationsdefizits hinsichtlich des Unterrichtsgegenstands populäre Musik sollen auch bibliographische Arbeiten beitragen, die Unterrichtsmaterialien zum Thema populäre Musik zusammentragen. Diesbezüglich ist anzuführen: Georg Maas und Wolfgang Schmidt-Brunner, Pop Rock im Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie, Diskographie, Filmographie (Primarstufe und Sekundarstufe I und II), Mainz 1988.
[279] Vgl. Niels Knolle, 1979, 258-270; vgl. Wulf Dieter Lugert, 1984, 340-344; vgl. Volker Schütz, 1982, 166-176.
[280] Volker Schütz, 1982.
[281] Vgl. Volker Schütz, 1982, 140.

riffs in seine vielfältigen Genres anzustreben. An diese begriffliche Distinktion ist sodann die wissenschaftlich-analytische Durchdringung der verschiedenen Genres gekoppelt. Diese muss Vorbedingung jedweder unterrichtlichen Vermittlung von populärer Musik sein.[282] Die differenzierende Betrachtung von Schütz richtet ihr Augenmerk jedoch nicht nur auf die Objektseite des Gegenstandsfeldes, sondern schließt ebenso die Subjektseite, didaktisch gesprochen, den Schüler mit ein. Diesbezüglich zeigt er auf, dass Jugend im Hinblick auf musikbezogene Verhaltensweisen nicht als einheitliche Kategorie Verwendung finden kann. Nach Schütz weisen zwar schon in den 1960er und 1970er verschiedene sozialwissenschaftlich orientierte Untersuchungen die Abhängigkeit musikbezogener Verhaltensweisen von Variablen wie Alter, Geschlecht, Schulbildung, Sozialschicht und Region nach, jedoch gelingt es diesen nicht, tatsächlich vorhandene Hör- bzw. Genrepräferenzen unter Personen des gleichen sozialen Status' herauszuarbeiten.[283] Für Schütz ist es ein didaktisches Erfordernis, musikbezogenes Verhalten Jugendlicher dem Bewertungsumfeld von Bildungsniveaus, musikalischer Begabung und höherer und niederer Kunst zu entziehen. Erst durch eine weiterführende Betrachtung erscheint es möglich, im Rahmen didaktischer Überlegungen das Ausmaß an schülereigenen musikbezogenen Aktivitäten adäquat zu beurteilen.[284]

---

[282] Vgl. Volker Schütz, 1982, 166. Erst wenn ausreichend überprüfbare Ergebnisse über die verschiedenen Genres vorliegen, ist es nach Schütz der didaktischen Reflexion möglich, über Gemeinsamkeiten bei der unterrichtlichen Behandlung nachzudenken und eventuell eine Synopse anzustreben (vgl. Volker Schütz, 1982, 166).

[283] Vgl. Volker Schütz, 1982, 145.

[284] Vgl. Volker Schütz, 1982, 148. Die von Schütz eingeführte Typologie musikbezogener Verhaltensweisen unterscheidet zwischen drei Hörertypen: den subkulturellen, den gegenkulturellen und den familienzentrierten. Der subkulturelle Typ zeichnet sich durch eine Abwendung vom Elternhaus und eine Hinwendung zu Gleichaltrigen, zur Peer Group aus. Die Geschmacksbildung innerhalb einer subkulturellen Gruppe hängt nach Schütz von der Forderung an die Musik ab, zum Tanzen geeignet zu sein, sowie von der Bedingung, sich mit dem Gruppengeschmack von anderen Gruppen absetzen zu können. Der gegenkulturelle Typ sucht im Gegensatz zum subkulturellen die Erfahrung mit alternativen, progressiven Musikformen. Ebenso hebt er sich vom Vorgenannten dadurch ab, dass er hohe Anforderungen an textliche Inhalte stellt. Im Allgemeinen ist ihm ein hohes Maß an Ernsthaftigkeit und Intensität in der Auseinandersetzung mit populärer Musik bzw. Rockmusik eigentümlich. Dem dritten Hörertyp, dem familienzentrierten, attestiert Schütz eine weitgehende Orientierung an den Normen der Erwachsenenwelt. Musik dient ihm weniger der Identifikation, denn der Unterhaltung und Ablenkung (vgl. Volker Schütz, 1982, 148-152). Die bei Schütz vorzufindende Differenzierung des Schülersubjekts zielt darauf ab, auf Seiten des Lehrers Verständnis für die Bedürfnisse und Hörgewohnheiten der Schüler aufzubauen.
Jürgen Terhag verweist nun weitergehend darauf, dass Verständnis gegenüber den Schülern nicht nur durch didaktische Differenzierung aufgebaut werden kann. Vielmehr setzt die verstehende unterrichtliche Durchdringung einer Musikpraxis wie der popularmusikalischen, die geprägt ist durch ihre tiefgreifend sozialisierende Wirkung, eine Übereinstimmung musikalischer Sozialisation voraus. D.h., ein Lehrer, der eine musikalische Sozialisation durch populäre Musik erfahren hat ist eher im Stande, die Umgangsweisen des Schülers mit populärer Musik zu verstehen und bei der Planung eines popularmusikbezogenen Unterrichts zu berücksichtigen als ein jener, dem die Wirkungsweisen populärer Musik gänzlich verschlossen sind. Nach Terhag ist also der Umgang mit populärer Musik in nicht unerheblichem Maße von der privaten Einstellung des Lehrers gegenüber dieser Musik abhängig. Terhag geht noch einen Schritt weiter und formuliert überspitzt das Erfordernis einer Annäherung zwischen den musikalischen Sozialisationserfahrungen der Lehrer und Schüler als berufliche Überlebensfrage für Musiklehrer. Kann bei Musiklehrern nicht automatisch von einer

Die didaktische Differenzierung des Unterrichtsfeldes populäre Musik führt Schütz sodann in einer kritischen Bewertung historischer pop- und rockmusikbezogener Didaktiken fort. Seine Kritik bezieht sowohl die kulturpessimistischen Diskriminierungsstrategien der Nachkriegsära, sowie die taktische Ausrichtung der ersten Jazz-Didaktiken, als auch den soziologisch geprägten, auf Problematisierung populärer Musik hinzielenden Ansatz der Reformära mit ein. Allen drei Strömungen unterstellt er zusammenziehend ein Verhaftetsein in einem ästhetischen Normativismus, dessen einziger Bezugspunkt die abendländische Kunstmusik ist.[285]

Auf dem Fundament phänomenologischer Durchdringung und historisch-kritischer Reflexion stellt Schütz schließlich seine eigenen didaktischen Überlegungen zum Themenkreis Rockmusik vor. Richtungsweisend für seine weiterführenden Überlegungen ist die Empfehlung, dass Rockmusik in besonderer Weise dazu geeignet sei, als Inhalt *und* Methode des Unterrichts zu dienen.

> „Einerseits sollen im Unterricht Erkenntnisse und Daten über die Sache vermittelt werden. Andererseits empfiehlt sich Rockmusik als methodisches Mittel zur Erhellung wesentlicher Dimensionen musikalischer Erfahrung: der von körperlich-motorischen oder rhythmisch-periodischen Spannungsverläufen, der von bewusst gestalteter Wirkung von Musik oder der von Ausdrucksgestaltung eigener Empfindungen und Gefühle durch Musik.“[286]

Jene Prämissen verdichtet Schütz zu einem didaktischen Paradigma. Dieses verinnerlicht die Forderung, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Rockmusik neue Erfahrungen mit der Sache Rockmusik und gleichzeitig mit der Subjektivität der Lernenden begründen soll. Musikunterricht hat danach die Funktion, dem Schüler ein verstehendes Eindringen in das musikalische Objekt, seine Gestalt, seine Inhalte und seine Wirkungsweisen, sowie in die Genese, Entwicklung und Sozialität der Rockkultur zu ermöglichen. Verstehender Umgang beinhaltet jedoch außerdem, den Schülern den Blick auf die verschiedenen Gebrauchsformen und Funktionen von Rockmusik und deren Stellung innerhalb des durch die Schüler selbst erfahrbaren kulturellen Gesamtspektrums zu eröffnen.[287] Darüber hinaus ist es dem Musikunterricht aufgegeben, Angebote zum handelnden Umgang mit dem Gesamtphänomen Rockmusik zu organisieren. Ebenjener handelnde Umgang intensiviert die

---

popularmusikalisch geprägten Sozialisation ausgegangen werden, so muss zumindest die Ausbildung an den Hochschulen den Aufbau eines Erfahrungshorizontes im Bereich populäre Musik übernehmen (vgl. Jürgen Terhag, 1989, 247-253).

[285] Vgl. Volker Schütz, 1982, 164.

[286] Volker Schütz, 1982, 167.

[287] Vgl. Volker Schütz, 1982, 167.

Erfahrung mit bereits bekannten Formaten und erschließt vernachlässigte oder verschlossene. Zudem ermöglicht die handelnde Auseinandersetzung die Darstellung und Bearbeitung eigener Gefühle und macht dem Schüler Möglichkeiten der selbstbestimmten, bewussteren Nutzung von Rockmusik im Freizeitbereich einsichtig.[288]
Handeln meint bei Schütz den (re-)produzierenden und reflektierenden Umgang mit Musik. Als Verbundsystem angelegt, schaffen Reflexion und Handeln die Verknüpfung von sinnlichen und geistigen Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen, wobei er einschränkend hinzufügt, dass es grundsätzlich erstrebenswert sei, Reflexionsprozesse erst auf der Grundlage von Handlungsprozessen in Gang zu setzen. Hierdurch kann dem Schüler der wechselseitige Bezug zwischen musikalischem Material, Wirkungsweisen und eigenen Bedürfnisstrukturen plastisch vermittelt werden.[289] Ihren thematischen Ursprung finden Handlungs- und Reflektionsprozesse stets in den subjektiven und objektiven Interessen der Schüler.[290]

Der Frage nach der doppelseitigen Verankerung von subjektiven und objektiven Interessen in Lernprozessen geht Franz Niermann in seinem genrespezifischen, d.h. rockmusikalischen Didaktikmodell nach. Die im Zuge der didaktischen Topoi der Handlungs- und Schülerorientierung diskutierte polare Spannung zwischen subjektiven und objektiven Anteilen des Lernvorgangs sieht Niermann in dem von ihm aufgestellten Schlüsselbegriff der interessegeleiteten Aneignung aufgelöst. Er erkennt darin die Vermittlung zwischen Schülerinteressen einerseits und im Sinne materieller Bildungstheorie objektivierten Lerngegenständen andererseits.[291]
Das Primat der Gleichwertigkeit bzw. Partnerschaft von Subjekt und Objekt hat vor allem Folgen für das Objekt, das musikalische Werk. So kann dies nicht länger als von fester Gestalt betrachtet werden, vielmehr werden ihm Offenheiten und Potenzen zugerechnet, die interpretierbar sind. Infolgedessen wendet sich Niermann in Rückgriff auf Ehrenforths und Richters Theorie der didaktischen Interpretation von Musik gegen das Dogma der Autonomieästhetik. Von grundlegendem didaktischem Interesse muss für ihn die im Verstehensakt vollzogene Verschmelzung des Gegenwartshorizontes, also des Horizonts des Verstehenden, und des historischen Horizontes des Objekts sein.[292] Aneignung und Interesse bilden sodann die didaktischen Kategorien, durch die dieser Verschmelzungsprozess ange-

[288] Vgl. Volker Schütz, 1982, 167-168.
[289] Vgl. Volker Schütz, 1982, 170.
[290] Vgl. Volker Schütz, 1982, 167.
[291] Vgl. Franz Niermann, 1987, 23.
[292] Vgl. Franz Niermann, 1987, 30.

regt wird. Hierbei ist differenzierend hinzuzufügen, dass Interesse der Ausgangspunkt für Aneignungsprozesse ist, d.h. Erfahrungs- bzw. Aneignungsprozesse müssen durch die aktuelle Interessenlage hindurch und von ihr geleitet werden. An die Unterrichtsarbeit wird hierdurch die Aufgabenstellung herangetragen, Erfahrungen der Schüler aufzugreifen und mit Neuigkeiten zu beschweren.[293] Wesentlich für die methodische Umsetzung des Aneignungsbegriffs ist letztendlich, wie auch bei Schütz, die Verbindung von Musikmachen und Musikbetrachtung.[294]

Die besprochenen Beiträge von Schütz und Niermann zeigen die Schwerpunkte popularmusikbezogener Programmatiken in den 1980er Jahren auf. Sich meist auf ein Genre konzentrierend, das (ästhetische) Gegenstandsfeld populäre Musik ausdifferenzierend, historische Didaktiken kritisch-reflektierend, haben diese Programmatiken verschiedene Leitgedanken für einen nicht-erzieherisch-antithetischen Umgang mit populärer Musik hervorgebracht. In ihrer spezifischen Argumentationslogik kommunizieren sie einen Konsens, der populäre Musik als ästhetisches (Re-)Produktionsfeld aufweist. Die Konsistenz dieser Entwürfe bildet sodann eine wesentliche Kommunikationsgrundlage für die Beiträge der 1990er Jahre. In seinen Inhalten, Zielperspektiven und didaktischen Möglichkeiten weitestgehend ausgeleuchtet und von erzieherisch-emanzipatorischen Prämissen entkoppelt, liegt der Objektbereich populäre Musik in den 1990er Jahre zur umfassenden Konzeptionalisierung vor.

Stellvertretend für die Konzeptionalisierungsentwürfe der 1990er sei hier auf die Arbeit von Ansgar Jerrentrup verwiesen. Seinem Entwurf geht zunächst die definitorische Festlegung auf den Begriff „Pop-/Rockmusik“[295] voraus. Wie bereits die popularmusikdidaktischen Beiträge aus den 1970er Jahren diagnostiziert Jerrentrup eine tiefgreifende Dominanz von Pop- und Rockmusik im Hinblick auf jugendliches Hörverhalten. Im Gegensatz zu ebendiesen weist er jedoch Pop- und Rockmusik Musik als „weitgehend unbestrittene kulturelle Größe“[296] auf. Gleichwohl ist mit der Bestätigung pop- und rockmusikalischer Kulturalität die realistische Einschätzung verbunden, dass es sich bei Pop- und Rockmusik

[293] Vgl. Franz Niermann, 1987, 44.
[294] Vgl. Franz Niermann, 1987, 55-57.
[295] Ansgar Jerrentrup, 1997, 279. Ausschlaggebend für diese Definition ist der Versuch, aus dem weitläufigen Repertoire populärer Musik jene Erscheinungsformen herauszufiltern, denen zum einen Jugendbezogenheit und zum anderen eine gewisse Problematik in der schulischen Vermittlung attestiert werden können.
Dass aus dem breiten Spektrum populärer Musik nur ein bestimmter Ausschnitt eine besondere Herausforderung an die Musikpädagogik darstellt, hat Terhag nachgewiesen. Er empfiehlt der Musikpädagogik im Hinblick auf den populären Musikbereich eine Unterteilung in Schul-Musik, das ist jene von Schülern gehörte populäre Musik, die ohne große Schwierigkeiten unterrichtlich zu vermitteln ist, und Schüler-Musik, ebenjene aktuelle Musik, die von den Schülern stark emotional vereinnahmt wird (vgl. Jürgen Terhag, 1989, 48-50).
[296] Ansgar Jerrentrup, 1997, 280.

um eine Herausforderung an das abendländisch-humanistisch geprägte Bildungsverständnis handelt.

Aus den Spezifika pop- und rockmusikalischer Produktion extrahiert Jerrentrup sodann drei Aspekte, die für ihn den besonderen Wert des ästhetisch-musikalischen Feldes Pop- und Rockmusik umreißen: 1. Bewegungsstimulation durch Rhythmusgestaltung, 2. Expressivität der Darbietungen, 3. Soundgestaltung.[297] Hieran macht er deutlich, dass Pop- und Rockmusik zwangsläufig eine Umschichtung sogenannter Primärkomponenten in Richtung auf Rhythmus, Interpretation und Sound nach sich zieht.

Während ein Umdenken auf ästhetisch-materieller Ebene also grundsätzlich möglich erscheint, stellen die psychosozialen Zielperspektiven, die aus Rock- und Popmusik sprechen, die eigentliche Herausforderungen an das kulturbürgerliche Bildungsverständnis dar. Stichworte wie Tagträumerei, Ausgelassenheit, Realitätsflucht, Vitalität, Rebellion und Provokation deuten darauf hin, dass die sich auf existentiellem Grund vollziehende personale Vereinnahmung von Pop- und Rockmusik schulisch-erzieherischen Zielvorstellungen entgegenläuft.[298] Weitere Aspekte, die das Unterrichten im Bereich Pop und Rock erschweren, erkennt Jerrentrup im Drang der Jugendlichen nach ständig Aktuellem, in der unübersichtlichen Produktionsfülle, der schnellen Stil- und Produktionsrotation und der schlechten Informationslage. Zudem stellen das Fehlen von Notenvorlagen, die Verzahnung von Pop- und Rockmusik mit Technischem, der teilkulturelle Überbau und geschlechtspezifische Vorlieben, sowie die affektive Rezeptionshaltung Jugendlicher ein Erschwernis für den Unterricht dar.[299] Eingedenk der drei letztgenannten Aspekte entwirft Jerrentrup die Vorgabe, dass „Musik, die durch Schüleremphase und aufgrund einer Leitfunktion in aktueller jugendlicher Teilkultur psychisch belegt ist, [...] in der Sekundarstufe I keinen Platz im Unterricht erhalten [kann]“[300].

Nachdem die Unterrichtsarbeit auf dem Gebiet Rock- und Pop auf ihre Problembereiche hin durchleucht worden ist, evaluiert Jerrentrup in positiver Diktion die Möglichkeiten pop- und rockbezogener Unterrichtsarbeit, die sich ungeachtet oder gerade aufgrund einzelner Problemaspekte ergeben. In diesem Zusammenhang entwickelt er folgenden Kanon an Unterrichtsschwerpunkten:

Das abendländische Ästhetikverständnis herausfordernd, für die konkrete Unterrichtsarbeit jedoch von bereichernder Wirkung, erlangt der Aspekt der Körperlichkeit – im Sinne von

[297] Vgl. Ansgar Jerrentrup, 1997, 283.
[298] Vgl. Ansgar Jerrentrup, 1997, 284.
[299] Vgl. Ansgar Jerrentrup, 1997, 285.
[300] Ansgar Jerrentrup, 1997, 286.

Tanz und Bewegung – eine besondere didaktische Stellung (1). Neben dem transponierend-tänzerischen Umgang steht ebenso das eigene Musikmachen (2), d.h. Produktion und Reproduktion, im Mittelpunkt eines rock- und popmusikbezogenen Unterrichts.[301] Weitere Schwerpunkte umgreifen den Umgang mit modernen Produktions- und Wiedergabegeräten (3), die Betrachtung der Mach- und Präsentationsart und deren Wirkung (4), die Bearbeitung multimodaler Angebote an die sinnliche Wahrnehmung (5) und die Analyse soziokultureller Rahmenbedingungen (6).[302] Überdies sind unterrichtlich aufzuarbeiten: Botschaften von Text und Musik (7), Originelles in massenmedialer Musik (8) und genreübergreifende Erscheinungen (9).[303]

Eine ähnliche Strategie wie Jerrentrup, d.h. über die didaktisch und kulturgeschichtlich orientierte Problematisierung populärer Musik zu ihren didaktischen Chancen zu gelangen, verfolgt auch Volker Schütz in seinem 1995 erschienenen Artikel „Didaktik der Pop/Rockmusik“[304]. Die unterrichtsbezogene Aufbereitung wird bei Schütz verstärkt aus einer ästhetischen Perspektive vorgenommen. Für ihn gilt es, im Unterricht ästhetische Standards von Pop- und Rockmusik wie periodisch-rhythmische, tonikal-harmonische und durch Bluestonleiter und Pentatonik gefärbte melodische Erscheinungsformen, Klangstrukturen und körperlich-rhythmische Ausdrucksbewegungen zu erarbeiten.[305] Eingebettet in den didaktisch-methodischen Rahmen der Handlungsorientierung[306] laufen diese Zielsetzungen in einem didaktischen Paradigma zusammen, das Schütz als „Aufbau einer ästhetischen Handlungskompetenz“[307] bezeichnet. Musik wird in diesem didaktischen Leitsatz nicht als autonomes, unveränderbares Kunstwerk aufgestellt, sondern als „Manifestation des Grundrechts aller Menschen auf individuellen und kollektiven Ausdruck, auf Erprobung und Entfaltung von ästhetischen Fähigkeiten und Potentialen“[308].

Die popularmusikbezogenen Semantiken der 1980er und der 1990er Jahre sollen nun abschließend im Hinblick auf die in ihnen enthaltene Fülle an methodischen Implikationen

[301] Diesbezüglich empfiehlt Jerrentrup zu Übungs- und Demonstrationszwecken eine Sammlung von bewegungsstimulierenden Rhythmen, von leicht spielbaren Riffs und ebensolchen Harmonie-Patterns (vgl. Ansgar Jerrentrup, 1997, 290).
[302] Vgl. Ansgar Jerrentrup, 1997, 291-298.
[303] Vgl. Ansgar Jerrentrup, 1997, 299-300.
[304] Volker Schütz, 1995, 262-279.
[305] Vgl. Volker Schütz, 1995, 273.
[306] Für Schütz drängt sich im Falle von Rock- und Popmusik Handlungsorientierung als leitendes didaktisch-methodisches Prinzip auf, da Schüler bezüglich dieser Musik ein passives Repertoire an musikalisch-grammatikalischen Regeln verinnerlicht haben, das durch Handlungsprozesse relativ leicht aktiviert werden kann (vgl. Volker Schütz, 1995, 273.)
[307] Volker Schütz, 1995, 272.
[308] Volker Schütz, 1995, 272.

zusammengezogen werden. Wie aufgezeigt werden konnte, erarbeiten Autoren in den 1980er wie auch in den 1990er Jahren ähnliche ästhetische Spezifika von populärer Musik (z.B. Körperstimulation, Sound, Interpretation). Darüber hinaus betonen sie übereinstimmend die herausragende Bedeutung des (re-)produktiven Umgangs mit populärer Musik.[309] Die analytische Betrachtung (Reflexion) wird als eine auf die musikalische Aktion folgende Handlung angesehen. Das sich in diesen Festlegungen manifestierende Primat der Handlungsorientierung geht einher mit Aspekten der Schüler- und Projektorientierung[310].
Ferner wird in Zusammenhang mit popularmusikdidaktischen Erwägungen – speziell in den 1990er Jahren – nachhaltig die Notwendigkeit eines Einbezugs moderner Unterrichtsmedien wie Video, DVD oder Computer gefordert. Überdies wird darauf verwiesen, dass im Sinne einer möglichst authentischen Bearbeitung popularmusikalischer Praktiken die entsprechenden popularmusikspezifischen Instrumente, d.h. Klangerzeuger, Aufnahme- und Wiedergabegeräte Verwendung finden müssen.[311]
Wie auch die interkulturell und lebensweltlich orientierten Semantiken fordern die popularmusikbezogenen, dass musikbezogenes Handeln integrativ zu organisieren sei. Diese Forderung beinhaltet eine nicht-hierarchische Integration populärer Musik, wie auch des Jazz oder ethnischer Musik in ein umfassendes musikpädagogisches Curriculum.[312]

Resümee. Entrierend gilt es festzuhalten, dass sich die popularmusikbezogenen Beiträge den Gestus der Reformkritik zu eigen machen, der in den späten 1970er und im Verlauf der 1980er Jahre allgemein das disziplinär-historische Bewusstsein bestimmt. In das Zentrum ihrer Kritik stellen sie die Diagnose, dass es sich bei populärer Musik um eine kulturelle Größe handelt. Die post-reformatorischen Beiträge gehen demgemäß von einer kulturellen Gleichrangigkeit musikalischer Erscheinungen aus. Zieht man an dieser Stelle die vergangenen popularmusikbezogenen Semantiken zum Vergleich heran, so wird deutlich, dass populäre Musik nunmehr nicht allein mit dem Signum des bleibenden gesellschaftlichen Phänomens versehen wird, sondern dass ihr zudem kulturelle Bedeutsamkeit beigemessen wird. Das musikbezogene Verhalten Jugendlicher entzieht sich durch den Nachweis popularmusikalischer Kulturalität nachhaltig den tradierten Normen der bürgerlichen Kultur.

[309] Die Entwicklung von Spielmodellen für das Musizieren in Gruppen und im Klassenverband ist den 1980er und 1990er Jahren vor allem durch das Institut für Didaktik der Populären Musik vorangetrieben worden (vgl. Institut für Didaktik der Populären Musik, Die Grünen Hefte, Oldershausen; vgl. Institut für Didaktik der Populären Musik, Zeitschrift für die Praxis des Musikunterrichts, Oldershausen).
[310] Die Projektmethode wird von Niels Knolle befürwortet. Er sieht im Projektansatz die Möglichkeit, die spezifischen Erfahrungen und Bedürfnisse der Heranwachsenden im Kontext ihrer Lebenssituation zu thematisieren und in Handlungssequenzen umzusetzen (vgl. Niels Knolle, 1979, 261).
[311] Vgl. Ansgar Jerrentrup, 1997, 290-291.
[312] Vgl. Volker Schütz, 1995, 274.

Indessen positionieren sich die Beiträge im Bewusststein, dass populäre Musik auch eine Herausforderung an schulische Bildung darstellt. Um eine ausgewogene didaktische Handhabung bemüht, diskutieren sie die Spezifität des Unterrichtsgegenstands populäre Musik in zwei Richtungen: hinsichtlich seiner Chancen und seiner Schwierigkeiten. Es zeigt sich, dass jener realistische Umgang erst in dem Moment möglich wird, da sich die musikpädagogische Reflexion ein breites Wissensspektrum das popularmusikalische Subjekt und Objekt betreffend erschließt. Die systematische Erkenntnisproduktion sowie deren intensive Kommunikation innerhalb des musikpädagogischen Reflexionsbereichs bilden sonach die Vorbedingung dafür, dass sich der Blick auf die bildenden Möglichkeiten von populärer Musik weitet.

Die Erkenntnis des popularmusikalischen Subjekts ist dahingehend didaktisch bedeutsam, als in ihr das Bild eines selbstbewussten Hörers transportiert wird, der Musik entsprechend seiner Bedürfnisstrukturen nutzt. In diesem Sinne gehen die Beiträge von einer Individualisierung bzw. Pluralisierung von Hörverhalten aus. Eine zielgerichtete unterrichtliche Aufklärung hinsichtlich der Bedürfnisproduktion durch populäre Musik erscheint ihnen angesichts dieser Erkenntnissituation nicht legitim. Den Einblick in personale Bedürfnislagen gilt es infolge, von den bisherigen Aufklärungsprogrammen abzukoppeln. Ihnen wird rückwirkend bescheinigt, dass sie lediglich sicherstellen können, dass der Schüler mit bestimmten Ausschnitten jugendlichen Verhaltens konfrontiert wird. Ein eigenverantwortliches, handlungsfähiges Subjekt, das in sich die Fähigkeit der Selbstbeobachtung bzw. -kritik entwickelt, fördern sie nicht hervor.

Die neue Erkenntnislage das popularmusikalische Objekt betreffend schärft ihrerseits das analytische Profil im unterrichtlichen Umgang mit populärer Musik. So ist es nun möglich, das Objekt terminologisch und stilistisch klar zu umreißen. Dies zieht vor allem eine Aufwertung materialstruktureller Betrachtungen nach sich. Fernerhin geraten die Spezifika des popularmusikalischen Objekts ins Blickfeld didaktischer Reflexion. Sonach wird die Möglichkeit kommuniziert, Musikunterricht auf die Erarbeitung popularmusikalischer Technizität, Multimedialität und Symbolhaftigkeit zu verwenden. Eingedenk der gestiegenen Datenproduktion zur popkulturellen Historie erscheint schließlich auch die unterrichtliche Erarbeitung kulturevolutionärer Zusammenhänge möglich. Im Zusammenschluss der vorgenannten Subjekt- und Objektaspekte wird deutlich, dass an Musikunterricht die Aufgabe gerichtet wird, dem Schüler ein ästhetisches Bewusstsein bezüglich populärer Musik zu vermitteln.

Abschließend lässt sich nun aufzeigen, dass die Beiträge in weitgehender Übereinstimmung die fachliche Norm ästhetischer Handlungsfähigkeit in sich tragen. Die Schulung in Handlungsfragen setzt ihrerseits auf Vermittlung zwischen Anforderungen an die Sache und subjektiven Vorerfahrungen. Angesichts der Pluralität der Erfahrungen und Interessen und der sich fortwährend verändernden Musikproduktion erweist sich diese Forderung in der Praxis als didaktisches Problem. Durch Unterrichtsplanung gilt es, dies aufzufangen. So wird dem Lehrer die Aufgabe angetragen, vorab die Unterrichtbarkeit des konkret zu erarbeitenden Stückes festzustellen. Bei einem zu hohen Identifikationsgrad seitens der Schüler gilt es, von einer unterrichtlichen Verwendung abzusehen. Hieran zeigt sich, dass die ästhetische Annäherung eine gewisse Distanz zwischen Subjekt und Objekt voraussetzt. Das bedeutet im historischen Vergleich musikpädagogischer Programmatik, dass emotionale Distanz nunmehr nicht als Ziel unterrichtlicher Behandlung von populärer Musik aufgestellt wird, sondern als Vorbedingung.

3.3. Curriculare Situation

3.3.1. Das bildende Potential musikalischer Geschichte und Gegenwart

In der Reformära zeichnet sich eine weitreichende programmatische Neu-Orientierung lehrplanbezogener Positionen ab. Der emanzipatorisch-gesellschaftskritische Topos prägt erzieherische wie auch fachliche Zielsetzungen. Das hierin eingelagerte theoretische Leitbild zielorientierter, strukturierter Lehrgänge, die sich an den Methoden der Wissenschaften orientieren, ruft jedoch alsbald kritische Reaktionen innerhalb des pädagogischen und musikpädagogischen Diskurses hervor. Die Lehrplanarbeit in den 1980er und 1990er Jahren sieht sich infolge einem revisionären Gestus verpflichtet.

Richtlinien. Im Hinblick auf die Richtlinienaussagen der 1980er und 1990er Jahre ist voranzuschicken, dass diese weiterhin nicht auf eine einheitliche terminologische Handhabung zurückgeführt werden können. Richtlinienaussagen liegen zum einen als Richtlinientexte in geschlossenen Formaten vor. Zum anderen sind sie in den Fachlehrplänen selbst in Form globaler Zielaussagen über die Aufgaben von Schule enthalten. Letztgenannte Variante bezieht Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule auf der einen und fachdidaktische Konzeptionalität auf der anderen Seite als zwei Bezugsgrößen konkreter Unterrichtsorganisation aufeinander.[313]

Im Hinblick auf die angestrebten Inhalte von Unterricht weisen die in den 1980er und 1990er Jahren und um die Jahrtausendwende entstandenen allgemeinen Richtlinienaussagen eine weitgehende Übereinstimmung mit jenen aus der Reformära auf. Jedoch sind unterschiedliche Akzentuierungen hinsichtlich psychosozialer Zielsetzungen festzustellen. So finden die Emanzipations- bzw. Mündigkeitspostulate ebenso wenig explizit Erwähnung wie die Forderung, dem Schüler ein primär kritisches Urteilsvermögen zu eröffnen. In diesem Zusammenhang wird die Betonung der rational-kritischen Persönlichkeitsbezirke zugunsten einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung abgeschwächt. Erziehung und Unterricht gilt es, nicht voneinander zu trennen, was bedeutet, dass schulische Bildung sich vornehmlich am Vorbild der erziehenden bzw. lehrenden Persönlichkeit vollzieht.[314]

---

[313] Diese Tendenz zeigt sich in den Richtlinien für die Gesamtschule des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 2001. Sie beinhalten die Forderung, wonach allgemeine Erziehungsziele bis in die fachbezogenen Lehrpläne hinein transparent zu machen seien (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen [Hrsg.], Sekundarstufe I. Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne, Frechen 2001, 9).

[314] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.), Bildungsplan für das Gymnasium, Villingen-Schwenningen 1994, 11.

Jenseits dieser Akzentverschiebungen wird das Verhältnis des *Subjekts zu seiner Eigenwelt* bestimmt durch Erziehung zur Selbständigkeit und zu selbstverantwortlichem Handeln. Eigenverantwortung setzt hierbei die Bereitstellung eines Fundaments fachlicher Kenntnisse und Qualifikationen voraus.[315] Wie oben erwähnt, ist der Bereich eigenweltlicher Bezüge mit einer ganzheitlichen Konnotation versehen, d.h. neben den kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten sind ebenso die schöpferischen und gefühlsmäßigen Kräfte des Schülers zu entfalten.[316] Die Entwicklung von Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit hat letztlich zum Ziel, den Schüler zur Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft anzuhalten und zwar dies auf Grundlage der Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung.[317]
Der Demokratie-Topos ist sodann auch der zentrale Gedanke, der das Verhältnis des *Subjekts zur Mitwelt* determiniert. Hiernach sind dem Schüler die grundlegenden Normen der demokratischen Gesellschaft als Maßstab für das eigene Verhalten zu vermitteln.[318] Entwicklung von Toleranz und Solidarität sowie ein umfassendes Verantwortungsbewusstsein für Mensch und Natur werden danach als zentrale Aspekte schulischer Erziehung formuliert. Dies zieht vor allem die Erfahrung geschlechtlicher Gleichberechtigung nach sich.[319] Die Verinnerlichung von Toleranz setzt ihrerseits die Erfahrung der Gemeinsamkeit und Gleichberechtigung ebenso wie der Verschiedenheit voraus.[320]
Seine Beziehung zur *Transzendenz* baut das Subjekt nicht über eine universelle Glaubenslehre auf. Vielmehr wird ihm eine allgemeine Auseinandersetzung mit Weltdeutungs- und Glaubensfragen nahegelegt.[321] Zielaussagen zu transzendenten Bezügen werden u.a. anthropologisch begründet. Hiernach ist dem Schüler ein umfassendes Verantwortungsbewusstsein für Mensch und Natur zu vermitteln.[322]

Lehrplan Musik. Entrierend gilt es, sich wie in den vorrangegangen Kapiteln zum Gegenstandsbereich Lehrplansituation der *strukturellen Dimension* der Fachlehrpläne Musik zu

[315] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2001, 11-12.
[316] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.), 1994, 11.
[317] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.), 1994, 9.
[318] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2001, 11.
[319] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.), 1994, 11.
[320] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2001, 11.
[321] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2001, 14.
[322] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.), Bildungsplan für das Gymnasium, 1994, 11.

widmen. Trotz einer prinzipiellen Varianz hinsichtlich der inneren Organisation von Lehrplanelementen kann auch im Hinblick auf die Post-Reformära ein Kern an Elementen, Bausteinen und Ordnungsprinzipien extrahiert werden. Hiernach ist zunächst als Ordnungsprinzip der Lehrpläne das Fundamentum/Additum-Prinzip anzuführen. Dieses besagt, dass der Lehrer den für ihn gültigen Lehrplan als einen verbindlichen Katalog an Minimalforderungen annimmt.[323] Hierdurch soll sowohl der pädagogische Gestaltungsfreiraum des Lehrers, als auch die Vermittlung eines verbindlichen Grundwissens gesichert werden.[324] Die Forderung nach Verbindlichkeit bezieht sich vor allem auf die Zielaussagen.[325]

Ferner ist im Hinblick auf lehrplanbezogene Ordnungsprinzipien darauf zu verweisen, dass das in den Lehrplänen der Reformära weitestgehend angewandte Prinzip der Operationalisierung, also der Durchstufung von Lernzielen bis hin zu den Lerninhalten, in der Post-Reformära nicht mehr angestrebt wird. Vielmehr verwenden sich die Lehrpläne der 1980er und 1990er Jahre mehrheitlich darauf, Lernprozesse als handlungsbezogen oder im Idealfall als offen vorauszusetzen.

Wendet man nun den Blick von übergeordneten Ordnungsprinzipien auf strukturelle Muster, so fällt zunächst die Existenz sogenannter Wahlpflichtbereiche ins Gewicht.[326] Diese stehen neben den als Lernbereiche, Themenkreise, Lernfelder oder Lehrplaneinheiten gekennzeichneten verpflichtenden Lehrplanelementen als auszuwählende Unterrichtsangebote zur Verfügung. Jenes strukturelle Gefüge geht auf die Modularisierung der Unterrichtsplanung bzw. -arbeit zurück.[327] Schulische Unterrichtsarbeit soll hierdurch flexibel gehalten und der Interessenlagen der Schüler erschlossen werden. Reflexionsgeschichtlich betrachtet stellt das Modularisierungsverfahren eine Weiterentwicklung des bereits in der Reformära eingeführten Organisationsprinzips der Lernbereiche dar.[328]

---

[323] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein, Lehrplan Gymnasium Musik, Klassenstufen 7-10, Kiel 1986, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 450.

[324] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland, Lehrplan für die Klassenstufen 9/10 – Gymnasium – Musik, Saarbrücken 1988, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 257.

[325] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Die revidierten Lehrpläne, Realschule Musik, Villingen-Schwenningen 1983, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 87.

[326] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.), 1994, 394; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2001, 25.

[327] Diesbezüglich ist hinzuzufügen, dass das Prinzip der Modularisierung sich erst im Verlauf der 1990er Jahre durchsetzt.

[328] Von traditionsintegrierender Wirkung ist hierbei der Tatbestand, dass die Lehrpläne der Post-Reformära das während der Reformphase eingeführte zyklische Prinzip übernehmen. Sonach erfolgt die Vertiefung von Kenntnissen und Fähigkeiten weiterhin im Rahmen einer jahrgangsumspannenden Wiederaufnahme von Themengebieten und Beschäftigungsarten (vgl. Kultusministerium Rheinland-Pfalz [Hrsg.], Lehrplan Musik, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Mainz 1984, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 55).

Im Hinblick auf die Organisation der Lernbereiche selbst sind nun zwei Gestaltungsprinzipien zu unterscheiden. Die erste Variante thematisiert übergeordnete Komplexe musikalischer Wirklichkeit. Dies kann bedeuten, dass Musik auf ihre Materialstruktur hin untersucht wird, sie in ihrer Beziehung zu anderen Künsten, Darstellungs- und Kommunikationsbereichen beleuchtet wird oder in den Gesamtkontext Musik-Mensch-Gesellschaft eingebettet wird.[329] Die zweite Variante verinnerlicht dagegen eine primär ästhetische Perspektive auf das musikalische Objekt. Dies hat wiederum eine musikimmanente, gattungsbezogene Organisation zur Folge. Als Lernbereiche werden beispielsweise genannt: Musiktheater, europäische Volksmusik, sinfonische Musik, populäre Musik, Neue Musik, außereuropäische Musik, Kammermusik, Vokalmusik, etc.[330]
Weitere Elemente der untersuchten Lehrpläne sind Lernzielformulierungen, Unterrichtsinhalte und Angaben zur Leistungsüberprüfung, wobei letztgenanntes Lehrplanelement nicht in allen Lehrplänen vorzufinden ist. Darüber hinaus beinhalten verschiedene Lehrpläne didaktische und methodische Überlegungen, Orientierungsrahmen und einleitende allgemein-musikerzieherische Überlegungen sowie Stofflisten.

Im Anschluss an die strukturelle Betrachtung stehen nun die inhaltlichen Dimensionen der Lehrpläne zur Explikation an. Diese erfolgt zunächst über die *normative Dimension*, d.h. es gilt aufzuzeigen, welche grundsätzlichen Anforderungen und Erwartungen an den Schüler gestellt werden und welche Normen, Werte und Interpretationsmuster der Gesellschaft diesen zugrunde liegen. Hierzu ist einleitend festzuhalten, dass schulische Bildung in den Lehrplänen mehrheitlich als „humane Bildung“[331] aufgestellt wird. Der Humanitätsgedanke implementiert ein schulisches Bildungskonzept, das zwischen den Polen Emotionalität und Rationalität angesiedelt ist.[332] Das angestrebte Lernprofil des Musikunterrichts ist dementsprechend darum bemüht, Ausgewogenheit zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Persönlichkeitsbezirken des Schüler herzustellen.[333] Im Besonderen leistet Musik der Subjektivierung eines humanen Bildungskonzepts dadurch Vorschub, da sie, anthropologisch begründet, als existentielles Ausdrucksbedürfnis[334] des Menschen fungiert, also einen hohen personalen Identifikationsgrad aufweist. Musik dient demnach

[329] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.), 1994, 295-296.
[330] Vgl. Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1984, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 90-105.
[331] Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), Lehrplan für die Klassenstufen 5 und 6 – Gymnasium – Musik, Saarbrücken 1983, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 256.
[332] Aufgrund des Zusammenspiels von emotional-ästhetischer und rational-theoretischer Welterfahrung leistet Musik einen besonderen Beitrag zur humanen Bildung (vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland [Hrsg.], 1983, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 256).
[333] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 450.
[334] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.), 1994, 35.

im schulischen wie im außerschulischen Kontext der Persönlichkeitsentfaltung. Auf diesen personalen Bezugsrahmen zurückgreifend, formuliert der Musikunterricht die Zielsetzung, den außerschulischen Bereich mit ausformen zu wollen. So soll dem sich außerschulisch bewegenden und ausprobierenden Schülersubjekt durch schulisch-erzieherische Praxis ein musikbezogener Orientierungsrahmen vermittelt werden. In Zielaussagen übersetzt bedeutet dies, der Schüler soll in Strategien zur „sinnvollen Freizeitgestaltung“[335] geschult und in der „Entwicklung kultureller Identität“[336] gefördert werden.

Wie schon der Blick auf die Lehrpläne der Nachkriegsära und der Reformära aufgezeigt hat, stehen normative Aussagegefüge allgemein in der Kontaktzone zur *funktionalen Lehrplandimension*. Dies geht auf den schulisch-strukturellen Zusammenhang zurück, dass gesellschaftlich vermittelte Anforderungen an die schulische Erziehungsarbeit und das Schülersubjekt überwiegend in einem fachbezogenen Rahmen in Lernprozesse umgesetzt werden. Die funktionale Dimension konkretisiert demnach personale und soziale Zielaussagen vor schulform-, schulstufen-, jahrgangsstufen- und fachspezifischem Hintergrund.
Im Falle der hier vorliegenden Lehrpläne kann nun festgestellt werden, dass die genannten normativ dimensionierten Topoi die fachspezifischen Aufgabenstellungen grundlegend prägen. So ist zum einen das Konzept der humanen Bildung, das sich zwischen Emotionalität und Rationalität bewegt, für den Musikunterricht richtungsweisend. Ihm schließt sich die Konzentration unterschiedlicher Zielvorgaben, wie die Entwicklung der Phantasie[337], die Steigerung der Erlebnisfähigkeit[338], die Förderung des körperlich-sinnlichen Musikempfindens sowie die Befähigung zu einem kritischen, bewussten und sachkundigen Verhalten gegenüber Musik[339], an. Zum anderen wirkt die erzieherische Zielvorstellung, dass Musikunterricht die außerschulische, d.h. freizeitbezogene Beschäftigung mit Musik mit Sinnzusammenhängen auflade, in die fachspezifischen Zielperspektiven hinein.
Wie oben angegeben, erfolgt die schulische Einflussnahme auf den außerschulischen Bereich dadurch, dass dem Schüler Orientierungshilfen für den Umgang mit Musik bereitgestellt werden. Eine Aufgabe des Musikunterrichts muss daher sein, dem Schüler die „Viel-

[335] Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Musik, Hannover 1986, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 168.
[336] Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.), 1994, 35.
[337] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), 1983, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 256.
[338] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Musik, Frankfurt a.M. 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 50.
[339] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), Rahmenrichtlinien für die Integrierte Gesamtschule, Musik, Hannover 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 206.

falt des gegenwärtigen Musiklebens und seiner historischen Dimension“[340] zu eröffnen. Semantisches Äquivalent dieses Aufgabenprofils ist der Vielfältigkeitsbegriff. Dieser bezieht sich nicht nur auf rein musikalische[341], sondern auch auf kulturelle Erscheinungen[342]. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass über den Vielfältigkeitsbegriff der Anspruch auf globale Re-Präsentation musikalischer Vergangenheit und Gegenwart im Unterricht als zentrale Zielkategorie eingeführt wird. Infolgedessen verlangt das Sich-orientieren innerhalb der Vielfalt des Musiklebens kognitive Leistungen wie das Einordnen von Musik in historische, ethnologische und gesellschaftliche Beziehungszusammenhänge, umgreift im gleichen Moment aber auch die Entwicklung von Beurteilungskriterien aus dem Feld ästhetischer Betrachtung.[343]

Neben fachbezogenen Zielaussagen schließen sich dem Vielfältigkeitsbegriff weitere den personalen Entwicklungsprozess des Schülers antizipierende Zielaussagen an. Diesen sind bisweilen unterschiedliche Akzentuierungen innerlich. So finden sich in den untersuchten Lehrplänen auf der einen Seite gebrauchsorientierte Zielaussagen wieder, denen zufolge der Schüler dazu zu befähigen ist, sich eigenständig und kritisch im Musikangebot zu orientieren.[344] Auf der anderen Seite werden Sollensaussagen installiert, die im Sinne einer Überwindung einseitiger Hörgewohnheiten auf eine Umstellung des Hörverhaltens abzielen.[345] Jenseits dieser unterschiedlichen Akzentuierungen verinnerlichen die Lehrpläne jedoch einen Konsens, der sich auf die übergeordnete Zielperspektive gründet, den (musikalischen) Erfahrungshorizont des Schülers zu weiten[346], d.h. ihm Erfahrungen zu eröffnen, die den Horizont der von ihm favorisierten Musik überschreiten.[347] In seiner Bezugnahme auf den Reichtum musikalischer Erscheinungen korreliert der Vielfältigkeitsbegriff mit dem integrativen Konzept einer humanen Bildung.

---

[340] Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 185.

[341] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Jahrgangstufe 5-6, 1985, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 50. Der isolierte Blick auf die Vielfalt rein musikalischer Erscheinungen bezieht sich i.d.R. auf die niedrigen Jahrgangsstufen.

[342] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.), 1994, 35.

[343] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), 1983, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 277.

[344] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 187.

[345] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), 1988, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 292. Diese Aussage bezieht sich insbesondere auf populäre Musik.

[346] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 168. Die Erweiterung des personalen Erfahrungshorizonts ist nicht nur in quantitativer Hinsicht vorgesehen, sondern auch in qualitativer, d.h. der Schüler soll auch befähigt werden, die emotionale Wirkung von Musik differenziert wahrzunehmen (vgl. Der Niedersächsische Kultusminister [Hrsg.], 1986, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 168). An dieser Stelle ist die im Textverlauf angeführte Zielaussage jahrgangsbezogen zu konkretisieren. So stellt sich das Eröffnen neuer Erfahrungshorizonte in der Förder- bzw. Orientierungsstufe vor allem als Kennenlernen elementar-musikalischer Zusammenhänge dar (vgl. Der Hessische Kultusminister [Hrsg.], 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 35).

[347] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 50.

Neben den genannten Zielaussagen, die direkt oder indirekt auf den Vielfältigkeitsbegriff rekurrieren, und jenen, die dem Prinzip der Ganzheitlichkeit entsprechen, sind den untersuchten Lehrplänen weitere Zielaussagen eigen, die bereits in den Lehrplänen der Reformära formuliert werden. Diese umgreifen das Erkennen der Zusammenhänge von Struktur, Funktion und Wirkung von Musik[348], die isolierte Betrachtung musikalischer Klanggestalten, sowie die vernetzende Betrachtung von Musik und außermusikalischen Inhalten[349] und die Förderung von Kooperationsfähigkeit und sozialem Verhalten durch Gruppeninteraktionen[350].

Die auf normativer und funktionaler Ebene formulierten Zielvorgaben werden nun ihrerseits auf inhaltlicher Ebene *(inhaltliche Dimension)* aufgefüllt. In diesem Zusammenhang gilt es, den Blick zunächst auf terminologische Belange zu wenden. So ist festzustellen, dass die untersuchten Lehrpläne allgemein eine Abkehr vom Begriff Lerninhalt zugunsten des Begriffs Unterrichtsinhalt vornehmen. Dieser Umstand kann auf die bereits erwähnte grundsätzliche Abwendung vom Prinzip der Operationalisierung, d.h. der planmäßigen Durchstufung des Lernprozesses von den Zielen und Feinzielen bis zu den Lerninhalten, zurückgeführt werden. Weitergehend wird über die Inhaltsebene eine bewusste Öffnung unterrichtlicher Lernprozesse angestrebt. Von besonderer Gewichtung ist hierbei die dem didaktischen Prinzip der Schülerorientierung entlehnte Forderung, dass bei der Gestaltung von Unterricht auf die Vorerfahrungen der Schüler zurückzugreifen sei.[351] In dem Moment, da nun die Erfahrungen und Motivationen der Schüler aufgegriffen werden sollen, wird insbesondere dem Umgang mit aktuellen und populären Formen von Musik ein gewisser Stellenwert im Unterricht eingeräumt.[352] Der hierdurch konstruierte aktuale Bezugsrahmen bildet jedoch nur einen Teilaspekt eines allgemein anzustrebenden lebensnahen bzw. lebensweltlichen Profils des Musikunterrichts.[353]
Schülerbezug auf der einen und Sachbezug auf der anderen Seite finden sich innerhalb dieses global-lebensweltlichen Bezugsrahmens als aufeinander angewiesene inhaltliche

[348] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 1987, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 451.
[349] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 169; 208.
[350] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 25. Weitere vereinzelt genannte Lernziele beziehen sich auf grundlegende Qualifikationen wie Konzentration und Ausdauer im Hören und Mitteilung von Hörerlebnissen (vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Sport Saarland [Hrsg.], 1983, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 260).
[351] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 452.
[352] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 206.
[353] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Rahmenplan Musik, Sekundarstufe I, Frankfurt a.M. 1997, 2. Wie im Falle der musikpädagogischen Semantiken muss auch bezüglich der Lehrpläne davon ausgegangen werden, dass sich die Etablierung des Lebensweltbegriffs als zentrale Unterrichtkategorie vor allem in den 1990er Jahren vollzieht.

Kategoriengefüge wieder. Die untersuchten Lehrpläne deuten dementsprechend mehrheitlich das Lernen an Unterrichtsgegenständen nicht nur als Lernen an musikalischen Phänomenen, sondern auch als Lernen auf der Basis individueller Erfahrungen und allgemeiner Grunderfahrungen.[354] Diesem Lernverständnis fügt sich die Forderung an, dass musikbezogenes Lernen im Unterricht auf reale Lebenssituationen zu beziehen sei.[355] In diesem Sinne erweitert sich die didaktische Kontur der Lehrpläne um den Topos der Gebrauchsorientierung[356].

Im Hinblick auf die konkreten Inhalte und Gegenstände ist nun festzustellen, dass die untersuchten Lehrpläne jenes umfangreiche inhaltliche Angebot aufweisen, das bereits in den Lehrplänen der Reformära aufgestellt wurde. Dieses umfasst zunächst die fünf möglichen Verhaltensweisen gegenüber Musik: Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition, Reflexion.[357] Macht man dieses Angebot an gegenständlichen Inhaltsaussagen fest, so erschließt sich ein Bereich der folgende Elemente umklammert: Formen, Gattungen, Gestaltungsprinzipien und Entwicklungsstufen instrumentaler und vokaler abendländischer Kunstmusik, Bearbeitungen von Musik (d.h. Formen der Notation), Formen der Schallerzeugung, Gerätetechnik, Stimmtechniken, Spieltechniken, Instrumente, Ensembles, Tanzformen, Musik in Verbindung mit Sprache, Bild und Bewegung, Musik in Film und Fernsehen, Musik im Alltag, Musikindustrie, populäre Musik, Folklore, Jazz und Musik anderer Völker. Entsprechend der übergeordneten Zielvorgabe, dem Schüler Strategien zur Orientierung innerhalb des mannigfaltigen Musikangebots zu eröffnen, laufen die genannten Inhalte in finaler Wendung auf die Erarbeitung historisch-kultureller Sinn- und Bedeutungszusammenhänge zu.[358] Als diesem Anliegen förderlich wird in einigen Lehrplänen die Herstellung von fächerübergreifenden Themen- und Sinnzusammenhängen angesehen.[359]

---

[354] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Musik, Frechen 1999, 33.

[355] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1998, 3.

[356] Die Tendenz zur Gebrauchsorientierung der Inhalte und Umgangsweisen entwickelt sich erst im Verlauf der 1990er Jahre (vgl. Der Hessische Kultusminister [Hrsg.], 1997, 3; vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [Hrsg.], Rahmenlehrplan Musik, Sekundarstufe I, Potsdam 2002, 24).

[357] Es ist jahrgangsspezifisch zu konkretisieren, dass in der Förder- bzw. Orientierungsstufe der Schwerpunkt auf einem (re-)produktiven und transponierenden Umgang liegt (vgl. Der Hessische Kultusminister [Hrsg.], Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Musik, Orientierungsstufe 5-6, Frankfurt a.M. 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 35-46.).

[358] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), 1983, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 276.

[359] Dieser didaktische Gedanke, der im weitesten Sinne der Projektmethode entlehnt ist, wird vermehrt erst in den Lehrplänen der 1990er Jahre und des darauffolgenden Jahrzehnts geäußert. Als übergeordnete Themenkomplexe werden Friedenssicherung, Globalisierung, Interkulturelles, Recht im Alltag, Wirtschaft, etc. angegeben. Dieser Verfahrensweise liegt ein kompetenzfundierter Lernansatz zugrunde. Ebenjener besagt, dass

An letztgenannter Aussage deutet sich ein Implikationszusammenhang von inhaltlichen und methodischen Lehrplanaspekten an. Dieser ist nun dahingehend zu konkretisieren, als in den untersuchten Lehrplänen die leitende Inhaltskategorie, der Vielfältigkeitsbegriff, sich in Form eines Vielseitigkeitspostulats auf methodischer Ebene *(organisatorische Dimension)* wieder findet. Zwar werden die einzelnen Unterrichtsverfahren als unverbindliche Empfehlungen deklariert, im Allgemeinen jedoch wird methodische Flexibilität, d.h. Vielseitigkeit der Umgangsweisen, angemahnt. Die variable Handhabung von Aktions- und Sozialformen geht auf lernpsychologische Überlegungen zurück, denen zufolge der stete Wechsel von Lernumwelten sich positiv auf die Lernmotivation des Schülers auswirkt.[360] Diesem Flexibilitätsgebot verleiben die Lehrpläne als idealtypisch formuliertes Organisationsmuster die Verzahnung von musikalisch-praktischer Erfahrung mit reflexiver Betrachtung ein.[361] In Einzelfällen wird die Bevorzugung praktischer Arbeitsformen gefordert. Deren Anwendung drängt sich vor allem dann auf, geht es um die Entfaltung von Spontaneität, Kreativität und Eigentätigkeit.[362] Losgelöst von einzelnen methodischen Schwerpunkten führen die Lehrpläne i.d.R. ein methodisches Repertoire an, das Lehrgespräch, Unterrichtsgespräch, darbietenden Unterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit sowie den Besuch musikalischer Veranstaltungen umgreift. In den jüngeren um die Jahrtausendwende entstandenen Lehrplänen zeichnet sich zudem eine Tendenz hin zur unterrichtlichen Integration des Computers ab.[363]

Die lehrplanbezogene Organisation des Unterrichts wird durch Bewertungskriterien für die Lernerfolgsüberprüfung komplettiert *(Kontrolldimension)*. Bezüglich der hier untersuchten Lehrpläne ist festzustellen, dass Angaben zur Lernerfolgsüberprüfung nicht durchgehend vorzufinden sind. In jenen Lehrplänen, die der Kontrolldimension textlich entsprechen, beziehen sich die Lernerfolgskontrollen auf schriftliche, mündliche und fachspezifische, d.h. musikbezogene Leistungen. Im Falle musikbezogener Leistungsmessung wird ein Kriterienkatalog aufgestellt, der die folgenden Aspekte berücksichtigt: Differenziertheit im Auffassen von Musik, Stimmigkeit musikbezogener Aussagen, Kenntnisse in der Fachsprache, Sicherheit und Genauigkeit im Umgang mit Notationen, Einfallsreichtum bei der

---

Musik ein fachliches Feld bildet, an dem grundlegende Kompetenzen wie Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz erworben werden können (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [Hrsg.], 2002, 9-11).

[360] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 452.

[361] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 452.

[362] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 194.

[363] Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.), 2002, 28; vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.), Da ist Musik drin – Der Computer im Musikunterricht. Praxisbaustein, Donauwörth 2001.

musikpraktischen Verwirklichung, Sicherheit in der Anwendung von Arbeitstechniken und Fertigkeiten.[364] Außerdem wird es als prinzipiell möglich erachtet, die individuelle Leistungsentwicklung als Beurteilungskriterium heranzuziehen.[365]

Der Explikation der verschiedenen Lehrplandimensionen schließen sich noch zwei Beobachtungen an. So ist zum einen festzuhalten, dass das den Lehrplänen zu entnehmende Bildungs- bzw. Erziehungsprofil – Vielfältigkeit der Inhalte, Vielseitigkeit der Umgangsweisen, kulturelle Orientierung, ganzheitlich-humane Bildung und Kooperationsfähigkeit – sich auf alle allgemeinbildenden Schularten bezieht.[366] Zum anderen muss darauf verwiesen werden, dass die untersuchten Lehrpläne obschon ihres ganzheitlich orientierten Bildungsauftrags dem Fach Musik grundsätzlich die wissenschaftliche Gleichstellung mit anderen (Abitur-)Fächern unterstellen.[367] Diese Auffassung wird nachhaltig durch das Unterrichtsprofil der gymnasialen Oberstufe bestätigt. Hierin werden die Leitgedanken des vielseitigen Umgangs mit Musik und der ganzheitlichen Bildung zugunsten eines theoretischen Beschäftigungsprofils abgeschwächt. Angestrebt wird eine Vertiefung in die anthropologischen Grundlagen und die funktionale Bedeutung von Musik durch vertiefende Auseinandersetzung mit einzelnen ästhetischen Komplexen musikalischer Wirklichkeit.[368]

Positionen gegenüber populärer Musik. Im vorrangegangen Abschnitt zeigte sich, dass die Lehrpläne der 1980er und 1990er Jahre populäre Musik als verbindlichen Unterrichtsgegenstand aufweisen. Vereinzelt formulieren sie diesen Umstand explizit als erzieherisches Erfordernis. Zurückgeführt wird dieses auf das Ansinnen, die individuellen, lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler in den Unterricht hineinzuholen.

---

[364] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 197.
[365] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), 1983, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 257.
[366] Im Hinblick auf die angestrebten Lernprozesse wird den Haupt- und Realschulen eine Tendenz zum Musikpraktischen hin, d.h. ein handlungsorientierter Ansatz, einverleibt (vgl. Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg [Hrsg.], Lehrplanrevision in Baden Württemberg, Die revidierten Lehrpläne, Hauptschule, Musik, Villingen-Schwenningen 1983, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 55-57; vgl. Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg [Hrsg.], Realschule Musik, Villingen-Schwenningen 1983, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 84-85; vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [Hrsg.], Lehrplan für die bayerische Hauptschule, Musik, München 1985, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 132; vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg [Hrsg.], Lehrplanrevision Haupt- und Realschulen, Musik, Hamburg 1985, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 367-368).
[367] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 450.
[368] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.), Bildungsplan für das Gymnasium, Jahrgangsplan 12 und 13, Musik, Villingen-Schwenningen 1994, 791-803; vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Kurse der gymnasialen Oberstufe, Arbeitshilfen für die Hand des Lehrers im Fach Musik, Grundkurs (Leistungskurs), Frankfurt a.M. 1981.

Zur terminologischen Repräsentation des Unterrichtsgegenstandes populäre Musik ist anzumerken, dass diese sich in den untersuchten Lehrplänen an verschiedenen Begrifflichkeiten fest macht. Diese reichen von populäre Musik, Rockmusik, Schlager, neuere Unterhaltungsmusik bis zu Pop, Rock, Popularmusik, Rock- und Popmusik, Popsong und Song. Anhand dieser terminologischen Bandbreite wird zudem deutlich, dass die Lehrpläne das ästhetisch-stilistische Moment populärer Musik einer Binnendifferenzierung unterziehen. Im Wesentlichen unterscheiden sie dabei die Stilbereiche Pop, Rock und Schlager, ziehen diese jedoch stets dann zu einem übergeordneten Komplex populäre Musik oder Popularmusik zusammen, wenn sich das unterrichtliche Geschehen der Erarbeitung gesellschaftlicher Zusammenhänge zuwenden soll.[369]

Die Integration populärer Musik in das strukturelle Lehrplangefüge erfolgt über die im vorderen Abschnitt dargelegten Organisationsprinzipien. Das heißt, populäre Musik wird in einigen Lehrplänen als eigener (ästhetischer) Themenblock bzw. Lernbereich[370] aufgestellt, in anderen wiederum in übergeordnete Themenblöcke bzw. Lernbereiche wie z.B. Musikangebot und Konsumhaltung[371], Musikarten und Stile[372], Musik in Verbindung mit Sprache, Bild, Bewegung[373] und Grundlagen der Harmonielehre[374] eingegliedert.

Bei der folgenden Betrachtung werden schwerpunktmäßig jene Lehrpläne untersucht, die populäre Musik nach dem erstgenannten Organisationsprinzip aufbereiten. Diese bieten aufgrund der konzeptionellen Dichte der sich in ihnen entfaltenden Informationen die Möglichkeit, programmatische Konturen hinsichtlich des lehrplanbezogenen Umgangs mit populärer Musik nachzuzeichnen. Gleichwohl schließt dies nicht die punktuelle Nennung nicht-konzeptioneller Ansätze aus. Richtungsweisend für die folgende Betrachtung ist ferner die Distinktion von gegenstandsbezogenen, d.h. präskriptiven und inhaltlichen Aussagen und vermittlungsbezogenen. Zunächst sei der Blick auf gegenstandsbezogene Aussagesysteme gerichtet.

Wie oben angeführt, streben die Lehrpläne eine differenzierte, mitunter zeitintensive Behandlung populärer Musik an. Primär wird dies damit begründet, dass ein zeitgemäßer Musikunterricht die individuellen Erfahrungswerte der Schüler aufzugreifen habe. Die spezielle Aufgabe des Musikunterrichts besteht nun darin, zwischen den Anforderungen, die die

[369] Die Lehrpläne der 1990er Jahre weisen einen höheren stilistischen Differenzierungsgrad auf. Innerhalb des Gesamtspektrums populärer Musik werden u.a. Rock'n'Roll, Hard Rock, Disco, Neue Deutsche Welle, Reggae, Hip-Hop, Techno unterschieden (vgl. Der Hessische Kultusminister [Hrsg.], 1998, 24).
[370] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), 1988, in Eckhard Nolte, II/3, 1991, 291-309; vgl. Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1984, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 62.
[371] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 46.
[372] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 180.
[373] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 191.
[374] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 1987, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 455.

Sache selbst an den Unterricht stellt und den Erfahrungshorizonten der Schüler zu vermitteln. Das Lernen auf Grundlage der eigenen Vorerfahrungen läuft infolge auf eine Erweiterung des eigenen Erfahrungshorizontes durch das popularmusikalische Objekt hinaus. Ziel des unterrichtlichen Umgangs mit populärer Musik kann daher nicht die Bildung neuer Hörgewohnheiten sein – wie noch in den Lehrplänen der Reformära gefordert –, sondern nur eine graduelle Umstellung des Hörverhaltens.[375] Diese Zielsetzung entspricht der im Textverlauf bereits als zentral gekennzeichneten Zielaussage, den Schülern musikalische Erfahrungen zu erschließen, die den Horizont der von ihnen favorisierten Musik überschreiten.[376]

Für den Umgang mit populärer Musik im Unterricht ist ferner richtungsweisend, dass ihr bescheinigt wird, in ihren ästhetisch-stilistischen Bezügen dem ästhetischen Komplex der Kunstmusik weitestgehend äußerlich zu sein.[377] Dem schließt sich im Einzelfall die ausdrückliche Forderung an, dass die Kriterien für eine wertende Betrachtung von populärer Musik gattungsimmanent und nicht aus der Kunstmusik abzuleiten seien.[378] Die Lehrpläne stellen einen Konsens darüber her, dass der Schüler dazu zu befähigen sei, Unterschiede innerhalb von populärer Musik zu hören. Danach gilt es, ihm die Vielfältigkeit bzw. Vielschichtigkeit musikalischer Erscheinungen auch auf dem speziellen Gebiet populärer Musik begreiflich zu machen.[379]

Infolgedessen umgreifen die fachlichen Anforderungen, die an den Schüler gestellt werden, das breite Spektrum popularmusikalischer Idiomatik. In Zielaussagen übersetzt bedeutet dies, dass der Schüler im Erkennen und Einordnen typischer Kennzeichen afroamerikanischen Kulturerbes zu schulen sei.[380] Im Einzelnen kann sich dies auf Gattungen, Präsentationsformen, Gestaltungsprinzipien und/oder Stilmerkmale, aber auch auf gesellschaftlich-kulturelle Zusammenhänge beziehen. Neben den reflexiv-kognitiven Leistungen stellen die Lehrpläne das Musikmachen als gleichberechtigte Umgangsform des Musikunterrichts auf. Konkret zieht dies das Mitspielen eines ausgewählten Titels in bearbeiteter bzw.

---

[375] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), Lehrplan für die Klassenstufen 9/10, 1988, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 292.
[376] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 50.
[377] Wird in den Lehrplänen ein ästhetischer Bezugshorizont aufgestellt, so handelt es sich hierbei zumeist um Jazz (vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland [Hrsg.], 1988, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 291-309). Die Trennung zwischen Kunstmusik und populärer Musik gründet in einzelnen Lehrplänen auf der Unterscheidung zwischen U- und E-Musik (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg [Hrsg.], 1983, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 78).
[378] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), Lehrplan für die Klassenstufen 9/10, 1988, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 291.
[379] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), Vorläufiger Lehrplan für die Klassenstufen 7 bis 9 – Hauptschule – Musik, Saarbrücken 1980, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 194.
[380] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), 1988, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 291.

vereinfachter Fassung[381], die Reproduktion eines Songs[382], die Produktion eines Songs und eines Videoclips oder die Erarbeitung einer Choreographie nach sich[383]. Des Weiteren weisen einzelne Lehrpläne die aus der Reformära herrührende Zielvorstellung auf, dass der Schüler seine eigenen musikbezogenen Verhaltensweisen kritisch zu reflektieren habe und zwar dies vor dem Hintergrund einer Bewusstwerdung hinsichtlich des Warencharakters von populärer Musik.[384] Letztgenannte Zielvorgabe liegt erst in den 1990er Jahren auch in entideologisierter Form vor. Sie besagt sodann, dass der Schüler die eigenen Hörgewohnheiten im Zusammenhang mit der Präsentation und Machart populärer Musik zu reflektieren habe, um daraus Beurteilungskriterien für populäre Musik entwickeln zu können.[385]
Durch die hier besprochenen Zielaussagen wird das Feld der Inhalte klar umrissen. So steht zum einen die Materialstruktur populärer Musik im Blickpunkt unterrichtlicher Betrachtung. Diese wird in den Lehrplänen weiter ausdifferenziert in Gesang, Instrumentierung, Harmonik (Riffs), Sound, Tontechnik und Rhythmus (Beat).[386] Innerhalb dieser Felder werden sodann weitere spezielle Techniken unterschieden.[387] Darüber hinaus sieht die materielle Betrachtung die Identifikation von Stilmerkmalen bzw. typischen Kennzeichen vor. Vereinzelt schließt sich dem stilkundlichen Vorgehen die Erarbeitung von kulturtheoretischen bzw. -historischen Zusammenhängen an. Themenfelder, die diesbezüglich aufgestellt werden, diskutieren die stilassimilierenden und eklektischen Aspekte von populärer Musik[388] oder beziehen sich auf einen allgemeinen ästhetischen Wandel, der sich aufgrund elektronischer Vermittlung von Musik vollzieht[389]. Das kulturgeschichtliche Unterrichts-

[381] Vgl. Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Lehrplan Musik, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Mainz 1984, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 73. Auch für den popularmusikbezogenen Unterricht gilt das allgemein als idealtypisch formulierte Organisationsprinzip: die Verzahnung von musikalisch-praktischer Erfahrung mit reflexiver Betrachtung.
[382] Vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1998, 24.
[383] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.), 1994, 397. Die Tendenz hin zur selbständigen Produktion eines Songs, eines Videoclips oder einer Tanzchoreographie setzt sich in den 1990er Jahren durch.
[384] Vgl. Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1984, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 92.
[385] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.), 1994, 295. In den Hessischen Lehrplänen aus dem Jahr 1998 wird eine ähnliche Herangehensweise propagiert. Im Wortlaut besagt diese: „Subjektive Wirkungsaspekte beschreiben und ihre Auslösemomente erörtern“ (vgl. Der Hessische Kultusminister [Hrsg.], 1998, 33).
[386] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), Lehrplan für die Klassenstufen 9/10, 1988, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 291-301; vgl. Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), 1998, 24.
[387] Im Hinblick auf Gesang kann dies die Kennzeichnung von Techniken wie hot, shout, dirty intonation, vibrato und smear nach sich ziehen (vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland [Hrsg.], 1988, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 293). Auf dem technisch-naturwissenschaftlichen Feld ist die Betrachtung von Effekten wie Chorus, Overdrive und Wah-Wah vorgesehen (vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein [Hrsg.], 1986, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 459).
[388] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), 1988, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 291.
[389] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 459.

profil wird ferner durch die vernetzende Betrachtung von populärer Musik, massenmedialen Produktionsmechanismen und Publikumsstrukturen abgerundet.[390]
Bezüglich der musikpraktisch zu erarbeitenden Inhalte ist anzuführen, dass diese durch die oben genannten Zielaussagen näher umschrieben werden. Entsprechend ebenjener Zielaussagen reichen die musikpraktisch ausgerichteten Inhalte von nachzusingenden Liedern und Spielmodellen, d.h. pop-/rockspezifischen Bearbeitungen bis zu selbstproduzierten Songs, Videoclips oder Tanzperformances.[391]
Zum Abschluss soll der Blick noch auf vermittlungsbezogene Aussagen gewendet werden. Diesbezüglich ist festzustellen, dass die im vorderen Abschnitt aufgestellten Forderungen nach Vielseitigkeit der Umgangsweisen und Parallelität von Aktion und Reflexion auch in Bezug auf populäre Musik artikuliert werden. Im Konkreten reicht das methodische Repertoire von den im vorderen Abschnitt dargelegten allgemeingültigen Unterrichtsverfahren bis zu Playbackverfahren[392], Klassenhitparaden[393] und fächerübergreifenden Projekten[394].

Resümee. Aus der Summe der vorliegenden Lehrplanentwürfe geht hervor, dass sich Musikunterricht schwerpunktmäßig der Beschäftigung mit musikalisch-kultureller Vielfalt in Geschichte und Gegenwart zuwenden soll. Die Lehrpläne formulieren einen weitreichenden Konsens dahingehend, als die unterschiedlichen ins kulturelle Ganze hineinspielenden musikalischen Ausdrucksformen als gleichwertig aufzufassen seien. Fernerhin wirkt der Gesamtkomplex Kultur in den Lehrplänen als normativer Bezugshorizont weiter. So leiten sie aus dem heterogenen Kulturbegriff das Primat einer humanorientierten Bildung ab, die der Vermittlung und Bewahrung kultureller Vielseitigkeit und Vielfältigkeit verpflichtet ist. Es zeigt sich, dass das humanorientierte musikalische Bildungsverständnis, das die Lehrpläne transportieren, die Pluralität ästhetisch-musikalischer Komplexe grundsätzlich anerkennt und zugleich als Norm aufstellt. Die Vermittlung eines kulturellen Bewusstseins wird im Folgenden an Zielbegriffen wie Toleranz und Solidarität festgemacht. Intention musikalischer Lehrtätigkeit ist es, einen Beitrag zur Überwindung einseitigen und unaus-

[390] Vgl. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 1986, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 460.
[391] Einige Lehrpläne, vorwiegend jene aus den 1980er Jahren, führen Lieder- oder Hörbeispiellisten an, in denen u.a. Titel aus dem Bereich populärer Musik enthalten sind. Diese dienen dem Unterricht zur reflexiv-analytischen Betrachtung und/oder zur vokalen bzw. instrumentalen Reproduktion. Im Falle der hier vorgenommenen Explikation programmatischer Positionen ist jedoch das stilistische Angebot, das sie repräsentieren, von besonderem Interesse. Dieses rangiert zwischen The Beatles, Pink Floyd, Bob Dylan und Cat Stevens. In diesem Sinne ist ihnen eine primär historische Perspektive auf das Gesamtspektrum popularmusikalischer Produktion eigen.
[392] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.), 1988, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 297.
[393] Vgl. Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1984, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 93.
[394] Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 227.

gewogenen musikalischen Hörverhaltens zu leisten. In diesem Sinne wird Musikunterricht die Aufgabe zugeteilt, dem Schüler eine kulturell-musikalische Orientierungshilfe für den außerschulischen Alltag mitzugeben.
Jene respezifizierte musikpädagogische Aufgabe ist mit bestimmten Anforderungen an Didaktik und Methodik verbunden. Im Konkreten konzentrieren sich diese in dem integrativen Paradigma des erfahrungs- und handlungsbezogenen Unterrichts. So werden hierdurch Schule und jugendliche Lebenswelt strukturell aneinander gekoppelt. Mit der Aufnahme jugendlicher Lebenswelt in den Unterricht ist das didaktisch-erzieherische Ansinnen verbunden, Einfluss auf ebendiese Lebenswelt nehmen zu können, sie ideell zu befruchten. Der Unterrichtspraxis bedeutet dies die Bereitstellung neuer (musikalischer) Erfahrungshorizonte. Die curricularen Semantiken unterstützen jenes erfahrungs- und handlungsbezogene Unterrichtsprofil, indem sie dem Lehrer die curricularen Inhalte als Handlungsentwürfe – lernpsychologisch begründet: Lernumwelten – anbieten. Das soziale Mikrosystem Unterricht deuten sie folgerecht als handlungsermöglichende Lernsituation. Dies führt bisweilen zu einer Akzentuierung des interaktiven Moments des Musikunterrichts. Im Einzelnen kann dies die Aufwertung musikbezogener Betätigungen bedeuten, die in sich den Grundsatz sozialen Handelns tragen. Konkret sind hiermit musikpraktische Aktivitäten gemeint, ebenso wie Projektarbeit und Gruppenarbeit. Sozialaffine wie auch individuelle Lernformen werden an das übergeordnete Prinzip der parallelen Engführung von Aktion und Reflexion gekoppelt.

In ebenjenem handlungseröffnenden Lehrplanprofil werden die spezifischen bildenden Möglichkeiten von populärer Musik evident. So sehen die Lehrpläne populäre Musik an den besagten Interaktionsbereich und, damit verbunden, an das produktiv-kreative Lernsegment gekoppelt. Aufgrund der Tatsache, dass die Schüler im Hinblick auf populäre Musik auf ein gewisses Erfahrungs- und Handlungsrepertoire zurückgreifen können, wird ihr hinsichtlich der unterrichtlichen Förderung von Spontaneität, Kreativität und Fantasie eine besondere Rolle zugedacht. Der Rückgriff auf typische Merkmale populärer Musik bleibt jedoch nicht nur auf sozial- und methodenbezogene Norm beschränkt. Auch Sachkompetenz gilt es an populärer Musik hervorzubringen. So sehen verschiedene Lehrpläne die Erarbeitung von objektbezogenen Merkmalen vor, so wie dies auch im Hinblick auf traditionelle Gegenstände angestrebt wird. Im Speziellen sind hiermit materialstrukturelle und kulturgeschichtliche Betrachtungen gemeint. Vereinzelt wird der didaktischen Aufwertung von populärer Musik durch Einrichtung eines Lernbereichs „populäre Musik“ entsprochen.

3.3.2. Das Schulbuch als Medium eines ausgewogenen Musikunterrichts

Schulbuch: Banjo und Musicassette. Bei den im Folgenden untersuchten Schulbüchern „Banjo“ und „Musicassette“ handelt es sich wie im Falle der in Kapitel 2.3.2. untersuchten Unterrichtsmaterialien um mehrbändige Unterrichtswerke. Während sich die Mehrteiligkeit von „Banjo“ aus dem Ineinandergreifen von Lehr- und Arbeitsbuch der Jahrgangsstufen 7-10[395], Lehr- und Arbeitsbuch der Jahrgangsstufen 5-6[396], Lehrerheft[397], Arbeitsfolien[398] und Tonträger[399] ergibt, konstituiert sie sich im Falle von „Musicassette“ in den Medien Lehr- und Arbeitsbuch für die Jahrgänge 7/8 und 9/10[400] und Tonträger mit Hörbeispielen[401]. In der nun nachfolgenden Betrachtung von „Banjo“ wird auf Lehrerheft und Lehr- und Arbeitsbuch der Jahrgangsstufen 7-10 zurückgegriffen.

Angaben zur konzeptionell-programmatischen Ausrichtung von „Banjo“ finden sich im Lehrerheft. Für das Lehr- und Arbeitsbuch erweist sich die Festlegung auf eine Enthierarchisierung von Lehrprozessen als didaktisch richtungsweisend, d.h. die Materialien werden nicht auf einen steigenden Schwierigkeitsgrad hin angelegt.[402] Die Inhalte des Buches können infolge in jeder Klassenstufe innerhalb der Sekundarstufe I erarbeitet werden und bieten dabei die Möglichkeit einer tiefergehenden Auseinandersetzung. Ferner erfährt das didaktische Profil des Lehr- und Arbeitsbuchs dadurch eine Spezifizierung, dass in ihm die Lernbereiche des Musikpraktischen, des Musiktheoretischen, des Aktuell-Soziologischen und des Musikgeschichtlichen bzw. Musikethnologischen als unterrichtliche Beschäftigungsfelder aufgestellt werden. Es ist nun charakteristisch für „Banjo“, dass die einzelnen Lernbereiche jeweils durch verschiedene Abschnitte und Inhalte berührt werden. Diese

---

[395] Vgl. Dieter Clauß, Martin Geck, Hans Joachim Kemen, Gottried Küntzel, Banjo, Musik 7-10, Stuttgart 1981.
[396] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 5-6, Stuttgart 1981.
[397] Vgl. Dieter Clauß, Martin Geck, Hans Joachim Kemen, Gottried Küntzel, Banjo, Lehrerheft, Stuttgart 1981.
[398] Vgl. Dieter Clauß, Martin Geck, Hans Joachim Kemen, Gottried Küntzel, Banjo, Musik 5-6, Arbeitstransparente. Musik im Notenbild, Stuttgart 1981; vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, Arbeitstransparente, Stuttgart 1981.
[399] Vgl. Dieter Clauß, Martin Geck, Hans Joachim Kemen, Gottried Küntzel, Banjo, Musik 5-6. 3 Schallplatten, Stuttgart 1981; vgl. Dieter Clauß, Martin Geck, Hans Joachim Kemen, Gottried Küntzel, Banjo, Musik 7-10. 2 Schallplatten, Stuttgart 1981.
[400] Vgl. Lisl Hammaleser, Musicassette für die 7. und 8. Jahrgangsstufe, München 1993; vgl. Lisl Hammaleser, Musicassette für die 9. und 10. Jahrgangsstufe, München 1993. „Musicassette“ liegt auch in jahrgangsspezifischen Bänden vor: Lisl Hammaleser, Musicassette für die 7. Jahrgangsstufe, München 1982; Lisl Hammaleser, Musicassette für die 5. Jahrgangsstufe, München 1993. Die genannten Bände liegen mit den jeweiligen Tonträgern vor. Diesen sind zudem Tests beigefügt (vgl. Lisl Hammaleser, Musicassette. Jahrgangsstufe 7. Hörbeispiele und Tests, München 1982). Aufgrund wechselnder Mitarbeiten sei im Falle von Musicassette nur auf Lisl Hammaleser als Autorin verwiesen.
[401] Vgl. Lisl Hammaleser, Musicassette. Jahrgangsstufen 7/8. Hörbeispiele 1, München 1980.
[402] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Lehrerheft, 1981, 4.

exemplarische Zugangsweise entspricht dem zentralen Ziel des Unterrichtswerkes, das sich darin äußert, den Schüler „an der Vielfalt musikalischer Erscheinungen in Geschichte und Gegenwart teilhaben zu lassen“[403].

Zur Struktur des Lehr- und Arbeitsbuches ist anzufügen, dass sich diese aus dem breiten Spektrum historischer und aktueller musikdidaktischer Strömungen speist. Die Abschnitte rekurrieren demnach zum einen auf traditionelle Bereiche der Musikdidaktik wie z.B. Instrumentenkunde („Musikinstrumente“[404]), Werkbetrachtung („Werkbetrachtung“[405], „Sprachvertonung in neuer Musik“[406]), Musikgeschichte („Werkbetrachtung“, Sprachvertonung in neuer Musik“, „Gattungen der Musik“[407], „Vom Einfall zur Ausführung“[408]), allgemeine Musiklehre („Aus Tönen wird Musik“[409]), Singen („Lieder“[410], „Liedermacher“[411]), sowie auf die Konstruktion musikalischer Lebenswelt („Musik im Hintergrund“[412]), auf ein handlungsorientiertes Unterrichtsverständnis („Rockmusik“[413], „Tanzmusik“[414]) und auf einen interkulturell-musikerzieherischen Ansatz („Musik aus aller Welt“[415]). Die Abschnitte selbst sind collagenartig organisiert, d.h. sie umgreifen Informationstexte, Quellentexte, Liedtexte, Hinweise auf Tonbeispiele, Bilder, Photographien, Zeichnungen, Tabellen, Notationen und Aufgaben. Die genannten Komponenten erscheinen in den einzelnen Abschnitten nicht zwingend in dieser Vollständigkeit.[416]

Bezüglich der Zielebene wird keine Differenzierung von Lernzielen vorgenommen. Das präskriptive Moment von „Banjo“ konzentriert sich in dem vorgenannten Vielfältigkeitspostulat.

Die Vielfältigkeit musikalischer Erscheinungen wird sodann auf die inhaltliche Ebene transponiert. Im Zusammenschluss der Inhalte erschließt sich folgendes musikbezogenes Spektrum: Formen, Gattungen, Gestaltungsprinzipien, Werke und Entwicklungsstufen instrumentaler und vokaler abendländischer Kunstmusik sowie musikalische Elementarstrukturen, Lieder, Notationen (z.B. Partituren, Graphiken), Schallerzeugung, Gerätetechnik,

[403] Dieter Clauß u.a., Banjo, Lehrerheft, 1981, 9.
[404] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 20-39.
[405] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 166-187.
[406] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 158-165.
[407] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 84-105.
[408] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 4-19.
[409] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 40-53.
[410] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 54-73.
[411] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 74-83.
[412] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 106-119.
[413] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 120-139.
[414] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 140-149.
[415] Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 150-157.
[416] Weitere Strukturelemente sind: Verzeichnis der Hörbeispiele und Quellenverzeichnis.

(elektrische) Instrumente, Ensembles, Tanzformen, Film- und Werbemusik, Musik im Alltag, Musikindustrie, populäre Musik, Jazz, Folklore und Musik anderer Völker.

Einem offenen und handlungsorientierten curricularen Verständnis Vorschub leistend, wird das auf präskriptiver und inhaltlicher Ebene aufgestellte Vielfältigkeitspostulat auch auf methodischer Ebene aufrechterhalten. Entlang der fünf möglichen Verhaltensweisen gegenüber Musik lassen sich die vielfältigen methodischen Angebote nachvollziehen. So meint Produktion die Eigenkomposition von Liedern[417], Rocksongs[418] und Filmmusik[419], das Erstellen einer Klangcollage[420] und eines Hörspiels[421], sowie Improvisieren und Experimentieren (mit der eigenen Stimme)[422]. In einer weitgefassten Auslegung des Begriffs ließe sich unter Produktion auch der Bau einer Mini-Orgel subsumieren[423].

Das Reproduktionsfeld umfasst u.a. das Nachsingen eines Liedes (mit Perkussionsbegleitung)[424], das Aufführen eines vorgegebenen Hörspiels[425], das Nachspielen eines kurzen Instrumentalstückes[426], die Realisierung von Rhythmuspatterns[427] und die Begleitung einer einfachen Melodie auf dem Klavier[428].

Die angestrebte Reflexion setzt schwerpunktmäßig auf die analytische Auseinandersetzung mit musikimmanenten Fragestellungen. Hierbei gilt es, vereinzelt auch den Zusammenhang von Materialstruktur und Wirkung zu erarbeiten sowie textliche Aspekte zu diskutieren. Für das reflexiv-analytische Profil ist ferner die Tatsache von Bedeutung, das gesellschaftlich-kulturelle Zusammenhänge zwar im Rahmen von Informationstexten hergestellt werden, jedoch nicht innerhalb der Aufgabenstellungen thematisiert werden.

Im Hinblick auf das Rezeptionsfeld wird u.a. die Identifikation von Formverläufen[429], materialstrukturellen Zusammenhängen[430], sowie tetxtlichen Aspekten eines Stückes[431] angestrebt. Überdies gilt es Stimmungen, die ein Stück transportiert zu diskutieren.[432]

Abschließend verleiht das Transpositionsfeld dem handlungsorientierten Leitgedanken Ausdruck. So sind u.a. Tanzspiele[433] und das pantomimische Begleiten von Musik[434] vor-

[417] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 81.
[418] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 136-137.
[419] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 117.
[420] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 157.
[421] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 165.
[422] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 165.
[423] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 37-39.
[424] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 67.
[425] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 165.
[426] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 99.
[427] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 44.
[428] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 41.
[429] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 24.
[430] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 91.
[431] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 94-95.
[432] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 88.

gesehen. Hierdurch wird gleichsam einem Wechsel der Sozial- und Interaktionsformen Ausdruck verliehen. Angaben über wechselnde Sozial- und Interaktionsformen finden sich stets dann, wenn es darum geht, die Klassengruppe in Arbeitsgruppen aufzuteilen.[435] Angaben zur Kontrolle von Lernprozessen werden nicht gemacht.

Bei der nun nachfolgenden Betrachtung des Unterrichtswerks „Musicassette“ wird Bezug auf das Lehr- und Arbeitsbuch für die Jahrgangsstufen 9 und 10 genommen. Die Jahrgangsstufen selbst wirken hierin als didaktische Größen. So legen die Autoren mit Blick auf die Interessenlage der 15- bis 17jährigen den Akzent auf die Behandlung aktueller Musik. Ungeachtet dieser Akzentuierung spart der Band jedoch nicht traditionelle Musikbereiche und Gattungen aus.[436] Der formale didaktische Rahmen wird weitergehend durch die Forderung nach flexibler Organisation von Lehrprozessen abgesteckt. Das bedeutet konkret, dass das Stoffangebot einerseits als Reihe zusammenhängender Unterrichtssequenzen angelegt ist, jedoch in seiner Reichhaltigkeit einer offenen Gestaltung und Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen Vorschub leistet.[437]
Im Hinblick auf strukturelle Aspekte zeigt sich, dass schwerpunktmäßig der Gattungsbegriff von strukturbildender Wirkung ist. Eine Vielzahl der Kapitel geht sonach auf musikalische Wirklichkeitsbereiche zurück, die sich an Gattungsbegriffen festmachen lassen, wie z.B. „Volkslied“[438], „Der Sound bringt’s“[439] (Rock- und Popmusik), „Sonate, Sinfonie, Konzert“[440], „Sakrale Musik“[441], „Oper“[442], „Das andere Musiktheater“[443], „Jazz“[444], „Neue Klänge“[445] (Neue Musik). Ferner speisen sich die Abschnitte aus den Komplexen Musikgeschichte („Epochen im Überblick“[446]), Musik und Bewegung („Tanz“[447]), Musik und Lebenswelt („Musik ringsherum“[448], „Vom Amateur zum Profi“[449]). Die Abschnitte selbst setzen sich aus Informationstexten, Quellentexten, Liedtexten, Hinweisen auf Hör-

[433] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 141.
[434] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 147.
[435] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 136.
[436] Vgl. Lisl Hammaleser, Musicassette 9-10, 1993, 4.
[437] Vgl. Lisl Hammaleser, 1993, 4.
[438] Lisl Hammaleser, 1993, 5-22.
[439] Lisl Hammaleser, 1993, 49-72.
[440] Lisl Hammaleser, 1993, 93-110.
[441] Lisl Hammaleser, 1993, 111-132.
[442] Lisl Hammaleser, 1993, 133-152.
[443] Lisl Hammaleser, 1993, 153-172.
[444] Lisl Hammaleser, 1993, 173-202.
[445] Lisl Hammaleser, 1993, 203-216.
[446] Lisl Hammaleser, 1993, 231-240.
[447] Lisl Hammaleser, 1993, 73-92.
[448] Lisl Hammaleser, 1993, 217-224.
[449] Lisl Hammaleser, 1993, 225-230. Weitere Strukturelemente sind: Grifftabelle für Gitarre, Verzeichnis der Lieder und Instrumentalstücke, Verzeichnis der Kapiteleingangsbilder, Register.

beispiele, Notationen, Fotographien, Bildern, Zeichnungen und Aufgaben zusammen, die in dieser Vollständigkeit den einzelnen Kapiteln nicht obligat sind.

Die sich bereits am strukturellen Gefüge erschließende Vielfalt musikalischer Erscheinungen formt sich auf präskriptiver Ebene zu einer Kernaussage von „Musicassette". Hiernach gilt es, dem Schüler einen Überblick über das Musikangebot in Geschichte und Gegenwart zu ermöglichen.[450] Von didaktischem Interesse ist ebenso die Förderung musikpraktischer Aktivitäten. Diesbezüglich wird jedoch hinzugefügt, dass im Allgemeinen das Kennenlernen musikalischer Strukturen einhergeht mit der Erörterung des jeweiligen Zusammenhangs von Musik und gesellschaftlichem Umfeld.[451]

Das inhaltliche Angebot entspricht in seiner Vielseitigkeit weitestgehend jenem, das in „Banjo" vermittelt wird. Zieht man den Vergleich zwischen beiden Lehr- und Arbeitsbüchern als Referenzstruktur heran, so ist konkretisierend anzufügen, dass „Musicassette" Ergänzungen und unterschiedliche Akzentuierungen vornimmt. Zum einen wird der musikalische Wirklichkeitsbereich um den Komplex Kirchenmusik erweitert, zum anderen werden im Vergleich zu „Banjo" der popularmusikalische Bereich und der Jazz in ihrem didaktischen Potential aufgewertet. Letztgenannter Tatbestand äußert sich darin, dass in beiden Musikbereichen eine tiefergehende Analyse materialstruktureller, stilistisch-ästhetischer und soziokultureller Aspekte angestrebt wird.

Das methodische Angebot trägt dem auf inhaltlicher Ebene angestrebten und am Beispiel von „Banjo" bereits explizierten Vielfältigkeitspostulat Rechnung. „Musicassette" verinnerlicht hiernach ein methodisches Spektrum, das vom Komponieren, Improvisieren, Experimentieren, Nachspielen, Singen und Analysieren musikalischer und sozial-kultureller Zusammenhänge über differenzierendes Hören, graphisches Nachvollziehen von Musik bis zum Tanzen zu Musik und szenischen Begleiten von Musik reicht. Explizite Angaben zu wechselnden Sozial- und Interaktionsformen werden nicht gemacht. Bezüglich des Reproduktionsfeldes liegt eine Fülle an detaillierten Spielmodellen und Patterns zum Gruppenmusizieren vor.

Abschließend ist festzustellen, dass im Hinblick auf das untersuchte Schulbuch keine Lernerfolgskontrollen existieren, jedoch sind an die jahrgangsspezifischen Publikationen von „Musicassette" Bände mit Testblättern gekoppelt. Ebenso liegen Bände mit Testlösungen vor.[452]

---

[450] Vgl. Lisl Hammaleser, 1993, 4.
[451] Vgl. Lisl Hammaleser, 1993, 4.
[452] Vgl. Lisl Hammaleser, Musicassette. Jahrgangsstufe 7. Hörbeispiele und Tests, München 1982; vgl. Lisl Hammaleser, Musicassette. Jahrgangsstufe 7-8. Verzeichnis der Hörbeispiele, Testlösungen, München 1990.

Positionen gegenüber populärer Musik. An den vorangegangen Ausführungen wurde bereits ersichtlich, dass die untersuchten Schulbücher populäre Musik als verbindlichen Unterrichtsgegenstand aufstellen. Des Weiteren wird deutlich, dass populäre Musik sowohl in seinen musikmaterialen Strukturen als auch in seinen ökonomischen und gesellschaftlichen Verflechtungen besprochen wird. In diesem Sinne stellen die untersuchten Schulbücher, verglichen mit jenen der Reformära, ein weitgefächerteres und differenzierteres popularmusikbezogenes Materialangebot zur Verfügung.

Der höhere Differenzierungsgrad zeigt sich an der terminologischen Repräsentanz des populären Musikbereichs. So werden innerhalb des populären Sektors genrebezogene Eingrenzungen vorgenommen, d.h. im Einzelnen stehen zur unterrichtlichen Behandlung die Felder Rockmusik, Schlager, Liedermacher, Rhythm and Blues, Rock'n'Roll oder auch Disco und Reggae an. Als übergeordnete Begriffskategorien fungieren in „Banjo" Rockmusik[453] und in „Musicassette" Pop- und Rockmusik[454].

Für den Gegenstand populäre Musik – gemeint ist seine inhaltliche Auffächerung und die damit in Verbindung gebrachten Zielsetzungen – erweist sich die ins Methodische hineinreichende Festlegung auf einen primär musikpraktischen Umgang als richtungsweisend. Dieses Vorgehen stützt sich auf die Annahme, dass ein Verständnis für populäre Musik vor allem durch das eigene Musizieren herzustellen sei.[455] Dementsprechend wendet sich der analytische Blick in nicht unerheblichem Maß auf musikalische Strukturen, Instrumente und Wiedergabe- und Aufnahmetechnik. Ferner werden die typischen Elemente des im populären Sektors Verwendung findenden Equipments vorgestellt: PA (Power Amplifikation), E-Gitarre, E-Baß, Drum-Set, Percussion und Keyboards.[456]

Neben den handlungsbezogenen Angaben werden noch verschiedene Themenkomplexe entworfen, die sich mit den ökonomischen Seiten populärer Musik beschäftigen[457], die den Zusammenhang von Stars, Image, Stil und Erfolg herstellen[458], die die historiographische Aspekte von populärer Musik beleuchten[459] und die die Bedeutung von populärer Musik in Freizeit und Beruf hinterfragen[460].

---

[453] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 120.
[454] Vgl. Lisl Hammaleser, 1993, 50.
[455] Vgl. Lisl Hammaleser, 1993, 50.
[456] In "Musicassette" werden im Hinblick auf die E-Gitarre Leadgitarre und Rhythmusgitarre unterschieden. In Zusammenhang mit den Keyboards werden die Begriffe Sampling und MIDI erläutert. Als popularmusikspezifische Perkussionsinstrumente werden Congas, Maracas, Claves, Cowbell, Bongos und Afuché ausgegeben (vgl. Lisl Hammaleser, 1993, 51-57).
[457] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 129.
[458] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 132-133.
[459] Vgl. Lisl Hammaleser, 1993, 70-72; vgl. Dieter Clauß u.a., 1981, 122-126.
[460] Vgl. Lisl Hammaleser, 1993, 226-230.

Die auf spielpraktische Betätigung hinauslaufenden Aussagen – hier als vermittlungsbezogene Aussagen gekennzeichnet – konstituieren sich in Spielmodellen und Anweisungen für das Klassen- bzw. Gruppenmusizieren. In „Musicassette“ stellt sich das Musizieren im Klassenverband als Stationenlernen dar: Die einzelnen Stationen bilden das Schlagzeug, die verschiedenen Instrumente, das Mischpult, der Backing-Chor und die Beobachterposition. Die Rollen werden solange getauscht, bis es gilt, einen Song vorzuspielen.[461] Der Einstieg in das konkrete Musizieren erfolgt über Riffs und Patterns und wird über das Nachspielen bekannter Songs weitergeführt. Zudem sollen die Schüler mit Hilfe von Informationen zur Arbeitsweise von Rockbands in Probeabläufe eingeführt werden.[462]
In „Banjo“ wird hingegen Musizieren im populären Sektor sowohl mit der Reproduktion bekannter Songs als auch mit der Komposition eines eigenen Songs in Verbindung gebracht. Letztgenannte Variante besagt, dass sich die Schüler nachdem sie Text und Melodie verfasst haben mit einer Amateurband ins Studio begeben. Während der instrumentale Part von der Band übernommen wird, ist es an den Schülern gelegen, im Chor die Gesangsstimme einzuspielen.[463]
Neben ebenjenen musikpraktischen Aktivitäten erfolgt die methodische Auseinandersetzung mit populärer Musik in beiden Schulbüchern durch reflexiv-analytische Betrachtung und analytisch-komparatives Hören.

Resümee. In formaler Betrachtung zeigt sich zunächst, dass die untersuchten Schulbücher gemäß ihrer Funktion als Medien des Unterrichts eine Vielzahl möglicher Unterrichtsinhalte bildlich bzw. textlich aufbereiten. Jenseits formaler Bewertungskriterien wird sodann ersichtlich, dass die verschiedenen Gegenstände im Zusammenschluss kulturell-musikalische Wirklichkeit in ihrer Vielfalt widerspiegeln. Hiernach ist festzuhalten, dass die Schulbücher ähnlich wie die untersuchten Lehrpläne ein heterogenes Kulturverständnis verinnerlichen, das sie als normativen Bezugshorizont unterrichtlichen Handelns reformulieren. Dem Leitmotiv der Vielfältigkeit und Vielseitigkeit entsprechen sie auf der rein medialen Ebene der Texte und Illustrationen sowie auf der didaktischen Ebene der Unterrichtsmethoden und Inhalten. Hinzu kommt, dass die Bücher sich durch ein integratives didaktisches Vorgehen auszeichnen, d.h. in ihnen wirken Zielsetzungen aus verschiedenen (historischen) didaktischen Ansätzen weiter.

[461] Vgl. Lisl Hammaleser, 1993, 50.
[462] Vgl. Lisl Hammaleser, 1993, 226-227. Probepläne finden sich auch in Banjo (vgl. Dieter Clauß u.a., 1981, 138-139).
[463] Vgl. Dieter Clauß u.a., Banjo, Musik 7-10, 1981, 134-136.

In der Gesamtheit ihrer didaktischen Ansprüche laufen die Schulbücher auf jenes erfahrungs- und handlungsbezogene Unterrichtsprofil zu, das in den programmatischen und lehrplanbezogenen Semantiken kommuniziert wird. Ihre Position im Gesamtkomplex Unterricht erhalten sie infolge dadurch, dass sie als handlungseröffnender Faktor der Unterrichtssituation auftreten. In ihnen wird jedoch darüber hinaus die Vorerfahrung der Schüler als Bedingungsfaktor von Unterricht gekennzeichnet. Das Gebot der Handlung wird sonach in der Zielvorgabe konkretisiert, die Individualisierung und Enthierarchisierung von Lernprozessen zu fördern.

Populäre Musik wird in den untersuchten Schulbüchern als verbindlicher Gegenstand des Musikunterrichts präsentiert. Dabei wird sie als jene Musik beschrieben, in der sich ein Großteil der musikalischen Vorerfahrung der Schüler bündelt. Besagten individualisierten und enthierarchisierten Lernprozessen wird hiernach durch populäre Musik das Feld bereitet. Im Falle von populärer Musik bringen die Schulbücher das Primat der Handlung schwerpunktmäßig mit musikpraktischer Betätigung in Verbindung, dies jedoch unter der grundsätzlichen Vorgabe einer parallelen Engführung von praktischer Betätigung und Reflexion. Als Medien des Unterrichts unterstützen die Bücher das musikpraktische Lernprofil durch Bereitstellung von Spielanleitungen oder -modellen. Hierbei ist ihnen eine konstitutionslogische Perspektive auf das reproduktive Betätigungsfeld eigen. So präsentieren sie die Spielmodelle eingedenk der repetitiv-periodischen Strukturen von populärer Musik als Bausteine, sogenannte Patterns.
Nun ist abschließend anzufügen, dass der Handlungsbegriff sich weder im Allgemeinen noch im Hinblick auf populäre Musik ausschließlich auf das Musikmachen bezieht. Er bezieht sich zudem auf Interaktionsformen wie Projekt- und Gruppenarbeit und Stationenlernen. Darüber hinaus wird deutlich, dass Handlung im Falle von populärer Musik weniger auf eine experimentelle, erforschende Begegnung abzielt, denn auf eine planvolle, um Differenzierung bemühte Durchdringung ästhetisch-kultureller Komplexe. Die Schulung in Kreativität und Spontaneität vollzieht sich hierbei im Rahmen materialstruktureller Vorlagen.

GLOBALRESÜMEE. Im Allgemeinen ist bezüglich der Post-Reformära eine Konzentration (musik-)pädagogischer Reflexion auf das soziale Mikrosystem Unterricht festzustellen. Neu ausgedeutet werden in diesem Kontext die im Mikrosystem Interagierenden, so wird der Schüler als selbstentschiedenes Subjekt bzw. als selbstbewusster Hörer vorausgesetzt,

der Musik entsprechend seiner Bedürfnissituation nutzt. Ebenso werden die Gegenstände und Inhalte des Unterrichts re-formuliert. Von didaktischem Interesse sind hiernach vor allem Inhalte, die an den alltags- und lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler anknüpfen und denen das Potential innewohnt, ebenjenen Erfahrungsraum zu befruchten und zu weiten. Daneben werden Gegenstände pragmatisch diskutiert, d.h. im Hinblick darauf, ob sie den Erwerb von festgelegten Sachkompetenzen unterstützen.

Im Falle von Musikunterricht zeigt sich, dass Gegenstände schwerpunktmäßig auf die kulturellen Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge, die sie repräsentieren, hin untersucht werden. Musikunterricht wird mit dem Ziel in Verbindung gebracht, kulturelle Bedeutung herzustellen, Identifikationen zu schaffen und den personalen Horizont der Schüler zu bereichern. Das bedeutet, es wird ein Verständnis von Musikunterricht aufgebaut, das dem emotionalen Erlebnis „Musik“ entgegenkommt. Auf der anderen Seite zieht dies den Abschied vom kognitiv orientierten Aufklärungsunterricht der 1970er Jahre nach sich. Der Begriff der Ausgewogenheit stellt nunmehr das Ideal eines humanen Musikunterrichts dar, der prinzipiell dem Schüler Orientierung in der musikalischen Vielfalt verschaffen soll. Folge des Ausgewogenheitspostulats ist außerdem, dass über Unterrichtsinhalte sowie deren Gewichtung neu entschieden wird. Ein breites Spektrum an Musikarten erhält sonach das Signum der Verbindlichkeit.

Die Dominanz jugendlicher Rezeption von populärer Musik gerät währenddem nicht aus dem erzieherischen Blick. Der Umgang mit populärer Musik steht jedoch nicht länger im Dienste einer pädagogischen Intervention, die die persönlichen Hörgewohnheiten des Schülers tiefgreifend zu verändern sucht. Vielmehr soll dadurch Einfluss auf die musikalischen Verhaltensweisen der Schüler gewonnen werden, dass der Schüler ein Mehr an musikalischen Erfahrungen macht, die ihn über seinen alltäglichen Erfahrungshorizont hinausschauen lassen. Dies kann explizit auch über Inhalte geschehen, die dem ästhetischen Spektrum der populären Musik entstammen. Lehrpläne, Lehrbücher und Fachliteratur stellen in dieser Frage einen weitgehenden Konsens her.

Populäre Musik wird infolge grundlegend als ästhetisches Objekt angenommen, d.h. sie wird zum Gegenstand musikimmanenter und kulturevolutionärer Betrachtung auf der einen Seite und zum Ausgangspunkt musikpraktischer Betätigung auf der anderen Seite. Danach greifen an ihr zunehmend die Forderungen didaktischer Werkinterpretation. Dies bedeutet wiederum, dass von Erzieherseite bestimmte Objektausschnitte als von bildendem Potential gekennzeichnet werden. Hierin kommt ein didaktisches Vorgehen zum Vorschein, das im weitesten Sinne den traditionellen materiell-bildungstheoretischen Vorstellungen nach

Objektivierung kultureller Güter entspricht. Jene didaktische Tradition wird nachhaltig durch das Gebot der Schülerorientierung gestört.

Letztgenanntes Prinzip basiert auf der Annahme, dass schulisches Lernen erst dann erfolgreich sein kann, wenn es auf die Erwartungen von Schülern an unterrichtliches Lernen eingeht und ihre Alltagsdeutungen berücksichtigt. Im Falle von Musikunterricht bedeutet Schülerorientierung, dass sich dieser zwangsläufig auf die verstärkte Berücksichtigung von populärer Musik zu bewegt, da sich hierin weitestgehend die musikalischen Vorerfahrungen der Schüler bündeln. Im Einzelnen führt dies dazu, dass didaktische Zubereitungsstrategien einerseits und Schülererwartung andererseits um den unterrichtlichen Umgang mit populärer Musik konfligieren.[423]

Insgesamt wird durch Schülerorientierung beabsichtigt, den Musikunterricht für die Gesamtheit lebensweltlicher Inhalte offen zu halten. Indes deutet die Tendenz zur Kulturobjektivation darauf hin, dass die musikpädagogische Reflexion der Post-Reformära bestrebt ist, Lebenswelt und Gegenwartskultur durch Vorauswahl und Zurichtung didaktisch zu umfrieden. Entlang der beiden Begriffe *Schülerorientierung* und *Kulturobjektivation* werden die inkonsistenten Anforderungen an gegenwärtige Bildungs- und Lehrplanarbeit sichtbar.

[423] Fernerhin kann angesichts der Erkenntnis der Pluralisierung von jugendlichen Hörgewohnheiten nicht mehr von *der* Schülererwartung ausgegangen werden. So bringt Schülerorientierung im Falle von populärer Musik die Schwierigkeit mit sich, verschiedene Identifikationsmodelle konstruktiv in konkrete verbindliche Unterrichtsziele umwandeln zu müssen.

Aussichten

Zehn Thesen. Die vorangegangen Neubeschreibungen können insoweit als richtungsweisend eingestuft werden, als sie ein Bewusstsein für die selbstproduzierte Ungewissheit herstellen, die sich in den historischen Kommunikationen von Pädagogik und Musikpädagogik abzeichnet. In ihnen wird ferner deutlich, dass es bestimmte Aspekte der Selbstreferentialität sind, an denen inkonsistente Anforderungen sich stets von Neuem ausformen können. Sichtbar werden diese stets dann, wenn Pädagogik und Musikpädagogik ihre Aufgabe (musikalische) Bildung anhand von unterschiedlichen Zielen, Inhalten, Methoden und Konzeptionen begründen. Diese Diskontinuität pädagogischen Denkens wird in den Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien prolongiert.
Entscheidend für das Verständnis theoretischer Diskontinuität ist, dass diese in den historischen Horizonten und Modi der Reflexion angelegt ist. Das bedeutet, dass einzelne kommunikative Topoi einen historisch bedingten theoretischen Unterbau mit sich tragen, der auf ein Mehr an Sinn- und Bedeutungszusammenhängen verweist. So sind die zentralen Begriffe des musikpädagogischen Diskurses das Produkt von Reflexionsleistungen, die die Anforderungen der Praxis unterschiedlich bewerten. Mit anderen Worten: die Kommunikationen über einzelne Ziele und Inhalte repräsentieren zumeist nur die Spitzen sich aufeinander zu bewegender Eisberge. Lassen sich diese nicht zusammenführen, liegt das daran, dass ihr Unterbau sie auf Distanz hält. Beispielhaft hierfür ist die Forderung nach lebensweltlicher Orientierung der Lehrpläne. Einerseits kommt in ihr das Gebot der Schülerorientierung zum Tragen, andererseits steht sie ebenso dem curricularen Erfordernis nach Vorgabe von lebensweltlichen Inhalten nahe.

Wenn nun im Folgenden zehn Thesen dargelegt werden, die musikpädagogische Zukunftsaufgaben beschreiben, so geschieht dies in dem Wissen, dass die durch diese Arbeit gewonnenen Erkenntnisse Vorbedingung für ebenjene Zukunftsaufgaben sind. Das bedeutet, der musikpädagogischen Disziplin werden durch die vorgenommenen Neubeschreibungen erst Anknüpfungsmöglichkeiten eröffnet. Im Allgemeinen verwenden sich die Thesen darauf, der musikpädagogischen (und pädagogischen) Disziplin die Notwendigkeit eines tiefergehenden Bewusstseins für die eigenen Reflexionsleistungen und Kommunikationen vor Augen zu führen. Ihren konkreten Nutzen können Neubeschreibungen und Aussichten vor allem im Kontext von Lehrplanentwicklung entfalten. So ist davon auszugehen, dass eine

sich ihrer selbst bewusste Musikpädagogik den Diskurs um fachliche und allgemeine Ziele und Inhalte von Unterricht in mannigfacher Weise befruchten wird.

Im Anschluss gilt es nun, die einzelnen Thesen darzulegen. Hierbei ist zu beachten, dass sich die ersten fünf Thesen auf allgemein-disziplinäre Aufgaben von Musikpädagogik und Pädagogik beziehen. Die fünf letztgenannten Thesen spezifizieren alsdann die disziplinären Aufgaben in Richtung auf den Unterrichtsgegenstand populäre Musik. Nachfolgend wird das Zusammenwirken der benannten Thesen in bündiger Diktion erläutert:

1. Im Zuge der fortwährenden Ausdifferenzierung erziehungsrelevanten Wissens ist es für Musikpädagogik und Pädagogik erforderlich, im Bewusstsein tradierter Positionen zu agieren, an die die aktuelle Bildungsarbeit anknüpft. Dieses Erfordernis ließe sich gleichsetzen mit der Entwicklung eines *historisch-kommunikativen Bewusstseins*.

2. Angesichts der Tatsache, dass (Teil-)Systeme Leistungen in anderen (Teil-)Systemen einfordern, erscheint es für Musikpädagogik und Pädagogik empfehlenswert, ihre Entscheidungen im Wissen um die externen Kommunikationen zu treffen, die in die eigenen Teilbereich hineinspielen. Dieses Vorgehen ließe sich als operatives *Interdisziplinaritätsbewusstsein* umschreiben.

3. Gemäß ihrer Konstitution als Anwendungswissenschaft ist die Musikpädagogik ebenso wie die Pädagogik darauf angewiesen, im Wissen um die Implikationen zu handeln, die musikpädagogische bzw. pädagogische Erkenntnis und Norm, d.h. Theorie und Praxis, im reziproken Zusammenspiel erzeugen. Diese nach innen gerichtete Aufgabenstellung fördert ein Verständnis hinsichtlich der kommunikativen Selbstreferenzen *(selbstreferentielles Bewusstsein)* hervor.

4. In den 1970er Jahren hat vor allem konzeptionelles Erziehungsdenken die kommunikative Redundanz im gesamten Erziehungssystem begünstigt. Insbesondere mit Blick auf die Lehrplanarbeit, die eine textliche Konzentration von Zielen und Inhalten des Unterrichts vornimmt, erscheint es notwendig, sich der Redundanz erzieherischer und didaktischer Konzeptionen bewusst zu werden *(Konzeptionalitätsbewusstsein)*.

5. Die vier erstgenannten Thesen fließen in das von Dieter Lenzen aufgestellte Paradigma eines *reflexiven Theorieverständnisses* zusammen. Hierbei geht es um das sich ständig erneuernde Bewusstwerden der selbstproduzierten Grenzen und Möglichkeiten erzieherischen bzw. didaktischen Handelns.

6. In Anbetracht der in These drei angesprochenen konstitutiven Verschränkung von Theorie und Praxis liegt eine weitere Forschungsaufgabe darin, die Bedeutung der *Musiklehrerausbildung* für die unterrichtliche Aufbereitung von populärer Musik zu untersuchen.

7. Einem reflexiven Theorieverständnisses entspricht es, *das Populäre als Bildungskategorie* zu hinterfragen. Diese Aussage mündet in die Aufgabenstellung ein, fächerübergreifend zu einem Bewusstsein hinsichtlich der bildenden Möglichkeiten von populärer Kultur überhaupt vorzudringen.

8. Im Interesse eines allgemeinen Interdisziplinaritätsbewusstseins muss es liegen, einen regen Austausch zwischen *Fachdidaktik und Fachwissenschaft* in Gang zu bringen. Dabei erscheint es erstrebenswert, Ergebnisse zu aktuellen Forschungsgegenständen an den musikdidaktischen Diskurs zu koppeln. Hierdurch kann vor allem die didaktische Aufbereitung kontrovers diskutierter Unterrichtsgegenstände wie populäre Musik auf eine breite Erfahrungbasis gestellt werden.

9. Das Eindringen in ein tiefergehendes Verständnis für die Spezifika bestimmter Musikarten legt der musikdidaktischen Reflexion allgemein nahe, ihre Fragestellungen in die Nähe einer *konstitutionslogischen Perspektive* zu rücken. Diese bewahrt die Didaktik davor, in allzu ideologische Denkstrukturen abzugleiten.

10. Die Chancen einer konstitutionslogischen Herangehensweise erschließen sich vor allem an den aktuellen Diskussionen um die strukturelle Koppelung von Lebenswelt und Schule. Danach stellt es ein didaktisches Erfordernis dar, die konstitutive Lebensnähe von populärer Musik als Ausdruck ihrer bildenden Möglichkeiten zu kennzeichnen.

Es bleibt nun differenzierend festzuhalten, dass die allgemein-disziplinären Aufgabengebiete einen Bezug zu mehr oder weniger allen Fachdidaktiken aufbauen, d.h. sich als

Wegweiser pädagogischer Disziplinarität verstehen. Hervorgegangen sind sie aus der Beobachtung disziplinärer und interdisziplinärer Problemlagen – im Luhmannschen Sinne handelt es sich hierbei um die Beobachtung zweiter Ordnung.
In ihrem Kern verinnerlichen die allgemein-disziplinären Aufgaben die Forderung, dass zukünftige pädagogische Entscheidungen nur im Bewusstsein der in die Gegenwart hineinwirkenden historischen Kommunikationen zu treffen sind. Hieran ist anzufügen, dass ein derartiges Bewusstsein nicht mit dem geschichtlichen Wissen um vergangene Positionen der eigenen Disziplin gleichzusetzen ist. Der Bewusstseinsbegriff verweist darauf, dass die Disziplin um die Produktion eines Wissenspools bemüht sein muss, der zunächst die Einzigartigkeit der eigenen Reflexionsleistung freilegt. So wie das menschliche Bewusstsein nur die eigenen Formen der Wahrnehmung zum Ausgangspunkt von Handlungen nimmt und über das Verstehen dieser Formen optimierte Folgeoperationen einleitet, sind auch Makro-Systeme gehalten, ihre zukünftigen Reflexionen im Bewusstsein der vergangenen Reflexionen zu entwickeln. Bewusstsein rekurriert infolge darauf, dass nicht allein die Produktion eines umfassenden historischen Reflexionswissens erstrebenswert ist, sondern vielmehr die Kennzeichnung der unikalen Reflexionszusammenhänge.

Weitergehend berufen sich die Thesen auf den Tatbestand, dass sich musikpädagogische bzw. pädagogische Erkenntnis- und Normproduktion auf vielfältige Weise gegenseitig beeinflussen. So haben sich an den Kommunikationen zwischen den Teilsystemen Musikpädagogik und Pädagogik verschiedene Referenzstrukturen ausgeformt. In den Resümees konnte ersichtlich werden, dass ein zentrales Problem musikpädagogischer und pädagogischer Reflexion die Anhäufung jener inkonsistenten Anforderungen ist, die an Unterricht und Unterrichtsgegenstände gestellt werden. Diese gehen auf Antipoden musikpädagogischer bzw. pädagogischer Reflexion zurück: *Gesellschaft und Kultur, Wissenschaftlichkeit und Selbstbestimmung, Rationalität und Handlung, Kulturobjektivation und Schülerorientierung.*
Zu konstatieren ist, dass diese nicht aufgelöst werden, sondern im pädagogischen Denken weiter wirken und somit stets von neuem Ursprung inkonsistenter Anforderungen sind. Einer Überforderung (musik-)pädagogischer Selbstreflexion käme es gleich, diese historischen Problembereiche musikpädagogischen Verstehens endgültig schlüssig auflösen zu wollen. Als Zielvorstellung ließe sich nunmehr aufstellen, disziplinäres Handeln im Bewusstsein des antinomischen Potentials bestimmter Begriffe zu verankern. Hiernach stellt es sich als disziplinäre Herausforderung dar, kommunikative Komplexität zu verringern

und konzentriert auf eine graduelle Annäherung innerhalb der Inkonsistenzen hin zu arbeiten.

Für Musikpädagogik und Pädagogik muss es zunächst Aufgabe sein, im Bewusstsein darüber zu handeln, dass ihre Reflexionen einander stören. So wird eine Optimierung disziplinärer und interdisziplinärer Kommunikation erst in dem Moment möglich, da den Disziplinen bewusst ist, dass ihre Theorieproduktion durch eine Reihe mehr oder weniger konstanter Problemgrößen beeinflusst wird. Realistisch erscheint es hiernach, Reflexionsleistungen anzustreben, die selbst Auskunft über Schwierigkeiten der Theoriebildung geben. Ein Theorieverständnis, das Klarheit in Bezug auf Kernaussagen von Theorie ermöglicht, das aber ebenso die Entstehungsgeschichte von Theorie thematisiert, würde sodann die Anschlussfähigkeit zukünftiger Theorieproduktion steigern. Zugleich würde es der Praxis als in vielfältiger Weise handlungsermöglichend gegenübertreten, da es in seinem Gedächtnis zudem ein umfassendes Problemwissen hinsichtlich der Verschränkung von Theorie und Praxis verinnerlicht.

Anknüpfend an dieses allgemeine Problembewusstsein ist der Frage nachzugehen, inwieweit Lehrpläne überhaupt die Vielfalt didaktischer Konzeptionalität und erzieherischen Denkens stringent transportieren können. Nicht zuletzt nach den Untersuchungen von Ohlhaver u.a. bezüglich der Reichweite von Lehrplantexten erscheint die Beantwortung dieser Frage virulent.

Die Aufgaben, die sich nun im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand populäre Musik ergeben, sind mit den vorgenannten Aufgabenstellungen mehr oder weniger direkt verwoben. Die Verknüpfung der Aufgaben mit einem bestimmten Unterrichtsgegenstand legt die Ungewissheit, die im Hinblick auf die Aufgabe Erziehung herrscht, plastisch dar. So tritt mit Blick auf die siebte und achte These die Frage auf, inwieweit Kategorien, innerhalb derer einst Ziele und Inhalte musikalischer Bildung ermittelt wurden, durch aktuelle Kommunikationen bzw. Reflexionen neu ausgedeutet werden. Beispielsweise wird eine Kategorie, wie die des Populären, aufgrund der Abnahme ideologiekritischer Reflexion und der Aufwertung systematischer Kulturforschung neu zu beurteilen sein. Denkbar wäre es gar, dass die Musikpädagogik entlang der neu gewonnenen Ergebnisse systematischer Kulturforschung ihren Normbereich derart auslegt, dass die Kategorie des Populären als unzeitgemäß erscheint. Unterstützt wird diese Annahme durch den Umstand, dass die Musikpädagogik sich bereits im Anschluss an die reformerischen Strömungen einen Reflexionshorizont Kultur angeeignet hat, an dem mit Nachdruck tradierte Vorstellungen von Kul-

tur re-formuliert werden. Hierzu Kontakt aufnehmend zeigen die Thesen Neun und Zehn Wege auf, wie die Musikdidaktik zukünftig mit den ihr originären Gegenständen Kultur und Musik verfahren könnte. Die siebte These speist sich ihrerseits aus der Forderung, dass der rege Austausch zwischen Theorie und Praxis als wesentliche disziplinäre Aufgabe aufzufassen sei.

An den vorgenannten Ausführungen wird ersichtlich, dass Musikpädagogik und Pädagogik gleichermaßen gehalten sein müssen, ihre eigene Aufgabe reflexiv zu formulieren, d.h. im Bewusstsein der Desiderate, die die historischen und aktuellen erziehungsrelevanten Kommunikationen hervorbringen. Die Notwendigkeit einer derartig globalen und zugleich konzentrierten Vorgehensweise lässt sich insbesondere anhand von Reformdiskussion verdeutlichen. In deren Verlauf erhöht sich die kommunikative Redundanz des Gesamtsystems, entsprechend potenziert sich dessen Ungewissheit. Es muss jedoch für die pädagogischen Disziplinen von bleibendem Interesse sein, die unablässige Wissensproduktion in ein Bewusstsein für die Chancen und Probleme erziehungsrelevanten Wissens zu überführen. Hiernach können die Anschlussmöglichkeiten innerhalb des Gesamtsystems gewahrt bzw. optimiert werden.

Literaturverzeichnis

A. Dokumentationen

Nolte, Eckhard. Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin, Teil II, Bd. 1, Mainz 1991

Nolte, Eckhard. Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin, Teil II, Bd. 2, Mainz 1991

Nolte, Eckhard. Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin, Teil II, Bd. 3, Mainz 1991

Nolte, Eckhard. Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation, Mainz 1975

B. Lehrpläne und Richtlinien

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.). Lehrplanrevision Haupt- und Realschulen, Musik, Hamburg 1985, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 365-394

Behörde für Schule und Berufsausbildung Hamburg (Hrsg.). Richtlinien und Lehrpläne in der Freien und Hansestadt Hamburg, Beobachtungsstufe der Volksschule (Kl. 5-6), Haupt- und Realschule (Kl. 7-10), Bd. II, Hamburg 1973

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen vom 15. November 1955, in: Eckhard Nolte, 1975, 180-181

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). Curriculare Lehrpläne für die Hauptschule, 7.-9. Jahrgangsstufe, München 1977

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). Curriculare Lehrpläne Musik für die Jahrgangsstufen 7 und 8 des Gymnasiums, München 1978, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 195-219

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). Curricularer Lehrplan für das Fach Musik in der Orientierungsstufe, München 1976, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 182-194

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). Curricularer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums, München 1979, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 218-226

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). Curricularer Lehrplan Musik für die Jahrgangsstufe 10 des Gymnasiums, München 1981, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 227-237

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). Lehrplan für die bayerische Hauptschule, Musik, München 1985, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 132-148

Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen. II Das Bildungsgut. A Gemeinsame Bildungs- und Erziehungsaufgaben der allgemeinbildenden Schulen, 1957, in: Eckhard Nolte, 1975, 185-188

Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). Großer Hessenplan. Schulentwicklungsplan I, Wiesbaden 1970

Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Hessische Rahmenrichtlinien, Primarstufe, Kunst/Visuelle Kommunikation, Wiesbaden 1972
Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). Hessische Rahmenrichtlinien, Primarstufe, Musik, Wiesbaden 1972
Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). Hessische Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Deutsch, Wiesbaden 1972
Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). Hessische Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, Wiesbaden 1972
Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). Kurse der gymnasialen Oberstufe, Arbeitshilfen für die Hand des Lehrers im Fach Musik, Grundkurs (Leistungskurs), Frankfurt a.M. 1981
Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). Rahmenplan Musik, Sekundarstufe I, Frankfurt a.M. 1997
Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I Musik, Wiesbaden 1976
Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Musik, Frankfurt a.M. 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 22-69
Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Curriculum. Gymnasiale Oberstufe. Musik, 2. Ausgabe, Düsseldorf 1973
Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Gesamtschule Nordrhein-Westfalen. Vorläufige Richtlinien, Kunst/Musik, 1973
Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Gesamtschule Richtlinien Musik, Köln 1980, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 375-393
Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Richtlinien für den Unterricht in der höheren Schule in Nordrhein-Westfalen von 1952, Ratingen 1964, in: Eckhard Nolte, 1975, 164-170
Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Richtlinien für die Bildungsarbeit der Realschule vom 9. Dezember 1954 im Lande Nordrhein-Westfalen, in: Eckhard Nolte, 1975, 175-180
Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1973
Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein. Lehrplan Gymnasium Musik, Klassenstufen 7-10, Kiel 1986, in: Eckhard Nolte, II/3,1991, 450-462
Der Kultusminister des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.). Orientierungsstufe Musik, Kiel 1976, in: Eckhard Nolte, II/3,1991, 362-404
Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschule des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1961
Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). Richtlinien für die Lehrpläne der Hauptschulen in Schleswig-Holstein, Kiel 1966
Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). Richtlinien für die Lehrpläne des 5. bis 9. Schuljahres der Volksschulen des Landes Schleswig-Holstein vom 8. Januar 1954, Kiel 1954, in: Eckhard Nolte, 1975, 170-175
Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.). Lehrplan für die Klassenstufen 5 und 6 – Gymnasium – Musik, Saarbrücken 1983, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 282-360
Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.). Lehrplan für die Klassenstufen 9/10 – Gymnasium – Musik, Saarbrücken 1988, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 291-309
Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft Saarland (Hrsg.). Vorläufiger Lehrplan für die Klassenstufen 7 bis 9 – Hauptschule – Musik, Saarbrücken 1980, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 174-200

Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), Curriculare Grundsatzfragen im Zusammenhang mit der Erstellung eines Rahmenplanes im Fach Musik für die Sekundarstufe I, Hannover 1974
Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.). Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Musik, Hannover 1986, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 166-202
Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.). Rahmenrichtlinien für die Integrierte Gesamtschule, Musik, Hannover 1985, in: Eckhard Nolte, II/2, 1991, 204-228
Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.). Richtlinien für Volksschulen des Landes Niedersachsen, Hannover 1963
Der Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst Bremen (Hrsg.). Lehrplan für die Hauptschule im Lande Bremen, Bremen 1959
Der Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst Bremen (Hrsg.). Lehrplan für die Grundschule im Lande Bremen, Bremen 1960
Der Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst Hamburg (Hrsg.). Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 7 bis 10 der Realschule in Hamburg, Hamburg 1965, in: Eckhard Nolte, 1975, 230
Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin (Hrsg.). Rahmenpläne für die Berliner Schule, A II, Berlin 1970
Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Lehrpläne für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz vom 17. Februar 1960, in: Eckhard Nolte, 1975, 206-216
Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.). Lehrplan Musik, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Mainz 1984, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 54-105
Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.). Lehrplan Musik, Orientierungsstufe, Mainz 1978, in: Eckhard Nolte, II/3, 1991, 25-52
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). Rahmenlehrplan Musik, Sekundarstufe I, Potsdam 2002
Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.). Bildungsplan für das Gymnasium, Villingen-Schwenningen 1994
Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.). Bildungsplan für das Gymnasium, Jahrgangsplan 12 und 13, Musik, Villingen-Schwenningen 1994
Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.). Da ist Musik drin – Der Computer im Musikunterricht. Praxisbaustein, Donauwörth 2001
Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.). Lehrpläne für die Gymnasien Baden-Württembergs vom 4. Februar 1957, in: Eckhard Nolte, 1975, 182-188
Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.). Lehrplanrevision in Baden Württemberg, Die revidierten Lehrpläne, Hauptschule, Musik, Villingen-Schwenningen 1983, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 52-79
Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Die revidierten Lehrpläne, Realschule Musik, Villingen-Schwenningen 1983, in: Eckhard Nolte, II/1, 1991, 82-108
Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.). Vorläufige Arbeitsanweisungen für die Hauptschulen in Baden-Württemberg, Villingen 1967
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Musik, Frechen 1999
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Sekundarstufe I. Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne, Frechen 2001

C. Unterrichtsmaterialien

Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik. Sequenzen. Arbeitsbuch 1, Stuttgart 1972

Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik. Sequenzen. Musik. Lehrerband. Elemente zur Unterrichtsplanung, Stuttgart 1977

Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen. Musik. Schallplatte 1, Schall, Musik und Sprache, Stuttgart 1976

Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik. Sequenzen. Musik. Sekundarstufe I. Informationen 1, Stuttgart 1972

Breckoff, Werner; Kleinen, Günter; Krützfeldt, Werner; Niklis, Werner S.; Rössner, Lutz; Rogge, Wolfgang und Segler, Helmut. Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben, Kassel 1971

Breckoff, Werner; Kleinen, Günter; Lemmermann, Heinz und Segler, Helmut. Liedermagazin, 5. überarb. Aufl., Kassel 1980

Clauß, Dieter; Geck, Martin; Kemen, Hans Joachim und Küntzel, Gottried. Banjo, Musik 7-10, Stuttgart 1981

Clauß, Dieter; Geck, Martin; Kemen, Hans Joachim und Küntzel, Gottried. Banjo, Lehrerheft, Stuttgart 1981

Clauß, Dieter; Geck, Martin; Kemen, Hans Joachim und Küntzel, Gottried. Banjo, Musik 5-6, Stuttgart 1981

Clauß, Dieter; Geck, Martin; Kemen, Hans Joachim und Küntzel, Gottried. Banjo, Musik 5-6, Arbeitstransparente. Musik im Notenbild, Stuttgart 1981

Clauß, Dieter; Geck, Martin; Kemen, Hans Joachim und Küntzel, Gottried. Banjo, Musik 5-6. 3 Schallplatten, Stuttgart 1981

Clauß, Dieter; Geck, Martin; Kemen, Hans Joachim und Küntzel, Gottried. Banjo, Musik 7-10, Arbeitstransparente, Stuttgart 1981

Clauß, Dieter; Geck, Martin; Kemen, Hans Joachim und Küntzel, Gottried. Banjo, Musik 7-10. 2 Schallplatten, Stuttgart 1981

Rehberg, Karl (Hrsg.). Deutsche Musikkunde, Hamburg 1951

Hammaleser, Lisl. Musicassette für die 7. Jahrgangsstufe, München 1982

Hammaleser, Lisl. Musicassette für die 7. und 8. Jahrgangsstufe, München 1993

Hammaleser, Lisl. Musicassette für die 5. Jahrgangsstufe, München 1993

Hammaleser, Lisl. Musicassette für die 9. und 10. Jahrgangsstufe, München 1993

Hammaleser, Lisl. Musicassette. Jahrgangsstufe 7. Hörbeispiele und Tests, München 1982

Hammaleser, Lisl. Musicassette. Jahrgangsstufen 7/8. Hörbeispiele 1, München 1980

Hammaleser, Lisl. Musicassette. Jahrgangsstufe 7-8. Verzeichnis der Hörbeispiele, Testlösungen, München 1990

Schmidt, Hugo Wolfram und Weber, Aloys (Hrsg.). Die Garbe, Chorbuch, Köln 1951.

Schmidt, Hugo Wolfram und Weber, Aloys (Hrsg.). Die Garbe, Liederbuch für höhere Schulen, 3. Aufl., Köln 1953

Schmidt, Hugo Wolfram und Weber, Aloys (Hrsg.). Die Garbe, Musikalische Gestaltenlehre, Köln 1956.

Schmidt, Hugo Wolfram und Weber, Aloys (Hrsg.). Die Garbe, Musikalische Handwerkslehre, Köln 1952

Schmidt, Hugo Wolfram und Weber, Aloys (Hrsg.). Die Garbe, Musikkunde. Musik international, Köln 1975

Schmidt, Hugo Wolfram und Weber, Aloys (Hrsg.). Die Garbe, Musikkunde. Teil 1, Köln 1950

Schmidt, Hugo Wolfram und Weber, Aloys (Hrsg.). Die Garbe, Musikkunde. Teil 2, Köln 1951

Schmidt, Hugo Wolfram und Weber, Aloys (Hrsg.). Die Garbe, Musikkunde. Teil 3, Köln 1956
Schmidt, Hugo Wolfram und Weber, Aloys (Hrsg.). Die Garbe, Musikkunde. Teil 4, Köln 1970
Schmidt, Hugo Wolfram und Weber, Aloys (Hrsg.). Die Garbe. Singebuch, Köln 1952

D. Fachliteratur

Abel-Struth, Sigrid. Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, Mainz 1970
Achtenhagen, Frank und Tramm, Tade. Curriculumforschung aufgrund des Einsatzes neuerer empirischer Verfahren, in: Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft (Hrsg.), Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, 545-568
Adorno, Theodor W. Ästhetische Theorie, 13. Aufl., Frankfurt a.M. 1995
Adorno, Theodor W. Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, 11. Aufl., Darmstadt 1984
Adorno, Theodor W. Dissonanzen, 7. Aufl., Göttingen 1991
Adorno, Theodor W. Einleitung in die Musiksoziologie, 9. Aufl., Frankfurt a.M. 1996
Adorno, Theodor W. On Popular Music, in: Simon Frith und Andrew Goodwin (Hrsg.), On Record, London 1990, 301-314
Adorno, Theodor W. Prismen, 4. Aufl., Frankfurt a.M. 1992
Alt, Michael. Aufgaben der musikdidaktischen Forschung, in: Die Pädagogische Hochschule Dortmund (Hrsg.), Die Pädagogische Hochschule. Struktur und Aufgaben, Ratingen 1964, 378-396
Alt, Michael. Didaktik der Musik, 5. unveränderte Aufl., Düsseldorf 1980
Alt, Michael. Die Erziehung zum Musikhören, Leipzig 1935
Alt, Michael. Die Musik im geistigen Gefüge der höheren Schule, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musikerziehung in der Schule. Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche Mainz 1955, Mainz 1956, 180-192
Alt, Michael. Zur wissenschaftlichen Grundlegung des Musikunterrichts, in: Egon Kraus (Hrsg.), Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung. Vorträge der sechsten Bundesschulmusikwoche Bonn 1965, Mainz 1965, 64-80
Altrogge, Michael. Tönende Bilder. Interdisziplinäre Studie zu Musik und Bildern in Videoclips und ihrer Bedeutung für Jugendliche, Band 1, Berlin 2001
Aselmeier, Ulrich. Aspekte einer anthropologischen (Schul-)Pädagogik, in: Eckard König und Horst Ramsenthaler (Hrsg.), Diskussion Pädagogische Anthropologie, München 1980, 9-35
Baacke, Dieter. Medienpädagogik als eine weitere Bindestrich-Pädagogik? Reflektionen zum Standort einer Disziplin, in: Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.), Medienpädagogik als eine weitere Bindestrich-Pädagogik? Der Beitrag der Medienpädagogik zum pädagogischen Denken, Bielefeld 1990, 7-15
Beck, Christian. Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte, Bad Heilbrunn 1993
Benner, Dietrich. Allgemeine Pädagogik, Weinheim 1987
Benner, Dietrich. Studien zur Didaktik und Schultheorie, Weinheim 1995
Bense, Max. Einführung in die informationstheoretische Ästhetik. Grundlegung und Anwendung in der Texttheorie, Reinbeck 1969

Besseler, Heinrich. Das musikalische Hören der Neuzeit, Philologisch-historische Klasse, Berichte über die Verhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Band 104, Heft 6, Ost-Berlin 1959
Bichler, Albert. Bildungsziele deutscher Lehrpläne. Eine Analyse der Richtlinien in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR, München 1979
Binkowski, Bernhard. Musik in einer humanen Schule, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik in einer humanen Schule. Vorträge der zwölften Bundesschulmusikwoche Karlsruhe 1978, Mainz 1979, 12-16
Blankertz, Herwig. Bildungsbegriff, in: Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki (Hrsg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim 1968, 103-113
Blankertz, Herwig. Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1971
Blankertz, Herwig. Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1973
Blankertz, Herwig. Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969, 132
Blaukopf, Kurt. Soziologische Aspekte der Curriculumentwicklung, in: Egon Kraus (Hrsg.), Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970, Mainz 1970, 69-83
Böhler, Reinhard C. Interkulturell orientierte Musikdidaktik, Frankfurt a.M. 1996
Bößmann, Heike. Einleitung, in: Reinhold Schmitt-Thomas (Hrsg.), Leo Kestenberg. Musikerziehung und Musikpflege, Leipzig 1921, Reprint mit einer Einleitung von Heike Bößmann, Frankfurt a.M. 1990, 1-15
Bohnenkamp, Hans; Dirks, Walter und Knab, Doris (Hrsg.). Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens 1953-1965, Stuttgart 1966
Brezinka, Wolfgang. Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft, München 1976
Brezinka, Wolfgang. Metatheorie der Erziehung, 4. vollst. neubearb. Aufl. 1971, München 1978
Brezinka, Wolfgang. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971
Brown, George I. Gefühl und Aktion. Gestaltmethoden im integrativen Unterricht, Frankfurt a.M. 1978
Brückner, Gerhard. Die Mythologisierung von Erziehungswirklichkeit und Erziehungswissenschaft bei Ernst Krieck. Ein Beitrag zur Entstehung nationalsozialistischer Erziehungstheorie, Diss., München 1975
Bubner, Rüdiger. Ästhetisierung der Lebenswelt, in: Rüdiger Bubner (Hrsg.), Ästhetische Erfahrung, Frankfurt a.M. 1989, 143-156
Chott, Peter. Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung, Weiden 1990
Cube, Felix von. Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1965
Derbolav, Josef (Hrsg.), Kritik und Metakritik der Praxeologie / im besonderen der politischen Strukturtheorie, Kastellaun 1976
Derbolav, Josef. Praxeologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft, in: Klaus Schaller (Hrsg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979, 46-69
Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bildungsbericht ´70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970
Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, 3. Folge, Stuttgart 1961

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Zur Diskussion des Rahmenplans. Kritik und Antwort, Stuttgart 1960
Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970
Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung, Stuttgart 1974
Dilthey, Wilhelm. Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, in: Dieter-Jürgen Löwisch, Wilhelm Dilthey. Grundlinien eines Systems der Pädagogik und Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, Darmstadt 2002, 71-95
Dobberstein, Marcel. Zur Stellung des Menschen im musikwissenschaftstheoretischen Denken, in: Klaus Wolfgang Niemöller und Bram Gätjen (Hrsg.), Perspektiven und Methoden einer systemischen Musikwissenschaft. Bericht über das Kolloquium im Musikwissenschaftlichen Institut der Universität zu Köln 1998, Frankfurt a.M. 2003, 113-120
Ehrenforth, Karl Heinrich. Braucht der Mensch Musik(Erziehung)? Anthropologie als Apologie, in: Reinhard Schneider (Hrsg.), Anthropologie der Musik und der Musikerziehung, Regensburg 1987, 55-72
Ehrenforth, Karl Heinrich. Emotionalität und Humanität. Grundsätzliche Anmerkungen zum besonderen Auftrag der Musikerziehung in einer humanen Schule, in: Musik und Bildung, Inhalt des 10. Jahrgangs, Heft 1, 1978, 31-36
Ehrenforth, Karl Heinrich. Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik, Frankfurt a.M. 1971
Ehrenforth, Karl Heinrich. Zur Neugewichtung der historischen und anthropologischen Perspektiven der Musikerziehung, in: Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, 267-296
Erpf, Hermann. Neue Wege der Musikerziehung, Stuttgart 1953.
Fend, Helmut. Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974
Flender, Reinhard und Rauhe, Hermann. Phänomenologie der Popularmusik, Darmstadt 1987
Flitner, Wilhelm. Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg 1957
Flitner, Wilhelm. Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961
Flitner, Wilhelm. Grundlegende Geistesbildung, Heidelberg 1965
Flitner, Wilhelm. Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1967
Frey, Karl. Die Projektmethode, 3. Aufl., Weinheim 1993
Freyer, Hans. Über die ethische Bedeutung der Musik, Wolfenbüttel 1928
Fricke, Jobst P. Systemische Musikwissenschaft, in: Klaus Wolfgang Niemöller und Bram Gätjen (Hrsg.), Perspektiven und Methoden einer systemischen Musikwissenschaft. Bericht über das Kolloquium im Musikwissenschaftlichen Institut der Universität zu Köln 1998, Frankfurt a.M. 2003, 13-21
Frisius, Rudolf. Fachwissenschaftliche Grundlagen, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972, Mainz 1972, 156-167
Fuchs, Max. Kulturelle Bildung und Ästhetische Erziehung, Köln 1986
Gadamer, Hans Georg. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 2. Aufl., Tübingen 1965
Gerbaulet, Sabine; Herz, Otto; Huber, Ludwig; Nevermann, Knut; Petry, Christian; Pistor, Hans-Henning; Raschert, Jürgen; Richter, Ingo und Rienits, Heide. Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit

Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden, Stuttgart 1972
Gieseler, Walter. Grundriss der Musikdidaktik, Ratingen 1973
Gieseler, Walter. Orientierung am Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall, in: Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, 174-214
Götsch, Georg. Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges, Bd. 3 Aufgabe, Wolfenbüttel 1956
Gräsel, Cornelia und Gruber, Hans. Kooperatives Lernen in der Schule. Theoretische Ansätze – Empirische Befunde – Desiderate für die Lehramtsausbildung, in: Norbert Seibert (Hrsg.), Unterrichtsmethoden kontrovers, Bad Heilbrunn 2000, 161-175
Gudjons, Herbert. Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und die Schüleraktivität, Bad Heilbrunn/Obb. 1986
Günther, Ulrich. Musikerziehung im Dritten Reich. Ursachen und Folgen, in: Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, 85-173
Günther, Ulrich; Ott, Thomas und Ritzel, Fred. Musikunterricht 5-11, Weinheim 1983
Habermas, Jürgen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz, in: Jürgen Habermas und Niklas Luhmann (Hrsg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt a.M. 1971, 110-141
Habermas, Jürgen. Zur Logik der Sozialwissenschaften, Philosophische Rundschau, Beiheft 5, Tübingen 1967
Hänsel, Dagmar. Projektmethode und Projektunterricht, in: Dagmar Hänsel (Hrsg.), Projektunterricht. Ein Praxisorientiertes Handbuch, 2. Aufl., Weinheim 1999, 54-92
Hanslick, Eduard. Vom Musikalisch-Schönen, 16. Aufl., Wiesbaden 1966
Haselhoff, Otto Walter. Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Erziehungszielen, in: Otto Walter Haselhoff und Herbert Stachowiak (Hrsg.), Schule und Erziehung. Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft, Berlin 1960, 49-75
Hawthorn, Jeremy. Grundbegriffe moderner Literaturtheorie, München 1994
Heimann, Paul. Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, Inhalt des 54. Jahrgangs, Heft 9, 1962, 407-427
Heinze, Thomas, Loser, Fritz und Thiemann, Friedrich. Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können, München 1981
Heinze, Thomas; Müller, Ernst; Stickelmann, Bernd und Zinnecker, Jürgen. Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975
Helmholz, Brigitta. Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945, Essen 1996
Helsper, Werner. Schule in den Antinomien der Moderne, in: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Opladen 1990, 175-194
Hentig, Hartmut von. Curriculumreform als Gegenstand der Schule, in: Wirtschaft und Wissenschaft, Inhalt des 16. Jahrgang, Heft 1,1970, 23-28
Hentig, Hartmut von. Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968
Hesse, Hans Albrecht und Manz, Wolfgang. Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart 1972
Hilgard, Ernest R. The Theory of Learning, New York 1948
Hoffmann, Bernd; Pape, Winfried und Rösing, Helmut (Hrsg.), Rock/Pop/Jazz im musikwissenschaftlichen Diskurs. Ausgewählte Beiträge zur Popularmusikforschung, Kassel 1993
Holtmeyer, Gert. Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des Musikpädagogen in Preußen, Augsburg 1994
Horkheimer, Max und Adorno, Theodor W. Dialektik der Aufklärung, limitierte Sonderausgabe, Frankfurt a.M. 1998

Huhse, Klaus. Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung, in: Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Studien und Berichte Nr. 13, Berlin 1968, 119-167
Huschke-Rhein, Rolf. Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft, Weinheim 1998
Irmer, Gotho von. Jugend und Schlager, 3. überarb. Aufl., Bremen 1977
Irmer, Gotho von. Jugend zwischen Volkslied, Schlager und Jazz, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 157-162
Irmer, Gotho von. Musik-Schulfunk – Gezielte Sendung, in: Jörn Thiel (Hrsg.), Musische Jugend und technische Mittler, Remscheid 1957, 45-50
Jarnach, Philipp. Die heutige Situation der Musik und der Musikerziehung, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik als Lebenshilfe. Vorträge der zweiten Bundesschulmusikwoche Hamburg 1957, Hamburg 1958, 13-19
Jerrentrup, Ansgar. Entwicklung der Rockmusik von den Anfängen bis zum Beat, Regensburg 1981
Jerrentrup, Ansgar. Pop-/Rockmusik im Unterricht, in: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hrsg.), Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I, Kassel 1997, 279-304
Kabusicky, Vladimir. Empirische Musiksoziologie, Wiesbaden 1975
Kestenberg, Leo. Musikerziehung und Musikpflege, in: Reinhold Schmitt-Thomas (Hrsg.), Leo Kestenberg. Musikerziehung und Musikpflege, Leipzig 1921, Reprint mit einer Einleitung von Heike Bößmann, Frankfurt a.M. 1990, 17-167
Klafki, Wolfgang. Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs, in: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Opladen 1990, 91-104
Klafki, Wolfgang. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Die Deutsche Schule, Inhalt des 50. Jahrgangs, Heft 10, 1958, 450-471
Klafki, Wolfgang. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim 1985
Klafki, Wolfgang. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 2. Aufl., Weinheim 1963
Klausmeier, Friedrich. Der Einfluss sozialer Faktoren auf das musikalische Verhalten von Jugendlichen, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 152-157
Klausmeier, Friedrich. Jugend und Musik im technischen Zeitalter, Bonn 1963
Kleinen, Günter. Musikhören ohne Musiktheorie?, Die themenzentrierte Interaktion als Impuls zu einer „ehrlicheren“ Hörerziehung, in: Musik und Bildung, Inhalt des 19. Jahrgangs, Heft 2, 1987, 116-118
Kloppenburg, Josef. Schulbuchrezeption auf der Ebene kultusministerieller Begutachtung – am Beispiel von „Musik aktuell“, in: Hermann J. Kaiser (Hrsg.), Musikpädagogische Forschung, Band 7, Laaber 1986, 171-179
Knab, Doris. Konsequenzen der Curriculumproblematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik, in: Frank Achtenhagen und Hilbert L. Meyer (Hrsg.), Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, 159-177
Kneif, Tibor. Musiksoziologie, Köln 1971
Knolle, Niels. Populäre Musik in Freizeit und Schule. Eine textkritische Untersuchung der musikpädagogischen Literatur seit 1945, Diss., Oldenburg 1979
Koch, Lutz. Pädagogik und Ästhetik, in: Lutz Koch, Winfried Marotzki und Helmut Peukert (Hrsg.), Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, 8-21

Kokemohr, Rainer und Koller, Hans-Christoph. Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen 1995, 90-102
Koop, Karl und Schwaab, Martin. Einführung in die Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten, 4., durchgesehene und ergänzte Auflage, Wiebelsheim 1999
Kramarz, Volkmar. Harmonieanalyse der Rockmusik, Mainz 1983
Kraus, Egon. Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, in: Egon Kraus (Hrsg.), Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970, Mainz 1970, 15-38
Kraus, Egon. Geleitwort zur 1. Bundesschulmusikwoche, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musikerziehung in der Schule. Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche Mainz 1955, Mainz 1956, 7-10
Kraus, Egon. Geleitwort zur 3. Bundesschulmusikwoche, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 7-10
Kraus, Egon. Musik und Musikerziehung in der Reifezeit, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 11-23
Kraus, Egon. Neue Wege der Jugendmusikarbeit, in: Otto Koch (Hrsg.), Musik in der deutschen Bildung, Ratingen 1950, 33-39
Kraus, Egon. Reform der Schulmusikerziehung, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musikerziehung in der Schule. Vorträge der ersten Bundesschulmusikwoche Mainz 1955, Mainz 1956, 20-39
Krausser, Peter. Kritik der endlichen Vernunft. Diltheys Revolution der allgemeinen Wissenschafts- und Handlungstheorie, Frankfurt a.M. 1968
Kretzschmar, Hermann. Gesammelte Aufsätze aus den Jahrbüchern der Musikbibliothek Peters, Leipzig 1973
Krieck, Ernst. Bildungssysteme der Kulturvölker, Leipzig 1927
Krieck, Ernst. Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft, Leipzig 1925
Krieck, Ernst. Musische Erziehung, Leipzig 1933
Kron, Friedrich W. Schülerorientierung in der Didaktik, Bad Kreuznach 1986
Krüger, Heinz-Hermann. Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Moratzki (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen 1995, 32-54
Krüger, Heinz-Hermann. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Opladen 2002
Krüger Heinz-Hermann und Lersch, Rainer. Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns, Opladen 1993
Kühn, Walter. Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung, Leipzig 1925
La Motte-Haber, Helga de. Musikpsychologie, Köln 1972
Lange, Max. Traditionalismus und Reformismus als Gestaltungsmächte der Schule, in: Otto Walter Haselhoff und Herbert Stachowiak (Hrsg.), Schriften zur wissenschaftlichen Weltorientierung, Schule und Erziehung. Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft, Berlin 1960, 76-85
Langer, Christian. Medien und Pädagogik. Zur Legitimation von Medienpädagogik auf prinzipienwissenschaftlicher Grundlage, Frankfurt a.M. 2002
Lenzen, Dieter. Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft, Weinheim 1996

Lenzen, Dieter. Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne, in: Zeitschrift für Pädagogik, Inhalt des 33. Jahrgangs, 1987, Heft 1, 41-58
Liessmann, Konrad Paul. Ästhetische Erziehung in einer ästhetisierten Welt, in: Lutz Koch, Winfried Marotzki und Helmut Peukert (Hrsg.), Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, 74-84
Lippitz, Wilfried. Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim 1993
Lissa, Zofia. Fragen der Musikästhetik, Berlin 1954
Lochner, Rudolf. Zur Begründung einer empirischen Unterrichtsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft, in: Leo Roth (Hrsg.), Beiträge zur Empirischen Unterrichtsforschung, Hannover 1969, 15-30
Löwisch, Dieter-Jürgen. Wilhelm Dilthey. Grundlinien eines Systems der Pädagogik und Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, Darmstadt 2002
Loser, Fritz. Die Wiederentdeckung des Alltags in der Unterrichtstheorie, in: Friedrich Thiemann (Hrsg.), Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht, Königstein 1980, 133-166
Loser, Fritz. Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung, München 1979
Lugert, Wulf Dieter. Rockmusik in der Schule – Stand, Probleme und Perspektiven, in: Musik und Bildung, Inhalt des 16. Jahrgang, Heft 5, 1984, 340-343
Luhmann, Niklas. Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2002
Luhmann, Niklas und Schorr, Karl Eberhard. Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1999
Luhmann, Niklas. Sthenographie, in: Niklas Luhmann, Humberto Maturana, Mikio Namiki, Volker Redder, Francisco Varela, Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien?, München 1990, 119-137
Mager, Robert F. Lernziele und Programmierter Unterricht, 3. erweit. Aufl., Weinheim 1969
Maas, Georg und Schmidt-Brunner, Wolfgang. Pop Rock im Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie, Diskographie, Filmographie (Primarstufe und Sekundarstufe I und II), Mainz 1988
Martin, Wolfgang. Studien zur Musikpädagogik der Weimarer Republik, Mainz 1982
Mastnak, Wolfgang. Sinne – Künste – Lebenswelten. Polyästhetische Erziehung und Therapie durch mehrsinnliches Wahrnehmen und gesamtkünstlerisches Gestalten, Prešov 1994
Mastnak, Wolfgang und Schwarzbauer, Michaela. Klingende Welten – Verbindende Sinne. Theorie und Praxis der 6 Lehr- und Lernbereiche Integrativer Musikpädagogik, Prešov 1997
McGeoch, John A. The psychology of human learning, 2. Aufl., New York 1953
Menze, Clemens. Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965
Meier, Richard. Erfahrungen eines Autors mit der Genehmigung von Schulbüchern, in: Martin Rauch und Lothar Tomaschewski (Hrsg.), Schulbücher für den Sachunterricht, Frankfurt a.M. 1986, 83-92
Merkt, Irmgard. Interkulturelle Musikerziehung, in: Musik und Unterricht, Inhalt des 4. Jahrgangs, Heft 22, 1993, 4-7
Meyer, Heinz. Kunst, Wahrheit und Sittlichkeit, Hildesheim 1989
Meyer-Drawe, Käthe. Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität, München 1984
Mikula, Regina. Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule, Innsbruck 2002

Mollenhauer, Klaus. Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, 6. Aufl., München 1973
Mollenhauer, Klaus. Theorien zum Erziehungsprozess, München 1972
Moser, Heinz. Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim 1974
Mowrer, O. Hobart. Learning theory on personality dynamics, New York 1950
Niermann, Franz. Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik, Stuttgart 1987
Nietzsche, Friedrich. Werke in vier Bänden, Bd. 3, Wien 1980
Nolte, Eckhard. Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart, Mainz 1975
Nolte, Eckhard. Zu den heutigen Lehrplänen für den Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen (Klassen 5-10), in: Dieter Zimmerschied (Hrsg.), Identität in der Vielfalt. Kongressbericht neunzehnte Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992, Mainz 1993, 193-202
Nykrin, Rudolf. Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder, Regensburg 1978
Oberbeck, Felix. Das Problem der pädagogischen Verspätung in der Musik, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 121-126
Ohlhaver, Frank. Schulwesen und Organisation. Gestalt und Problematik staatlicher Schulregulierung, Wiesbaden 2005
Olias, Günter. Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik – Wege der Aneignung des Unbekannten, in: Günter Olias (Hrsg.), Musiklernen – Aneignung des Unbekannten, Musikpädagogische Forschung Bd. 15, Essen 1994, 139-160
Pape, Heinrich. Gedanken zur Musikerziehung in Vorpubertät und Pubertät, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 24-40
Pape, Winfried. Jugend, Jugendkulturen, Jugendszenen und Musik, in: Helmut Rösing und Thomas Phleps (Hrsg.), Neues zum Umgang mit Rock- und Popmusik, Karben 1998, 99-122
Pape, Winfried. Musikkonsum und Musikunterricht, Düsseldorf 1974
Petersen, Peter. Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, 62., neu durchgesehene Auflage unter Mitarbeit von Tilman Petersen, Weinheim 2001
Pöppel, Karl Gerhard. Schule – gestalteter Lebensraum?, in: Wilhelm Wittenbruch (Hrsg.), Schule – gestalteter Lebensraum. Pädagogische Reflexionen und Orientierungen, Münster 1994, 183-195
Popper, Karl. Logik der Forschung, zehnte, verbesserte und vermehrte Aufl., Tübingen 1994
Preussner, Eberhard. Allgemeine Musikerziehung, 3. Aufl., Wilhelmshaven 1974
Preussner, Eberhard. Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik, in: Leo Kestenberg (Hrsg.), Musikpädagogische Bibliothek, Heft 2, Leipzig 1929, 40-45
Preussner, Eberhard. Musik und Menschenerziehung, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik als Lebenshilfe. Vorträge der zweiten Bundesschulmusikwoche Hamburg 1957, Hamburg 1958, 37-53
Pütz, Werner. Integrative Musikpädagogik und polyästhetische Erziehung aus gestaltpädagogischer Sicht, in: Polyaisthesis. Beiträge zur Integration der Künste und der Wissenschaften und zu ihrer Umsetzung in die pädagogische Praxis, Inhalt des 1. Jahrganges 1986, Heft 2, 1986, 165-178
Raschert, Jürgen. Reform des Curriculum, in Carl-Heinz Evers und Johannes Rau (Hrsg.), Oberstufenreform und Gesamthochschule, Frankfurt a.M. 1970, 1-14

Rauhe, Hermann. Aspekte einer didaktischen Theorie der Popularmusik, in: Sigrid Abel-Struth (Hrsg.), Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik, Mainz 1973, 84-100
Rauhe, Hermann. Bilden – Helfen – Heilen. Zur anthropologischen Begründung und Ausrichtung eines ausgewogenen Musikunterrichts für alle Stufen der Allgemeinbildenden Schule, in: Musik und Bildung, Inhalt des 10. Jahrgangs, Heft 1, 1978, 4-8
Rauhe, Hermann. Fächerübergreifende Verankerung und Erweiterung des Musikunterrichts und Perspektiven seiner Integration in den Gesamtbereich ästhetischer Erziehung, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972, Mainz 1972, 116-147
Rauhe, Hermann. Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Identifikationsvorgänge, in: Hans Rectanus (Hrsg.), Didaktische Studien. Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, 5-51
Rauhe, Hermann. Musikerziehung durch Jazz, Wolfenbüttel 1962
Rauhe, Hermann. Schlager und Beat im Unterricht – Möglichkeiten einer Einbeziehung der Pop-Musik in die Didaktik und Methodik des Musikhörens, in: Kurt Sydow (Hrsg.), Musikhören und Werkbetrachtung in der Schule, Wolfenbüttel 1970, 55-75
Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans-Peter und Ribke, Wilfried. Hören und Verstehen, München 1975
Rauhe, Hermann und Flender, Reinhard. Schlüssel zur Musik, Düsseldorf 1986
Reinecke, Hans-Peter. Mystifizierung. Inszenierung und Institutionalisierung des „Populären“ in der Mitte, in: Helmut Rösing (Hrsg.), Grundlagen, Theorien, Perspektiven, Baden-Baden 1994, 6-19
Reinert, Gerd-Bodo und Thiele, Joachim. Pädagogische Kommunikation. Unterrichtsversuche und empirische Untersuchungen im Rahmen praxisbezogener Einführungen für Studenten, Saarbrücken und Kastellaun 1976
Reinfandt, Karl-Heinz. Neue Lehrpläne für den Musikunterricht in der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I, in: Musik und Bildung, Inhalt des 8. Jahrgangs, Heft 10, 1976, 495-500
Reuter, Fritz. Methodik des musiktheoretischen Unterrichts, 2. Aufl., Halle 1950
Reuter, Heinz. Sittliche Gefahren in der Öffentlichkeit und Jugendschutz, Köln-Klettenberg 1955
Ribke, Wilfried. Zur Psychologie des Übens – Dimensionen der musikalischen Interpretation, in: Wolfgang Schmidt-Brunner (Hrsg.), Methoden des Unterrichts, Mainz 1982, 296-307
Richter, Christoph. Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, Frankfurt a.M. 1976
Robinsohn, Saul B. Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied am Rhein 1967
Rösing, Helmut. Aspekte der Rezeption von populärer Musik, in: Helmut Rösing (Hrsg.), Grundlagen, Theorien, Perspektiven, Baden-Baden 1994, 63-79
Rösing, Helmut. Schwarze Traditionen in Rock und Pop, in: Klaus Wolfgang Niemöller und Bram Gätjen (Hrsg.), Perspektiven und Methoden einer systemischen Musikwissenschaft. Bericht über das Kolloquium im Musikwissenschaftlichen Institut der Universität zu Köln 1998, Frankfurt a.M. 2003, 391-399
Rössner, Lutz. Rationalistische Pädagogik. Ein erziehungswissenschaftliches Programm, Stuttgart 1975
Rollett, Brigitte. Das Design in der empirischen Unterrichtsforschung, in: Leo Roth (Hrsg.), Beiträge zur Empirischen Unterrichtsforschung, Hannover 1969, 72-102

Roscher, Wolfgang. Bildungstheoretische Perspektiven Integrativer Musikpädagogik, in: Wolfgang Roscher (Hrsg.), Integrative Musikpädagogik. Teil 1 Theorie und Rezeption, Wilhelmshaven 1983, 11-22
Roscher, Wolfgang. Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis, Köln 1976
Roth, Heinrich. Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik, in: Hans Thiersch und Hans Tütken (Hrsg.), Heinrich Roth. Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967, Hannover 1967, 9-56
Roth, Heinrich. Die Lern- und Erziehungsziele und ihre Differenzierung nach Entwicklungs- und Lernstufen, in: Heinrich Roth und Alfred Blumenthal (Hrsg.), Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule, Hannover 1973, 7-15
Roth, Heinrich. Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung, in: Hans Thiersch und Hans Tütken (Hrsg.), Heinrich Roth. Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967, Hannover 1967, 113-126
Roth, Heinrich. Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie, in: Hans Thiersch und Hans Tütken (Hrsg.), Heinrich Roth. Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967, Hannover 1967, 127-138
Ruprecht, Horst. Einführung in die empirische pädagogische Forschung, Bad Heilbrunn 1974
Schäfer, Karl-Hermann und Schaller, Klaus. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971
Schallenberger, Ernst Horst und Stein, Gerd. Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen, Kastellaun 1978
Schmidt, Hans. Musikerziehung im Wertfeld der Persönlichkeitsbildung, in: Egon Kraus, Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, 114-120
Schneider, Ernst Klaus. Schulmusik – Lebenswelt – Schulleben, in: Wilhelm Wittenbruch (Hrsg.), Schule – gestalteter Lebensraum. Pädagogische Reflexionen und Orientierungen, Münster 1994, 66-76
Schneider, Reinhard. Zur Aktualität der Anthropologie, in: Reinhard Schneider (Hrsg.), Anthropologie der Musik und der Musikerziehung, Regensburg 1987, 9-24
Schulz, Wolfgang. Unterrichtsplanung, 3. erw. Aufl., München 1981
Schulz-Koehn, Dietrich und Gieseler, Walter. Jazz in der Schule, Wolfenbüttel 1959
Schünemann, Georg. Geschichte der deutschen Schulmusik, 3. Aufl., Köln 1968
Schütz, Volker. Didaktik der Pop/Rockmusik – Begründungsaspekte, in: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hrsg.), Kompendium der Musikpädagogik, Kassel 1995, 262-280
Schütz, Volker. Rockmusik. Eine Herausforderung für Schüler und Lehrer, Oldenburg 1982
Seidenfaden, Fritz. Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen, Diss., Münster 1958
Spahlinger-Ditzig, Ursula. Gestaltpädagogische Ansätze im Musikunterricht, in: Musik und Bildung, Inhalt des 12. Jahrgangs, Heft 10, 1980, 608-612
Spranger, Eduard. Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Otto Friedrich Bollnow und Gottfried Bräuer (Hrsg.), Eduard Spranger. Philosophische Pädagogik, Heidelberg 1973, 275-293
Spranger, Eduard. Der geborene Erzieher, 5. Aufl., Heidelberg 1968

Spranger, Eduard. Die kulturphilosophischen Voraussetzungen der gegenwärtigen Bildungsaufgabe, in: Eduard Spranger und Theodor Litt, Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart, Bielefeld 1955, 7-22
Spranger, Eduard. Kulturfragen der Gegenwart, Heidelberg 1953
Spranger, Eduard. Pädagogische Perspektiven, 2., unveränd. Aufl., Heidelberg 1952
Spranger, Eduard. Psychologie des Jugendalters, 29. Aufl., Heidelberg 1979
Spranger, Eduard. Umrisse der philosophischen Pädagogik, in: Otto Friedrich Bollnow und Gottfried Bräuer (Hrsg.), Eduard Spranger, Philosophische Pädagogik, Heidelberg 1973, 7-61
Stern, Fritz. Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland, München 1986
Suppan, Wolfgang. Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik, Mainz 1984
Terhag, Jürgen. Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik, Regensburg 1989
Terhart, Ewald. Curriculumforschung aufgrund interpretativer Methoden, in: Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft (Hrsg.), Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, 533-544
Thiele, Joachim. Informationen über neuere Richtungen der Ästhetik. Kriterien für deren Bedeutung hinsichtlich Beschreibung und Analyse ästhetischer und pädagogischer Kommunikation, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972, Mainz 1972, 68-79
Thiersch, Hans. Pädagogische Verantwortung, in: Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki (Hrsg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim 1968, 81-101
Tulodziecki, Gerhard. Medienpädagogik als gegenwärtige und zukünftige Aufgabe der Schule, in: Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.), Medienpädagogik als eine weitere Bindestrich-Pädagogik? Der Beitrag der Medienpädagogik zum pädagogischen Denken, Bielefeld 1990, 57-65
Twittenhoff, Wilhelm. Jugend und Jazz, Mainz 1953
Ullrich, Almut. Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft, in: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hrsg.), Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I, Kassel 1997, 83-90
Venus, Dankmar. Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969
Venus, Dankmar. Zur Balance von personalen, sozialen und themabezogenen Aspekten im Unterricht, in: Fred Ritzel und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.), Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, Wilhelmshaven 1984, 146-153
Vollbrecht, Ralf. Sozialökologische Medienforschung, in: Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.), Medienpädagogik als eine weitere Bindestrich-Pädagogik? Der Beitrag der Medienpädagogik zum pädagogischen Denken, Bielefeld 1990, 46-51
Vollstädt, Witlof; Tillmann, Klaus-Jürgen; Rauin, Udo; Höhmann, Katrin und Tebrügge, Andrea. Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I, Opladen 1999
Walgenbach, Wilhelm. Curriculumforschung aufgrund systemtheoretischer Strategien und Methoden, in: Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft (Hrsg.), Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, 569-576
Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H., Jackson, Don D. Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, 2. Aufl., Bern 1971

Weltner, Klaus und Zorn, Rolf. Über den Zusammenhang zwischen Lesefähigkeit und Bearbeitung von Lehrprogrammen, in: Leo Roth (Hrsg.), Beiträge zur Empirischen Unterrichtsforschung, Hannover 1969, 112-119
Weniger, Erich. Theorie der Bildung und des Lehrplans, in: Erich Weniger, Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Mit einer Bibliographie von Bernhard und Helga Schwenk. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von Bruno Schonig, Weinheim 1975, 199-292
Werfel, Franz. Realismus und Innerlichkeit, Berlin 1932
Westphalen, Klaus. Lehrplan – Richtlinien – Curriculum, Stuttgart 1985
Westphalen, Klaus. Praxisnahe Curriculumentwicklung. Eine Einführung in die Curriculumreform am Beispiel Bayerns, 4. Aufl., Donauwörth 1976
Wicke, Peter. Vom Umgang mit Popmusik, Berlin 1993
Wicke, Richard. Musikalische Erziehung und Arbeitsschule, Leipzig 1912
Wicke, Richard. Musikerziehung als Wissenschaft, in: Musik in der Schule, Inhalt des 6. Jahrgangs, Heft 4, 1955, 145-150
Wiechell, Dörte. Didaktik und Methodik der Popmusik, Frankfurt a. M. 1975
Wietusch, Bernd. Zur Begründungsproblematik musikdidaktischer Lernziele, in: Musik und Bildung, Inhalt des 8. Jahrgangs, Heft 10, 1976, 500-504
Wilhelm, Theodor. Pädagogik der Gegenwart, 3. Aufl., Stuttgart 1963
Wiora, Walter. Musik und Ethos, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik als Lebenshilfe. Vorträge der zweiten Bundesschulmusikwoche Hamburg 1957, Hamburg 1958, 19-37
Wiora, Walter. Musische Gaben in technischer Vermittlung, in: Jörn Thiel (Hrsg.), Musische Jugend und technische Mittler, Remscheid 1957, 15-27
Wissinger, Jochen. Schule als Lebenswelt. Eine handlungstheoretische Untersuchung über die Entstehung von Schulschwierigkeiten, Frankfurt a.M. 1988
Wulf, Christoph. Ästhetische Wege zur Welt, in: Dieter Lenzen (Hrsg.), Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt 1990, 156-170
Zacharias, Wolfgang. Kultur und Bildung. Kunst und Leben. Zwischen Sinn und Sinnlichkeit. Texte 1970-2000, Bonn 2001
Zimmer, Jürgen. Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: Frank Achtenhagen und Hilbert L. Meyer (Hrsg.), Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, 181-184
Zimmerschied, Dieter. Woher – wohin? Gedanken zum Musikunterricht der neunziger Jahre, in: Musik in der Schule, Inhalt des 42. Jahrgangs, Heft 1, 1991, 2-4

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

_____

(Christofer Jost)