

Einige Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit und zur „Musik der Kinder/Musik für Kinder“

HELMUT SEGLER

Günter Kleinen (Hg.): *Musik und Kind*. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)

1. Widerlegte Theorien

Meine aufgrund dokumentierter Beobachtungen in der Realität ständig bestätigten Zweifel, die sich auf die angeblichen Tatbestände „Kindheit“ und „Jugend“ als naturgegebene Altersstufen und somit absolute Entwicklungsstufen bezogen, eröffneten den Blick in die Geschichte und zwar in die Sozialgeschichte sowohl der Musik als auch der Pädagogik und damit in die Sozialgeschichte der Musikpädagogik und der Musikerziehung. Wichtig wurden auch die der Pädagogik zugeordneten Wissenschaften der Psychologie und der Soziologie, die nach jeweiligem Blickwinkel entweder als Hilfs- oder als Grundwissenschaften galten.

Jedenfalls lernte ich bei diesen Ein- und Durchblicken sehr bald und sehr deutlich, daß Theorien dazu da sind, widerlegt zu werden, denn wenn eine Tatsache bekannt wird, die im Widerspruch steht zu einer vorherrschenden Theorie, dann ist die Tatsache zu akzeptieren und die Theorie aufzugeben. „*Kind und Musik*“ heißt das Thema dieser Tagung, und unter diesem Titel nebst „*Psychologische Voraussetzungen des Musikunterrichts in der Volksschule*“ erschien die Schrift von Gerhard Kube vor 25 Jahren. Vorausgegangen waren die *Handwerkslehre zur Musikerziehung* von Theodor Warner (1954) und *Wege elementarer Musikerziehung* von Kurt Sydow (1955). Auch alle Vorgänger in den 20er und 30er Jahren beriefen sich auf die Entwicklungspsychologie mit ihren Altersstufen- und Phasenlehren, die „*allzu sehr die Ähnlichkeiten zwischen Individuen einer Altersstufe und zuwenig die Unterschiede gesehen haben.*“ (Rolf Örter, *Moderne Entwicklungspsychologie*, Donauwörth 19/1982, S. 81). Auch Wilhelm Wiczerkowski spricht von „*Entwicklungspsychologischen Etikettierungen, die in einem gewissen Ausmaß verhaltensbildende Kriterien sind.*“ (Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Düsseldorf 1982, Band 1, S. 32). Schließlich wird mit den überkommenen Vorstellungen von einer a priori gesetzten und synonym verstandenen Natürlichkeit von Kind und Musik aufgeräumt anlässlich des Kolloquiums „Musik für Vorschulkinder“, Darmstadt 1970. Die Referate erschienen in der Schrift *Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vor-*

schule, Band 1, Situation und Aspekte, hrsg. von Sigrud Abel-Struth, Kassel 1970.

Besonders wichtig war die längst fällige Untersuchung und Aufarbeitung des Forschungsstandes zur *Musikalischen Anlage des kleinen Kindes* von Eberhard Kötter (S. 26 ff.). Die mit schon fast fetischistischen Zügen behaftete Urzelle der Melodik mit Kuckucksterz bis zur Pentatonik wurde zwar sehr deutlich entlarvt, aber noch heute — nach über einem Jahrzehnt — hat sich die Einsicht nicht unter Musikpädagogen herumgesprochen, daß das rationale System unserer europäischen Musik und die geistige Entwicklung heranwachsender Menschen nicht parallel zueinander verlaufen (Gegenbeispiel vgl. NMZ, Juni/Juli 1983, S. 19). Anlässlich des Darmstädter Kolloquiums hieß es auch: „*Der traditionelle Entwicklungsbegriff, der Entwicklung als Entfaltung eines Organismus nach vorgegebenem ‚Bauplan‘ versteht, hat sich als gefährliche Illusion erwiesen.*“ (Otto Ewert, S. 9). Und Helga de la Motte-Haber meinte damals bereits: „Ältere Untersuchungen gilt es von dem sogenannten psychogenetischen Grundgesetz zu reinigen, das als Variante des biogenetischen Grundgesetzes eine Wiederholung der Phylogenese in der Ontogenese meint“ (S. 46). Theorien sind zwar widerlegt — ich gehe hier nicht auf weitere Versimpelungen ein —, aber hat Aufklärung vor sich selber Angst?

2. Zur Geschichte der Kindheit

Während die Irrtümer bezüglich der immer noch weit verbreiteten musikpsychologischen Grundlagen des Zusammenhangs von „Kind und Musik“ aufgrund unzureichender Experimentalsituationen entstanden und aufgedeckt sind, ist hingegen die Meinung, die „Kindheit“ sei nur ein Naturzustand und nicht auch ein Produkt unserer Vorstellungen und gesellschaftlichen Umstände, viel schwieriger zu korrigieren. Es handelt sich nicht um eine experimentell bestätigte Theorie, sondern — wie so oft — um eine „naive Erkenntnis“. Die Etablierung der „Kindheit“ fällt aber historisch zusammen mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 17. Jahrhundert. Der Streit der Theorien ist heute insofern abgeschlossen, als beide Aspekte eine Rolle spielen: die biologische Basis und genetische Disposition einerseits und die soziale Umwelt und Gesellschaftskonstruktion andererseits. Die Aufklärung über den Tatbestand „Kindheit“ und seine gesellschaftlichen Bedingungen verdanken wir einer umfangreichen Literatur zur Geschichte der Kindheit, die in deutscher Sprache erst seit 1975 erschienen ist und sicherlich noch

keine weite Verbreitung unter Musikpädagogen gefunden hat. Hier einige Beispiele, nach Erscheinungsjahr geordnet:

- Aries, Ph.: Geschichte der Kindheit. Mit einer Einführung von Hartmut v. Hentig, München/Wien 1975. Originalausgabe: *La vie familiale sous l'ancien régime*, Paris 1960
- Könneker, M.-L.: Kinderschaukel. Ein Lesebuch zur Geschichte der Kindheit in Deutschland 1745-1930. 2 Bände, Darmstadt/Neuwied 1976
- Elschenbroich, D.: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit, Frankfurt/Main 1977
- De Mause, Ll. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, suhrkamp taschenbuch wissenschaft 339, Frankfurt/Main 1977. Originalausgabe: *The History of Childhood*, New York 1974
- Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Ullstein-Buch 3318, Frankfurt/Main 1977
- Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit. Kleider und Wohnen, Arbeit und Spiel. Eine Kulturgeschichte, Frankfurt/Main 1979
- Gstettner, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung, rororo-Sachbuch 7425, Reinbek h. Hamburg 1981
- Hengst, H. u. a.: Kindheit als Fiktion, es 1081, Neue Folge Band 81, Frankfurt/Main 1981
- Schlumbohm, J. (Hrsg.): Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden, 1700-1850, dtv-Dokumente 2933, München 1983
- Rutschky, K.: Deutsche Kinder-Chronik. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten, Köln 1983

Kinder hatten vor Einführung der Schulpflicht und noch bis ins späte 18. Jahrhundert hinein gleichberechtigt teil am Leben der Erwachsenen und wurden allmählich von Pädagogen, Ärzten und Geistlichen aus der Welt der Erwachsenen ausgesondert. „Kindheit“ wurde etabliert, später noch „Jugend“ oder Adoleszenz. Pädagogik und Erziehung wurden um 1800 zu einer Kunst und zu einer besonderen „Arbeit“ in einer isolierten „pädagogischen Provinz“. Da Geschichtsschreibung zumeist erst dann einsetzt, wenn die jeweils ausgewählten „Geschichten“ zur Vergangenheit gehören und so oder so interpretiert werden, erklärt die Literaturwelt zur „Geschichte der Kind-

heit“ offensichtlich auch den Tatbestand, daß die Kindheit als eine Idee der Aufklärung nach 300 Jahren vorbei ist. Verständlich sind daher unterschiedliche Reaktionen auf die in diesem Zusammenhang sich wandelnden und neues Bewußtsein bildenden Erfahrungen und Einsichten. Widersprüche wurden besonders deutlich und auch oft polemisch ausgetragen im „Jahr des Kindes“ (1979).

Zum einen setzt das große kulturkritische Jammern ein über die vom Aussterben bedrohte Kindheit (Elkind, D.: *The Hurried Child — Das gehetzte Kind*). Verantwortlich gemacht wird die ständige Überforderung des Kindes durch eine ungeduldige, leistungsbesessene und medienbestimmte Umwelt mit der These: „*Unsere Kinder werden zu schnell und zu früh erwachsen, sie sind auf dem Wege, Pseudoerwachsene zu werden*“ (Elkind, zitiert nach Ernst, II.: „Keine Zeit mehr, Kind zu sein“, in: *Psychologie heute*, Dezember 1982, S. 21). Es ist verständlich, wenn Entwicklungspsychologen, Pädagogen und Ärzte annehmen, daß die psychischen und kognitiven Wachstumsstufen nicht ohne schädliche Auswirkungen übersprungen werden können, zumal Hirnforschungen schnell zur Stelle sind und solche Vorstellungen bestätigen (Epstein). Aber soweit ich informiert bin, gibt es keine neue Entwicklungstheorie, sondern gedacht wird in Funktionsbereichen mit je eigenen Entwicklungsmodellen.

Zum anderen sorgt die Feststellung für einige Aufregung, daß Kindheit einfach verschwindet, da sie „*keine biologische Notwendigkeit, sondern ein soziales Kunstprodukt*“ sei (Postman, N.: *The Disappearance of Childhood*, New York 1982, deutsche Übersetzung im S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1983). 'die biologische Basis ist demnach nur noch der Säugling und das Kleinkind, die beide auf mütterliche Fürsorge angewiesen sind. Aber: „*Zukunftslos ist die Kinder-Kindheit, zukunftslos ist das traditionelle Erwachsensein: Bevormundung und Entmündigung sind Erscheinungen, denen die altersspezifische Färbung mehr und mehr verlorenght*“ (Hengst, s. o. S. 10). lind weniger aufregend ist auch die Aussage: „*Die Kinder perzipieren und konstruieren eine soziale Welt, die deutlich von dem Bild abweicht, das man sich gemeinhin von der Welt der Kinder macht*“ (Auwärter, M.: *Kinder sind meistens traurig. Interviews mit Vier- bis Zehnjährigen*, in: *Kursbuch 72/1983*, S. 129).

Festzuhalten bleibt: In erster Linie hat sich die Pädagogik die Kindheit geschaffen. „*Die Trennung von Erwerbsbetrieb und Haushalt, die spätere Industrialisierung lieferten weitere Gründe für die pädagogische Kasernierung der Kinder*“ (v. Hentig, H.: *Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge*, München/Wien 1976, S. 24).

Und wie sieht es in der Gegenwart aus? Die Pädagogik weicht entweder aus in die Erwachsenenwelt, denn so manche der pädagogischen Strategien sind in Schulen kaum noch wirksam, oder von Experten werden allerlei Programme für störende oder als gestört geltende Kinder entwickelt. Aber trotz aller sich als fortschrittlich gebärdenden pädagogischen Bemühungen *„kommen Kinder nur als das vor, was sie sein und werden sollen, nicht aber als das, was sie sind . . . Die Lebenswirklichkeit der Kinder von heute, ihre Vorlieben, ihr Selbstverständnis, ihre Aneignungsstrategien, ihre Problemlösungen unterscheiden sich aber erheblich von denen, die in einer vergangenen oder imaginierten Kindheit bedeutsam waren und sind. Weil die Lebenswirklichkeit der Kinder eine terra incognita ist, sind die Erfolge von Programmen und Interventionen so wahrscheinlich wie Lotteriegewinne“* (Hengst, s. o. S. 8). Vielleicht wird verständlich, weshalb ich anlässlich der Tagung in Osnabrück (1981) davor warnte, die hauptsächlich intrinsisch gesteuerten Aktivitäten der Kinder nicht auch noch der pädagogisch-moralischen Sorge zu unterwerfen oder sie als Motivationsvehikel zu mißbrauchen. *„Zum Glück“* — sagen die Kinder — *„wissen Lehrer und Lehrerinnen eigentlich sehr wenig über uns, denn sie achten meistens nur darauf, was wir nicht tun dürfen oder nicht können.“* Ich habe einiges von Kindern gelernt (vgl. Doehlmann, M.: Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen, München 1979).

Ich sehe sogar jetzt — nach zwei weiteren Jahren der Beobachtung in anderen deutschsprachigen Regionen und europäischen Ländern — noch deutlicher die Lebenswirklichkeit der Kinder als eine terra incognita und nicht etwa als eine tabula rasa, die erst bepflanzt und begossen werden muß, damit Kinder zu zivilisierten Menschen werden (Locken. J. Rousseau). Deshalb kann ich nur vorsichtig die Inhalte, Formen und die Organisation des Lernens mitbedenken, wie sie für eine „Freie Schule“ oder für ein „Lernzentrum“ diskutiert werden. Didaktik und Methodik bleiben in unserem staatlichen Schulsystem trotz aller vordergründigen Programme und Problemlösungsvorschläge systemimmanent, denn *„Innovationen dieser Art tasten den Status Kindheit nicht an. Sie erhöhen die Absatzchancen pädagogischer Verlage, schaffen neue Lehrstühle und Berufsfelder, rechtfertigen die Betriebsamkeit alter und neuer, linker und rechter, konformer und alternativer Experten“* (Hengst, s. o. S. 8).

Die Kindheit wird heute längst vermarktet, indem Kinder als kleine Erwachsene angesehen werden. Werbespots im Rundfunk nutzen die unschuldige Kinderstimme, im Fernsehen tritt das niedliche Bild hinzu, Prospekte hantieren mit modischen Akzenten. Zwar verfügen Kinder schon in jüngeren Jahren,

als lange angenommen, „über bestimmte kognitive Strukturen und Operationen“, aber es wäre falsch. „jetzt zu schließen, sie seien also doch quasi kleine Erwachsene“ (Auwärter, s. o. S. 115).

Eine konservative Wende wäre es, sich weiterhin einseitig auf die alte Phasenlehre und auf mangelnde altersstufenbedingte Fähigkeiten zu berufen oder gar die beliebte Formel zu wiederholen, Kinder seien von Natur aus faul o. ä. Vielmehr handelt es sich darum, andere Erklärungen und Vorstellungen der Kinder über Erwachsene, über Normen der Umwelt und über Beziehungen unter Ungleichen aufzufinden. Eine Umorientierung der Pädagogik ist notwendig und nicht etwa nur eine „Antipädagogik“ zu deklarieren. Die Kinder sind durch eine 250-jährige „vernünftige Erziehung“ nicht „ewig glücklich und dem Vaterlande brauchbar“ gemacht worden (Schlumbohm, s. o. Dokument 42, S. 318).

Alle geschichtlichen Analysen (s. Literatur) kommen trotz unterschiedlicher Ansätze zu dem Schluß, daß ein Zurück in vergangene Kindheitstage nicht möglich sei.

3. Gibt es eine „Musik der Kinder“?

Landläufig gedacht muß die Antwort auf die Frage, ob es eine „Musik der Kinder“ geben kann, selbstverständlich mit „nein“ beantwortet werden, denn Kinder werden geprägt durch die sie umgebende Kultur. Bei Heranwachsenden vollzieht sich dieser Enkulturationsprozeß durch Imitation der von Erwachsenen' vorgeführten Verhaltensweisen, durch Identifikation oder auch durch Widerspruch (Klausmeier). Der Enkulturations- oder Adaptationsprozeß ist aufgrund angeblich mangelnder rationaler Fähigkeiten des Kindes gekennzeichnet durch prinzipielles altersbedingtes Unvermögen. Nur Ausnahmen bestätigen diese Regel. Deshalb predigen Eltern und Pädagogen ständig: „Wir wissen besser, was für dich gut und richtig ist, sei bitte brav, leise und ‚hör zu ‚sei daher ‚gehorsam, und außerdem: frag nicht so dumm, das ist so!“. Musik ist also eine geistige Leistung des erwachsenen Menschen, und Kindern muß sie erst mit entsprechenden Methoden beigebracht werden. Am besten funktioniert dieser Vorgang, wenn die Kinder das wollen, was sie sollen.

Etwas genauer gedacht und nach Kenntnisnahme der Geschichte der Kindheit kann dieser Sachverhalt, der vereinfacht gesehene Zugang zur umgebenden Kultur — hier zum komplexen Phänomen Musik — nicht stimmig sein:

- Die inflationäre Tendenz des Leichtmachens beim Musiklernen widerspricht sowohl der allgemeinen Lerntheorie als auch dem überaus kompli-

zierten und differenzierten Vorgang der Begegnung zwischen Mensch und Musik. Und Kinder sind Menschen, allerdings andere, als Erwachsene sie sich bisher vorgestellt haben.

- „Musik“ ist nicht nur als abendländische Musik zu verstehen. Auch Kinder haben längst Begegnungen mit vielen „Musiken“ (Blaukopf) aufgrund unserer medialen Umwelt und allgemeiner Mobilität. Sie stellen einen neuen Sozialisationstypus dar und sind keine „unbeschriebenen Blätter“ in bezug auf Musik.
- Auch folgende Feststellungen sollten wir für Kinder als zutreffend ansehen: *„Von dem in der Natur vorkommenden Tonmaterial gelangt in der Musik nur ein verhältnismäßig geringer Teil zur Verwendung . . . durch bestimmte Rationalisierungsprozesse zu bestimmten Tonsystemen zusammengeschlossen . . . Die Vielfalt der Erscheinungsformen erklärt sich aus der Unterschiedlichkeit der Klangauffassung und Klanggestaltung bei den verschiedenen Völkern und zu den verschiedenen Zeiten. Der Komplexität des Objekts Musik steht die Komplexität des Subjekts Mensch gegenüber, dessen Apperzeptionsvermögen ein höchst unterschiedliches ist und von den mannigfaltigsten Komponenten . . . abhängt“* (MGG, Band 9, Sp. 970).
- Ob Kinder, ausgestattet mit kognitiven und affektiven Fähigkeiten, ihr Ausdrucksbedürfnis, ihre vorhandenen Imaginations- und psychodynamischen Antriebspotentiale in der Musik mit üblichen Kinderliedern, pädagogisierten Orff-Instrumenten oder mit versimpelnden Folklorearrangements intensiv verwirklichen können, ist zu bezweifeln. „Musik der Kinder“ meint eine andere Musik, nämlich die nicht von realen sozialen Aktionen abgelösten Tonsysteme, Melodiebildungen, Sprech- und Bewegungsformen. Pädagogische Musik und das Individuum — besonders das Kind — bleiben außerhalb ihrer gesellschaftlichen Bestimmungen nichts anderes als eine pädagogische Abstraktion, eine soziale Bestätigung des heranwachsenden bleibt somit zumindest unbefriedigend.
- Soziale Identifikationen und Ich-Stärkungen ereignen sich vorrangig in Partner- und Gruppenbeziehungen. Diese Beziehungen sind die Basis der affektiv gesteuerten sprachlichen, melodischen und Bewegungshandlungen, die wiederum aus dem Aktions-Kontext verständlich werden mit der Absicht, intensive Kommunikation zu ermöglichen. Der Sinn konstituiert sich aus der Sinnlichkeit der unmittelbaren Erfahrung, wofür die unzähligen Varianten ein Beweis sind. Im Alltagsverständnis vieler Lehrer(innen) handelt es sich um nutzlose und unernste Tätigkeiten, über die sie hinwegsehen oder die sie nicht bemerken, da sie keinen sonderlich wichtigen Lerngegenstand darstellen.

- „Musik der Kinder“ beruht (nach Piaget) auch auf den schon frühen Fähigkeiten der Kinder, konkrete Operationen leisten zu können, die angelegte Bereitschaft zum Probehandeln ausspielen und die Realität symbolisch transformieren zu können. Kinder verfügen — wie wir beobachtet haben — über Tonhöhen- und Zeitgliederungen, ohne unser rationales Tonsystem bewußt zu gebrauchen, sie „verwenden“ nicht z. B. schweifende Tonhöhen oder auch Schreie, sondern sie „sind“ in ihren Aktionen sozusagen „Musik“, sie sind — wie es ein 10-jähriges Mädchen ausdrückte — „*komplett voll Musik*“. Auch Schrittbelastungen oder Klatschakzente sind nicht im voraus organisiert und werden dann „gestaltet“, sondern sie entstehen im existenziellen Vollzug. Ein Beispiel: „*Rote Kirschen eß ich gern*“ Typologie III — Auflösen des Kreises — seit 1897 schriftlich überliefert (F. M. Böhme). Bis heute bekannt in norddeutschen Regionen:

d = Schritt

Rote Kirschen eß ich gern, schwarze noch viel lieber,
in die Schule geh ich gern alle Jahre wieder. Hier
wird Platz gemacht! Hier wird Platz gemacht für die
jungen Damen. Saß ein Kuckuck auf dem Dach, kam der
Regen macht ihn naß. Kam der liebe Sonnenschein,
die-se Da-me soll es sein! (Braunschweig/1981)

Die musikalische Handlung beginnt im Leierton, bevor sie mit unbestimmter Tonhöhe weitergeführt wird. Sprachlich gab es noch vor 50 Jahren (1932) die Zeilen: „*junge Herren küß ich gern, alte stoß ich nieder!*“ Die pädagogische Überformung „*in die Schule geh ich gern . . .*“ hat sich

überall durchgesetzt. „Als erotisches Symbol scheint die Kirsche in den Volksliedern ganz Europas beheimatet zu sein“ (Danckert, W.: Symbol, Metapher, Allegorie im Lied der Völker, Bonn-Bad Godesberg 1978 Teil 3: Pflanzen, S. 1049. Weitere Hinweise S. 1049-1053). Hinzuweisen ist auch auf die Beobachtung, daß sich bei emotionalen Spannungen auffällige Veränderungen der Tonhöhen ergeben, wobei Lauterwerden gleich höhere Intonation bedeutet. Jeder Chorleiter kennt das Phänomen und muß es korrigieren, denn er reproduziert einen „ästhetischen Gegenstand“. In der „Musik der Kinder“ hingegen sind Lautheit und Tonhöhe keine voneinander isolierten musikalischen Qualitäten (Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Band 10, Wiesbaden 1982, S. 323). Die gesamte Stimmgebung und Stimmfärbung ist ein Resultat der Aktion und nicht isoliertes Produkt einer „gepflegten“ und unerotischen Kinderstimme. Atmung und Zwerchfellspannung ergeben sich aus der Funktion und sind organisch richtig, da sie durch die Bewegungshandlung mit Füßen, Händen, Mimik und Gebärden gestützt sind.

- Eine „ästhetische Bewußtheit“ ist - noch - nicht vorhanden, wenn wir von, oben herab schauen und landläufig denken, aber zu bedenken ist, ob nicht „Energieüberschur“ (Spencer), „Spieltrieb“ (Groos) oder „Ahmung“ (Fr. G. Jünger) in der Einheit von Sprache, Melos und Bewegung auf den Anfang aller Musik verweisen und trotz notwendig werdender isolierender Lernprozesse erhalten bleiben oder zumindest für wichtig gehalten werden sollten. Die Frage bleibt, ob unser Schulsystem das leisten kann oder überhaupt leisten will. Ich komme darauf zurück.
- Ein Problem beschäftigt mich noch im Zusammenhang mit den beobachteten Aktivitäten, die wir als „Tänze der Kinder“ bezeichnen und einer „Musik der Kinder“ überordnen (Hoerburger, V./Segler, H.: Klare, klare Seide. überlieferte Kindertänze aus dem deutschen Sprachraum, 6. erw. Auflage, Kassel 1983). Mich beschäftigt die Frage, ob es ein „soziales Gedächtnis der Menschheit gibt, das ein archaisches Material an Formen und Symbolen speichert, die einem psychischen Ausdrucksbedürfnis entsprechen, das zwar gebändigt, aber nicht ausgelöscht werden kann“ (Gombrich, E. H.: Aby Warburg. Eine intellektuelle Biographie, Europäische Verlagsanstalt Nr. 11218). Einige vergleichende Beobachtungen und die Publikationen von W. Danckert (s. o.) unterstützen diese Aussage. Die „Musik der Kinder“ ist ein völlig offenes Kapitel.

4. „Musik für Kinder“ oder Kindermusik

Während die „Musik der Kinder“ einen der „*Typen gesellschaftlichen Handelns*“ (Blaukopf) darstellt, könnte die „Musik für Kinder“ als schulisches Handeln bezeichnet werden, also isoliert vom gesellschaftlichen Handeln und nur bedeutsam für spätere konventionelle Wertideen, die immer einer Forschung zum Problem werden sollten (M. Weber), denn Übereinkünfte — wie z. B., Musik diene der Charakterbildung oder stehe im Dienst der Humanität — sind als eurozentrische Denkvoraussetzungen nicht „richtig“, sondern nur gesellschaftlich „gültig“.

„Musik für Kinder“ ist oft plakativer Untertitel üblicher Liederbücher — auch z. B. des Orff-Schulwerkes — und ist angeblich entstanden aus der Arbeit mit Kindern. .Ansatzpunkt ist angeblich „altes Kinderliedgut“ mit Bindung an einen Fünftonraum, der dem kindlichen Wesen gemäß sein soll, aber alle Beobachtungen widersprechen solchen Vorstellungen.

Das Wörtchen „für“ hat eine doppelte Bedeutung: einmal im Sinne des eigenen Besitzes oder des vom Kenner in Besitz Genommenen, zum anderen im Sinne des freien Angebots und der Empfehlung zu jemandes Gunsten oder im Sinne der gezielten Anordnung des Richtigen zum Schutz von jemandem. Letzteres ist mit „Musik für Kinder“ gemeint, für Kinder, die in ihrer heilen Kindheit geschützt werden sollen. Es handelt sich um „Kindermusik“, unabhängig davon, welche einzelnen Sparten in Richtlinien für den Musikunterricht aufgezählt oder in Musikbüchern konzeptionell jeweils im Vordergrund stehen. Es handelt sich auf jeden Fall um „pädagogisierte Inhalte“, die heutzutage sehr vielschichtig sind und von idyllischer musischer Betätigung bis zur Anspruch erhebenden avantgardistischen Musikübung reichen:

- Lied und Singen
- Musik machen
- Musik hören
- Musik erfinden
- sich nach Musik bewegen.

Systematisch gelehrt und gelernt werden:

- die Töne unseres Musiksystems mit entsprechenden Tonvorstellungen, verbunden mit praktischem Musizieren (Singen, Blockflöte, Orff-Instrumente)
- musikalische Grundbegriffe
- in Kombination untereinander: technische Übungen, Gehörübungen, Gestaltungsübungen.

In erster Linie geht die Musik mit dem Kind um und nicht das Kind mit der Musik.

Abzugrenzen von diesen allgemeinen Inhalten sind die besonderen Akzente, die von Erwachsenen für Kinder gesetzt werden, um sie zu eigenen Produktionen anzuregen, wie z. B. *Kinderlieder selber machen* (P. Schleuning oder M. Küntzel-Hansen), *Haste Töne* (I. Merkt) oder die Improvisationsansätze von L. Friedemann und Klangexperimente von C. Meyer-Denkman. Auch Bartok bezeichnete seine Sammlung von Klavierstücken mit dem Titel *Für Kinder*. Zu den deutlich abzugrenzenden Konzepten, die nicht mehr eine „autonome, vom Erwachsenenendasein unterscheidende Kindheit“ annehmen und - unbeabsichtigt unterstützt von der Entwicklungspsychologie - zur „kognitiven (und affektiven) Infantilisierung der Kinder“ führen (Auwärter, s. o. S. 115), gehören u. a. *Musikbuch Primarstufe* Teil A (1971) und Teil B (1975). Außer experimentellen Abschnitten enthalten sie bereits fachliche „Grundanforderungen“, auf denen ein interessensspezifischer, freiwilliger Musikunterricht sich aufbauen muß. Eine Anregung aus Teil B, S. 19, (für Kinder) ergab z. B. folgende Produktionsergebnisse:

Die verrückte Familie *Matrim. Stück
4 Kl.*

Das im-ber-er Fa-mil-ie daei geht so lei-stig ein
Die O-ma stopft die Tok-ken, wir
singen ei-ner Lied-Mit-tel
spielt wir-der Deckel

The image shows a handwritten musical score on four staves. The title 'Die verrückte Familie' is written at the top, with 'Matrim. Stück' and '4 Kl.' written to the right. The lyrics are written below the notes. The notation includes various rhythmic patterns, such as repeated notes and a jagged line representing a melody. The handwriting is somewhat informal and expressive.

Schülerarbeit, 4. Kl.

Ich - ler - ne - ich d - a - s

Ich - ler - ne - ich d - a - s

Ich - ler - ne - ich d - a - s

Ich - ler - ne - ich d - a - s

Ich - ler - ne - ich d - a - s

Der relativ freie Einsatz der Tonhöhen „hoch-mittel-tief“ war den singenden Schülern (4. Kl.) aus ihren „Pausenhofmelodien“ durchaus geläufig, bereitete aber große Anfangsschwierigkeiten im Klassenraum und in der offiziellen Musikstunde. Hier mußte doch „sauber“ gesungen werden, und wer das nicht konnte, hatte den Mund zu halten und galt als unmusikalisch. Erst der rhythmisch improvisierte und in freier Tonhöhe gesungene Satz „*Wer ist musikalisch?*“ (Anregung in Musikbuch Primarstufe B, S. 3) brachte den Durchbruch zu kreativen Lösungen, an denen sich aber nur Mädchen beteiligten, während die Jungen den Gesang auf allerlei Instrumenten zu begleiten versuchten. Die beiden Beispiele entstanden — wie viele andere — als Hausaufgabe und wurden im Unterricht einstudiert. Dabei wurden die Raum-Zeit-Probleme der Notation durch Einführung einer Zeitleiste bewußt gemacht. Eine Aufgabe musikpädagogische Forschung wäre es, die gebräuchliche Unterrichtsliteratur für den Musikunterricht in der Grundschule zusammen-

zustellen. Die meisten Verlage und Autoren sorgen sich um das ‚kindgerechte Material‘, um die ‚kindgemäße Zubereitung und tun restlose Motivation der Beteiligten. So wurden z. B. die Autoren von *Musikbuch Primarstufe A* dringend vom Verlag aufgefordert, Kinderlieder abzdrukken, weil sonst kaum ein Lehrer das Buch anschaffen würde. In der holländischen Ausgabe des Musikbuchs fehlen solche Produkte. Schon aus diesem Grund ist eine Dokumentation wichtig, um den dialektischen Charakter der Wirklichkeit aufzuzeigen, überspitzt gesagt: Kindgemäß ist das Nicht-Kindgemäße. Das insgesamt weite Feld wird andeutungsweise in einem Überblick der jüngeren Fachgeschichte mit kurzem historischem Rückblick dargestellt in den beiden neuen Schriften *Musikunterricht 1-6* und *Musikunterricht 5-11* (Günter, U./Ott, Th./Ritzel, Fr., in der Reihe ‚Praxis und Theorie des Unterrichtens‘, Weinheim/Basel 1982/83). Hinzuzufügen in der wünschenswerten Dokumentation sind die verwirrenden Begriffe ‚Rhythmische Erziehung‘ - ‚Rhythmik in der Erziehung‘ - ‚Bewegungserziehung‘ - ‚Rhythmisch-musikalische Erziehung‘ - ‚Tänzerisch-musikalische Erziehung‘, die auf das Dilemma unseres Erziehungssystems verweisen: Alle wollen mitmischen in dem ‚pädagogischen Anliegen‘, das ein Kind offensichtlich zu einem harmonisch gebildeten, konfliktfreien, angepaßten Gesellschaftstierchen emporzuziehen und in diesem Sinne zu bilden und zu erziehen.

5. Einige Folgerungen für den Musikunterricht

Lernorganisation und Lerninhalte - auch für den Musikunterricht - bleiben immer aufeinander bezogen. Einseitige Veränderungen und womöglich nur in unserem Fach haben keine durchgreifenden Konsequenzen, wie es die Gesamtschulrealität in der Bundesrepublik zeigt, denn *alle* Ansätze, die Organisationsformen und inhaltlichen Innovationen aufeinander abzustimmen, sind entweder an rigiden staatlichen Erlassen oder auch sehr oft an der entschuldbaren Unfähigkeit, Bequemlichkeit bzw. Resignation der Lehrer, Eltern und Schüler gescheitert. Trotzdem sind die Berichte auch aus anderen Schulen über ‚schülerzentrierten - schülerorientierten - interessenspezifischen - kooperativen Unterricht‘ nicht uninteressant, weil sie anzeigen, in welchen Perspektiven gedacht wird und welche Veränderungstendenzen erkennbar werden.

Schülerorientierter Musikunterricht - ein Traumziel?, so überschreibt Heinz Meyer seinen Aufsatz in *Musik und Bildung* (April 1982, S. 218ff.) und zi-

tiert Hilbert Meyer: „*Fragen Sie doch mal die Schüler, welche Interessen sie haben: nach Hause woll'n sie gehn . . . Wenn schulischer Unterricht ernsthaft an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler . . . orientiert würde, so dürfte die Schule als Institution — zumindest in ihrer gegenwärtigen Form — zusammenbrechen.*“ Recht haben die Schüler und Recht hat Hilbert Meyer. Bei allen beachtenswerten Erfahrungen, die Heinz Meyer und seine zitierten Genossen einbringen, bleibt der letzte Satz doch eine wichtige Aussage: „Schülerorientierter Unterricht — ein Traumziel? Ja, ein Traumziel jeder Didaktik.“ Musikunterricht alleine kann nichts ausrichten in einem System, das vom Planen aller Lerninhalte, von zerkleinernden Lernschritten und von zusammenhangsloser Kontrolle des Gelernten bestimmt ist. Dieses System kann nur von unten — zusammen mit Eltern und Kindern — aufgebrochen und allmählich verändert werden, ohne daß sofort eine „systemkritische Didaktik“ verkündet wird, die selbst — falls sie sich mit Machtansprüchen durchsetzen wollte — keine „systemkritische Didaktik“ dulden würde.

Überzeugender als im Aufsatz in *Musik und Bildung* — weil ohne viel Gejammer über Schüler und Schule — werden konkrete Erfahrungen neuerdings vorgelegt in den beiden bereits erwähnten Schriften *Musikunterricht 1-6/ 5-11*, die insbesondere den „*Projektansatz: Mehr Schülerorientierung*“ betonen und ausführlich beschreiben, anstatt vorschnelle Theorien zu entwickeln. Besonders wichtig ist z.B. „*Eine Stunde ‚Unterricht über Unterricht‘*“, ein Versuch, der in Integrierten Gesamtschulen schon aus ihrem Selbstverständnis heraus am Beginn der Arbeit stand, aber leider nicht durchgehalten wurde. Der Projektunterricht der Oldenburger Gruppe sollte unbedingt fortgesetzt werden — auch mit selbstkritischen Berichten einschließlich nicht gelungener Beispiele — und zwar mit den gleichen Lehrern und ausgeweitet durch Vergrößerung der Lehrergruppe. Ansatzpunkt ist vor allem die Grundschule, weil in den älteren Jahrgängen bereits das „*anerzogene Verständnis von Schule und Unterricht*“ vorherrscht (Heinz Meyer, s. o. S. 223). Die Lehrer sollten sich nicht entmutigen lassen, denn auch an Staatsschulen können die vielen Leerformeln in den üblichen Präambeln zu Lehrplänen als Beleg für solche oder ähnliche Versuche dienen. Studentische Gruppen sollten mitarbeiten, um Alternativen frühzeitig in der Praxis kennenzulernen. Andere Fachgebiete müßten sich beteiligen, damit der Musikunterricht nicht in eine aussichtslose Außenseiterrolle gedrängt wird.

Wir wissen längst aus Erfahrung, daß Lernen als Prozeß der Aneignung ohne Erfahrung nicht möglich ist, und trotzdem bleiben Tatsachen machtlos gegenüber menschlichen Vorurteilskräften, die meist aufgrund isoliert gelernter Lerngegenstände mit abgehakten Lernergebnissen und -kontrollen ent-

standen sind. Lernen ohne Erfahrung ist nicht möglich, aber aus Erfahrung muß nicht auch unbedingt etwas gelernt werden. Ein Lehrer ist dazu da, mit seinem vorhandenen Erfahrungsvorsprung die Erfahrungen von Heranwachsenden zu relativieren und Lernen auch durch Verunsicherungen zu ermöglichen, ja, der Lehrer muß sich als Lehrer überflüssig machen können, zumindest sich mit allen Beteiligten zusammen als ebenfalls Lernender verstehen.

Da die Wertordnung nicht als abgeschlossen gelten kann und es sich ohne offene Perspektive kaum leben läßt — Realität bedeutet doch immer gleichzeitig ihre Veränderung —, ist der Lehrer aus seinem gelernten Verständnis als ich-schwacher Staatsbeamter, der sich nur noch mit seiner kulturkritischen Wehleidigkeit identifizieren kann, längst historisch überfällig geworden. Dieser Tatbestand wird als Einsicht noch lange verheimlicht werden, solange die Schule als Zwangs- und Regelschule bestehen bleibt. Erst wenn sämtliche staatlichen Schulen gleichberechtigt mit allen Privatschulen zu „Angebotsschulen“ erklärt sind, werden sich Einstellungen von Schülern, Eltern und Lehrern langsam verändern und Kompetenzen neu strukturieren, und zwar nicht mehr einseitig von oben nach unten, sondern aufgrund offen erkennbarer und bejahter menschlicher Unterschiede nach je erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Als Inhalte für den Musikunterricht in der Grundschule können — solange es die maximal zwei Wochenstunden zu je 45 Minuten gibt — nur Grundlagen an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten als Voraussetzungen für den Erwerb offener musikalischer Einstellungen und Verhaltensweisen vorgeschlagen werden, die einen weiteren — hoffentlich — interessensspezifischen Unterricht ermöglichen. Welche Einsichten im jeweiligen Zusammenhang für Schüler der Grundschule möglich sind, kann nur im speziellen Unterrichtsschritt entschieden werden.

Wenn möglich sollten sich mehrere Lehrkräfte zu Projektplanungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten — Sachunterricht — zusammentun (für praktische Vorschläge s. Gundlach, W. (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht in der Grundschule, Düsseldorf 1984). Ein elementarer Anfang des Musikunterrichts ist nicht mehr gegeben und „*kein Gegenstand ist als beziehungsloses Objekt zu verabsolutieren*“ (Schmitt, R.: in NMZ Febr./März 1983, S. 15).

An den in Amt und Würden stehenden Denknormen sollte von allen Beteiligten gerüttelt werden, um etablierte Aufsichtsmächte aus dem Konzept zu bringen. Und noch ein kurzer Hinweis aus Erfahrung: Unaufmerksame Kinder lernen oft schneller als intelligente Anpasser. Das Lebensprofil heuti-

ger Kinder ist erheblich vielschichtiger, als Kinderpsychologen, Kinderärzte, Pädagogen, Sozialerzieher und ihre weiblichen Berufsgenossen teilweise noch immer annehmen. Neue Auffassungen z. B. von Kreativität sind zu finden in Wiczerkowski, W. u. a., *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, s. o. Band 2, S. 207ff. Der Zusammenhang von „Kind und Musik“ mag noch durch folgende Überlegungen vertieft werden:

Nicht das fachspezifische Denken steht im Vordergrund und nicht irgendein ästhetisches Material, mit dem emanzipatorisch umgegangen wird, kann Lebenswirklichkeit verändern, sondern aus veränderter Realität im Sinne demokratischen Fortschritts erwächst solche Musik, die Heranwachsende als „ihre Musik“ produzieren, reproduzieren, tradieren und variieren.

- Die Frage, ob der Mensch existenziell auf Musik angewiesen ist, kann positiv nicht nachgewiesen werden, auch wenn es in allen Kulturen „Musik“ gibt. Allerdings steht fest, daß er angewiesen ist auf Emotionen, aus denen ein Ausdrucksbedürfnis erwächst. Dieses läßt sich aber auch auf ganz andere Art und Weise als durch Musik befriedigen. Insofern sollte auch die Frage stets neu gestellt werden, warum Musikunterricht in der Schule stattfindet oder stattfinden sollte.
- Musikpädagogik muß zwar die Untersuchung vieler fachlicher Probleme einschließlich historischer und gesellschaftlicher Bedingtheiten anregen und sogar fordern, aber sie selbst ist keine Wissenschaft, sondern bewegt sich immer in mehr oder weniger begründbaren Denkvoraussetzungen. Daher ist zu bezweifeln, ob durch empirische Untersuchungen, die in staatliche Lernprogramme einfließen, die „Musikerziehung“ unterrichtspraktisch effektiver gemacht werden könne, zumal schulische Erziehung überhaupt die Entwicklung eines Kindes eher zu verzögern scheint, denn die Abhängigkeit von Erwachsenen wird nicht ausgeglichen, sondern verstärkt. *„Pädagogische Maßnahmen und Empfehlungen sind nur dann hilfreich, wenn der Adressat ihnen aktiv entgegentritt. Sie profilieren sich am Widerspruch, an der Auseinandersetzung, an der Interaktion. Wenn sie sich selbst nur als Eingriffe verstehen, die an passiven Erziehungsobjekten vorgenommen werden, bringen sie nicht Freiheit, sondern Unfreiheit. Pädagogik ist zwar ein komplexes, aber doch kein völlig selbstgenügsames Aggregat von Normen und Werten, Kenntnissen und Handgriffen. Es kommt darauf an, wie man mit ihr umgeht“* (Kupfer, II.: Erziehung — Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt, Weinheim/Basel 1980, S. 11).

Prof. Helmut Segler, Rudolf Wilke Straße 11, D-3300 Braunschweig 54