

## **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**

Stroh, Wolfgang Martin: Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/stroh1.pdf>

© **Wolfgang Martin Stroh 2002 (all rights reserved)**

Der Text erscheint im Herbst 2002 in: A. Bernhard, A. Kremer & F. Rieß (Hgg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze. 2 Bände, Schneider-Verlag Hohengehren (Band 2). Die Vor-Veröffentlichung geschieht mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber und des Verlages.

## **Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung**

### **1. Voraussetzungen, Theorien und Ansprüche**

Nach der reinen Lehre des Marxismus´ gehört Musik (wie auch Bildende Kunst, Tanz, Theater, Literatur etc.) als konkretisierte Ideologie zum Überbau der Gesellschaft. Sie ist ein Luxusgut, das sich die Menschen der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen in unterschiedlichem Maße leisten und das sie in unterschiedlich intensiver, guter und nachhaltiger Weise im eigenen Interessen weiterentwickeln können. Das bedeutet, dass Musik

- nicht zwingend notwendig ist,
- Klassencharakter besitzt,
- von außermusikalischen (ökonomischen, politischen und allgemein kulturellen) Faktoren abhängt und
- in einer klassenlosen Gesellschaft obsolet wäre.

Als Ideologie kann Musik eine Form richtigen oder falschen Bewusstseins sein. „Richtig“ ist beispielsweise, wenn das Bürgertum im 18. Jahrhundert dem Adel das Kunstmusik-Privileg entreißt und öffentliche Konzerte selbst organisiert, „richtig“ ist auch, wenn Proleten Kampflieder und Straßenmädchen Gassenhauer (nach Steinitz „Volkslieder demokratischen Charakters“) anstimmen. „Falsch“ ist, wenn die kleinen Leute in Kirchenchorälen Gott lobpreisen, Arbeitermännerchöre den deutschen Wald besingen oder die Massen sich nach dem Wunsche Metternichs im Walzertakt „zerstreuen anstatt sich zu versammeln“.

Im Kapitalismus nimmt Musik Warencharakter an. Mit der Erfindung der „autonomen“ Musik durch das Bürgertum im 18. Jahrhundert wurde aus der Dienstleistung Musik eine Ware. Gebrauchs- und Tauschwert wurden getrennt, mit dem Tauschwert beschäftigte sich die Ästhetik, die Lehre vom „reinen Schönen“, mit dem Gebrauchswert der konkrete Musikbetrieb und das Showbusiness. Dass Musik auch etwas anderes als Ware sein kann, ist in den meisten musikalischen Weltkulturen selbstverständlich und war auch unausgesprochenes Geheimwissen der Arbeiterkultur und anderer musikalisch subversiver Kräfte. Die Täuschung über den Warencharakter von Musik gehört mit zum wichtigsten Produktionsprozess von Ideologie im Sinne eines falschen Bewusstseins.

Nach einer psychologisch weiter entwickelten marxistischen Theorie wird Musik nicht nur als Ideologie und Ware betrachtet, sondern auch als ein Produkt menschlicher Tätigkeit. In „musikalischer Tätigkeit“ findet Aneignung von Wirklichkeit statt. Auch hier kann es zu bewussten oder unbewussten, selbst- oder fremdbestimmten, „richtigen“ oder „falschen“ Formen von Aneignung kommen. Die Ästhetik des Produkts „Musik“ sagt bei dieser marxistischen Betrachtungsweise nur bedingt etwas über die Qualität der Aneignung aus. Es genügt nicht, das Produkt „Musik“ zu untersuchen und zu optimieren, wenn man wissen will, was richtig oder falsch ist. Der tätige Mensch bzw. der gesamte Aneignungsprozess muss betrachtet und berück-

sichtigt werden, wenn man politische oder pädagogische Entscheidungen treffen will.

Hieraus folgen die Ansprüche der kritischen Musikerziehung und - allgemeiner - der kritischen ästhetischen Erziehung:

- die Menschen sollen erkennen, dass Musik Ideologie ist, Klassencharakter hat und eine Form der Aneignung von Wirklichkeit ist,
- die Menschen sollen befähigt werden, ästhetische bzw. musikalische Fremdbestimmung abzuschütteln und selbstbestimmt ästhetisch bzw. musikalisch tätig zu sein.
- Bezogen auf das Erziehungsfeld Schule bedeutet dies eine doppelte Aufgabe für den ästhetischen bzw. Musikunterricht:
- die SchülerInnen sollen über das Phänomen Musik in seiner ganzen Breite nachhaltig aufgeklärt werden,
- die SchülerInnen sollen im Unterricht selbstbestimmt handeln, sich ihre Lebensrealität ästhetisch bzw. musikalisch aneignen.

Durch diese Ansprüche sind Inhalt, Ziel und Methode des kritischen ästhetischen bzw. Musikunterrichts bestimmt. Inhalt des Musikunterrichts ist „Musik“ in allen Erscheinungsformen, also nicht nur als hohe abendländische Kunst, sondern als Alltagsgegenstand, als jugendkultureller Sozialisationsfaktor, als weltweite kulturelle Praxis, als Ritual, als Kommunikation, als Manipulation und als Waffe. Ziel ist, dass die SchülerInnen befähigt werden, mit Musik „aktiv, selbstbestimmt und bewusst“ umzugehen. Und die Methode ist die eines schüler- und handlungsorientierten Lernens.

## **2. Diskussionsablauf**

Die im vorherigen Abschnitt skizzierten Ansprüche sind nie in der vorliegenden Klarheit und Kürze formuliert worden. Erst aus der historischen Distanz und sine ira et studio scheint es (mir) möglich zu sein, die verworrenen und kontroversen Diskussionen der frühen 70er Jahre auf einen Punkt zu bringen. Von Theodor W. Adornos „Kritik des Musikanten“ (zwischen 1952 und 1956 in mehreren Stufen entwickelt) über „Musik als Schulfach“ von Helmut Segler und Lars Ulrich Abraham 1966 bis hin zu Wulf Dieter Lugerts „Grundriß einer neuen Musikdidaktik“ 1975 spannt sich der Bogen der Diskussion, die mit folgenden Etappen und Positionen umschrieben werden kann:

(1) Kritik an der „musischen“ Nachkriegsform von Musikunterricht, die die Praxis der nationalsozialistischen Ära bruchlos fortsetzte: am blinden Absingen von Volksliedern in Grund- und Hauptschule (Volksschule), wo es „Musik“ noch nicht als Schulfach und auch keine speziell ausgebildeten MusiklehrerInnen gab; am Musizieren um seiner selbst willen; an der Trennung von „musikpädagogischer“ und „authentischer“ Musik. Die „musikpädagogische“ als gezielt pädagogisch inszenierte Musik etwa im Stile eines Carl Orff war Hauptangriffspunkt der Adorno'schen Aufklärungsbemühungen. Gegengift war eine professionelle Beschäftigung mit höchst möglicher und avancierter Kunstmusik, die gemäß Adornos Material-Theorie

per se „kritisch“ ist. Folgerung: Hören und Analysieren statt Musizieren und Singen unter Anleitung von Profis von der untersten Klasse an!

(2) Kritik am engen Musik-Begriff, der neben Volksliedern und „musikpädagogischer Musik“ nur noch ausgewählte „kleine Werke großer Meister“ kennt. Stattdessen soll nach dem Konzept der Auditiven Wahrnehmungserziehung von Rudolf Friessius jede Art Schall Gegenstand des Musikunterrichts sein, nach Hermann Rauhe immerhin Kunst- und Popmusik und nach Martin Geck u.a. das gesamte „Musikleben vor Ort“ bzw. - wie sich Wulf Dieter Lugert allgemeiner ausdrückt - Musik als gesellschaftliches Phänomen. Am weitesten ging mit Bezug auf einen neuen Musik-Begriff das Unterrichtswerk „Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben“, das als pädagogisches Prinzip formuliert hat: „jeder hat das Recht darauf informiert zu werden, um eigene Entscheidungen zu finden und selbständige Verhaltensweisen zu entwickeln“.

(3) Kritik auch am methodisch „autoritären“ Verhalten der SchülerInnen gegenüber Musik, sei sie nun „abendländisch“ (Mozart) oder „außereuropäisch“ (indischer Rag oder indonesisches Gamelan) oder „afroamerikanisch“ (Jazz). Als Gegenkonzept setzen Gertrud Meyer-Denkman auf musikalische Gruppenprozesse der Avantgarde oder Lilly Friedemann auf quasi-therapeutische Improvisation. Das Bauen von Klangerzeugern oder die „polyästhetische Gestaltung“ von Festen oder Schulhöfen wird propagiert. Und Peter Schleuning lässt Kinder „Lieder selber machen“ und setzt dabei ein verblüffend antiautoritäres Kreativitätspotential in Gang.

(4) Kritik schließlich an dem niedrigen intellektuellen - politischen, wissenschaftlichen, „kritischen“ - Niveau des Unterrichts, der musikpädagogischen Forschung, der pädagogischen Ausbildung und der praktizierenden LehrerInnen, die sich als künstlerisch und nicht als politisch verantwortungsvoll Handelnde verstehen. Diese Art Kritik äußert sich in der ersten musikwissenschaftlichen Schulbuchanalyse von Freia Hoffmann, in Diskussionen um das Verhältnis von Musikpädagogik und Musikwissenschaft, in der Gründung einer deutschen musikpädagogischen Forschung und grundlegender Kritik der Musiklehrerausbildung an den Musikhochschulen. Strukturell schlägt sich diese Kritik darin nieder, dass seit 1974 auch Fach-MusiklehrerInnen für Grund-, Haupt- und Realschule ausgebildet werden, dass in den Rahmenrichtlinien aller Länder das Fach „Musik“ an der Oberstufe „wissenschaftspropädeutisch“ konzipiert wird und dass es Musiklehrerausbildung auch an einigen Universitäten und nicht nur an Musikhochschulen gibt. Diskutiert werden diese Tendenzen unter dem Stichwort „Musik an der Gesamtschule“.

### **3. Realisierung: exemplarische Leitideen und Projekte der 70er Jahre**

Die im vorigen Abschnitt aufgezählten Kritikpunkte führten in den 70er Jahren zu zahlreichen „Reformprojekten“. Jedes Projekt greift meist alle vier der genannten Kritikpunkte auf, lässt es aber nicht bei der Kritik bewenden, sondern fasst dieselbe „positiv“ und konstruktiv. Dabei hat jedes Projekt eine oder mehrere Leitideen oder leitende Prinzipien, die so etwas wie Lösungsformeln für die kritisierten Probleme darstellen. Im folgenden nenne ich etwas schematisiert und vereinfacht:

<i>Leitidee:</i>	<i>Projekt:</i>
„Kultur für alle“	Hilmar Hoffmanns Frankfurter Modell (seit 1970)
„Leben mit der Aisthesis“	Bielefelder Schulprojekte Hartmut von Hentigs (eröffnet 1974)
„Kommunikation/ Ästhetik“	Musiklehrerausbildung Oldenburg (Gründung 1973)
„Ästhetische Gestaltung der Lebenswelt“	Modellversuch Kollegscheule Nordrhein-Westfalen (Planungsbeginn 1972)
„Musik als aktive Aneignung“	Arbeitskreis Demokratischer Musiker ADM (1974-1985)
„Popmusizieren im Klassenverband“	Institut für Didaktik Populärer Musik Lüneburg (gegründet 1980)

### *„Kultur für alle“*

Prototypisch für den sozialdemokratischen Versuch, den Klassencharakter von Kultur und Musik „aufzuheben“ ist Hilmar Hoffmanns Konzept „Kultur für alle“, das Hoffmann seit 1970 als Frankfurter Kulturdezernent zu praktizieren versucht. Wie der Name sagt soll Kultur, die Hoffmann als „sinnvollen Konsum gesellschaftlichen Reichtums“ (S. 12) bezeichnet, den bürgerlichen Eliten entrissen und auf die Strasse gebracht, „demokratisiert“ werden. Das Schlimme am Klassencharakter von Musik ist demzufolge, dass die „gute Musik“ nicht den Massen gehört, dass die Opernhäuser und Konzertsäle zwar von allen subventioniert, vom Bildungsbürgertum aber besetzt werden. Klassencharakter ist kein Kennzeichen der Inhalte von Musik, sondern nur eines der Eigentumsverhältnisse.

Dieser (allgemeine) Standpunkt hat vor allem im Kontext der Gesamtschuldiskussion dazu geführt, dass es als Fortschritt betrachtet wurde, wenn Beethoven vor Grund-, Haupt-, Real- und GymnasialschülerInnen gleichermaßen erklang. Sehr zum Leidwesen der Betroffenen, die mit derart Demokratie wenig anfangen konnten. Schnell wurde - auch Hoffmann - klar, dass „Kultur für alle“ auch eine Änderung der Inhalte erfordert. So wurde seine Forderung beispielsweise an einigen Hamburger Gesamtschulen derart umgesetzt, dass der Musikbereich der Schulgebäude großzügig mit bis zu 10 Flügeln ausgestattet wurde und man es daraufhin der Interaktion von LehrerIn und SchülerIn überließ, was auf diesen Flügeln gespielt wurde. Die modifizierte These lautete: Gebt allen die gleichen materiellen Chancen und es wird schon gut gehen.

Diese These lag auch dem Versuch zugrunde, an einigen Universitäten ein professionelles Musiklehrerstudium ohne Aufnahmeprüfung zu etablieren. Da an Musikhochschulen das Ritual der Aufnahmeprüfung nicht nur für die künstlerischen, sondern auch für die „künstlerisch-wissenschaftlichen“ (sprich „pädagogischen“) Studiengänge praktiziert wurde, war es ein provokanter Entritualisierungsakt, wenn an den Universitäten zunächst keine solchen Aufnahmeprüfungen durchgeführt wurden. Es war nun möglich, ein Musikstudium zu beginnen, ohne zuvor Investitionen in 8 Jahre privaten Instrumentalunterrichts getätigt zu haben.

### *„Leben mit der Aisthesis“*

1968 veröffentlichte Hartmut von Hentig unter dem Titel „Systemzwang und Selbstbestimmung“ die theoretischen Grundlagen für die 1974 in Bielefeld eröffneten Schulprojekte. Das Schulfach „Musik“ gibt es in Hentigs Gesamtschule nicht, wohl aber das Lernziel „Leben mit der Aisthesis“, zu dessen Erreichen Musik-Profis beitragen sollen. Im Bielefelder Oberstufen-Kolleg ist dieser Ansatz dahingehend verwirklicht worden, dass die vier MusiklehrerInnen 66% ihrer Unterrichtszeit im Projekt- und Ergänzungsunterricht interdisziplinär arbeiten mussten. Der Wahlfachunterricht „Musik“ (34%) war berufsvorbereitend und nur für circa 5% der KollegiatInnen eingerichtet.

Hentig fordert einen Unterricht, in dem die Fähigkeit, „die eigene Umwelt wahrzunehmen und zu gestalten, zu kritisieren und zu verändern“ gelehrt wird, der ein „Verständnis der gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene“ fördert und bei den SchülerInnen eine „Ich-Stärkung durch Sensibilisierung der Perzeption“ (S. 93) bewirkt. An die Adresse der „hohen Kunst“ gerichtet sagt Hentig, dass die SchülerInnen lernen sollten, „die Kunst von ihren Wirkungen her aufzunehmen, nicht von ihrem historischen Wert oder ihren theoretischen Absichten“ (S. 95).

Hentigs „Leben mit der Aisthesis“ hat sich als ein Reservoir zur Selbstbedienung erwiesen. So konnte die „Auditive Wahrnehmungserziehung“, die eine Sensibilisierung der auditiven Perzeption fördern wollte, sich auf einen Teil des Hentig'schen Konzepts berufen. Auch Hermann Rauhes frühe Popmusik-Didaktik, in der eine Ich-Stärkung gegenüber der Musikindustrie erreicht werden sollte, konnte Hentig zitieren. Hentigs Konzept ist aber auch eine Ermutigung zu Interdisziplinarität und Projektunterricht. Zahlreiche Ganztagschulen haben die Idee für den Wahlbereich, das Freizeitangebot und ihren Projektunterricht übernommen. In den „klassischen“ Klassenzimmer-Unterricht ist Hentigs Gesamtkonzept aber kaum eingedrungen und bis heute eine Forderung musikpädagogischer Sonntagsreden geblieben. So pflegen MusiklehrerInnen immer dann, wenn eine Thematik die Musikimmanenz überschreitet, zu fragen: „Was hat das mit Musik zu tun?“ Doch, da Musik im wirklichen Leben nie alleine vorkommt, kann Hentigs Antwort mit Hanns Eisler nur lauten: „Wer nur von Musik etwas versteht, versteht auch von Musik nichts“.

### *„Kommunikation / Ästhetik“*

Während die beiden bisher skizzierten Projekte vor allem eine Erweiterung des Musik-Begriffs und eine starke „Politisierung“ der Inhalte zur Folge hatten, ist der Ansatz von „Kommunikation/Ästhetik“ gegenüber der marxistischen Tätigkeitstheorie anfällig. Ziele, Inhalte und Methoden der Musikerziehung werden hier nicht mehr vom Gegenstand Musik, sondern von der Tätigkeit, die mittels Musik ausgeübt wird, definiert. Dabei steht, allen technokratischen Auswüchsen zum Trotz, beim Kommunikations-Konzept der handelnde Mensch und nicht der gehandelte Gegenstand im Zentrum der Erziehung. Schüler- und Handlungsorientierung sind im Konzept zwingend impliziert, während sie bei allen anderen „kritischen“ Ansätzen nur eine von vielen Vermittlungsmethoden sind.

„Kommunikation/Ästhetik“ bedeutet, dass Musik als eine spezifische Form von Kommunikation betrachtet wird. Das von Oldenburg aus durch eine Arbeitsgruppe um Ulrich Günther in ein monströses Schulbuchprojekt umgesetzte Konzept der „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ geht ebenso von Musik als Kommunikation aus wie die in Hamburg von Herrmann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke (rein theoretisch) formulierte „Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts“. Das Fach Musik an der Universität Oldenburg wurde programmatisch „Musik/Auditive Kommunikation“ und der einschlägige Fachbereich mit den Fächern Kunst, Musik, Germanistik und Sprachen „Kommunikation/Ästhetik“ benannt. Die Musiklehrausbildung in Oldenburg wurde nach einem Ansatz musikalischer Kommunikation strukturiert und daher von Anfang an die musikalische Vermittlung durch technische Medien gleichberechtigt neben der herkömmlichen durch Musikinstrumente und Gesang gelehrt. Seit 1978 erweiterte ein mehrjähriges interdisziplinäres Projekt zur „kommunikativen Tätigkeit“ den Ansatz, der stets der Gefahr ausgesetzt war, „technokratisch“ zu werden.

Obgleich das „Oldenburger Modell“ formal gesehen eher technokratisch und an den „kybernetischen Trend“ der Zeit angepasst war, haben die Musikhochschulen in diesem Modell mit sicherem Gespür die Kritik erkannt, die sich an ihre Adresse richtete. In der seinerzeit marktbeherrschenden musikpädagogischen Zeitschrift „Musik und Bildung“ wurde der „Widerlegung“ des Oldenburger Modells ein ganzes Themenheft gewidmet. Und der Präsident der Musikhochschule Hannover und Vorsitzende des Deutschen Musikrates, der noch 1973 zusammen mit Ulrich Günther das Gründungsgutachten für Oldenburg formuliert hatte, erklärte offen, dass er alles ihm Mögliche daran setzen werde, dass die Musiklehrausbildung in Oldenburg wieder geschlossen werde. Wie „von selbst“ hatte der Kommunikationsansatz alle kritischen Aspekte der herkömmlichen Musikerziehung berührt: den Musikbegriff (inklusive der Aufwertung von Populärmusik), den Kunstbegriff (inklusive der Abwertung künstlerischen Instrumentalspiels und des Gesangs), den Vermittlungsbegriff (inklusive der Diffamierung der Rolle von MusiklehrerInnen als KünstlerInnen) und den Begriff von Wissenschaftlichkeit des Lehrerqualifikation.

### *„Ästhetische Gestaltung der Lebenswelt“*

Die nordrhein-westfälische Kollegstufe war als konsequente Sekundarstufe II geplant. Neben der gymnasialen Oberstufe sollte das gesamte berufsbildende Schulwesen in einem flexiblen System vereinigt sein. Das Fach Musik war gefragt, ein Profil zu entwickeln, das auf „Fachoberstufen-Niveau“ berufsbezogen war. Dieser äußere Zwang hatte eine Fülle reformerischer Konzepte zur Folge, die tief ins Mark des herkömmlichen Verständnisses von Musikerziehung vorstießen. Es wurde ein Schwerpunkt „Kunst/Musik/Gestaltung“ geschaffen und Musik zudem in den Schwerpunkt „Erziehung und Soziales“ einbezogen. Das neue Musikcurriculum wurde aus neuartigen Berufsfeldern abgeleitet, an deren Spitze sich ein „Musiziergruppenleiter“ befand.

Das Besondere der Kollegscheule war, dass die ästhetischen Fächer auf eine ästhetische Berufspraxis ausgerichtet sein sollten, die sich jenseits der herkömmlichen künstlerischen Berufe befand und für die Kunst-Musikhochschulen den Ruch des Laienhaften, Unprofessionellen hatte. Gegenüber den Ausbildungsgängen für her-

kömmliche handwerkliche oder vor-künstlerische Berufe wie Instrumentenbauer oder Musiktherapeut waren die Studien der Kollegschule enorm aufgewertet und „verwissenschaftlicht“. Explizit anerkannt wurde durch diesen Modellversuch, dass Musik eine Möglichkeit „ästhetischer Lebenspraxis“ ist und es für die ästhetische Gestaltung der Lebenswelt auch Profis geben kann und soll.

### *„Musik als aktive Aneignung“*

1973 bildete sich aus den TeilnehmerInnen der Jahrestagung des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung in Darmstadt eine Projektgruppe, die eine stärkere „Politisierung“ des Instituts und mehr Mitbestimmung der TeilnehmerInnen forderte. Diese Gruppe veranstaltete im Jahr darauf einen „Gegenkongress“ und formierte sich dann als eigenständiger „Arbeitskreis demokratischer Musik“ (ADM). Nach einer weiteren Trennung von der Gruppe um die Zeitschrift „Sozialistische Zeitschrift für Kunst und Gesellschaft“ führte dieser Arbeitskreis regelmäßig Tagungen durch und organisierte sich nach dem Basisgruppen-Konzept in kleinen lokalen MusiklehrerInnenzirkeln. Dort wurden Unterrichtsreihen entwickelt und erprobt, die ab 1977 publiziert wurden und bis 1985 ein verzweigtes Vertriebsnetz bedienten.

Inhaltlich bezog sich der ADM einerseits auf musikpolitische Tagesereignisse wie Musik im Kampf gegen Kernkraftwerke oder Musik gegen Imperialismus (z.B. in der Chile-Solidarität) sowie auf musikalische Friedenserziehung oder politische Aspekte von Popmusik. Grundlage jeder publizierten Unterrichtseinheit war die Überzeugung, dass Musik als „aktive Aneignung von Wirklichkeit“ ein pädagogisch verantwortbares und tragfähiges Konzept sei. So wurden 1977 Blues und Shanties, später Cowboy-Lieder und Bänkelgesänge als Lieder dargestellt, durch die Arbeit organisiert, Stress verarbeitet, die Lebenskraft regeneriert und die Verhältnisse kritisch betrachtet werden. Alle Einheiten enthielten ausführliches Material zum „Hintergrund“ oftmals bekannter Lieder und Hinweise auf szenische Interpretationen der Lieder. Der ADM griff weitgehend „modische“ Themen und Musikgattungen auf und zeigte, dass und wie diese soziale Wirklichkeit widerspiegeln. Eine Einheit über Reggae, über die Musik Chiles und Krieg und Frieden wurden zum Programm.

Der ADM praktizierte ein klassisches Basiskonzept. Aufgrund der Tatsache, dass die meisten aktiven Mitglieder aber den Gang durch die Institutionen erfolgreich angetreten hatten, war dieser musikpädagogischen „Basisgruppe“ ein ziemlich großer Einfluss vergönnt. Die grauen Materialien verkauften sich in sehr hoher Stückzahl und erschienen bereits 1979 als „Raubdruck“ in Schulbüchern etablierter Verlage (Klett mit „banjo“, Metzler mit „Musik hören machen verstehen“).

### *„Popmusizieren im Klassenverband“*

Die größte Sprengkraft im reformpädagogischen Kampf um den Musikunterricht hatte lange Zeit neben der Frage nach Nutzung neuer Musiktechnologien die Frage, ob und wie Popmusik pädagogisiert werden sollte. Einer „kritischen Phase“, in der man hoffte, die SchülerInnen vor der musikindustriellen Fremdbestimmung immunisieren zu können, folgte ein Phase, in der versucht wurde, der Popmusik positive Aspekte abzugewinnen: die „kommerzielle“ der „authentischen“ gegenüber zu stellen. Der oben erwähnte ADM praktizierte dies Prinzip seit seiner ersten Unterricht-

seinheit zu Rock'n'Roll 1977. Wulf Dieter Lugert formulierte 1975 diesen Ansatz: „Das Musikbewußtsein des Jugendlichen ist zunächst positiv zu bewerten, auch wenn Musik für ihn nur zerstreue und unterhaltende Funktion hat. Er sollte jedoch erfahren, daß Musik auch andere Funktionen wahrnehmen kann, die für ihn ebenso lustvoll sein können. Die Einführung in diese Funktionen obliegt der Musikerziehung“ (Lugert 1975, S. 49). Zum zentralen Aspekt dieser lustvoll wahrzunehmenden anderen Funktionen gehört, dass die Jugendlichen Musik möglichst selbst machen - nachspielen, umgestalten, weiter entwickeln, multimedial ausbauen, verfremden... kurzum: sich aneignen!

Das konkrete Konzept, mit dessen Hilfe eine ganze Schulklasse sich Popmusik praktisch aneignen kann, entwickelte Volker Schütz 1981 in der Zeitschrift „Musik und Bildung“ ausgehend von seiner in Oldenburg geschriebenen Dissertation. Im selben Jahr wurde das „Institut für Didaktik der Populären Musik“ in Lüneburg gegründet und gab im Februar die erste (nullte) Nummer der Zeitschrift „Populäre Musik im Unterricht“ heraus. Die Popmusikdidaktik des Instituts, das Wulf Dieter Lugert und Volker Schütz leiteten, wurde zum Meilenstein eines Prozesses der Anerkennung und Integration zentraler Ansprüche kritischer Musikerziehung der 70er Jahre. Hiervon ist im folgenden die Rede.

#### **4. Integration und Isolierung**

Die im vorigen Abschnitt exemplarisch genannten Projekte oder Modellversuche hatten zu einem großen Teil Bestand, auch wenn sie nur teilweise „verallgemeinert“ werden konnten:

Hilmar Hoffmanns „Kultur für alle“ schlug sich nicht nur in touristisch attraktiven, kostenlosen Konzertzyklen wie dem Oldenburger Kultursommer, sondern auch in der Tatsache nieder, dass auf dem Papier das Fach „Musik“ Einzug in die Stundentafeln aller Schularten hielt. Die Wirklichkeit sieht allerdings anders aus. In einem Memorandum zur Situation an Grund- und Sonderschulen stellt der Fachverband „Verband Deutscher Schulmusiker“ 1999 fest, dass an deutschen Grundschulen Musik „überwiegend fachfremd“ unterrichtet wird und es „an Sonderschulen so gut wie gar keine Musiklehrer gibt“. Eine Landtagsanfrage vom 6.4.2000 in Hannover ergab, dass einem „Einstellungsbedarf von 250 Grund-, Haupt- und RealschulmusiklehrerInnen bzw. 60 GymnasialmusiklehrerInnen“ im Jahr 1999 eine Aufnahmequote von 132 bzw. 45 gegenüberstand.

„Das Leben mit der Aisthesis“ existiert am Bielefelder Oberstufen-Kolleg unvermindert, wenn auch durch Abitur zerschnitten und in Fachschränken verwiesen. Eine Übertragung des Oberstufen-Modells der Hentig'schen Schulprojekte hat es aber nie gegeben. Interdisziplinarität ist an Normal-Schulen in Projekttagen gefragt und entsprechend ghettoisiert. Dennoch erscheint gerade Hentigs Konzept das für die aktuelle Diskussion interessanteste zu sein (siehe unten Abschnitt 5).

Die Oldenburger Konzeption der Musiklehrerausbildung „Kommunikation/Ästhetik“ ist noch weitgehend erhalten, während der Modellversuch der nordrhein-westfälischen Kollegscheule „Ästhetische Gestaltung der Lebenswelt“ nie realisiert worden ist. Allerdings sind vor allem an Fachhochschulen ästhetisch gestaltende Studiengänge in den 90er Jahren verstärkt gegründet worden (Produktdesign, Industriedesign, Sounddesign etc.).

Der Arbeitskreis Demokratischer Musiker ADM hat sich 1985 aufgelöst, weil das Konzept der „Musik als aktive Aneignung“ inzwischen in der musikpädagogischen Szene weitgehend zum Allgemeingut geworden und von Unterrichtswerken aller Art aufgegriffen worden ist. Als „szenische Interpretation“ oder im „darstellenden Spiel“ - einem in den 90er Jahren neben Kunst und Musik neu hinzugekommenen Schulfach - leben viele ADM-Konzepte heute ebenso fort wie in dem Boom, den Musiktheateraufführungen im AG-Bereich der Schulen derzeit erleben. Freilich darf nicht übersehen werden, dass es immer wieder (vor allem in Süddeutschland) Versuche gibt, einen Kanon von „Pflichtliedern“ festzuschreiben. Dieser Kanon richtet sich inhaltlich nicht nach den Kriterien, die das Konzept der „Musik als aktive Aneignung“ vertreten hat. Glücklicherweise jedoch konnte sich das Pflichtliedersingen nicht durchsetzen. Den Klagen von PolitikerInnen, die Kinder könnten heute keine Lieder mehr, stehen die Ergebnisse empirischer Untersuchungen über ein großes Sing-Repertoire von Kindern und hohe Auflagen von Liedersammlungen wie „Student für Europa“ gegenüber, die alles enthalten, was auf Schulhöfen und Spielplätzen in ist.

Das „Popmusizieren im Klassenverband“ gehört seit Gründung des Instituts für Didaktik Populärer Musik (1980) mit der Erweiterung auf afrikanisches Trommeln, Sambatanzen, internationale Folklore und Kinderspiele zum meist gefragten Inventar von Lehrerfortbildungen, grauen und grünen Unterrichtsmaterialien. Die Zeitschrift des Instituts hat inzwischen eine Auflage von 7000 und damit sämtliche übrigen musikpädagogischen deutschsprachigen Zeitschriften um mehr als 250% überholt. Die große Nachfrage ist eine Folge der Trägheit der Musiklehrerausbildungsinstitutionen sowie des grandiosen Erfolgs, den diese oft als neo-musische Welle beargwöhnte Tendenz aufweisen kann. Inzwischen hat sich gezeigt, dass das reformerische Potential, das in der Forderung „Popmusik in die Schule“ beschlossen war, erfolgreich absorbiert worden ist.

Die Forderung „Popmusik an die Schule“ war Ende der 60er Jahre unter einem kritisch-aufklärerischen Vorzeichen formuliert worden. Dasselbe galt für Themenbereiche wie Musik in der Werbung, Filmmusik, Musik in der Disco, Musik im Kaufhaus und am Arbeitsplatz, Musik im Radio und Fernsehen usw. Parallel zur Forderung der 80er Jahre, dass die angesagte Jugendmusik nicht (theoretisch) analysiert und hinterfragt, sondern zuerst einmal aktiv gespielt, sodann verändert und weiter entwickelt werden sollte, verschwand die kritisch-theoretische Aufklärungstendenz der Popmusik-Didaktik. Die Freude am „Selber Machen“ und „Selber Können“ gilt als eine nachhaltigere „Ich-Stärkung“ gegenüber den manipulativen Kräften der Musikindustrie als Aufklärung über Verkaufsziffern, Vermarktung und Kommerzialisierung.

Bei diesem Prozess ging eine zentrale Komponente kritischer Musikpädagogik der 70er Jahre verloren: der wissenschaftliche Anspruch an die Lehrerqualifikation und der wissenschaftspropädeutische Anspruch an den Oberstufenunterricht. Zwischen SchülerInnen und LehrerInnen besteht heute weitgehend der Konsens, dass man Musik in der Schule nicht „zerreden“ soll. Information ja, Kritik und Analyse nein! Es wird heute an Konzepten gearbeitet, die zwar auf Kritik und Analyse aufbauen, Kritik und Analyse aber nicht im Unterricht explizit formulieren, sondern SchülerInnen durch geeignetes Handeln zu konstruktiv-kritischen Einsichten kommen lassen.

In den Jahren 1982-83 fand in Hannover eine intensive Auseinandersetzung um die niedersächsische Musiklehrerausbildung statt. In insgesamt 30 Sitzungen der Gruppe Musik/Theater der Studienreformkommission standen sich die Musikhochschule Hannover und die Modellversuche Osnabrück und Oldenburg sowie die Universitäten Hildesheim, Lüneburg und Göttingen einander gegenüber. Obgleich die Musiklehrerausbildung einer Musikhochschule sich stets an den künstlerischen Ausbildungsbetrieb „anlehnen“ muss und daher das Umfeld der abendländischen Kunstmusik nur unter größten Schwierigkeiten verlassen kann, wurde über einige reformpädagogische Positionen Einigkeit zwischen allen Beteiligten erzielt:

Wie der Musikunterricht, so hat auch die Musiklehrerausbildung von einem möglichst weiten Musikbegriff auszugehen, hat neben der Kunst- auch die Populärmusik und die „Musik der Welt“ zu berücksichtigen. Sie darf auch nicht ignorieren, wie und wo Jugendliche heute Musik begegnen: im Kaufhaus und in der Werbung, als Filmmusik und im Fernsehen, in Rockkonzerten und der Diskothek, am Plattenspieler und Computer. Vor diesem Hintergrund wurde als Ziel formuliert, dass die SchülerInnen befähigt werden sollten, mit Musik (1) aktiv, (2) selbstbestimmt und (3) bewusst umzugehen. Diesen Zielen lag die Vorstellung zugrunde, dass im jugendkulturellen Alltag der Umgang mit Musik passiv, fremdbestimmt und unbewusst (manipuliert) ist oder sein kann. Inzwischen werden die drei genannten Typen des Umgangs mit Musik meist ergänzt durch eine vierte Dimension: der (möglichst) unvoreingenommenen bzw. tolerant-interessierte Umgang mit Fremdem.

Dieser gemeinsame Nenner der musikpädagogischen Diskussion zu Beginn der 80er Jahre schlug sich in den Rahmenrichtlinien und den Prüfungsordnungen für die Musikstudiengänge der Ausbildungsstätten nieder. In ihrer Konkretisierung fällt auf, dass die Formulierungen sehr offen und vieldeutig sind. Das „aktive“ Musizieren kann auch als musisches Konzept, wie es bereits Adorno kritisiert hatte, verstanden werden. In der Musikausbildung kann „aktiv“ den hohen Stellenwert der künstlerischen Instrumentalausbildung legitimieren. Die Forderung des selbstbestimmten Umgangs mit Musik öffnet missionarischen Strategien der MusiklehrerInnen Tor und Tür. Da kaum zu übersehen ist, dass die musikindustrielle Produktion von Musik „kommerziell“ ist und so gut wie alle Jugendlichen scheinbar mit den kommerziellen Interessen der Musikindustrie konform gehen, erscheint es durchaus legitim Selbstbestimmung mit nicht-kommerzieller Musik in Verbindung zu bringen. Obgleich meist unter dem „bewussten“ Umgang die aus der kritischen Musikerziehung abgeleitete Reflexion auf die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen - also den Ideologie-Charakter - von Musik verstanden worden war, kann ein Musikunterricht, in dem Noten gelehrt, Musikanalyse betrieben und abfragbares Musiktheoriewissen exerziert wird, ebenfalls unter diese Rubrik subsumiert werden. Selbst das Ziel der Unvoreingenommenheit oder Toleranz gegenüber Fremdem wurden von dem eigentlichen Gegenstand der „Musik der Welt“ auf die bei Jugendlichen meist unbeliebte klassische abendländische Musik umgelenkt.

Kurz gesagt, die auf dem Hintergrund der Diskussion um kritische Musikerziehung formulierten Ziele sind deutungs offen und können relativ leicht in das bestehende und ursprünglich kritisierte System integriert werden. Und in der Tat ist dies in Niedersachsen in hohem Maß geschehen und es gibt keine Anzeichen, dass dies anderswo anders ist. Die Musikhochschulen mit ihrem zentralen Auftrag, den „klassischen“ künstlerischen Nachwuchs der Bundesrepublik zu reproduzieren und über

die Versorgung eines hohen Anteils ausländischer MusikstudentInnen das Ansehen der Republik als Stätte der Musen zu wahren, erweisen sich gegenüber kritischen und reformerischen Konzepten als enorm absorptionsfähig. Sie haben ein großes Verharrungsvermögen, da die Musiklehrausbildung nur einen kleinen und dabei einen in der Prestigeskala niedrigen Stellenwert hat.

Der Integration kritischer Positionen aus den 70er Jahren steht die Isolierung derjenigen Institutionen gegenüber, die kritische Positionen weiter entwickelt haben. Dabei gehen die konservativen Positionen der meisten Musikhochschulen ein Zweckbündnis mit modernen Positionen ein, für die Musik weder Ideologie noch Ware, weder Kunst noch Wert, sondern Gehirnaktivität, Medikament, Sozialintegrator und Mediator ist. Wenn beispielsweise in einem Berliner Großversuch festgestellt wurde, dass Schulklassen, die nachmittags verstärkt Musikunterricht hatten, ein besseres Sozialverhalten aufweisen als Schulklassen, die nachmittags nicht in der Schule sind, dann wird hier von wissenschaftlichen Beweisen für die Notwendigkeit von Musikerziehung gesprochen. Das musikpädagogische Konzept der sozialen Musterklassen spielt hierbei keine Rolle und kann sich mit dem bereits von Adorno kritisierten Orff begnügen. Noch grotesker ist der sogenannte „Mozart-Effekt“. In den USA ist in Laborversuchen mit StudentInnen festgestellt worden, dass eine bestimmte Mozart-Klaviersonate die „Kreativität“ der ProbandInnen nachweisbar gefördert hat. Nun schwärmen in Deutschland bereits musikpädagogische Professoren davon, dass der Wunsch vieler Menschen, etwas von der Kreativität Mozarts abzubekommen, in Erfüllung gehen könne.

Zahlreiche musikpädagogische Forschungsprojekte sind in den letzten Jahren durchgeführt worden, in denen der „Transfereffekt“ von Musik nachgewiesen werden sollte. Diese Art Forschung läuft zwar dem Wesen jenes Musikbegriffs entgegen, der die Basis der künstlerischen Aktivitäten einer jeden deutschen Musikhochschule darstellt. Dennoch geht diese Forschung ein Zweckbündnis mit jenen Positionen ein, die die kritische Musikerziehung der 70er Jahre angegriffen hat. Erzkonservativ spießige, bürgerliche Musikvorstellungen reichen lächerlich mechanistischen Wirkungsvorstellungen die Hand. Das Argumentationsniveau ist das mittelalterlich-klerikaler Musik-Wirkungstheorien.

Angesichts dieses Zweckbündnisses können die ehemaligen kritischen Positionen als „veraltet“ und „konservativ“ verlacht werden. Man wähnt sie als im offiziellen Diskurs weitgehend vereinsamt und isoliert.

## **5. Die aktuelle Situation**

Nachdem fast alle Positionen der kritischen Musikerziehung integriert und isoliert worden sind, scheint es, als ob ein Kapitel Bildungsreform als abgeschlossen gelten kann. Dem ist aber nicht so. Denn da gibt es noch die Schule, in der das wilde Leben tobt. Da gibt es noch die SchülerInnen, die präzise und skrupellos ihre Bedürfnisse artikulieren. Und diese Tatsache hat in den letzten Jahren zu einem Zustand geführt, den führende Musikpädagogen und Musikpädagogik-Zeitschriften als „Krise“ bezeichnen. Diese „Krise“ wird wie folgt beschrieben:

Populärmusik als Unterrichtsgegenstand ist ebenso unumstritten wie der Einsatz neuer Musiktechnologien. Nur, noch immer sind die MusiklehrerInnen erst zu einem verschwindend kleinen Teil entsprechend ausgebildet. Fortbildungen werden zwar

vielfach angeboten, doch wird von offizieller Seite Fortbildung als Privat- und nicht als Dienstgeschäft betrachtet. Die meisten Hochschulen tun sich immer noch sehr schwer, Popmusik (oder gar „die Musik der Welt“) so in ihr Curriculum aufzunehmen, dass dabei von einer Lehrerqualifikation gesprochen werden könnte.

Wo immer das Fach Musik nicht fest in den Stundentafeln verankert ist sondern nur wahlweise angeboten wird, wird es von den SchülerInnen radikal abgewählt. Auch wenn es heute kaum mehr Musikzensuren aufgrund von Vorsingen gibt, so ist doch den meisten SchülerInnen der Zusammenhang zwischen dem Schulfach Musik und der „wirklichen“ Musik vollkommen unklar. Nach wie vor lehnen viele SchülerInnen Musik mit dem Klischee „Noten igitt igitt!“ ab.

PolitikerInnen, Eltern und Schulleitungen fordern vom Musikunterricht mehr als die MusiklehrerInnen leisten können. „Musik“ soll sozial beschwichtigen, ein Gegengewicht zum Medienkonsum bilden, Musik soll interkulturelle Brücken schlagen, Musik soll PR für das Schulleben nach außen machen, Musik soll möglichst wenig kosten und bloß nicht laut sein. Die Folge dieses hohen Anspruchs ist, dass viele MusiklehrerInnen sich weigern, das Fach Musik zu unterrichten, sich in ihr zweites Schulfach und in musische Nachmittags-AGs flüchten.

Trotz großer Sonntagsreden wird gleichzeitig dem Musikunterricht das Korsett „Stundentafel“ immer enger gezogen. Das Fach Musik ist das erste, das gestrichen wird, wenn es Wichtigeres zu unterrichten gibt. Das sehen die PolitikerInnen übrigens überwiegend genauso wie die SchülerInnen, deren Freizeit so voller Musik ist, dass die Schule nicht hinterher kommt.

Der aktuellen Musikpädagogik fällt angesichts dieser „Krise“ nichts ein. Wenn sie sich in die Legitimation durch Transfereffekte begibt, so gibt sie sich selbst auf. Macht 1 Stunde Musikunterricht pro Woche intelligent, warum nicht eine Zusatzstunde Mathematik? Wenn sie sich auf ihren sozial integrativen oder allgemein bildenden Leistungen beruft, so muss sie gleichzeitig Angst haben beim Wort genommen zu werden. Doch welche MusiklehrerIn ist therapeutisch oder sozialpädagogisch bewandert? Wenn sie sich aber auf die Musik selbst, ihren immanenten Anspruch, ihr Wertesystem und ihre schlichte Faszination für die an einer Musikhochschule ausgebildete und schon als Kind und Jugendliche für ein Musikhochschulstudium sozialisierte LehrerIn zurückzieht, dann verweigern sich die SchülerInnen. Warum sollte in einer Welt voller Musik „Musik“ auch noch unterrichtet werden für alle, die später keine Musiker werden wollen?

Die 1966 von Helmut Segler und Lars Ulrich Abraham gestellte Frage und Forderung „Musik als Schulfach“ stellt sich heute erneut. Man sollte allerdings differenzieren: „Musik an der Schule“ impliziert nicht zwingend den Status von Musik als Schulfach. Theoretisch denkbar wäre, Musik an der allgemeinbildenden Schule außerhalb der Schranken und Regeln eines Unterrichtsfaches mit den Koordinaten 45-Minuten-Takt, Klassenzimmer, Zensurengebung etc. fest zu verankern, zu intensivieren, dabei alle in den Sonntagsreden von PolitikerInnen geäußerten Ziele zu verfolgen und dazu auch noch glücklich zu werden. Das „Leben mit der Aisthesis“ könnte so ebenso praktiziert werden wie die Erfahrung, dass sich mit Musik Schulwirklichkeit aktiv ästhetisch aneignen lässt. Popmusik wäre sinnvoller als im Klassenverband und einer „Kultur für alle“ stünde nichts im Wege. Musik-Profis wären zur Inszenierung all' dieser Aktivitäten zwingend notwendig, allerdings keine an Musikhochschulen ausgebildeten MusiklehrerInnen. Es scheint, dass heute unter ganz

neuen Vorzeichen die alten kritischen Reformpositionen wieder gefragt sein könnten. Noch niemand hat sie meines Wissens entdeckt und reaktiviert. Doch die Zeit wird kommen, wenn Musik (und ästhetische Tätigkeit insgesamt) nicht aus den Schulen ganz verschwinden. Und das will niemand.

## **Literatur:**

- Abel-Struth: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, Mainz 1970  
Adorno, Theodor W.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, Göttingen 1956  
Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I, Stuttgart 1972.  
Bastian, Hans Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz 2000  
Bastian, Hans Günther: Der „Mozarteffekt“. Warum uns die Musik Mozarts so viel gibt, ohne dass wir dafür nach Kalifornien reisen müssen. In: gehirn-jogging mit mozart. Booklet der gleichnamigen CD. Sony Music 2001. (ZIP 5-099750-057124).  
Breckhoff, Werner u.a.: Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben, Kassel 1971  
Czerny, Peter & Hofmann, Heinz P.: Der Schläger. Ein Panorama der leichten Muse. Band I. VEB Lied der Zeit, Berlin 1968  
Empfehlungen der Studienreformkommission Niedersachsen, Arbeitsgruppe Theater/Musik, Hannover 1982  
Friedemann, Lilly: Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation, Wien 1973  
Frisius, Rudolf: Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung - Fachwissenschaftliche Grundlagen, in: Musik und Bildung 1/1973  
Günther, Ulrich & Jakoby, Richard: Musik in der Lehrerbildung, in: Musik und Bildung 6/1973  
Hentig, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1968.  
Hoffmann, Freia: Musiklehrbücher in den Schulen der BRD, Neuwied 1974  
Hoffmann, Hilmar: Kultur für alle. Perspektiven und Modelle, Frankfurt 1979  
Kohlmann, Walter: Projekte im Musikunterricht, Weinheim 1978  
Lehrerband zum Unterrichtswerk „banjo 5/6“, Stuttgart 1978  
Lugert, Wulf Dieter: Grundriß einer neuen Musikdidaktik, Stuttgart 1975  
Meyer-Denkman: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht, Wien 1972  
Rauhe, Hermann: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik, in: Rectanus, Hans (Hg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972  
Rauhe, Hermann: Musikerziehung durch Jazz. Beiträge zur Schulmusik Bd. 12, Wolfenbüttel 1962  
Rauhe, Hermann: Popularität in der Musik. Schriftenreihe Musik und Gesellschaft Heft 13/14, Karlsruhe 1974  
Rauhe, Hermann u.a.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975  
Ritzel, Fred & Stroh, Wolfgang Martin (Hg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, Wilhelmshaven 1984  
Schleuning, Peter (Hg.): Kinderlieder selber machen, Reinbek 1978  
Schmidt-Brunner, Wolfgang (Hg.): Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, München 1978  
Schütz, Volker: „Rockmusik. Eine Herausforderung für Schüler und Lehrer“, Oldenburg 1982  
Segler, Helmut (Hg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule, Weinheim 1972  
Steinitz, Wolfgang: Deutsche Volkslieder demokratischen Charakters aus sechs Jahrhunderten. 2 Bde., Berlin. Erstaufgabe 1955-1962  
Stroh, Wolfgang Martin: Zur Begründung eines wissenschaftlichen Grundstudiums Musik am Oberstufen-Kolleg. Schulprojekte der Universität Bielefeld, Heft 13, Stuttgart 1975  
Stroh, Wolfgang Martin: Musikkonsum und Kaufverhalten. Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg, Heft 2, Bielefeld 1978  
Stroh, Wolfgang Martin: Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit, Stuttgart 1984  
Stroh, Wolfgang Martin: „Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels, in: Musik und Bildung 3/1999  
vds-magazin 11/1999; vds-magazin 11/2000