

Mehrere Gründe haben mich bewogen, die erste Unterrichtsveranstaltung im Institut für Musikerziehung an Gymnasien in diesem Rahmen - vor Studenten und Dozenten - abzuhalten.

Zunächst halte ich es für meine Pflicht, mich vorzustellen, und Sie haben ein Recht darauf, mich und meine Vorstellungen von der mit diesem Semester beginnenden Arbeit kennenzulernen.

Weiterhin ist mir wichtig, daß Sie, die Sie in diesem Institut als Lernende und Lehrende arbeiten wollen, erfahren, mit welcher Sache Sie es eigentlich zu tun haben, welche Probleme diese Sache zu bewältigen hat und wie die Gebiete Musikerziehung, Musik und Pädagogik zusammenhängen. Die meisten von Ihnen kennen den Musikunterricht nur aus Ihrer eigenen Schulzeit, und es ist nicht gut, nur von dieser Perspektive her sich eine Meinung über dieses Gebiet zu bilden und sich an der Diskussion darüber zu beteiligen. Denn erstens haben sich die Bedingungen des Faches Musik seit Ihrer Schulzeit entscheidend gewandelt, sowohl was die Aufgaben des Faches und die Situation der Musik angeht als auch was die Lage und das Verhalten der Schüler betrifft, und zum anderen ist die Schülerperspektive wegen ihrer Einseitigkeit und Zufälligkeit ungeeignet, unser Fachgebiet sachgerecht zu beurteilen.

Alle, die in diesem Institut Studierende der Musikerziehung unterrichten, sollten den Umfang und die Eigenart, aber auch die heftig umstrittenen Probleme dieses Gebietes kennen, auch wenn der einzelne vielleicht ein Fach unterrichtet, das mit dem Musikunterricht an der Schule nicht unbedingt etwas zu tun hat. Eine solche allgemeine Übersicht wirkt der Neigung entgegen, das eigene Fach zu absolut zu sehen und trägt dazu bei, über den Topfrand des Selbstgekochten hinaus das umfassende, übergeordnete Ziel in der Begegnung von Mensch und Musik als Orientierung wahrzunehmen.

Als Leiter dieses Institutes habe ich natürlich den Wunsch, Sie möchten das Gebiet der Musikerziehung an der Schule nicht nur kennen, sondern sich dafür auch interessieren und sich darüber hinaus vielleicht auch an der Diskussion und der Lösung ihrer Problematik beteiligen. Gerade von Fachvertretern ganz anderer Bereiche der Musik, von Komponisten, Theoretikern und ausübenden Musikern könnten den Musikpädagogen Ideen und Ratschläge zuteil werden, die nicht in ihrem Blickfeld liegen. Fachblind sind wir ja alle ein wenig, so daß uns die frische Luft und Weite, die aus anderen Gebieten herüberweht, gut tun kann.

Mit dem Rahmen, in dem wir uns heute zusammengefunden haben, möchte ich gleichzeitig einen Arbeitsstil andeuten, von dem ich hoffe, daß er in unserem Institut üblich wird. Es wäre nützlich, wenn sich alle Beteiligten als Partner verstünden: die Studierenden und die Dozenten, der Lehrer für Kontrapunkt und der Pianist. Durch eine Arbeitsweise der permanenten Diskussion, der fachlichen Weite und der Offenheit sollten wir dokumentieren, daß wir die Sache in den Vordergrund stellen und daß wir gemeinsam dieses Institut aufbauen und führen wollen. Nur durch eine ständige, bereitwillige und einsichtige Zusammenarbeit wird es möglich sein, die verhärtete Problematik der Schulmusik aufzulösen und ein brauchbares Konzept für das Studium der Musikerziehung an Gymnasien zu entwickeln, es dauernd zu überprüfen und zu verbessern.

Dass die Landesregierung von Schleswig-Holstein sich entschlossen hat, trotz der Nachbarschaft der Musikhochschule in Hamburg ein Schulmusikinstitut zu gründen, verpflichtet uns zu guter Arbeit und zu einem guten Arbeitsklima. Außerdem bedeutet diese Neueinrichtung eine Chance, der Musikpädagogik neue Impulse zu geben durch neue Formen der Arbeit, durch einen gut angelegten Studienplan und dadurch, daß wir als junges Institut leichter neue und andere Akzente setzen können als ehrwürdig alte Schulmusik institute.

Über drei Fragenkreise möchte ich sprechen, die allerdings so komplex und umfangreich sind, daß sie hier nur in ihren Umrissen sichtbar und in ihrer Problematik nur angedeutet werden können, Gleichwohl will ich versuchen, Ihre Gedanken in eine Richtung zu lenken, in der die Fragestellungen dieses Institutes und aller Einzelgebiete, die zusammen dieses Institut bilden, sichtbar werden und zu bearbeiten sind. Ich werde zunächst von allgemeiner Didaktik reden, dann zu einer Bestimmung von Musikdidaktik übergehen und schließlich daraus folgernd Aspekte für eine Konzeption des Schulmusikstudiums erörtern.

1. Was Didaktik ist, kann ich Ihnen nicht geradeheraus sagen. Aus der Fülle von Definitionen dieses Begriffs seien einige herausgegriffen: Man spricht von Didaktik als: Theorie des Unterrichts, Wissenschaft vom Unterricht, Allgemeine Unterrichtslehre. Anderen Didaktikern scheinen solche Formeln "unzweckmäßig verkürzt". Sie reden von "Wissenschaft vom Wesen bildender Lehre" (Siewerth), von "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" (Weniger) oder von "Theorie der kategorialen Bildung".

Von solchen Definitionen und Begriffsbestimmungen könnte ich eine große Zahl zusammenstellen, die zum Teil einen einfachen Sachverhalt zu komplizieren suchen, die sich z.T. widersprechen, von denen einige in scheinbar unvereinbar formulierten Sätzen dasselbe meinen.

Hiervon weiter zu berichten, würde Ihnen keinen Eindruck von dem vermitteln, was Didaktik nun eigentlich ist. Ich könnte, um aus diesem Dilemma herauszukommen, selbst den Begriff Didaktik definieren. Aber auch das will ich nicht tun; denn meine Formulierung würde ebenso falsch und richtig geraten wie die bisher greifbaren, sie wäre nämlich ebenso einseitig und auslegungsbedürftig.

Zum Glück aber bezeichnet dieses Wort Didaktik nicht nur einen Begriff sondern es gibt auch einem Lehrfach den Namen. Und es läßt sich natürlich zusammenstellen, was in diesem Fach gelehrt und gelernt werden soll. Die Gebiete, nach denen das Fach Didaktik fragt, lassen sich übersichtlich machen, wenn man von Didaktik im weiteren Sinne und von Didaktik im engeren Sinne spricht. In einem weiteren Sinne

befragt das Fach Didaktik Wissenschaftsgebiete, die mit Pädagogik zunächst noch nichts zu tun haben, die aber gewissermaßen sich ihr zuneigen. Es handelt sich erstens um gegenstandstheoretische Fragen, also um die wissenschaftliche Erörterung des in Frage stehenden Faches und seines Umkreises, zweitens um gesellschaftliche, historische und kulturelle Aspekte, die beim Lernen dieses Faches berücksichtigt werden sollen, und drittens um die Bedingungen, die dem jeweiligen Fach durch die geistig-seelisch-körperliche und soziale Lage des Lernenden gestellt werden. Man kann dies als drei Leitfragen formulieren.

- 1.) Um welchen Gegenstand handelt es sich in einem bestimmten Fach?
- 2.) Was soll gelernt werden ?
- 3.) Was kann gelernt werden ?

Wenn also etwa für das Fach Deutsch eine Didaktik entworfen werden soll, hat das erste Wort die germanistische Wissenschaft. Sie stellt ohne pädagogische Absichten ihre wissenschaftlichen Verfahren, die Interpretation von Literatur, die Wissenschaft von der Sprache etc. in den Vordergrund. Dazu meldet dann die Soziologie und die Kulturpolitik Ansprüche an die Didaktik an. Sie fordert beispielsweise, dies oder jenes literarische Gebiet müsse unbedingt oder bevorzugt behandelt werden. Vielleicht, um den Lernenden bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen zu unterwerfen oder anzupassen, vielleicht auch, um im Gegenteil dem Einzelnen Abstand, also Freiheit von äußeren Bedingungen zu verschaffen. Bei der Frage nach dem: Was soll gelernt werden? spielt natürlich auch die jeweilige historische Situation eine Rolle. Bekannt ist ja die Tatsache, daß in bestimmten Gesellschaftsformen Lehrpläne und auch Unterrichtsverfahren unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit und politischen Notwendigkeit für eben diese Gesellschaft entworfen werden. Auch die zur Zeit aktuelle Frage, ob man den neueren oder den alten Sprachen an der höheren Schule den Vorzug geben solle, fällt in dieses Gebiet. Schließlich hat sich die Didaktik-etwa in der Auswahl von Unterrichtsliteratur - nach dem Entwicklungsstand, nach der Umwelt und nach den Fähigkeiten des Lernenden zu richten. Die Erkenntnisse hierfür stellen die Psychologie und die Soziologie mit ihren Nebengebieten bereit. Die Fachwissenschaft, die Soziologie, die Kulturpolitik, die Psychologie und andere selbständige Wissenschaftsbereiche bilden also den weiteren Kreis einer Didaktik. Die Erfahrungen aus allen diesen

Gebieten müssen nun aufeinander bezogen und in Korrelation gebracht werden, damit die didaktischen Fragen im engeren Sinne gestellt und beantwortet werden können.

Hier geht es vor allem um folgende Aufgaben: Es muß nach dem Bildungssinn eines Faches oder Gebietes gefragt werden, also nach den Zielen und Zwecken des Unterrichts. Es muß geklärt werden, welche Bildungsinhalte vermittelt werden sollen und können, und es muß erforscht werden, welche Möglichkeiten es gibt, Ziele und Inhalte geschickt dem Schüler anzubieten, sie ihm interessant und wichtig zu machen und ihn auf dem betreffenden Gebiet zu selbständiger Arbeit anzuleiten und zu befähigen. Didaktik im engeren Sinne umfaßt also die Fragen nach den Bildungszielen, nach Bildungsinhalten und nach der Methodik. Es versteht sich, daß diese Fragen nur unter Berücksichtigung dessen beantwortet werden können, was aus dem weiteren didaktischen Feld an Ergebnissen und Einsichten zusammengetragen wird.

Für das Fach Erdkunde zum Beispiel wären Bildungsinhalt alle Daten, Fakten, Denk- und Arbeitsweisen, die zum Verständnis geologischer und geographischer, aber auch wirtschaftlicher Bedingungen und Ereignisse nötig und wichtig sind. Zu den Bildungszielen von Erdkunde gehört z.B. die Fähigkeit, mit geeigneten Arbeitsverfahren fachspezifische Probleme zu lösen. Zu den Zielen könnte auch gehören, verantwortliches Verhalten gegenüber der geologischen Umwelt zu lernen oder Zusammenhänge zwischen geologischen Bedingungen und ökonomischen Problemen zu erkennen. Aus den Überlegungen über Bildungsziele und Bildungsinhalte müssen dann Lehrmethoden gefunden werden, die die Begegnung der Schüler mit dem Gegenstand auslösen und verwirklichen.

Von den theoretischen Didaktikern wird das Gebiet der Methodik und die Lehre von ihr, die Methodologie, gleichsam nur im Nebensatz und bisweilen sogar etwas abschätzig behandelt, so als ob dies Fach nicht wissenschaftswürdig sei.

Ich halte dies für ganz falsch. Die schönsten und tiefsinnigsten Einsichten etwa über die Motivationsfähigkeit eines Jungen in der Entwicklungszeit verlieren ihre Bedeutsamkeit, wenn es dem Lehrer im konkreten Fall nicht gelingt, mit überzeugenden und wirksamen Methoden ein Verhältnis zwischen Sache und Mensch herzustellen. Methodik ist eine hohe Kunst, die zudem nur bis zu einem gewissen Grade vermittelt werden kann, weil hierbei Kontaktfähigkeit und das mehr oder weniger überzeugende Wesen und die Art des einzelnen Menschen ins Spiel kommen.

An dieser Stelle möchte ich auch für unsere Arbeit hier eine Bitte aussprechen. Bei der Arbeit in allen Fächern sollte die Methode, mit der wir jeweils vorgehen, stets deutlich und sauber zu erkennen sein. Die Arbeitsweisen, und zwar möglichst verschiedene, sollten immer mit der betreffenden Sache zusammen vermittelt werden. Für alle Fächer, in denen geübt werden muß, versteht sich das ja von selbst. Man kann einem Geigenschüler eine Menge Mühe und Arbeit abnehmen, wenn man ihm zeigt, wie und nicht nur was er üben soll.

Methoden und Arbeitsweisen mit zu unterrichten, ist heute auch in der höheren Schule ein wichtiges Arbeitsprinzip von Sexta an. Der Lehrende lebt dabei allerdings gefährlicher, weil er sich in einer Art Partnerverhältnis von den Schülern in die Karten schauen lassen muß, die er nach Zaubererart vielleicht lieber verborgen hielte.

Alle Gebiete, die das Fach Didaktik ausmachen, müssen von empirischen Erfahrungen begleitet und gestützt werden. Leider ist die Empirie aber etwas in Verruf gekommen und die Methodik schon überhaupt. So kann es z.B. geschehen, daß ausführliche didaktische Erwägungen zu einer bestimmten musikalischen Elementarlehre führen. Wenn man jedoch Sextanern mit der Ruffertz oder mit rhythmischen Kreisspielen kommt, erntet man peinliches Schweigen oder Unruhe. Die didaktische Forschung ist in der Gefahr, zu einer von der Praxis losgelösten Wissenschaft zu werden, und das tut weder ihr noch der Schulsituation gut. Mit Verachtung sehen die Didaktiker auf die Praxis der Schule. Das gilt leider auch vor allem für die Musikdidaktik, die sich zwar immer neue Gebiete zur Erforschung erschließt und sie bearbeitet, dabei aber zu vergessen scheint, daß ihre Ergebnisse angewendet werden sollen, daß sie Hilfswissenschaft sein soll. Es ist natürl ich wenig nützlich, wenn sich Theoretiker und Praktiker gegenseitig den Vorwurf der Einseitigkeit machen und wenn das Pendel der Mode bald nach der theoretischen, bald nach der mehr praxisbezogenen Seite ausschlägt. Es sollte unser Bestreben sein, wissenschaftlich abgesicherte Voraussetzungen für die Musikerziehung und den Unterricht zu schaffen. Wir dürfen aber nicht aus dem Blick verlieren, daß unsere Tätigkeiten und Überlegungen einem praktischen Beruf dienen sollen.

2. Neben der allgemeinen Didaktik, deren Aufgaben und Fragestellungen ich anzudeuten versuchte, gibt es für jedes Lehrfach an der Schule und Hochschule eine eigene Fachdidaktik. Sie alle lassen sich als Anwendung jenes Modells verstehen, das die allgemeine Didaktik entwickelt hat. Nun aber werden alle Fragestellungen: die fachlichen, soziologischen, psychologischen, die Fragen nach Inhalt, Sinn und Methode des Bildungstoffes auf ein bestimmtes Fach oder sogar nur auf den Teil eines Faches bezogen. Es gibt also nicht nur eine Didaktik und Methodik der Musik, sondern auch eine solche der Gehörbildung, der Musikgeschichte usw. Eine umfassende und anerkannte Didaktik der Musik ist bisher nicht formuliert worden, und dies wird wohl in absehbarer Zeit auch nicht geschehen, weil viele Probleme in der Musikerziehung hart umstritten sind. Das einzige Buch, das den anspruchsvollen Titel "Didaktik der Musik" trägt (der Verfasser ist M. Alt), setzt als Grundgerüst die vier Funktionsfelder: Reproduktion, Theorie, Interpretation und Information der Musik an. Andere Musikdidaktiker betonen die Wichtigkeit der Musiksoziologie, ein weiteres didaktisches Konzept geht von der Feststellung aus, daß 85 % der Jugendlichen in einer bestimmten Altersklasse ausschließlich sog. leichte Musik hören und daß man also bei dieser Musik mit den unterrichtlichen Bemühungen ansetzen müsse. So kann ich an dieser Stelle nur berichten, worum sich die Musikdidaktiker heute streiten und welche didaktischen Grundlagen für den Musikunterricht mir im Augenblick sinnvoll zu sein scheinen.

Gegenstand des Musikunterrichtes ist - das ist unbestritten - die Beschäftigung mit Musik und zwar auf zweierlei Weise: als praktische, ausübende Beschäftigung und als theoretisch-reflektierende. Was in der allgemeinen Didaktik gegenstandstheoretische Erörterung genannt wird, ist in unserem Fall die Beschäftigung mit Musik in produzierender, reproduzierender und rezeptiver Weise. Hiermit sind die Aufgaben des Fache Musik in der allgemeinbildenden Schule bereits umrissen. Diese Aufgabenstellung muß noch durch den Hinweis ergänzt werden, daß grundsätzlich jede Art von Musik Gegenstand des Unterrichts sein kann. Es gibt keine Gründe, keine moralischen, keine pädagogischen, keine gesellschaftlichen und keine ideologischen, die eine irgendwie steuernde Auswahl aus dem Gesamtbereich Musik rechtfertigen könnten. Offenheit gegenüber allen musikalischen Erscheinungen ist ein wichtiger Grundsatz der Musikerziehung. Auch darf man die soeben proklamierte Offenheit nicht dadurch wieder aufheben, daß man mit dem jeweiligen Angebot im Unterricht eine

Wertung direkt oder indirekt gleich mitliefert, also z.B. Beatmusik nur deswegen behandelt, um den Schülern bündig und nachdrücklich zu zeigen, wie schlecht diese Musik sei und wie sehr sie, die Schüler, sich, was ihr Kunstverständnis betreffe, übers Ohr hauen ließen. Ich glaube vielmehr, daß jede Kunst ihren Wert oder Unwert selbst preisgibt dem, der sich angemessen mit ihr beschäftigt. Und angemessene Beschäftigung mit Musik ist ja Aufgabe des Unterrichts, und die Fähigkeit zu solcher Beschäftigung sein Ziel. In einem sinnvollen Unterricht löst sich die Frage nach dem Wert während und durch die Arbeit.

Erziehung zur Beschäftigung mit Musik und zur Würdigung aller Arten von Musik in produzierender, reproduzierender und rezeptiver Weise ist also die Aufgabenstellung von der eine Didaktik der Musik ausgehen muß. Das Produzieren von Musik im Unterricht muß sich im allgemeinen und abgesehen von der Arbeit in musischen Zügen oder ähnlichen nach musikalischen Gesichtspunkten ausgewählten Unterrichtsgruppen auf Improvisationsversuche beschränken. Die These, durch eigene Komponier- und Improvisationsversuche würden schöpferische Kräfte freigelegt und geschult, muß erst noch durch umfangreiche Versuche und Erfahrungen bewiesen werden. Für den Klassenunterricht bin ich gegenüber solchen Versuchen sehr skeptisch, weil ich nicht glaube, daß sie über unverbindliche Spielerei oder gar musikalische Beschäftigungstherapie hinausgehen können. Solche Versuche dann mit künstlerischer Improvisation zu verwechseln, ist für das musikalische Bewußtsein von Schülern gefährlich. Das gilt auch für die Improvisation mit elektronischen Mitteln, die sich dem Laien zu eigener Tätigkeit ja anbieten. Damit will ich nicht sagen, daß man die Finger von diesem Gebiet lassen sollte. Man sollte nur erkennen, daß es sich um eine sehr schwierige Materie handelt und daß man ohne den nötigen Sachverstand mehr verdirbt als gewinnt.

Das Gebiet der musikalischen Reproduktion betrachtend ist zuerst das Singen zu nennen, weil mit seiner Stimme jeder musizieren und - bei gutem Gesang- schöpferisch wirken kann. Es ist für das Singen in der Schule gut, daß nicht mehr die gesamte Musiklehre in der Unterstufe am Volkslied erarbeitet wird oder jedenfalls die Tendenz dahin geht. Ich habe selbst erfahren, daß Singen im Unterricht attraktiver und beliebter wird, wenn es nicht mit der pädagogischen Nebenabsicht des



Elementarunterrichts verbunden ist. In den Vordergrund des Interesses kann die Behandlung und das Erlebnis der eigenen Tongestaltung treten. Auch die Gehörbildung und damit verbunden das Vomblattsingen kann - und das scheint mir notwendig zu sein, - mehr Gewicht bekommen. Aber gerade Gehörbildung und Vomblattsingen haben nur einen Sinn, wenn sie in systematischem Aufbau die ganze Schulzeit hindurch betrieben werden. Wer diese Fächer nur in der Unterstufe betreibt, kann sich die Mühe sparen. Es ist mit ihnen ähnlich wie mit dem Vokabellernen oder den technischen Fertigkeiten auf einem Instrument. Man kann diese Fächer nicht absolvieren. Dabei ist das Gebiet einer systematischen Gehörbildung für jede Werkbetrachtung äußerst wichtig und bisher viel zu wenig beachtet worden. Problematisch ist dagegen, was gesungen werden soll. Die höhere Schule muß heute davon ausgehen, daß das Volkslied für die meisten Schüler erst erschlossen werden muß. Weder das Elternhaus noch die Grundschule tragen hierzu viel bei. Auch kann man sich der Einsicht nicht verschließen, daß das Volkslied nicht mehr selbstverständlicher Teil unserer Lebensweise ist. Zudem ist umstritten, ob das Lied einen Bildungswert hat, der es rechtfertigte, es als Grundlage des Musikunterrichts zu verteidigen. Aus methodischer Bequemlichkeit oder gestützt auf ungeprüfte Wertvorstellungen sollte man jedenfalls nicht daran festhalten. Es ist eine bisher ungelöste Aufgabe der Musikpädagogik, das Singen neu zu motivieren und geeignete Formen dafür zu gewinnen.

Das Musizieren in Chor und Orchester an den Schulen bedarf keiner langen Ausführungen. Wichtig scheint mir der Hinweis, daß die benutzte Literatur anspruchsvoll sein muß, daß die musizierenden Schüler ein Gefühl für Qualität der Musik, aber auch für das Niveau der Ausführung bekommen müssen. Zugeständnisse an die Musik aus pädagogischen Gründen sind eine heikle und viel getadelte Sache. Die Politisierung an unseren Schulen hat es mit sich gebracht, daß alles schulische Leben außerhalb des Unterrichtsbetriebes niedergegangen ist. Davon sind vor allem in den Kleinstädten auch die Musiziergruppen betroffen. Es wäre gut, wenn die Schulleitungen erkennen würden, wieviel Arbeitswille, welche Arbeitshaltung und wieviel Gründlichkeit gerade in solchen Gruppen erzogen wird.

Eines sollte an unseren Schulen allerdings viel intensiver gepflegt werden: die Kammermusik und das Ensemblespiel. Für viele junge Instrumentalisten ist die Orchesterstunde - wenn sie überhaupt daran teilnehmen dürfen - die einzige Gelegenheit, mit anderen zusammen

zu musizieren. Über das 19. Jahrhundert wird aus verschiedenen Gründen viel geschimpft. Als dem Jahrhundert der Haus- und Kammermusik ist ihm sicherlich nachzutruern. Was musizieren heißt, erlebt man besonders stark, wenn man in einem Streichquartett, an einem Klaviertrio oder ähnlichem mitwirken kann. Hier ist der einzelne Musiklehrer aber überfordert. Wir sollten viel mehr Einrichtungen wie das Musizieren in Nehnten haben.

Die meisten ungelösten Fragen stellen heute das Kennenlernen und Hörenlernen von Musik im Klassenunterricht. Bei dieser quantitativ wichtigsten Aufgabe des Musiklehrers scheint mir wichtig, daß man nicht mit fertigen, allzu persönlichen Vorstellungen an die Arbeit geht. Es gibt seit längerer Zeit u.a. drei Streitpunkte in der Musikerziehung, die kurz darzustellen sich deswegen lohnt, weil sie ein deutliches Licht auf die Problematik der Schulmusik werfen.

Diese Antinomien sind erstens der Streit, ob man musische oder musikalische Erziehung betreiben solle, zweitens ob Musikunterricht Erziehung durch Musik oder zur Musik zu sein habe (neuestens hört man als weitere Variante von Erziehung an Musik), und drittens, ob man die neue Musik oder lieber seit längerer Zeit bewährte Musik in den Vordergrund des Unterrichts stellen solle. Diese drei Streitfälle hat der Pädagoge J. Derbolav in einem sehr lesenswerten Vortrag zu schlichten versucht. Ich gehe im folgenden von seiner Argumentation aus:

Musische Erziehung im eigentlichen Sinne ist nur durch handfeste musikalische Erziehung möglich. Musische Erziehung, die auf ernsthafte Arbeit an anspruchsvollen musikalischen Werken und auf weitgehend rational abgesicherte Beschäftigung mit Musik verzichtet und stattdessen hofft, heilende und stärkende Kräfte für den Menschen in betriebsamem, unverbindlichem Tun zu gewinnen, oder die gar auf ein musikalisches Gemeinschaftserlebnis zielt, verstellt nicht nur den Zugang zu Musik, sondern verkennt auch den Bereich des wahren Musischen, der eben hinter bemühter und ernsthafte Arbeit liegt und nur zu erreichen ist, wenn man sich durch jenen Brei durchgefressen hat, der vor dem Schlürffenland des Musischen liegt. Dieses Märchenmotiv ist insofern hier nur bedingt anzuwenden, als ein unverkürzt Musisches - jene bei Platon zuerst beschriebene Lebenshaltung - bereits bei der

Beschäftigung mit künstlerischen Gegenständen wirksam wird. Wieweit das im Unterricht möglich ist, ist weitgehend eine Frage geschickter Methodik.

Der heute vielfach verschrieene Begriff des Muischen ist nicht eigentlich zu verwerfen, sondern er bedarf einer Renaissance, er muß mit Substanz gefüllt werden. Konkreter: Es kommt darauf an, daß Schüler dazu motiviert werden, d.h. daß es ihr Interesse wird, musikalische Strukturen zu erkennen, die Logik einer Musik zu entdecken und zu verfolgen, z.B. die Logik motivischer Entwicklung oder klanglicher Verbindungen. Es kommt darauf an, daß sie auf die Fährte gesetzt werden, das Gesetz, unter dem ein Musikstück steht, so weit das möglich ist, zu erkennen und zu bestimmen. Es kommt darauf an, daß sie ein Musikwerk als Möglichkeit einer eigenen Welt, eines Mikrokosmos oder, um Gedanken des Kulturphilosophen Huizingas oder des Germanisten Wolfgang Kayser aufzunehmen, als selbständige Spielsphäre begreifen, an der sie hörend und verstehend teilhaben können oder die sie, wenn sie selbst musizieren, ins Werk setzen können.

Es wäre nützlich, am Beispiel der Musik die Begriffe Außensteuerung und Innensteuerung, Bedingtheit und Unbedingtheit zu untersuchen. Im Zusammenhang damit sollte der Begriff des Spiels, wie ihn Huizinga und später Marcuse benutzt haben, auf das Wesen von Musik angewandt werden.

Das geistige Abenteuer, in jene Spielsphäre einzudringen, das in Begeisterung und Betroffensein umschlagen kann, ist das eigentliche und letzte Ziel des Musikunterrichts, und es ist nach meiner Überzeugung auch der wahrhaftigste Weg, zu jenem Lebensgefühl zu gelangen, das die Griechen das Muische genannt haben. Es ist ein Lebensgefühl, das den menschlichen Geist frei macht, während die sogenannte musische Erziehung in der Gefahr steht, den Menschen eher zu binden und zu steuern.

Den Weg, diese vornehme Aufgabe zu erfüllen, sieht der Musiklehrer durch zwei Barrieren verstellt: durch die methodische und verbale Schwierigkeit, Musik wirklich zum Gegenstand eines solchen geistigen Abenteuers zu machen, und durch die offensichtliche Unmöglichkeit, die Menge der Schüler zu solchem Eifer zu bewegen. Diese Hindernisse abzubauen sind die entscheidenden Aufgaben der Musikdidaktik und der Musikwissenschaft. Man kann nicht behaupten, daß sie auch nur annähernd

gelöst seien. Motivationsforschung und Interpretationsforschung sind es, deren die Schulmusik am dringendsten bedarf. Ein solcher Eifer, in ein Werk einzudringen, ist heute am ehesten in Unterstufenklassen und in den Arbeitsgemeinschaften der Primen zu beobachten. Darum muß in den Unterstufenklassen vor allem intensiv Werkbetrachtung betrieben werden. Für sie kann die Begegnung mit der sogenannten ernstesten Musik noch Gegengewicht gegen die Flut der Konsummusik bedeuten. Diese Möglichkeit darf kein Musiklehrer verspielen, vor allem nicht musisch - im falschen Wortverständnis - verspielen. Es trifft den Lehrer bei dieser Aufgabe hart, daß der Musikunterricht in der Grundschule bisher fast nur mit Negativposten in Rechnung zu stellen ist, obwohl gerade die Musikdidaktiker vieler PH den musikpädagogischen Aufschwung der letzten Zeit auf ihr Konto buchen. Um deutlich zu machen, wie sehr das Versagen der Musikerziehung in der Praxis der Grundschulen den Unterricht in den höheren Schulen erschwert, kann man sich vorstellen, wie es wäre, wenn der Deutschlehrer einer Sexta mit den Schriftzeichen des Alphabets beginnen müßte.

Für die gesamte Mittelstufe der höheren Schulen müssen sich die Pädagogen ganz neue Wege einfallen lassen. Jene Klassen sind die Sorgenkinder der Musikpädagogik, und es ist ein Anachronismus, sie mit dem Freischütz oder mit Musikgeschichte abfertigen zu wollen.

Die zweite Aporie: Erziehung durch Musik oder zur Musik löst Derbolav in ähnlicher Weise auf. Nur wenn der Mensch zu musikalischer Tätigkeit und zum Musikhören erzogen wird, kann Musik selbst auch den Menschen erziehen und bilden. Und ob sie das tut, hängt allein von der Intensität und Qualität ab, mit der die Erziehung zur Musik betrieben wird. Erziehung durch Musik ist - ebenso wie die musische Erziehung, ein untauglicher Versuch, das erstrebte Ziel unter Vermeidung aller Hürden und Hindernisse zu erreichen - wo doch gerade die Hürden das Bildende und zum wahren Musischen hinführende sind. Es wird, dies ist wieder der Ausschlag des pädagogischen Pendels nach der anderen Seite - heute auch die Auffassung vertreten, der Unterricht habe gar keine erziehende und bildende Funktion, der Lehrer könne vielmehr nur noch informieren. Solche Gedanken werden von Politikern, aber auch von Pädagogen vertreten. In solcher Denkweise aber offenbart sich ein großer Irrtum. Bildung und also auch Erziehung ereignet sich unbemerkt auch bei der sachlichsten Information. Sie läßt sich nicht ausschließen, und überdies ist das Wortverständnis von Information ein falsches. Dieses Wort bezeichnet nämlich gerade

jene Veränderung des Menschen, die sich ereignet, wenn er mit irgend-einer Sache aktiv oder passiv in Verbindung tritt. Information heißt also gar nichts anderes als Bildung, auch nach dem Wortverständnis der Informationstheoretiker.

Der Streit um die neue und alte Musik kann gelöst werden, wenn nicht neue Musik von ungesichertem Wert gegen ältere, durch Tradition bewährte Musikwerke ausgespielt werden, sondern wenn man bedenkt, daß Musik, die mit Interesse, mit Begeisterung, mit intimer Kenntnis gehört wird, immer für den Augenblick und für den betreffenden Hörer aktuelle und also neue Musik ist. Die Qualitäten alt und neu in der Musik können - müssen freilich nicht - beim Hören aufgehoben sein, eben dann, wenn Beschäftigung mit Musik zu jenem geistigen Erlebnis wird, von dem schon die Rede war. Das gilt für jede Kunst. Ein Gedicht von Gryphius und ein Streich von Mozart können ein Stück neue Kunst werden, wenn sie nur wirklich benutzt werden, wie Bertold Brecht sagt.

Indem ich die oben zitierten Antinomien in der Musikerziehung aufzulösen versuche, ergibt sich als vorrangige Aufgabe, in der allgemeinbildenden Schule Werkbetrachtung und Hörschulung zu betreiben. Daß ich das Musizieren in meinen Ausführungen etwas in den Hintergrund rücke, hat zwei Gründe.

Zum ersten müssen wir einen letzten Versuch unternehmen, alle Schüler einer Klasse in das Interesse an der Musik einzuspannen, wenn nicht der Musikunterricht in Zukunft ein Reservat für die sogenannten Musikalischen werden soll. Die Entwicklung geht ohnehin in diese Richtung, weil ja ein Junge, der zu Hause Klavier spielt, den anderen gegenüber einen uneinholbaren Vorsprung hat - das gibt es in keinem anderen Schulfach -.

Viele Kulturpolitiker sind nur allzu bereit, solchen Tendenzen nachzugeben und die Verbindlichkeit des Musikunterrichts allmählich ganz aufzuheben. An einem hörenden und reflektierenden Musikunterricht aber können alle, und häufig gerade die nichtmusizierenden Schüler besonders gut teilnehmen. Die Notwendigkeit der Begegnung mit Kunst überhaupt wird von keiner Schulverwaltung bestritten. Unsere Aufgabe aber ist es, dafür zu sorgen, daß allen diese Begegnung zuteil wird. Sonst hat unser Tun wirklich nur eine Alibifunktion, die das Gewissen der Politiker erleichtert.

Der zweite Grund, die Werkbetrachtung in den Vordergrund zu stellen,

ist die Einsicht, daß viele Musizierformen an der Schule wirklich nicht künstlerisch zu nennen sind und zudem auch wenig Bildungswert für den Einzelnen haben. Problematisch sind auch die Formen des Musizierens, bei denen das Pädagogische den Vorrang vor dem Musikalischen hat oder die als Ersatz gewählt werden, daß anspruchsvolleres Musizieren nicht möglich ist, die zum Teil mittlerweile aber als selbständige Musikgattungen sich etabliert haben und ideologisch verstanden werden. Solches Musizieren erzeugt nicht nur ein falsches Bewußtsein des Musischen und des Musikalischen, indem das Musische mit Spielerei verwechselt wird, sondern trägt auch dazu bei, die Schüler für die Musik zu verderben. Ich sage das nicht, obwohl sondern weil ich selbst leidenschaftlich gern musiziere. Dies sind Probleme, die uns hier in Lübeck hoffentlich noch oft und intensiv beschäftigen werden.

Im Mittelpunkt des Klassenmusikunterrichts muß also die Interpretation von Musik stehen. Ich gebrauche dieses Wort absichtlich, weil TH. Adorno in mir einleuchtender Weise unter dem Begriff Interpretation das Spielen und Hören als fast identische Beschäftigung mit Musik in eins gefaßt hat.

Während die Musikhochschulen mit ihren vorwiegend praktischen Fächern bisher das Studium der Musikerzieher an höheren Schulen fast allein bestritten haben, muß heute die Musikwissenschaft ermutigt und aufgefordert werden, auch ihren Platz im Feld der Musikdidaktik zu füllen. Das ist bisher kaum geschehen. Den Grund dafür vermute ich in der Tatsache, daß die Musikwissenschaft noch immer mehr historische als systematische Wissenschaft betreibt. Es ist ja überhaupt ein seltsames Faktum, daß sich der umfangreiche und wortgewaltige Aufschwung der Musikpädagogik neben der Musikwissenschaft vollzogen hat.

Gerade für das Gebiet der Musikinterpretation müßte die Musikwissenschaft nach meiner Vorstellung wichtige Impulse geben können. Der Studienplan, der für unser Institut vorläufig aufgestellt ist, spricht die gleiche Erwartung aus und macht sie durch einen hohen Stundenanteil der Musikwissenschaft deutlich.

Hier, so meine ich, liegt eine der Chancen, unserem Institut ein besonderes Gepräge zu geben. Freilich muß das Verhältnis zwischen den Gebieten sorgfältig bedacht und gründlich diskutiert werden, und es muß sich auch zeigen, welche Hilfe auf dem weitgehend unbeackerten

Gebiet der Interpretation die Musikwissenschaft geben kann.

Die beiden Gebiete, die im Modell der allgemeinen Didaktik der Fachwissenschaft gleichbedeutend und sich gegenseitig durchdringend an die Seite gestellt werden: die Berücksichtigung der historisch-gesellschaftlichen Situation und die Rücksicht auf die jeweilige Lage und Verfassung des Schülers, haben innerhalb einer Musikdidaktik wichtige korrigierende und begrenzende Bedeutung. Wenn sie, wie es in manchen Veröffentlichungen scheint, das Übergewicht zugeteilt bekommen, droht dem Unterricht eine Ideologisierung oder eine Pädagogisierung. Am Primat der Sache, also der Musik, sollten wir festhalten. Natürlich kann man nicht mit Sextanern die IX. Sinfonie von Beethoven oder die Mathissinfonie besprechen. Natürlich gibt es psychologische Gesetze, die den Aufbau eines Lehrplans bestimmen. Das darf aber nicht dazu führen, die Musik für die Zöglinge zurechtzuschneiden und ein Kind vielleicht gar zu einem sogenannten kindgemäßen musikalischen Verhalten erst zu bringen. Bekanntlich sind es häufig die Kinder, die den Erwachsenen den Glauben an den Weihnachtsmann oder Klapperstorch erst nehmen müssen, und die Erwachsenen sind darüber auch noch traurig. Hier berühren wir wieder das Gebiet einer falsch verstandenen musischen Erziehung.

Für den neu eingeschulten Sextaner muß es einfach enttäuschend und für sein Verhältnis zum Musikunterricht folgenreich sein, wenn er in der höheren Schule mit dem empfangen wird, dem er hoffte, gerade entronnen zu sein: mit Kinder- und Spielliedern, mit spielzeugähnlichen Unterrichtsmitteln.

Ebensowenig würde man dem Entwicklungsstand von Schülern gerecht werden, wenn man versuchte, das musikalische Material historisch oder systematisch als folgerichtig aufgebautes Bausteinprinzip zu vermitteln. Die Pädagogen unterscheiden hier das sachlogische und das psychologische Prinzip des Vorgehens. Es ist wirkungslos, den Musikunterricht zunächst nur mit sogenannten Elementarien (Tonleiter, rythm. Ordnungen, usw.) aufzubauen. Der Sextaner muß gleich mit lebendiger, anspruchsvoller Musik Umgang haben und dort, an Ort und Stelle Elementares und Kategoriales lernen. Die motivische Arbeit in Beethovens Sinfonien ist für ihn so spannend, wie man es sich von Konzertbesuchern nur wünschen kann. Wir brauchen eine Pädagogik, die viel fordert und viel zumutet. Das verlangt allerdings methodische

Phantasie, sehr große Werkkenntnis und Beweglichkeit des Lehrers.

Wir muten im Deutschunterricht den Sextanern heute sehr moderne Lyrik zu und zwar mit großem Erfolg. Im Mathematikunterricht werden Mengenlehre und Vektorrechnung weit in die Unterklassen vorgezogen. Es beginnt sich die Einsicht durchzusetzen, daß Kinder viel früher Fremdsprachen lernen können. Auch im Musikunterricht müssen und können wir viel früher mehr fordern. Sequenz, Umkehrung, Kanon und andere Möglichkeiten der melodischen oder rhythmischen Variantenbildung erkennt und verfolgt ein Zehnjähriger viel lieber an einem Klavierkonzert von Mozart (und zwar nicht nur an 20 Takten!) als an einem Volkslied.

Ich glaube, daß uns aus dem derzeitigen musikpädagogischen Dilemma eine didaktische Konzeption herausführen könnte, die von Anfang an versucht, den Schülern jenes Denken und Erleben zu vermitteln, das nur der Musik eigen ist, das sich absetzt von der logischen Denkweise der Mathematik oder vom kausalen, finalen und dialektischen philosophischen Denken und deren Eigenart und Vorzug es ist, daß alles Denken eins wird mit Erleben. Bei der Beschreibung dieses spezifisch musikalischen Denkens und Erlebens gerät man notwendigerweise in sprachliche Schwierigkeiten. Auch hier zeigt sich, daß der Musikunterricht vor allem einfahlsreicher Methodiker bedarf, um jenes Besondere, das Musik vermitteln kann, für Schüler lebendig und der Benutzung wert zu machen.

Hierin, in dem Besonderen, das Beschäftigung mit Musik bietet und worin sich Musik von anderen Erlebens- und Denkweisen absetzt, liegt auch der einzige Ansatz für die Argumentation, das Fach Musik gehöre in den Fächerkanon der Schule. Davon weiterhin zu reden, Musik sei Ausgleichs- und Entspannungsfach, ist einfach falsch und politisch gefährlich, weil dann der Zeitpunkt nicht fern ist, an dem das Fach Musik aus den allgemeinbildenden Schulen verschwinden wird.

Freilich gibt es für die Kunst des Unterrichtens eine Grenze. Wegen dieser Grenzsituation ist der Musikunterricht so besonders schwierig und nur etwa mit dem Unterricht von Lyrik zu vergleichen. Diese Grenze bezeichnet den Punkt, an dem der Einzelne ohne methodische, sprachliche und wissenschaftliche Hilfen den Weg zum eigentlichen Kommunizieren mit Kunst suchen muß. Soweit vermag Unterricht und Interpretation von Kunst nicht vorzudringen. Es gilt aber, den Schüler möglichst nah an diesen Bereich heranzuführen. Durchstoßen muß der



Hörer von Musik jene Schallmauer zum wahren Betroffensein selbst, und auch den erfahrensten Musikern gelingt das nur in glücklichen Stunden. In jenen Bereichen aber sind Freiheit und Emanzipation zu erreichen, jene Werte, die im heutigen Erziehungswesen die wichtigsten zu sein scheinen.

Angesichts dieser notwendigen Beschränktheit des Musikunterrichts gibt es einen doppelten Trost. Wo alle beschriebenen Hilfsmittel versagen - und der Unterricht ist selbst ja nur ein Hilfsmittel - gibt es noch immer die Musik selbst, die einen mitzuziehen vermag, weil sie nicht von Verbalisierung und Interpretation abhängt. Und es zeugt sich außerdem, daß man mit Musik durchaus auch niederen Kontakt pflegen kann, daß nicht nur jene musikalischen Erlebnisse Gültigkeit haben, die zu höchster Apperzeption führen. Diese Einsicht erlaubt uns auch, jungen Schülern große Werke anzubieten, in denen sie dann an irgendeiner Stelle einen Einstieg finden.

Nachdem ich den Musikunterricht unter dem Aspekt der Schülersituation angedeutet habe, will ich den historisch-gesellschaftlichen Bereich, der ja auch zur Didaktik gehört, kurz an einem Beispiel erläutern.

Händels Feuerwerksmusik ist ganz unbestreitbar ein musikalisches Zeugnis des spätbarocken Kapitalismus, und es lassen sich an diesem Stück in Einzelheiten ganz ähnliche musikalische Details feststellen wie an der zum Konsum bestimmten Musik unserer Tage. Diese übereinstimmenden Merkmale zwischen Händels volkstümlicher Musik und der Schlagerproduktion oder der Reklamemusik liegen in der Vielzahl der redundanten musikalischen Erscheinungen. Dazu gehören die auffällig vielen Wiederholungen kurzer Abläufe, der seltene, aber deutlich markierte Tonartenwechsel, die Bewegungssparsamkeit der Melodik u.a. Solche Erscheinungen und ihre Wirkung auf den Hörer - oder umgekehrt - die Mentalität von Hörern im Verhältnis zu der ihr angepaßten Musik zu untersuchen ist ein wichtiger Beitrag zu musiksoziologischen Überlegungen. Händels Musik ist dann vor allem ein historisches Dokument. Eine solche Untersuchung könnte sicher auch eine Antwort auf die Frage geben, warum gerade dieses Werk heute große Verkaufszahlen erreicht. Die Aufgabe des Musikunterrichts geht aber doch wohl weiter. Das, was hinter aller gesellschaftlichen und historischen Bedingtheit als unverwechselbare individuelle kompositorische Leistung und als aktuelle einmalige Hörerfahrung sich verbirgt, müßte, wenn es

vorhanden ist, herausgearbeitet werden. Das Gesellschaftliche an Musik zu bestimmen, ist gerade deshalb wichtig und sollte endlich in kompetenter Weise versucht werden, damit jene individuelle Schicht der Kunst sich deutlich machen läßt.

Bisher ist Adornos Vorwurf: "das wissenschaftliche Bewußtsein von Musik fällt auseinander in blinde Technologie und kindisch-poetisierende Auslegungen" zutreffen.

Auf der anderen Seite ist es nicht nur zur Zeit Mode, sondern garantiert auch aufmerksame Schüler, den Unterricht auf das Problem der gesellschaftlichen Bedingtheit von Musik zu beschränken. Man tut weder den Jugendlichen noch der Musiksoziologie einen Gefallen, wenn man beim Konstatieren jener Bedingtheit stehenbleibt und nicht dem Zusammenhang von Bedingtem und Unbedingtem beim Komponisten wie beim Hörer nachspürt.

Der letzte Teil meiner Ausführungen beschäftigt sich mit dem Studium der Musikerziehung an höheren Schulen.

Notwendigerweise ist die Anlage und Planung dieses Studiums ebenso umstritten wie die unterrichtstheoretischen Thesen und Meinungen. Dieses Studium steht von vorn herein unter der Aporie, daß man einerseits vom zukünftigen Musiklehrer erwartet, er habe alle Sparten der Musik kompetent zu vertreten, müsse ein wendiger Instrumentalist und Dirigent sein, solle mit methodischem Geschick wissenschaftliche Erkenntnisse umsetzen und noch manches mehr. Nach hohen Ansprüchen muß er also alle Musikerberufe in einer Person darstellen und noch außerdem Musikwissenschaftler und Pädagoge sein. Auf der anderen Seite hat dies in vielen Fällen die schlechte Konsequenz, daß man in der Einsicht in das Utopische solcher Erwartungen sich ein Musikerbild in Schmalspur bastelt. Das führt dazu, daß ausübende Musiker, Musikwissenschaftler und auch Pädagogen ihn mitleidig als einen Partner akzeptieren, der ein paar Nummern zu klein geraten ist.

Dieser Aporie zwischen zu hohen und zu niedrigen Ansprüchen ist mit der ersten Forderung an einen Musiklehrer entgegenzutreten, daß er ein guter Musiker zu sein habe. Jedenfalls ist das für mich eine *conditio sine qua non*. Das ist auch schon deshalb unerläßlich, weil der Musiklehrer ein starkes Selbstbewußtsein braucht. Er darf seinen

Beruf nicht als Ausweglösung auf sich nehmen, weil es zum Konzertpianisten nicht gereicht hat, sondern muß sich der Wichtigkeit seiner Aufgabe ganz bewußt sein. Die Forderung, den Musiklehrer vor allem als guten Musiker auszubilden und keine Abiturienten zu diesem Studium zuzulassen, bei denen das künstlerische Vermögen nicht einwandfrei feststeht, betone ich hauptsächlich, um ihm die Freiheit und Sicherheit zu verschaffen, die er in einem, von vielen Eltern, Schülern und Kollegen niedrig geachteten Beruf ganz dringend braucht. Wie sonst ist die Tatsache zu erklären, daß gerade Musiklehrer sich um die mannigfachsten Nebenbeschäftigungen bemühen, wenn nicht mit dem Hinweis darauf, daß sie das für ihren seelischen Ausgleich und Frieden brauchen? Man kann dies nicht ernst genug nehmen. Es gibt aber einen zweiten Grund, den Musiklehrer als guten Musiker auszubilden. Ich glaube, daß nur derjenige in angemessener Weise Musik interpretieren kann, der am eigenen Körper erfahren hat und dauernd erprobt, wie Musik dargestellt werden muß. Vieles gibt Musik nur dem Preis, der sie in ernsthafter Bemühung zum Erklängen bringt. Dabei kommt es im Zeitalter technisch hervorragender Musikübertragungsgeräte weniger darauf an, daß der Musiklehrer im Unterricht selbst musiziert - obwohl das immer noch das beste, einfachste und methodisch leichteste ist -, sondern mehr darauf, daß er dauernd an Musikwerken arbeitet. Das ist ein wichtiger Teil seiner Vorbereitung. Was man das Atmen und das Leben eines Musikstückes nennen könnte, oder was Artikulation und Farbgebung eigentlich ist, kann vollgültiger erfahren werden, wenn man es probiert, als wenn man darüber liest und redet. Deshalb auch ist es häufig viel interessanter, beim Üben als bei einer Aufführung zuzuhören. Adorno hat sehr zu Recht verlangt, daß der Hörfunk die vollständigen Proben eines Konzerts bis zur Aufführung übertragen solle. Das gilt insbesondere für neue Musik.

Es sei auch die Behauptung gewagt, daß die Kunst des Interpretierenden bisher vielleicht deshalb wenig entwickelt ist, weil es nicht die ausübenden Musiker sind, die sich an diese Aufgabe setzen. Interpretationen moderner Lyrik durch Dichter scheinen mir Recht zu geben. Als Ergänzung zu der Forderung, der Musiklehrer müsse vor allem ein guter Musiker sein, muß er auch nicht nur selbst gut singen können, sondern auch andere Stimmen ausbilden können. Seine Stimme wird der Musiklehrer bei jeder Art von Unterricht brauchen. Er muß mit ihr gewandt umgehen können, und er muß ebenso ein geschickter Chorleiter

sein.

Ein Institut für Musikerziehung hat also sicherzustellen, daß seine Studenten eine sorgfältige Instrumental- und Gesangsausbildung erhalten, aber auch daß sie genug Zeit zum Üben haben, und schließlich, daß sie Gelegenheit und Anregungen zum musizieren haben.

Ein zweiter Komplex des Schulmusikstudiums muß das Angebot sein, die gebräuchlichen Musikzierformen der Musikpädagogik zu erlernen. Hierzu rechnen das Blockflötenspiel, das Orffinstrumentarium, die Beherrschung elektronischer Instrumente und Musikmittler, die Verbindung von Musik und Bewegung usw. Ohne Rücksicht auf persönliche Vorliebe oder Abneigung für diese pädagogischen Mittel sollte das Angebot möglichst vielseitig sein. Eine ganz andere Frage ist, ob man alle Studenten verpflichten soll, diese musikalischen und methodischen Möglichkeiten wahrzunehmen. Ich möchte hier keine Verpflichtung verlangen, einmal, weil der Student sehr rationell mit seiner Zeit umgehen muß, zum anderen, weil ~~xx~~ für jeden Lehrer uneingeschränkt Methodenfreiheit herrscht, und zum dritten, weil nicht jeder Mensch für jede dieser Tätigkeiten geeignet ist. Man muß es hinnehmen und akzeptieren, daß es für manche Menschen quälend und peinlich ist, sich nach Musik zu bewegen. Man muß, um auch die Sache nicht lächerlich und unglaubwürdig zu machen, manche Menschen das Orffsche Musizieren ersparen. In diesem zweiten Gebiet sollte das Prinzip von Angebot und Nachfrage herrschen. Eine allgemeine Kenntnis über die verschiedenen musikpädagogischen und methodischen Möglichkeiten sollte man allerdings von jedem angehenden Musikerzieher erwarten.

Einen dritten Komplex des Schulmusikstudiums wiederum halte ich für außerordentlich wichtig. Und es zeigt die besondere Belastung des Musikstudenten an, daß dieser Komplex allein mit dem gesamten Aufgabengebiet eines Germanistikstudenten an Umfang gleichzusetzen ist. Ich meine das große Gebiet der Werkkenntnis und Interpretation. Alle theoretischen Fächer, aber auch manche praktischen Fächer leisten für diese übergeordnete Aufgabe Teilarbeit. Und neben dem facheigenen Interesse sollten die Erkenntnisse der Gebiete Harmonielehre, Formenkunde, Theorie der Musik, Ästhetik, Musikgeschichte und viele andere auch immer unter dem Zeichen dieser Aufgabe betrachtet werden. Sehr wichtig scheint mir zu sein, daß der Student sehr viel Literatur

überhaupt erst einmal kennenlernt, nicht nur die Literatur seines Hauptfachs.

Mit einem hohen Stundenanteil und mit der Beteiligung von möglichst vielen Dozenten sollten Werkinterpretationen geübt werden. Hier muß eine große Mannigfaltigkeit der Methoden entstehen, zu der die Studenten sehr viel beitragen können. Dieses wichtige Gebiet könnte unserem Lübecker Institut sein besonderes Gepräge geben.

Den vierten und letzten Komplex des Schulmusikstudiums bildet die pädagogische, didaktische-methodische Ausbildung der Studenten. Der Unterricht in allen Fächern bedarf heute einer umfassenden Kenntnis psychologischer, anthropologischer, lerntheoretischer, soziologischer und bildungspolitischer Kenntnisse. Jeder angehende Musiklehrer muß seine Fachkenntnisse auf den Boden der diesbezüglichen Forschung stellen. Damit liegt es vielfach noch sehr im argen. Und wenn Herr Professor Rohwer vorgestern am Beispiel der Autoren Steinbuch und Mollenhauer Gefahren für das Überleben der künstlerischen Fächer deutlich machte, muß bekannt werden, daß der größere Teil der Schuld an dieser Entwicklung bei der Musikpädagogik selbst zu suchen ist.

Dieser Teil der Ausbildung vollzieht sich in den Fächern Didaktik und Methodik der Musik, in den Fächern, die in den philosophischen Teil des Staatsexamens münden, und in dem Teil der Ausbildung, die das Studienseminar nach dem ersten Staatsexamen übernehmen wird. Auf diesem Gebiet sind Umwandlungen und Verflechtungen zwischen Hochschule und Studienseminar in Vorbereitung. Dies drückt sich in der bereits angekündigten Gründung eines Instituts für Theorie und Praxis des Unterrichts aus. Wir haben hier in Lübeck die Gelegenheit, modellhaft die Zusammenarbeit zwischen unserem Institut und dem Studienseminar zu erproben und wollen das auch tun.

Ich habe versucht, Prioritäten für das Studium der Schulmusik aufzustellen. Es bleibt trotzdem so umfangreich, dass Bescheidung auf Wesentliches, Zurückstellen von Fachegoismus und große Freiheiten für die Studenten angezeigt sind. Wir sollten sie frei halten von vermeidbaren Prüfungen. Das bedingt, daß von beiden Seiten her Vertrauen und partnerliche Zusammenarbeit entsteht und gelingt. Daß wir ein kleines Institut sind, im Augenblick ein sehr kleines, wird unseren Bemühungen

entgegenkommen. Aus einem Pflichtgrundplan und vielen Angeboten sollten die Studenten sich mit Hilfe aller Lehrenden ein Studium aufbauen können, das es ihnen möglich macht, in exakter Kenntnis musikpädagogischer Probleme und Aufgaben sich ein Bild des Musiklehrers zu schaffen, mit dem sie erfolgreich und glücklich werden können. Ohne autoritäre Hemmungen sollten alle Dozenten ihnen dabei helfen.

Ein letzter Gedanke soll meine Ausführungen beschließen:

Das Studium eines jungen Menschen ist wie die Kinder-, Schul- und Berufszeit ein selbständiger, Lebensabschnitt mit eigenem Gepräge. Für viele Menschen ist es sogar der wichtigste Lebensabschnitt. Wer sinnvoll studiert hat, kann sich glücklich schätzen, auch später die merkwürdige Mischung von Freiheit und Zwang der Studentenzeit zu bewahren.

Wir stehen hier in Lübeck nicht unter dem Zwang der Massenuniversitäten, allzusehr und allzueng auf den Beruf hin studieren zu müssen. In den Universitätsfabriken können ja mehr und mehr nur noch Menschen für einen Beruf ausgebildet werden. Das schreckliche Wort von der Berufsrelevanz und der Zwang dazu sollte unsere Studenten nicht bedrücken. Ich jedenfalls möchte unsere Studenten ermuntern, die Zeit des Studiums als selbstberechtigten Lebensabschnitt zu betrachten und auszunutzen. Das scheint mir für einen zukünftigen Musiklehrer umso mehr angebracht, als er hoffentlich neben seiner Schularbeit als Musiker tätig sein wird und in den Studienjahren hierfür die Grundlagen bauen kann. Die Berufsarbeit wird nur etwas taugen und Freude machen, wenn er über die Zäune der Pflichtfächer hinausgeschaut hat.

Angesichts des ständig wachsenden Umfangs der wissenschaftlichen Fächer und ihrer Komplexität, ist der Begriff eines abgeschlossenen Studiums unbrauchbar geworden. Es gilt, das Studium so anzulegen, daß es als Einübung in einen immer sich fortsetzenden Lernvorgang verstanden werden kann.