

# Musik in der Erwachsenenbildung

## Aspekte der Theorie und Praxis

URSULA ECKART—BÄCKER

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

Im folgenden geht es um einen Sachverhalt, der in Forschung und Lehre bisher völlig vernachlässigt wurde. Ich sehe meine Aufgabe darin, einige Aspekte der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (= EB) in Musik zu beleuchten und Ansatzpunkte für Musikpädagogische Forschung erkennbar zu machen. Die Thematik beschränke ich auf:

- Institutionelle EB,
- musikpädagogische Angebote und Angebote der Musikpflege für *Laien*,
- Bildungsangebote, die in Kursen, Klein- und Großgruppen durchgeführt werden.

### *I. Erwachsenenbildung / Weiterbildung — zur Terminologie*

Seit dem Strukturplan für das Bildungswesen (1970) wird EB erstmalig als „*Bereich der Weiterbildung* (= WB)“ neben Elementar-, Primar- und Sekundarbereich gestellt. WB gilt demnach als ein die *Funktion* der EB kennzeichnender eigenständiger Bereich in einer Gesamtvorstellung des Bildungswesens. Obwohl der Begriff WB an den seit Anfang der sechziger Jahre existierenden Begriff „*education permanente*“ (= lebenslanges Lernen) erinnert, hat er sich in der pädagogischen Theorie nur teilweise, in der Praxis fast gar nicht durchgesetzt; dabei ist EB/WB ohne die Vorstellung des lebenslangen Lernens nicht denkbar, denn lebenslanges Lernen unterstellt die lebenslange Bildungsfähigkeit und -bedürftigkeit des Menschen und begreift Bildung als Prozeß, der die Entfaltung des Menschen zum Ziel hat. WB ist nur zu erfüllen, wenn der Mensch von Kindheit an in ein Lernsystem eingewöhnt worden ist, das vom vorschulischen Alter an lebenslang konzipiert ist. Die Einführung des Begriffes WB und seine Verselbständigung im Bildungswesen erfordert ein systematisches Befassen mit Inhalten, Methoden und Zielen analog der Lehr- und Lernplanung für eine Schulstufe; der Einfachheit halber verwende ich den Begriff EB.

Der Begriff EB erlaubt verschiedene pädagogische Interpretationen und kann:

- als Theorie der Bildung von Erwachsenen verstanden werden, als eine Praxis, ein Vorgang, der sich so nennt; deren Organisation und Institution,
- vorliegen bei einem informellen Vorgang oder Tätigsein oder eine formelle Ausgestaltung aufweisen; wichtig ist die „bildende Wirkung“,
- auch eine persönliche Bildung der Erwachsenen meinen,
- verstanden werden als die „*Bildung der Erwachsenen*“ oder als die Bildung zum Erwachsenen, d. h. bewußtes Erwachsen-Werden intendieren.<sup>1</sup>

Der Versuch einer Übertragung dieser vier Interpretationen auf den Bereich der Musik läßt Defizite bzw. Lücken in diesem Sektor erkennen:

1. Eine Theorie der EB für den Bereich der Musik existiert in der Bundesrepublik nicht; die Praxis der Musik-Angebote in der EB ist zwar vielfältig, aber bis auf den Bereich der Volkshochschulen (= VHSn) faktisch kaum zu fassen: Es fehlt an Informationen.<sup>2</sup> Die Akademien Remscheid und Trossingen verstehen sich als Fortbildungsinstitutionen und wenden sich nicht primär an den Laien.
2. und 3. Die Medien sowie kirchliche und kommunale Veranstalter bieten formelle und informelle Bildungssituationen in Musik an, die der Erwachsene ganz persönlich nutzen kann. Das Angebot ist groß; Kenntnisse über ihren effektiven Bildungswert liegen nicht vor.
4. Überlegungen über spezifische Inhalte, die zur „Bildung“ von Erwachsenen und zum Erwachsen-Werden besonders geeignet sind, finden sich für den Bereich der Musik nicht; vorrangig müßte geklärt werden, wie sich Lernen im Bereich der Musik bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vollzieht.

Da lebenslanges Lernen prinzipiell nicht an schulische Institutionen und eine Organisation gebunden ist, hat der Mensch vielfältige Chancen auch zum lebenslangen Lernen im Bereich der Musik; allerdings kann er sie nur nutzen, wenn er a) Freude an Musik hat, seine Lust zu lernen geweckt wurde und seine Lernfähigkeit erhalten geblieben ist; b) die Lernangebote breitgefächert sind und c) die vorgesehenen, erforderlichen Lernprozesse seine individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten berücksichtigen.

## II. Aufgaben — Ziele — Begründungen einer musikalischen EB

Prinzipiell ist EB im Bereich Musik analog der allgemeinen EB zu begründen, die in *„allen Denk- und Handlungsstufen . . . dem Anspruch der Emanzipation des einzelnen zu mehr Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung und zu mehr Zivilcourage im gesellschaftlichen Raum Hilfestellung geben soll.“*<sup>3</sup>

Sehr allgemein läßt sich auch heute EB im Bereich Musik wie alle EB unter den Oberbegriff „Lebenshilfe“ stellen: *„Mit diesem Begriff verbinden sich orientierende Impulse und stützende Hilfen für ein humanes Verhalten . . . Der Erwachsene soll in jedem Lebensalter durch Ausstattung mit wirksamen Verhaltensmustern zu einer in vieler Hinsicht erlebbaren, individuellen und sozialen Selbsterfahrung gelangen.“*<sup>4</sup> Im Ergänzungsplan *Musisch-kulturelle Bildung* (1977) zum Bildungsgesamtplan werden die umfangreichen Förderungsabsichten für den Bereich des Laienmusizierens und der WB u. a. wie folgt begründet: *„In dem Maße, wie eigenschöpferische und emotionale Fähigkeiten und Wünsche in der Arbeitswelt nicht zur Geltung gebracht werden, wächst die Bedeutung musisch-kultureller Bildung als Inhalt von Freizeit.“*<sup>5</sup> Dabei darf musisch-kulturelle Bildung für Erwachsene nicht nur kompensatorisch verstanden werden, denn sie vermag zu einer differenzierten Wahrnehmung der Umwelt anzuregen und das Beurteilungsvermögen für künstlerische und andere ästhetische Erscheinungsformen des Alltags zu fördern.<sup>6</sup>

Die VHSn griffen diese Forderungen auf, banden das Fach Musik in den Bereich „Kulturelle Bildung“ ein und zentrierten die pädagogische Arbeit im gesamten Bereich auf ästhetisches Lernen, Entwickeln von *„Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten“*, *„die Kultur der Sinne“*.<sup>7</sup>

## III. Zur Theorie des Lernens

Um didaktische Fragen sowie den Komplex „Dozenten-Qualifikation“ für EB im Bereich Musik zu konkretisieren, muß das Lernen von Erwachsenen im Unterschied zum Kind und Jugendlichen betrachtet werden. Grundlage hierfür sind Ausführungen H.-D. Raapkes, der zwei Thesen formuliert und erläutert:

1. *„Kinder, Jugendliche und Erwachsene lernen ähnlich – wenn nicht sogar in gleicher Weise – in allen jenen Lernvorgängen und -abläufen, die eine relativ gleichförmige und vielfach wiederholbare Struktur haben.“*

2. *„Kinder, Jugendliche und Erwachsene, wie überhaupt Individuen und Gruppen, lernen unterschiedlich, insofern sie unter unterschiedlichen historischen und sozialen Bedingungen und aus unterschiedlichen Motiven lernen und zumindest dem Postulat nach an der Veränderung dieser Bedingungen mitwirken und ihre Motive selbst entwickeln und artikulieren können. Nur eben sind diese Unterschiede nicht durch ‚wesenhafte‘ Verschiedenheit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen begründet, sondern durch die Unterschiede in den Bedingungen und Motiven des Lernens.“*<sup>8</sup>

Raapke erläutert seine Thesen: *„Es erscheint kaum ein Lebensvorgang denkbar, in dem nicht wenigstens einer dieser ‚Mechanismen‘ maßgeblich im Spiel wäre“*, d. h. die *„Wege zum Lernen bestimmter Fähigkeiten, Kompetenzen, sind also nicht beliebig variierbar, sondern an bestimmte Regelmäßigkeiten gebunden, bei Erwachsenen ebenso wie bei Kindern.“*<sup>9</sup>

Allerdings lernen Erwachsene und Kinder *„unter unterschiedlichen Bedingungen und aus zumeist verschiedenen Motiven“*. Diese Urteile erscheinen so wenig gravierend, *„daß nicht etwa für Schule und EB derzeit sehr ähnliche Themen diskutiert werden“* können.<sup>10</sup>

Raapke folgert, daß es eine besondere Didaktik der EB *„zweckmäßigerweise“* nicht geben sollte. Wenn EB als Abschnitt eines lebenslangen Lernens gesehen wird und lebenslanges Lernen als ein *„kontinuierlicher Vorgang“*, der sich von der frühen Kindheit möglichst bruchlos bis in das Erwachsenenleben erstreckt, ist die didaktische Arbeit mit Erwachsenen nicht anders zu sehen als die Arbeit in der Schule.

Inwieweit die Situation im Fach Musik mit der Situation in der allgemeinen EB vergleichbar ist, kann hier nicht beurteilt werden, da für den Bereich der Musik über die historischen und sozialen Bedingungen sowie die Motive des Lernens von Erwachsenen keine Informationen vorliegen. Dennoch dürfte sich die pädagogische Arbeit mit Erwachsenen in Musik nicht prinzipiell von dem Unterrichtsalltag in der Schule unterscheiden, wenn es um den Erwerb von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen geht.

Selbstverständlich bringt das Prinzip der Freiwilligkeit in der EB unterschiedliche Bedingungen und Motive des Lernens im Vergleich zum Schüler mit sich. Ist beim Erwachsenen eine stärkere intrinsische Motivation zu erwarten, so sind die individuellen Bedingungen des Lernens bei einem Erwachsenen objektiv aus pädagogischer Sicht eher problematisch. Die Bedingungen, unter denen sich Erwachsene in eine Lernsituation begeben, müßten also ebenso erforscht werden wie die Motive ihres Lernens nach *„der Arbeit“*.

Die differenzierten Antworten auf diese Fragen sowie die Konsequenzen für die pädagogische Arbeit müßten inhaltlich wesentlich in die Ausbildung der Mitarbeiter für die EB aufgenommen werden.

Über die Notwendigkeit einer speziellen Fachdidaktik Musik für die EB kann m. E. erst entschieden werden, wenn zu den genannten Punkten wissenschaftliche Ergebnisse vorliegen. Solange das Fach Musik im Blick auf Forschung und Theoriebildung unverhältnismäßig vernachlässigt bleibt, dürfte eine umfassende didaktische Konzeption für diesen Bereich nicht erarbeitet werden können.

#### *IV. Erwachsenenbildung in der Praxis*

Raapke macht deutlich, daß die Unterschiede zwischen Schulunterricht und Veranstaltungen der EB überwiegend auf der sozial-emotionalen Beziehungs- und Kommunikationsebene liegen<sup>11</sup>, d. h. für die Arbeit mit Erwachsenen, die freiwillig lernen, ist „Repressionsfreiheit“ in ihren verschiedenen Ausprägungen wichtig. Das entbindet den Kursleiter aber nicht von der Pflicht, einen Kurs inhaltlich gut zu planen und die Einzelstunden entsprechend dem angepeilten Ziel vorzubereiten. Angesichts der vielen Gemeinsamkeiten zwischen schulischem Musikunterricht und der musikpädagogischen Arbeit mit Erwachsenen ist ein künstlerisch und fachwissenschaftlich gut ausgebildeter Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der ideale Mitarbeiter für die EB, wenn es ihm gelingt, sich in einer Zusatzausbildung in Theorie und Praxis für die Arbeit mit Erwachsenen zu qualifizieren. Selbstverständlich sollten auch Kirchenmusiker, Instrumentalpädagogen oder Chorleiter sich für die Arbeit mit Erwachsenen qualifizieren, da sie häufig kraft ihres Amtes „Erwachsenenbildner“ sind.

#### *V. Die Problematik — Details*

Schwierigkeiten, die erfolgreiche EB im Bereich Musik beeinträchtigen, liegen auf mehreren Ebenen:

- Vorbildung und Vorerfahrungen der Teilnehmer. Hier wirkt sich die Randstellung des Schulfaches im Fächerkanon und die unzureichende Qualität des schulischen Musikunterrichts unter dem Aspekt „lebenslanges Lernen“ negativ aus.

- Die Ausbildung der Kursleiter oder Leiter von vokalen oder instrumentalen Ensembles.
- Mängel in der Einrichtung und Organisation von WB-Einrichtungen: Medien und Fachunterrichtsräume sind selten, und der hauptberuflich tätige Fachbereichsleiter hat in der Regel keine musikpädagogische oder künstlerische Fachausbildung.
- Mängel in der Planung und Strukturierung des Lehrangebots. „Angebot und Nachfrage“ sind aus finanziellen und organisatorischen Gründen durchweg Kriterien, die über das Angebot entscheiden. Für lernwillige Erwachsene, die „weiterlernen“ möchten, ist dieses Prinzip wenig motivierend.
- Wichtig ist, *„diejenigen anzusprechen, die aufgrund ihrer Lebenssituation und Bildungsgeschichte“* dem Medienangebot *„schutz- und chancenlos“* ausgeliefert sind<sup>12</sup>, d. h. man muß neue Kommunikations- und Arbeitsformen für die pädagogische Arbeit finden.

Erläuterungen einzelner o. g. Aspekte:

1. Das Lamentieren über Qualität und Quantität des Musikunterrichts vom Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit soll hier ergänzt werden um Gesichtspunkte, die für die Situation der EB wichtig erscheinen. Wenn EB „Weiterbildung“ ist, muß gewährleistet werden, daß eine Motivation und Grundlagen für ein Weiterlernen vorhanden sind, d. h. vom Kindesalter an sollte Musikunterricht darauf abzielen, Freude an Musik zu wecken, zu entwickeln und zu pflegen; dem Schüler sollten Lernerfolgserlebnisse im motorischen und kognitiven Bereich ermöglicht werden, und er sollte Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, auf die im Verlauf der Arbeit immer wieder zurückgegriffen werden kann, die aber auch in neuen Situationen hilfreich sind. Wichtig für alles Lernen ist die *„Kontinuität langfristig aufgebauter, durch immer neue Wiederholungen stabilisierter und zunehmend erweiterter Lernprozesse“*<sup>13</sup>. Kontinuität und Wandel sind Spannungspole, die für ein Lernen wichtig sind, das nach abgeschlossener Schulzeit im Sinne eines lebenslangen Lernens fortgeführt werden kann.
2. Erfolgreiche pädagogische Arbeit setzt eine entsprechende Qualifikation voraus. Solange Musikpädagogen kein Problembewußtsein für Fragen haben, die über das Schulalter hinausreichen, wird sich in der EB wenig verbessern. Für die musikpädagogische Arbeit mit Erwachsenen gibt es bis heute keine theoretisch-didaktischen Grundlagen und nur einige wenige Hilfen für die Praxis, die als punktuelle Erfahrungsberichte interessant sind.<sup>14</sup>

3. Das Bildungsangebot an den EB-Institutionen, vorwiegend VHSn, ist in mehrere Bereiche gefaßt, deren Planung von einem Fachbereichsleiter vorgenommen werden sollte. Für den Fachbereich „Kulturelle Bildung“ ist ein hauptberuflicher Mitarbeiter vergleichsweise selten anzutreffen. Dieser Mangel an Professionalisierung besteht seit Jahren. Die Zusammenhänge zwischen der großenteils fachfremden Verwaltung des Fachbereichs, der verschwindend geringen Zahl hauptberuflich hier tätiger Musiker und Musikpädagogen und dem geringen Bildungsangebot im Fach Musik sind offenkundig. Im Jahre 1984 machte die musikalische Bildungsarbeit an VHSn nur etwa 16% des Angebots in der kulturellen Bildung aus gegenüber mehr als 40% im Gebiet der bildnerischen Gestaltung.<sup>15</sup> So ist auch zu erklären, daß Fachräume, Instrumente und Medien für einen effektiven Unterricht nur ausnahmsweise vorhanden sind.
4. Analog der äußeren Gegebenheiten im Fachbereich und den daraus resultierenden Benachteiligungen für die Arbeit im Bereich Musik zeigen sich große Mängel im Angebot. M. Müller-Blattau räumt ein, daß das Sachgebiet Musik an der VHS zwar in der Diskussion ist, und erwähnt z. B. eine Strukturskizze für *Musik und klangliche Gestaltung*, die 1977 auf einer Fachbereichskonferenz erstellt wurde.<sup>16</sup> In der Praxis der EB seien strukturierte Angebote in Musik allerdings nur bei einigen großen VHSn zu finden. Die derzeitige Arbeitssituation der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter führe nicht nur zu den Defiziten und Mängeln in der Angebotsstruktur, sondern sei auch der Grund dafür, daß „*unauswechselbare fachdidaktische Fragen der Musik in der EB bisher nur punktuell zur Sprache kommen.*“<sup>17</sup>
5. Die Korrelation zwischen der Qualität und Dauer von Schul- bzw. Ausbildungszeit und der Bildungsbereitschaft im Erwachsenenalter wirkt sich besonders verhängnisvoll im Bereich Musik aus. Die für musikalische Bildung nicht motivierten und nicht motivierbaren Erwachsenen sind — nach Müller-Blattau — häufig sogenannte „Vielhörer“, die sich in ihrem Verhalten durch die Angebote der Medien bestimmen lassen. Obwohl die Musik in ihrem Leben eine große Rolle spielt, haben sie kein Bedürfnis nach WB: Ihnen muß daher besondere Aufmerksamkeit gelten.

## VI. Didaktik und Methodik

Wenn es auch einer speziellen Didaktik der EB generell nicht bedarf, sind Inhalte, Methoden und Ziele für „Musik und klangliche Gestaltung“ im Bereich Kulturelle Bildung doch detailliert zu betrachten. Bestimmend für die Kulturelle Bildung insgesamt sind zum jetzigen Zeitpunkt die Schlagworte: „Kunst, Kreativität und Kommunikation“. Es geht also, grob vereinfacht, um die Herausforderung durch Kunstwerke, um Subjektivität und Vielfalt in menschlicher Tätigkeit und um die gemeinsame Verständigung über die Gestaltung von Umwelt und Lebenszusammenhängen.<sup>18</sup> Diese umfassende Aufgabenstellung muß aber eingeschränkt werden, da z. B. der Erwachsene in den „Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten“ mehr festgelegt ist, als es Kinder sind: Das Einfügen in einen Arbeitsprozeß, die Übernahme einer bestimmten Rolle in Familie und Gesellschaft sowie die eigene erlebte Schulsituation haben häufig beim Erwachsenen Spontaneität und Flexibilität verdrängt. Vor allem im musikpraktischen Bereich, in dem Experimente und Gestaltungsversuche einen Schwerpunkt bilden, muß daher anders gearbeitet werden als mit Kindern. Insgesamt ist die Bereitschaft und Fähigkeit von Teilnehmern, sich aktiv und flexibel in Lehrsituationen zu verhalten, bei jüngeren Teilnehmern eher vorhanden als bei älteren.<sup>19</sup> Am leichtesten, so Schlutz, werden Angebote angenommen, in denen Themen und Techniken vermittelt werden, die klar erkennen lassen, was zu lernen ist. Kognitiv beherrschende Angebote und Angebote, die zu handwerklich-musischem Tun befähigen, stehen in der VHS-Statistik im Verhältnis 1:12; dabei ist zu beobachten, daß das Interesse im praktischen Bereich eher ansteigt und die „betrachtenden“ Angebote sich quantitativ rückläufig entwickeln.

Konsequente und allgemeingültige Planungsarbeit in Musik krankt aber vor allem daran, daß es für die in diesem Bereich „vermittelten Fähigkeiten und Inhalte keine Verwendung in der Gesellschaft gibt“, d. h. es gibt keine Pflichtveranstaltungen, die einem Teilnehmer nahegelegt werden können, um seine Rolle in der Gesellschaft positiver zu gestalten; bestenfalls kommen die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Familien- und Freundeskreis zur Auswirkung.

In jedem Fall sollte EB im Bereich Musik eine Kooperation mit Institutionen des Musiklebens und der Musikpflege erreichen. EB sollte dem einzelnen helfen, Scheu und Schwellenangst zu überwinden, um sich z. B. einer traditionellen Konzert- oder Opernveranstaltung zuzuwenden oder die Angebote der Musikschulen und öffentlichen Bibliotheken zu nutzen. Dem Erwachse-

nenbildner sollte es aber auch angelegen sein, interessierte Teilnehmer an Institutionen der Musikpflege heranzuführen. Darüber hinaus nennt Schlutz folgende Aspekte inhaltlicher Planung:

- „Heranführung an Musik, die nicht von Voraussetzungen ausgeht“,
- „Befassen mit der funktionalen Klangkulisse, die den Erwachsenen als stärkste Präsenz der Kulturindustrie im Alltag umgibt.“<sup>20</sup>

Das heißt:

1. Voraussetzung für die Arbeit ist eine starke Motivation. Effektives Arbeiten erscheint mir unter diesem Gesichtspunkt wenig problematisch, da es hier nicht um Erziehung zur Kunst geht, sondern zunächst „um einen Gebrauch von Kunst“, in dem „die eigenen Erfahrungen und Zugangsmöglichkeiten betont werden sollten“ Die Teilnehmer sollten in der pädagogischen Arbeit erfahren, daß Wahrnehmen nicht beschauliche, auf Grundwissen beruhende Rezeption ist, sondern auch ein Tätigsein meinen kann, „d. h. Umgang mit Kunst und Praktisches Arbeiten mit Sprache, Körper, bildnerischem Gestalten und Klang sollten zusammengehören.“<sup>21</sup>
2. Informationen über die von den Massenmedien aufgebauten Klangkulissen, die den Menschen im Alltag bestimmen, sind an Interessenten relativ leicht weiterzugeben, wenn die Teilnehmer für das Problem „Massenbeeinflussung“ aufgeschlossen, d. h. bildungswillig sind. Problematisch erscheint jedoch Aufklärungsarbeit über den Massenmusik-Konsum bei den „Vielhörern“, die auch einer wirkungsvollen Teilnehmerwerbung widerstehen. Die allgemeine Einsicht, diese Menschen dort anzusprechen, „wo sie sich aus ihrer Lebenssituation in den angeregten Aktivitäten wiederfinden, sich damit identifizieren können“, ist für Arbeit im Bereich Musik aber problematisch.

Müller-Blattau weist darauf hin, daß in der Vergangenheit häufig alternative Angebote und Arbeitsformen von hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeitern diskutiert worden seien; dabei ging es darum, „sich der Lebenssituation des Adressaten zu vergewissern, um den emotionalen Boden für eine partizipative Planung zu finden.“ Unter Umständen sei der einzige Anknüpfungspunkt und Einstieg zu einem Lernprozeß mit diesen unkritischen Musikkonsumenten, „von den technischen Geräten und der dazu gehörenden musikalischen Software“ auszugehen.<sup>22</sup> Hier liegt m. E. ein wichtiger Schwerpunkt für musikpädagogische Forschung, die nicht vom Schreibtisch, sondern nur aus der Kenntnis der Situation heraus initiiert werden kann. Müller-Blattau hat einige Problemstellungen als Anregung formuliert.<sup>23</sup> Wieweit eines Tages positive Erfahrungen in diesem Bereich Anerkennung und Nachahmung

finden, ist nicht zuletzt eine finanzielle Frage, weil diese Arbeit an die Grenzen der traditionellen VHS-Arbeit stößt und die Frage der „Wirtschaftlichkeit“ bzw. „Effektivität“ zur Sprache bringt.

## *VII. Zusammenfassung und Ausblick*

Eine Bestandsaufnahme aus dem Jahre 1981 weist für die VHSn ca. 22000 Kursangebote im Bereich „Musik und klangliche Gestaltung“ aus. Die Zahl der tatsächlichen Teilnehmer an musikalischer EB in der Bundesrepublik ist allerdings in solchen Angaben nicht präzise zu ermitteln, da es sich bei den VHS-Kursen großenteils um Gitarren- und Blockflötenkurse für Kinder und Jugendliche handelt sowie um Kurse in „Rhythmisch-musikalischer Erziehung“ für Eltern mit Kindern.<sup>24</sup> Darüber hinaus liegen keine Angebots- und Teilnehmerzahlen über Veranstaltungen von Musikschulen, kirchlichen Institutionen, Volksbildungswerken, Bibliotheken vor sowie über die Arbeit von Gesang- und Instrumentalvereinen. Ein quantitativer Überblick über den Komplex „Musik in der EB“ ist wegen der vielfältigen und zum Teil nicht eindeutig zu bestimmenden Angebote der Institutionen und der vorwiegend musikpraktischen Arbeit in Einrichtungen der Musikpflege (Vokal- und Instrumentalvereine) nur schwer zu gewinnen. Generell schließe ich mich der Ansicht an, daß vor allem bei den Institutionen noch nicht alle Möglichkeiten von musikalischer Bildung gefunden und vor allem noch nicht ausgeschöpft sind.<sup>25</sup>

Zusammenstellung von Defiziten und Lücken im Wissen und in der Erfahrung über bzw. mit musikalischer EB und musikpädagogische Fragestellungen; es fehlen bzw. fehlt:

1. eine zuverlässige Bestandsaufnahme bezüglich Qualität und Quantität der Angebote,
2. Erfahrungen über die Nutzung und den effektiven Bildungswert nicht-institutionalisierter EB (Medien etc.),
3. umfangreich durchgeführte und wissenschaftlich ausgewertete Versuche mit neuen Inhalten und Angebotsformen (mit technischen Medien, Live-Musik im Alltag, Liedermacher etc.),
4. Erfahrungen aus Unterrichtsversuchen, in denen musikalische Praxis mit Theorie und kognitiv-rezeptives Lernen mit musikalischer Praxis verbunden wird,

5. eine Theorie der EB für den Bereich Musik,
6. wissenschaftliche Erkenntnisse über die Motive und Bedingungen des Lernens von Erwachsenen im Bereich Musik,
7. eine wissenschaftlich gültige Antwort auf die Frage nach musikspezifischen Inhalten für die „Bildung der Erwachsenen“ als Hilfe zum Erwachsen-Werden,
8. wissenschaftliche Erkenntnisse bezüglich der Lernfähigkeit von Erwachsenen in Abhängigkeit vom Lebensalter, der Schulausbildung, Quantität und Qualität des Musikunterrichts.

### *Anmerkungen*

- 1 Ballauff, Th.: Erwachsenenbildung — Eine pädagogische Interpretation ihres Namens, in: Pöggeler, F. / Wolterhoff B. (Hrsg.): Neue Theorien in der EB (Handbuch der EB, Bd. VIII), Stuttgart 1981, S. 11-26.
- 2 Müller-Blattau, M.: Musikalische Bildungsarbeit mit Erwachsenen, in: Musik und Bildung 10/1984, S. 664-669.
- 3 Niggemann, W.: Widersprüche zwischen Wissenschaft und Praxis — Ansatzpunkte zu einer Theorie der Weiterbildung, in: Handbuch der EB, Bd. VIII, S. 89-101.
- 5 Stellungnahme des VDS zum Realisierungsprogramm Allgemeinbildende Schule im Ergänzungsplan, in: Musik und Bildung 1/1978, S. 48f.
- 6 Ebd.
- 7 Schlutz, E.: Kulturelle Bildung, in: Raapke, H.-D. / Schulenberg, W (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung (Handbuch der EB, Bd. VII), Stuttgart 1985, S. 118-132.
- 8 Raapke, H.-D.: Zur Theorie des Lernens im Erwachsenenalter, in: Handbuch der EB, Bd. VIII, S. 102-111.
- 9 Ebd.
- 10 Ebd.
- 11 Ebd.
- 12 S. Anm. 2.
- 13 S. Anm. 8.
- 14 Ausführliche bibliographische Angaben sind erhältlich bei der Päd. Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS/DVV), Frankfurt a. M.
- 15 S. Anm. 2.
- 16 Ebd.
- 17 Ebd.
- 18 S. Anm. 7.
- 19 Ebd.
- 20 Ebd.
- 21 Ebd.
- 22 S. Anm. 2.
- 23 Ebd.

24 S. Anm. 7.

25 Ebd.

Prof. Dr. Ursula Eckart-Bäcker

Muffeter Weg 22

5100 Aachen