

## Musikvermittlung als Konnexionismus — Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung

GÜNTER OLIAS

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

„Experte in Sachen Musikvermittlung — das ist die eigentliche, die Hauptrolle des Musiklehrers. Und Vermittler sein heißt: Kontakte herstellen, wo sie von selbst nicht zustande kommen, Kontakte zwischen Mensch und Musik, zwischen dem (potentiellen) Publikum und den Protagonisten der Musikszene.“<sup>1</sup> Im Rahmen einer solchen Positionsbestimmung kennzeichnet Reinhard SCHNEIDER den Begriff der Vermittlung als „didaktischen Zentralbegriff“<sup>2</sup> Sein besonderer Stellenwert ergibt sich demnach vor allem aus der Tatsache, daß er einerseits „direkt auf unterrichtstechnologische Fragen“ zu beziehen ist, andererseits die „didaktische Theorie für eine philosophische Besinnung und Begründung öffnet und somit letztlich „jedem eindimensionalen Denken in der Musikdidaktik ein argumentatives Ende bereitet.“

Diesem Gedankengang und Problemkreis hier erweiternd und vertiefend nachzugehen, scheint mir ein lohnendes Unterfangen und aktuelles Erfordernis. Dies gilt auch und gerade angesichts der besonderen Ausgangslage und Umstände, unter denen sich derzeit vornehmlich für Musikpädagogen aus den östlichen Bundesländern neue Fragen nach Tradition und Perspektive sowie neuartige Ausgangsbedingungen für bzw. Anforderungen an die unterrichtspraktische Musikvermittlung eröffnen. Mit dem Aufbruch aus den Begrenzungen und Begrenztheiten bisheriger schulpolitischer Bevormundung, lehrplan zentrierter Linienführung und Linientreue sowie mit der Lösung von einer sich stets selbst bestätigenden provinzialistischen Allgemeinbildungseuphorie vollzieht sich zugleich ein fundamentaler Übergang in eine neue, veränderte Bildungslandschaft, verbunden mit eigentümlichen Risiken und Chancen zu aktuellem musikdidaktischen Erfahrungsgewinn.<sup>3</sup> Die Prophetie Johann Friedrich HERBARTS, „andere Zeiten erfahren etwas anderes, weil sie etwas anderes tun“<sup>4</sup>, gewinnt für uns somit eine außerordentliche Impulswirkung — für die unterrichtliche Praxis eben-

---

1 MEYER, H.: Musik als Lehrfach. Wiesbaden 1978. S. 90.

2 SCHNEIDER, R.: Didaktik der Musik. In: Handbuch der Schulmusik. Hrsg. v. S. HELMS, H. HOPF u. E. VALENTIN. 3. Aufl. Regensburg 1985. S. 97 ff.

3 Vgl. 01.1.,s. 0.: Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule 4/92. S. 187 ff.

4 HERBARTS pädagogische Schriften. Bearb. u. hrsg. v. E. V. SALLWÜRK 1. Bd. Langensalza 1922. S. 457.

so wie für eine perspektivisch orientierte musikdidaktische Lehre und Forschung.

Aus der neuen musikdidaktischen Offenheit und dem Pluralismus miteinander konkurrierender didaktischer Konzeptionen und unterrichtsmethodischer Lehrmeinungen erwachsen Fragestellungen und Orientierungsbedürfnisse in Bezug auf angemessene Nutzungs- und Vermittlungsmöglichkeiten der erweiterten stofflichen und didaktisch-methodischen Angebote, vor allem aber auch nach praktikablen Verknüpfungsmöglichkeiten und sinnstiftenden Zusammenhangsbildungen innerhalb einer kaum noch überschaubaren Mannigfaltigkeit von musikalischen Vermittlungsgegenständen, Vermittlungsweisen und Vermittlungsqualitäten.

Gerhard SCHULZE hat in einer soeben erschienenen — gleichermaßen tiefloftenden wie beziehungsreichen — Studie zu den kulturellen Entwicklungstendenzen innerhalb der bundesrepublikanischen „Erlebnisgesellschaft“<sup>5</sup> beachtenswerte Konsequenzen und überzeugende Details aufgezeigt, die sich aus der umfassenden Ästhetisierung unseres Alltagslebens im Zeichen jener erlebnisorientierten sozialen Basismotivation und dementsprechenden Dynamisierung des aktuellen Erlebnismarktes ergeben. Der hierbei überzeugend nachgewiesene Wandel im alltagsästhetischen Erleben und Verhalten dürfte wohl auch zu neuartigen musikpädagogischen Nachdenklichkeiten und Entscheidungsfindungen veranlassen, was im Rahmen dieses Beitrages zunächst lediglich in einigen ersten Ansätzen skizziert werden kann.

Insgesamt bedarf es meiner Ansicht nach somit verstärkter integrativer Ansätze und Bemühungen, die auf *conexio* und *conexum*, d.h. auf Verknüpfung und Zusammenhang abzielen, die also auf Verbindung und Verzahnung auch von durchaus disparaten gegenständlichen, situativen und verlaufsspezifischen Momenten im Unterrichtsprozeß, bei dessen Planung, Gestaltung und Analyse gerichtet sind. Daher mein Plädoyer hier für eine *konnexionistische Musikdidaktik*, die im permanenten Bemühen um Herstellen von Verbindungen zugleich einen erhöhten Grad an Verbindlichkeit im musikvermittelnden didaktischen Wirken erfordert.<sup>6</sup>

Nicht unerwähnt lassen möchte ich in diesem Zusammenhang, daß für mich die Möglichkeiten zum Mitwirken bei der Entwicklung neuer Rahmenpläne für den Musikunterricht an den allgemein bildenden Schulen des Landes Brandenburg und die ersten Fortbildungsveranstaltungen dazu mit den Musiklehrern sowie zahlreiche persönliche Begegnungen mit Fachkollegen — einschließlich der von ihnen im Rahmen von Gastlehrveranstaltungen an der Universität Potsdam

eindrucksvoll demonstrierten Vermittlungsweisen von Musik — ein maßgebliches Anregungspotential für die hier vorzunehmenden Erörterungen schufen. In Weiterführung dessen möchte ich nachfolgend auf drei Aspektbereiche eingehen und dabei den konnexionistischen Ansatz weiter verfolgen und zwar im Hinblick auf: 1. Gegenstands- und Funktionsspezifität der Musikvermittlung; 2. Prinzipien und Verfahrensweisen didaktischer Musikvermittlung; 3. daraus resultierende ausbildungsbezogene Fragestellungen und Aufgaben.

### 1. Zur Gegenstands- und Funktionsspezifität der Musikvermittlung

Man kann dem scharfsinnigen Exkurs Christoph RICHTERS zum Begriff der Vermittlung durchaus zustimmen, mit dem der Begründungszusammenhang des Konzepts der „didaktischen Interpretation von Musik“<sup>7</sup> erhellt wird. Zu fragen bleibt allerdings, ob dieser hermeneutische Ansatz hinreichend den widersprüchlichen Gesamtzusammenhang von musikbezogener Kunstproduktion und ästhetischer Aneignung im Blick hat. Im historischen Prozeß fortschreitender Vergesellschaftung und Individuation durch den und beim Umgang mit Musik ist die Vielfalt von Möglichkeiten des Hervorbringens, Verarbeitens, Verbreitens und Gebrauchens von Musik außerordentlich gewachsen, so daß sich auch das Spektrum potentieller musikdidaktischer Vermittlungsinitiativen spürbar erweitert hat. Didaktische Vermittlung bzw. Interpretation von Musik kann sich daher — wie übrigens RICHTERS neuere Arbeiten selbst erkennen lassen<sup>8</sup> — nicht mehr vornehmlich auf eine — wenn auch noch so philologisch exakte und beziehungsreiche — textgebundene Deutung beschränken.

Mit einer — wie ich meine — *konnexionistischen* Sicht auf den Beziehungsreichtum musikalischer Produktions- und Aneignungsweisen wird es möglich:

- musikalische Ereignisse (Werke, Aufführungen, Medienangebote) als *Vermittlungsgegenstände* innerhalb von vielfältigen sozial-kommunikativen Zusammenhängen zu bestimmen;
- die *aneignungsfunktionale Bestimmtheit und Bedingtheit* künstlerischer Prozesse und Tätigkeiten auch als zentrale Bezugspunkte für entsprechende didaktische Vermittlungsinitiativen zu beachten;
- unterrichtliche Musikvermittlung *tendenziell* auf die realen Gegebenheiten musikalischer Produktions- und Rezeptionsvorgänge zu beziehen oder daraus abzuleiten.

5 Vgl. SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft — Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt a.M./New York 1992.

6 Nicht gemeint ist damit die Theorie konnektionistischer Modelle als neue Repräsentationsform innerhalb der Kognitiven Psychologie.

7 Vgl. RICHTER, Chr.: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. In: Schriftenreihe z. Musikpädagogik. Frankfurt a.M. 1976. S. 17 ff.

8 Vgl. NIEMANN, F. /RICHTER, Chr.: Klassische Musik — Musik der Klassik. W.A. Mozart. Bd. I. In: Studienreihe Musik. Hannover 1992.

Insofern legitimiert sich didaktische Musikvermittlung auch nicht aus einer autoritär proklamierten oder vordergründig erscheinenden bildungsmissionarischen Absicht. Sie lenkt unseren Blick vielmehr auf die „*didaktische Immanenz*“ der Kunst und fordert heraus — auch gerade angesichts des entwicklungsgeschichtlichen Struktur- und Funktionswandels in der Kunst — zu weiterem Nachdenken über strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Kunst- und Didaktik-Produktion sowie über deren prozessuale Verkettung in der musikunterrichtlichen Praxis.

Beachtenswert erscheinen mir diesbezüglich u. a. auch Darlegungen von Ulrich ROESNER und Günter MAYER, wie sie in der Publikation „*Ästhetik der Kunst*“ entwickelt wurden:

„Kunstvermittlung ist keinesfalls identisch mit Kunst-Distribution — auch dann nicht, wenn diese einfach 'flach' als Distribution von Produkten gefaßt wird. Es geht also nicht nur darum, daß etwas mehr oder weniger Fertiges (etwa das Kunstwerk) in bestimmten Einrichtungen und Organisationsformen an rezipierende Individuen 'vermittelt' wird. In dieser Vorstellung, die im alltäglichen Sprachgebrauch befangen bleibt, erhielte die Kunstvermittlung den Schein einer besonderen Sphäre des Kunstprozesses, und dieser wäre in seinem Gesamtzusammenhang nicht mehr begreifbar. Es würde die Folgerung nahe gelegt, daß die dieser Sphäre entsprechenden Vorgänge, auch wenn sie im Kontext des Kunstprozesses beachtet werden müssen, letztlich doch etwas sind, was im eigentlichen Sinne keinen kunstspezifischen Charakter hat. Vermittlungen erscheinen so lediglich als zwischen die eigentlich wesentlichen Tätigkeiten des werkschöpfenden Künstlerindividuums und des genußvoll rezipierenden Kunstaufnehmenden geschoben.“<sup>9</sup>

Gerade die gängige Praxis des Konzertbetriebs mit ihrer „wachsenden Rückkopplungsarmut“ und der Tendenz zur „stillschweigenden Kommunikation“ nährt eine derart isolationistische Auffassung von Kunstvermittlung. Hier haben sich zumindest zwei wesentliche Dinge vollzogen, die Christian KADEN mit aller Deutlichkeit hervorhebt: „die Abtrennung des 'eigentlichen' Musizierens vom 'uneigentlichen', des Fertigen vom Unfertigen, der Aufführung von der Probe. Und: die sozusagen hemmungslose Verdrängung der entscheidenden Regelprozesse ins Reich des Uneigentlichen, aus dem *Musentempel* in die *Werkstatt*.“<sup>10</sup>

Im konnexionistischen Sinne ist daher eine ausgewogene wechselseitige Verbindung von *Werkgesinnung* und *Werkstattgesinnung*<sup>11</sup> für den musikdidaktischen Prozeß anzustreben. Es wäre demnach ein fatales Mißverständnis, wenn

---

9 Ästhetik der Kunst. Berlin 1987. S. 54.

10 KADEN, Chr.: Musiksoziologie. Berlin 1984. S. 182.

11 Vgl. WEHNERT, M.: Werkstatt statt Werk? — Bemerkungen zu alten und neuen Denk- und Hörgewohnheiten in der Musik. In: Musik als Mitteilung. Leipzig 1983. S. 256 ff.

didaktische Musikvermittlung angesichts der oben angedeuteten Entwicklungsbesonderheiten daraufhin lediglich in kompensatorischer Absicht wirksam werden wollte. Eine diesbezüglich ausgerichtete Didaktisierung würde die bestehende Asymmetrie musikalischer Kommunikation nur noch verschärfen und schließlich zu autoritärer Gestik tendieren, wie es Beispiele der „*didaktischen Musik*“ bereits bezeugen. Dies gilt gleichermaßen für jene Vermittlungspraktiken, wie sie vom Salonalbum des 19. Jahrhunderts bis zu den Top-Ten-Argumentationen in den Charts der Rundfunk- und Fernsehsender unserer Tage reichen.

## 2. Zu Prinzipien und Verfahrensweisen didaktischer Musikvermittlung

Musikunterrichtliche Vermittlungsvorgänge sind primär *aneignungsfunktional* bestimmt und demnach in ihrer gegenständlichen, prozessualen und qualitativen Spezifik auf die Herausbildung, Steigerung und Stabilisierung von musikalischen Lernfähigkeiten gerichtet. Insofern ist wiederholt Reinhard SCHNEIDER zuzustimmen in seinem Bedenken: „Nimmt man den Begriff der Vermittlung ernst, so ist es eigentlich unmöglich, einen der gegenwärtig kursierenden Schlagwörter eine grundsätzliche Bedeutung beizumessen. Hat man heute erkannt, daß etwa die Konzeption von ALT, die Orientierung am Kunstwerk, keine tragende Grundlage für den Musikunterricht sein kann, so steht diese Einsicht für einige neuere Schlagworte, wie beispielsweise Schülerorientierung, Handlungsorientierung oder eine schwerpunktmäßige Orientierung an der Rock- oder Popmusik noch aus. Zumeist wird in solchen Verengungen des Musikunterrichts ein Moment im Vermittlungsprozeß, sei es der Schüler, sei es die Sache oder eine bestimmte Form oder ein bestimmter Gegenstand verabsolutiert.“<sup>12</sup>

Man könnte daraufhin unter Umständen — zumal als Musikpädagoge mit dem didaktisch-methodischen Erfahrungshorizont aus vergangenen DDR-Zeiten — geneigt sein, all diesen Problematisierungsaufwand bedenkenlos zu übergehen und die traditionelle Praxis der Stoffvermittlung lediglich mit einem Schuß „schülerorientierter“ Beliebigkeit zu würzen. Oder erfordert unterrichtliche Musikvermittlung eine spezielle Art von didaktischer Performance, die *Erkenntniszuwachs* und *Fähigkeitserwerb* vor allem auf der Grundlage von lustvollem *Erlebnisgewinn* ermöglicht?

David TUDOR äußerte einmal auf die Frage von John CAGE, wie er sich wohl als Lehrer verhalten sollte, eine zunächst nahezu schockierende Ansicht: „Stell dir vor, du bist jemand, der einen Unfall verursacht und Fahrerflucht begeht.“<sup>13</sup>

---

12 SCHNEIDER, R.: Didaktik der Musik. A.a.O. S. 98.

13 KOSTELANETZ, R.: John Cage im Gespräch. Köln 1989. S. 189.

Man braucht dabei nicht nur an die mitunter mühevollen Versuche im Umgang mit neuer Musik zu denken. Oftmals resultiert ein derartiges — um im Bilde TUDORS zu bleiben — unfallverursachendes Wirken allein schon aus der überhöhten Geschwindigkeit, mit der wir uns und andere beim Befahren von „Lern-schnellstraßen“ vorantreiben. Horst RUMPF gibt daher zu Recht und mit Nachdruck zu bedenken: „Entrüstung hilft da nicht, wenn zutage liegt, daß die konsumistische wie die scholastische Art der Kulturübereignung die Kultur der Annäherung, die eine Kultur spielerischer Verrückungen und Ergänzungen und Verlangsamungen ist, austrocknet bzw. zu einer technoformen Motivationsphase verstümmelt.“<sup>14</sup>

Die aufschlußreichen und — wie mir scheint — in ihrer ausgesprochen konnexionistischen Tendenz beeindruckenden Orientierungshinweise zur musikalischen Gestaltungsarbeit von Ortwin NIMCZIK stellen gerade angesichts ihrer kombinierenden gegenstandsspezifischen Akzentuierung ein beachtenswertes Anregungspotential für komplexe musikdidaktische Vermittlungsvorgänge dar:

- Einbezug vorgängiger Erfahrungshorizonte und Generierung unterrichtlicher Anschlußmöglichkeiten
- Korrespondenz musikalischer und sozialer Sinnbildungsprozesse
- Inter-Subjektivität im Vollzug musikalischer Gestaltungsarbeit
- Lernen zwischen unterrichtlicher Vermittlung und humaner Handlungsorientierung
- Der Lehrer als Mit-Gestalter in „tendenziell symmetrischer Kommunikation“.<sup>15</sup>

Renate MÜLLER kennzeichnet dagegen das Prinzip einer „interaktionistischen Musikpädagogik“<sup>16</sup> als den zentralen Ansatzpunkt für eine variantenreiche, lebendige und Erfolg versprechende musikdidaktische Orientierung. Allerdings gewinnt man angesichts des von ihr artikulierten Vorwurfs der resignativen Wirkung von „Defizittheorien über Rezeptionsbarrieren“ bei Jugendlichen zugleich den Anschein, als seien ihre eigenen musikdidaktischen Vorstellungen ebenfalls einer Defizittheorie über musikdidaktische Erfolgsbarrieren bei Musikerziehern erwachsen.

Man könnte nun derartige Auflistungen und vergleichende Betrachtungen zu aktuellen Studien über Prinzipien und Verfahrensweisen didaktischer Musikvermittlung durchaus noch weiter fortführen. Insgesamt ist dabei jedoch festzustel-

len, daß die Tendenz zu einem musikdidaktischen Methodenpluralismus — wie sie sich in Korrespondenz zur Entgrenzung von musikalischen Stilen, Gattungen und entsprechenden Aneignungsweisen abzeichnet — zugleich von einem verstärkten Bemühen um das Aufspüren von übergreifenden thematisch-inhaltlichen und verfahrensspezifischen Konzentrationspunkten begleitet wird.

Als solche erweisen sich etwa die Erörterungen zu einer „humanen Schule“ (RICHTER) oder zum „lebensweltlichen Bezug“ (EHRENFORTH), die Wiederentdeckung des „exemplarischen Prinzips“ (WAGENSCHEN) oder auch die Argumentationen zum Phänomen der „Transversalität“ (WELSCH). Für die musikdidaktische Reflexion und Praxis könnten angesichts der auch hier vorherrschenden Heterogenität von musikbezogenen Inszenierungs-, Erarbeitungs- und Vermittlungsmustern die Erörterungen von Wolfgang WELSCH „Zur Aktualität des ästhetischen Denkens“ gleichermaßen anregend und aufschlußreich sein:

„Es braucht zusätzlich positive Hinweise, wie in dieser Pluralität — statt ins 'anything goes' zu verfallen und in Indifferenz zu versanden — Verbindungen, Kooperationen und Auseinandersetzungen möglich werden. Nicht mehr die Situation der Pluralität, sondern der mögliche Verkehr der pluralen Formen untereinander ist zum generellen Problemfokus der Gegenwart geworden und stellt zugleich ein Grundthema der postmodernen Kunst dar. Während die Moderne das Plurale erprobt hat, erobert die Postmoderne das *Transversale*. Dem muß sich auch die philosophische Reflexion zuwenden. Nach der Thematisierung von Pluralität und Heterogenität steht nun ein Denken der Transversalität bevor.“<sup>17</sup>

Eine von derartigen Gedankengängen beeinflusste Musikdidaktik würde ihre Aufgabe darin sehen, in offenen, erprobenden Lernhandlungen und von alltagsästhetischen Sinnerfahrungen ausgehend zu mobilen Formen musikbezogener Sinnzuweisung zu gelangen. Dies kann im Rahmen von musizierpraktischen Gestaltungsversuchen — etwa bei klanggestalterischen Verlebendigungen eines ausgewählten musikalischen Formmodells, beim Erarbeiten eines Liedbegleit-musters oder eines Mitspiel-Satzes ebenso erfolgen wie bei gemeinsamen hör-analytischen Erkundungen, bei bewegungsimprovisatorischen Annäherungen an ein Klangbeispiel oder bei kontextbezogenen Erörterungen stiltypischer Gestaltungsmerkmale. Erst im interaktiven Vorgang unterrichtlichen Lehrens und Lernens werden sodann das „Exemplarische“, eine adäquate Sinnfindung, eine didaktische Interpretationsvariante als ein möglicher *Konnex* im jeweiligen Umgang mit Musik erreicht.

Insofern ist auch nicht der Lehrende ausschließlich oder gar als einzig legitimer Musikvermittler wirksam, sondern alle am Unterrichtsprozeß Beteiligten, Lehrende ebenso wie Lernende, vermitteln sich zugleich selbst in der Viel-

---

14 RUMPF, H.: Spielarten der Kulturaneignung. In: Musik im Diskurs. Bd. 8. (Perspektiven schulischer Musikerziehung i.d. 90er Jahren) Regensburg 1991. S. 43.

15 NIMCZIK, O.: Spielräume im Musikunterricht. Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit. In: Studien z. Pädagogik d. Schule. Bd. 17. Frankfurt a.M. 1991. S. 19 ff.

16 Vgl. MÜLLER, R.: Erfolgstyp Musiklehrer — Dimensionen der Interaktionskompetenz. In: Musikpädagogische Forschung. Bd. 12. (Musiklehrer: Beruf, Berufsfield, Berufsverlauf) Essen 1991. S. 90 ff.

---

17 WELSCH, W.: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990. S. 72.

falt und Variabilität, Offenheit und Steigerungsfähigkeit ihres möglichen Umgangs mit und Zugangs zur Musik.<sup>18</sup> Konnexionistische Musikdidaktik fördert somit diese Vielfalt und Variabilität, Offenheit und Steigerungsfähigkeit sowohl im Hinblick auf das gemeinsame, interaktive Erkunden von musikalischen und darüber hinausgehenden Sinnzusammenhängen als auch hinsichtlich des Erprobens dementsprechender methodischer Vorgehensweisen. Musikvermittlung als Konnexionismus wird sich auch auf eine fortwährende Mobilität in ihrem Interesse an der aktuellen Musikentwicklung beziehen, von dorthin maßgebliche Impulse erhalten und dadurch ihr innovatives Potential ausprägen und entfalten können.

Verbunden damit sind schließlich auch neuartige Akzentsetzungen im Bereich der musikdidaktischen Aus- und Fortbildung sowie beim Bearbeiten forschungsrelevanter Fragestellungen zu Profil und Profession der didaktischen Musikvermittlung, auf die abschließend hier noch eingegangen werden soll.

### 3. Zu einigen ausbildungs- und forschungsrelevanten Fragestellungen und Aufgaben

Georg MAAS hat im Rahmen der letztjährigen AMPF-Tagung bereits festgestellt: „Im Studium wird meist eher auf theoretische Aussagen über Lehren und Lernen rekuriert als auf individuelle Unterrichtserfahrungen. Sind es im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile möglicherweise tatsächlich Lehr- und Lerntheorien, mit denen Studentinnen vertraut gemacht werden, so werden im musikdidaktischen Studienangebot vermutlich die kuranten Konzepte eines zeitgemäßen Musikunterrichts vermittelt. Diese zeichnen sich eher durch programmatische Äußerungen zu Inhalten des Musikunterrichts, zu seinen Zielen, zu seiner Legitimation aus als durch konkrete Aussagen zum Lehren im Unterricht.“<sup>19</sup>

Mit der Übernahme des zweiphasigen Ausbildungsganges innerhalb der Lehrerbildung auch an der Universität Potsdam (trotz des anfänglich heftig erörterten Widerstands) können wir nunmehr diese Feststellung im Wesentlichen nur bestätigen. Lediglich Studenten des 5. und 6. Studienjahres, die sich — auf Grund der im Land Brandenburg erst allmählich installierten Referendarausbildung — für eine entsprechende Verlängerung ihrer Studienzeit entschieden hatten, brachten in die fachdidaktischen Seminare vielfältige unterrichtspraktische Erfahrungen und ein gesteigertes Interesse an Zusatzinformationen über konzeptionelle, inhaltliche und verfahrensspezifische Neuorientierungen ein.

Der inzwischen erweiterte Literatur- und Materialbestand unserer Bibliothek schafft zweifellos ein reichhaltiges Betätigungsfeld. Doch von studentischer Seite nähert man sich ihm derzeit noch mit ziemlicher Zurückhaltung. Zu tief sitzt offenbar noch immer der Verdacht der Unangemessenheit gegenüber dem in der pädagogischen Literatur formulierten Theorieanspruch im Vergleich zu den schulunterrichtlichen Erfahrungen, Gegebenheiten und didaktischen Realisierungschancen. War dies in der Vergangenheit vor allem auf ideologische Legitimationsfloskeln und ein ohnehin stagnierendes Stoffpensum der verbindlichen Lehrplanvorgaben bezogen, so bleibt auch jetzt noch allzu oft das Leseinteresse partikulär auf einige wenige und dann oftmals zufällige Quellenfunde beschränkt.

Allerdings verhalfen Gastlehrveranstaltungen und die dabei angeregten persönlichen Kontakte zu Repräsentanten durchaus unterschiedlicher musikdidaktischer Auffassungen und Vermittlungsweisen zu einer spürbaren Horizonterweiterung. Denkbar und wünschenswert wären darüber hinaus noch weiterführende „Durchmischungen von Studenten, Musiklehrern und Lehrerbildnern aus Ost und West, gewissermaßen — im Sinne der hier erörterten Thematik — als eine spezielle Art von Musikvermittlung in konnektionistischer Absicht: so etwa hinsichtlich wechselseitiger Praktika, gemeinsamer Projektbearbeitungen, Tagungen, Exkursionen etc.

Was den thematisierten Sachverhalt speziell anbelangt, so dürfte es wesentlich darum gehen, im Rahmen des Gesamtzusammenhanges von musikunterrichtlichen Aneignungsweisen und Lehrstrategien jeweils verstärkt nach den didaktischen *Vermittlungsqualitäten* im Lehren und Lernen, nach den Kriterien folglich von „*musikdidaktischer Kompetenz*“ der Lehrenden und Lernenden zu fragen. Entsprechende Vermittlungsqualitäten der Musik sind in RICHTERS Konzeption der „didaktischen Interpretation“ deutlich herausgearbeitet und folgerichtig sowie hinreichend pointiert mit dem Begriff der *Erfahrung* verbunden worden. Die Befähigung zur didaktischen Musikvermittlung ebenso wie theoriegeleitete Untersuchungen zu derartigen Vorgehensweisen hätten sich künftig aber außerdem noch mehr zu konzentrieren auf:

- Merkmale, Entwicklung und Wirksamkeit von *subjektiven Theorien* bei der handlungsbezogenen Selbstorganisation von Unterricht im Prozeß seiner Planung, Durchführung und Analyse (etwa im Rahmen eines musikdidaktischen Lehrertrainings);
- das Wechselspiel zwischen *linearer und nichtlinearer Planung und Dynamik* im musikdidaktischen Prozeß, auf Übergänge vom linearen Modell zur Betrachtung und Wirksamkeit nichtlinearer Zusammenhänge und Dynamik bei unterrichtlicher Musikvermittlung;

18 Vgl. KLINGBERG, L.: Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin 1990.

19 MAAS, G.: Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug. Vortragsmanuskript. AMPF-Tagung Heek 1991.

- Kriterien der *Adäquanz, Ausgewogenheit und Angemessenheit* bei der didaktischen Gestaltung von musikbezogenen Lehr- und Lernsituationen bzw. dementsprechenden Situationsfolgen;
- Ausprägungsformen didaktischer Musikvermittlung im Zeichen ausgewählter Lehr- und Lernstrategien wie etwa *exemplarisches, paradigmatisches und innovatives Lehren und Lernen* (freilich auch unter Beachtung retardierender Momente im Festhalten an bisher gewohnten „Übermittlungsstrategien“ sowie von Schwierigkeiten der Um- und Neuorientierung);
- Aspekte der *Intra-Lerngruppen-Varianz* beim aneignungsfunktionalen Vermitteln von musikunterrichtlichen Sachverhalten, insbesondere hinsichtlich bestehender Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Übergänge im lebensweltlichen Bezug des musikalischen Verhaltens der Schüler.

Hierzu lassen sich ohne Mühe noch weitere Details und Problemfelder anführen. In konnektionistischer Sicht sollte jedoch zusammenfassend hervorgehoben werden, daß es vor allem um den weiteren Ausbau von gleichsam *vernetztem bzw. vernetzendem Lehren und Lernen* (VESTER)<sup>20</sup> auch im Musikunterricht und seiner Didaktik geht, verbunden mit der Zielsetzung, hinzuführen zu einem „multiplen Selbstsein in pluralisierten Lebenswelten“ im Einklang von neuer *Nachdenklichkeit und Beweglichkeit* (MERTENS).<sup>21</sup>

Hierbei wäre Konnexionismus freilich mißverstanden, wenn damit vordergründig auf ein harmonistisches oder gar dogmatisiertes Ganzheits- und Einheitsdenken verwiesen würde, ohne den Multiplizitätssphären des individuellen und sozialen Daseins, ihrem widersprüchlichen Wirken und Erleben hinreichenden Gestaltungs- und Entfaltungsraum zu gewähren. Insofern ist bei unterrichtlicher Musikvermittlung permanent die Frage zu stellen nach möglichen Umgangsformen mit Musik, nach Erweiterungen und Vertiefungen des Erlebnis- und Verstehenshorizonts, nach künstlerischen Modellen und Modellierungsfähigkeiten in Bezug auf Daseinsorientierung und Realitätsbewältigung sowie nach Übergängen zwischen möglichen musikalischen Verhaltensweisen und bereits ausgebildeten Individualitätsformen. Die ästhetische Relevanz und didaktische Effizienz musikalischer Gegenstände ebenso wie musikbezogener Vermittlungsweisen werden somit vornehmlich im Hinblick auf ein derartiges Impulspotential zu erwägen sein. Damit werden sie über traditionell affirmative Bestimmungen ebenso hinausführen wie über modisch verkürzte Attraktivitätserwägungen. Anzustreben ist demgegenüber eine *konjunktive* Vielfalt der Vermittlungen zwischen Kunst und Lebenswelt mit konnexionistischem Blick für deren Gewordenheit und Werden, Machbarkeit und Veränderbarkeit. Daß dies

20 Vgl. VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978.

21 Vgl. MERTENS, G.: Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven. In: Vierteljahresschrift f. Wiss. Päd. 1/91. S. 23 ff.

jeweils im Nahbereich der individuellen und sozialen Alltagswelt und Alltagskultur ansetzen muß, gewinnt angesichts der zunehmenden Komplexität und Vielschichtigkeit unserer Lebens- und Erlebnisräume besondere Bedeutung für die pädagogische Prozeßgestaltung.

Dabei drängen sich uns in Theorie und Praxis der unterrichtlichen Musikvermittlung jene aktuellen Entwicklungstendenzen auf, die mit der Herausbildung eines permanent expansiven „Erlebnismarktes“ verbunden sind.<sup>22</sup> Musikdidaktik wird sich daher hinsichtlich ihrer Vermittlungsstrategien zunehmend einzustellen haben auf den hohen Anteil von musikalischen Erlebnisangeboten und -bedürfnissen bei der Ausformung von alltagsästhetischen Verhaltensweisen und Einstellungen, von milieuspezifischen Existenzformen und von vorrangig auf subjektorientierten Erlebnisgewinn ausgerichteten Handlungsroutrinen im Umgang mit den vielfältigsten Erlebnisangeboten. Dabei könnte die Wirksamkeit unterrichtlicher Musikvermittlung daran gemessen werden, wie es im kollektiven Umfeld eines Klassenverbandes gelingt, bei hinreichender Dynamik erlebnisintensiver Lernimpulse ein milieuspezifisches Klima *ästhetischer Vertrautheit und Verbindlichkeit, nichtdistanzierender Risikofreundlichkeit und sinnlich-sinnerfüllender Behutsamkeit* aufzubauen — sit venia verbo: ein durchaus konnexionistisches Vorhaben.

#### Literatur

Ästhetik der Kunst. Berlin 1987.

HERBARTS pädagogische Schriften. Bearb. u. hrsg. v. E. v. SALLWÜRK 1. Bd. Langensalza 1922.

KADEN, Chr. : Musiksoziologie. Berlin 1984.

KLINGBERG, L.: Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin 1990.

KOSTELANETZ, R.: John Cage im Gespräch. Köln 1989.

MAAS, G.: Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug. Vortragsmanuskript. AMPF-Tagung Heek 1991.

MERTENS, G.: Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven. In: Vierteljahresschrift f. Wiss. Päd. 1/91. S. 23 ff.

MEYER, H.: Musik als Lehrfach. Wiesbaden 1978.

MÜLLER, R.: Erfolgstyp Musiklehrer — Dimensionen der Interaktionskompetenz. In: Musikpädagogische Forschung. Bd. 12. (Musiklehrer: Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf) Essen 1991.

NIERMANN, F. /RICHTER, Chr. : Klassische Musik — Musik der Klassik. W.A. Mozart. Bd. In: Studienreihe Musik. Hannover 1992.

22 Vgl. Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. A.a.O.

- NIMCZIK, O.: Spielräume im Musikunterricht. Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit. In: Studien z. Pädagogik d. Schule. Bd. 17. Frankfurt a.M. 1991.
- OLIAS, G.: Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule 4/92.
- RICHTER, Chr.: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. In: Schriftenreihe z. Musikpädagogik. Frankfurt a.M. 1976.
- RUMPF, H.: Spielarten der Kulturaneignung. In: Musik im Diskurs. Bd. 8. (Perspektiven schulischer Musikerziehung i.d. 90er Jahren) Regensburg 1991.
- SCHNEIDER, R.: Didaktik der Musik. In: Handbuch der Schulmusik. Hrsg. v. S. HELMS, H. HOPF u. E. VALENTIN. 3. Aufl. Regensburg 1985.
- SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft — Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt a.M./New York 1992.
- VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978.
- WEHNERT, M.: Werkstatt statt Werk? — Bemerkungen zu alten und neuen Denk- und Hörgewohnheiten in der Musik. In: Musik als Mitteilung. Leipzig 1983.
- WELSCH, W.: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1990.

Prof. Dr. sc. Günter Olias  
Brauhausberg 24  
14473 Potsdam