

Chr. Richter -

Kritikstudium in der Hauptschule
2 PTS - Tag, Schöenberg 1975

Es hat den Anschein, als ob Kinder, die eine Hauptschule besuchen, in Zukunft die Stiefkinder unseres Schulsystems genannt werden müssen. Seit in unserem Lande wenigstens theoretisch für jeden Schüler die Möglichkeit besteht, in der Orientierungsstufe den ihm angemessenen Schulzweig zu erproben, haben Realschulen und Gymnasien einen starken Zulauf. In manchen Schulen mußte die Zahl der Sexten verdoppelt werden, die Klassen an diesen Schulen sind überfüllt und der Lehrermangel für die weiterführenden Schulen ist weiter angestiegen. Eine längere und qualifiziertere Schulausbildung garantiert bessere Berufschancen und günstigere Aussichten auf eine freie und glückliche Lebensgestaltung. Deshalb sind Eltern es ihren Kindern schuldig, ihnen die Gelegenheit zu einer möglichst guten Schulbildung und damit zugleich eine bessere Ausgangsbasis für die anschließende Berufswahl und Berufsausbildung zu geben.

Von dieser Entwicklung steht vorläufig noch nicht fest, ob sie wirklich allen zehnjährigen Schülern möglichst gleiche Chancen gibt oder ob nicht einige von ihnen zu ihrem eigenen Schaden durch zu hohe Ansprüche hindurchgequält werden, während andere nicht hinreichend gefördert werden können. [Jedenfalls wäre die Zeit der Orientierung noch sinnvoller zu nutzen, wenn gleichzeitig bessere Angebote und vor allem bessere Methoden der Differenzierung angewandt würden, wenn wirkliche kompensatorische Erziehung geleistet werden könnte und wenn gerade in der Orientierungsstufe die Unterrichtsgruppen besonders klein wären.] Für diejenigen, die den "schulischen Aufstieg" in der Orientierungsstufe nicht nutzen - sei es, daß man ihnen davon abgeraten hat, sei es, daß sie den Übergang nicht geschafft haben oder daß sie bereits ein ^(besonders) ausgeprägtes Berufsbild vor Augen haben, das auch ihren Schulweg ^{bestimmt} bereits bestimmt - ist eine Situation entstanden, die in Zukunft den Pädagogen für die Hauptschule neue Konzeptionen abverlangen wird.

Die Hauptschule ist seit Einführung der Orientierungsstufe zahlenmäßig reduziert. Mehr noch als früher bleibt nach dem vierten Schuljahr ein Rest zurück, dem die Anregung besserer Schüler im Unterricht fehlt, dem im allgemeinen eine unzureichende technische Ausstattung für viele Fächer zugemutet wird, der auch in vielen Fällen auf Anregungen im Elternhaus verzichten muß. Viele Eltern von Hauptschülern wählen ja gerade diese Schulart, weil sie den frühesten Schulabschluß garantiert.

Auf der Seite der Lehrer hat sich die Abneigung und der Verdruß, in der Hauptschule unterrichten zu müssen, seit der Einführung der Orientierungsstufe noch verstärkt. Die Schwierigkeiten im Methodischen, im persönlichen Umgang mit den Schülern und wegen unzureichender Hilfsmittel auch im Sachlichen erfordern einen besonders befähigten, besonders geduldigen, verständnisvollen und humorvollen Lehrer. Natürlich ist es angenehmer, ein viertes Schuljahr zu unterrichten, in dem noch Schüler aller Schichten und Begabungen zusammen sind und den Unterricht beleben.

Kurz nach der Einführung der Orientierungsstufe wuchs infolgedessen in spürbarem Ausmaß das Interesse in der Lehrerschaft, in Aufbaukursen die Qualifikation für den Unterricht an der Realschule zu erwerben. Zur Begründung gab ^{wir} ein junger Lehrer an, daß er für die reduzierte Hauptschule und deren besondere Arbeitsbedingungen nicht die angemessene Lehrbefähigung habe; für diesen Zweig des Schulwesens müsse man heute über die Ausbildung zum Sonderschullehrer mit den dazugehörigen psychologischen und methodischen Grundlagen verfügen.

Es ist zu erwarten, daß jedenfalls in den Hauptschulen der größeren Städte eine weitere Entwicklung die Schwierigkeiten in Zukunft noch verstärken wird. In zunehmendem Maße müssen wir uns um die Schulbildung von Kindern ausländischer Arbeiter kümmern, die schließlich dazu beitragen, unseren derzeitigen Wohlstand zu mehren und zu erhalten. Es ist abzusehen, daß der Anteil solcher Kinder an den Schülerzahlen der Hauptschule erheblich wachsen wird. Für die allermeisten von ihnen wird wegen der Verständigungsschwierigkeiten, wegen des häuslichen Milieus, das mit Maßstäben unserer Kultur in vielen Fällen gar nicht beurteilt werden kann, und wegen einer uns fremden Lebens- und Arbeitseinstellung die Hauptschule die normale und übliche Schulausbildung bedeuten. In den größeren Städten unseres Landes entwickeln sich schon jetzt ganze Ausländerviertel. Für die Lebenschancen ihrer Bewohner^{aber}, die bekanntlich durch die Schulbildung zugeteilt werden, sind wir verantwortlich.

In der Hauptschule werden mit bestimmter Akzentuierung und in offensichtlich notwendiger Reduzierung alle Fächer angeboten, von deren Inhalten und Problemen man erwarten kann, daß sie zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen und vielleicht auch zu einer glücklichen Lebensgestaltung beitragen können. Zu diesen Fächern gehört nach den amtlichen Stundentafeln auch Musik. Es stellt sich die

Frage, welche Ziele und Inhalte für den Musikunterricht in der Hauptschule gewählt werden sollen, wie diese Ziele zu erreichen und wie diese Inhalte zu behandeln sind.

Die frühere Musikpädagogik hatte in diesen Fragen eine leichte Entscheidung. Es gab eine feste Zuordnung zwischen Berufsbildern, sozialen Schichten, Lebensmilieu und Schularten; als adäquater Inhalt einer Musikerziehung für den Bereich der Volksschule galt bekanntlich der Gesang von Liedern. Auf die Begründung und die Motive dieser didaktischen Entscheidung brauchen wir hier nicht einzugehen. Es genügt der Hinweis, daß damit einerseits ein Beitrag zur Verfestigung und Bestätigung ^{der Lebensweisen} in einem bestimmten Lebenskreis geleistet wurde und daß damit andererseits ein bestimmtes Milieuverhalten überhaupt erst ausgelöst wurde. Nur in Ausnahmefällen nahmen Volksschulabsolventen am sogenannten Musikleben teil. Die einseitige Musikpädagogik war hierfür sowohl Ursache als auch Wirkung.

Die Situation hat sich heute bekanntlich nachhaltig geändert: "Nie zuvor hat es auf der Welt soviel Musik gegeben. Sie begleitet und verfolgt uns im täglichen Leben, in unseren leicht gebauten Neubauwohnungen, in Gaststätten, Bahnhöfen und Verkehrsmitteln; wir sind das Opfer von Musikautomaten und Transistorgeräten; als 'gefangene Hörschaft' (captive audience) sind wir gezwungen, Musik 'aufzunehmen', ob wir zuhören wollen oder nicht" (1). Da dieser Musikzwang sich auf alle musikalischen Erscheinungen unserer und früherer Zeiten bezieht, sind wir gezwungen, ^{alle} alle (diese Erscheinungen) bewußt zur Kenntnis zu nehmen, wenn wir dieser Macht auswählend und kritisch gegenüberzutreten wollen.

Eine Musikpädagogik, die mit ihren Möglichkeiten dazu beitragen will, daß junge Menschen in der Umwelt und in Auseinandersetzung mit ihr ein selbstbestimmtes Leben gestalten können, muß prinzipiell alle Erscheinungsweisen und Bedingungen der Musik zum Gegenstand des Musikunterrichts machen. Dies ist nun eine Forderung, die notwendigerweise nicht nur durch zeitliche und materielle Einschränkungen ihr Recht teilweise verliert, sondern auch durch grundsätzliche Einwände. Diese sollen in einigen Fragen angedeutet werden.

1) Mit welchem Recht kann man von einem Menschen verlangen, sich mit Mozart, Brahms, Eichendorff und Benn auseinanderzusetzen und diese Beschäftigung als Steigerung seines Lebens anzusehen, wenn er sich im Bereich von dem, was wir Kitsch nennen, ein gemütliches

und glückliches Leben eingerichtet hat? Ist es nicht (eine) ästhetische Arroganz, wenn wir von anderen oder sogar von allen verlangen, sie müßten ernste Kunst durchschauen und verstehen, um bewußter und sinnvoller zu leben? Wir dürfen ^{wir ihm nicht} niemandem Lebensweisen aufzwingen, die er sich nicht im wörtlichen Sinn zu eigen machen kann oder will, wenn wir dazu beitragen wollen, daß ^{ein Mensch} er das Glück seiner Identität gewinnt. Die "Amerikanisierung" Mittel- und Südamerikas mit ihren gewaltsamen Versuchen, menschliche Lebensweisen zu verändern ^{und} mit dem Ergebnis, festgefügte und erfüllte Lebensweisen zu zerstören, sind hierfür ein warnendes Beispiel. Ebenso arrogant ist es natürlich zu glauben, man könne bestimmten Gruppen von Menschen Erscheinungen, wie z. B. sogenannte anspruchsvolle Musik, vorenthalten. Das geringe Maß ^{an} von kompensatorischer Erziehung, das uns bisher geglückt ist und das sich vermutlich auf Einzelfälle beschränkt, zeigt jedenfalls, daß Kunst, auch wenn sie einen hohen und schwierigen Grad von Komplexität aufweist, die Bedeutung von persönlicher Bereicherung und Befreiung haben kann. Deshalb dürfen wir nicht bestimmten Schichten bestimmte Musiken zuteilen.

Ob Bildungsangebote einen unzumutbaren und zerstörerischen Zwang darstellen oder ein notwendiges Mittel, um anderen Menschen mehr Freiheit und mehr Möglichkeiten des eigenen Lebens zu vermitteln, ist außerordentlich schwer zu entscheiden. Das Lebensglück des Menschen, das oberste Maxime sein sollte, ist jedenfalls nicht durch summarische Thesen über bestimmte Erziehungsweisen vorzuprogrammieren. Solche Entscheidungen bedürfen auch genauer Kenntnisse über Lebensgewohnheiten, Unzufriedenheiten und Vorstellungen aller sozialen Schichten.

George Bernard Shaw hat in seinem Schauspiel "Pygmalion" diese Problematik dargestellt, und Max Frisch reflektiert in der kurzen Abhandlung "Der andorranische Jude" über die Eigenart des Menschen im Zusammenhang mit der Judenfrage in einer Weise, die auch für die schwierige Entscheidung zwischen Bildungsauftrag und dem Akzeptieren anderer Lebensweisen bedenkenswert ist: "Du sollst dir kein Bildnis machen, heißt es, von Gott. Es dürfte auch in diesem Sinne gelten: Gott als das Lebendige in jedem Menschen, das, was nicht erfahrbar ist. Es ist eine Versündigung, die wir, so wie sie an uns begangen wird, fast ohne Unterlaß wieder begehen - [ausgenommen, wenn wir lieben]" (2).

Hier zeigt sich ein ernst zunehmendes Dilemma vor allem für die Schulpraxis. Während der theoretischen Musikdidaktik die Maxime leicht über die Zunge geht, daß jeder Schüler Anspruch auf die Erfahrung jeder Art von Musik habe, steht der Lehrer, der etwa einer Hauptschulklasse eine Beethovensinfonie oder eine Bachsche Fuge nahebringen will, oft vor der Entscheidung, seine Schüler zu etwas zu zwingen, was sie nicht wollen, oder auf Bereiche auszuweichen, in denen er keinem Widerstand ausgesetzt ist.

Ein ähnliches Problem begegnet uns heute angesichts der These, die Schüle müsse in ihren Verfahren und in ihrer Verhaltenserziehung wissenschaftlich ausgerichtet sein, weil die Arbeit und die Tätigkeiten im Berufsleben zunehmend Wissenschaftlichkeit, Rationalität, Kritikfähigkeit u. a. verlangten. Jedem Lehrer ist der Verdruß vieler Schüler darüber bekannt, ihr Leben und womit sie sich in ihrem Leben beschäftigen, dauernd distanziert und kritisch analysieren zu sollen.

So richtig und wichtig es ist, die Machart und die Absichten von Unterhaltungsromanen und von Schlagern durchschauen zu können, so richtig ist es andererseits, daß man im allgemeinen deswegen Schlager hört und Unterhaltungsliteratur liest, weil man gerade dem Zwang zu kritischer und analysierender Haltung aus dem Wege gehen will. Sicher wäre es eine Verkürzung des menschlichen Lebens, wenn man es allein unter die Devise von Rationalität und wissenschaftlicher Distanz stellt.

Es ist zu verstehen, daß Jugendliche verärgert reagieren, wenn man sie darüber aufklärt, daß die von ihnen bevorzugte Musik aus primitiven und trivialen Sequenzbildungen und die Texte dazu aus unehrlichen Klischees bestehen. Sie wollen sich gerade in eine Welt retten, die ihnen Sorglosigkeit und Glück verspricht. Wer soll darüber entscheiden, welches Verhalten und welche Beschäftigung den Menschen glücklich macht, ob vielleicht ein sezierendes Bewußtsein ihm das Glück schmälert? Bei der Frage, ob ein Musiklehrer seiner Klasse schwierige und komplexe Musik anbieten soll, muß er wissen, daß er seine Entscheidung in der Spannung zwischen unangemessenem Bildungszwang und notwendiger Bildungshilfe zu treffen hat.

2) Wer die Hauptschule besucht, hat seine Schulausbildung hinter sich gebracht, wenn er 14 oder 15 Jahre alt ist. Der Forderung, im Musikunterricht der Hauptschule auch musikalische Kunstwerke zu

besprechen, stellt sich damit die Schwierigkeit entgegen, daß selbst wenn der Musikunterricht den Stundentafeln gemäß erteilt wird - ein großer Teil der Erscheinungen ernster Musik nicht behandelt werden kann. Kompositionen, die wir als Kunstwerke zu bezeichnen pflegen, tragen diesen Namen unter anderem gerade darum, weil sie eine Ganzheit bilden und als Ganzes gehört und verstanden werden müssen. Aus Zeitgründen, vor allem aber wegen ihrer Anforderungen an Intellekt, Einfühlung und Konzentration, kann man 14- oder 15-jährigen Schülern nicht eine Brucknersinfonie oder ein Werk der Neuen Wiener Schule vorführen, wenn nicht eine geduldige, lange Zeit der Vorbereitung möglich ist. Die Forderung, den Hauptschulabschluß zu einem vollgültigen Schulabschluß zu machen, ist im Fach Musik also gar nicht zu erfüllen. Andererseits ist es aber auch abzulehnen, Hauptschülern wie bisher nur "kleine Werke großer Meister" anzubieten, wie dies viele der gebräuchlichen Schulmusikbücher empfehlen. Dadurch wird auf anderer Ebene jene Zuteilung von bestimmten Bildungsgütern an bestimmte Bildungsschichten wiederholt, die in der Zeit einer ausschließlichen Lieddidaktik extreme Formen angenommen hatte.

Soll der Schüler in der Hauptschule überhaupt mit dem Bereich des Kunstwerks konfrontiert werden, dann muß er erfahren können, worin das Wesen und die Wirkung von Kunst liegen, inwiefern der Umgang mit solchen Werken die eigenen Lebensmöglichkeiten erweitern kann und wie mit solchen Werken eine Auseinandersetzung möglich ist. Darauf müssen wir später genauer eingehen.

3)
Aus der Einsicht in die Tatsache, daß heute jedem Menschen alle Bereiche der Musik zu jeder Zeit zur Verfügung stehen und daß deshalb in der Schule auch alle Bereiche der Musik Unterrichtsgegenstände sein müssen, sind in den letzten Jahren neue musikpädagogische Programme entwickelt worden. So erfreulich diese musikdidaktische Bewegung ist, so sind doch in der Konfrontation der verschiedenen Ansätze Polarisierungen entstanden, die dem Schicksal unseres Faches sicher nicht dienlich sind. Solche Polarisierungen haben ihren Grund zum Teil in der extremen Formulierung bestimmter Tendenzen, zum Teil aber auch - und dies ist für die Unterrichtspraxis bedenklich - in der Ausschließlichkeit, mit der sich manche Praktiker einem bestimmten didaktischen Ansatz verschreiben. Bedenklich ist dies deshalb, weil diese Einseitigkeit auf dem Rücken von Schülern ausgetragen wird.

Um den Stellenwert der Kunstwerkbetrachtung - die ~~hier~~ nicht als einziges und wichtigstes Gebiet des Musikunterrichts verstanden wird - deutlich zu machen, sollen andere didaktische Gebiete kurz hiervon abgesetzt werden.

Mit Recht wird die Ansicht vertreten, man müsse Schüler gerade und vor allem mit der Musik konfrontieren, die sie am meisten hören. Hieraus ist die Vorliebe entstanden, in der Schule Jazz-, Beat- und Popmusik zu behandeln. Dieser didaktische Ansatz ist jedoch nicht ohne Probleme. Zwar kann man mit dieser Musik für längere oder kürzere Zeit das Interesse von Schülern gewinnen, und manche Lehrer wählen eine solche Didaktik sicher als Ausweg aus ihren Disziplinschwierigkeiten und aus dem Desinteresse der Schüler am Fach Musik. Will man jedoch über das bloße Anhören von Platten und über die ausschließliche Information der verschiedenen Richtungen, Vertreter und Eigentümlichkeiten der Popmusik hinaus allgemeine musikalische Kenntnisse vermitteln oder solche kritisch-gesellschaftlich behandeln, dann zeigen sich schnell die Grenzen einer ausschließlich betriebenen Pop- und Beat-Didaktik.

Mit Unterhaltungen über die ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen dieser Musik sind Schüler meist nicht lange zu fesseln; vor allem möchten sie sich nicht ihre musikalischen Vorlieben und Gewohnheiten nehmen lassen. Sicher darf auch nicht erwartet werden, daß durch die Behandlung von Unterhaltungsmusik im Unterricht eine Verhaltensänderung im Alltag bewirkt wird. Es werden als Folge dieses didaktischen Ansatzes nicht weniger Platten verkauft und gehört. Eine musiktheoretische Behandlung von Unterhaltungsmusik, die Kenntnisse der allgemeinen Musiklehre vermitteln und Hörschulung betreiben will, ist noch weniger zu empfehlen. Erstens sind die musikalischen Befunde in dieser Musik zu einfach und wenig differenziert, um sinnvolle Lernziele aus ihnen abzuleiten, und zweitens könnte man es beinahe unbarmherzig nennen, Musik zu sezieren, die von ihren Genießern zum rein affektiven und psychomotorischen Gebrauch verwendet und bevorzugt wird.

Ganz sicher ist es wichtig und auch Aufgabe des Musikunterrichts, klarzustellen, wie solche Musik 'gemacht' wird, auf welche Wirkungen sie zielt, welche ökonomischen, politischen und psychologischen Interessen mit ihr verfolgt und auch erreicht werden. Dieses Unterrichtsgebiet sollte jedoch nicht so ausschließlich im Vordergrund stehen, wie es in der Praxis vielfach der Fall ist,

sondern müßte in den Kreis der Aufgaben des Musikunterrichts besser integriert werden. *Vor allem gibt es keinen Grund, diesen Sachverhalt nur allein d. d. H.S. zu betrachten.*

Eine weitere Tendenz in der Musikdidaktik ist die Ausweitung ihres Gegenstandsbereiches. Es geht ^{daher} nicht mehr nur um Musik, die in niedergeschriebenen und überlieferten Kompositionen verfügbar ist, sondern um alles, was aus Hörbarem, also aus jedem möglichen Schall, zu einem klingenden Gebilde geordnet werden kann. Dabei wird nicht nur das Zufällige einer Schallordnung und die einmalige Materialanordnung - also die Improvisation - gegenüber der komponierten Musik in den Vordergrund des Interesses gerückt, sondern das Schallmaterial selbst wird auch erheblich erweitert. Angeregt durch die Klangmaterialien, die die Musik-Avantgarde benutzt, werden auch im Musikunterricht Schallereignisse benutzt, verglichen, zu Musikspielen und Improvisationen herangezogen, die aus der Hör-Umwelt stammen. Diese Erweiterung der Unterrichtsgegenstände ist eine notwendige Konsequenz der sich verändernden Musikwelt. Sie muß jedoch im Musikunterricht ^{— und d. h. i. d. nicht ausschließlich —} sinnvoll genutzt werden.

Die Erweiterung des Musikbegriffes, den am deutlichsten Ulrich Günther als "einen geordneten und immer aufs neue zu ordnenden Ausschnitt aus der hörbaren Wirklichkeit" formuliert hat (3), darf indessen nicht zu einer allgemeinen Nivellierung dessen führen, was Musik als eine Kunst sein kann. Natürlich gleichen sich Motorengeräusche, von Schülern hergestellte Schallereignisse und eine Komposition von Bruckner etwa darin, daß in ihnen allen Steigerungen entwickelt werden. Doch sind sicher auch Qualitätsunterschiede zu beobachten. Vor allem aber hebt sich das Crescendo aus der Brucknersinfonie von den anderen Schallsteigerungen dadurch ab, daß es in einem genau determinierten und in sich sinnvollen Zusammenhang steht und durch ihn so, wie Bruckner es als Einmaligkeit komponiert hat, begründet wird. So wahr die Musikdefinition Günthers ist, so darf aus ihr jedoch nicht gefolgert werden, daß es nicht auch Musik gebe, deren Struktur von solchem Niveau ist, daß sie den Namen Kunstwerk verdient.

Zweitens darf diese Definition nicht dazu verführen, an Musik nur noch zu untersuchen, wie ihr Material zusammengestellt ist und wie sie 'funktioniert'. So begrüßenswert es ist, daß heute schwärmerische Beschreibungen von für ewige Kunstwerke gehaltenen Kompositionen und die Verherrlichung weniger 'großer' Komponisten als Ersatz

für eine ernsthafte Auseinandersetzung abgelehnt werden, so unzureichend ist es doch andererseits, wenn komponierte Werke nur herangezogen werden, um an ihnen bestimmte Klangfunktionen wie Steigerung, Schluß, Anfang, Übergang etc. zu veranschaulichen. Das Ergebnis eines solchen Unterrichtes könnte sein, daß durch die Einübung in solche beliebigen und austauschbaren Musik-Funktionen, die der Schüler gleichsam als auswechselbare Versatzstücke kennenlernt, gar nicht mehr sinnvolle Zusammenhänge und schon überhaupt nicht Ganzheiten in ihrer Einmaligkeit gehört und genossen werden können. Auch auf diesem Gebiet gilt es also, den neuen Ansatz in seiner notwendig begrenzten Bedeutung zu erkennen.

Schließlich muß noch ein musikdidaktischer Ansatz genannt werden, der von großer Wichtigkeit ist, das Wesen des Musikunterrichts jedoch verändern oder gefährden kann, wenn er zum bestimmenden Prinzip erhoben wird. Gemeint ist die Aufklärung und die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingtheit aller Musik. Unbestreitbar ist es notwendig, jede Musik in ihrer Verkettung mit historischen und gesellschaftlichen Problemen zu verstehen und ^{umgekehrt} ~~andererseits~~ dem Hörer klarzumachen, daß auch er jeder Musik in einer bestimmten geschichtlich-sozialen Situation begegnet. Doch wenn auch diese Besinnung immer gegenwärtig sein muß, so sollten Musikwerke doch nicht nur Exempel für die Erörterung soziologischer Thesen und Fakten dienen. Vielmehr müßte auch umgekehrt verständlich gemacht werden, daß und wie Musik und jede andere Kunst in soziale Verhältnisse eingreifen kann.

Ein berühmter Satz von Adorno zu diesem Thema, demzufolge Musik eine "soziale Tatsache" sei, wird meist nur halb zitiert (4). (z. B.) Vollständig heißt dieser Satz: "Wie alle Kunst ist Musik ebenso soziale Tatsache wie ein in sich selbst Ausgeformtes, von unmittelbaren gesellschaftlichen Desideraten sich Befreiendes" (5). ^{Diese Behauptung} ~~Das~~ verlangt eine doppelte Sichtweise: Neben der geforderten Aufklärung der gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Musik und ihre Hörer stehen, müßte auch aufgezeigt werden, wie der Mensch diesen Bedingungen durch Beschäftigung mit der Kunst entgehen kann oder diese Bedingungen - jedenfalls für sich - verändern kann.

Nimmt man den gesellschaftspolitischen Ansatz der Musikdidaktik in seiner richtig dosierten Bedeutung, so stellt er - wie wir sehen werden - ein wichtiges Moment jeder Kunstwerkbetrachtung dar. Erklärt man ihn zum ausschließlichen Prinzip, so verfälscht man das

Phänomen Musik und die Aufgabe des Musikunterrichts.

Als Probleme, die im Zusammenhang mit der Kunstwerkbetrachtung vor allem für den Unterricht in der Hauptschule wichtig sind, haben wir die schwierige Entscheidung zwischen Bildungsanspruch und Bildungszwang, den unvollkommenen und unfertigen Abschluß der Hauptschule als Schulabschluß und die Gefahr des einseitigen Gebrauchs didaktischer Ansätze erwähnt. Auf diesem Hintergrund soll im Folgenden erörtert werden, welche Ziele eine Kunstwerkbetrachtung in der Hauptschule verfolgen könnte, mit welchen Methoden sie durchgeführt werden kann und welchen Raum sie einnehmen darf, damit auch in diesem Gebiet Ausschließlichkeit und Einseitigkeit vermieden werden.

Kunstwerkbetrachtung sollte man nicht verstehen als die Beschäftigung mit einem bestimmten Kanon von ewigen Werten oder berühmten Werken, sondern als den Versuch, mit vielen verschiedenen Methoden und unter Ausnutzung verschiedener Gebiete musikalische Werke zu verstehen, ein Verhältnis mit ihnen zu suchen und sie für sich zur Wirkung zu bringen. Es handelt sich hierbei um ein komplexeres Unterrichtsgebiet als die bisher ^{didaktischen Ansätze} genannten. Weil der Ausdruck Kunstwerkbetrachtung meist in Zusammenhang mit der Forderung gebracht wird, es solle ein Zugang zu unantastbaren und ehrwürdigen Werken berühmter Meister gefunden werden, um zu einem Kunsterlebnis zu gelangen, soll hier lieber der Begriff der didaktischen Interpretation oder der Interpretation von Musik verwendet werden.

Didaktische Interpretation also kann nicht als ein Gegenstandsbereich des Musikunterrichts neben die Didaktik der Unterhaltungsmusik, neben die Beschäftigung mit dem Umweltschall oder Schallereignissen in umfassendem Sinn und neben einen gesellschaftlich orientierten Musikunterricht gestellt werden als ein weiterer Gegenstandsbereich. Vielmehr gehört dieses Gebiet in die Systematik der Verfahrensweisen: Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transformation u. a., [die bei verschiedenen Verfassern unterschiedlich zusammengestellt werden] (6). Dabei ist das, was man Werkbetrachtung oder Werkinterpretation zu nennen pflegt, wiederum nicht nur unter eine dieser Verfahrensweisen, die ja auch als Verhaltensweisen betrachtet werden können, zu rechnen. Vielmehr bedarf es wechselnder Methoden und Einstellungen, wenn man die Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk sucht; wie auch zu betonen ist, daß die Beschäftigung mit Musikwerken nicht nur auf die intellektuelle oder nur

auf die motorisch-körperliche oder nur auf die emotionale Auseinandersetzung oder Aneignung abgestellt werden kann.

In die Werkbetrachtung ist also als Ergänzung und Erweiterung der Reflexion möglicherweise auch die Reproduktion oder wenigstens die Rezeption einzubeziehen. Ebenso kann eine Werkinterpretation durch produktive Verfahren, also durch improvisatorische oder festgelegte Eigenversuche, unterstützt werden. Werkbetrachtung ist ein (komplexes) Unterrichtsgebiet, das sich weder auf ein Verfahren und Verhalten noch auf einen bestimmten Gegenstandsbereich festlegen läßt. Bekanntlich werden Schüler zum Beispiel des summierenden oder strukturierenden Analysierens schnell überdrüssig, ganz gleich ob dies in Form von graphischen Partituren und Verlaufsstrecken oder in Form von Buchstabenbenennungen für bestimmte Teile exerziert wird. In der Einseitigkeit der Gebiete und Techniken ist auch der Grund für den schlechten Ruf der Werkinterpretation und für die Abneigung gegen das Besprechen von Werken zu suchen. Man sollte es ernst nehmen, wenn Schüler sich nur widerwillig an Analysen beteiligen und beklagen, daß ihnen die Freude an der Musik genommen werde.

Daß dies vermieden wird, ist das wichtigste Kriterium für eine sinnvolle und wirkungsvolle Interpretation. Was den Musikunterricht betrifft, unterscheiden sich Schüler der gymnasialen Oberstufe von Hauptschülern, ^{down daß die arbeiten} weil sie in vielen Fällen durch mehr Musikunterricht über eine größere musikalische Erfahrung verfügen, ^{daß} weil sie vielleicht mehr Wege kennen, sich mit Musik zu beschäftigen, ^{daß} weil sie meist nicht nur durch die Schule Musik kennenlernen, sondern bessere musikalische Anregungen durch das Elternhaus und andere außerschulische Institutionen haben.

^{Ziel} Das Kriterium, daß Jugendliche an Musik Freude gewinnen sollen, daß sie den Umgang mit Musik aus eigenem Bedürfnis wählen, weil sie dadurch ihren Lebens- und Erlebensbereich erweitern können, muß bei jeder der heute noch bestehenden Schularten und im Grunde fast bei jedem einzelnen Schüler auf andere Weise ^(umgegangen) erfüllt werden. Deshalb kann dieses Gebiet auch nicht auf eine bestimmte Methode, auf einen bestimmten Gegenstandsbereich oder auf eine bestimmte Verhaltensweise beschränkt und festgelegt werden. Der Lehrer muß vielmehr über viele Methoden verfügen und viel Phantasie entwickeln, um zwischen Musik und Schüler Beziehungen herzustellen. Wenn die Interpretation von Musik Tagungsthema ist oder im Studium gelehrt und erprobt wird, kann es sich deshalb auch immer nur darum handeln,

mögliche Wege aufzuzeigen, sie gemeinsam zu erproben und Phantasie freizusetzen. Rezepte gibt es in diesem Gebiet nicht. In der Art, wie ein Lehrer an Musikwerke herangeht, liegt stets Unverwechselbares, das nicht imitiert werden kann, ohne daß es möglicherweise die Lebendigkeit und Faszination verliert. Eine Methode, die dem einen Schüler hilfreich ist, langweilt einen anderen, und schließlich hängt der Versuch einer Interpretation natürlich auch vom ausgewählten Stück ab. Jede Werkbetrachtung muß also mit drei variablen Größen rechnen: ✓ Dennoch lassen sich einige allgemeine Hinweise und verschiedene Wege mit verschiedenen Zielen theoretisch aufzeigen.

✓ mit der Eigenart des Lehrens, der Eigenart des Schülers und der Eigenart der Musikwerke.

1) Ziel der Beschäftigung mit Musikwerken im Unterricht ist es, im Hörer einen Verstehensvorgang einzuleiten. Dieses Verstehen kann sich auf Verschiedenes richten, nämlich auf die Struktur des Stückes, auf den geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext und auf den Hörer selbst.

Richtet sich das Verstehen auf die Struktur des Stückes, so widmet der Verstehende sich dem immanenten Bestand, also etwa der Thematik, der Verwendung der Parameter, der Gesamtanlage usw.

Geht es um das Verstehen eines Musikstückes als geschichtliches Zeugnis, so können die Bedingungen erörtert werden, unter denen es entstanden ist. Dazu gehört die Geisteswelt, in der der Komponist gelebt hat (etwa die Haltung der großartigen Pose, wie sie in Werke von Händel eingegangen ist, oder das intime Naturverhältnis, das in Debussys Klaviermusik durchscheint), dazu gehören die zeitbedingte Musiktheorie und Musikanschauung (etwa die Tatsache, daß in Mozarts Musik meist Kadenzmelodik anzutreffen ist), dazu gehört auch die zeitbedingte Vorliebe des Publikums und die kulturelle und soziale Schichtung des Publikums, dazu gehört aber auch die Biographie des Komponisten, die Aufschluß über bestimmte Eigenarten und altersmäßig bedingte Fakten zu geben vermag.

Betrachtet man Musikwerke unter dem historischen Aspekt, so vermag einerseits die Musik die ihr eigene geschichtliche Situation zu erläutern. Umgekehrt kann man aber auch aus den historischen Bedingungen etwas über die Musik erfahren. Beide Ansätze sind möglich und sinnvoll. Schließlich ist bei der Akzentuierung des geschichtlichen Kontextes auch zu beachten, daß jede Musik über eine Entwicklungs-

geschichte verfügt, daß sie lebt - ebenso wie der Hörer. Die Wirkung des berühmten Quintsextakkordes mit großer Septime im ersten Satz der dritten Sinfonie von Beethoven auf die Zeitgenossen des Komponisten war eine ganz andere als beispielsweise auf unsere Schüler heute, und auch die Tatsache, daß nach einem Bericht von K. - H. Ehrenforth ein Schüler darauf hingewiesen habe, "die Turbae (gemeint sind die Massenchöre aus der Matthäuspassion) seien erfüllt von der österlichen Vorfreude" (7), sind Hinweise darauf, daß die Wirkung von Musik sich wandelt und auf das Verständnis und die geschichtliche Situation des jeweiligen Hörers angewiesen ist.

Außer der ursprünglichen historisch-gesellschaftlichen Situation einer Musik ist also auch ihre Wirkungsgeschichte (Gadamer) in die didaktische Interpretation einzubeziehen. Dies aber bedeutet, daß das Verstehen von Musik und von Kunst überhaupt als eine Wechselbeziehung zwischen dem Hörobjekt und dem Hörsubjekt, in unserem Fall zwischen Musikwerk und Schüler, aufgefaßt werden muß. Der Verstehensvorgang hat unter dem Begriff Hermeneutik eine lange Tradition. Während Hermeneutik früher (z. B. in der mittelalterlichen Theologie) als Auslegung von Texten oder anderen Zeugnissen verstanden wurde, hat sich seit W. Dilthey die Vorstellung entwickelt, Verstehen sei die Vermittlung zwischen einer Sache und einem verstehenden Subjekt. In neuester Zeit hat Hans Georg Gadamer herausgestellt, daß das Verstehen einer Sache sich gleichzeitig immer auch auf Verstehen des Subjekts selbst richtet. Diesen Verstehensbegriff erläutert er am Kunstwerk und am Spiel. Mit Hilfe des Spielbegriffes macht er klar, daß ein Kunstwerk kein Gegenstand ist, "der dem für sich seienden Subjekt gegenübersteht", sondern es hat "vielmehr sein eigentliches Sein darin, daß es zur Erfahrung wird, die den Erfahrenden verwandelt" (8).

Besonders deutlich wird das Verhältnis zwischen dem Gegenstand des Verstehens (in unserem Falle: dem Musikwerk) und dem, der es verstehen will (in unserem Falle: dem Schüler), wenn man es sich im Bilde des Spiels vorstellt. Im Spiel wandelt sich der Spieler vom Subjekt zum Objekt. Er ist es, mit dem etwas geschieht. In diesem Sinne sagt Gadamer: "Alles Spielen ist ein Gespieltwerden" (9). Er geht noch einen Schritt weiter und erläutert, daß bei Kunstwerken, die ja auch zur Gruppe der Spiele gerechnet werden müssen, der Zuschauer, Zuhörer oder Betrachter die Rolle des Spielers übernimmt. In dieser

Konsequenz bedeutet Verstehen die Beteiligung an einem Spiel, ^{also} das Mitspielen. Diese Beteiligung garantiert nicht nur eine Erfahrung des Spiels, also etwa eines Musikstückes, das gespielt oder gehört wird, sondern sie ermöglicht auch gleichzeitig eine Erfahrung von sich selbst. Verstehen des Gegenstandes und Sich-selbst-verstehen, die Erfahrung des Musikstückes und die Erfahrung von sich selbst fallen zusammen. Dieses Zusammenfallen der Erfahrung der Objektwelt und der Subjektwelt ist das eigentliche hermeneutische Verstehen.

Betrachtet man die Beschäftigung mit Musikwerken unter diesen Voraussetzungen, dann verliert sie das Odium von elitärem Verhalten eines Bildungsbürgertums und den Beigeschmack der weihevollen Begegnung mit ewigen Werten. Vielmehr werden Musikwerke erst zu einem lebendigen Gegenüber, wenn jemand an ihnen Erfahrungen macht, und sie werden dadurch zu lebendigen Gebilden, daß jemand an sich Erfahrungen macht. Diese doppelte Beziehung begründet den didaktischen Wert der Beschäftigung mit Kunst.

Unter diesem Aspekt können durch Kunstinterpretation allgemeine Lernziele verfolgt werden; denn die lebendige Erfahrung mit Kunst vermag zu einem freieren und mündigeren Verhalten beizutragen. In diesem Verständnis wird die Beschäftigung mit Kunstwerken auch zu einer wichtigen Aufgabe in der Hauptschule - in jeder Art von Schule. Auf konkrete Möglichkeiten, wie Kunsterfahrung im Sinne der neueren Hermeneutik für Schüler der Hauptschule eingeleitet werden kann, müssen wir im Folgenden eingehen.

Gadamers Überlegungen zur Hermeneutik konnten hier nur angedeutet werden. Für unseren Zusammenhang ist wichtig, das Ziel und den Sinn einer Beschäftigung mit musikalischen Kunstwerken deutlich zu machen und dieses Ziel und diesen Sinn unter dem Aspekt des Musikunterrichts in der Hauptschule zu sehen. Soviel können wir dem neuen hermeneutischen Ansatz für die Aufgabe der Werkbetrachtung im Musikunterricht entnehmen: Es genügt nicht, durch Musikanalysen Form und Struktur von Musikstücken zu bestimmen, und es genügt auch nicht, Musikstücke historisch einzuordnen, Komponistenbiographien zu erzählen oder etwa das Schicksal einer Sinfonie im Verlauf seiner Wirkungsgeschichte zu verfolgen (Plattenverkaufszahlen, Beliebtheit, Aufführungshäufigkeit). Werkbetrachtung bedeutet nicht, den Schülern Informationen über Musikstücke zu vermitteln. ~~Werkbetrachtung~~ Wäre dies der Fall, dann handelte es sich tatsächlich um ein Unterrichtsgebiet neben anderen wie zum Beispiel die Beschäftigung mit

Unterhaltungsmusik, Umweltschall, Singen usw. Wenn sich die Werkbetrachtung auf Informationen verschiedener Art beschränkte, dann wären Schüler - und vor allem solche Schüler, die sonst mit dieser Art von Musik keinen Kontakt haben - zu Recht gelangweilt und unwillig.

Angesichts der Problematik der sozialen und bildungsmäßigen Schichtung in den verschiedenen Schularten erhält die Beschäftigung mit Musikwerken und mit Kunst überhaupt nur einen Sinn, wenn es den Lehrern gelingt, die Erfahrung von Musik zur Erfahrung über sich selbst zu machen. Diese Selbsterfahrung kann aber nicht als ein Unterrichtsgebiet neben anderen verstanden werden. Vielmehr muß diese Art von Verstehen[[] das Verstehen im Sinne Gadamers,[]] in allen Bereichen des Musikunterrichts verwirklicht und versucht werden. Kunstwerkbetrachtung oder - wie wir besser sagen sollten - didaktische Interpretation muß also als Unterrichtsprinzip und als Ziel jedes Musikunterrichts angesehen werden.

Darüber läßt sich leicht spekulieren. In Zusammenarbeit mit Schülern ist der Versuch, gleichzeitig mit der Erfahrung eines Kunstwerks auch etwas zur eigenen Erfahrung beizutragen, vor allem deshalb schwierig, weil es angesichts der oben erwähnten drei variablen Größen keine sicheren Rezepte gibt. Im Grunde kann ein Lehrer den skizzierten Verstehensvorgang auch nur einleiten. Hierfür kann man verschiedene Möglichkeiten aufzählen:

- 1) Durchsichtigmachen der Form, der Strukturen, der Baugesetze eines Werkes, damit sein Verlauf verfolgt und seine Bestandteile zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

In diesem Zusammenhang müssen das Wiedererkennen, das Zusammenhörenkönnen und das Unterscheiden geübt werden. Diese Tätigkeiten, die gewöhnlich unter dem Begriff der Analyse zusammengefaßt werden, müssen im Unterricht mit jüngeren Schülern und vor allem mit solchen, die am wenigsten in der Welt der traditionellen Musikwerke leben, mit Versuchen, selbst Musik zu strukturieren, durchgesetzt werden. Während bei der Beschränkung auf eigene Produktivität die Qualität der Gestaltung notwendigerweise hinter dem psychologischen Nutzen zurückbleibt und während eine rein intellektuelle, rational-mathematische Analyse von Musik bei Schülern Widerwillen erzeugt und die Musik selbst zerstört, kann die Verbindung dieser Methoden und ihre Durchdringung einen Beitrag zur Kunsterfahrung, zum Genuß

und zu einer lebendigen Beziehung zwischen Hörer und Werk leisten. Bei eigenen Versuchen erfahren Schüler, wie Material zu formen ist, und bei einem Kunstwerk können sie andeutungsweise erfahren, wie durch Formung von Material ein Ganzes aus Geist, Motorik, Empfindung entstanden ist.

Versuche, wie sie Meyer-Denkman, Nils Hansen u. a. veröffentlicht haben, sollten zu diesem Zweck mit der Behandlung von Musikwerken kombiniert werden. Diese Behandlung darf sich freilich nicht darauf beschränken, den Verlauf zu gliedern und aufzuzeigen, sondern muß ^{versuchen}, Beziehungen zwischen möglichst vielen Aspekten des Werkes ^{Verdeutlichen} ~~aufzuzeigen~~: etwa ^(zwischen) Gliederung, Melodik, Rhythmik, Klang usw. - [In der Praxis hat ^(Leider) noch immer das analysierende Gliedern den Vorrang vor der verstehenden und hörenden Synthese der Ganzheit, die das Werk erst ausmacht.]

Um diese Ganzheit zu erkennen, ist es günstig, die Behandlung eines Stückes unter ein übergeordnetes Thema zu stellen. Wenn man etwa Ligetis 'Lux aeterna' unter dem Begriff der Meditation untersucht, ist man gezwungen, alle Bezüge im Stück zusammenzufassen. Für die Behandlung einer Orchestersuite von Händel lassen sich Melodieführung, Rhythmik, Farbgebung u. a. gut unter dem Kriterium der Großspurigkeit und Volkstümlichkeit dieser Musik als einheitliche Struktur verstehen.

2) Aufklärung der geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen, Aufklärung über die Eigenart des Komponisten, über die Wirkungsgeschichte eines Werkes.

Immer bringt ein Musikwerk mehr oder weniger deutlich einen Hauch aus der geschichtlichen, geographischen oder politischen Welt mit, der es entstammt. Diesen Hauch gilt es durch Fakten, durch die Verdeutlichung und Entdeckung der Geistes- und Sinnenwelt des Werkes lebendig zu machen. In diesem Sinne kann Musikunterricht Teil des Geschichtsunterrichtes sein, dessen Sinn darin besteht, vergangene menschliche und politische Situationen als Lebensmöglichkeiten zu erfahren, sie als Teilbedingungen der eigenen Wirklichkeit zu verstehen, sie auch als neue Denk- und Erlebensmöglichkeiten für sich selbst zu entdecken. Sich mit Geschichte zu beschäftigen, bedeutet - ebenso wie die Beschäftigung mit Kunst oder mit Philosophie -, durch Erfahrungen mit zunächst Fremdem eigene Erfahrungen zu machen. Dies ist nur möglich, weil wir immer schon durch geschichtliche Erfahrungen

determiniert sind. Es handelt sich eigentlich um ein Wiederentdecken, um ein Aufdecken der eigenen Identität. In der Beschäftigung mit Musik ist diese Offenlegung deshalb so gut möglich, weil in Musikwerke Erfahrungen verschiedenster Art verschmolzen sind: intellektuelle, religiöse (in einem allgemeinen Sinn), körperlich-motorische, affektive u. a. Gleichzeitig ist die Interpretation, verstanden als Offenlegung der Selbsterfahrung durch das Kunstwerk, deshalb so schwer, weil wir im Unterricht und auch bei jeder anderen Vermittlungssituation als Kommunikationsmittel nur die Sprache zur Verfügung haben. Mit sprachlichen Mitteln ist jedoch die komplexe Erfahrung von Kunst nicht angemessen zu verdolmetschen.

Der geschichtlichen und gleichzeitig eigenen Erfahrung, die ein Musikwerk anbietet, kann sich die Kunstwerkbetrachtung darum nur nähern. Hierfür genügen nicht die biographischen Daten des Werks und seines Komponisten. Der Lehrer muß versuchen, ein möglichst umfassendes Bild der Geisteswelt, des kulturellen Lebens und des allgemeinen Lebensgefühls als Umkreis des betreffenden Werkes zu entwickeln. Dies muß andererseits immer wieder an den Höreindruck des Werkes gebunden und mit dem eigenen Eindruck in Beziehung gesetzt werden.

3) Aufklärung und Bewußtmachung des eigenen Höreindrucks, Verstärkung und Ordnung des Hörzusammenhangs, Bewußtmachung der erlebten Wirkung

Dieser Bereich der Werkinterpretation ist in den vorausgegangenen, die man als den Strukturbereich des Werks und den geistesgeschichtlichen Bereich bezeichnen könnte, bereits enthalten, weil eine Aneignung der immanenten Struktur und/oder der geistesgeschichtlichen Bedingungen die Konfrontation stets einschließt (^{brachte} ~~vergleiche~~ das Wortverständnis von "Aneignung"). Umgekehrt sind die zuerst genannten Bereiche auf einen Hörenden und Denkenden, der sie erfährt, angewiesen. Daraus ist zu folgern, daß es sich nicht um alternative Interpretationsbereiche oder um eine Aufeinanderfolge von methodischen Schritten handelt, sondern um ein Zugleich.

Jeder Schüler kombiniert einen neuen Höreindruck mit dem Hörreertoire, das ihm verfügbar ist. Hieraus leitet K. H. Ehrenforth die wichtige Forderung an den Lehrer ab, daß er den Schüler "dort 'abholt', wo er nach Hörerwartung und Rezeptionsvermögen vermutet werden muß (10). Dieses Abholen setzt einerseits eine Kenntnis des

Hörrepertoires des Schülers voraus, die Kenntnis seiner Vorlieben, seiner geplanten und durch Medien mehr oder weniger zufälligen musikalischen Vorbildung - und andererseits die psychologischen, altersbedingten und sozialbedingten Voraussetzungen für das Rezipieren von Musik und für das Umsetzen in Sprache.

Zum Abholen des Schülers gehört die angemessene Auswahl von Beispielen, was nicht bedeutet, daß man 15-jährigen nur Beat vorsetzen sollte, weil sie sich in dieser Musik auskennen. Außer der Auswahl von Musik gehören zum Abholen die Fähigkeit und der gute Wille, auf die Hörgewohnheiten von Schülern einzugehen und seine eigene Hörweise in Frage zu stellen. Der Lehrer muß sowohl die Assoziationsfähigkeiten und -gewohnheiten der Schüler einbeziehen als auch seine persönliche Erfahrung als Beispiel und Möglichkeit anbieten.

Die Möglichkeiten, Musik zu hören und zu verstehen, sind so vielseitig, daß subjektive und objektive Erfahrungen und Untersuchungen, Außenbedingungen des Werkes und des Hörens, immanente Bezüge und die möglichen subjektiven Auffassungen davon zusammengenommen werden müssen, um dem einzelnen Anregungen zum Hören zu geben. Die Komplexität von musikalischen Kunstwerken gestattet es dem Lehrer, sich auf Aspekte der Interpretation zu beschränken, die ihm besonders klar und eindrucksvoll sind und die seine Schüler zur Beschäftigung mit dem Werk motivieren können. Die Stückhaftigkeit jeder Interpretation und die Vielfältigkeit der inneren und äußeren Bezüge von Kunst entsprechen sich.

Dies wiederum zeigt, daß Musik nichts Elitäres ist - oder doch nur sehr wenige Musikwerke. Es gibt vielmehr nicht nur vielfältige Arten des Zugangs zu Musik - das beweisen u. a. die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten und der geschichtliche Wandel etwa der Aufführungspraxis -, sondern Erfahrung von Musik und Verstehen von Musik im oben angedeuteten Sinn ^{sind} ~~ist~~ auch auf verschiedenen Ebenen des Bewußtseins möglich - für junge Menschen und für Menschen, denen Musik ganz fremd ist, anders als für den gebildeten Fachmann, aber nicht weniger intensiv.

Wenn man annehmen kann, daß durch die Erfahrung von Kunst auch die eigene Erfahrung über sich selbst und über die Welt erweitert wird, wenn also die Beschäftigung mit Kunst auf ihre Weise zu den allgemeinen Lernzielen beiträgt, dann ist es selbstverständlich, daß auch im Musikunterricht der Hauptschule dieses Angebot gemacht wer-

den muß. Dabei heißt Angebot nicht nur, unter anderem auch Beispiele sogenannter ernster Musik zu behandeln, sondern von Angebot kann erst dann zu Recht gesprochen werden, wenn einerseits jenes Abholen gelingt und andererseits das Verstehen von Musikwerken vom immanenten Bestand des Stückes aus, von seinem Kontext aus und vom Erfahrungshorizont des Hörers aus konsequent und konzentriert geübt wird. Es genügt nicht, Mozart und Brahms anzubieten. Angeboten werden muß auch die Erfahrung, daß man sich um die doppelte Beziehung von Werk und Hörer bemühen muß, daß man auch als Zuhörer 'Mitspieler' sein muß.

Didaktische Interpretationen durchzuführen und in der Klasse zu leiten, kann man durch theoretische Erörterungen nicht lernen, sondern allenfalls begründen. Für die Praxis der Werkbetrachtung ist es darum nötig, verschiedene Möglichkeiten an konkreten Beispielen zu erproben. Hierfür sind das gemeinsame Gespräch und die gegenseitige Anregung in der Gruppe wichtiger als das Rezept eines einzelnen, wie auch die gemeinsame Arbeit in der Klasse, das Einbringen vieler verschiedener Ideen und die unterschiedlichen Fähigkeiten und Einfälle der einzelnen Teilnehmer wichtiger sind als die Führung durch den Lehrer. Phantasie, Einfälle und kreatives Vorgehen sind freilich nur in dem Maße erfolgreich, in dem alle Vorarbeiten und Hilfsmittel einer Interpretation, die Kenntnis der nötigen musikalischen Daten wie der außermusikalischen Bezüge verfügbar sind. So unsicher und dem Zufall überantwortet eine Interpretation ist, so unverzichtbar sind Wissen und kleinliches Bemühen um Details.

Anmerkungen

- 1) Egon Kraus, "Der Einfluß der technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit", in Vorträge der 7. Bundesschulmusikwoche, Mainz 1968, S. 15
- 2) Max Frisch, Tagebuch, Frankfurt 1950 (zitiert nach Knaur-Taschenbuch Nr. 100, S. 28 ff.)
- 3) Ulrich Günther, "Zur Neukonzeption des Musikunterrichts", in: Forschung in der Musikerziehung, Heft 5/6 1971, Mainz, S. 15
- 4) So zitieren z. B.
Hermann Rauhe u. a. in "Lehrbuch der Musik" Band III, Lehrerheft, Wolfenbüttel/Hamburg 1972, S. 6 und
Lutz Rösner in "Sozialwissenschaftliche Grundlagen" in: "Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule (Hrsg. H. Segler), Weinheim 1972, S. 24 ff.
- 5) Theodor W. Adorno, "Einleitung in die Musiksoziologie", Frankfurt 1962, hier zitiert nach rde 292/93, S. 236
- 6) Hermann Rauhe unterscheidet: Produktion, Reproduktion, Rezeption und Analyse (in: "Kulturkritische Aspekte der Bildungsziele und -inhalte im 7. - 10. Schuljahr" in: Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik - Hrsg. E. Kraus, Mainz 1970, S. 193 f.)
- 7) K. H. Ehrenforth, "Verstehen und Auslegen" (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Hrsg. R. Jakoby) Frankfurt 1971, S. 47
- 8) H. G. Gadamer, "Wahrheit und Methode", Tübingen 1965/2, S. 98 - hier zitiert nach K. H. Ehrenforth, a. a. O., S. 33
- 9) H. G. Gadamer, a. a. O., S. 101 f.
- 10) K. H. Ehrenforth, a. a. O., S. 5