

## Musik-Lernen in der Lebensspanne — Konsequenzen für die Musikpädagogik

URSULA ECKART-BÄCKER

*Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. - Essen: Die Blaue Eule 1993. (Musikpädagogische Forschung, Band 14)*

Das Bedürfnis von Erwachsenen, sich aktiv und lernend der Musik zuzuwenden, ist seit einigen Jahren nicht mehr zu übersehen. Musik in der Erwachsenenbildung (EB) hat Konjunktur, und viele Erwachsene lassen sich das u.U. auch Beträchtliches kosten.

Neben herkömmlichem Einzel- oder Kleingruppen-Instrumentalunterricht, Kursangeboten von pädagogisch unterschiedlicher Qualität an VHSn, Musikschulen, Volkshochschulen etc. hat sich das Angebot dergestalt erweitert, daß einerseits der Selbst-Lerner sich dem Musikhören im „Medienverbund“<sup>1</sup> nähern kann und andererseits unvorgebildete Laien die Chance erhalten, sich in mehreren Seinstern systematisch in die „Kunst des Musikhörens“ einführen zu lassen<sup>2</sup>.

Dieser Fakten zum Trotz bewegt sich in der Ausbildung von Musikschullehrern und Lehrern für schulischen Musikunterricht sowie im Bereich der Fachdidaktik im weiteren Sinne sozusagen nichts in Richtung auf eine Qualifizierung zu „erwachsenengerechtem Lehren“. Zu den Defiziten in der Aus- bzw. Fortbildung von Dozenten und Lehrern sowie in der Praxis der EB-Institutionen gehört auch der große Bereich musikpädagogischer Forschung.

Den Gedanken „Musik-Lernen in der Lebensspanne“ entwickle und begründe ich in vier Schritten: ich skizziere zunächst die „Alltagswende“ in der Erziehungswissenschaft, komme dann auf den Theorie-Ansatz „Lernen in der Lebensspanne“; einem Problemaufriß „Musik-Lernen in der Lebensspanne“ schließe ich Fragen der Didaktik bezüglich Schule und EB an.

Um meinem Problem größere Aktualität zu geben und zu ermutigen, im Bereich der EB sowohl theorie- als auch praxisorientierte Forschung voranzutreiben, erinnere ich an die anthropologische Bedeutung des Musik-Lernens im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in unserer Gesellschaft. Urs Loeffel z.B. bringt die Argumente für eine Musikerziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen folgendermaßen auf den Punkt: sie könne dazu beitragen, die „Mensch-Werdung“ bzw. das „Mensch-Sein“ zu erleichtern<sup>3</sup>.

---

1 Vgl. Schaub, St.: Hören mit Begeisterung.

2 MusicoSophia: Die Kunst des bewußten Musikhörens.

3 Vgl. Loeffel, U.: Musikunterricht gegen innerliches Erfrieren. — Weitere Literatur zur anthropologischen Bedeutung der Musik für den Menschen in: Schneider, R. (Hrsg.): Anthropologie.

Im Zusammenhang mit diesem Aspekt erinnert er auch daran, daß viele Erwachsene phantasielos und antriebsarm seien und depressives Verhalten zeigten. Diese Verhaltensformen ließen sich u.a. auch nach Auffassung von Erich Fromm abmildern oder gar vermeiden, wenn der Mensch Möglichkeiten erhalte, seine Phantasie zu erproben, etwas zu gestalten, sich nonverbal auszudrücken, auf seine Befindlichkeit bewußt oder unbewußt Einfluß zu nehmen durch differenziertes Wahrnehmen z.B. von Musik, Kunst etc.

#### *Die „Alltagswende“ in Erziehungswissenschaft und EB*

Die „Alltagswende“, von der in den Erziehungswissenschaften seit ca. 1980 gesprochen wird, ist u.a. durch „ein breites Spektrum von Ansätzen“ gekennzeichnet, „mit denen eine Zuwendung zum Alltag vollzogen wird“<sup>4</sup>. Das zeigt sich im Bereich der Schule z.B. dergestalt, daß „Alltagsorientierung als Unterrichtsziel oder als Eigenschaft des Unterrichts“ berücksichtigt wird<sup>5</sup>. In der EB bewirkte die „Alltagswende“, daß Bildungsprozesse primär in ihrer Bedeutung „für die Bewältigung von alltäglichen, lebenspraktischen Problemen des Subjekts“ gesehen werden<sup>6</sup>.

Erziehungswissenschaftler sehen in dieser Wende für die Lernenden die Möglichkeit, sich in „ihren komplexen Bezügen“ in die pädagogischen Prozesse einzubringen<sup>7</sup>. So entwickelten sich u.a. „lebensweltorientierte“ Konzepte mit dem Ziel, den Schülern ihre Identitätsbildung zu erleichtern.

Für die EB bedeute das Bemühen, Lebensweltbezüge herzustellen, indem an Alltagserfahrungen der Lernenden angeknüpft werde, die Absage an objektivierte Lernzielbestimmungen<sup>8</sup>, so daß der Lernende auch nicht mehr „einer pädagogischen Fremdbestimmung durch pädagogische Experten unterworfen“ sei<sup>9</sup>.

Lebensweltbezug und Alltagsorientierung brachten in der EB verschiedene Konzepte hervor, die auf erfahrungsorientiertem Lernen aufbauen. Das bedeutet: „Man will an 'Erfahrungen anknüpfen', sich der 'Erfahrung vergewissern', 'Schulerfahrungen revidieren', 'Erfahrungen bearbeiten', 'einen Erfahrungsaustausch ermöglichen'“<sup>10</sup>. Erfahrung bezieht sich hier auf Lernvorgänge in un-

terschiedlichen Phasen des Lebens, setzt also Lernen als einen andauernden Prozeß voraus, und man bezieht die Kommunikation mit ein.

Ausgehend von seiner Vorstellung, Erwachsensein bedeute heute „Verlust an Subjektivität“, verfolgt Jochen Kade in seinem erfahrungsorientierten Konzept die Entwicklung der individuellen Subjektivität. „Um die Subjektivitätsbildung durch aktive Erfahrungsaneignung zu unterstützen, muß der Erwachsene wieder lernen, sich auf etwas einzulassen. Er muß zu seiner produktiven Kraft zurückfinden. Dazu ist es nötig, verschüttete kindliche Aneignungsformen wiederzugewinnen“<sup>11</sup>. Eine EB ohne Erfahrungsbezug trage zu einer weiteren „Entsubjektivierung“ des Menschen bei<sup>12</sup>.

Der theoretische Ansatz von Kade, den er auch gemeinsam mit Karlheinz A. Geißler darstellte, erscheint mir insofern bedeutsam, als beide „eine ganzheitliche Betrachtungsweise des Subjekts wieder in den Mittelpunkt pädagogischer Reflexion stellen“ möchten<sup>13</sup>, d.h. den kognitiven und den emotionalen Bereich.

Während unser Bildungssystem sich als Addition von Bildungsgängen und -abschnitten darstellt, verstehen die Pädagogen im Zusammenhang mit der „Alltagswende“ Lernen als prozeßhaft und ganzheitlich, d.h. als „lebenslanges Lernen“ bzw. den „Prozeß, durch den die Individuen während ihres ganzen Lebens ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Interessen fortentwickeln“<sup>14</sup>.

Der Terminus „lebenslanges Lernen“ wurde 1981 neu definiert und impliziert „die Fähigkeit, das bereits Gelernte als Grundlage für weiteres Lernen zu nehmen. Es schließt eine Dauerbereitschaft ein, 'Neuem durch Änderung von bereits gelerntem Erwartungsmuster zu begegnen'“<sup>15</sup>. EB auf der Basis von lebenslangem Lernen müsse von der Schule fordern, „daß es weniger auf die Vermittlung kanonisierter Wissensbestände und brauchbarer Fertigkeiten ankommt, sondern dasjenige Wissen und Können, das die Fähigkeit entwickelt, sich in wechselnden Situationen auf neues Lernen erfolgreich einzustellen“<sup>16</sup>.

Lernen in dieser durchgängigen, prozeßhaften und an der Lebenswelt orientierten Art bezeichnet der amerikanische Pädagoge Charles A. Wedemeyer 1981 als „Lernen in der Lebensspanne“, weil dieser Begriff den ganzheitlichen Aspekt, von der Geburt bis zum Tod wird der Bogen gespannt — von Lernen impliziert<sup>17</sup>.

4 Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1. S. 32.

5 A.a.O., S. 33.

6 Dewe/Frank/Huge: Theorien der Erwachsenenbildung. S. 48.

7 Vgl. Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2, S. 923.

Vgl. Dewe./Frank/Huge: Theorien der Erwachsenenbildung. S. 48.

9 A.a.O., S. 49. — Zur terminologischen Klärung und inhaltlichen Präzisierung vgl. Siebert, Geht die Erwachsenenbildung.

10 Gieseke-Schmelzle, W.: Erfahrungsorientierte Lernkonzepte. S. 74.

11 A.a.O., S. 81.

12 Vgl. a.a.O., S. 82.

13 S. 83.

14 Wedemeyer, CH. A.: Lernen durch die Hintertür. S. 174.

15 Dewe/Frank/Huge: Theorien der Erwachsenenbildung. S. 86.

16 A.a.O., S. 87.

17 Vgl. Wedemeyer, Ch. A.: Lernen durch die Hintertür. S. 181.

### *Lernen in der Lebensspanne — ein besonderer Theorie-Ansatz*

Lernen in der Lebensspanne beziehe sich auf traditionelles und nicht-traditionelles Lernen, stelle den Lerner in den Mittelpunkt; es erscheint überwiegend anthropologisch orientiert:

- Lernen gilt als „Quelle der Erneuerung der Menschheit“,
- Lernen „muß dem Menschen dienen und ihn menschlicher machen“,
- Lernen sollte als „natürliches Überlebensverhalten in der gesamten Lebensspanne verstanden“ werden<sup>18</sup>.

Wedemeyers Konzept entspricht einerseits den Grundsätzen, die 1972 auf der UNESCO-Konferenz in Tokio unter dem Thema „Learning to be. The world of education today and tomorrow“ diskutiert wurden, und andererseits den pädagogischen Strömungen in der Folge der „Alltagswende“. Längerfristig könnten, so der Lebensweltbezug sich durchsetzte, nach Wedemeyer „... Schulcurricula (...) allmählich Lerninhalte und Lerntätigkeiten aufnehmen, die mit den gegenwärtigen Bedürfnissen, Interessen, der Motivation und den Reifegraden der Lerner besser übereinstimmen“<sup>19</sup>.

Dementsprechend könnte Lernen in der Schule dergestalt präzisiert werden, daß Kinder es „... besonders dann als sinnvoll und lebensbedeutsam erfahren, wenn sie das im Unterricht Gelernte auch in außerschulischen Situationen anwenden können. (...) Wenn das in der Schule Gelernte auch angewendet und erprobt werden kann, wird die Fähigkeit der Kinder zu selbständigem und verantwortungsbewußtem Handeln nachhaltig gefördert“<sup>20</sup>.

Das Lernen in der Lebensspanne allgemein umschreibt Wedemeyer folgendermaßen: Es „enthält in seiner Wortbedeutung all das Lernen, das während des Lebens geschieht, einschließlich des so genannten 'natürlichen', selbstmotivierten und selbstgesteuerten Lernens; es schließt auch ein das intuitive oder entwicklungsmaßige, das fremdgesteuerte und geplante Lernen“<sup>21</sup>. Im Unterschied zum Kind und Jugendlichen sei das Lernverhalten des erwachsenen Lerner heute „nicht-traditionell“, weil er nicht den „traditionellen Annahmen, Konzepten und Systemen“ entspreche, sondern sich unabhängig, verantwortungsbewußt und autonom verhalte<sup>22</sup>. Lernen kommt nach Wedemeyer in der Entwicklung des heute aufwachsenden Menschen in drei Erscheinungsformen vor, die in der Regel chronologisch aufeinander folgen (evtl. unter Verzicht der dritten Art).

1. „Überleben-Lernen“. Der Mensch ist auf sich selbst gestellt und paßt sich den Erfordernissen seiner Umwelt so an, daß er nach Möglichkeit überlebt. Vor allem denkt Wedemeyer hier an die Verhaltensweisen von Säuglingen und Kleinkindern<sup>23</sup>.
2. „Ersatz-Lernen“ nennt er das vorwiegend in der Schule stattfindende Lernen, dessen Inhalte primär von außen bestimmt sind und nicht als Teil der Lebensrealität des Lerner wahrgenommen werden können<sup>24</sup>.
3. Das „unabhängige Lernen“ — für ihn die wichtigste und fortgeschrittenste Lernart — setzt in der Regel erst nach Beendigung der Schulzeit ein, wenn der Mensch für sein Leben selbst Verantwortung übernehmen, nach seinen Bedürfnissen suchen muß und diese Bedürfnisse „mit Hilfe eines autonomen oder unabhängigen Lernens zu befriedigen“ sucht<sup>25</sup>. Nicht alle Erwachsenen seien zu dieser Lernart fähig.

### *Musik-Lernen in der Lebensspanne — Problemaufriß*

Nach Wedemeyer sollten die drei Lernarten in einem ganzheitlichen, durchgängigen Lernen miteinander vermischt werden „wegen der Bedürfnisse der Lerner, der Lernzwecke, der unmittelbaren Umstände, in welchen das Lernen stattfindet, der Wirkung früheren Lernens und der menschlichen Beziehungen, die hierbei ins Spiel kommen“<sup>26</sup>. Im Idealfall wenden die Lerner alle drei Arten des Lernens ihr ganzes Leben hindurch an, aber mit jeweils unterschiedlichen Intensitätsgraden<sup>27</sup>. Für Musik-Lernen ergeben sich folgende Überlegungen:

- Das Überleben-Lernen ist meines Erachtens ebenfalls für Erwachsene eine bedeutende Lernart, vor allem, wenn hier auch der psychische Bereich gesehen wird. Hat ein Erwachsener z.B. im schulischen Musikunterricht erfahren, wie positiv Musik rein emotional auf ihn wirken, ihn ergreifen, ihn bewegen kann, wendet er sich u.U. in einer schwierigen Situation — Einsamkeit, innere Leere etc. — bewußt oder unbewußt der Musik zu; nicht zielstrebig im Sinne eines „unabhängigen Lernens“, sondern mehr in der Hoffnung auf emotionale Hilfe durch die Musik im Sinne einer individuellen Überlebensstrategie.
- Da das „Ersatz-Lernen“ in der Schule als fremdbestimmtes Lernen in der Regel wenig zur individuellen Bewältigung der Gegenwart beiträgt, sollte

18 A.a.O., S. 21.

19 A.a.O., S. 177.

20 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Musik. S. 16.

21 Wedemeyer, CH. A.: Lernen durch die Hintertür. S. 181.

22 Vgl. a.a.O., S. 177.

23 Vgl. a.a.O., S. 184 f.

24 Vgl. a.a.O., S. 186.

25 A.a.O., S. 187.

26 A.a.O., S. 187f.

27 S. 188.

Schulunterricht sich wesentlich stärker an Bedürfnissen der Schüler orientieren.

„Ersatz-Lernen“ im schulischen Musikunterricht könnte dazu führen, daß Erwachsene z.B. systematisch Musiktheorie und Musikgeschichte an der VHS lernen, d.h. kognitiv etwas „leisten“, obwohl sie eigentlich eher emotional Zugang zu Musik bekommen und Freude an Musik empfinden möchten. Sie wissen aber nicht, wie sie sich als Erwachsene diesem Ziel nähern können, weil ihr Musikunterricht z.B. den „Lebensbezug“ ausspart und „die Verbindung von objektbezogener Analyse, subjektiver Empfindung und eigener Gestaltung“ nicht leistete<sup>28</sup>.

- Das „unabhängige Lernen“ sollte von der Grundschule an eingeübt werden, weil sich auf diese Weise „die Lernfreude der Schüler ... erhalten und weiter ... fördern“ ließe<sup>29</sup>: „Kenntnisse und Fertigkeiten sollen den Kindern dabei helfen, ihre Lebenswirklichkeit zu erkunden, zu deuten und zu gestalten. Deshalb muß ihre Vermittlung auf Einsicht, Sinnstiftung und die Entwicklung von Handlungsbereitschaft und -fähigkeit angelegt sein ...“<sup>30</sup>. Für Erwachsene, die analog dieser Richtlinien durch die verschiedenen Altersstufen hindurch Schulmusikunterricht erfahren, dürfte es unproblematisch sein, zu gegebener Zeit Musik-Lernen in einer ihnen gemäßen Weise aufzunehmen.

Die Alltagswende in der EB rückte den Teilnehmer dergestalt in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen, daß sich der Bildungsprozeß nun „primär am biographisch erworbenen Alltagswissen der Teilnehmer auszurichten“ hat<sup>31</sup>. Folglich kann das Wissen, das in der EB vermittelt wird, kein Experten-Wissen sein.

*Inhalte* des Musik-Lernens im Erwachsenenalter — ausgeschlossen bleiben hier Instrumentalunterricht und die unmittelbar damit verbundenen musiktheoretischen Disziplinen — sind folglich dem „lebensweltlichen Wissen“ zuzuordnen, das sich auf folgende Weise umschreiben läßt:

1. Es handelt sich um „Laienwissen“, das „nicht innerhalb wissenschaftlicher bzw. quasi-wissenschaftlicher Professionen tradiert und weiterentwickelt“ wird<sup>32</sup>. Mehr als spezifisch musikwissenschaftliche Details erscheinen z.B. Fakten über den Komponisten, fachübergreifende Zusammenhänge mit anderen künstlerischen Erscheinungen und gut erkenn- und nachvoll-

ziehbare Formabläufe in Musikwerken sinnvoll für die Vermittlung in einem Kurs.

2. Das Wissen besitzt „eine Relevanzstruktur, ... die auf eine bestimmte milieubedingte bzw. subkulturell bestimmbare Gruppe bezogen ist“<sup>33</sup>. Dieser Gesichtspunkt ist für Musik in verschiedener Weise zu bedenken und betrifft z.B. die Auswahl von Werken, die Zugangs- und Betrachtungsweise, die leitenden Fragestellungen bei der Arbeit, die Intensität und Gründlichkeit des Arbeitens.
3. Das Wissen wird „innerhalb dieses Milieus weitergegeben“, kann sich „ihnen (sic!) gegenüber aber auch verselbständigen“<sup>34</sup>. Erwachsene, die z.B. an einem Kurs „Einführung in die Städtischen Konzerte“ teilnehmen, geben ihr Wissen sicherlich an Familienangehörige, Freunde oder Kollegen weiter, mit denen sie das Konzert besuchen.
4. Das Wissen bleibt „als Know-how bzw. Orientierungs- und Rechtfertigungswissen in den lebensweltlichen Praxiszusammenhang eingelassen“<sup>35</sup>. Musik-Lernen in der EB ist ein zielgerichtetes, für den Lernenden anwendungsorientiertes Lernen. Inhalte sollten daher für die Teilnehmer eindrucksvoll, überschaubar, weder isoliert noch elitär, sondern in den jeweiligen Alltag passend erscheinen. Sie sollten die Möglichkeit beinhalten, grundlegendes Sachwissen zu vermitteln bzw. „in vielerlei Hinsicht neue Erfahrungen zu eröffnen“<sup>36</sup>.

Vom Verständnis des *Lernens* her erscheint mir das Theorie-Konzept von Kade (z.T. gemeinsam mit Geißler) sympathisch für das Musik-Lernen im Erwachsenenalter, weil u.a.

- Lernen als Prozeß gesehen wird,
- die Lebenswelt des Individuums berücksichtigt wird,
- der Lernende ganzheitlich in den Blick genommen wird,
- auch Inhalte jenseits des beruflichen Alltags angesprochen werden,
- die Produktivität des Individuums entwickelt und
- Kommunikation angestrebt wird.

Die lebensweltliche Orientierung eines Musik-Lernens im Erwachsenenalter darf aber nicht mißverstanden werden, als gehe es nur „um das Machbare und rezeptmäßig Vertretbare“<sup>37</sup>. Musik-Lernen sollte vielmehr „praktische Fragen“ aus dem lebensweltlichen Zusammenhang der Adressaten“ aufgreifen und

---

28 Richtlinien, Musik, Gymnasium. S. 3.

29 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. S. 9.

30 A.a.O., S. 12.

31 Dewe/Frank/Huge: Theorien der Erwachsenenbildung. S. 48.

32 A.a.O., S. 49.

---

33 Ebd.

34 Ebd.

35 Ebd.

36 Richtlinien, Musik, Gymnasium. S. 14.

37 Dewe/Frank/Huge: Theorien der Erwachsenenbildung. S. 50.

vertiefen<sup>38</sup>, d.h. im Unterschied zum reinen Wissen problembezogen, auf das Leben, den Alltag gerichtet sein.

Konkret könnte Musik-Lernen im Erwachsenenalter auf den neuen Musik-Richtlinien (NRW) für Grund- und Hauptschule sowie Gymnasium SI<sup>39</sup> aufbauen; hier heißt es z.B., der Lehrer solle „bei seiner Planung von den musikalischen Eindrücken der Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit ausgehen“<sup>40</sup>.

„Alltagsorientierung“ besagt hier z.B., daß „Kenntnisse und Erkenntnisse im Bereich der Notation und Begriffsbildung (...) Hilfen zum eigenen Musizieren, zum Hören von und sich-Verständigen über Musik sowie zum Musikverstehen“ sind<sup>41</sup>. Das heißt, es wird soviel Theorie gelernt, wie in der Situation notwendig erscheint. Auch die Entwicklung des Sprechens über Musik erscheint jeweils auf die Möglichkeiten des Anwendens beschränkt: „Dabei geht es nicht um abfragbares Wissen. Die Verwendung von musikalischen Fachbegriffen in der Grundschule hat nur dort einen Sinn, wo sie im Zusammenhang mit *Musik machen*, *Musik hören* und *Musik umsetzen* gefunden, eingeführt und gebraucht werden. Der Prozeß der musikalischen Begriffsbildung ist wichtiger als der Begriff selbst“<sup>42</sup>.

Würden die Richtlinien aller Schulstufen bzw. aller aufeinander aufbauender Schulformen sich didaktisch an der Lebenswelt der Schüler orientieren, dürfte es — theoretisch — wenig Probleme geben, lebenslanges Lernen in großem Ausmaß realisiert zu finden, d.h. Musik-Lernen im Erwachsenenalter für möglichst viele Menschen erreichbar zu machen, weil mehr Schüler mit positiven Erfahrungen aus dem Musikunterricht die Schule verlassen würden. Lebenslanges Lernen in Musik wäre nicht eine Utopie oder ein Luxus für wenige Privilegierte, sondern würde als ein Angebot vielen offen stehen, weil die Schule inhaltlich und pädagogisch darauf vorbereitete.

#### *Musik-Lernen in der Lebensspanne — Schule und Erwachsenenbildung*

Während die EB die Alltagswende auf der Theorieebene offenbar weitgehend vollzog, erscheinen diese Gedanken in der Musikpädagogik noch am Rande, von wenigen Kollegen auch auf der Theorieebene diskutiert. Nachdem Hermann J. Kaiser die Thematik Anfang der 1980er Jahre angestoßen hatte, nahmen sich wenig später mehrere Musikpädagogen dieses Problems an. Doch an der

„Musikunterrichtsverweigerung“<sup>43</sup> änderte sich ebenso wenig wie an der teilweise sehr problematischen Musik-Lehr- und Lernsituation in der EB, so daß die musikdidaktischen Vorstellungen für Schule und EB dringend einer kritischen Reflexion bedürfen.

Kaiser betont 1984, neben „die Orientierung am musikalischen Objekt und an der musikbezogenen Wissenschaft“ müsse „weit *mehr* und *in ganz anderer* Weise als bisher die Orientierung des Musikunterrichts am Alltag, an der Lebenswelt *des Schülers* als das die *musikalische* Erfahrung des je einzelnen Schülers bedingende Prinzip“ treten<sup>44</sup>. Die Musikdidaktik müsse einerseits „sich auf die *Analyse* der Lebenswelt der Schüler wirklich einlassen, aber nicht mit der vorrangigen Absicht, diese Lebenswelt unmittelbar in eine Erwachsenenlebenswelt ... zu überführen“ und andererseits „die Relevanzen dieser Lebenswelt zu Prinzipien ihrer *planerischen* Aktivitäten machen“<sup>45</sup>.

Angesichts der Bedeutung des Musik-Lernens für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, der zunehmenden Abstumpfung der Menschen bzw. Reduzierung ihrer Wahrnehmungsfähigkeit durch Medienkonsum, angesichts des Übergewichts von kognitivem Lernen in der Schule und der Vernachlässigung von Lernsituationen im kreativen Bereich<sup>46</sup>, muß die Musikpädagogik die Fachdidaktik im Blick auf den Lebensweltbezug revidieren, damit für den Schüler guter Musikunterricht im umschriebenen Sinn wirksam werden kann.

Sollten Ziele und Inhalte von Musikunterricht in der angesprochenen Weise verändert werden, stellt sich die Frage nach der didaktischen Planung eines solchen Unterrichts. Jank/Meyer/Ott weisen darauf hin, daß sich die musikdidaktisch intendierten Unterrichtsprozesse in der Form von Offenem Unterricht realisieren ließen<sup>47</sup>.

Es erscheint mir allerdings utopisch, in überschaubarer Zeit o.g. Ziel- und Inhaltsforderungen im Sinne eines „offenen Musikunterrichts“<sup>48</sup> in die Schulwirklichkeit übertragen zu sehen, weil dm u.a. sowohl die Alltagsfeindlichkeit vieler Musikpädagogen als auch eine zu beobachtende Theorieverdrossenheit entgegensteht.

Musik-Lernen mit Erwachsenen darf deswegen aber nicht weiterhin unreflektiert in traditionellen didaktischen Vorstellungen verharren oder ganz ausfallen. An anderer Stelle hatte ich bereits angeregt, das „Hamburger Modell“ von Wolfgang Schulz im Blick auf didaktische Überlegungen zum Musik-Lernen

38 Ebd.

39 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Musik. — Richtlinien Musik Hauptschule. — Richtlinien, Musik, Gymnasium.

40 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Musik. S. 29.

41 A.a.O., S. 26.

42 A.a.O., S. 28.

43 Kaiser, H.J.: Musikunterricht für alle? S. 168.

44 Ebd. (Herv. i.O.)

45 Ebd. (Herv. i.O.)

46 Vgl. Recht auf rechts. Kreativität.

47 Jank/Meyer/Ott: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. S. 109 ff.

48 Vgl. a.a.O.

mit Erwachsenen zu prüfen, weil es einen emanzipatorisch relevanten Unterricht ermöglicht und folglich im Sinne von Wedemeyer „unabhängiges Lernen“ fördern kann. Angesichts der Besonderheiten von Musik-Lernen in der Lebensspanne und der Wünsche vieler Erwachsener, über das Musik-Lernen auch soziale Kontakte auf- und ausbauen zu können, bietet sich das Modell an, weil sich die Lerner mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und ihrem spezifischen Vorwissen in die Kursplanung einbringen sollen; denn Schulz sieht die Unterrichtsplanung nicht nur unter sachlich-inhaltlichem Aspekt. Planung vollziehe sich dergestalt, daß in den Lernenden das Gefühl geweckt und gestärkt werde, für sich selbst verantwortlich zu sein, zu erkennen, daß sie etwas verändern könnten, wenn sie es selbst in die Hand nähmen<sup>49</sup>.

Ich erachte es als positiv, daß das didaktische Konzept von Schulz auch passend erscheint zu den an der Lebenswelt orientierten pädagogischen Vorstellungen, wie aus den gen. Richtlinien herauszulesen ist. Unterricht sei, so heißt es z.B., so zu gestalten, „daß die Kinder zunehmend in die Lage versetzt werden, mitzudenken, mitzuplanen und mitzugestalten. Er trägt dafür Sorge, daß die Kinder in für sie sinnvollen Zusammenhängen lernen und das Gelernte anwenden können. Auf diese Weise wird sachorientiertes und sinnstiftendes Lernen mit der Förderung von Handlungsbereitschaft und sozialer Verantwortung verbunden. So vermeidet erziehender Unterricht bloße Wissensvermittlung wie auch bloßes Verhaltenstraining; vielmehr gibt er den Kindern Hilfe, selbständig zu werden“<sup>50</sup>.

Das „Hamburger Modell“ mit seinen spezifischen Anforderungen an den Lernenden erscheint mir als Planungsbasis für EB insofern gut geeignet, als überdies

- die Effektivität von Unterricht hier wichtig ist und
- das Modell eine stringente Planung fordert<sup>51</sup>.

### Resümee

Ich möchte abschließend daran erinnern, daß die hier entwickelten Zusammenhänge im Blick auf künstlerisch-ästhetische Bildung thesenartig seit 20 Jahren publiziert sind<sup>52</sup>.

An dem Problem hat sich nichts geändert: Die anthropologische Bedeutung von künstlerischer Bildung für die Menschwerdung kam 1972 ebenso überzeu-

gend zur Sprache wie der von mir herausgestellte Lebensweltbezug für die Schulpädagogik sowie die Vorstellung vom Lernen in der Lebensspanne, orientiert an den individuellen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Erfordernissen. An der Einschätzung, daß Schule im Blick auf ein Lernen in der Lebensspanne verändert werden müsse, damit Musik-Lernen in der Lebensspanne z.B. in überschaubarer Zeit realisiert werden könnte, wenn die Musikpädagogen zu einer Revision der Fachdidaktik bereit wären, hat sich in den vergangenen Jahrzehnten nichts geändert: Ich hoffe, daß nicht wiederum 20 Jahre ungenutzt für das Musik-Lernen in der Lebensspanne verstreichen.

### Literatur

- DEWE, BERND/FRANK, GÜNTER/HUGE, WOLFGANG: Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München 1988.
- ECKART-BÄCKER, URSULA: Musikalische Volksbildung in den 1920er Jahren und Versuch einer Theoriebildung der musikalischen Erwachsenenbildung heute. In: Zeitschrift für Musikpädagogik. Heft 50 (Mai 1989). S. 27-34.
- GIESEKE-SCHMELZLE, WILTRUD: Erfahrungsorientierte Lernkonzepte. In: Didaktik der Erwachsenenbildung. Hrsg.: H.-D. RAAPKE und W. SCHULENBERG. In: Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 7. Hrsg.: F. PÖGGELER. Stuttgart/ Berlin/Köln/Mainz 1985. S. 74-92.
- JANK, WERNER/MEYER, HILBERT/OTT, THOMAS: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In: Unterrichtsforschung. Hrsg.: H.J. KAISER. Musikpädagogische Forschung. Bd. 7. Laaber 1986. S. 87-131.
- KAISER, HERMANN. J.: Musikunterricht für alle? In: Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Hrsg.: F. RITZEL und W.M. STROH. Wilhelmshaven 1984. S. 166-173.
- LOEFFEL, URS: Musikunterricht gegen innerliches Erfrieren. Staatlich unterstützte musikalische Späterziehung — ja oder nein. In: Neue Musikzeitung. Juni/Juli 1989. S. 17 f.
- Learning to be. The world of education today and tomorrow. Hrsg.: UNESCO Paris. Paris 1973.
- MUSICOSOPHJA: Die Kunst des bewußten Musikhörens. Musicosophia-Schule. Finkenherd 6. 7811 St. Peter/Schwarzwald.
- Pädagogische Grundbegriffe. Hrsg.: D. LENZEN unter Mitarbeit von F. ROST. Zwei Bände. Reinbek 1989.
- PETERSSEN, WILHELM H.: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen — Modelle — Stufen — Dimensionen. München<sup>3</sup> 1988.
- Recht auf rechts. Kreativität. In: Der Spiegel. H. 16/1992. S. 262 ff.

49 Eckart-Bäcker, U.: Musikalische Volksbildung in den 1920er Jahren. S. 32.

50 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Musik. S. 12.

51 Vgl. Petersen, W. H.: Handbuch Unterrichtsplanung. S. 111.

52 Learning to be.

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Musik. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes NW. Köln 1985.

Richtlinien, Musik, Gymnasium (SI). Stand 7.8.1992 (Entwurf f. Ms.)

Richtlinien Musik. Lernbereich Kunst/Musik/Textilgestaltung. Hauptschule. Frechen 1989.

SCHAUB, STEFAN: Hören mit Begeisterung. Ein Weg zum aktiven Musik-Erleben. BOLLSCHWEIL 1991. Dazu 4 CDs. (Deutsche Grammophon-Gesellschaft.).

SCHNEIDER, REINHARD (Hrsg): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Regensburg 1987.

SIEBERT, HORST: Geht die Erwachsenenbildung an der Lebenswelt vorbei? In: Gehen Bildung, Ausbildung und Wissenschaft an der Lebenswelt vorbei? Hrsg.: M. SCHRATZ. München 1988. S. 147-155.

WEDEMEYER, CHARLES A.: Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne. Weinheim/Basel<sup>2</sup>1989. (Aus dem Amerikanischen. 1981).

Prof. Dr. Ursula Eckart-Bäcker  
Gustav-Radbruch-Straße 13  
50996 Köln