

Wissenschaftstheoretische Reflexion als Grundlage musikpädagogischer Wissenschaftsentwicklung

RUDOLF-DIETER KRAEMER

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Die Umformulierung des Themas als Postulat erhellt das zentrale Anliegen dieses Beitrags: Wissenschaftstheoretische Reflexion diene der *ü b e r l e g t e n* Entwicklung von Musikpädagogik als Wissenschaft. Diese Forderung soll in 12 Punkten begründet und präzisiert werden.

1. *Wissenschaftstheoretische Reflexion ist unverzichtbarer Bestandteil einer jeden Wissenschaft.*

Man könnte einwenden, daß das Reden über eine Wissenschaft nicht mehr innerhalb, sondern außerhalb derselben geschehe (vgl. Anm. DAHLHAUS, 200) und Fachleuten der Wissenschaftstheorie zukomme. *A l l g e m e i n e* Wissenschaftstheorie befaßt sich nach Wohlgenannt mit „*Begriffen, Methoden und Voraussetzungen, die in sämtlichen Wissenschaften oder wenigstens in Gruppen von Wissenschaften verwendet werden*“ (WOHLGENANNT 1969, 2).

Einer *s p e z i e l l e n* Wissenschaftstheorie kommt die Aufgabe zu, Voraussetzungen, Ziele, Begriffe, Aussagen, Methoden und Argumentationsformen der einzelnen Wissenschaften zu untersuchen (BREIDERT 1978, 673). Verschiedene Gründe sprechen jedoch dagegen, allein auf eine Suprawissenschaft als anleitende und anweisende Disziplin zu vertrauen, die über den einzelnen Wissenschaften angesiedelt ist. Viele Autoren sind sich darin einig, daß es „*d i e* *Wissenschaftstheorie als ein einzige(s), für alle Wissenschaften oder auch nur für eine Einzelwissenschaft verbindliches Aussagesystem*“ nicht gibt (SCHNEEWIND 1977, 21) und Uneinigkeit über Aufgaben, Ziele und Möglichkeiten der Anwendbarkeit von Wissenschaftstheorie in den Einzelwissenschaften besteht (WESTMEYER 1977, 71). Wenn Wissenschaftstheoretiker Methoden, Aussagen, Theorien und Systeme der Einzelwissenschaften kritisch prüfen, so analysieren sie abstrahierend und verallgemeinernd aus notwendiger Distanz. Abgesehen davon, daß der Einzelwissenschaftler z. B. Fragen der Gegenstandsbestimmung „*nicht Leuten überlassen kann, die von den inhaltlichen Problemen des Forschungsbereiches kaum affiziert sind*“ (ULICH 1980, 551) und wohl kaum davon auszugehen ist, daß ausgerechnet eine so junge Disziplin wie die Musikpädagogik in das Sichtfeld der Wissen-

schaftstheoretiker gerät, gehören wissenschaftstheoretische Überlegungen notwendig zu jeder Wissenschaft, „*da Wissenschaft nicht nur Wissen um Sachverhalte, sondern immer auch Wissen um das Entstehen des Wissens, um seine Bedingungen und Voraussetzungen, um die Ziele und Zusammenhänge, Querverbindungen und Grenzen enthält, kurz: die Theorie der Wissenschaft*“ (ROMBACH 1974, 9). Als „*wissenschaftstheoretisches Grundgesetz*“ formuliert Rombach: „*Während alle vor- und außerwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung nur auf Kenntniserweiterung geht, geht die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung zugleich auf Kenntnis der Bedingungen der Kenntnisgewinnung*“ (ebd.). Der Autor gelangt zu dem Schluß, daß der entscheidende Teil der Wissenschaftstheorie in den einzelnen Forschungsdisziplinen geschieht, wo jeweils am konkreten Material entschieden werden muß, wie die Grundlagen zu gestalten sind, damit in der akuten Problemlage weitergearbeitet werden kann.

„*Die allgemeine Wissenschaftstheorie hinkt diesem Geschehen meist nach, ist aber niemals nur Schilderung faktischen Geschehens, sondern immer zugleich Korrektiv für die Gesamtanlage der Wissenschaften in ihrer Praxis, für ihr methodisches Bewußtsein und ihre grundlegenden Gegenstandsbeschreibungen*“ (ROMBACH 1974, 11). Von der Wissenschaftstheorie als übergeordneter Disziplin können demnach Impulse für die Einzelwissenschaften ausgehen. Ihre Qualität hängt jedoch wesentlich vom Fortschritt der einzelnen Wissenschaften ab. „*Wissenschaftstheorie setzt immer schon eine Wissenschaft voraus*“ (KAISER 1976, 115). Das Verhältnis der Einzelwissenschaften zur Wissenschaftstheorie läßt sich als ein Wechselwirkungsverhältnis beschreiben: „*Einerseits fordern fortschreitende einzelwissenschaftliche Kenntnisse zur wissenschaftstheoretischen Besinnung im Sinne einer Reflexion der Bedingungen der Wissenserzeugung heraus, andererseits vermag gerade auch eine Rückbesinnung auf die Bedingungen der Wissensgewinnung den Prozeß der Wissenserweiterung zu beeinflussen*“ (SCHNEEWIND 1977, 19). Da eine spezielle Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik, welche die Voraussetzungen, Bedingungen, Begriffe, Methoden, Argumentationszusammenhänge prüft, nicht zu erwarten ist, da zudem jede Wissenschaft ihre spezifischen Probleme einer wissenschaftlichen Grundlegung hat, gewinnt eine wissenschaftstheoretische Kritik zentrale Bedeutung.

2. Eine Wissenschaft Musikpädagogik läßt sich aus verschiedenen Perspektiven beleuchten.

Wissenschaft läßt sich betrachten als ein Gefüge von geordneten, präzisen Aussagen, die regelhaft, widerspruchsfrei logisch miteinander verknüpft und intersubjektiv überprüfbar sind (WOHLGENANT 1969, 197ff.).

Da diese Sätze „*nicht als Wirkungen von Naturgeschehnissen, sondern als Ergebnisse unseres Handelns zustandekommen*“ (TOEBE u.a. 1977, 96), bleibt wissenschaftstheoretische Kritik nicht auf die Produkte wissenschaftlicher Tätigkeit beschränkt, sondern bezieht den Prozeß wissenschaftlichen Handelns ausdrücklich mit ein. Mit der Betonung von Wissenschaft als Aktivität wird der Blick auf den Entstehungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang von Aussagen gelenkt. FRIEDRICHS (1973, 50ff.) umschreibt dies folgendermaßen: „*Unter Entdeckungszusammenhang ist der Anlaß zu verstehen, der zu einem Forschungsprojekt geführt hat (. . .) Unter Begründungszusammenhang sind die methodologischen Schritte zu verstehen, mit deren Hilfe das Problem untersucht werden soll (. . .) Unter Verwertungs- und Wirkungszusammenhang sollen die Effekte einer Untersuchung verstanden werden, ihr Beitrag zur Lösung des anfangs gestellten Problems.*“ Eine Betrachtung von Wissenschaft als Prozeß und Produkt, die Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang einbezieht, „*erweitert den Forschungsprozeß nicht nur um subjektbezogene Dimensionen insbesondere erkenntnistheoretischer Art, sondern schließt auch die Auseinandersetzung mit kritisch-anleitenden Funktionen ausdrücklich mit ein*“ (RIBKE 1973, 31). Dies bedeutet, daß die Kenntnis der Voraussetzungen der Wissenserzeugung und die theoretische Vorwegnahme möglicher Folgen den Prozeß der Erkenntnisgewinnung maßgebend beeinflusst.

„*Zu den Voraussetzungen, derer sich der Forscher durch methodische Reflexion bewußt werden muß, gehört ganz wesentlich das, was er als für jede Untersuchung unumgängliche Voreinstellung und Erwartung mitbringt*“ (GRAUMANN, METRAUX 1977, 29). Die entscheidende wissenschaftstheoretische Leistung des Einzelwissenschaftlers liegt darin, normative, methodologische und theoretische Voraussetzungen, Beweisführung gegenüber möglichen Einwänden, Ergebnissicherung und mögliche Folgen seines Handelns zu bedenken. „*Wenigstens der Einzelwissenschaftler sollte sein Handeln reflektieren und sich nicht einfach im Rahmen eines Sozialisationsvorganges in ein Handlungsschema einpassen lassen, für das die sozialisierende Gruppe Anspruch auf den Namen Wissenschaft erhebt. Erst wenn der Einzelwissenschaftler sein Fach mit wissenschaftstheoretischer Reflexion angeht, wird die Abhängigkeit*

von Zugang und Auswahl der Inhalte (von der Wissenschaftskonzeption) deutlich und eine überlegte Wissenschaftsentwicklung möglich“ (GROEBEN, WESTMEYER 19812, 15). Betrachtet man Wissenschaft als System von Aussagen, so interessieren Fragen nach der Struktur von Aussagen (wissenschaftslogischer Aspekt), nach Methoden der Erkenntnisgewinnung (methodologischer Aspekt) und nach grundlegenden erkenntnistheoretischen und anthropologisch-ethischen Problemen (philosophischer Aspekt). Ist die Blickrichtung vornehmlich auf Wissenschaft als Tätigkeit und Prozeß gerichtet, gewinnen geschichtliche Entwicklung (historischer Aspekt), das wissenschaftliche Handeln von Individuen bzw. Gruppen (psychologischer Aspekt) und schließlich gesellschaftliche, ökonomische und institutionelle Bedingungen des Wissenschaftsbetriebes (soziologischer Aspekt) Bedeutung. Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive ließe sich demnach Musikpädagogik unter *wissenschaftslogischen, methodologischen, philosophischen, historischen, soziologischen und psychologischen Gesichtspunkten* analysieren.

3. Überlegte Wissenschaftsentwicklung ist zielgerichtete und planvolle Entwicklung.

Die Forderung nach wissenschaftstheoretischer Reflexion in der Musikpädagogik ist nicht neu. Nach Abel-Struth war sie selbstverständlicher Bereich wissenschaftlichen Arbeitens in den zwanziger Jahren und in den Aufschwung musikpädagogischer Forschung eingebunden. „*Dies eben ist heute nicht zu erkennen; die Notwendigkeit wissenschaftstheoretischer Reflexion scheint in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Musikpädagogik nicht dringend zu sein*“ (ABEL-STRUTH 1982, 40). Gleichwohl ist in jüngster Zeit eine Tendenz erkennbar, verstärkt wissenschaftstheoretische Fragen bei Fachtagungen zu thematisieren (Bundesschulmusikwoche 1982, Symposium *Musikpädagogik als Wissenschaft*; Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik 1982, *Musikpädagogik als Hochschulfach*; Colloquium *Musikpädagogik als Wissenschaft* an der Universität Frankfurt 1983; AMPF-Tagung 1984, *Methoden empirischer Forschung*). Geschärftes wissenschaftstheoretisches Bewußtsein dokumentieren zahlreiche jüngere Arbeiten, und Bemühungen wissenschaftslogischer, -methodologischer, -philosophischer, -historischer, -psychologischer und -soziologischer Art schlagen sich nieder in Studien zur Geschichte der Fachdisziplin, zur Strukturierung des Faches in Lehre und Forschung und zu seinen Aufgaben, zur Verflechtung der Musikpädagogik mit anderen Disziplinen, zur Terminologieproblematik, zur Wissenschaftsorganisation, zu

Grundfragen erzieherischen Handelns und wissenschaftsethischen Problemen. Auf diese Weise sind grundlegende Aufgabenfelder einer Reflexion von Musikpädagogik als Wissenschaft über den Bereich einer Theorie von und für musikerzieherische Praxis hinaus in die Diskussion gebracht (vgl. KRAEMER 1982). Verschiedene Argumente sprechen dafür, die Diskussion fortzuführen: „*Nach Jahren der Parzellierung und Polarisierung, der Pädagogisierung und Politisierung, der Mediatisierung und der Minididaktiken*“ (BECKER 1984, 181) gibt es, wie D. Döpke bei ihrer Rezension des Lexikons der Musikpädagogik feststellt, „*kein vorherrschendes Paradigma, aus dem Leitlinien für musikpädagogische Theorie und Praxis zu gewinnen wären*“ (DÖPKE 1984, 76). Es ist ihrer Auffassung nach nicht zu erkennen, in welche Richtung sich Musikpädagogik weiterzuentwickeln hätte. Innovative Ansätze, wie sie die 60er und 70er Jahre in Fülle hervorgebracht haben, zwingen zunächst einmal zur „*retrospektiven Bestandsaufnahme*“ (SCHMIDT-BRUNNER 1982, 11). Es gilt, die tiefgreifenden Veränderungen der vergangenen Jahrzehnte aufzuarbeiten und Bilanz zu ziehen, um Zusammenhänge aufzuzeigen, Strukturen herauszuarbeiten und Ordnungen herzustellen (GUNDLACH 1984). Den Wunsch nach systematischer Zusammenfassung des bisherigen Wissens belegen kürzlich erschienene Handbücher, Lexika und Bibliographien. Mit der Aufarbeitung der jüngsten Fachgeschichte bietet sich gleichzeitig die Chance, die künftige Entwicklung des Faches durch Planung und Zielreflexion im Sinne einer Gesamtstrategie (EHRENFORTH 1977, RAUHE 1973), nicht als Einheitsmusikpädagogik in die eigene Verantwortung zu nehmen, um in der notwendigen Abhängigkeit von gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, von der Entwicklung anderer Wissenschaftsdisziplinen und vorn Rang des Schulfaches Musik im Fächerkanon nicht reagierend, sondern mit eigenem Profil wohl vorbereitet zu agieren.

4. überlegte Wissenschaftsentwicklung fußt auf der Analyse von Defiziten und Akzenten des Wissenschaftsstandes.

Für H. MEYER (1975) ist eine „*stillvergnügt vor sich hinforschende Praxis*“ ein Ärgernis und eine „*Läuterung*“ insofern möglich, als durch Analyse divergierende Standpunkte, Defizit; Akzente erkennbar und konkurrenzfähige Alternativen entwickelbar sind. Gleichzeitig bedingt eine Aufarbeitung den Vergleich der „*ungewordenen Zukunft in der Vergangenheit*“ mit den „*faktischen Defiziten der Gegenwart*“ und den Erneuerungen für die Zukunft (ANTHOLZ 1975). Aus den dabei gewonnenen Erkenntnissen lassen sich Forschungsaufgaben ableiten, wie sie etwa W. SCHMIDT-BRUNNER in

Anlehnung an Michael Alts Forschungskatalog (FiM 1969) für den Bereich der Unterrichtsmethoden formuliert (1982, 26). In die systematische Durchforstung der Bedingungen, Voraussetzungen, Wertvorstellungen der Fachgeschichte ist auch die Analyse fachdidaktischer Konzepte entsprechend ihren spezifischen Momenten wie Wertsetzungen, Grundauffassungen und Vorannahmen einzubeziehen, da sie als unverzichtbarer Bestand unseres Faches und Antwort auf bestimmte historische Situationen für die Entwicklung der Disziplin eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Für die Kunstpädagogik stellt BLECKS (1980, 12) angesichts der Spannung zwischen den Auseinandersetzungen um fachliche Konzepte und den Bemühungen um wissenschaftliche Forschungsarbeit die Frage: *„Wie kann man angesichts der Fachentwicklung 1970-79 die Beziehungen deuten zwischen 1. den Ansätzen zu einer sachbezogenen Forschung, die sich an einer noch zu entwickelnden Fachsystematik zu orientieren sucht, und 2. der Erarbeitung und dem kontroversen Diskutieren fachlicher Konzepte im Hinblick auf die Bemühungen um eine wissenschaftliche Fundierung unseres Faches?“* BLECKS schlägt zur Analyse didaktischer Konzepte vor:

- a) Analyse vom Konzeptansatz aus: Aufsuchen des zentralen Kerns, der als Ausgangs- und Kristallisationspunkt in der Fachentwicklung fortwirkt;
- b) Analyse, von der Fremdkritik ausgehend: Offenlegen der Mängel, Fehler, Widersprüche, Auslassungen, Versäumnisse durch die Vertreter des Faches, Vertreter älterer, zeitgenössischer und später entstandener Konzepte, Fachhistoriker, Vertreter der Einzelforschung, der Schulpraxis und Fachfremde;
- c) Analyse, bezogen auf die Fachsystematik: Konfrontation des Kerns des Konzeptes und der Fremdkritik mit dem Stand der Fachentwicklung;
- d) Historische Analyse, Beschreibung der Vorgeschichte des Konzeptansatzes, der Veränderungen an Vorgefundenem, der Entwicklungs-, Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte des Konzeptes;
- e) Analyse, bezogen auf das Schul-, Hochschul- und Ausbildungswesen: Klärung des Konzeptansatzes und der Verbreitung aus der Sicht der Schulpraxis, der Lehrerbildung, der Schuladministration (z.B. Übernahme in Schulbücher, Lehrpläne, Prüfungsordnungen).

Diese Einzeluntersuchungen sollen zu einem umfassenden Strukturmodell des jeweiligen fachdidaktischen Konzepts gebündelt werden. Damit könnte der Gefahr vorgebeugt werden, daß *„musikpädagogische Theoriebildung zu einer Art Warenhausangebot verkommt, aus dem für die neuen Konzeptionen oder für Unterrichtspraxis beliebig hier und dort ein Stückchen ausgewählt wer-*

den darf ohne Rücksicht auf dessen ursprünglichen Zusammenhang“ (DÖPKE 1984, 76). Sollte die Musikpädagogik wie die Kunstpädagogik zu dem Ergebnis gelangen, daß es zu faulen Kompromissen und Allianzen zwischen früher für unvereinbar gehaltenen Positionen kommt (GIFFHORN 1979, 17)? Neben der theoretischen Durchleuchtung fachdidaktischer Konzepte und unterrichtstheoretischer Modelle gilt es, sie durch Unterrichtsforschung sinnvoll zu flankieren (BASTIAN 1984, 356).

5. Überlegte Wissenschaftsentwicklung fordert systematische Bearbeitung der Gegenstände.

Wissenschaftliches Handeln unterscheidet sich vom Alltagshandeln durch regelgeleitetes und systematisches Vorgehen. Eine bloße Anhäufung von Wissen widerspricht diesen Forderungen. Problematisch ist nach KAISER (1977) die Summierung einzelwissenschaftlicher Zugriffe anstelle der Integration durch ein systembildendes Prinzip („Konglomerat der Disziplinen“; ABEL-STRUTH 1975). Als vornehmlich sprachliches Handeln erfordert Wissenschaft besondere Sorgfalt in der Argumentation. „Denn auch terminologische Unachtsamkeit hat bis heute manche Rede und Widerrede ins Leere laufen lassen“ (ANTHOLZ 1984, 17). Es ist sicher zutreffend, peinliche Sorgfalt bei der Einführung und der Verwendung von Begriffen walten zu lassen (NOLTE 1977, 207). Wie NOLTE jedoch selbst am Beispiel der Verhaltensfelder von VENUS zeigt, können Begriffe auch eine besondere Allgemeinverständlichkeit und Klarheit vortäuschen. Eine musikpädagogische Begriffsforschung (vgl. ABEL-STRUTH 1982, 50; vgl. die Arbeit von VOLLMER 1980) hätte vor allem zu prüfen, welcher Bedeutungsinhalt einem Begriff im jeweiligen Kontext einer Theorie zukommt. „Jede Theorie hat ihre spezifische Sprache. Eine neue Theorie zu begreifen heißt deshalb, eine neue Sprache zu lernen“ (GROEBEN, WESTMEYER 19812, 63). Mißverständnisse, wie sie sich beispielsweise beim Handlungsbegriff einstellen, können durch Bezug auf den jeweiligen Theorienkontext und die jeweilige historische Situation ausgeräumt werden. Nicht unbedingt als Nachteil muß die Unbestimmtheit offener Begriffe („theoretischer Konstrukte“) ausgelegt werden: Ihre Vielschichtigkeit der Deutung kann Forschungsaktivitäten anregen, um neue Aspekte transparent zu machen. Für den analytischen Umgang mit normativen Begriffen kann der Vorschlag von ANTHOLZ (1984) aufgenommen werden, statt expliziter Begriffsexplikation zunächst eine wertneutrale und vorurteilsfreie Vergangenhheits- und Vorurteilsaufarbeitung zu betreiben.

6. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung vollzieht sich im Spannungsfeld der Interessen.*

Nach FRIEDRICHS überschneiden sich Wissenschaft als erkenntnistheoretisches und als soziales System. „1. Beide Systeme beruhen auf Handlungen; 2. das erkenntnistheoretische System entsteht aus den Regelungen der Wissenschaftler, also als Folge des sozialen Systems; 3. das erkenntnistheoretische System ist nicht statisch, sondern historischen Wandlungen unterworfen (. . .); 4. unterschiedliche politische und weltanschauliche Bedingungen, unter denen Wissenschaftler leben, können zu unterschiedlichen Forderungen an die Erkenntnistheorie führen“ (FRIEDRICHS 1973, 16ff.). Die Verflechtung beider Systeme berechtigt zu dem Schluß: „Wissenschaft als soziales System ist definiert durch die Sozialisation innerhalb eines erkenntnistheoretischen Systems, das selbst erst durch die Wissenschaft als soziales System entsteht und von ihr getragen wird“ (ebd., 17).

Hermann RAUHE (1976, 76) greift diesen Gedankengang auf: „Das Problem gerade der Humanwissenschaften, der Gesellschafts- und Erziehungswissenschaft wie auch der Musikpädagogik liegt in der Verflechtung beider Systeme bis zur Ununterscheidbarkeit.“ So bestimmen soziale Interessen der Wissenschaftler die jeweilige theoretische Position. Es konnte beispielsweise nachgewiesen werden, daß in der Frage der Gewichtung von Vererbungs- oder Umweltfaktoren bei der Ausprägung einer bestimmten Eigenschaft ideologische Positionen eine ausschlaggebende Rolle bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse spielen (vgl. GAGE, BERLINER 1979², 204).

Wenn empirische Studien für musikalisches Lernen in der Grundschule herangezogen werden, wird die musikunterrichtliche Konzeption des Autors eine nicht unwesentliche Bedeutung für Auswahl und Interpretation von Forschungsergebnissen haben (KRAEMER 1984, 358). Es muß demnach eine Grundbeziehung zwischen dem forschenden Subjekt und dem zu untersuchenden Bereich angenommen werden (FRIEDRICHS 1973), bei dem bestimmte Grundvorstellungen nicht ohne Folgen für die Auswahl von Themen und die Arbeitsweise bleiben (HERRMANN 1979, 101). Eine Analyse kann aufdecken, welches Menschenbild, welche anthropologischen Voraussetzungen in eine Theorie eingehen (TOEBE u.a. 1977). Offensichtlich ist das Problem bei Schulbüchern erkannt (KOKEMOHR 1976, WIETUSCH 1984).

Die Verquickung der erkenntnistheoretischen mit der sozialen Ebene wird insbesondere in der Unterrichtsforschung evident. Im Gegensatz zu ABELSTRUTH (1984, 369), die den Nutzen von Unterrichtsforschung darin

sieht, die Aufmerksamkeit auf konkretes Unterrichtsgeschehen zu richten, „nicht mit der Absicht es zu verändern, sondern um es in seinen Eigenarten deutlicher zu machen“, stellt BASTIAN fest: „Das Plädoyer der Befürworter einer Unterrichtsforschung verbindet sich durchweg mit einem pädagogisch-politischen Änderungsinteresse“ (BASTIAN 1984, 349).

7. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung bewährt sich vor dem Hintergrund knapper Ressourcen.*

Eine junge Disziplin mit einer so geringen Zahl Forschender muß im eigenen Interesse darauf bedacht sein, die Kräfte auf wichtige Aufgaben zu konzentrieren, will sie eine überlegte Wissenschaftsentwicklung vorantreiben. Gemessen an der Zahl der Veröffentlichungen anderer Disziplinen (Psychologie jährlich 30 000 Publikationen) fällt jede Arbeit, die nicht den Kenntnisstand des Faches einbezieht und sorgfältig methodisch und logisch argumentierend aufgebaut ist, negativ ins Gewicht. Eine größere Effektivität erwarte ich von einer stärkeren Rezeption und ausführlichen Diskussion vorliegender Arbeiten. Allerdings müßten die Zeitschriften ihre Rezensions-, gar Kurzrezensionspraxis überdenken. Unter ökonomischen Gesichtspunkten sind sicher auch die neuen Verbandsaktivitäten diskutabel.

8. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung bezieht präskriptive Aussagen mit ein.*

Eine Beschreibung der Fachgeschichte zielt in der Regel auf Systematik oder Veränderungsbeschreibung, auf Erklärung der Bedingungen, die fördernd oder hemmend Einfluß auf das Wissenschaftsgeschehen nehmen; in prognostischer Absicht zielt sie auf die gedankliche Vorwegnahme der zukünftigen Entwicklung. Dabei kommt es nicht selten zu präskriptiven Aussagen, die Maßstäbe für wissenschaftliches Handeln setzen und Vorschläge für die weitere Entwicklung unterbreiten. Ein oberflächlicher Blick in musikpädagogische Schriften zeigt, daß Anweisungen dieser Art nicht selten sind. So fordert ALT (1970, 3) die forschende Durchgliederung der gesamten musikpädagogischen Wirklichkeit, KAISER (1982, 219) äußerste methodische Sorgfalt, ANTHOLZ (1982, 36) die Berücksichtigung des historischen Aspekts, BASTIAN (1984) mehr Phantasie in der Entwicklung von Verfahren. Eine Synopse vorliegender präskriptiver Aussagen kann deshalb im Blick auf überlegte Wissenschaftsentwicklung lohnend sein.

9. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung zeichnet sich durch übergreifende theoretische Modelle aus.*

Wie BEHNE (1982) am Beispiel der Verbindung unterschiedlicher Forschungsrichtungen der Psychologie zeigt, können Querbezüge zwischen einzelnen Forschungsrichtungen neue gedankliche Impulse auslösen. Angesichts der überaus starken Aufsplitterung in einzelne Forschungsansätze bietet sich nicht nur eine additive Zusammenfassung der Ergebnisse an, sondern die Herstellung von Querverbindungen zwischen einzelnen theoretischen Ansätzen, um durch übergreifende theoretische Modelle der Beziehungslosigkeit von Einzelergebnissen entgegenzuwirken.

10. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung stellt sich stets neu in Frage.*

H. H. EGGBRECHT unterstreicht den prozessualen Charakter von Wissenschaft: „Die sogenannten Ergebnisse der Wissenschaft sind offen und wenig handfest. (. . .) Jedes ihrer Ergebnisse wird als solches sofort von der Prozeßhaftigkeit der Wissenschaft ergriffen (. . .) es ist dazu da, um beurteilt, diskutiert, bedacht, weitergedacht zu werden und somit die Wissenschaft als Prozeß in Gang zu bringen und zu halten“ (1976, 27). Dem Postulat des Zu-Ende-Denkens und nicht nur An-Diskutierens von KAISER ist deshalb zuzustimmen: „Wissenschaftlichkeit muß immer wieder durch die Wissenschaften selbst neu bestimmt werden“ (1982, 219).

11. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung basiert auf differenzierter Kritik.*

Gegen falsche Erwartungen, die immer wieder an musikpädagogische Forschung herangetragen werden, kann offensichtlich nur eine breitgestreute methodologische Diskussion aufklärend wirken, die alle am Fach Beteiligten erreicht, gleich welchem Lager zugehörig, dem empirischen, historischen oder geistesgeschichtlichen. Allzu eilig wird an Forschung herangetragen, was sie selbst nicht zu untersuchen beabsichtigt oder gar nicht zu leisten imstande ist. Wer auf das Moment der Individualität abhebt, betont damit zugleich dessen Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit. Ein Wissenschaftler ist aber an der Übertragbarkeit seiner Erkenntnisse interessiert, deshalb auch an der Entdeckung von Regelmäßigkeiten. Hier handelt der Empiriker nicht anders als der Didaktiker, wenn er Unterrichtsmethoden empfiehlt. Die sachadäquate Beurteilung einer Theorie oder eines Forschungsprojekts berücksichtigt Aufgabenstellung und Problemart, den Problemstand des Wissens im historischen Kontext, die Problemlösungsmittel einschließlich der durch sie eingeschränkten Erkenntnismöglichkeiten, die Vorannahmen und

Bedingungen der Wissenserzeugung, Es scheint zweckmäßig, nach verschiedenen Forschungstypen zu trennen: Geschlossene theoretische Modelle suchen nach Erklärungen eines Problemzusammenhangs. Theoretische Modellvorstellungen (Bsp. Balancemodell) dienen als Erklärungsansätze für unterschiedliche Fragestellungen. Für die Optimierung von Praxis stellt Wissenschaft Entscheidungshilfen bereit oder Hintergrundwissen. Weiter ist zu klären, ob ein Forschungsansatz von der Sachwissenschaft oder den Bezugswissenschaften angeregt ist, von den Erfordernissen der Schulpraxis ausgeht, methodisch orientiert oder institutionell gebunden ist. Eine differenzierte Kritik berücksichtigt den jeweiligen Theoriekern, der durch den Forschungsansatz typisch ist, ebenso kurzfristige oder langfristige Perspektiven. Überhaupt könnte eine differenziertere Sicht zur überlegten Wissenschaftsentwicklung beitragen, welche die „*Differenz zwischen Wissen und Handeln, Wissen und Wissenswertem*“ (BECKER 1984, 81), Wünschbarem und Machbarem, technischem und praktischem Handeln, zwischen Laborsituation und Alltagswelt, Effizienz und Wahrheit stärker ins Kalkül zieht.

12. *Überlegte Wissenschaftsentwicklung bedarf der Korrektur von außen.*

Das Verhältnis der Musikpädagogik zu anderen Wissenschaften kann eher als kompliziertes, unterschiedlich zu gewichtendes Wechselwirkungsverhältnis denn als einfaches Abhängigkeitsverhältnis bestimmt werden. Für eine überlegte Wissenschaftsentwicklung der Musikpädagogik gewinnt vor allem die Reflexion ihrer selbst durch die Hilfe der Grundlagenwissenschaften (TIMMERMANN 1975) als gegenseitige Korrektive (NOLL 1975) Bedeutung.

Mit der Rezeption der Wissenschaftsentwicklung in anderen Bereichen kann verhindert werden, daß allzu enges Fachdenken Strömungen der Veränderungen zu spät erkennt, erst aufarbeiten muß oder gar auf Positionen beharrt, die anderswo längst aufgegeben bzw. relativiert sind.

Diese Offenheit gegenüber den eng verflochtenen Disziplinen wie Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie und Psychologie ist generell zu erweitern auf alle Bereiche pädagogischen Denkens, um einer zu Recht kritisierten einseitigen Übernahme von Methoden und Fragestellungen (ABEL-STRUTH 1982, KAISER 1982) vorzubeugen. Um so mehr sind Initiativen zu fördern, die fremden Fachvertretern Gelegenheit geben, den Stand des Wissens in einem Problembereich darzustellen, wie dies vorbildlich bei vergangenen AMPF-Tagungen bereits realisiert wurde (Sozialisation, Motivation, Entwicklung). Lohnenswert ist sicher die Kenntnisnahme der

Entwicklung anderer Fachdidaktiken. Ein Blick in Philosophie, Soziologie, Psychologie zeigt beispielsweise, daß nur Unkundige sich müde lächelnd in ihr Schneckenhaus der „reinen“ Wissenschaft zurückziehen können, wenn der Sinn von Forschung thematisiert wird und als Reaktion auf die neuzeitliche Trennung von Wissenschaft, Ethik und Ästhetik *Verantwortung* als Maxime von Wissenschaft der Musikpädagogik anempfohlen wird (EHRENFORTH, 1982). Wie ähnlich klingt dies doch bei HABERMAS: „*Es mag altmodisch sein, aber ich glaube, daß wir wie Kant auch heute noch vor dem Problem stehen, zu erklären, worin die objektivierende Erkenntnis, die moralische Einsicht und die Kraft des ästhetischen Urteils ihre prozedurale Einheit finden*“ (1984, 30). Nicht allein philosophisches Denken und sozialwissenschaftliche Theoriebildung könnten nach Habermas dabei helfen, „*das in der entfremdeten Alltagspraxis stillgelegte Zusammenspiel des Kognitiv-Instrumentellen mit dem Moral-Praktischen und dem Ästhetisch-Expressiven wie ein Mobile, das sich hartnäckig verhakt hat, wieder in Bewegung zu setzen.*“ An die Stelle von Bewußtsein setzt HABERMAS Verständigung. Verständigung angesichts eines ungeklärten Zusammenhangs von Erkenntnisinteresse, Ästhetik und Ethik fällt gerade der Musikpädagogik schwer, sollen doch Erkenntnistheorie, Ethik und Ästhetik als Leitbilder für Musikpädagogik fungieren (Anm. DE LA MOTTE-HABER 1982, 200). Vermittelnd zwischen Erziehungswissenschaft und Musikwissenschaft bürden diese Disziplinen der Musikpädagogik das Erbe ungelöster ethischer und ästhetischer Fragen auf. Verständigung scheint mir derzeit in der Anerkennung unterschiedlich gewichtiger Positionen möglich, die je nach theoretischem Kontext dem erkenntnistheoretischen, ästhetischen oder ethischen Aspekt Vorrang einräumen, ohne die anderen Aspekte zu unterdrücken. Es wird für die Zukunft zu prüfen sein, wie — bei stärkerem Bemühen um ethische und ästhetische Fragen — berechtigte Forderungen des Gegenstandsvorverständnisses nach Hilfen für die Praxis (MEYER 1975; RICHTER 1982), nach Verantwortung der Wissenschaft für die Folgen in der Praxis (NYKRIN 1983) mit der Suche nach methodisch gewonnener Erkenntnis über musikalisches Lernen (ABEL-STRUTH 1980) und der Unsicherheit der Bestimmung des Ästhetischen und der Kunst (CRIEGERN 1980; BECKER 1982) in Einklang zu bringen sind.

Eine wissenschaftstheoretische Betrachtung, die alle Bereiche der Wissenszeugung erfaßt, ist kein Indiz für Wissenschaftsgläubigkeit. Vielmehr gibt „*grenzbewußte Wissenschaft selber andere Weisen möglicher und notwendiger Welt- und Selbstdeutung des Menschen frei*“ (ANTHOLZ 1982, 198).

Durch Überdenken der eigenen Wissenschaftspraxis in Geschichte und Gegenwart (KAISER 1982, 217) wird *überlegte* Wissenschaftsentwicklung möglich und Musikpädagogik zur „*geistigen Unruhe des Musiklebens*“ (ALT 1970, 4).

Literatur

- Abel-Struth, S.: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, Mainz 1970.
- Abel-Struth, S.: Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung, in: Antholz/Gundlach, Musikpädagogik heute, Düsseldorf 1975, S. 9.
- Abel-Struth, S.: Zum Theorie-Praxis-Problem der Musikpädagogik, in: MuB 2/1980, S. 101.
- Abel-Struth, S.: Methodik der Musikpädagogik, in: Bastian/Klößner, Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven, Düsseldorf 1982, S. 39.
- Abel-Struth, S.: Musikpädagogik als Wissenschaft, in: Ehrenforth (Hrsg.), Schulische Musikerziehung und Musikkultur, Mainz 1982 (b), S. 202.
- Abel-Struth, S.: Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand — Methoden — Probleme, in: MPF, Bd. 5, 1984, S. 360.
- Alt, M.: Die Öffentlichkeitsaufgabe der Musikpädagogik, in: FiM 3/4, 1970, S. 3.
- Anderegg, J.: Wissenschaft und Wirklichkeit, Göttingen 1977.
- Anderegg, J.: Wissenschaft und Kunst, in: Ehrenforth 1983, S. 180.
- Antholz/H.: Wissenschaftlichkeit als Prinzip der Musiklehrerausbildung im Spiegel ihres Mißverständnisses, in: Noll, G. (Hrsg.): Musikpädagogik in der Studienreform, Mainz 1976, S. 63.
- Antholz, H./Gundlach, W (Hrsg.): Musikpädagogik heute, Düsseldorf 1975.
- Antholz, H.: Musikpädagogik heute — Zur Erkenntnis ihrer Geschichte und Geschichtlichkeit ihrer Erkenntnis, in: Antholz/Gundlach 1975, S. 22.
- Antholz, H.: Musikpädagogik, in: MuB 1/1977, S. 28.
- Antholz, H.: Wissenschaft und Kunst, in: Ehrenforth 1983, S. 197.
- Antholz, H.: Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie?, in: MPF, Bd. 5, 1984, S. 15.
- Bastian, H. G.: Musikpsychologie und Musikpädagogik, in: Bastian/Klößner, Musikpädagogik, Düsseldorf 1982, S. 119.
- Bastian, H. G.: Methoden empirischer Forschung in Musikpsychologie und Musikpädagogik, in: Kraemer/Schmidt-Brunner (Hrsg.): Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht, Mainz 1983, S. 101.
- Bastian, H. G.; Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik, in: MPF, Bd. 5, Laaber 1984, S. 339.
- Becker, P.: Wissenschaft und Kunst, in: Ehrenforth 1983, S. 195.
- Becker, P.: Stichwort „Musikerziehung/Musikpädagogik/Musikdidaktik“ in: Hopf/Heise/Helms (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Regensburg 1984, S. 178.
- Behne, K. E.: Lern- und motivationspsychologische Besonderheiten musikalischer Lernprozesse, in: Schmidt-Brunner, W. (Hrsg.): Methoden des Musikunterrichts, Mainz 1982, S. 96.
- Blecks, G. H.: Zur Strukturanalyse fachlicher Konzepte, in: Kunstpädagogik heute, hrsg. v. H. Brög, Düsseldorf 1980, Bd. 1, S. 11.
- Breidert, W.: Stichwort „Wissenschaftstheorie“, in: Braun/Radermacher: Wissenschaftstheoretisches Lexikon, Köln 1978, S. 673.

- Brömse, P.: Die Integration der Musikpädagogik in die Musikwissenschaft, in: Muß 5/1975, S. 244.
- Criegern, A. v., Was ist das Ästhetische der Ästhetischen Erziehung, in: Kunstpädagogik heute, hrsg. H. Brög, Düsseldorf 1980, S. 59.
- Dahlhaus, C.: Wissenschaft und Kunst, in: Ehrenforth 1983, S. 191 und Anmerkung 200.
- Döpke, D.: Rezension des Lexikons der Musikpädagogik, in: ZfMP 26/1984, S. 75.
- Eggebrecht, H. H.: Über die Befreiung der Musik von der Wissenschaft, in: MuB 2/1980.
- Eggebrecht, H. H.: Wissenschaft als Unterricht, in: Schulfach Musik, hrsg. v. R. Stephan, Mainz 1976, S. 25.
- Ehrenforth, K. H.: Sachwort „Didaktik der Musik“ allgemein, in: MuB 2/1977, S. 96.
- Ehrenforth, K. H.: Zwischen Mode und Modell — Anmerkungen zu Selbstverständnis und Zielvorstellungen heutiger (Musik)Pädagogik, in: Schmidt-Brunner 1978, S. 49.
- Ehrenforth, K. H.: Das Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik, in: Höhnen, H. W (Hrsg.): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge, Regensburg und Mainz 1978, S. 425.
- Ehrenforth, K. H.: Humanität — Musik — Erziehung, Mainz 1981.
- Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur, Mainz 1983.
- Ehrenforth, K. H.: Einleitende Anmerkungen zum Problem „Musikpädagogik als Wissenschaft“, in: Ehrenforth 1983, S. 176.
- Ehrenforth, K. H.: Theorie heute — ein Traum? Anmerkungen zur Wissenschaftskrise. Vortrag AMPFTagung 1983, Manuskript.
- Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Hamburg 1973.
- Füller, K.: Kompendium Didaktik Musik, München 1977.
- Gage/Berliner (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, München ²1979.
- Gieseler, W./Klinkhammer, R.: Musikpädagogik als Hochschulfach, Mainz 1982.
- Giffhorn, H.: Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung, Köln 1979.
- Graumann/Metraux, Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie, in: Schneewind, K. A. (Hrsg.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München 1977, S. 27.
- Groeben/Westineyer: Kriterien psychologischer Forschung, München ²1981.
- Gundlach, W. (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule, Düsseldorf 1984.
- Günther, U.: Vom Arbeitskreis Forschung in der Musikerziehung zum Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung, in: Antholz/Gundlach 1975, S. 41.
- Habermas, J.: Untiefen der Rationalitätskritik, in: Die Zeit, Nr. 33, 10. August 1984, S. 30.
- Herrmann, Th.: Psychologie als Problem, Stuttgart 1979.
- Herrmann, Th.: Psychologie und das kritisch-pluralistische Wissenschaftsprogramm, in: Schneewind, a.a.O., S. 55.
- Kaiser, H. J.: Wissenschaftsorganisation und kollektive Identität, in: ZfMP 1/1976, S. 26.
- Kaiser, H. J.: Musikpädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik, in: ZfMP 2/1976, S. 113.
- Kaiser, H. J.: Wissenschaft und Wissenschaftskritik in der Diskussion, in: ZfMP 3/1977, S. 63.
- Kaiser, H. J.: Musikpädagogik als Wissenschaft, in: Ehrenforth 1983, S. 216.
- Kleinen, G./de la Motte-Haber, H.: Wissenschaft und Praxis, in: Dahlhaus, C./de la Motte-Haber, H. (Hrsg.): Systematische Musikwissenschaft, Wiesbaden 1982, S. 308.
- Kokemohr, E.: Dogmatismus als Problem der Schulbuchrezeption, Wolfenbüttel 1976.
- Kraemer, R. D.: Mündliche und schriftliche Befragung: Sozialwissenschaftliche Ansätze ins wissenschaftspropädeutischen Unterricht, in: Schmidt-Brunner 1982, S. 159.
- Kraemer, R. D.: Musikpsychologie für Musikpädagogen. Begründung und Beschreibung eines Problemfeldes, in: Muß 4/1982, S. 232.

- Kraemer, R. D.: Musikalisches Lernen: Pädagogisch-psychologische Aspekte einer frühen Begegnung mit Musik, in: Gundlach 1984, S. 357.
- Kraemer, R. Il.: Musikpädagogik als Wissenschaft, in: Ehrenforth 1983, S. 219.
- Kraemer, R. DISchmidt-Brunner, W.: Musikpsychologie und Unterricht, in: Kraemer/Schmidt-Brunner (Hrsg.): Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht, Mainz 1983.
- Meyer, H.: Plädoyer für eine Theorie der Musikdidaktik, in: Ivluß 12/1975, S. 631.
- de la Motte-Haber, H.: Bemerkungen über die Wendung zum Szientismus in der Musikpädagogik, in: Antholz/Gundlach 1975, S. 115.
- de la Motte-Haber, H.: Wissenschaft und Kunst, in: Ehrenforth 1983, S. 192 und Anmerkung 200.
- de la Motte-Haber, H.: Über Bedeutung und „Relevanz“ empirischer Forschung, in: MuB 7-8/1980, S. 461.
- Noll, G.: Bibliographie zur Geschichte der Musikpädagogik, in: Abel-Struth, S. u. a.: Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik, Mainz 1973, S. 114.
- Noll, G.: Der Anspruch von Wissenschaft und Praxis im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule und in der Lehrerbildung, in: Muß 5/1977, S. 269.
- Noll, G.: Lernmotivation im Musikunterricht als Forschungsproblem, in: Antholz/Gundlach 1975, S. 196.
- Noll, G. (Hrsg.): Musikpädagogik in der Studienreform, (FiM) Mainz 1976.
- Nolte, E.: Musikbegriff und didaktische Konzeption, in: Muß 9/1975, S. 424.
- Nolte, E.: Zur Terminologie in der Musikpädagogik, in: MuB 4/1977, S. 207.
- Nykrin, R.: Erfahrungserschließende Musikerziehung, Regensburg 1978.
- Rauhe, H.: Intedisziplinäre Verflechtung der Musikpädagogik, in: MuB 3/1973, S. 110.
- Rauhe, H.: Wissenschaftstheoretische Probleme der Entwicklung von Integrationsmodellen der Musiklehrerausbildung, in: Noll 1976, S. 74.
- Rauhe, H.: Wissenschaftstheoretische und hochschuldidaktische Grundfragen zur Musiklehrerausbildung, München 1978.
- Rauhe, H.: Sozialisationsbedingtes Musikverhalten als Problem musikpädagogischer Forschung und Curriculumentwicklung, in: Antholz/Gundlach 1975, S. 64.
- Ribke, \V.: Psychologische Forschung in der Musikerziehung, in: Festschrift 50 Jahre Musikhochschule Lübeck, 1983, S. 23.
- Richter, Ch.: Musikpädagogik als Wissenschaft, in: Ehrenforth 1983, S. 211.
- Richter, Ch.: Wissenschaftspropädeutik im Musikunterricht, in: Muß 1/1980, S. 15.
- Richter, Ch.: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule, in: Ehrenforth 1981, S. 203.
- Rombach, H.: Wissenschaftstheorie Probleme und Positionen der Wissenschaftstheorie, 2 Bde., Freiburg 1974.
- Schmidt-Brunner, W. (Hrsg.): Fachdidaktisches Studium in der Lehrerausbildung: Musik, München 1978.
- Schmidt-Brunner, W.: Musikpädagogik und Musikdidaktik in Forschung und Lehre, in: Schmidt-Brenner 1978, S. 9.
- Schmidt-Brutufer, W.: Zum Stand der musikdidaktischen und musikpädagogischen Forschung, in: Höhnen u. a. 1978, S. 275.
- Schmidt-Brunner, \V: Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme, Mainz 1982.
- Schnitt, R.: Fünf Thesen zur Situation der Musikdidaktik, in: ZfMP 9/1979, S. 25.
- Schneewind, K. A. (Hrsg.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München 1977.
- Schneewind, K. A.: Zum Verhältnis von Psychologie und Wissenschaftstheorie, in: Schneewind 1977, 11.

- Timmermann, J.: Was erwarten die Fachdidaktiker von der zukünftigen Musikdidaktik?, in: MuB 5/1975, S. 252.
- Toebe, R./Harnatt, J./Schwemmer, O./Werbik, H.: Beiträge der konstruktiven Philosophie zur Klärung der begrifflichen und methodischen Grundlagen der Psychologie, in: Schneewind 1977, S. 93.
- Tschamler, H.: Wissenschaftstheorie, Bad Heilbrunn 1978.
- Ulich, D.: Stichwort Wissenschaftstheorie und Psychologie, in: Handwörterbuch der Psychologie, hrsg. v. R. Asanger und G. Wenninger, Weinheim 1980, S. 550.
- Vollmer, S.: Die Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik, Mainz 1980.
- Vestmeyer, H.: Psychologie und Wissenschaftstheorie: Einige Überlegungen aus analytischer Sicht, in: Schneewind 1977, S. 71.
- Wietusch, B.: Der wissenschaftstheoretische Aspekt in der Dogmatismuskritik von Schulbüchern, in: ZfMP 25/1984, S. 27.
- Wohlgemant, R.: Was ist Wissenschaft?, Braunschweig 1969.
- Zimmerschied, D.: Musikpädagogik, in: Funkkolleg Musik, Studienbegleitbrief 8, 1978.

Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer
 Ida-Gerhardi-Weg 19
 D-4930 Detmold