

## **Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik**

Herausgegeben von  
Jürgen Vogt

In Verbindung mit  
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:  
<http://home.arcor.de/zf/zfkm/home.html>

### **Elektronischer Artikel**

Abel-Struth, Sigrid: Musikpädagogik als Sozialwissenschaft,  
hg. und eingeleitet von Jürgen Vogt

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-abel.pdf>

© 2006, Helga Napp (all rights reserved)

## Vorbemerkung des Herausgebers

Der folgende Text fand sich in der Form von 13, ursprünglich mit Schreibmaschine beschriebenen und dann vervielfältigten Blättern im Nachlass von Sigrid Abel-Struth (1924-1987), der zur Zeit an der Universität Hamburg aufbewahrt wird. Legt man die *Bibliographie sämtlicher Schriften von Sigrid Abel-Struth* zugrunde, die Michael Roske für die 1993 bei Schott publizierte Gedenkschrift zusammengestellt hat (*Vom pädagogischen Umgang mit Musik*, hg. v. H. J. Kaiser, E. Nolte & M. Roske, Mainz, S.304-318), so findet sich kein Text gleichen Namens, den Abel-Struth zu Lebzeiten publiziert hätte. Es ist daher zu vermuten, dass es sich bei dem Text um einen Vortrag handelt; darauf deuten auch Unterstreichungen im Text hin, die möglicherweise von Abel-Struth selbst stammen und als Hervorhebungen für den mündlichen Vortrag gedacht sein könnten. Selbstverständlich wird kundigen Lesern auffallen, dass sich im Gesamtwerk Abel-Struths verschiedene Texte finden lassen, die ähnliche Themen aufgreifen und in vergleichbarer Weise diskutieren. Dennoch war der Herausgeber der Auffassung, dass auch dieser Text einer interessierten Leserschaft zugänglich gemacht werden sollte.

Der Text ist nicht datiert. Es ist aber anzunehmen, dass er in den frühen 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden ist, z.B. schon aufgrund der zeitlichen Nachbarschaft zu den Aufsätzen, die S. Abel-Struth 1974 zum Stichwort „Musikalische Sozialisation“ publiziert hat. Der Herausgeber unterstellt, dass diese Phase der Geschichte der Musikpädagogik den Lesern entweder aus eigener Erfahrung noch präsent ist, oder aber, – etwa im Falle von Studierenden –, dass diese Zeit durch Lektüre der einschlägigen historiographischen Arbeiten leicht erschlossen werden kann. Auf erläuternde Anmerkungen wurde daher verzichtet. In die Textgestalt wurde nicht eingegriffen; lediglich offensichtliche Schreibfehler wurden korrigiert.

Obgleich der Text ca. 30 Jahre alt und seine Zeitgebundenheit offensichtlich ist, kann man nicht eigentlich sagen, er sei durch den Gang der Musikpädagogik als Wissenschaft einfachhin überholt. Dies lässt sich anhand von (mindestens) drei Stichwörtern belegen<sup>1</sup>:

### 1. Das Selbstverständnis der Musikpädagogik als Wissenschaft

Obwohl Musikpädagogik (in erster Linie allerdings als Musikdidaktik) an wissenschaftlichen und künstlerischen Hochschulen als Fach der Lehrerbildung etabliert ist, wird ihr als dezidiert *praktischer* Wissenschaft der Anspruch der Wissenschaftlichkeit nicht selten ganz abgesprochen; zum Teil erfolgt solche Selbstverleugnung im Namen einer problematischen „Praxisorientierung“ des Studiums sogar aus den eigenen Reihen. Dazu kommen allerdings auch fachinterne Probleme, die durch die Spezifika musikpädagogischer Wissenschaft selbst erwachsen. Stärker noch als z.B. die Erziehungswissenschaft leidet Musikpädagogik an konstitutiver Identitätsschwäche, die im Übrigen schon S. Abel-Struth 1970 konstatiert, wenn auch nicht beseitigt hat<sup>2</sup>. Wenn allerdings H. J. Kaisers These zutreffen sollte, dass der musikpädagogische Diskurs sich notwendig in verschiedenen Schichten je unterschiedlicher Theoriediskurse bewegt<sup>3</sup>, so ist es ausgeschlossen, dass es Musikpädagogik je gelingen könnte (und dürfte), einen ganz und gar autonomen Status zu gewinnen: Musikpädagogik als Wissenschaft ist ein inter- und transdisziplinäres Projekt, das einzig und allein im Bezug auf die „Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer Intentionalität initiiert und durch diese gesteuert werden“<sup>4</sup> seine Einheit gewinnt.

<sup>1</sup> Vgl. dazu insgesamt die Beiträge in: Kaiser, H. J. (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland – Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung Bd.24), Essen 2004; Kimmelmeyer, K.-J. & Martin, K. (Hrsg.): *Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland*, Hannover 2004.

<sup>2</sup> Vgl. Abel-Struth, S.: *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre Bd.1), Mainz 1970, vor allem S.81-146

<sup>3</sup> Vgl. Kaiser, H. J.: *Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik*, in: ders. (Hrsg.) a.a.O., S.57-84

<sup>4</sup> H. J. Kaiser a.a.O., S.79

## 2. Das Verhältnis zu anderen Wissenschaften

Sofern dieser Befund sich als triftig erweist, so ist es für die Musikpädagogik als Wissenschaft ganz unausweichlich, sich (a) in irgendeiner Form auf relevante Bezugswissenschaften zu beziehen und (b) sich der Frage zu stellen, wo denn der Ort einer wissenschaftlichen Musikpädagogik im Gefüge des Wissenschaftssystems zu suchen sein könnte. S. Abel-Struths vorsichtiger Versuch, Musikpädagogik als Sozialwissenschaft zu beschreiben, geht daher über die musikdidaktischer Verwendung (musik)soziologischer Forschungsergebnisse hinaus. Einerseits wird eine solche Verortung von der Autorin als notwendig anerkannt; andererseits ist die Skepsis gegenüber einer solchen Überformung genuin musikpädagogischer Fragestellungen nicht zu übersehen. Analoges lässt sich in der Erziehungswissenschaft beobachten: Zwar wird diese in aller Regel als Sozialwissenschaft bestimmt, um die Besonderheit der Disziplin gegenüber Geistes- und Naturwissenschaften zu betonen. Andererseits – und S. Abel-Struth hat dies deutlich gesehen – können die Themen der Sozialwissenschaft nicht automatisch die Themen der Erziehungswissenschaft und auch nicht die der Musikpädagogik sein. Dies war nur innerhalb einer besonderen theoriegeschichtlichen Situation der Fall, in der das emanzipatorische Interesse einer sich als kritisch verstehenden Sozialwissenschaft mit dem genuinen Interesse der Musikpädagogik an der Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Musik korrespondierte. Mit dem Ende dieser Korrespondenz beschränkte sich die Selbstbeschreibung der Musikpädagogik als Sozialwissenschaft auf Forschungsmethodologie, nicht aber auf Forschungsgegenstände und –interessen. Zu fragen ist also, ob Musikpädagogik in dieser Situation noch gut beraten ist, sich überhaupt als Sozialwissenschaft zu verstehen, oder ob sozialwissenschaftliche Methoden nicht besser in Fragestellungen eingebettet werden sollten, die selbst über sozialwissenschaftliche Paradigmen hinausgreifen und als musikpädagogische im Sinne der Bestimmung H. J. Kaisers zu verstehen sind.

## 3. Ideologiekritik an und in der Musikpädagogik

Ideologiekritik ist innerhalb der Musikpädagogik aus der Mode gekommen, weil zum einen die Postulate der Kritik der 60er und 70er Jahre erfüllt scheinen, und weil zum anderen unklar geworden ist, was denn überhaupt ‚falsches‘ und was ‚richtiges Bewusstsein‘ ist. Auf welche Grundlage könnte sich also heute noch eine ‚kritische Musikpädagogik‘ stellen, die nicht nur im Sinne Abel-Struths nach Schlagwörtern, Leerformeln und didaktischen Kurzschlüssen Ausschau hielte? Auch hier erscheint allerdings der Bezug auf die Sozialwissenschaften als wenig hilfreich, insofern sie sich nicht mehr als explizit ‚kritische‘ verstehen. Theorien, die ihr Augenmerk auf Macht- und Herrschaftsmechanismen richten, sind derzeit eher in wissenschaftlich heterodoxen Ansätzen zu finden, wie etwa in M. Foucaults Theorie der ‚Gouvernementalität‘, die nicht umsonst in den letzten Jahren von kritischen Erziehungswissenschaftlern aufgegriffen wurde<sup>5</sup>, aber auch z.B. innerhalb der Gender-Studies. Eine Ausnahme mögen hier aber auch die – gewiss sozialwissenschaftlichen – Arbeiten P. Bourdieus darstellen, in denen nicht zuletzt die Herrschafts- und Funktionsweisen des ‚kulturellen Kapitals‘ aufgezeigt werden.

Möglichkeiten und Anhaltspunkte zur musikpädagogischen Kritik gibt es also durchaus genug. Eine Neujustierung der Musikpädagogik als Wissenschaft scheint vor diesem – hier nur äußerst knapp skizzierten – Hintergrund mehr als überfällig. Und damit sind wir, um S. Abel-Struth abschließend zu zitieren, in der Tat ‚auf längere Zeit, aber sinnvoll beschäftigt‘.

Norderstedt, im März 2006  
Jürgen Vogt

---

<sup>5</sup> Vgl. dazu: Vogt, J.: ‚Adorno revisited‘ oder: Gibt es eine ‚Kritik des Klassenmusikanten‘ ohne kritische Theorie der Musikpädagogik?, in: Klassenmusizieren als Musikunterricht!?, hg. v. H.-U. Schäfer-Lembeck, München 2005, S.13-24

## **Musikpädagogik als Sozialwissenschaft**

Das Thema Musikpädagogik als Sozialwissenschaft ist problematisch, aber notwendig. Problematisch ist es, weil darin Musikpädagogik und Sozialwissenschaften in Korrespondenz treten, obwohl einerseits in der Musikpädagogik eine dazu nötige Basis fehlt, nämlich gesichertes und geordnetes Wissen über musikalisches Verhalten und dessen Veränderungsmöglichkeiten vor allem durch Lernen, und obwohl andererseits die Sozialwissenschaften in ihrer eigenen komplexen Problematik für den Nicht-Fachmann kaum fassbar werden können. Aber der Beginn der Auseinandersetzung mit dem Thema Musikpädagogik als Sozialwissenschaft ist dennoch notwendig. Denn die Musikpädagogik hat in der Vergangenheit tatsächlich versäumt, ihre sozialen Implikationen zu untersuchen und demgemäß didaktisch zu bedenken. Doch im Nachvollzug der sozialwissenschaftlichen Wendung der allgemeinen Pädagogik hat etwa in den letzten drei Jahren auch die Musikpädagogik erkannt, daß sich musikalisches Lernen wie alles Lernen unter gesellschaftlichen Voraussetzungen entwickelt und für die Gesellschaft gedacht ist, also von Haus aus auch sozialer Natur ist. Als neue Aufgabe ist in der Musikpädagogik bewußt geworden, daß über den materiellen Gegenstand, die Musik, und den didaktischen Gegenstand, das Lernen von Musik, hinauszuschauen ist auf die Situation, in der Musik und Musiklernen sich zutragen und auswirken. Vor allem in der Schulmusik und der sie begleitenden Musikdidaktik wird bereits einiges Neue praktiziert und viel Neues postuliert, das sich auf gesellschaftliche Zusammenhänge oder Veränderungen beruft. So hat sich beispielsweise der Pop-Musik die Schultür geöffnet, weil sie gesellschaftliche Realität unserer Zeit ist, so wurden Musikgeschichte und Musikwerk desillusioniert und wegen ihrer historischen und elitären Merkmale für einen neuen Musikunterricht didaktisch einschneidend reduziert oder sogar ganz abgelehnt. Im Interesse sozio-kultureller Chancengleichheit rückt vorschulische Musikunterweisung in den Vordergrund, im Interesse einer Mündigkeit gegenüber der akustischen Umwelt entwickeln sich auditive Wahrnehmungsübung sowie eine Lehre von den gesellschaftlichen Funktionen der Musik. Ästhetische Fragestellungen im Musikunterricht treten zurück gegenüber der Diskussion musikalischer Kommunikationsbedürfnisse; das didaktische Interesse richtet sich auf Neue Musik und neuerdings auf multimediale Projekte als dem Ausdruck heutigen gesellschaftlichen Bewusstseins, u.a.m. Daß tatsächlich der neue Stellenwert von Sozialbezügen, der unser gegenwärtiges Denken insgesamt bewegt, in Unterrichtspraxis und Didaktik der Musik übernommen wurde, belegt in besonderer Deutlichkeit der Sprachgebrauch in der aktuellen Diskussion des Musikunterrichts mit seiner auffallenden Dominanz sozialwissenschaftlicher Leihwörter wie Sozialisation, Emanzipation, Mündigkeit, Manipulation, Kommunikation u.a. Doch sind diese Bezeichnungen in der Musikdidaktik - wahrscheinlich gerade wegen dieser Herkunft aus dem Sozialdenken und wegen Komponente des Neuen, Aktuellen – so tabuiert, daß eine kritische, sachliche Auseinandersetzung mit ihnen bisher nicht in Gang kam. Musikpädagogik als Sozialwissenschaft ist darum nicht nur notwendig, weil tatsächlich im musikpädagogischen Denken eine soziale Lücke besteht, die durch die Denkrichtungen der Gegenwart offenkundig wurde und als neue Dimension unter den Aspekten zur Begründung des Musiklernens der Aufarbeitung bedarf; Musikpädagogik als Sozialwissenschaft ist

auch notwendig aus Gründen der Transparenz aller musikdidaktischer Novitäten, die so rasch in die Lücke einschossen. Darum also trotz aller Problematik dieser Versuch zu Musikpädagogik als Sozialwissenschaft, der zum Ausbauen und Weiterführen auffordern möchte. Der Versuch richtet sich im besonderen auf die Beobachtung von sozialbezogenen Implikationen gegenwärtiger Musikdidaktik, um den gegenwärtigen Stand von Musikpädagogik als Sozialwissenschaft kennzeichnen und dadurch Möglichkeiten künftiger Weiterentwicklung vorbereiten zu können. Terminologisch wird zwischen einer unterrichtsbezogenen Musikdidaktik und der theoretisch in die Grundlagenforschung weiterreichenden Musikpädagogik unterschieden.

Die Beobachtung der sozial-bezogenen Implikationen des gegenwärtigen Musikunterrichtes und seiner Didaktik setzt an bei der Frage, aus welcher sozialwissenschaftlichen Disziplin diese Implikationen im einzelnen inspiriert sind. So verweist beispielsweise der gesamte Komplex Musikalische Sozialisation auf die pädagogische Soziologie bzw. die Soziologie der Erziehung. Diese hat die Bedeutung der sozio-kulturellen Umgebung für den Sozialisationsprozess des Kindes aufgewiesen und damit die traditionelle Auffassung von den allein prägenden genetischen Faktoren abgelöst. Die Musikpädagogik hat diese Erfahrungen übernommen und eine parallele Bezeichnung, nämlich musikalische Sozialisation, eingesetzt. Sie fordert musikalische Sozialisation vor allem im Zusammenhang früher musikalischer Unterweisung in Kindergarten und Vorschule, unter Berufung auf sozio-kulturelle Chancengleichheit wie die Notwendigkeit der möglichst frühen Begegnung mit Musik. Aber was wäre bei dem Transfer des Theorems Sozialisation in Praxis und Theorie des Musikunterrichtes tatsächlich zu bedenken? Sozialisation bedeutet die Vermittlung gültiger sozialer Verhaltensweisen und –regeln und – dabei nicht in Schärfe zu trennen von dem Begriff der Enkulturation – die Vermittlung kultureller Materialien und Traditionen. Musikalische Sozialisation wäre demgemäß die Einübung in die in der Gesellschaft geltenden Verhaltensweisen gegenüber Musik und in die tradierten Materialien bzw. Musiksysteme. Doch gerade dies lehnt die heutige Musikpädagogik ja mit gutem Grunde ab, in dem sie sich gegen die Einübung in normative Wertsysteme und die Bevorzugung traditioneller Materialien im Musikunterricht wendet. Man argumentiert mit dem Leih-Theorem, der musikalischen Sozialisation, während man inhaltlich das genaue Gegenteil meint. Ein tieferes Problem als solche Widersprüchlichkeit, die man ja aufzeigen und diskutieren kann, liegt jedoch darin, daß durch die Fetischisierung eines solchen missverstandenen Leih-Theorems nicht genügend Aufmerksamkeit darauf verwendet wird, daß für Sozialisationsprozesse im musikalischen Bereich spezifische Bedingungen zu berücksichtigen sind: beispielsweise die spezifisch-musikalische Relation genetischer und sozio-kultureller Faktoren oder auch die spezifisch-musikalische Relation zwischen notwendigen normativen Lernhilfen und irreparablen frühen Prägungen. So wird das Theorem der Sozialisation, wenn man es in Musikunterricht transferiert, zur Leerformel, begrifflich und inhaltlich vollständig ungeklärt und damit die Praxis verunsichernd.

Die Problematik einer unreflektierten Übernahme aus der pädagogischen Soziologie zeichnet sich auch ab, wenn das Theorem vom Lernen durch reale Umwelt in der Musikdidaktik konkretisiert werden soll. In der allgemeinen Pädagogik erbrachte es die Ablösung von traditioneller Bewahrung in pädagogischen Schonräumen. In der Musikdidaktik führte die Anregung eines Lernens durch die tatsächliche Umwelt zu der sehr positiven methodischen Anregung der so genannten auditiven Wahrnehmungsübung, d.h. der Übung von Hör-Aufmerksamkeit, Hör-Unterscheidung, Hör-Gedächtnis an allen hörbaren Materialien der realen Umwelt. Doch was als

allgemeines Anregungsfeld gedacht war und auch im akustischen Bereich Lernbereitschaft und Lernfähigkeit anstoßen kann, daß wurde von manchem Musikdidaktiker als das eigentliche Lernziel missverstanden. Für das ganz kleine Kind ist die auditive Wahrnehmungsübung an Geräuschen eine unterhaltsame Motivation und Sinnesübung, doch bei Fortführung bis in die Schulzeit hinein wird sie zur Übertreibung eines außermusikalischen Prinzips. Sie wird Retardierung wie einst der pädagogische Schonraum und damit das Gegenteil musikalischer Sozialisation. Die beiden aus der pädagogischen Soziologie in die Musikdidaktik transferierten Theoreme, die musikalische Sozialisation und das Lernen durch die reale Umwelt, können sich also auch gegenseitig aufheben, wenn sie in der Musikdidaktik nicht gemäß Sache und Altersstufe spezifisch relativiert und differenziert werden.

Aus einem anderen sozialwissenschaftlichen Denkbereich, dem musiksoziologischen, übernahm die Musikdidaktik diejenigen neuen Tendenzen, die sich auf ihre Material Musik beziehen. Der entscheidende neue Aspekt ist hier, daß Musik weniger als Werk, sondern mehr in ihren sozialen Funktionen, als „soziale Tatsache“, interessiert. Die Musikdidaktik vollzog parallel dazu die Akzentverschiebung vom traditionellen Lernziel Musik als klassisches Bildungsgut auf das neue Lernziel: Kenntnis der sozialen Funktionen von Musik. Dies ist der Ausgang neuer Lehrbücher für Musikunterricht (Musik aktuell), durch die der Schüler erfahren soll, daß Musik nicht nur Werk und Sachgesetzlichkeit bedeutet, sondern darüber hinaus begleitet wird von gesellschaftlichen Mechanismen, die man durchschauen muss, um nicht manipuliert zu werden. Für den Musikunterricht hat sich hier ein weites Feld anregender, belebender Möglichkeiten eröffnet, wie das Beobachten heutiger Veranstaltungsroutine, musikalischer Konsumgewohnheiten, der Werbung mit Musik, der Musik als Statussymbol beim Konzerthörer wie beim Beat-Jugendlichen, den Verfahren der Musikpublizistik u.a.m.. Darum bedeutet die Übernahme des Denkansatzes von Musik als sozialer Tatsache für die Musikdidaktik insgesamt einen bedeutsamen, aktualisierenden Impuls. Doch wenn man auch bejaht, daß die funktionalen Aspekte der Musik in den Musikunterricht einbezogen werden, so ist es doch fragwürdig, wenn aus diesem Grunde Musikunterricht als genuin sozialwissenschaftlicher Unterricht gefördert wird (wie in: Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule). Gewiss sind hier überfachliche Tendenzen mitzusehen. Aber für Musikunterricht ist im Blick zu behalten, daß die Beobachtung von Funktionen der Musik neben die Auseinandersetzung mit der Sache selbst, der Musik, treten muss, aber nicht an ihre Stelle. Dies bedeutet die Perversion eines einzelnen Aspektes, dessen didaktische Einbeziehung und Entwicklung für den Musikunterricht sinnvoll und anregend ist. Daß dies geschehen konnte, daß ein einzelner sozialwissenschaftlich inspirierter Aspekt tatsächlich zu solcher Übersteigerung, zu dem Anspruch von Musikunterricht als genuin sozialwissenschaftlichem Unterricht führen kann, zeigt besonders deutlich, wie die Bereitwilligkeit zu aktualisieren durch gleichzeitigen Mangel an Maßstab in Gefahr gerät, die Chance reformerischer Wirksamkeit einzubüßen. Die Notwendigkeit eines umfassenderen musikpädagogischen Denksammenhanges wird deutlich, wo die Modifizierungen betreffs der Ausschließlichkeit oder Beteiligung eines einzelnen Aspektes, die Grade des Bedingens oder Bedingtseins, überprüfbar sind. Doch hat der Gedanke der sozialen Tatsache Musik auch eine gänzlich andere Auslegung erfahren, in dem er nicht nur funktional, sondern intentional aufgefasst wurde. Musik ist dadurch sozial, daß sie auf soziale Weise hervorgebracht wird. Hier wirkt vor allem auslösend ein Begriff von Kunst als Kommunikation. Letztlich lassen sich die hier anstehenden Bemühungen von Wandelkonzerten bis produktiver Beteiligung des ehemaligen Publikums zurückführen und auf die Ablösung von traditionellem Musikalis-

Gebildet-sein durch ein neues Sich-Musikalisch-Verhalten, in dem aber das speziell musikalische Verhalten neue komplexe Bindungen mit kritischen, kreativen, experimentellen Verhaltensweisen eingegangen ist. Musikalische Kommunikation wird zum Gegenpol von musikalischem Kunstwerk. Diese Verlagerung legt eine außergewöhnlich anregende musikdidaktische Komponente frei. Denn durch Kunstproduktion im Kommunikationsprozess lassen sich alle Informationen über ein künstlerisches Medium und seine funktionalen Voraussetzungen und Bedingungen nicht nur erzeugen, sondern zugleich auch experimentell erproben und bewusst machen. Aber musikalische Kommunikation ist in Wirklichkeit in didaktischer Hinsicht kein Gegensatz zum musikalischen Kunstwerk. Beide haben zahllose Kontakte und graduell unterschiedliche Zwischenstufen. Musikalische Kommunikation als Konsequenz aus der sozialen Tatsache Musik zum Ziel von Musikunterricht zu setzen. Genau so war es Übertreibung der musischen Bewegung, Musikmachen als alleiniges Ziel zu sehen, war es die Übertreibung materialen Bildungsdenkens, Musikhören zu exponieren. Doch wie sich die musikdidaktische Kontroverse von Musikmachen gegen Musikhören in Nichts aufgelöst hat, so ist auch der didaktische Gegensatz von Musikstück und musikalischer Kommunikation nur eine historische Zuspitzung. Musikmachen-Musikhören-Musikalisch kommunizieren: das sind nicht Ziele von Musiklernen, sondern Arbeitsprinzipien, die man je nach Ausbildungsziel, Lebensalter und speziellem Gegenstand dosiert.

Ein weiterer sozialwissenschaftlicher Denkbereich, der sich in der Musikdidaktik niederschlug, ist die Politologie. Dies zeigt sich an den Bezeichnungen Emanzipation und vor allem Mündigkeit, dem meist gebrauchten und am wenigsten konkretisierten Stichwort der Musikdidaktik der Gegenwart. Man meint hier mit Mündigkeit in etwa eine Zielintention für Musiklernen, in der sich Urteilsfähigkeit und verantwortliche Handlungsfähigkeit verbinden, und zwar gegenüber Musik im weitesten Sinne wie auch bezüglich des Musiklebens. Doch welche Voraussetzungen sind dafür in einem Lernprozeß organisierbar? Man geht dieses Problem zur Zeit vor allem materialiter an, in dem man den Musikunterricht allem was tönt und schallt öffnet, und vor allem viel mit Schülern über ihre Höreindrücke und Beobachtungen spricht. Mit diesem Verfahren wird vor allem die Absicht verfolgt, den Schülern nicht – wie in der traditionellen Musikerziehung – blind vorgegebene Werte und Stereotype zu übergeben. Doch ist dazu in den Blick zu nehmen, daß ein pluralistisches Musikangebot und das Gespräch darüber (Verbalisierung) gerade bei Kindern und Jugendlichen keineswegs mit Sicherheit zu der gewünschten musikalischen Mündigkeit führt. Beobachtungen lassen befürchten, daß durchaus in eine Technik von Unterrichtsgespräch eingeübt werden kann, die in Wirklichkeit eine neue, dem Lehrer vielleicht kaum bewußte Manipulation darstellt. Musikalische Mündigkeit ist ein hohes Ziel unseres Faches, aber kann es dafür überhaupt eine didaktische Strategie geben, die frei ist von manipulativen Zügen? Vieles aus dem musikpluralistischen Angebot läßt sich leicht und wirksam operationalisieren, doch umso schwerer ist die eigentliche didaktische Aufgabe, jedem Schüler sein eigenes musikalisches Vermögen zu erschließen und musikalische Mündigkeit als personale und verantwortete Freiheit in Musik und Musikleben. Darum geht es weniger darum, das musikalische Urteilen einzuüben, als durchschaubar zu machen, wo vorgefertigte Urteile zur scheinbar freien Selbstbedienung einladen und nahtlose Argumentation die Freiheit der individuellen musikalischen Neigung zu drosseln versucht. Das heißt für die Praxis: Musikunterricht kann nicht zu einem „richtigen“ Musikverhalten oder gar „einheitlichen Musikverständnis“ erziehen wollen, sondern kann nur unterschiedliche Verhaltensentscheidungen möglichst gut vorbereiten helfen. Und für die Theorie formuliert: was durch sozial-wissenschaftlich-politologisches Denken angeregt wurde, das auch musikalisch

Mündigsein, wird ad absurdum geführt, wenn statt bisheriger Normen nur Materialfülle und Gruppenmeinung als verdeckte Manipulation angeboten werden, aber die fachliche Anregung und fachdidaktische Planung zu kurz kommen. Das politologisch inspirierte Ziel der Musikdidaktik, musikalisch mündig zu machen, bleibt ein wesentlicher Anstoß, der aber bei kurzschlüssiger, unkritischer Übernahme in die Musikdidaktik durch die Preisgabe der sachspezifischen Notwendigkeiten und individuellen Modifikationen im Musikverhalten des Menschen die Gefahr neuer normativer Verhaltensregelungen gegenüber Musik bedeutet und damit letztlich zu musikalischer Unmündigkeit führt.

Bei solchem Überblick über den Einfluss der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen auf die Musikdidaktik wird deutlich, welche erstaunlich geringe Beziehung mit Sozialökonomie sowie Sozialpsychologie angeknüpft wurde. Dabei wäre ein Wissen und Bedenken betreffs der sozio-ökonomischen Aspekte des privaten Musikunterrichtes und des Sozialstatus des freien Musiklehrers nicht nur erhellend für die soziale Determination allen Musiklernens; es enthält auch das Material für so konkrete kulturpolitische Erfordernisse wie die Schulgeldfreiheit für Musikschulen und die Finanzierung von Instrumentalunterricht an Schulen. Sozialpsychologisches Denken zeigt sich in der Musikdidaktik nur im Zusammenhang mit Beat und Pop (Blaukopf, Baacke, Rauhe). In den neuen Musikgruppen von Jugendlichen spielt die technisch gute elektronische Ausrüstung an Mikrofonen, Verstärkern, Entzerrern, Filtern, Hallgeräten und Lautsprechern eine bestimmende Rolle, für die man auf Konsum-Gewohnheiten verzichtet und Halbprofessionalismus entwickelt hat. Mädchen sind – außer zum Singen – ganz ausgeschlossen, und das jähe Ende der Mitwirkung in Gruppen wird herbeigeführt durch Bundeswehr oder Heirat. Der hohe Geräuschpegel bis zur Schmerzwellen und die Kombination mit heftiger Bewegungsaktivität demonstriert vitale Aggressivität, auf die jugendliches Publikum im Sinne der sogenannten befreienden Teilnahme eingeht. Wie Frustrationen und Aggressionen hier mitwirken, zeigt deutlich die Wahl besonders lauter Instrumente. Beim Schlager eröffnet die sozialpsychologische Betrachtungsweise, am deutlichsten anhand der Texte, die Ursachen der Popularität: durch Chancen der Identifikation, der Internalisierung, der Realitätsflucht in illusionäre Schweinwirklichkeiten, Möglichkeiten eines Scheines von Verstandesein, erträumte Überzeichnungen von Liebesglück, auch die Identifikationsmöglichkeit mit Stars im Interesse des eigenen Selbstgefühls. Doch gerade hier, am Schlager, tritt deutlich zu Tage, wie unterschiedlich das gleiche Objekt in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen in Erscheinung tritt: der Schlager ist unter sozialpsychologischem Aspekt eine Chance der Entladung aufgeregten Wollens, die Erfüllung eines Traumes von heiler Welt; für die pädagogische Soziologie, sonst gegen heile Welt, ist der Schlager im Musikunterricht reale Umwelt, die zwar durchschaut werden soll, aber als Teil der pluralistischen Erscheinungen gleichrangig neben anderen postuliert wird; aus musiksoziologischer Sicht ist der Schlager eine nur scheinbar bedeutungslose, in Wirklichkeit gesellschaftlich folgenreiche Trivialkunst, weil er eben im Bewusstsein unweigerlich Spuren hinterlässt, missverständliche Wunschbilder, die nach Realisation verlangen, aber nicht zum Nachvollzug geeignet sind. Solche unterschiedlichen Sichtweisen des Schlagers aus den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen stehen in der Musikdidaktik zufällig und unverbunden nebeneinander, die Unterrichtspraxis verunsichernd. Für die Musikdidaktik bedeutet der Schlager eben nicht nur sozialpsychologisches oder nur musiksoziologisches Denken, sondern einen Unterrichtsgegenstand, dessen unterschiedliche sozialwissenschaftliche Aspekte dem Studenten und Lehrer überschaubar zu halten und in den Zusammenhang auch anthropologischen, biologischen und ästhe-

tischen Denkens zu stellen sind. Sonst besteht die Gefahr, daß die traditionelle Einseitigkeit, die Fixierung auf ästhetische Werte, durch eine neue Einseitigkeit, die uneingeschränkte didaktische Legitimation der Subkultur, abgelöst wird.

Hier treten Möglichkeiten eines Ansatzes für soziologische Ideologiekritik an der Musikpädagogik zu Tage, weil sich an einem Beispiel wie dem Schlager in Deutlichkeit die Gefahr nichtbe gründeter Verallgemeinerungen singulärer und partikularer Erfahrungen auftut. Doch hat sich das ideologiekritische Interesse der Soziologie an der Musikpädagogik einseitig auf Nachweis von Nachwirkungen reformpädagogischer Denkmodelle im Musikunterricht, insbesondere der musikalischen Jugendbewegung gerichtet. Mit dem Wettern gegen außermusikalische Zielsetzungen des Musikunterrichtes wie Gemeinschaft und selbstgenügsame musikalische Eigentätigkeit gab seinerzeit Adorno den Anstoß, allerdings in Unkenntnis der historischen Situation. Denn seit Mitte des vorigen Jahrhunderts ist die Forderung nach Sachorientierung im Musikunterricht eine ständige und immer drängendere Forderung der Musikpädagogik gewesen, besonders deutlich etwa bei Hermann Kretzschmar, bei dem auch schon Adornos Kritik am Musikanten wörtlich zu finden ist. Dennoch wirkt Adornos soziologische Ideologiekritik an der Musikpädagogik bis heute nach. Auch heute noch kritisiert man an der Musikpädagogik Erscheinungen aus der Zeit der Jugendmusikbewegung, die auch tatsächlich als Ausläufer dieses Programms bis heute in der Praxis nachweisbar sind. Aber die Musikpädagogik hat längst einen neuen Bewusstseinsstand erreicht. Die Nachahmung bereits tradierter Ideologiekritik gibt jedoch Epigonen den Anschein des Aktuellen, wovon ganze Zeitschriften-Artikel und Referate leben; denn der Anschluss an ein aktuell erscheinendes kritisches Verfahren gibt zugleich auch die Verstärkung durch Zugehörigkeit zu einer Gruppe, deren gedankliche Substanz nichtsdestoweniger längst überholt ist. Solche Ideologiekritik kuriert an Symptomen, statt an der Wurzel. Denn ideologische Belastungen des Schulfaches Musik sind immer nur Konsequenzen aus vorausgegangenem erziehungswissenschaftlichem oder ästhetischem Denken. Wenn die Ideologiekritik an Musikpädagogik einsetzt, hat das allgemeine pädagogische oder ästhetische Denken mit Musikpädagogik im Schlepptau das kritisierte Modell schon längst wieder verlassen. Die Ideologiekritik hinkt darum stets hinter dem Stand des inzwischen erreichten musikpädagogischen Bewusstseins her; sie nimmt den Anschein der Berechtigung aus der Tatsache, daß in der Unterrichtspraxis die alten Denkmodelle naturgemäß länger nachwirken. Wir haben es bei der Ideologiekritik an der Musikpädagogik mit einem time-lag zu tun, einer zeitlichen Verzögerung, durch die verspätet und verformt überholte Gedanken langsam zu öffentlicher Meinung werden. Die für Musikpädagogik tatsächlich erforderliche Ideologiekritik müsste sich den jeweils gerade wirksamen Denkmodellen und ihrer kurzschlüssigen Übertragung in Musikpädagogik zuwenden, dort Schlagwörter und Leerformeln desillusionieren und partikulare Tendenzen sowie Verlust auf Erfahrungszusammenhänge stets durchschaubar halten.

Die methodische Anregung der Sozialwissenschaften für die Musikpädagogik sind die empirischen Verfahren zur Beobachtung musikalischen Verhaltens, nachdem zuvor die verschiedenen Messverfahren für die so genannte musikalische Begabung bestimmend waren. Als Anfang der 60iger Jahre eine neue Welle musikpädagogischer Forschung in Gang kam, trat das Bestreben, durch Anschluss an Empirie sich wissenschaftlich auszuweisen so in den Vordergrund, daß 1969 der erste wissenschaftliche Kongress für Musikpädagogen in Köln unter den Titel „Empirische Forschung in der Musikpädagogik“ gestellt wurde (obwohl er kaum empirische Beiträge brachte).

Es bleibt erstaunlich, daß immer wieder einzelne kleine Arbeiten durchgeführt bzw. angekündigt werden, jedoch niemals Koordinationen der Materialien und kaum ihre Einordnung in theoretische Zusammenhänge vorgenommen werden. Dazu ist in den Blick zu nehmen, daß empirische Forschung in der Musikpädagogik sicher einige Belege für vermutete Mikrostrukturen zu Tage bringt, empirisches Detail und statischen Beleg von Bekanntem, daß aber wegen der methodologischen Schwierigkeiten kaum die Beobachtung der Effektivität von Lernzielen oder Verfahrensänderungen oder auch nur der Verwendung unterschiedlicher musikalischer Materialien möglich war. Damit zeichnet sich die methodische Notwendigkeit des Faches Musikpädagogik ab: die Interpretation der Zusammenhänge unter Auswertung und Koordination vorhandener Daten und mit Anregung zur Erstellung kontrollierender und ergänzender Daten. Das bedeutet die Entscheidung für die Kombination geisteswissenschaftlicher und quantitativer Methoden.

Faßt man zusammen, was diese Beobachtung sozialbezogener Implikationen des Musikunterrichtes und seiner Didaktik erbrachte, so ergibt sich ein Nebeneinander sozial inspirierter Aktualisierungsmöglichkeiten, gestützt auf Leihtheoreme aus verschiedenen Sozialwissenschaften. Es ist ein Nebeneinander verschiedenartiger und verschiedengewichtiger Elemente, für deren Auswahl, Akzentuierung und Vernachlässigung kein theoretisches Prinzip erkennbar ist. Bei dem Transfer in die Musikdidaktik bleiben bei einzelnen Elementen aus den Sozialwissenschaften die Sachbedingungen von Musik und Musikkernen unberücksichtigt, fehlen auch ausreichende musikdidaktische Modifizierungen und Differenzierungen, wurden sozialwissenschaftliche Prinzipien übersteigert oder historisch falsch angelegt oder traten schließlich sogar Teilstücke verschiedener Sozialwissenschaften im Zusammenhang mit der Musikdidaktik in Widerspruch gegeneinander. Musikpädagogik als Sozialwissenschaft im Sinne einer Theorie der sozialwissenschaftlichen Implikationen des Musikkernens erweist sich damit gegenwärtig auf dem Stand einer Reihung einzelner theoretischer Teilstücke aus sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen; das erklärt, daß trotz so positiver Anregungen für die Praxis die musikdidaktische Diskussion von Labilitäten, Unsicherheiten und Übertreibungen bestimmt ist, denn ihr fehlt noch Koordination und Korrelation der sozialen Implikationen in der eigenen musikpädagogischen Theorie.

Doch lassen sich daraus eben die Möglichkeiten künftiger Weiterentwicklung dieses Bereiches ableiten. Die Musikpädagogik kann soziale Implikationen eben nicht von einer der Teildisziplinen der Sozialwissenschaften isoliert ableiten, sondern muss stets das gesamte sozialwissenschaftliche Spektrum im Blick haben. Und ebenso ist es notwendig, daß diese sozialwissenschaftlichen Ansätze seitens der Musikpädagogik in einem theoretischen Zusammenhang koordiniert und komplettiert werden. Die bisherigen musikpädagogischen Postulate wie etwa der „Themenkatalog für Forschungsaufgaben in der Musikerziehung“ des Arbeitskreises musikpädagogische Forschung von 1969 führen nicht weiter, auch nicht die x-te Untersuchung über das Musikhören im x-ten Schuljahr, solange nicht das vielfältige vorhandene Material über musikalisches Verhalten, vor allem die schon umfangreiche außerdeutsche Bibliographie zur Kenntnis genommen und aufgearbeitet werden. Das Ergebnis heißt: Musikpädagogik als Sozialwissenschaft führt sinnvoll weiter, wenn statt der Übernahme isolierter sozialer Implikationen ein Beziehungsgefüge zu den Sozialwissenschaften insgesamt gewonnen wird, daß man mit Hilfe der sozialwissenschaftlichen Denksphäre nicht nur theoretisch, sondern auch partiell didaktisch durch Konkretisierung im Musikkernen verantwortlich novellieren kann.

Doch schließt sich daran sogleich die Frage an, welche Position eine solche Musikpädagogik als Sozialwissenschaft in der Theorie des Musikkernens insgesamt haben könnte. Jetzt ist daran zu erinnern, daß die Musikpädagogik in den verschiedenen Phasen ihrer Geschichte stets den jeweils dominanten Denkrichtungen angepaßt wurde und sich demgemäß in ihrem theoretischen Teil wechselnd verschiedenen Disziplinen einordnete. Jeder kennt die historische Abhängigkeit von der Theologie, der ein enger Anschluss an die Pädagogik folgte, als im Zuge der Aufklärung der Gedanke der Volksbildung in den Vordergrund trat. Auch die wechselhafte Geschichte der Pädagogik hat die Musikpädagogik jeweils getreulich nachvollzogen, von der Elementarbildung Pestalozzis, die Nägeli auf den Irrweg der Arbeit mit Einzeltönen brachte bis zu Herbarts Zielen sittlicher Erziehung, die seine musikpädagogischen Zeitgenossen flugs in eine System ästhetischer Erziehung mit Zielen sittlichen Verhaltens umsetzten. Die einseitige Bevorzugung praktischen Musizierens auch in musikalisch ganz unzureichender Form war Folge des Anschlusses an das reformpädagogische Theorem vom Nutzen der Eigentätigkeit bei allem Lernen. Der Anschluss an das entwicklungspsychologische Denken führte zur Produktion einer spezifischen Kindermusik. Der einseitige Anschluss der Musikpädagogik an sozialwissenschaftliches Denken gibt sich als die zeitgenössische Fortsetzung einer langen Tradition musikpädagogischer Anpassung an jeweils gerade neue Denkmodelle zu erkennen. In Wirklichkeit benötigt jedoch Musikpädagogik Unabhängigkeit, um sich der Vielfalt aller sie tangierenden Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten öffnen zu können. Ihre Chance liegt in der Entwicklung eines interdisziplinären Modells, wo sich insbesondere die Wissenschaften der Musik und des menschlichen Verhaltens begegnen. Die miteinander in Korrespondenz tretenden Disziplinen bedeuten die unterschiedlichen Aspekte von Musik, Mensch und Gesellschaft, unter denen die musikpädagogischen Gegenstände in einer umfassenden Weise zu beobachten sind was auch auf den Zusammenhang mit systematischer Musikwissenschaft verweist. Auch Musikpädagogik als Sozialwissenschaft wird damit zurückgeführt auf den sozialwissenschaftlichen Aspekt des musikalischen Verhaltens und seiner Veränderungen, wenn auch von besonderer wissenschaftlicher wie musikdidaktischer Dringlichkeit. Die Lösung von einseitigen Anschlüssen an eine einzelne Wissenschaft und die Öffnung für eine fächerübergreifende Beobachtung der einzelnen musikpädagogischen Gegenstände ist letztlich die einzige Möglichkeit, um die extremen Gegensätze in der Unterrichtspraxis und die Polemik didaktischer Diskussionen der Versachlichung näher zu bringen. Womit wir alle auf längere Zeit, aber sinnvoll beschäftigt wären.