

### 3. Die Vorgeschichte: Was vorher geschah...

Das O.K.-Modell hat sowohl empirische als auch theoretische Wurzeln. In der vorangegangenen Darstellung habe ich versucht, mit Hilfe von Unterrichtsbeispielen zu veranschaulichen, auf welchen schulpraktischen Erfahrungen meine Theorie basiert. In den folgenden Ausführungen werde ich aufzeigen, welche Theorien mich bei meiner Arbeit als Musiklehrer in der Schule und als Musikdidaktiker an der Universität beeinflusst haben und wo ich bei der Entwicklung des O.K.-Modells an andere Konzeptionen angeknüpft oder mich von ihnen abgegrenzt habe.

Bei der Kommentierung dieser Entwürfe werde ich chronologisch vorgehen, allerdings nicht in der üblichen Richtung. Ich folge dem Ordnungsprinzip, das die Autoren von Musik aktuell „Prinzip der psychischen Nähe“ genannt haben (vgl. Breckoff u. a. 1971, S. 9), und beginne in der Gegenwart, um mich dann schrittweise von Konzeption zu Konzeption immer weiter zurückzubewegen. Indem ich die Frage „Was ist aus diesem Gedanken geworden?“ durch die Frage „Wie ist es zu diesem Gedanken gekommen?“ ersetze, entgehe ich der Gefahr, theoretische Parallelen als Kausalitäten überzubewerten.

#### 3.1 Drei Vordenker

Bevor ich auf die musikdidaktischen Konzeptionen eingehe, auf denen meine Überlegungen aufbauen, möchte ich drei Wissenschaftler erwähnen, die mich mit ihrer Art, über Musik und Schule nachzudenken, in besonderer Weise beeindruckt und in meiner Theorie Spuren hinterlassen haben: Lars Ulrich Abraham, Wolfgang Martin Stroh und Hermann Josef Kaiser.

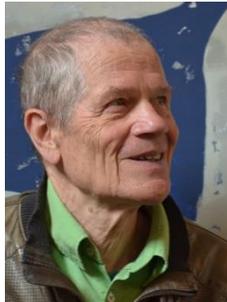


(Foto:  
Wikimedia/Nordengrün)

Lars Ulrich Abraham (1922-2003) habe ich Anfang der 1970er Jahre während meines Studiums an der Musikhochschule in Freiburg/Breisgau kennengelernt. Dort war er als Professor für Musikpädagogik und später auch als Rektor tätig und vertrat Positionen, die viel Widerspruch hervorriefen (vgl. Klein 2003). Auf seine durchaus ernst gemeinte Forderung, der Musikunterricht solle (unter anderem) „gegen Musik immunisieren“, reagierten seine künstlerischen Kolleg\*innen mit Empörung. Bei seinen Studierenden dagegen fiel sein Plädoyer für kritisches Denken auf fruchtbaren Boden. Ein von ihm als Lehrveranstaltung gestartetes „Musikpolitisches Kolloquium (Mupo)“ entwickelte sich von einem studentischen Lektürekreis zu einer hochschul- und bildungspolitischen Basisgruppe, deren Aktivitäten schließlich in die Arbeit des „Arbeitskreises Demokratischer Musiker (ADM)“ (1974-1985) einmündeten (vgl. Stroh 2003, S. 349). Ihren biographischen Ursprung hatte Abrahams kritische Haltung in der NS-Zeit, wo er das Singen von Liedern als Methode der Indoktrination erlebt hatte. Theoretisch untermauert wurde sie von den Analysen der Frankfurter Schule, insbesondere von den Arbeiten Adornos, der sich vehement gegen ein unreflektiertes „Musikantentum“ gewandt hatte, dem es wichtiger sei, „dass einer fiedelt, [...] als was er geigt“ (Adorno 1956, S. 69). Der ideologiekritische Umgang mit Liederbüchern war denn auch das zentrale Thema seiner Beiträge zu dem gemeinsam mit Helmut Segler verfassten Buch *Musik als Schulfach* (Segler / Abraham 1966).

Von Lars Ulrich Abraham habe ich gelernt, Musik mit ihren Wirkungen und den dahinter stehenden Absichten kritisch zu reflektieren – ich bemühe mich, mir dessen bewusst zu werden, was die Musik mit mir macht, ich frage mich, wessen Interessen das dient, und, wenn ich damit nicht einverstanden bin, versuche ich mich der musikalischen Einwirkung zu entziehen. Wie Abraham halte ich es für eine unverzichtbare Aufgabe des Musikunterrichts,

die Widerstandskraft der Schüler\*innen gegen alle Formen der Manipulation mit musikalischen Mitteln zu stärken: gegen Werbe-, Kaufhaus- und Arbeitsmusik, gegen politische Einflussnahmen aller Art und gegen alle Verführungsversuche der Musikindustrie (vgl. Abschnitt 2.6). Nicht zuletzt hat Abraham auch mein Interesse für eine damals neue Schulform geweckt: die „Gesamtschule, in der Schüler aller früheren Systeme vereinigt sind und auch ihrer musikalischen Begabung entsprechend gefördert werden“ (Segler / Abraham 1966, S. 8).



(Foto: privat)

Auch Wolfgang Martin Stroh (\*1941) kenne ich seit meiner Freiburger Zeit. Von 1971 bis 1973 arbeitete er als Assistent am Musikwissenschaftlichen Seminar der Universität Freiburg. Anders als der Lehrstuhlinhaber Hans Heinrich Eggebrecht betrachtete er Musik nicht so sehr als Kunstwerk, sondern vor allem als soziales Phänomen. Dass er später eine an die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule anknüpfende „Psychologie der musikalischen Tätigkeit“ (Stroh 1984) entworfen hat, ist ebenso folgerichtig wie die praxisorientierten Konzepte, die auf dieser Grundlage entstanden sind: die „Szenische Interpretation von Musik“, ein Methodenkonzept, bei dem man sich durch szenisches Spiel mit Musiktheater auseinandersetzt (vgl. Stroh 2007), und der „erweiterte Schnittstellenansatz“, eine Weiterentwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik, bei der sich Schüler\*innen durch szenisches Spiel unterschiedlichen Musikkulturen annähern (vgl. Stroh 2011). Immer liegt dabei der Fokus auf den musikalisch handelnden Menschen, und immer geht es um die Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln.

Wolfgang Martin Stroh verdanke ich die Einsicht, dass im Zentrum musikpädagogischen Nachdenkens nicht Musik als akustischer Gegenstand stehen sollte, sondern „der musikalisch tätige Mensch“ (Stroh 1999, S. 9). Mit seinem tätigkeitstheoretischen Ansatz hat er meine konzeptionellen Überlegungen entscheidend beeinflusst (vgl. Abschnitt 2.2). Außerdem hat er mich mit seinem Engagement für eine „Eine-Welt-Musiklehre“ (Stroh 2000) motiviert, Methoden zu entwickeln, die Schüler\*innen den Zugang zur Vielfalt der Musik dieser Welt eröffnen. Vorbild ist er mir auch in der Art, wie er seine musikdidaktischen Ideen zu propagiert: mit einem opulenten Online-Angebot an wissenschaftlichen Texten und Unterrichtsmaterialien und mit immer neuen praxisnahen Fortbildungsangeboten.



(Foto: privat)

Meine Zusammenarbeit mit Hermann Josef Kaiser (1938-2021) begann 1999. Damals holte er mich als Wissenschaftlichen Mitarbeiter für die Lehre an die Universität Hamburg, wo er schon seit 1988 eine Professur für Erziehungswissenschaft bekleidete. In der scientific community war er hoch angesehen für seine Bemühungen um die Grundlegung einer systematischen Musikpädagogik und seine unermüdliche Netzwerkarbeit zur Förderung des Schulfachs Musik. Seinen Lehramtsstudierenden verlangte er einiges an Lernbereitschaft ab durch die Weigerung, sie mit konkreten Handlungsanweisungen für ihre zukünftige Tätigkeit zu versorgen, und durch das Insistieren auf der Klärung von Grundbegriffen wie „musikalisch-ästhetische Erfahrung“ (vgl. Kaiser 1993) oder „Musiklernen“ (vgl. Kaiser 1996). Dabei bot er ihnen mit Konzepten wie „Bild von Musik“ (vgl. Kaiser 1998) und „Verständige Musikpraxis“ (vgl. Kaiser 2001) eine klare Aufgabenbeschreibung an, die sich von Positionen abgrenzt, die entweder unreflektiertem Musizieren Vorschub leisten oder auf die bildende Kraft der abendländischen Kunst vertrauen.

Dass Hermann Josef Kaisers Vision von Musik in der Schule, die man erfahrungs-, handlungs- und schülerorientiert nennen könnte, meinen Vorstellungen sehr nahe kommt (vgl. Abschnitt 2.6), hat mich bei der Arbeit an meiner Konzeption ermutigt. Doch am meisten hat mich die

Gründlichkeit seines Nachdenkens beeindruckt, sein nie nachlassendes Interesse an der Klärung der philosophischen Grundlagen der Musikpädagogik. Dabei war er sich dessen sehr wohl bewusst, dass das Abstraktionsniveau, auf dem sich seine Überlegungen bewegten, und die Präzision, mit der er seine Texte formulierte, die Rezeption seiner Gedanken über den Kreis einschlägiger Wissenschaftler\*innen hinaus erschwerte – eine selbstkritische Haltung, die mich darin bestärkt hat, der Verständlichkeit meiner Sprache große Aufmerksamkeit zu widmen und meine Theorien bis zur konkreten Handlungsebene und den in Abschnitt 2 angebotenen Unterrichtsmaterialien herunterzubrechen.

Abraham, Stroh, Kaiser - drei Wissenschaftler, die bei allen Unterschieden zumindest eines eint: Sie orientieren sich nicht an der Musik, sondern an den Menschen. Die Aufgabe des Schulfachs Musik sehen sie darin, Kinder und Jugendliche für das außer- und nachschulische Leben auszurüsten – „einen Lebensbereich zu erschließen, in den der Schüler als Erwachsener eintreten wird und in dem er sich orientieren und zu eigenen Entscheidungen und Wertsetzungen gelangen kann“ (Segler / Abraham 1966, S. 20), Schüler\*innen bei der „Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln“ zu unterstützen (Stroh 1999, S. 11ff.) und „dabei behilflich zu sein, eine usuelle Musikpraxis in eine verständige Musikpraxis zu überführen (Kaiser 2001, S. 97).

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1956): *Kritik des Musikanten*. In: *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 62-101.
- Breckoff, Werner u. a. (1971): *Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe*. Kassel: Bärenreiter.
- Kaiser, Hermann Josef (1993): *Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“*. In: Kaiser, Hermann Josef / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hg.): *Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Zum Gedenken an Sigrid Abel-Struth*. Mainz: Schott, S. 161-176.
- Kaiser, Hermann Josef (1996): *Was tun wir eigentlich, wenn wir uns mit unbekannter Musik auseinandersetzen? Oder: Vorbereitende Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie „Musikalischen Lernens“*. In: Eckart-Bäcker, Ursula (Hg.): *Musik-Lernen: Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik = Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Band 7*. Mainz: Schott, S. 9-39.
- Kaiser, Hermann Josef (1998): *Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung*. In: Kaiser, Hermann Josef (Hg.): *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung = Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik Band 8*. Mainz: Schott, S. 4-18 - [https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser\\_b.pdf](https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_b.pdf)
- Kaiser, Hermann Josef (2001): *Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis*. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85-97.
- Klein, Richard (2003): *Erinnerungen an Lars Ulrich Abraham (1922-2003)*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* – <https://www.zfkm.org/03-klein.pdf>
- Segler, Helmut / Abraham, Lars Ulrich (1966): *Musik als Schulfach*. Braunschweig: Waisenhaus.
- Stroh, Wolfgang Martin (1984): *Leben ja. Zur Psychologie musikalischen Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht*. Stuttgart: Marohl.

Stroh, Wolfgang Martin (1999): „*Ich verstehe das, was ich will!*“ *Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels*. In: *Musik & Bildung* 3/99, S. 8-15 - <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/handlungstheorien/Handlungstheorien.htm>

Stroh, Wolfgang Martin (2000): "*eine welt musik lehre*" *Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts*. In: Knolle, Niels (Hg.): *Kultureller Wandel und Musikpädagogik = Musikpädagogische Forschung* 21. Essen: Die Blaue Eule, S. 138-151.

Stroh, Wolfgang Martin (2003): *Die kritische ästhetische Erziehung – am Beispiel der Musik*. In: Bernhard, Armin / Kremer, Armin / Rieß, Falk (Hg.): *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Band 2: Reformimpulse in Pädagogik, Didaktik und Curriculumentwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 342-358 - <https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/handlungstheorien/Kritische%20Erziehung.htm> HLB Pae C 3/128.1:2

Stroh, Wolfgang Martin (2007): *Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele*. Paderborn: Schöningh.

Stroh, Wolfgang Martin (2011): *Der erweiterte Schnittstellenansatz*. In: Eichhorn, Andreas/ Schneider, Reinhard: *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott*. München: Allitera, S. 307-317 - <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2009.pdf>

Lehmann-Wermser, Andreas; Konrad, Ute  
Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte  
Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische  
Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im  
Bandklassen-Unterricht  
Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft.  
Münster ;  
New York : Waxmann 2016, S. 265-280. - (Musikpädagogische Forschung; 37)  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15312/pdf/AMPF\\_2016\\_37\\_Lehmann-  
Wermser\\_Konrad\\_Design-Based\\_Research.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15312/pdf/AMPF_2016_37_Lehmann-Wermser_Konrad_Design-Based_Research.pdf)

## 3.2 Aufbauender Musikunterricht

Auch diese Konzeption ist eine direkte Reaktion auf PISA-Schock und Kompetenzorientierung

Aufbauen ist nachvollziehbar, immer schon. Systematischer Lehrgang widerspricht aber zwei  
Tatsachen: 1. Menschen sind unterschiedlich, lernen verschieden, wollen Verschiedenes  
lernen. 2. Lernen vollzieht sich nicht linear. Nichtlineares Lernen. In der zweiten und dritten  
Ausgabe haben die Autoren den aufbauenden Lehrgang ans Ende gestellt.

Zustimmen kann ich dem Focus auf Singen und rhythmischer Bewegung, auf die sich das  
Aufbauen hauptsächlich bezieht. Jank begründet diese Wahl nicht. meine Begründung:  
Zeitfenster. Fragwürdig ist die unhinterfragte Setzung des durmolltonalen Tonsystems. In der  
Praxis wird das meist das Tonsystem der Wahl sein, aber denkbar sind auch  
Unterrichtssituationen, wo z. B. arabische Tonsysteme eine Rolle spielen.

Zwei Arten von Lernen: Kulturererschließung entspricht der Erweiterung des  
Erfahrungshorizontes. Musikalisches Handeln entspricht Kompetenzerwerb.

Die Konzeption geht unhinterfragt vom Pflichtmusikunterricht aus und sieht keine  
Wahlmöglichkeiten vor.

- 3.3 Handlungs-, Erfahrungs- und Schülerorientierung
- 3.4 Reaktionen auf den Sputnik-Schock
- 3.5 Musische Erziehung

## 3.2 Musische Erziehung

Zwei Arten des Lernens: Auseinandersetzung mit Kunst (entspricht Erfahrungshintergrund)  
und Musizieren (entspricht Kompetenz)

Zwei Institutionen: allgemein bildende Schule (Schwerpunkt Erfahrungshintergrund) und  
Musikschule (Schwerpunkt nachhaltiger Kompetenzerwerb).

„Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat, was man gelernt hat.“  
—Werner Heisenberg

Quelle:

Schritte über Grenzen, Rede zur 100-Jahrfeier des Max-Gymnasiums, Piper 1973, S.106; in ähnlicher Form auch Albert Einstein, Marc Twain und Edward Wood, 1. Earl of Halifax zugeschrieben

<https://gutezitate.com/zitat/131417>

Zwei Arten des Lernens: Kennenlernen und Könnenlernen

Leo Kestenberg (1921): Musikerziehung und Musikpflege. Leipzig: Quelle & Meyer.

### 3.3 Kunstwerkorientierung, Auditive Wahrnehmungserziehung und Erziehung zum mündigen Hörer

KWO war die Reaktion auf den Missbrauch des Musikantentums durch die Nazis.

AWE erweiterte den Musikbegriff. Alles Hörbare kann auch als Musik empfunden werden.

AWE eröffnete dem Musizieren erstmals wieder Eingang in den Musikunterricht.

EMH legte Wert auf kritisches Bewusstsein – unverzichtbare Kompetenz.

### 3.4 Schülerorientierter, erfahrungsorientierter und handlungsorientierter Musikunterricht

Rauhe/Reinecke/Ribke haben mit der Vorstellung gebrochen, dass Musik als Gegenstand zu betrachten ist. Sie sprechen von Musik als Handlung. Das geht schon in die Richtung von Musik als Tätigkeit.

Dass man Handeln am besten durch Handeln lernt, ist ein methodisches Prinzip, dem ich zustimmen kann.

Zwei Arten von Lernen: Man soll Handeln lernen, und man soll Erfahrungen machen.

Dass Erfahrungen erschlossen werden müssen, um fruchtbar zu sein, entspricht meinen Vorstellungen von Orientierung.

Schülerorientierung bringt erstmals den Gedanken in die Diskussion, dass nicht alle das Gleiche lernen müssen und dass Schüler\*innen das lernen sollen, was sie lernen wollen.

### 3.5 Aufbauender Musikunterricht

## 3.6 Nachwort

Non scholae sed vitae!