

NIELS KNOLLE

Populäre Musik als Problem des Musikunterrichts

Man könnte angesichts der Vielzahl musikpädagogischer Beiträge in den letzten Jahren zur Frage der Einbeziehung Populärer Musik¹ in den Musikunterricht vermuten, daß Populäre Musik für den Musikunterricht kein Problem mehr darstellt. Das um so mehr, als Befragungen immer wieder gezeigt haben, daß viele Schüler auf Grund ihres dominierenden Freizeitinteresses an Populärer Musik dem Musikunterricht durchaus mit positiven Erwartungen begegnen und sich wünschen, daß dort Populäre Musik gehört und besprochen werde². Allerdings trifft diese Feststellung nur für diejenigen Schüler zu, die nur wenige oder keine Erfahrungen mit Musikunterricht haben. Im Urteil der übrigen, musikunterrichtserfahrenen Schüler gilt der Unterricht oft kaum noch als interessant³. Und: mit der bei Schülern nicht selten anzutreffenden skeptischen oder gar ablehnenden Haltung gegenüber Versuchen, ihre Musik im Unterricht zu thematisieren, korrespondiert die Beobachtung so mancher Musikpädagogen, daß sich Populäre Musik keineswegs ohne weiteres für die Zwecke des Musikunterrichts pädagogisieren läßt.

Die Situation des Musikunterrichts (und damit auch die der Musikpädagogik) ist somit gekennzeichnet durch den Widerspruch zwischen der enormen Bedeutung des Musikkonsums im Freizeitbereich, die in der musikpädagogischen Diskussion und Praxis als Problem und Aufgabe begriffen wird und ja auch bei Schülern ein zumindest latentes Interesse am Musikunterricht entstehen läßt, und der offenkundig geringen Effizienz des Musikunterrichts, sobald er sich zum Ziel setzt, die musikbezogenen Freizeitinteressen der Schüler aufzunehmen und die situativen sowie sozialen Merkmale und Bedingungen des Umgangs mit Musik zu erarbeiten in der Absicht, die Schüler zu einem qualifizierten und selbstbestimmten Verhalten im Freizeitbereich anzuleiten.

Die Untersuchung⁴, deren wichtigste Ergebnisse im folgenden zusammengefaßt dargestellt werden, greift nun diesen Widerspruch auf, der Populäre Musik sehr wohl bis in die Gegenwart zu einem Problem des Musikunterrichts bzw. der Musikpädagogik macht, und sucht ihn aus seinen freizeitsoziologischen und musikpädagogischen Elementen heraus zu erklären, um so zumindest perspektivisch einer Lösung des Problems der

„Populären Musik im Musikunterricht“ näherzukommen. Die Untersuchung ist als texthermeneutische Analyse der musikpädagogischen Diskussion zur Frage der Einbeziehung Populärer Musik in den Musikunterricht angelegt. In ihr sind Aufsätze, Monografien, Lehrwerke und Handreichungen aus dem Zeitraum von 1945 bis einschließlich 1974 erfaßt, sofern sie 1. explizit oder implizit die Frage der Einbeziehung Populärer Musik in den Musikunterricht berühren (d. h. rein musikwissenschaftlich oder freizeitsoziologisch angelegte Veröffentlichungen sind nicht berücksichtigt worden) und sie 2. einem bestimmten Autor zugeordnet werden können (was z. B. bei Lehrplänen in der Regel nicht der Fall ist).

In dieser Diskussion lassen sich drei grundsätzliche Positionen unterscheiden. Sie schließen sich zwar einerseits zeitlich aneinander an und markieren somit den konzeptionellen Fortschritt innerhalb der Musikpädagogik (nicht nur gegenüber der Problematik der Populären Musik). Andererseits werden aber diese Positionen in der Praxis des Musikunterrichts bis in die Gegenwart hinein nebeneinander vertreten und überlagern sich somit zeitlich einander. Es sind dies:

Position I: *Abwehr* der Populären Musik vom Musikunterricht

Position II: Einbeziehung der Populären Musik als *methodisches Mittel* im Musikunterricht, als ein Versuch, die Schüler auf dem Umweg über die Populäre Musik zur Kunstmusik zu führen

Position III: Thematisierung der Populären Musik im Musikunterricht als einen Teilbereich des Freizeitverhaltens (Populäre Musik als ein *didaktisches Problem*).

Diese drei Positionen bzw. die ihnen jeweils zugeordneten Beiträge sind in drei aufeinander aufbauenden Schritten analysiert worden, und zwar zunächst auf ihre Erklärungsmodelle sowie ihr Problemverständnis zum Syndrom populärmusikbezogenen Freizeitverhaltens, sodann auf die daraus abgeleiteten Zielsetzungen und Vorschläge für die inhaltliche bzw. methodische Anlage des Musikunterrichts und schließlich auf die vermutbaren Folgen für das kulturelle Selbstverständnis und Freizeitverhalten von Schülern.

Bevor nun die Untersuchungsergebnisse im einzelnen dargestellt werden, seien zunächst zwei grundlegende erkenntnisleitende Hypothesen zur Erklärung der Bedeutung populärmusikbezogenen Freizeitverhaltens umrissen. Es kann als gesichert gelten, daß die von vielen empirischen Untersuchungen ermittelte herausragende Stellung der Populären Musik als Gegenstand des Freizeitverhaltens von Jugendlichen nicht allein auf deren Materialbeschaffenheit, als vielmehr darauf zurückzuführen ist, daß Populäre Musik offensichtlich in besonderer Weise geeignet ist, spezifi-

sche Bedürfnisse von Jugendlichen (und Erwachsenen) nach emotionaler Befriedigung, persönlicher Darstellung und sinnlicher Erfahrung zu befriedigen oder zumindest deren Befriedigung zu versprechen. Populäre Musik kann dann als ein Mittel zum Zweck aufgefaßt werden, wobei der jeweilige Zweck durchaus auch außerhalb des musikalischen Bereichs liegen kann. Die erste Hypothese lautet daher:

1. Die Frage nach der Bedeutung Populärer Musik in der Freizeit von Jugendlichen ist im Kern die Frage nach den Funktionen des Umgangs mit Populärer Musik. Zugleich wird unterstellt ein wechselseitiges, dynamisches und nicht auflösbares Bedingungsverhältnis zwischen *Objektbeschaffenheit* (hinsichtlich des Gebrauchswerts des Objekts), *Handlungsorientierung* (an den zugrundeliegenden Funktionen), den *Werthaltungen und Bedürfnissen* des Subjekts und schließlich der konkreten Handlungssituation – also dem situativen Kontext – bzw. der *allgemeinen Lebenssituation* des Subjekts, d. h. seinem sozialen Kontext⁵. Mit dieser Hypothese sind die wesentlichen Elemente genannt, die in ihrem komplexen Zusammenhang die Freizeitbedeutung Populärer Musik konstituieren und die daher als Dimensionen für die Analyse und Kritik der drei genannten musikpädagogischen Positionen verwendet worden sind.

Um jedoch zu einer wenigstens näherungsweise Erklärung dieser Bedeutung zu gelangen, ist in einem weiteren Schritt nach den Bedingungsfaktoren zu fragen, die jene Funktionszuweisungen an das populärmusikbezogene Freizeitverhalten hervorbringen. Es sei daher in Anlehnung an Habermas⁶ eine zweite, ergänzende Hypothese aufgestellt:

2. Die Funktionszuweisungen an das Freizeitverhalten ergeben sich wesentlich aus den spezifischen Merkmalen der beruflichen bzw. der schulischen Arbeitssituation und spiegeln somit ein als komplementär aufgefaßtes Verhältnis von Arbeitsbereich und Freizeitbereich wider (dynamischer Aspekt). Die beobachtbaren Ausprägungen des Freizeitverhaltens hingegen stellen das Ergebnis dar der funktionsorientierten Selektion aus dem freizeittypischen Waren- und Situationsangebot im Rekurs auf die im Prozeß der Sozialisation erworbenen Bedürfnisse, Werthaltungen und Erfahrungen (struktureller Aspekt)⁷.

Interpretiert man mit Tillmann Unterricht als ein soziales Erfahrungsfeld⁸, so lassen sich im Blick auf die Entstehung komplementärer Freizeitfunktionen folgende fünf Bedingungsmerkmale schulischen Lernens nennen: *Leistungsorientierung* – als Leistungsdruck und damit als Belastung erlebt, wenn die Leistungsanforderungen nicht mehr hinreichend aus einem sachlichen Problem- und Erfahrungszusammenhang für die Schüler "einsichtig" sind und das Gefühl von Angst erzeugen, den Anforderungen

nicht genügen zu können⁹, zumal dann, wenn den Schülern bewußt wird, daß die Bewertung der erbrachten Leistungen über die spätere Zuweisung von gesellschaftlichen Gratifikationen und Positionen entscheidet¹⁰.

Konkurrenzorientierung – auf Grund der Auslesefunktion der Schule, die die bessere Bewertung der Leistungen anderer Schüler als Bedrohung der eigenen Chancen, über gute Zensuren „weiterzukommen“, erscheinen läßt.

Mangelnder Praxisbezug – weil die Lernangebote zum Teil überaus langfristig angelegt sind und die Schüler zwingen, gleichsam auf Vorrat zu lernen, ohne eine Vorstellung von dem zu erzielenden Endergebnis zu haben. Hinzu kommt, daß oftmals die Lernangebote keinen überschaubaren Bezug zu den außerschulischen Erfahrungen und Situationen der Schüler aufweisen und daher für die Schüler nicht erkennbar ist, „welchen praktischen Nutzen sie jetzt oder später aus der Beschäftigung mit diesen Inhalten ziehen können“¹¹.

Atomisierung des Lernens – infolge des „Trends zur Zerlegung von Lehr- und Lernprozessen in kleinste ‚handliche‘ Teile durch Zergliederung des Unterrichts in kurze Lehrgänge und Kurse, Aufteilung des Stoffs in Fächer, .. häufiges Wechseln von Unterrichtsfächern, Fachlehrern und Fachräumen usw.“¹². Mit der Atomisierung des Lernens wird die Abstraktheit schulischen Lernens noch vermehrt, so daß die Schüler kaum mehr in der Lage sind, über die isolierte Kenntnis der einzelnen Erscheinungsseiten der im Unterricht behandelten Gegenstände hinaus deren komplexe Beziehungen zu den sozialen und kulturellen Erfahrungs- und Handlungsfeldern und damit zu sich selbst zu erkennen.

Fremdbestimmtheit – auf Grund der weitgehenden Vorwegbestimmung der Inhalte, Ziele und Wege des Lernens durch Entscheidungen des Lehrers, durch reale und vermeintliche Sachzwänge und vor allem durch den Lehrplan (insbesondere bei sog. „geschlossenen“ Curricula). Für die Schüler sind diese Vorgaben kaum hinterfragbar oder gar veränderbar. Sie finden daher im Unterricht nur wenig Möglichkeiten zur Entfaltung eigener Initiativen sinnhafter Selbstverwirklichung.

Unterstellt man, daß soziales Handeln vorwiegend gelenkt wird durch das Bedürfnis der Individuen nach emotionaler Befriedigung, persönlicher Darstellung (und Identität) und ganzheitlichen Erfahrungen¹³, so wird man sagen können, daß die oben genannten Bedingungsmerkmale schulischen Lernens einer Befriedigung dieses Bedürfnisses entgegenstehen und als mehr oder minder bewußte Belastung und Versagung erlebt werden. Im Sinne der Komplementaritätshypothese von Habermas kann dann angenommen werden, daß viele Schüler ihre Freizeit als einen sozialen Be-

reich erleben, der es ihnen ermöglicht, die Belastungen schulischen Lernens hinter sich zu lassen, sich von ihnen zu erholen (kompensatorische Funktion) und Situationen aufzusuchen, die auf das Erleben und Darstellen gekonnten und folgenhaften Handelns angelegt sind sowie in der Interaktion mit anderen die Erfahrung vermitteln, mit den eigenen Fähigkeiten anerkannt und „gebraucht“ zu werden (suspensive Funktion).

Diese noch allgemeine Bestimmung der Funktionen von Freizeitverhalten sei nun konkretisiert für den Bereich des Umgangs mit Populärer Musik. Dabei lassen sich drei manifeste Freizeitfunktionen populärmusikbezogenen Verhaltens unterscheiden von drei eher latenten ¹⁴, sozialisatorisch bedeutsamen Funktionen.

Populäre Musik als Rückzugsbereich – Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk haben in ihrer empirischen Untersuchung der Motivationen und Verhaltensweisen von Rockkonzertbesuchern zeigen können, daß für die Mehrzahl der Konzertbesucher Rockmusik die Funktion hat, „über schlechte Stimmungen hinwegzuhelfen“ (65 %) und „von Alltagsproblemen abzulenken“ (75 %) und zwar insbesondere bei denjenigen Jugendlichen, die in Schule oder Beruf Ärger mit Lehrern oder Vorgesetzten sowie Mißerfolge haben. Eine Erklärung hierfür sehen die Autoren in der „grundsätzlich beruhigenden und entspannenden Wirkung“ der Rockmusik: „Hierdurch kompensiert Rockmusik den Alltagsstreß: Sie lenkt von Alltagsproblemen ab, macht heiter, friedlich und gelöst, sie verbessert die Stimmung. (Somit) fügt sich die Rockmusik in den Arbeit-Freizeit-Rhythmus ein: Das eine macht kaputt, das andere wieder ganz“ ¹⁶.

Populäre Musik als Erlebnis von „Action“ – als unmittelbare Bedürfnisbefriedigung „hier und jetzt“, in der Intention, daß Handlung und Ergebnis als „situative Ganzheit“ ausgelebt werden.

Populäre Musik als Ausdruck von Befindlichkeit und Selbstverständnis – etwa indem man sich ganz den von der Musik ausgedrückten Gefühlen und Stimmungen überläßt oder auch, indem Gefühl und Musik verschmelzen – „music sounds the way emotion feels“ ¹⁷ -, im Spiegel der Musik die eigene psychische Zuständlichkeit narzißtisch genießt. Darüber hinaus vermag Populäre Musik (Rockmusik) in ihren Texten die Erfahrungen, Probleme und überhaupt das Selbstverständnis zunächst der Musiker, dann aber auch der Zuhörer auszudrücken. Die Texte bieten damit den Jugendlichen Informationen zum Selbstverständnis anderer Jugendlicher – bzw. was andere dafür halten oder dafür ausgeben.

Populärmusikbezogenes Freizeitverhalten als Prozeß sekundärer Sozialisation – Der Freizeitbereich stellt einen wichtigen, zeitweilig gegenüber Familie, Schule, Beruf etc. vorrangigen Bereich der Sozialisation dar. Inso-

fern als der Umgang mit Populärer Musik sich wesentlich in der Interaktion mit altersgleichen Jugendlichen, d. h. im Zusammenhalt informeller Gruppen realisiert, lassen sich folgende latente Sozialisationsfunktionen unterscheiden: 1. Populärmusikbezogenes Freizeitverhalten erlaubt in dem Maß, wie es von Einflüssen Erwachsener unabhängig ist, die Entwicklung, Erprobung und Durchsetzung von kulturellen und sozialen Werthaltungen und Verhaltensweisen. 2. Es ermöglicht die Erweiterung des kulturellen und sozialen Erfahrungshorizonts. 3. Es bietet informelle Spielräume expressiven Verhaltens und diffuser Selbstdarstellung bzw. Fremderfahrung¹⁸.

Populärmusikbezogenes Freizeitverhalten als Konsum von Waren – Ökonomisch gesehen realisiert sich Freizeitverhalten in erster Linie als Konsum von Waren. Das Interesse der Produzenten an einem möglichst profitablen Umsatz hat zur Folge, daß das musikalische Warenangebot gemessen an der möglichen Vielfalt einer erheblichen Einschränkung hinsichtlich der Auswahl und der Variabilität der Gebrauchswerte unterliegt. Diese Einschränkung wirkt sich auf das musikbezogene Freizeitverhalten tendenziell aus als dessen Stereotypisierung und Ausrichtung auf eine mehr oberflächliche und kurzfristige Befriedigung der Bedürfnisse und zieht in ihrer Betonung von rezeptiven Verhaltensweisen in gewissem Umfang das Verkümmern produktiver, d. h. kreativer, innovativer und überhaupt aktiver Bedürfnisse und Fähigkeiten nach sich.

Texte Populärer Musik als konstitutive Faktoren sozialer und kultureller Erfahrung – Einerseits, so war oben festgestellt worden, drücken die Texte Populärer Musik die Erfahrungen, Probleme und das Selbstverständnis eines großen Teils der Jugendlichen aus und fungieren so im subjektiven Verständnis als eine Art „Lebenshilfe“. Damit leisten sie aber zugleich auch „Sprachhilfe“: Dadurch, daß sie die Erfahrungen etc. so und nicht anders ausdrücken, interpretieren sie diese Erfahrungen und durch sie hindurch die jeweils zugrunde liegende soziale Wirklichkeit. Es sind in der Folge nicht mehr nur die eigenen Erfahrungen, die die Adressaten der Texte in ihrer täglichen Lebenssituation machen, sondern zunehmend auch die in den Texten sedimentierten Erfahrungen, die nun die eigenen, unmittelbaren Erfahrungen antizipierend anleiten und tendenziell sich selber angleichen. In letzter Konsequenz könnte das zu einem Prozeß der Aufhebung der eigenen Identität führen, obgleich oder gerade weil dieser Prozeß subjektiv als Bestätigung dieser Identität erlebt wird. Die Ergebnisse dieses ersten, theoretischen Teils seien abschließend in zwei Folgerungen zusammengefaßt:

1. Die Kritik des Umgangs mit Populärer Musik und damit seiner Funktionen stellt im Kern die Kritik dar an der jeweiligen Lebenssituation der Jugendlichen, die diese Umgangsweisen und Funktionen als zumindest subjektiv notwendig erscheinen läßt bzw. hervorbringt.
2. Sowohl der Musikunterricht als auch der Musiklehrer sind von der „sprachlosen Opposition“ Populärer Musik betroffen, und zwar in dreifacher Weise:
 - der Musikunterricht als Ort und Zeit fremdbestimmter Lerntätigkeit gegenüber dem Erlebnis der Freizeit als Bereich lustbetonter Selbstverwirklichung,
 - der Lehrer als Vertreter der primär an Leistung orientierten Rationalität der Welt der Erwachsenen gegenüber der Populären Musik als Sozialbereich expressiven Verhaltens und diffuser Selbsterfahrung
 - und schließlich der Musiklehrer als Vertreter bürgerlicher Kunstwerte und Kunstwerke gegenüber der sich als Negation tradierter Kunstvorstellungen verstehenden Subkultur.

Ich komme nun zum zweiten Teil, nämlich den Ergebnissen der textkritischen Untersuchung der drei genannten musikpädagogischen Positionen zur Frage der Einbeziehung Populärer Musik in den Musikunterricht.

Position I: Abwehr der Populären Musik vom Musikunterricht

In dieser Position sind jene Texte zusammengefaßt, die einerseits im weitesten Sinne Aussagen enthalten, die den Bereich der Populären Musik und des populärmusikbezogenen Freizeitverhaltens betreffen, andererseits aber eine Thematisierung dieses Bereichs 'im Musikunterricht – implizit oder explizit – ablehnen. Die Zuordnung der Texte ist nicht in jedem Fall zweifelsfrei abzuschließen, weil insbesondere die Texte aus dem Umkreis der Musischen Erziehung sich zur Frage der Konsequenzen, die ihre Auseinandersetzung mit den Massenmedien, den Technischen Mittlern und dem Musikleben haben, vielfach nur allgemein äußern und daher ihre „Position“ dann nur indirekt erschlossen werden kann. Hinzu kommt, daß die Texte einem Zeitraum von insgesamt 30 Jahren entstammen und daher bei Autoren, bei denen mehrere Texte aus verschiedenen Jahren vorliegen, Veränderungen in ihrer Auffassung zu berücksichtigen sind.

Die Autoren und ihre Veröffentlichungen lassen sich im wesentlichen nach drei Binnenpositionen unterscheiden, die zugleich eine zeitliche Reihenfolge darstellen:

1. Autoren im Umkreis der (frühen, noch stärker an der Jugendmusikbewegung orientierten) Musischen Erziehung, deren Arbeiten sich überwiegend kulturkritisch verstehen und (noch) nicht aus der konkreten Anschauung des Musikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen heraus geschrieben sind. An erster Stelle sind hier zu nennen die von Georg Götsch 1949-1956 veröffentlichten Aufsätze¹⁹ und Otto Haases Buch *Musisches Leben*²⁰, dann die Arbeiten von Musikwissenschaftlern wie Fellerer, Moser, Wiora und in der Erwachsenenbildung tätigen Pädagogen bzw. Komponisten wie Erpf, Warner und Jarnach.
2. Eine besondere Stellung nimmt Egon Kraus ein: Einerseits in seinem Selbstverständnis bis in die Mitte der sechziger Jahre den zentralen Auffassungen der Musischen Erziehung verpflichtet, geht Kraus als Vertreter der gymnasialen Schulmusik in seinen Arbeiten stärker von den Problemen und vor allem den Möglichkeiten des musisch verstandenen Musikunterrichts aus.
3. Als einer der entschiedensten Kritiker der Musischen Erziehung ist schließlich Michael Alt zu nennen, der aber auf Grund seiner didaktischen „*Orientierung am Kunstwerk*“²¹ ebenfalls zu den Autoren der Position I zu rechnen ist.

Eine zentrale Denkfigur in der Auseinandersetzung der Musischen Erziehung mit der sozialen und kulturellen Situation der fünfziger Jahre stellt der Begriff der „Vermassung“ dar. Er liegt sowohl der Beschreibung des „modernen Menschen“ („*der modische Massenmensch moderner Prägung*“²²) und seiner Verhaltensweisen („*der wachsende Massenkonsum*“²³) zugrunde als auch der Kennzeichnung der Populären Musik selbst („*Massenmusik*“²⁴). Der Begriff soll die Erscheinungsform eines „das ganze Leben“ durchdringenden Prozesses hervorheben, an dessen Ende die „*totale Vermassung*“²⁵ drohe. In geradezu formelhafter Verbindung mit „Vermassung“ findet sich der Begriff der „Nivellierung“. Er steht als Bezeichnung dafür, daß die als natürlich gegeben und „*über den Zeiten stehend*“²⁶ angesehenen kulturellen Werte etwa der Kunstmusik oder des mußevollen Umgangs mit ihr immer stärker der Relativierung verfallen, so daß es schließlich zu einem „*Verlust einer allgemein anerkannten Rangordnung der Lebens- und Kulturwerte, dem Verlust bindender höherer Maßstäbe*“²⁷ komme.

Vermassung und Nivellierung haben damit in der kulturkritischen Sicht der Musischen Erziehung ein Erscheinungsbild des „amusischen Menschen“ und seines Freizeitverhaltens hervorgebracht, dessen Beschreibung insbesondere bei Götsch geradezu „*apokalyptische*“²⁸ Züge trägt und die musikpädagogische Diskussion besonders in ihrer Einstellung

gegenüber dem populärmusikbezogenen Freizeitverhalten nachhaltig beeinflusst hat.

Die treibenden Kräfte für diesen fortschreitenden Prozeß der Vermassung und Nivellierung – von vielen Autoren als „*Notstand*“ und „*krankhafte Krise unserer Zeit*“²⁹ erfahren und beschrieben – werden allgemein in Wirtschaft, Technik und Naturwissenschaften gesehen. An der musischen Auseinandersetzung mit den „*Mächten der Wirtschaft*“ lassen sich im wesentlichen drei Aspekte hervorheben: die Kritik 1. an der „*Spezialisierung*“ und „*einseitigen Überbeanspruchung*“ der Kräfte des Menschen vor dem Hintergrund der musischen Idee der „*Ganzheit*“³⁰; 2. an dem „*Mittel- und Zweckdenken*“³¹, das zur Folge habe, daß die Wirtschaft lauter eigentlich unnütze „*Scheingüter*“ herstelle, die „*sich stets als arbeitserleichternd und genußvermehrend (empfehlen)*“³² und 3. an dem Bestreben der Wirtschaft, immer größere Stückzahlen von „*normierten Fertigfabrikaten*“³³ herzustellen im Interesse einer möglichst rentablen Massenproduktion. Angesichts der engen Verknüpfung der industriellen Warenproduktion mit hochtechnisierten rationellen Herstellungsverfahren ist es nicht verwunderlich, wenn die Musische Erziehung zugleich ihren „*echten Kontrahenten*“³⁴ in der Technik sieht. Die musische Kulturkritik an der Technik im allgemeinen und den Technischen Mitteln im besonderen wird durch eine Reihe von antithetisch angelegten Denkfiguren beherrscht, als deren wichtigste zu nennen ist die Antithese zwischen Handgearbeitetem und dem maschinellen Massenprodukt. Beide unterscheiden sich darin, daß der mit „*Herz und Hand*“ gearbeitete Gegenstand als der Natur nahestehend aufgefaßt wird, aus ihrer tätigen Aneignung hervorgegangen sei und daher mythisch zu „*bedeuten*“³⁵ vermöge. Das Produkt der Maschine hingegen sei lediglich „*künstlich erzeugt*“³⁶ und vermöge als „*totes Ding*“³⁷ in seiner Oberflächenhaftigkeit nichts zu bedeuten, aber es sei *praktisch* und von *Nutzen*. Gerade darin aber, daß das technisch erzeugte Massenprodukt auf den Zweck angelegt sei, nützlich zu sein, d. h. Mühen und Anstrengungen zu ersparen, hingegen keinen eigenständigen Wert *an und für sich darstelle*, wird seine vermassende Wirkung gesehen, denn es mache die Menschen „*süchtig*“ nach den Bequemlichkeiten und Reizen („*Surrogate*“), die es kurzfristig biete, verführe sie damit zur Passivität, die die Individualität verkümmern lasse, und trage so schließlich die „*Schuld an der allgemeinen Verflachung des Geschmacks*“³⁸.

Es läßt sich nun zeigen, daß die Auseinandersetzung der musischen Kulturkritik mit den Technischen Mitteln (und den mit ihnen verbundenen musikalischen Produkten (Schallplatten) und Verhaltensweisen) in ihrem Grundansatz eine Konkretion der Oben dargestellten antithetischen Kul-

turkritik an „Technik“ und „Wirtschaft“ darstellt. So etwa, wenn die Technischen Mittler für den Rückgang des aktiven Musizierens verantwortlich gemacht werden, weil es mit ihrer Hilfe möglich werde, Musik „passiv“ zu hören, so daß es nicht mehr der *tätigen Mühe, der Anspannung von Willenskräften*³⁹ bedürfe und daher der Zugang zu Musik „bequem“ und „alltätlich“ werde⁴⁰. Oder wenn alle Spielmöglichkeiten bzw. Klangresultate, die wesentlich unter Verwendung von technischen Mitteln zustande kommen, von vornherein als „mechanisch“, „künstlich“ und „billige Effekte“ abgewertet werden. Solcher Kritik an den Technischen Mittlern liegt zugleich eine weitere Antithese zugrunde: nämlich der Primat des Schlichten vor dem Komplizierten einerseits und dem Effektivollen (dem Reiz) andererseits⁴¹. Der wohl entscheidende Kritikpunkt an den Technischen Mittlern liegt aber darin, daß sie als unmittelbar verantwortlich angesehen werden für das *„Musiküberangebot ... und die völlig uneingeschränkte Wahlmöglichkeit“*⁴². Wenn für H. Schmidt fraglich ist, ob es *„in einer Welt technisierter Musikverschleuderung überhaupt noch möglich (ist), Totalerlebnisse durch die Tonkunst zu vermitteln“*⁴³, dann ist damit eine einschneidende Erfahrung ausgesprochen: Bislang waren es immer die *Musikerzieher*, die im Musikunterricht (bzw. im außerschulischen Instrumentalunterricht) die ersten und entscheidenden Musikerlebnisse bei ihren Schülern initiieren konnten und schon insofern die einzigen, die mit der Musik *„die Tür zum Innersten des Menschen“*⁴⁴ aufstoßen durften. Nun sind es die Technischen Mittler, die diese Primärerlebnisse vermitteln und den Erzieher in eine Konkurrenz drängen, der er – jedenfalls mit musischen Mitteln – immer weniger sich gewachsen sieht.

Es mag aufgefallen sein, daß im Verlauf der bisherigen Argumentation im Zusammenhang der musischen Kulturkritik Populäre Musik und populär-musikbezogenes Freizeitverhalten nicht eigens erwähnt worden sind. Das hat seinen Grund zunächst darin, daß sich in den ca. fünfzig Texten zur Position I nur ganz vereinzelt Aussagen zur Populären Musik und zu populär-musikbezogenem Verhalten finden lassen. Eine sachlich differenzierte, an Material und Funktion belegte Auseinandersetzung mit Populärer Musik hat es bis auf ganz vereinzelte Ausnahmen unter den Autoren der Position I nicht gegeben. Sieht man die wenigen Stellen durch, an denen Musikarten der Populären Musik erwähnt werden, so fällt auf, daß durchweg nur gesprochen wird von *„den Schlagern“* und *„der Jazzmusik“*. Der eigentliche Grund hierfür liegt darin, daß den musischen Autoren *„Schlager“* und *„Jazz“* als Produkte einer durch *„triumphierende Technik und eigengesetzliche Wirtschaft“*⁴⁵ beherrschten Welt erscheinen, als *„Mächte der Vermassung“*⁴⁶, gegen deren Einfluß *„auf unsere Schüler*

(wir) ankämpfen wollen" ⁴⁷. Die Kritik an Schlager und Jazz sowie die Begründung ihrer Abwehr vorn Musikunterricht sind also implizit bereits gegeben mit dem Hinweis auf ihre wesentlich technische Konstitution, insofern als sie zugleich *technisches Massenprodukt* sind und nur mit *technischen Mitteln* hörbar gemacht werden können. Schlager und Jazz stehen damit grundsätzlich in der gleichen Antithese dem Volkslied und dem Kunstwerk gegenüber wie die Technik dem Musischen:

- die massenhafte, fabrikmäßige Herstellung insbesondere des Schlagers als auswechselbares Massenprodukt gegenüber der Ganzheit und unverwechselbaren Einmaligkeit insbesondere des Kunstwerks,
- die in der technischen Herstellung und Vermittlung (Schallplatte, Rundfunk) erzeugte Perfektion und Oberflächlichkeit von Schlager und Jazz, die dem Menschen nichts zu bedeuten vermögen, gegenüber der bedeutungsvollen, in die Tiefe des seelischen Erlebens reichenden ursprünglichen Gestaltung des Kunstwerks und
- die künstlich erzeugten Reizeffekte bzw. die technisch artifizielle Aufnahme des Schlagers gegenüber der schlichten, natürlichen Klangwirkung und Spielweise des Volkslieds.

Mit dieser antithetischen Gegenüberstellung ist zugleich auch die Wertfrage entschieden: Denn abgesehen davon, daß die Wertlosigkeit von Schlager und Jazz bereits in ihrer technischen Konstitution gesehen wird, ergibt sie sich in musischer Sicht auch daraus, daß beide auf einen *Zweck* hin angelegt seien ⁴⁸, der mit dem musikalischen Gehalt des Gehörten nichts zu tun habe, nämlich auf Zwecke wie Genuß, Bequemlichkeit und Unterhaltung. Dem wird gegenübergestellt das eigengesetzliche, seinen Wert in sich selbst tragende Kunstwerk, das, insofern, als es keinen äußeren Zwecken zu genügen brauche, als autonom aufgefaßt wird. Dieser antithetischen Unterscheidung in wertlose bzw. minderwertige Schlager- und Jazzmusik und in wertvolle Kunstmusik liegt damit ein uneinheitlicher Wertbegriff zugrunde: Schlager und Jazz werden auf Grund ihrer manifesten und latenten Funktionen abgewertet, Kunstwerke jedoch auf Grund ihrer vermeintlichen *Autonomie* und der Zugehörigkeit zu dem „*Kanon gültiger Werke, die zum Grundbestand deutscher Bildung gehören*“ ⁴⁹, aufgewertet.

Im folgenden geht es nun um die pädagogischen Konsequenzen, die in den Texten aus der – durchgängig antithetisch angelegten – Kulturkritik abgeleitet werden. Haase und Götsch haben noch darauf hingewiesen, daß das Musische nicht ein Fach in der Schule werden könne, sondern „*ein Prinzip des Lebens*“ sei ⁵⁰. Diese Unterscheidung ist insofern bedeutsam, als sie – jedenfalls in ihrem radikalen Verständnis bei Götsch – die

Einrichtung eines eigenen Faches „Musik“ in der Schule als dem musischen Anliegen nicht förderlich, wenn nicht gar abträglich ansieht. Der „Kampf“⁵¹, den die musisch orientierte Musikerziehung in der Folgezeit gegen die „Massenmusik“ mit ihrer *Erziehung durch Musik und zur Musik* führen will, folgt zwar dem gleichen Ziel der Abwehr der Populären Musik, sucht aber nun diesen Kampf mit den musikerzieherischen Möglichkeiten des Musikunterrichts zu führen. Es lassen sich im wesentlichen drei Ansätze unterscheiden: 1. Entsprechend der Überzeugung der musischen Kulturkritik, daß der „*moderne Massenmensch*“, umgeben von anonymer Technik und massenhaft vermittelter Musik, sich nur noch als „*Atom*“ erfahren könne⁵² und daher „*einsam in der Masse*“ sei, wird die Fähigkeit der Musik betont, „*gemeinschaftsbildend*“ zu wirken. 2. Ein weiterer Ansatz greift die kulturkritische Überzeugung auf, daß den Jugendlichen echte Vorbilder fehlen und sie daher auf der Suche nach solchen den falschen der „*amusischen Welt*“ (Schlagerstars etc.) verfallen. Der Musikunterricht kann dagegen im Bereich der Kunstmusik „*viele der großen Meister als echte Vorbilder (Persönlichkeiten) herausstellen*“⁵³ durch ihre Idealisierung als große „*Schöpferpersönlichkeiten*“⁵⁴. 3. Im Mittelpunkt des dritten Ansatzes steht die sog. Wertfrage im Sinne der musischen Antithese wertloser Schlager- und Jazzmusik und wertvoller Volks- und Kunstmusik. Er zielt darauf, mit Hilfe „*der schöpferischen Substanz des wahren Kunstwerks und mit dem Symbolbezug ursprünglichen kulturellen Volksgutes . . . die passive Hingabe an seichte Surrogaterlebnisse durch tieferes Werterleben*“⁵⁵ zu verdrängen. Dabei wird die sich an den als zeitlos gültig und hochwertig verstandenen Kunstwerken gebildete Wertordnung des Erziehers als „*echt*“ und „*objektiv*“ zugrundegelegt, während in entsprechender Umkehrung die Rangordnung der Werte beim Schüler als „*entwicklungs- und umweltbedingt*“ relativiert wird, sofern sie dem „*Massensog der ‚Modemusik‘*“ verfallen ist⁵⁶. Damit ist für diesen Ansatz der Musikerziehung die Wertfrage nicht mehr eine *Frage* nach dem Wert, sondern nach der *Methode der Durchsetzung* der vorab gegebenen Antwort. Es ist im übrigen bezeichnend, wenn an dieser Stelle in den Texten erstmals die Rede vom ‚*kritischen Hören*‘ ist. Die hier gemeinte Kritikfähigkeit, die sich ‚*kritisch*‘ gegen die minderwertigen Schlager richtet und in „*Ehrfurcht . . . (zu) dem Werk des Meisters*“⁵⁷ aufblickt, bemißt sich nicht primär an der Begründetheit des Urteils, sondern an der erzielten „*Angleichung*“⁵⁸ an die Überzeugung des Lehrers.

Es ist hier nicht der Platz, auf die Kritik Michael Alts als Vertreter der dritten Binnenposition an den eben skizzierten musisch orientierten Binnenpositionen (Götsch, Kraus etc.) einzugehen. Bei allem Anspruch auf Wissen-

schaftlichkeit – darin gewiß in striktem Gegensatz zur Musischen Erziehung – ist doch, unverkennbar, daß Alts Konzeption sowohl in der Antithese geringwertiger, weil funktionaler und technisch vermittelter „Zivilisationsmusik“ und hochwertiger, weil zweckfreier und zeitlos gültiger Kunstwerke im Sinne einer „Wertpyramide“⁵⁹ als auch den daraus abgeleiteten Zielsetzungen für den Musikunterricht in den in unserem Zusammenhang wesentlichen Punkten mit dem Ansatz des „wertkritischen Hörens“ vergleichbar ist. Der entscheidende Unterschied liegt in der Methode: Während die „Erziehung durch Musik und zur Musik“ auf Grund ihrer praktischen und affektiven Anteile nur in einer musisch angelegten Situation des Musikunterrichts und über die vorbildhafte Persönlichkeit des Lehrers sich als Gegenkraft auswirken kann, ist Alts Ansatz vergleichsweise „modern“ in der Art der für die Schüler kaum zu durchschauenden Weise der Menschenführung. Denn die eingeübten „Hör- und Auffassungsschemata“ und das „klassifizierende Kategorienwissen“⁶⁰ sollen geistiges Eigentum der Schüler werden, das das Verhalten gegenüber (Populärer) Musik auch und gerade *außerhalb* des unmittelbaren Einflusses des Musikunterrichts leitet, so daß hier der Musikunterricht nicht mehr als Gegenkraft bzw. Gegensituation für die Schüler erkennbar ist. Dabei werden die Wertfrage und in ihrer Folge die Abwertung der Populären Musik nicht eigens thematisiert, sondern sie sind, gleichsam in die Auffassungsschemata und das Kategorienwissen eingelagert und können sich so, ohne daß dies den Schülern bewußt wird, in der erhofften Weise auswirken.

Ich fasse zusammen: Alle drei Binnenpositionen gehen von einem strikten Wertgegensatz zwischen den Bereichen der Populären Musik und der Kunstmusik aus und neigen dazu, die jeweils beschriebenen Sachverhalte monokausal zu erklären (einerseits durch den Hinweis auf „Technik“ bzw. die Technischen Mittler, andererseits auf das „Echte“, „Natürliche“ etc.). Sie stimmen ferner darin überein, daß es die Aufgabe des Musikunterrichts sei, den nivellierenden Einfluß der Populären Musik auf Jugendliche zu bekämpfen, indem *innerhalb* des Unterrichts die positiven, d. h. wertvollen Beispiele (Musikarten und Werke, Verhaltensweisen, Werthaltungen etc.) herausgestellt werden als Gegenmacht zu den negativen, d. h. minderwertigen Beispielen, wie sie für das (Freizeit-)Verhalten der Schüler *außerhalb* des Unterrichts als typisch angenommen werden.

Es ist nun nach den Konsequenzen zu fragen, die sich für die Schüler, die einen solcherart angelegten Musikunterricht besuchen, hinsichtlich ihrer sozialen und kulturellen Erfahrungen einerseits im Umgang mit (Populärer

und mit Kunst-)Musik, andererseits mit dem Musikunterricht selbst ergeben können. Es lassen sich drei Ansatzpunkte für eine Kritik nennen:

1. Der Schüler wird als bloßes Objekt pädagogischer Maßnahmen gedacht. Obwohl im Selbstverständnis der musisch orientierten Texte bzw. Erziehungsansätze „der Mensch“ im Mittelpunkt steht, läßt sich feststellen, daß die Jugendlichen in den untersuchten Texten durchweg nur als Typus, als „der“ Jugendliche gedacht werden, und zwar als Objekte im Spannungsfeld zwischen Musikerziehung bzw. Musikunterricht einerseits und Technik und Massenmusik andererseits. Die Schüler finden sich somit einem Musikunterricht gegenüber, der die sich überwiegend auf die Populäre Freizeitkultur beziehenden Erfahrungen nicht nur nicht aufnimmt, sondern sie vielmehr unverhohlen diskriminiert als „minderwertig“, „massenhaft“ etc. Zugleich unterwirft der Lehrer sie einer Strategie der Gesinnungsbildung, die, sei sie nun auf das Unbewußte angelegt als „Erzeugung einer bestimmten Seelenform“ (Pape) oder auf das vieljährige „Einschleifen von Auffassungsschemata“ (Alt), die Schüler auch im Musikunterricht zum bloßen Objekt macht. Die untersuchten Konzepte der Musikerziehung unterscheiden sich damit auf Grund ihrer tendenziell entmündigenden Wirkung kaum von den kritisierten „Mächten der Technik und Wirtschaft“. Der in seinen konkreten Erfahrungen noch subjektiv befangene Jugendliche steht damit in einer für ihn undurchschaubaren Konkurrenz von Unterricht und Freizeitindustrie, bei der es der einen Seite primär um sein Geld, der anderen um seine Einvernahme für die Werte der Volks- und Kunstmusik geht, keiner Seite aber darum, ihn aus seiner Unmündigkeit herauszuführen.
2. Die beherrschende Denkfigur der Antithese reduziert die reale Vielfalt und Komplexität kulturellen Verhaltens auf das eindimensionale Schema des Guten, dem das Wertlose gegenübersteht. Der antithetische Grundansatz der Musikerziehung hat eine sich geradezu potenzierende Konsequenz: Er steht nicht nur dem Bemühen des Musikunterrichts entgegen, die Schüler für die Bereiche der Volks- und Kunstmusik zu interessieren, sondern er ist geeignet, den in der Funktion begründeten Unterschied von (Musik-)Unterricht und Freizeit zum *bewußten* Gegensatz zu verschärfen, indem er auf der inhaltlichen Ebene die realen Faktor- und Funktionsunterschiede zwischen Kunstmusik und Populärer Musik zum ideologischen Gegensatz erhöht und so das gängige Vorurteil bestätigt, „Opus“-Musik sei exklusiv und „zu hoch“ für die „breite Masse“. Und auf der institutionellen Ebene bekräftigt er zugleich aus der Sicht der Schüler die Erfahrung von der „Schule“ als Ort und

Zeit fremdbestimmter Lerntätigkeit und Gesinnungsanpassung im Gegensatz zur Freizeit als Feld lustbetonter Selbstverwirklichung.

3. Der wohl entscheidende Punkt aber, an dem die Kritik ansetzen muß, betrifft das Selbstverständnis der Autoren der Position I: Indem sie die Thematisierung Populärer Musik im Unterricht ablehnen, lassen sie die Jugendlichen mit den Problemen und Widersprüchen der Freizeitkultur und des Umgangs mit Populärer Musik allein und wirken, wie Alt in der 1973 veränderten Fassung seiner Didaktik selbstkritisch schreibt, somit „*letztlich im Sinne von Lernverboten*“⁶¹.

Position II: Einbeziehung der Populären Musik als methodisches Mittel im Musikunterricht

Zur Position II werden diejenigen Texte gerechnet, die die beiden folgenden Kriterien erfüllen: 1. Populäre Musik und populärmusikbezogenes Verhalten in der Freizeit werden als Themen in den Musikunterricht einbezogen. 2. Sie sollen aber nur am Rande des Musikunterrichts behandelt werden, dessen eigentlicher Schwerpunkt nach wie vor die Bereiche der Volks- und Kunstmusik bilden. Innerhalb der Texte lassen sich zwei Binnenpositionen unterscheiden, von denen die erste an die Musische Erziehung anknüpft und bis zum Ende des Untersuchungszeitraums (1974) reicht, die zweite bis ca. 1968 vertreten und dann durch die Position III abgelöst wird:

1. Autoren, die der musisch orientierten Musikerziehung nahestehen und insofern dem Ansatz der „Erziehung durch Musik und zur Musik“ vergleichbar sind. Ihre herausragenden Vertreter sind, soweit sie aus dem pädagogischen Hochschulbereich kommen, Bernhard Binkowski, Norbert Schneider, Albrecht Klusen, hinzu kommen Gotho von Irmer (Leiterin des Musikschulfunks von Radio Bremen), der Musikreferent beim Süddeutschen Rundfunk Wolfram Röhrig und andere.
2. Demgegenüber beziehen sich Walter Gieseler und Hermann Rauhe⁶² – neben Wilhelm Twittenhoff Vertreter der zweiten Binnenposition – auf ihre musik- und unterrichtspraktischen Erfahrungen mit dem Jazz und versuchen von dort aus, einen neuen, mehr sachbezogenen Ansatz der Werterziehung in die musikpädagogische Diskussion einzuführen.

Die Autoren der Position II gehen in ihrer Begründung einer Einbeziehung der Populären Musik in den Musikunterricht zunächst einmal von der Beobachtung aus, daß die bisherige ausschließliche Ausrichtung des Musikunterrichts auf Volks- und Kunstmusik sich auf das festgestellte „übermä-

ßige" Interesse der Jugendlichen für Populäre Musik in der Freizeit nicht in der gewünschten Weise ausgewirkt habe. Mehr noch: Sie erkennen bei aller Kritik insbesondere am Schlager an, daß Schlager und Jazz (und damit das Interesse der Schüler an ihnen) „*nun einmal*“ zur Lebenswirklichkeit⁶³ gehören und es daher aussichtslos sei, diese Realität lediglich mit Verboten oder durch Ignorieren bekämpfen zu wollen. Der Versuch indes, die Schüler nunmehr bei ihrer Musik „abzuholen“, nämlich über die Einbeziehung der Populären Musik in den Unterricht die Begeisterung der Schüler für diese Musikarten als Motivation für den Unterricht nutzbar zu machen und sie zugleich durch „kritische“ Wertvergleiche mit Kunstmusik zu reduzieren, bedeutet keineswegs die Veränderung der alten Zielsetzung, die Schüler zur „großen abendländischen Musik“ zu führen und den Einfluß der Populären Musik auf das Verhalten in der Freizeit zurückzudrängen. Als Beispiel sei auf Rauhes neuen „Weg der Jazzbetrachtung“ hingewiesen, dessen drei wesentliche Vorteile er darin sieht, daß die Jazzarbeit im Musikunterricht die „*heilsamste und fruchtbarste Form der Anerkennung*“ des Jazz sei, denn nur sie hebe die „*Protestfunktion*“ des Jazz als Ausdruck der jugendlichen Opposition gegen die Welt der Erwachsenen auf, daß auf diese Weise den Schülern „*nicht zuletzt durch die in die Jazzbearbeitung eingeflochtene . . . Betrachtung der abendländischen Kunstmusik*“ ein „*objektiver Wertmaßstab*“ vermittelt werde, der sie befähigt, den Jazz „*besser und kritischer zu hören*“, und schließlich die Nutzbarmachung der Jazzbegeisterung eine schnellere Erarbeitung der Stoffgebiete der Kunstmusik ermögliche⁶⁴.

Damit wird deutlich, daß der Unterschied zwischen den Positionen I und II nicht so sehr in der jeweiligen Einschätzung der Faktur und Bedeutung Populärer Musik und der daraus abgeleiteten allgemeinen Zielsetzungen besteht – beide wollen im Grunde genommen durch eine Entwicklung des Wertbewußtseins zur Kunst- und Volksmusik bzw. gegen Populäre Musik erziehen – als vielmehr in der Wahl der Methode, dieses Ziel zu erreichen. Im Mittelpunkt der letztlich „taktisch“ begründeten Einbeziehung Populärer Musik steht die Materialanalyse als Basis des Wertvergleichs, wobei ein grundsätzlicher Wertunterschied zwischen Populärer Musik und Volks- bzw. Kunstmusik unterstellt wird. Während jedoch die Autoren der Position I diesen Wertunterschied teils kulturkritisch aus der Antithese von „Technik“ und „Natur“ ableiten und dabei auf die Ausgeprägtheit ihres Wertempfindens setzen (Götsch bis Kraus), teils auf die Evidenz der Gültigkeit „großer“ Namen oder Werke angewiesen sind (Alt)⁶⁵, glauben die Autoren der Position II diese Wertunterschiede am *musikalischen Material selbst* objektiviert zu haben, indem sie dem jeweiligen Wertnachweis als

„objektiv“ verstandene Kriterien zugrunde legen, die an der zur Norm erhobenen ästhetischen Gestalt von Volkslied bzw. Kunstmusik gewonnen, tatsächlich aber lediglich geeignet sind, in zirkelhafter Weise den vorausgesetzten Wertunterschied zu „beweisen“. Im Vergleich mit der Musischen Erziehung ist damit der inhaltliche Ansatz der Position II sehr viel stärker musikimmanent ausgerichtet, bringt andererseits aber gerade auf Grund seiner Materialbezogenheit erstmals eine sowohl in seinen Methoden als auch Ergebnissen zu beobachtende Differenzierung zwischen den bzw. innerhalb der Musikarten der Populären Musik in die musikpädagogische Diskussion ein.

Ohne auf die einzelnen Aspekte dieses methodischen Ansatzes des materialbezogenen Wertvergleichs zwischen Populärer Musik und Volks- bzw. Kunstmusik weiter einzugehen, sei auch die Darstellung der Position II abgeschlossen mit einer kritischen Interpretation in drei Punkten:

1. Auch dieser Ansatz ist tendenziell folgenlos für das musikbezogene Freizeitverhalten. Und zwar schon deshalb, weil die intendierte Bereitstellung von „zwei oder drei Unterrichtsstunden des 10. Schuljahres“ bzw. die Beschränkung auf „gelegentliche und kurz gehaltene Vergleiche“⁶⁶ mehr als eine ganz an der Oberfläche bleibende „Besprechung“ des Schlagers, die zudem alsbald auf den Nachweis seiner „Minderwertigkeit“ hinauslaufen hat⁶⁷, unmöglich macht.

Ein weiterer Grund für die vermutete Folgenlosigkeit liegt in der für viele Beiträge typischen Auffassung, daß (abgesehen vom Jazz) der Schlager im Mittelpunkt des jugendlichen Musikinteresses schlechthin stehe. Sie verfehlt schon auf Grund der Vernachlässigung der von Klausmeier⁶⁸ u. a. nachgewiesenen Notwendigkeit der alters- und schichtspezifischen Differenzierung die Wirklichkeit des musikbezogenen Freizeitverhaltens vieler Jugendlicher. Dies um so mehr, als nach 1959 mit der Skiffle- und Rock'n'Roll-Musik Musikarten hervortreten, die nicht zuletzt auch im Verständnis vieler Jugendlicher (wiederum in Abhängigkeit von Alter, Sozialstatus etc.) eine Abgrenzung gegenüber dem (deutschen) Schlager darstellen, in den musikpädagogischen Beiträgen aber durchweg, wenn überhaupt, als „Schlager“ behandelt werden.

Schließlich berührt der Musikunterricht der Position II mit seiner Zentrierung auf die Feststellung von am Material erhobenen Wertunterschieden so gut wie nicht die primär sozial bzw. kommunikativ orientierten Kriterien der Freizeitgeltung Populärer Musik und vermag insofern auch nicht Alternativen zu bieten, mit denen die Jugendlichen sich im Kontext ihrer Erfahrungen, Werthaltungen, aber auch Freizeitsituationen identifizieren können.

In der Summe bedeutet dies, daß die zeitlich überaus begrenzte, musikimmanent ausgerichtete und unzulässig pauschalierende Behandlung der Populären Musik im Musikunterricht mit Hilfe des antithetisch angelegten Wertvergleichs letztlich darauf hinausläuft, die große Mehrzahl der Schüler – ähnlich der Position I – in ihren Werthaltungen und Freizeitverhaltensweisen zu diskriminieren; jetzt aber nicht mehr nur indirekt, indem Populäre Musik aus dem Unterricht ausgeschlossen wird, sondern *ganz direkt* in der durch den Unterricht vorgetragenen wertenden Konfrontation mit ihr.

2. Der Ansatz der wertvergleichenden Materialanalyse vermittelt ein unzureichendes Musikverständnis. Er ist nämlich auf Grund seiner musikimmanenten Ausrichtung geeignet, die Schüler glauben zu machen, daß die entscheidenden Gesichtspunkte für den Umgang mit Musik primär in ihrer Materialbeschaffenheit zu suchen seien, nicht aber in ihrer massenmedialen, durch technische, ökonomische und soziokulturelle Einflüsse bedingten *Präsentation*. Eine solche Auffassung könnte zur Folge haben, daß die Schüler in ihrer Unkenntnis oder gar naiven Gläubigkeit gegenüber den meinungsbildenden und verhaltensanleitenden Aussagen von Plattenfirmen und Massenmedien geradezu bestärkt werden. Denn abgesehen davon, daß sie im Unterricht über die Bedingungen der massenmedialen Präsentation von Musik erst gar nicht etwas erfahren, liegt in der Regel jenen Aussagen eine Argumentation zugrunde, die der des Musikunterrichts – wenngleich mit umgekehrten Wertzeichen – durchaus entspricht.
3. Das Interesse der Schüler an Populärer Musik wird für die Zwecke des Unterrichts mißbraucht. Bei der, wie wir gesehen haben, „taktischen“ Begründung der Einbeziehung Populärer Musik in den Musikunterricht wird nicht bedacht, daß die Mehrzahl der Schüler nach einer gewissen Zeit, in der sie vielleicht tatsächlich motivierter im Unterricht mitgearbeitet haben, weil sie sich in ihren Freizeitinteressen angesprochen und auch anerkannt glauben konnten, den Mißbrauch ihrer Motivation zu durchschauen beginnen. So erfolgsträchtig also der hier untersuchte Ansatz der vergleichenden Einbeziehung Populärer Musik *kurzfristig* zu sein scheint, langfristig gesehen läuft er mehr noch als der Grundsatz der Position I Gefahr, den latenten Gegensatz von Musikunterricht und Freizeit zur offenen Konfrontation zu verschärfen.

Position III: Thematisierung der Populären Musik im Musikunterricht als einen Teilbereich des Freizeitverhaltens

Zur Position III zählen diejenigen Texte, die 1. die Behandlung der Populären Musik auf Grund ihrer soziokulturellen Bedeutung für das Freizeitverhalten für notwendig halten (also nicht allein taktisch begründen) und daher 2. dieser Behandlung aus der bisherigen Randstellung heraus zu mehr Gewicht verhelfen wollen.

Die Texte lassen sich wiederum nach Binnenpositionen unterscheiden. Jedoch ergeben sich hier die einzelnen Ausprägungen aus dem unterschiedlichen methodischen *Zugang* zur Problematik von Populärer Musik und Freizeitverhalten:

1. Autoren, die die Beschreibung der Populären Musik und der populär-musikbezogenen Verhaltensweisen sowie ihre soziologische, psychologische und ökonomische Interpretation im wesentlichen aus der Sekundäranalyse entsprechender (meist sozialwissenschaftlicher) Literatur ableiten und dabei ein primär auf Theoriebildung angelegtes Interesse verfolgen. Das gilt in besonderem Maß für H. Rauhe; aber auch Autoren wie Ilse Storb, Heinz Meyer, Wilhelm Keller, Werner Freytag etc. sind ihrem Grundansatz nach hierherzurechnen.
2. Autoren, die ihre Beschreibung und Interpretation Populärer Musik etc. aus der vorausgehenden, meist als Befragung angelegten empirischen Erhebung von Daten zu Hördauern, Musikpräferenzen, Gerätebesitz etc. abzuleiten suchen. Als Vertreter dieser gleichfalls sozialwissenschaftlichen Ansätzen verbundenen Binnenposition seien u. a. genannt Dörte Hartwich-Wiechell, ferner Winfried Pape, Siegmund Helms und Günter Kleinen.

In bewußter Abwendung von den Auffassungen der Position II liegt insbesondere den Arbeiten von Rauhe und Hartwich-Wiechell die Überzeugung zugrunde, daß der Umgang mit Populärer Musik seinem Wesen und seiner Bedeutung nach ein „*gesellschaftliches Faktum*“ und zugleich einen „*gesellschaftlichen Faktor*“ darstellt, so daß eine sich auf die Bestimmung der „*Primärkomponenten*“ beschränkende Objektanalyse allein noch keine brauchbare Basis für die Konzeption einer Didaktik und Methodik der Populären Musik biete, sondern vielmehr in der Erweiterung zu einer Art „*Warenanalyse*“⁶⁹ eingebunden werden müsse in eine Analyse des Subjekt-Objekt-Bezugs als einem Versuch, die „*gesellschaftlichen, sozial- und individualpsychologischen Implikationen*“ von Musik und musikbezogenem Verhalten „*aufzuklären*“⁷⁰. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchun-

gen stehen daher Bemühungen, einerseits die qualitativen Aspekte des populärmusikbezogenen Freizeitverhaltens differenzierter als zuvor zu erfassen (Korrelation zwischen Musikartenpräferenzen, Alter, Sozialstatus etc.), indem die ermittelten Ergebnisse mit Hilfe entsprechender sozialwissenschaftlicher Beschreibungs- und Klassifizierungsansätze aufbereitet und geordnet werden. Andererseits haben beide darauf hingewiesen, daß es zugleich notwendig sei, die *qualitativen* Aspekte des Umgangs mit Populärer Musik, nämlich deren subjektive und objektive Bedeutung und Funktion, zu bestimmen. Sie weisen darauf hin, daß musikbezogenes Verhalten und Populäre Musik in einem gegenseitigen Zusammenhang von Werthaltungen, Bedürfnislage, Funktionszuweisung einerseits und Struktur, Brauchbarkeit und Wirkung andererseits stehen, der prinzipiell gesellschaftlich bedingt und durch Sozialisation vermittelt sein⁷¹. Damit werden erstmals die einzelnen Aspekte Populärer Musik und populärmusikbezogenen Verhaltens nicht mehr als aus sich selbst heraus, nämlich als im Zuge der aspektimmanenten Analyse erklärbar aufgefaßt, sondern als Aspekte, die erst im *Zusammenhang* einander konstituieren und deren Beschreibung und Erklärung eines "mehrdimensionalen" und „interdisziplinären" Ansatzes bedarf⁷².

Indes darf bei aller Anerkennung der durch die Veröffentlichung der Autoren der Position III erarbeiteten sozialwissenschaftlichen Erweiterung des Problembewußtseins zur Frage der Populären Musik (im Musikunterricht) nicht übersehen werden, daß es sich bei vielen Aussagen doch letztlich noch um additiv verarbeitete Einzelerkenntnisse oder um allgemein gefaßte Gesamturteile handelt, die in Ermangelung einer soziologischen und handlungsorientierenden (also nicht nur handlungsorientierten) Theorie der Populären Musik in der Gefahr stehen, unverbindlich oder gar folgenlos zu bleiben. Wenn Rauhe z. B. zum intendierten „verfahrensorientierten, aktiven Hörverhalten" schreibt, dieses ermögliche „*die Bewältigung der mannigfaltigen musikalischen Phänomene der pluralistischen akustischen Wirklichkeit, d. h. ihre differenzierte Wahrnehmung und ihre Einordnung in ein verzweigtes Koordinatensystem der Werte und Funktionen*"⁷³, dann ist mit diesem Satz positiv – aber zugleich auch kritisch – nicht nur die Reichweite des „*cogitativen Hörens*" gekennzeichnet, sondern – übertragen – auch Verdienst und Reichweite dieses Problembewußtseins selbst: sein Verdienst, die „*mannigfaltigen Phänomene der pluralistischen akustischen Wirklichkeit*" differenzierter Wahrnehmung zugänglich gemacht zu haben, sowie seine beschränkte Reichweite, indem es die wahrgenommenen Phänomene lediglich „*bewältigt*" durch ihre *Einordnung* in ein Koordinatensystem.

Die Frage, inwieweit nun dieses Problembewußtsein konsequent didaktisch umgesetzt wird, läßt sich nur scheinbar auf den ersten Blick beantworten: Sieht man die pädagogischen Zielsetzungen, die Vorschläge für die inhaltliche bzw. methodische Anlage des Unterrichts und schließlich Rauhes Ansatz einer „*Verfahrens- und Verhaltenserziehung*“⁷⁴ in seinem Anspruch, Modell und Grundlage für die Realisierung einer ästhetischen Erziehung im auditiven Bereich zu sein, auf ihre problembezogene Aspektvielfalt durch, ergibt sich der Eindruck einer mehr oder minder weitgehenden Übereinstimmung. So sollen etwa die Schüler einen Einblick in den Zusammenhang zwischen Sachstruktur, Wirkungsweise und Funktion der Populären Musik gewinnen, fähig werden, differenziert, sensibilisiert, bewußt und kritisch zu hören, und sich überhaupt befreien von der kulturindustriellen Fremdbestimmung⁷⁵. Im Unterricht wird also u. a. über Aufnahmetechnik informiert, Werbung für und mit Musik analysiert, werden Stile der Populären Musik einerseits sowie Original und Bearbeitungen andererseits miteinander verglichen und auch einmal das „*neue Lebensgefühl und Selbstverständnis*“ der Jugendlichen in Beattexten ermittelt⁷⁶. Gewichtet man jedoch die einzelnen Aussagen nach ihrer Stellung und Bedeutung im Zusammenhang der jeweiligen Textabschnitte, zeigt sich eine zunehmende Diskrepanz zwischen den Zielsetzungen, den Unterrichtsvorschlägen sowie dem Ansatz der "Verfahrens- und Verhaltenserziehung" einerseits und dem theoretisch bzw. empirisch entfalteten Problembewußtsein andererseits.

So ist auf der Ebene der *Zielsetzungen* festzustellen, daß sie dazu tendieren, den Unterricht und durch ihn hindurch den Umgang mit Populärer Musik im Freizeitbereich einseitig *kognitiv* festzulegen auf Akte der Erkenntnis, Analyse und Differenzierung, als sei, wie es in einem Lernziel heißt, *Veränderung* des Verhaltens in der „interdependenten Gesellschaft“ schon durch *Erkenntnis* von Zusammenhängen oder Veränderungsmöglichkeiten erreicht⁷³. So gewiß im Musikunterricht Kenntnisse zu den ausgewiesenen Interdependenzen vermittelt werden sollten, so ist doch einzuwenden, daß der Unterricht mit den untersuchten Zielsetzungen im wesentlichen auf Wissensvermittlung beschränkt bleibt. Hinzu kommt, daß sich der Lernprozeß den Zielsetzungen entsprechend notwendig auf einen *abstrakt* bleibenden Gegenstand bezieht. Abstrakt insofern, als der zu untersuchende Gegenstand (bzw. Zusammenhang) jeweils auf seine typologische Ausprägung hin analysiert werden soll, der Lernprozeß also nicht einer realen, von den Schülern erfahrenen Wirklichkeit gilt, sondern einer durch den Lehrer *vorgestellten* und theoretisch (z. B. in einer Matrix) erfaßten „Wirklichkeit“. Abstrakt außerdem, weil die Aneig-

nung der Kenntnisse und analytischen Fertigkeiten nicht auf ihre *praktische Anwendung* innerhalb von realen, konkreten Handlungsabläufen und Freizeitsituationen der *jeweiligen Lerngruppe* angelegt ist. Dazu bedürfte es aber der konkreten Beschreibung des situativen und sozialen Kontexts, innerhalb dessen sich das jeweilige Verhalten realisiert bzw. realisieren soll und damit insgesamt einer handlungstheoretischen Interpretation der beobachteten bzw. intendierten Verhaltensweisen in ihrer Orientierung an einer konkreten sozialen Situation.

Auf der Ebene der *Unterrichtsinhalte und -methoden* kommt es gegenüber dem Problembewußtsein zu einer weiteren Verkürzung: Bis auf eine Ausnahme machen nämlich die untersuchten Unterrichtsmaterialien und Themenbeschreibungen das musikalische *Objekt* zum Mittelpunkt des Unterrichts, oder anders gesagt: zum Ausgangs- und auch Zielpunkt des analytischen Erkenntnisinteresses und methodischen Vorgehens. Dementsprechend sind die qualitativen Aspekte des Umgangs mit Populärer Musik (Funktionen, Wirkungen, der situative bzw. soziale Kontext etc.) und damit insgesamt der *subjektive Faktor* auf die Bedeutung von klassifikatorischen Gesichtspunkten reduziert.

Rauhes *Ansatz der Verhaltenserziehung* auf der Basis der Verfahrenserziehung schließlich steht vollends im Widerspruch zu dem entwickelten Problembewußtsein, indem es den Umgang mit Musik, insbesondere das Musikhören, nur noch auf „Objektangemessenheit“ und damit auf einen als normativ unterstellten Anspruch des „Stoffs“ und seiner musikalischen Bearbeitung auszurichten sucht. Indem nämlich „objektangemessenes“ „cogitatives Hören“ nach Rauhe nur der Kunstmusik angemessen ist⁷⁸, stellt der Ansatz in seiner eigentlichen Konsequenz die implizite Anforderung an die Schüler dar, Populäre Musik allein auf ihre objektive Faktur hin und damit doch wieder *unangemessen* zu hören: unangemessen gegenüber ihrer realen, ambivalenten Freizeitbedeutung. Damit hebt der Ansatz faktisch das in demselben Aufsatz entwickelte Problembewußtsein „zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur“ wieder auf und fällt damit hinter eine inhaltliche Position zurück, wie sie von den übrigen Arbeiten – wenn auch nicht immer konsequent – eingenommen wird.

Bei aller Kritik darf man nun jedoch nicht übersehen, daß die Beiträge der Position III, sowohl die empirischen und theoretischen als auch die praxisbezogenen, erstmals den Schülern einen nicht kommerziell oder massenmedial kontrollierten Zugang zu Informationen und Hörerfahrungen im Umkreis populärmusikbezogenen Freizeitverhaltens eröffnen, der es ih-

nen – selbst wenn er primär kognitiv geprägt ist und vom musikalischen Objekt ausgeht – erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht, ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit Populärer Musik „auf den Begriff“ und somit in den Musikunterricht zu bringen. Wenn auch (noch) fast alle Erkenntnis vom musikalischen Objekt ausgeht und nicht vom praktisch handelnden Subjekt, d. h. dem Schüler, so vermag sie – um im Bild zu bleiben – ihn doch zu erreichen: gewiß eine nicht gering zu schätzende Voraussetzung für „Emanzipation“.

Eine zweite, nicht weniger wichtige Voraussetzung für „Emanzipation“ wäre aber die Orientierung des Unterrichts auf konkrete, innerhalb des Erfahrungshorizonts der jeweiligen Schüler liegende Handlungs- bzw. Problemsituationen hin und damit die Möglichkeit, das bislang noch abstrakte Wissen in problemerkundendes und problemlösendes Handeln einzubringen und schließlich die Aneignung der notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten dialektisch aus der Erkundung des Problems heraus zu strukturieren. Dieser entscheidende Schritt von der Handlungsorientiertheit, derzufolge Freizeitverhalten etc. letztlich nur zur Kenntnis genommen und geordnet wird, zur Handlungsorientierung wird in den Ansätzen der Position III zu einer „Didaktik der Populären Musik“ noch nicht vollzogen. Für die Schüler bleibt damit – so darf man annehmen – Populäre Musik im Musikunterricht doch noch weitgehend ein „Gegenstand des Musikunterrichts“, dessen Kenntnis sich mehr auf die Zensuren auswirkt als auf das populärmusikbezogene Verhalten außerhalb der Schule in der Freizeit. Und das erst recht, weil auch die didaktischen Ansätze der Position III *Alternativen* auf den Ebenen des Umgangs mit Musik als auch der musikalischen Objekte selbst – von den situativen und sozialen Kontexten ganz zu schweigen – entweder nur formal, d. h. gewonnen aus der begrifflichen Umkehrung kritischer Verhaltensweisen, oder aber total, d. h. im Hinweis auf Kunstmusik und Neue Musik, anbieten.

SUMMARY

Starting point of this study is the contradiction between the eminent importance of popular music for the spare-time activities of teenagers and the inability of music education to take up the difficult matter of popular music and make use of it for its didactic purposes. Hermeneutic analysis of texts from the theoretical discussion in music education from the years of

1945-74 is aimed at explaining this contradictory situation with regard to the sociological aspects of spare-time activities as well as to the aspects concerning music education.

The study proceeds from the hypothesis of Habermas, that "labour" and "leisure" must be seen in a complementary relation, and that the subjective role of leisure-time can be contrary to its objective consequences. The study shows, that by the respective theoretical positions in music-teaching the functional connection of popular music with the existential situation of teenagers is either misunderstood or cut down to the discussion of matters strictly musical.

Anmerkungen

1. Mit dem Begriff „Populäre Musik“ wird im folgenden bezeichnet das Gesamtspektrum der „popular music“ vom Schlager über den Beat bzw. Rock und den Jazz bis hin zur Folklore und dem Politischen Lied. Es sei darauf hingewiesen, daß der Sprachgebrauch in der Literatur uneinheitlich ist. So wird z.B. „Popmusik“ teilweise als Bezeichnung für eine bestimmte „progressive“ Stilrichtung innerhalb des Gesamtspektrums gebraucht (wie auch hier) und steht dann auf einer Ebene mit „Beat“ und „Rock“, teilweise jedoch stellt „Popmusik“ auch nur eine Abkürzung für „Populäre Musik“ dar.
2. S. J. Eckhardt/H. Lück: Das Petikum nach dem Musikunterricht. In: J.E./H.L.: Jugend und Musik. Duisburg: Sozialwissenschaftliche Kooperative 1976. S. 92 f.; G. Kleinen: Pop in der Schule: Wie aktuell ist der Musikunterricht. Neue Musikzeitung. 5 (1971) S.34.
3. Kleinen a.a.O., S.35 f.
4. N. Knolle: Populäre Musik in Freizeit und Schule. Eine textkritische Untersuchung der musikpädagogischen Literatur seit 1945. – Diss. Oldenburg 1979.
5. Vgl. dazu B. Buchhofer/J. Friedrichs/H. Lütke: Musik und Sozialstruktur. Theoretische Rahmenstudie und Forschungspläne. Köln: Volk 1974. S.165 ff.
6. J. Habermas: Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit (1958). In: H. Plessner u. a. (Hrsg.): Sport und Leibeserziehung. München: Piper 1967.
7. Vgl. dazu H. Lütke: Jugendliche in organisierter Freizeit. Ihr soziales Motivations- und Orientierungsfeld als Variable des inneren Systems von Jugendfreizeitheimen. Weinheim 1972. S.104.
8. K.-J. Tillmann: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Soziales Lernen in der Institution Schule. Frankfurt/M. 1976.
9. So haben z.B. Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk in einer Untersuchung festgestellt, daß fast 40 % der Schüler (befragt wurden 1674 Besucher von Rockkonzerten) unter Mißerfolgen in der Schule leiden. R. Dollase/M. Rüsenberg/H. J. Stollenwerk: Rock People oder Die befragte Szene. Frankfurt/M. 1974. S.152 ff.

10. Tillmann, a.a.O., S.80 ff.
11. J. Schlömerkemper: Schüler und Schulreform. Entfremdung und Emanzipation. In: Betrifft Erziehung. 3 (1976). S.55 f.
12. H.-G. Rolff: Widerspiegelungen gesamtgesellschaftlich bedingter Widersprüche in der Schule. In: H.-H. R. u. a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Reinbek 1974. S.60 f.
13. H. Bilstein im Vorwort zu: H. Lütke: Freizeit in der Industriegesellschaft. Emanzipation oder Anpassung? 2., überarbeitete und ergänzte Aufl. Opladen 1975. S.12.
14. Als manifeste Funktion wird die Wirkung eines Gegenstandes oder einer Handlung im Hinblick auf die Erfüllung eines bestimmten Zwecks bezeichnet, wenn sie dem Subjekt sowohl beabsichtigt als auch wahrgenommen wird, und als latente Funktion, wenn die Wirkung zwar eintritt, aber weder beabsichtigt ist noch dem Subjekt bewußt wird. Manifeste Funktionen stehen also in einem Zusammenhang mit den Interessen und Bedürfnissen des Subjekts, latente Funktionen hingegen kennzeichnen die Effekte oder Auswirkungen des Verhaltens. Vgl. dazu auch B. W. Reimann: Funktion, manifeste - Tatente. In: W. Fuchs u.a. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Reinbek 1975. S.218 f.
15. Dollase u. a., a.a.O., S.148 f.
16. A.a.O., S.147,
17. A.a.O., S.135.
18. Vgl. dazu F. Neidhardt: Die Junge Generation. Jugend und Gesellschaft in der Bundesrepublik. 3. Aufl. 1970. Opladen 1967. S.71; sowie Lütke: Jugendliche . . ., a.a.O., S.53.
19. Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. Bd 1 Besinnung (1949). Bd 2 Bericht (1953), Bd 3 Aufgabe (1956). Wolfenbüttel 1949-1956.
20. Hannover 1951.
21. Alts „Didaktik der Musik“, 1968 erschienen (Düsseldorf), trug in der ersten Auflage diesen Untertitel.
22. H. Schmidt: Musikerziehung im Wertfeld der Persönlichkeitsbildung. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Mainz o.J. (1959). S.116.
23. W. Wiora: Musik und Ethos. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik als Lebenshilfe. Hamburg 1958. S.36.
24. W. Wiora: Volksmusik und hohe Kunst. In: E. Kraus (Hrsg.): Musikerziehung in der Schule. Mainz 1956. S.55.
25. O. Haase: Musisches Leben. 2. Aufl. Hannover 1951. S.41.
26. M. Alt: Zur wissenschaftlichen Grundlegung des Musikunterrichts. In: E. Kraus (Hrsg.): Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung. Mainz 1965. S.69.
27. J. Rohwer: Junge-Musik-Bewegung im Feuer der Kritik. In: Junge Musik. 5 (1953), S.142.
28. F. Seidenfaden: Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen. 2. erw. Aufl. Ratingen 1962. S.73.
29. N. Schneider: Untersuchungen zum Wertproblem im Bereich der Musik, aufgezeigt am Beispiel: Volkslied und Schlager. In: E. Kraus (Hrsg.): Musikerziehung in der Schule. A.a.O., S.253.
30. G. Götsch: Unsere Aufgabe. In: G.G.: Musische Bildung. Bd 3. Wolfenbüttel 1956. S.117.

31. E. Kraus: Musik und Bildung in unserer Zeit. In: E.K. (Hrsg.): Musik und Bildung in unserer Zeit. Mainz 1961. S.13.
32. Götsch, a.a.O., S.129.
33. A.a.O., S.129
34. Haase, a.a.O., S.44.
35. G. Götsch: Epochale Notwendigkeit musischer Erneuerung (1955). In: G.G.: Musische Bildung. Bd 3. A.a.O., S.42.
36. Kraus, a.a.O., S.13.
37. G. Götsch: Der amusische Mensch. In: G.G.: Musische Bildung, Bd 1. A.a.O., S.17.
38. P. Jarnach: Die heutige Situation der Musik und die Musikerziehung. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik als Lebenshilfe. A.a.O., S.16.
39. H. Erpf: Neue Wege der Musikerziehung. Stuttgart 1953. S.18.
40. W. Wiora: Musische Gaben in technischer Vermittlung. In: J. Thiel (Hrsg.): Musische Jugend und Technische Mittler. Remscheid o.J. (1957). S.22.
41. Vgl. dazu E. Kraus: Der Einfluß der Technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit. In: E. K. (Hrsg.): Der Einfluß der Technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit. Mainz 1968. S.18.
42. H. Pape: Gedanken zur Musikerziehung in Vorpubertät und Pubertät. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. A.a.O., S.33.
43. H. Schmidt: Musikerziehung im Wertfeld ... A.a.O., S.116.
44. A.a.O., S.116.
45. G. Götsch: Musische Mächte (1948). In: G.G.: Musische Bildung. Bd 1. A.a.O., S.130.
46. W. Wiora: Musik und Ethos. A.a.O., S.31.
47. F. Klausmeier: Der Einfluß sozialer Faktoren auf das musikalische Verhalten Jugendlicher. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. A.a.O. S. 157.
48. A. Sydow: Das Lied. Göttingen 1962. S.98.
49. E. Kraus: Musik und Bildung ... A.a.O., S.17.
50. Haase, a.a.O., S.61.
51. A. Huth: Musik als Lebenshilfe für die 13- bis 16jährigen Jugendlichen. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. A.a.O., S.50.
52. A.a.O., S.50 ff.
53. Pape, a.a.O., S.30.
54. E. Kraus/F. Oberborbeck: Musik in der Schule. Wolfenbüttel 1953. S.2.
55. Schmidt, a.a.O., S.116.
56. Pape, a.a.O., S.38 f.
57. E. Kraus: Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. In: E.K. (Hrsg.): Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. A.a.O., S.19.
58. Vgl. Pape, a.a.O., S.38.
59. M. Alt: Didaktik der Musik. Düsseldorf 1968. S.245.
60. A.a.O., S.261.
61. M. Alt: Didaktik der Musik. 2., erw. Aufl. Düsseldorf 1973. S.246.
62. Zur Einordnung der frühen Texte von Rauhe in die Position II ist folgendes anzumerken: Obwohl Rauhes Texte kontinuierlich aufeinander aufzubauen scheinen, läßt sich doch eine Veränderung seines Grundansatzes zwischen den frühen Texten bis 1968 und den folgenden feststellen. In den frühen Texten erscheint die Einbeziehung Populärer Musik in den Musikunterricht anfangs deut-

- licher, später weniger deutlich als Mittel zum Zweck der Hinführung zur Kunstmusik, nach 1968 hat Rauhe diesen Ansatz immer entschiedener als Rattenfängerei kritisiert.
63. Vgl. Schneider, a.a.O., S.253.
 64. H. Rauhe: Musikerziehung durch Jazz. Wolfenbüttel 1962. S.98 ff.
 65. Vgl. M.Alt: Didaktik . . . A.a.O., S.209.
 66. B. Binkowski: Schlager im Unterricht. In: E. Valentin (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg 1962. S.181.
 67. Vgl. z. B. E. Klusen: Korreferat zum Thema „Lied“. In: B. Tetzner (Hrsg.): Resonanzen 1961. Remscheid 1961 S.33 f.
 68. F. Klausmeier: Jugend und Musik im Technischen Zeitalter. Bonn 1963.
 69. D. h., der Analyse von musikalischer Gestalt, Arrangement, Aufnahme-Wiedergabe-Technik bis hin zur werblichen Präsentation (Primär- bis Quartärkomponenten). Vgl. H. Rauhe: Popularität in der Musik. Interdisziplinäre Aspekte musikalischer Kommunikation. Karlsruhe 1974. S.17 ff.
 70. H. Rauhe: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Identifikationsvorgänge. In: 1-1. Rectanus (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht. Stuttgart 1972. S.26.
 71. Vgl. H. Rauhe: Zur Funktion des Schlagers im Leben Jugendlicher und Erwachsener. In: S. Helms (Hrsg.): Schlager in Deutschland. Beiträge zur Analyse der Populärmusik und des Musikmarktes. Wiesbaden 1972. S.343. Und: H. Rauhe: Individuation und Sozialisierung durch Wahrnehmungs- und Verhaltenserziehung im musikalischen Bereich. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Individuum. Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis. Mainz 1974. S.87.
 72. Vgl. H. Rauhe: Kulturindustrielle Sozialisierung . . . A.a.O., S.38 ff.
 73. H. Rauhe: Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur. Jugendsoziologische Ansätze einer kulturkritischen Bildungstheorie und ihrer Konsequenzen für das Fach Musik in der modernen Industriegesellschaft. In: W. Krützfeldt (Hrsg.): Didaktik der Musik 1969. Hamburg 1970. S.53. (Hervorhebungen durch N.K.).
 74. In: H. Rauhe: Kulturindustrielle Sozialisierung . . . A.a.O., S.35 ff.
 75. Vgl. ausführlich: H. Rauhe: Aspekte einer didaktischen Theorie der Populärmusik. In: Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Mainz 1973. S.92 f. Und: H. Rauhe: Schlager in der Schule. In: S. Helms (Hrsg.): Schlager in Deutschland. A.a.O., S.360.
 76. Vgl. die Darstellung „konkreten Unterrichtsstoffs“ in H. Rauhes Aufsatz: Zur pädagogischen Relevanz ... A.a.O., S.57 ff.
 77. H. Rauhe: Schlager in der Schule. A.a.O., S.360.
 78. Vgl. ausführlich: H. Rauhe: Zur pädagogischen Relevanz . . . A.a.O., S.46 ff.

Dr. Niels Knolle
Hopfenweg 22
2900 Oldenburg