

Verlust einer Basiskonstruktion?

Einige Anmerkungen zur Analyse und Konstruktion musikalischer Bildung
im schulpädagogischen Kontext

1. Einleitung

„Nachdem ich mit großem Interesse Christoph Richters Aufsatz "Methodische Ansätze der Höranalyse. Hören als Aufgabe und Ziel der didaktischen Interpretation" gelesen habe (...), haben mich die Unterrichtsstunden von Fritz Jöde beim Lesen sehr erfreut. Er beschreibt einzelne Stunden wunderbar und sehr blumig. Morgen werde ich mir meine Violine nehmen und damit in den Musikunterricht gehen... Aktuell lese ich in der ‚Unterweisung im Musikhören‘ von Dankmar Venus. Ich habe mich für die Neuauflage von 1984 entschieden, denn hier gibt es eine äußerst interessante Einleitung von Venus mit einer Zusammenfassung über die Jahre 1969-1984 aus musik- und auch allgemeinpädagogischer Sicht. Genau diese Einleitung hat mich spontan zu meiner Mail bewegt (...). Mir kommt es so vor, als drehe sich die Musikpädagogik im Kreis, als wiederholten sich Ereignisse. Die ‚neuen‘ Begriffe der Rezeption, Produktion und Reflexion finden sich in unserem nagelneuen G9-Curriculum wieder – wie kann das denn sein?“

Diese Sätze fand ich in der E-Mail einer seit etwa 10 Jahren im Schuldienst tätigen und mir bekannten Musiklehrerin. Wohl sehend, dass zu einer symptomatisch orientierten Lektüre dieser Zeilen zahlreiche divergente Lesarten möglich sind, möchte ich diese dennoch zum Anlass zu einigen Betrachtungen nehmen, die mir als Erziehungswissenschaftler und Musikpädagoge seit Jahrzehnten immer wieder vor Augen stehen.

Folgende Momente, die in diesem E-Mail-Text greifbar sind, möchte ich hier festhalten: Zunächst einmal scheinen musikdidaktische Konzepte samt ihrer zugrunde liegenden pädagogischen Dimensionen sowie ihrer Modellstrukturen, ähnlich wie Moden, als sich im Kreise drehend betrachtet zu werden. Zweitens erscheint der historische Bestand der Theorieentwicklung hier wie ein unbekanntes Territorium, wie „Neuland“. Dass Fritz Jödes redaktionell modifizierte Stundenbilder und die darin illustrierten musikdidaktischen Verfahrensweisen (vgl. u.a. Kramer 1996) der Verfasserin der E-Mail als Lösungsangebot auch für gegenwärtige didaktische Problemstellen erscheinen, entspringt nicht einfach einer naiven Perspektive, sondern kann damit zusammenhängen, dass z.B. aus lernpsychologischer bzw. neurodidaktischer Perspektive eine solche

pädagogische Praxis durchaus als fundiert betrachtet werden dürfte, allerdings kaum mehr sekundiert von ideologiekritischen Einwänden. Fritz Jödes methodische Vorgehensweisen würden auf diese Weise allerdings adoptiert, nicht jedoch in historisch-kritischer Weise adaptiert. Zuletzt spiegelt die Verwunderung über die Vorgängigkeit der musikpädagogischen „Umgangsweisen“ im Konzept von Dankmar Venus gegenüber den „nagelneuen Richtlinien“ eine bestimmte Sichtweise wider: Es wird offenbar kein historisch-systematischer Zusammenhang der musikpädagogischen Theorie- und Praxisentwicklung angenommen. Stattdessen scheint eine implizite, lineare Geschichtstheorie (nach dem Muster: „neu“ löst immer wieder „alt“ ab) die Verarbeitung der gemachten Lektüreerfahrungen zu leiten. Diese Sichtweise ist nicht nur unter Musiklehrpersonen weit verbreitet, sondern durchaus auch im wissenschaftlichen Kontext anzutreffen. Sie wird vielfach bestätigt durch Erfahrungen des Autors im Kontext musikpädagogischer Fortbildungen oder auch durch Gesprächsprotokolle und Befragungen im Kontext studentischen forschenden Lernens.

2. Zur Bedeutung einer integralen pädagogischen Sichtweise

Unternimmt man den Versuch, die zitierten Äußerungen konstruktiv zu wenden, so lässt sich ein integrales Motiv formulieren, das in der folgenden Frage aufscheint: Wie können methodisch geleitete wissenschaftliche Erkenntnis und ihre Vermittlung unter dem Aspekt musikpädagogischer Erfahrungssicherung und Systematisierung gelingen, sodass es möglichst nicht zu unerwünschten Friktionen und Abbrüchen, sondern zu einer Art disziplinbezogenem Gedächtnis kommt? Und, wie kann, darauf gründend, eine allgemeine pädagogische Orientierungsstruktur aufgebaut werden, die z. B. dem schulischen Gesamtauftrag gerecht wird? Ich möchte hierzu zwei Stichworte nennen, nämlich zum einen „Punktualismus“ und zum anderen das Stichwort „Momentanismus“, um zwei Kennzeichnungen für den von mir so gesehenen Befund vorzunehmen, dass es an derartigen, problemgeschichtlich orientierten Forschungsperspektiven mangelt.

Mit „Punktualismus“ meine ich, dass praxisnahe musikpädagogische Konstruktionsleistungen, institutionell auf wissenschaftlicher Ebene angesiedelt, häufig auf einzelne Aspekte wie z. B. Ausbildungseinheiten für die institutionelle Sicherung schulischen Musikunterrichts ausgerichtet sind. An der kurzen Geschichte des Themas „Klassenmusizieren“ als nur ein Beispiel ließe sich m. E. sehr deutlich zeigen (vgl. Bähr 2005; zum Vergleich: Pabst-Krueger 2020), in welcher geringeren Weise diesbezügliche Forschungsfragen vom Blick eines schulpädagogisch-didaktischen Gesamtfeldes betrieben oder gar aus den zwei Dimensionen eines „kooperativen Dialogs“ heraus bearbeitet werden, nämlich als disziplinäre Zusammenarbeit in der pädagogischen Großfläche und als Ergebnisse des Wissenschafts-Praxis-Dialogs (vgl. Wittenbruch 2001, S. 164–166), wodurch sie wichtige Aufgaben pädagogischer Erfahrungssicherung und Konstruktionsleistungen verfehlen.

Mit dem Stichwort „Momentanismus“ habe ich früher unter Rückgriff auf ein Diktum von Heinz Antholtz zu skizzieren versucht, was es bedeutet, auf eine historisch-systematische Durchdringung (musik-)pädagogischer Untersuchungsgegenstände, also auf systematisch und kritisch aufbereitete geschichtliche Erfahrungssicherung im Bereich pädagogischer Theorie und Praxis zu verzichten (vgl. Brenk 2008, S. 75–76).

Zusammengefasst und weiter gedacht, werden hier sowohl Fragen der Musikpädagogik als Wissenschaft als auch Fragen zur Modalität des musikpädagogischen „Wissenschaftstransfers“ angesprochen, nicht zuletzt die Frage, wie Wissenschaft und Praxis objekt- und subjektzentriert vermittelt werden können (vgl. Hidding-Kalde 2013, S. 29–40). Betroffen von dieser Frage sind nicht nur die Disziplinstruktur (u.a. Anschauungsdimension, epistemische Zielsetzungen, methodologische Zuschnitte), sondern auch disziplinübergreifende Perspektiven. Sie können allerdings in diesem Beitrag nur indirekt angesprochen werden.

Mit Bezug auf diese Fragestellungen ist es in der Musikpädagogik vor allem Jürgen Vogt, der in seiner wissenschaftlichen Arbeit stets eine erziehungswissenschaftliche Fragestellungen inkludierende, große Reflexionsfläche im Blick behielt. Bildungstheoretische Überlegungen sind bei ihm über den allgemeinen und engeren bildungswissenschaftlichen Diskurs hinaus im Bereich der Musikpädagogik verortet (vgl. u. a. Vogt 2004; 2012a; 2015a; 2019). Diese Ausrichtung stellt aus meiner Sicht eine notwendige Antwort auf das pädagogische Postulat dar, dass nämlich in der Erziehungswissenschaft situierte erziehungs- und bildungstheoretische Diskurse immer auch den prüfenden Blick auf fachliche Kriterien, Dimensionen und Inhaltsstrukturen beinhalten und diese auch wieder rückgebunden werden sollten (vgl. Klafki 1963). Trotz bzw. gerade wegen des pragmatic turn in der Musikpädagogik hat er unter Beibehaltung bzw. Neufassung des Ansatzes kritischer Theorie für die Musikpädagogik (vgl. u. a. Vogt 2015b; 2017a, 2017b) diese integrale Sicht auf den notwendig zu erörternden und wissenschaftlich zu klärenden Zusammenhang zwischen jeweiligen gesellschaftlichen Kontextbedingungen, Kultur-, Bildungs- und Erziehungstheorien einerseits und musikpädagogischem Denken und Handeln andererseits verfolgt und auch immer wieder angemahnt (vgl. u. a. Vogt 2012b; 2020), damit Studierende einen historischen und systematischen Überblick über musikpädagogische Konzeptionen und Modelle, somit kognitive Landkarten erhalten und infolgedessen konzeptionelle Flexibilität sowie pädagogische Legitimationskompetenzen entstehen können.

3. Die „große Fläche“ als wissenschaftliches Bezugsfeld

Die oben skizzierten Spuren in der „großen Fläche“, die ich als ein Gesamtbezugsfeld verstehe, möchte ich in diesem Beitrag aufnehmen und aus schulpädagogischer, d.h. heißt

erziehungswissenschaftlicher Sicht einige Gedanken beisteuern. Konzentrieren möchte ich mich dabei auf einen bestimmten, schulisches Lernen an Maßstäbe bindenden Reflexionsstrang, der auf die Frage abzielt, in welcher Weise sich musikpädagogisches Denken und Handeln konstruktiv auf das Postulat schulischer Allgemeinbildung beziehen können. Dabei wird der Begriff der Allgemeinbildung hier als „identisch mit dem Bildungsbegriff (verstanden), wie er sich in der deutschsprachigen Pädagogik seit Ende des 18. Jahrhunderts herausgebildet hat“ (Landfester 2001, S. 205), also als „eine Bildung, die jeder Spezialisierung (beruflich) und Ideologisierung (national, religiös, parteipolitisch) vorgeordnet ist“ (Landfester 2001, S. 206) und auf Autonomie und „Ganzheit“ in der Entwicklung aller menschlichen Kräfte zielt. Er „erscheint für systematische Diskussionen dann unentbehrlich, wenn nicht allein die partikularen Ansprüche der Fachqualifizierung, sondern universalisierbare oder mit dem Anspruch auf allgemeine Geltung auftretende Erwartungen an das Bildungswesen behandelt werden“ (Tenorth 1986, S. 9). Diesen Maßstab lege ich deshalb zugrunde, weil dies nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion älteren (vgl. Seyfert 1930; Spranger 1919) oder jüngeren Datums im 20. Jahrhundert selbstverständlich und explizit als Orientierungstableau für die sich allgemeinbildend verstehende Schule entworfen wurde (vgl. dezidiert u. a. Klafki 1985; 1986; 1994 ff.; Tenorth 1986; 1994), sondern weil schulische Bildung ausdrücklich in ihrer Gesamtheit und Breite, über fachspezifische Kompetenzen hinaus, Verfassungsrang hat, also als Rechtsnorm im Raume steht und staatlich zu sichern ist (vgl. BVerfG 2021). Um möglichen Missverständnissen zuvor zu kommen: „Schulpädagogik“ meint hier nicht die Ebene der sog. pädagogischen Praktiker, sondern eine erziehungswissenschaftliche Disziplin bzw. eine Kooperations- bzw. Integrationswissenschaft (vgl. Kiper 2001, S. 10), die schultheoretische, lehrplantheoretische und unterrichtstheoretische Fragestellungen in einer Verknüpfung von historischen, systematischen und empirischen Forschungszugängen bearbeitet (vgl. u. a. Benner 1977; Apel & Grunder 1995). Hauptkennzeichen dieser Disziplin ist der Blick auf die „Großflächen“ in diesen drei Ebenen. Zur Frage steht hier also, in welcher Weise musikpädagogisches Denken und Handeln einerseits und schulpädagogische Kontextuierung andererseits sich unter einem Stimmigkeitspostulat in ein produktives Verhältnis setzen könnten.

4. Integrale Sichtweise: ein historisches Beispiel

Um das Gemeinte zu verdeutlichen, wähle ich einen kurzen geschichtlichen Rückblick auf die Zeit nach dem ersten Weltkrieg. Es wurde nach meinem Kenntnisstand in der bildungshistorischen Forschung offenbar bisher keine fruchtbare Perspektive darauf gerichtet, dass Fritz Jöde als ausgebildeter Volksschullehrer mit jenen schulpädagogischen Kategorien operierte, die im Kontext des Spätherbartianismus den zentralen pädagogischen Disziplinstrukturen folgten, die in gängigen Handbüchern für Lehre und Unterricht der Zeit (z. B. Heilmann, Kehrein, Itschner) maßgeblich

waren. Jöde, sowohl herbartianisch als auch „reformpädagogisch“ geprägt, lässt sich gut in die Liste anderer reformorientierter Volksschullehrer wie z. B. Ernst Linde, Heinrich Scharrelmann, Fritz Gansberg, Heinrich Wolgast einreihen, die in ihrem Denken auch von zeitgenössischen, spätherbartianistischen Kategorien geprägt wurden. Für diese Gruppe war kennzeichnend, dass sie immer wieder sektorale pädagogische Perspektivierungen auf Bildung kritisierte und wichtige, den Kontext musikpädagogischer Prozesse konstituierende allgemeinpädagogische Aufgaben der Schule im Blick zu halten bemüht war und dabei jeweilige inhaltliche und methodische Eigenansprüche von Fachgebieten anerkannten. Für diesen Diskurs waren im Wesentlichen folgende Motive kennzeichnend (vgl. hierzu Brenk 2003, S. 129–139; 2013, S. 1098–1112):

- als zentrale pädagogische Idee eine Einheit von Erziehung und Unterricht,
- eine am „inneren Leben“ und „seelischem Wachstum“ des Kindes orientierte anthropologische Fundierung des Bildungsprozesses und des Lehrplans,
- die Auslösung und Stärkung reflexiver Phantasie,
- eine die schultheoretische und musikpädagogische Ebene verknüpfende pädagogische Denk- und Handlungsweise, die sich im Selbstverständnis der Musiklehrenden als auch Allgemeinerziehende widerspiegelt,
- der Gedanke einer am Arbeitsrhythmus orientierten flexiblen Zeitgliederung der gesamten Schulorganisation,
- eine Durchdringung musikalischer Prozesse und sozialerzieherischer Aufgaben,
- eine Situierung kunstbezogener Lernprozesse im Kontext allgemeinerzieherischer Prozesse (auf Wahrnehmungs- Gestaltungs-, Erlebnis-, Genuss- und Urteilsfähigkeit gleichermaßen ausgerichtet), in dem Sinne, dass sie auch (leib-)ästhetische Grundlagen wissenschaftlicher, moralischer und weltanschaulich-religiöser Erziehung bereitstellen,
- das Prinzip, in einem absichtsvoll gestalteten Schulleben jene Lebens- und Erlebnishintergründe auch kompensierend zu schaffen, die als musikinduzierend verstanden wurden und in denen Musik in ihrer lebenspragmatischen Bedeutsamkeit erfahrbar und abschätzbar werden sollte,
- eine sich im gesamten Handeln ästhetisch bzw. künstlerisch verstehende Pädagogik, die sich insbesondere vom Ziel einer Erhaltung der „Totalität des geistigen, seelischen und körperlichen Gefüges“ (Brenk 2003, S. 137) bestimmt sieht.

Diese pädagogische Motivik samt ihrer gesellschaftlichen Kontextanalyse wurde im Laufe der 20-er und Anfang der 30-er Jahre aufgenommen in die beiden konvergierenden schulpädagogischen Diskurse, sowohl in die in der Tradition Herbarts stehenden Bildungslehren als auch in die Kategorienstruktur der sog. geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Brenk 2003, S. 163–177).

In einem Bezugsfeld zueinander (vgl. für das Folgende Brenk 2013, S. 1098–1112; Schwerdt 2013, S. 952–1006) standen hier, etwas verkürzt und zugespitzt, Bildungs-/Kulturtheorie (allgemeines Bildungsverständnis und Bildungsziele unter den Leitkategorien Lebensbewältigung, Lebensgestaltung, Welt- und Selbstverstehen, subjektive und objektive Polarität des Bildungsprozesses), Allgemeine Didaktik (Allgemeine Strukturen, Stufungen und Methoden von Bildungsprozessen), Musik im Sinne künstlerischer Praxis sowie musikwissenschaftliche/musiktheoretische Felder (Musikphilosophie/-ästhetik, -soziologie, -psychologie, Hermeneutik, Geschichte, Anthropologie/soziale Pragmatik) auf der einen Seite und Anthropologie/Paidologie/Entwicklungspsychologie auf der anderen Seite gegenüber.

In dieser Aufzählung wird deutlich, dass, systematisch betrachtet, eine schulpädagogische und damit verbundene fachdidaktische Situierung ein recht anspruchsvolles und herausforderndes Unterfangen ist, das nur in genauer Kenntnis unterschiedlichster Sachbereiche und entsprechend gut begründeter Verknüpfungsprozeduren auf ein möglichst stimmiges pädagogisches Gesamttabelleau hin konstruierbar ist. Dies gilt insbesondere für die drei schulpädagogischen Zentralbereiche Schule, Lehrplan und Unterricht.

Auf der Ebene von Schule richtete sich die damalige pädagogische Reflexion auf gesellschaftsfunktionale Überlegungen z. B. zum „Kulturwert“ der Schule und zur Schulverfassung (Trägerschaft, Auswahl der Lehrkräfte, Leitungsstruktur), ferner auf Schulprofile (Pädagogische Infrastruktur/Lernorganisation) und die Entwicklung einer Zeit- und Raumstruktur des Schullebens (Präsentationsformen, Lerngelegenheiten, Positionen von Musik, Schulöffnungen). Bereits früh standen auch pädagogische Medienforschung und die Entwicklung eines (Musik-)Lehrerleitbildes als Motive im Raum. Im Bereich des Lehrplans konzentrierte man sich auf den Bezug von kulturellen Grundbereichen zu anthropologischen Dimensionen, darüber hinaus auf die Strukturierung des Lehrplans nach Sinnebenen und allgemeindidaktischen Grundkategorien (exemplarisch, elementar etc.) und schließlich auf die Stufung von fachspezifischen Bereichen und Aufgaben nach der Maßgabe pädagogischer Differenz. Im Bereich des Unterrichts ging es um die Entwicklung musikspezifischer Methodenkonzepte in Verbindung mit musikdidaktisch konkretisierten allgemeindidaktischen Kriterien, Prinzipien und Dimensionen und unter Berücksichtigung edukativ aspektierter Dimensionen und Kriterien. Neben die pädagogische trat bereits eine didaktische Medientheorie.

Unter der Perspektive einer im modernen Sinne schultheoretischen, bildungstheoretischen und didaktischen Aufgabenverteilung und entsprechender Disziplinvielfalt muten diese Art und dieser Grad der Vernetzung, die darin maßgeblichen Aufgabenstellungen und ihre Analyse- und Konstruktionsleistungen für den didaktikgeschichtlich Kundigen, angesichts der Diskussionen in den 60-er Jahren des letzten Jahrhunderts, in ihrer integralen Sichtweise als modellhaft an, auch wenn natürlich zugestanden werden muss, dass es sich – in puncto gesellschaftskritischer Perspektivierung oder empirischer Untermauerung – um ein historisch kontingentes Modell handelt. Auflösungen dieses Diskurses ergaben sich im Zusammenhang mit disziplinären Ausdifferenzierungen und veränderten schulpolitischen Programmatiken in Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg, die sich dann auch mit einiger Verzögerung in Ostdeutschland vollzogen (vgl. Keim/Schwerdt 2013, S. 761–763).

Dieses hier nur kurz skizzierte Beispiel für eine großflächigere schulpädagogische Analyse- und Syntheseperspektive lässt, unter Plausibilitäts Gesichtspunkten betrachtet, eine „Basisstruktur“ schulpädagogischen Denkens und Handelns erkennen, auf deren Bedeutung, gar Notwendigkeit im Laufe des späteren 20. Jahrhunderts, z. T. unter Rückgriff auf klassische Bildungstheorien, immer wieder hingewiesen wurde. Neben Dietrich Benner, der das Konzept des „erziehenden Unterrichts“ vor dem Hintergrund der Schulkritik Herbarts adaptiert hat, deren wesentlicher Bezugspunkt Herbarts Kritik an fabrikmäßig betriebenen Stückwerken bzgl. Unterricht und Erziehung darstellte (vgl. Benner 1997, S. 74–76), haben vor allem Wolfgang Klafki und Heinz-Elmar Tenorth Fragekriterien und dimensionale Entwürfe entwickelt, die als Versuche verstanden werden können, das gesamte pädagogische Gefüge der Institution Schule im Hinblick auf deren allgemeine Zielstellungen und unter Beachtung des „gesellschaftlichen Mantels“ zu analysieren und zu konstruieren. Beide Entwürfe, der des „erziehenden Unterrichts“ wie auch die Entwürfe zu Konzepten von Allgemeinbildung, ziehen unter Forschungsgesichtspunkten bestimmte Konsequenzen nach sich, insbesondere die Konsequenz, dass ein permanentes interdisziplinäres Gespräch zwischen Fachwissenschaft bzw. Kunstdisziplin, Fachdidaktik und Schulpädagogik bzw. Allgemeiner Didaktik zur Analyse und Konstruktion dieser Basisstruktur im obigen Sinne installiert und in Gang gehalten werden müsste (s. o. Wittenbruch 2001).

Die Diskussion um Allgemeinbildung als einem allgemeinen und daher gemeinsamen Bezugstableau, scheint, bis auf einige Einlassungen in den 90-er Jahren bzw. klaren Ablehnungen (vgl. Kaiser 2018 [1998]) derzeit, was ihren umfassenden Anspruch betrifft, kaum eine angemessene Rolle in der musikpädagogischen Diskussion zu spielen (vgl. Niessen 2002). Aktuell hat aber diese Frage nochmals in aller Deutlichkeit Stefan Orgass (vgl. u. a. Orgass 2022, S. 189–190) aufgeworfen. Im Vergleich dazu knüpfen die angloamerikanischen Prägungen der *philosophy of music education* eher an andere pädagogische Denktraditionen an (vgl. Vogt 2003) und folgen bei aller

sozialerzieherischen Affinität des musikpädagogischen Diskurses um 1900 zum (nord)amerikanischen Reformpädagogik-Diskurs (vgl. Vogt 2018) doch anderen erziehungsphilosophischen und kulturellen Grundsträngen.

Durch die skizzierte Sachlage werden mindestens zwei pädagogische Konzeptelemente in den Vordergrund gerückt, die sich als Anknüpfungspunkte für die Entwicklung schulpädagogischer Basiskonstruktionen anbieten. Dies ist zum einen der „erziehende Unterricht“, zum anderen sind dies Idee und Konzept der Allgemeinbildung. Ich möchte diesen Zusammenhang im Folgenden, von der Perspektive der Schulpädagogik aus auf musikalische Bildung schauend, erläutern. Bzgl. des Allgemeinbildungskonzeptes folge ich hierbei der m. E. am differenziertesten ausgearbeiteten Konzeption von Wolfgang Klafki (vgl. Arnold & Koch-Priewe 2008, S. 89).

5. „Erziehender Unterricht“ als möglicher Kern einer schulpädagogischen Basisstruktur

Zu den zentralen Kennzeichen im Konzept des sog. „erziehenden Unterrichts“ (vgl. u. a. Hellekamps 1991; Wittenbruch 1992; Benner 1997; Stuckert 1999; Ladenthin 2021; dazu aus schultheoretischer Sicht kritisch u.a.: Hilgenheger 2001¹), die hier aus der Perspektive einer schulpädagogischen Basiskonstruktion betrachtet werden, gehören (hier z. T. in der originalen Terminologie ausgedrückt) von der zentralen pädagogischen Idee der Einheit von Erziehung und Unterricht her die Zusammenführung von sachbezogener und moralischer Bildung (Charakterstärke der Sittlichkeit), als Entschlossenheit eines Menschen, sein Handeln im Sinne „praktischer Ideen“ an eigenen Grundsätzen zu orientieren, auf der Basis einer Unterscheidung von Erkenntnisinteressen (empirisches, spekulatives und ästhetisches Interesse) und Interessen der Teilnahme (sympathetisches, gesellschaftliches und religiöses Interesse), die Bildung des Gedankenkreises im Sinne der Weckung eines vielseitigen Interesses, die Differenzierung verschiedener Ebenen erziehungsrelevanter Faktorenkomplexe (Regierung, Zucht, Unterricht) und eine die inhaltliche, methodische und Beziehungsebene verknüpfende didaktische Grundstruktur, die ihr Profil als „erziehenden Unterricht“ ausmacht (vgl. zu dessen unterrichts- und lehrplantheoretischen Implikationen Hellekamps 1991, S. 82–96).

Kern dieses Konzeptes ist die Betrachtung von Unterrichtsgegenständen aus der Perspektive menschlicher, und zwar moralisch-reflexiver Praxis. Unterrichtliche Prozesse bleiben also nicht

¹ Hilgenheger sieht, was grundsätzlich unbestritten ist, eine nur schwer auszubalancierende Konkurrenz von Erziehungs- und Unterrichtsfunktion der Schule. Seine Argumentation ruht allerdings auf einer binären begrifflichen Struktur, bei der „Stoff“ und „Sinn“ bzw. „Bedeutung“ disjunktiv verwendet werden (vgl. S. 37). Diese Unterscheidung ist aber nicht geeignet, zu beschreiben, was in der Schule auch nur inhaltsbezogenes Lernen ausmacht.

stehen bei der Klärung von Sachzusammenhängen, also dem Aufbau subjektiven Wissens und Könnens, das für Situationen späterer Abrufung bereitgestellt wird, wo sie dann evtl. „gebraucht“ werden. Zum Beispiel dort, wo in einer Messkomposition die Bezeichnung „Kyrie“ erscheint, wäre dann nicht lediglich zu wissen, evtl. durch welche Merkmale ein Kyrie gekennzeichnet ist, wo es in einem größeren Zusammenhang seinen Platz hat, warum es diese Bezeichnung trägt, sondern auch worauf, menschlich-existentiell betrachtet, diese kulturelle Objektivation eine Antwort darstellt und wie man mit dieser Antwort umzugehen gedenkt. Das bedeutet, das Konzept des erziehenden Unterrichts geht aus von Situationen menschlicher Praxis bis in die Selbsterforschung der Individuen hinein, didaktisch in Gestalt vielseitiger und interessierender Anlässe und Situationen, und soll, anknüpfend an Umgang und Erfahrung der Schülerinnen und Schüler und, indem diese „über Mitdenken, Mitplanen und Mitgestalten zum ‚Selbststand‘ (...)kommen“ (Wittenbruch 1992, S. 156), zur Reflexion der Bedeutung kultureller Objektivationen wie kultureller Praxis im Lichte menschlicher, d.h. auch eigener Gesamtpraxis führen (vgl. das sehr instruktive Beispiel „Bau einer Wasserleitung“ bei Wittenbruch 1992, S. 116 ff.). In welcher Weise Musikpraxis, musikbezogene Identität bzw. musikalische Objektivationen Gegenstand einer solchen Reflexion sein können, habe ich in einem früheren Beitrag zu „Musik in Theresienstadt“ z. T. ausgeführt (vgl. Brenk 2010). Ästhetische Bildung wie eine Schwerpunktsetzung auf Elemente einer Ästhetischen Pädagogik und Didaktik (vgl. Brenk 2003, S. 77–80), zu der wesentlich auch das „Zeigen“ (vgl. u. a. Prange 2010) gehört, stellen besondere Möglichkeiten dar, um, innerhalb didaktischer Konstruktionen, über die Ebene der Interessen und Teilnahme in Bezug auf die Bildung des Gedankenkreises Musik, Musikpraxis und pädagogisch-ästhetische wie didaktisch-ästhetische Elemente (vgl. Prange 1981, S. 115–117) in eine schulpädagogischen Gesamttextur einzufügen. Diese sind also sowohl für die Unterrichts- und die Lehrplanebene als auch für die Ebene von Schule/Schulstruktur insofern relevant, als es darum geht, die edukative Dimension, die sich eben nicht zusätzlich zum inhaltsbezogenen Lernen, wie es derzeit gültige Kompetenzkataloge zum Verhältnis von Erziehung und Fachunterricht in der deutschen Lehrerbildung nahelegen (vgl. KMK 2019), sondern insbesondere auch auf den Ebenen der Beziehungsformen, der Kommunikation, der Argumentation und praktischen Ausübung (vgl. hierzu die sieben obligatorischen Grundkategorien bei Ladenthin [2022]) anzusiedeln, so dass der Unterricht Einfluss auf die Identitätsbildung der jungen Menschen gewinnt, „diesen ein vertieftes Weltverständnis ermöglicht und vermittelt hierüber eine möglichst universelle Handlungskompetenz erschließt“ (Benner 1985, S. 445).

Das durchaus komplexe und anspruchsvolle Konzept des „Erziehenden Unterrichts“ enthält also unterrichts-, lehrplan- und schultheoretische Implikate, hier besonders zur edukativen Dimension des Schullebens als Übungsfeld, die im Hinblick auf den Ort musikalischer Bildung spezifische Herausforderungen bedeuten, aber im Sinne grundlegender Zielsetzungen von Bildung zu

beachten sind. Musik kann z. B. durch das „in der Welt sein“, in der hörenden, nachschaffenden und über ihre Mittel aufklärenden Herangehensweise eben auch zum Denken über Anderes führen (vgl. Richter 1976, S. 43–44). So könnten, um ein konkretes Beispiel zu nennen, in einer schulischen Lernorganisation, in der eine anthropologische Polarität im Sinne von *vita activa et contemplativa* (vgl. Fuest 2001, S. 272–276) waltet, ausgehend von einer Analyse des Soldatenrhythmus in der linken Hand des Klaviersatzes (2. Szene) aus Victor Ullmanns Melodram „Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke“, morphologische Veränderungen des musikalischen Satzes vorgenommen werden. Auf der Basis reproduktiver, produktiver und reflektierender Umgangsweisen (einschließlich ästhetischer Kritik), d. h., durch musikalisches Experimentieren, wiederholtes Vergleichen und wiederholt intensives Hören unter Darstellungs- und Ausdrucksgesichtspunkten, werden, bezogen auf die Originalpartitur, verschiedene Gestaltvarianten erzeugt und ästhetisch beurteilt. Neben dem sachbezogenen Lernen ist nach meiner Erfahrung damit zu rechnen, dass sich dabei edukative Prozesse ereignen, die auf die Kommunikation, auf soziales Lernen, auf methodische Selbststeuerung, auf die rezeptive wie produktive Sorgfalt und empathische Einfühlung im Zusammenhang mit der auch moralischen Reflexion des Gegenstandes bezogen sind. Das allerdings kann – nur für diese einzelne Prozessstruktur – zunächst genauer erst auf der Basis der Dokumentation einer entsprechenden detaillierten didaktischen Planung und Durchführung sichtbar werden. Die Rezeption und Produktion musikalischer Topoi vom „Soldaten“ und vom Soldatesken (von romantischer Verklärung [Schumann] über maschinenhafte Charakteristik [Stravinskij] und umfassend „menschlich-realistische“ Erscheinungsweisen, die auch das (Ver-)Zweifeln an der übernommenen soldatischen Aufgabe kennt [Ullmann]), kann dann potentiell, als Teil des Gedankenkreises, konfrontiert mit anderen fachlichen Inhalten und Strukturen, reflexiv ins Licht menschlicher Gesamtpraxis gestellt werden, um so bis in die Sphäre „praktischer Ideen“ hineinzureichen, indem auch zur Aufklärung über das eigene, auch durch ästhetische Erfahrungen mitgestaltete Verständnis dieses Topos beigetragen wird.

Mit diesem Beispiel sollte angedeutet werden, was in diesem Beitrag unter einer schulpädagogisch-didaktischen Basisstruktur verstanden wird: Sie besteht aus einem Geflecht schulpädagogisch-allgemeindidaktischer (Schultheorie, Bildungstheorie, Allgemeine Didaktik ...), fachkünstlerischer, fachwissenschaftlicher (Musikwissenschaft, Musiktheorie ...) und musikpädagogisch-didaktischer Reflexionsleistungen zu Prinzipien, Dimensionen und Kriterien, die im Kontext eines „kooperativen Dialogs“ interdisziplinär entwickelt wurden. Zum Tragen kommt diese Struktur selbstverständlich im Denkraum und im Handlungsfeld einer Fachdidaktik, also in diesem Falle der Musikdidaktik.

Fluchtpunkt für die in einem solchen Konzept erforderlichen Integrationsbemühungen unterrichts-, lehrplan- und schultheoretischer wie -praktischer Art wäre die regulative Idee der

„Einheit von Erziehung und Unterricht“ (Plöger 1999, S. 96). Nicht nur in diesem Punkt trifft sich die Konzeption Herbarts in modernen schulpädagogischen Auslegungen mit dem zweiten hier vorzustellenden Impuls für die sinnvolle Beachtung einer schulpädagogischen Basisstruktur, nämlich Wolfgang Klafkis Bemühungen um ein erneuertes Konzept von Allgemeinbildung in den 90-er Jahren, sondern Herbart richtet sich ebenso wie Klafki gegen die Fragmentierung der Bildung. Dieses soll nun im Folgenden skizziert werden.

6. „Allgemeinbildung“ als möglicher Kern einer schulpädagogischen Basisstruktur

Von den überlieferungsgeschichtlich bedeutsamen und bildungstheoretisch relevanten Momenten, die bei Klafki kennzeichnend sind, scheinen mir für unsere Fragestellung nach der Bedeutung und Ausstattung einer integral-strukturierten Basiskonstruktion, welche geeignet ist, relevante schultheoretische, bildungstheoretische und didaktische Prinzipien, Dimensionen und Kriterien für letztlich fachdidaktisches Denken und Handeln pädagogisch begründet zu verknüpfen, die folgenden von besonderer Bedeutung: „Bildung“ meint jene übergreifende pädagogische Zielkategorie, die im Sinne eines Stimmigkeitspostulates an die Notwendigkeit der Vermeidung eines Nebeneinanders oder Gegeneinanders pädagogischer Bemühungen erinnert und sich deshalb als Prüfkategorie für pädagogische Prozesse empfiehlt. Die Hauptmomente, die sie ausweisen, sind Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, Humanisierung und Demokratisierung. Diese können auch für das 21. Jahrhundert Geltung beanspruchen (vgl. Brenk 2020, S.107–109; Lin-Klitzing 2017, S. 69). Diese Ziele sind wiederum an die Zieltrias der Kritikfähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit sowie die Vermittlung von Empathie gebunden. Klafkis Konzept ist weder einem „objektiven“ Kanon noch einer reinen Individualisierung verpflichtet (vgl. Koch-Priewe 2017). Ein Herzstück bleibt weiter die Subjekt und Objekt vermittelnde kategoriale Bildung und diese steht in einer langen Tradition bildungswissenschaftlichen Denkens (vgl. z. B. Willmann 1903.; zur Kritik Klafkis am bildungstheoretischen Objektivismus vgl. Musolf/Hellekamps 2003, S. 49). Die Kategorie „allgemein“ ist auf drei Ebenen angesiedelt: *Omnes* betrifft, ideell, den Anspruch aller Menschen einer betreffenden Gesellschaft auf gerechte Partizipation an Bildung. Ihr Prinzip ist, das Ausmaß des Gemeinsamen in den Einstellungen, Erkenntnissen und Fähigkeiten aller möglichst auszudehnen; *Omnino* meint hingegen die subjektive Dimension der Bildung: Sie bezeichnet die Vielseitigkeit, das Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten: z. B. theoretisches, moralisches, emotionales, pragmatisches, ästhetisches Vermögen; *Omnia* hingegen ist auf die objektive Dimension bezogen, die bei Klafki in früheren Entwürfen als „geistige Grundrichtungen“ bezeichnet wurden und bis heute lehrplantheoretisch ihre Bedeutung

haben (vgl. Scholl 2009, S. 45): Hier geht es um die Auseinandersetzung mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden. Hierfür stehen seit den 80-er Jahren bei Klafki die sog. epochaltypischen Schlüsselprobleme, die, wie alle didaktischen Entscheidungen, den Bedingungen von Geschichtlichkeit unterworfen sind. Es handelt sich bei Klafkis Konzept bezüglich der Schlüsselprobleme um eine mehrdimensionale Konstruktion: D. h., Schlüsselprobleme werden immer mehrperspektivisch und unter Berücksichtigung aller anthropologischen Dimensionen bearbeitet. Bei aller Kritik an den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ wegen ihres vermeintlich nur politischen bzw. objektivistischen Charakters (vgl. Kritik und Gegenkritik bei Klafki 1998) wird leicht übersehen, dass Klafki auf eine unabdingbare polare Ergänzung zu ihnen pocht, ohne die sie nicht bearbeitbar seien. Hiermit sieht er die Aufgabe bezeichnet, „Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses und zu kulturellen Aktivitäten (zu) öffnen – von der subjektiven Seite aus gesehen: zur Vielzahl möglicher, relativ frei wählbarer individueller Interessenschwerpunkte“, „Zugänge zum mathematischen Denken (...), zur ästhetischen Wahrnehmung und Gestaltung (...), zu verschiedenen Weisen des Spielens“ (Klafki 1985, S. 25). Drei weitere Merkmale des Allgemeinbildungskonzeptes bei Klafki im Sinne fachlich übergreifender Kriterien betreffen: a) die Fruchtbarmachung der „Spannung von übergreifend-gemeinsamen Zielen, Inhalten und Fähigkeiten einerseits und Spezialisierung und Individualisierung andererseits“; b) die „Aufhebung der schematischen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ und c) die „Überwindung der Scheidung von theoretischer Bildung und sog. praktischer Ausbildung“ (Klafki 1985, S. 28). Eingeschlossen in das Konzept von Allgemeinbildung sind auf einer weiteren Voraussetzungsebene der Erwerb „instrumenteller Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und (...) Sekundärtugenden“ (Klafki 1985, S. 29), verbunden mit „begründbaren, humanen und demokratischen Prinzipien“ (Klafki 1985, S. 30). Fachlicher Unterricht oder fachliche Bildung können nicht von den oben genannten Momenten losgelöst betrachtet oder konstruiert werden, wenn sie den Anspruch erheben möchten, allgemeinbildend zu sein. Es entspricht einer Mindestforderung Klafkis, dass diese mit den genannten Momenten in Form eines kooperativen Dialogs (vgl. Wittenbruch 2001) in eine sinnvolle und fruchtbare Beziehung gebracht werden.

Welche zentralen Fragen wären hier, gegenüber Einwänden gegen eine solche Orientierung (vgl. Kaiser 1998; dagegen 1988; 2001; Orgass 2013; 2022), die sich vor allem festmachen an der mangelnden Eigenbestimmung und Unverfügbarkeit der Subjekte angesichts des Universalitätsanspruch des objektiven Pols der Bildung, dem vermeintlich mit ihm gegebenen Kanonproblem bzw. am Didaktisierungsvorwurf, für unsere Fragestellung von Bedeutung?

Erstens: Eine übergreifende pädagogische Zielkategorie wird durch einen Konsens z. B. in den Positionen von Kaiser und Orgass bzw. dem Autor dieses Beitrages in der Aussage angesprochen, dass auch „ein spezieller Begriff von Bildung auf seine Verortung in einem umfassenden

Bildungsbegriff angewiesen“ (Kaiser 1988 S. 48) sei bzw. dass musikalische Praxen von einer gesellschaftlichen Gesamtpraxis nicht losgelöst gesehen werden können (vgl. Kaiser 1988 S. 48), dass ferner eine Legitimation musikalischer Bildung als „Arbeit an der individuellen und gesellschaftlichen Bestimmung des Menschen“ (Kaiser 1988 S. 48) nur dann möglich sei, wenn Aufklärung und ästhetische Praxis in der Bildungsarbeit miteinander verbunden werden. An diesem Gedanken angeknüpft, wären, analog den konstruktiven Verfahren bei praxeologischen Pädagogiken, lehrplantheoretische Überlegungen anzuschließen (vgl. Krüger 1997, S. 89).

Zweitens: Zu den Punkten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, Humanisierung und Demokratisierung bei Klafki ist zu vermerken: Lediglich der Aspekt der Humanisierung – er entspricht einem der gängigen Begründungsparadigmen musikalischer Bildung und scheint einem nicht von vornherein schulförmigen klassisch-ästhetischen Bildungsansatz (vgl. etwa Noetzel 1992) verpflichtet – wirft weitere Fragen auf und müsste einer tiefergehenden Klärung zugeführt werden. Hierzu könnten einige bildungs- und schultheoretische Anmerkungen hilfreich sein: Aufgrund der antinomischen Grundstruktur des institutionalisierten Lernens (Helsper 2004) muss gefragt werden: Ist Selbstbestimmung ohne Fremdbestimmung überhaupt möglich? Ich denke z. B. an den *paidagogos* in Platons Höhlengleichnis oder an Bedeutungsdimensionen, auf die Nietzsche in puncto „Unzeitgemäßheit von Bildung“ verweist oder an Hegels Diktum der „Abarbeitung am Fremden“, welche zur Selbstdistanz befähigen und damit Urteilsfähigkeit allererst ermöglichen soll. Wie sähe dieses Problem bezogen auf die Orientierung der musikalischen Tätigkeit aus? Stehen nicht Individualisierung und Universalisierung in einem dialektischen Zusammenhang, etwa so, wie ihn z.B. Tenorth im Hinblick auf Allgemeinbildung formulierte (vgl. Tenorth 1986, S. 19)? Damit eng zusammenhängend, wäre eine genauere Betrachtung von Begriffsdimensionen in Bezug auf den Terminus „Freiheit“ erforderlich: Von welcher Freiheitsdimension sprechen wir jeweils in pädagogischen Kontexten? Von äußerer/innerer Freiheit oder Freiheit der Vorzugswahl etc.? Insbesondere wäre es lohnend, der Frage nachzugehen: Impliziert Freiheit als *Telos* der Bildung weitgehende Freiheit als ein wesentliches Moment des didaktisch strukturierten Bildungsprozesses selbst, insofern die Aspekte der Auswahlmöglichkeiten und der theoretischen Übersicht angesprochen sind?

Drittens: Der Kategorie, die durch *omnia* bezeichnet wird, und bei der es um die Auseinandersetzung mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden geht, liegen bei Klafki bestimmte analytische Unterscheidungen zugrunde: Schlüsselprobleme werden immer mehrperspektivisch und unter Berücksichtigung aller pädagogisch relevanten anthropologischen Dimensionen bearbeitet. Hier ist ein größerer Diskussionspunkt angesiedelt, der hier nur am Rande Beachtung finden kann, obwohl er einen nicht unwichtigen Aspekt darstellt. Bei diesem Punkt wäre u.a. die Bedeutung des Aspektes der „kulturellen Kohärenz“ anzusprechen, gerade in Bezug auf den vielfach angesprochenen Befund einer desintegrierten Gesellschaft (vgl. u.a. Kahlert/Heimlich 2012; Imbusch/Heitmeyer 2008).

Viertens: Die Fruchtbarmachung der „Spannung von übergreifend-gemeinsamen Zielen, Inhalten und Fähigkeiten einerseits und Spezialisierung und Individualisierung andererseits“ die „Aufhebung der schematischen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ sowie die „Überwindung der Scheidung von theoretischer Bildung und sog. praktischer Ausbildung“ (Klafki 1985, S. 28) sind geradezu Kennzeichen der Entwicklung musikdidaktischer Ziele in den letzten 20 Jahren. Auch hier scheint eine auf grundlegenden Prinzipien, vor allem im Hinblick auf „herstellende Tätigkeit“ (s.o.) und deren notwendige theoretisch-reflexiven Anteile, beruhende musik- und allgemeindidaktische Übereinstimmung vorzuliegen. In der Kritik an bestimmten Formen des Klassenmusizierens werden dabei stets die Aspekte der Kritikfähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, weniger allerdings der Empathie ins Feld geführt (vgl. u. a. Vogt 2004).

Fünftens: Es ist bemerkenswert, dass zentrale Prinzipien, Kriterien und Dimensionen, die das Allgemeinbildungstableau für die weitere pädagogische und didaktische Analyse und Konstruktion bereitstellt, in der musikpädagogischen Theorieentwicklung eher nur im Einzelnen Berücksichtigung gefunden haben (s. z. B. Argumentationsfähigkeit, Kritischer Vernunftgebrauch, Dual von praktischem Lernen und theoretischem Ansatz), eine eventuelle musikpädagogische Relevanz der epochaltypischen Schlüsselprobleme aber dagegen kaum vertieft aufgegriffen wurde. Offenbar ist man hier einer Fixierung der Kritik in puncto Politisierung der Bildung (s. o.) gefolgt, die aufgrund einer vermeintlichen Verengung auf die kognitive Bildungsdimension scheinbar keinen Raum für Aufschlüsselungen der ästhetischen Bildung gegeben habe. Aus der Sicht Klafkis eröffnet sich mit der Liste der Schlüsselprobleme, angefangen von der Ökologie, die konsequent auch die Humanökologie (vgl. Mertens 2008, S. 586–588) einbegreifen müsste, über die Mitweltfrage bis hin zur Geschlechterfrage und Friedensthematik in Bezug auf Lebensdeutungen, moralische und soziale Entwicklung, pragmatische und theoretische Weltzugänge ein regelrechtes Tableau von Aufgabenstellungen seitens ästhetischer resp. musikalischer Bildung, die allerdings mit fachlichen Kompetenzen nicht hinreichend beschrieben sind. Wenn dem Ingesamt schulischer Bildung eine polyedrische Struktur (vgl. Köhnlein 1991) zugeschrieben werden kann, d.h., wenn deren allgemeine und speziellen pädagogischen Aufgaben einer Schule wie in einem geometrischen Körper mit vielen Seiten, aber in ihrer gegenseitigen Zuordnung vereint darstellbar sind, dann gäbe es für die Mitwirkung der ästhetischen Bildung im schulpädagogischen Gesamtfeld unübersehbar viele Aspekte, die auf den Zentralebenen Schule, Lehrplan und Unterricht Eingang in eine pädagogische Gesamttextur finden könnten.² Um noch einmal zu konkretisieren: Ausgehend vom obigen Victor-Ullmann-Beispiel, und hier treffen sich „Erziehender Unterricht“ und die Idee der Allgemeinbildung, könnten z. B., wiederum eingebettet in Phasen von ästhetischer Reflexion, Reproduktion und Produktion, die den kritisch-konstruktiven didaktischen Kriterien Klafkis (vgl. insbesondere

² Siehe hierzu unter der Annahme von Köhnleins polyedrischer Struktur entsprechende historische Modelle von Schule und eine in ihnen waltende pädagogischen Praxis, z. B. in Adolf Reichweins Volksschule in Tiefensee. Vgl. die Deutung entsprechender Passagen in A. Reichweins „Schaffendes Schulvolk“ (1938) in Brenk 2013, S. 1111 f.

auch Lin-Kitzing 2017, S. 76–78; Koch-Priewe 2017, S. 148–151) entsprechen, neben themengebundenen Musikwerken und Improvisationen auch eigene Kompositionen, die zu einem entsprechenden Anlass im außerunterrichtlichen Schulleben an davor vorgesehenen Zeiten und Räumen zum Themenkreis „Krieg und Frieden“ aufgeführt und damit zur Rezeption in raumzeitlich eingerichteten Positionen dort präsentiert werden (Beispiele: Musiktheater, Netz-Film, Lesung, Komposition/musikalische Collage zum Bild des Soldaten bzw. des Soldatischen) (zur musikdidaktischen Struktur vgl. Khittl 2007, S. 121–155). Diese Zuordnungsmöglichkeiten können für beinahe alle Schlüsselprobleme mit epochaltypischem Rang geltend gemacht werden.

7. Perspektiven

Die obigen Darlegungen zeigen in diachroner Perspektive vergleichbare Problemlagen, -definitionen und Konstruktionsangebote, allerdings mit Friktionen und Verlusten zur Gegenwart hin. Auf die Ausgangsfragen dieses Beitrages kann daher geantwortet werden: Pädagogische bzw. didaktische Kreisbewegungen spiegeln immer wieder auch „Rückholungen“ vergangener Theoriebestände wider. Kreisbewegungen allerdings, die mit gravierenden Ausblendungen (z.B. der Nichtfortführung des Hörerziehungsdiskurses angesichts einer partiell starken Konzentration auf Klassenmusizierkonzepte), mit starken punktuellen Fokussierungen verbunden sind, können durch historisch-systematische Erfahrungssicherung korrigiert werden. Der obige Beitrag ruft zur Erinnerung in Bezug auf die Notwendigkeit auf, fachbezogene Bildung, allgemeinbildende und erzieherische Aufgaben der Schule im Integral einer Basisstruktur zu betrachten und in der Spur einer „reflektierten Schulpraxis“ historisch-systematisch zu erforschen.

Angesichts der Tatsache, dass einerseits die Allgemeine Didaktik kaum mehr als Forschungsdisziplin (vgl. u.a. Terhart 2009, S. 192), sondern lediglich im Reservoirestatus für die Bearbeitung von didaktischen Praxisproblemen bereitgehalten wird (s. Jank/Meyer 2006), und andererseits Musikdidaktik sich zunehmend (empirisch) auf fachbezogene Kompetenzentwicklung zu fokussieren scheint, könnten zunächst, ausgehend von dem beschriebenen Problemfeld, Basisstrukturen im Spiegel musikdidaktischer Modell- und Konzeptionsentwicklung untersucht werden. Für Fundierungen des gegenwärtig wieder entdeckten Typus der „Kulturschule“ (Fuchs 2012) kann m. E. eine interdisziplinäre wissenschaftliche und künstlerische Kooperationsstruktur hilfreich sein, auf deren Basis man sich den Möglichkeiten ästhetischer Bildung und Erziehung in einem solchen Typus widmen könnte, um dann zu allgemeineren Einsichten im Hinblick auf Einzelschulforschungsprojekte zu gelangen.

Literaturverzeichnis

- Apel, H.-J. & Grunder, H.-U. (1995). Die Schulpädagogik – Selbstverständnis, Entstehung, Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens. In Dies. (Hg.). *Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens* (S. 7–36). Juventa.
- Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2008). Allgemein und fachlich bildender Unterricht: Die integrative Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik. In Meyer, M. A.; Prenzel, M. & Hellekamps, S. (Hg.). *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10. Sonderheft 9. (S. 87–99). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bähr, J. (2005). Klassenmusizieren. In Jank, W. (Hg.). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 159–167). Cornelsen.
- Benner, D. (1977). Was ist Schulpädagogik? In Derbolav, J. (Hg.). *Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik* (S. 88–111). Piper.
- Benner, D. (1985). Was heißt: Durch Unterricht erziehen? *Zeitschrift für Pädagogik* 4, S. 441–450.
- Benner, D. (1997). *Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik*. Juventa.
- Brenk, M. (2003). *Kunsterziehung als pädagogisches Problem der Schule. Zur Bedeutung eines didaktischen Konzepts der Kunsterziehungsbewegung für das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Musikdidaktik*. Lang.
- Brenk, M. (2008). Didaktiktheorie als Beitrag zur „pädagogischen Selbstvergewisserung“: Einige Anmerkungen zur vermittelnden Stellung der Allgemeinen Didaktik im Kontext epochaler Reformpädagogik. In: Ott, T. & Vogt, J. (Hg.). *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 75–99). Lit.
- Brenk, M. (2010). „Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke“ (Dichtung von R. M. Rilke und Melodram von V. Ullmann). Einige Anmerkungen zur ästhetisch-moralischen und ästhetisch-politischen Vermittlungsdimension. In Fuchs, B. & Koch, L. (Hg.): *Ästhetik und Bildung* (S. 137–159). Ergon.
- Brenk, M. (2013). Musik. In: Keim, W. & Schwerdt, U. (Hg.). *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). T.2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen* (S. 1045–1118). Lang.
- Brenk, M. (2020). Musikalische Bildung im Kontext frühkindlicher Allgemeinbildung. In: Arnold-Joppich, H. & Brenk, M. (Hg.). *Der Musikkindergarten Detmold – ein pädagogisches Porträt. Ergebnisse der wissenschaftlich-künstlerischen Begleitung (2013-2018)*. (S. 107–128). Shaker.
- BVerfG (2021). *Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021. - 1 BvR 971/21 -, Rn. 1–222.* http://www.bverfg.de/e/rs20211119_1bvr097121.html [8.3.2022].
- Fuchs, M. (2012). *Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen*. kopaed.
- Fuest, G. (2001). Schule zwischen Aktion und Muße. In Brenk, M. & Kurth, U. (Hg.). *Schule erleben* (S. 267–276). Lang.
- Hellekamps, S. (1991). *Erziehender Unterricht und Didaktik. Neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen*. Deutscher Studien Verlag.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – Ein unmögliches Geschäft. In: Koch-Priewe, B; Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (Hg.). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. (S. 49–98). Klinkhardt.
- Hidding-Kalde, C. (2013). Reflektieren als Grundkompetenz von Lehrpersonen. In: Brenk, M. & Hidding-Kalde, C. (Hg.). *Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation* (S. 29–40). Scriptor.
- Hilgenheger, N. (2001). Erziehen oder unterrichten? In Brenk, M. & Kurth, U. (Hg.). *Schule erleben* (S. 23–38). Lang.

- Imbusch, P. & Heitmeyer, W. (Hg.) (2008). *Integration – Desintegration. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kahlert, O. & Heimlich, U. (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht*. Kohlhammer.
- Kaiser, H.J. (1988) Musikalische Vor-Bildung. In Otto, G. (Hg.). *Bildung. Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Friedrich Jahresheft IV. (S. 46–49). Friedrich.
- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In Ehrenforth, K. H. (Hg.). *Musik. Unsere Welt als Andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. (S. 85–98). Königshausen & Neumann.
- Kaiser, H. J. (1998). Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. u.a. (Hg.). *Hermann J. Kaiser. Gesammelte Aufsätze* (S. 387–406). Lit 2018.
- Khittl, C. (2007). „Die Musik fängt im Menschen an“. *Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch*. Lang.
- Kiper, H (2001). *Einführung in die Schulpädagogik*. Beltz.
- Klafki, W. (1963). Das Problem der Didaktik. 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 25–35.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 4, S. 455–476.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1998): ‚Schlüsselprobleme‘ in der Diskussion – Kritik einer Kritik. *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 1, S. 103–124.
- Koch-Priewe, B. (2017): ‚SchülerInnen nur als ‚Störgröße‘? ‚Vermeintliche und reale Defizite der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik und ihre aktuelle Bedeutung‘, in: Köker, A. & Störtländer, J. C. (Hg.): *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (S. 138–156). Juventa.
- Köhnlein, W. (1991). Bildung und Curriculum des Sachunterrichts. In Wittenbruch, W. & Sorger, P. (Hg.). *Allgemeinbildung und Grundschule* (S. 107–126). Lit.
- Kramer, W. (1996). Form und Funktion von Unterrichtsdarstellungen Fritz Jödes am Beispiel der ‚Lebensbilder aus der Schule‘ in ‚Musik und Erziehung‘ (1919). In Krützfeld-Junker, H. (Hg.). *Fritz Jöde. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts* (S. 51–67). Hildegard-Junker. 2. Aufl. 1996.
- Krüger, H.-H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Kultusministerkonferenz (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor. 6. Aufl.
- Ladenthin, V. (2022). *Allgemeine Pädagogik*. Ergon.
- Landfester, M. (2001). Die neuhumanistische Begründung der Allgemeinbildung in Deutschland. In Wiering, E. (Hg.). *Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer*. (S. 205–223). Die blaue Eule.
- Lin-Klitzing, S. (2017). ‚Vom ‚Dimensionen- und Kriterienraster zur Inneren Differenzierung‘ zur ‚Individualisierung im Medium des Allgemeinen‘. Versuch einer aktualisierten Interpretation im Rahmen der kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafkis“. In Köker, A. & Störtländer, J. C. (Hg.): *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (S. 67–86). Beltz Juventa.
- Mertens, G. (2008). Humanökologie der Erziehung und Bildung. In Mertens, G. & Frost, U. & Böhm, W. (Hg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. I. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Teil III Anthropologischer Bedingungskontext*. (S. 483–492). Schöningh.

- Musolff, H.-U- & Hellekamps (2003). *Die Bildung und die Sachen*. Lang.
- Niessen, A. (2002). „Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition 1*, S. 32–43.
<https://www.zfkm.org/sonder02-niessen.pdf> [28.02.2022].
- Noetzel, W. (1992). *Humanistische Ästhetische Erziehung. Friedrich Schillers moderne Umgangs- und Geschmackspädagogik*. Deutscher Studienverlag.
- Orgass, S. (2013). Überlegungen zum Verhältnis musikalischer Bildung und allgemeinbildendem Musikunterricht. In Comploi, F & Mitterrutzner, E. (Hg.). *Musik und Schule. Musica e Scuola. 07.-08.05.2010* (S.21–59). Bozen.
- Orgass, St. (2022). Zur Komplementarität von musikalischer Bildung im Musikunterricht des allgemeinbildenden Schulwesens und in musikschulischen Lehrangeboten. In Brenk, M. & Englbrecht, B. (Hg.). *Handlung – Gestaltung – Bildung. Festschrift für Ortwin Nimczik*. (S. 189–234). Brill/Fink.
- Pabst-Krueger, M. (2020). Klassenmusizieren. In Jank, W. (Hg.). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 158–168). Cornelsen. 8. Aufl.
- Plöger, W. (1999). *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik*. Fink.
- Prange K. (1981). *Pädagogik als Erfahrungsprozess. III. Die Pathologie der Erfahrung*. Klett-Cotta.
- Prange, K. (2010). Das Ethos der Form. Anmerkungen zu Herbarts „Ästhetischer Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“. In Fuchs, B. & Koch, L. *Ästhetik und Bildung*. A.a.O. (S. 127–136). Ergon.
- Richter, C. (1976). *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Diesterweg.
- Scholl, D. (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwerdt, U. (2013). Schule. In Keim, W. & Schwerdt (Hg.). *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890-1933). T.2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen* (S. 949–1009). Lang.
- Seyfert, R. (1930). Allgemeine praktische Bildungslehre. = Baeumler, A.; Seyfert, R. & Vogelhuber, O. (Hg.). *Handbuch der deutschen Lehrerbildung Bd. 2: Allgemeine praktische Bildungslehre*. Oldenbourg.
- Spranger, E. (1919). Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In Spranger, E. (Hg.). *Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze* (S. 132–151). Quelle & Meyer.
- Stuckert, A. (1999). *J.F. Herbart. Eine begriffliche Rekonstruktion des Verhältnisses von Ästhetik, Ethik und Erziehungstheorie in seinem Werk*. Lang.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Reclam.
- Tenorth, H.-E. (Hg.) (1986). *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vogt, J. (2003). Philosophy–Music Education–Curriculum: Some casual remarks on some basic concepts. *Action, Criticism, and Theory for Music Education. Vol.2, 1, S. 2–25*.
http://act.maydaygroup.org/articles/Vogt2_1.pdf [15.2.2022].
- Vogt, J. (2004). Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns ‚Der Musikverstand‘. In Pfeffer, M. & Vogt, J. (Hg.). *Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik*. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (S.42–80). Lit.
- Vogt, J. (2012a). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 1–25. <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [26.2.2022].
- Vogt, J. (2012b). Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In: Vogt, J.; Hess, F. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Heterogenität*. Sitzungsbericht 2012 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (S. 6–19). Lit.

- Vogt, J. (2015a). Musical Knowledge and Musical Bildung. Some Reflections on a Difficult Relation. *Nordic Research in Music Education. Yearbook. Vol. 16*, S. 9–22.
- Vogt, J. (2015b). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuanatz. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 9–29. <http://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf> [28.2.2022].
- Vogt, J. (2017a). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In Cvetko, A. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (= Musikpädagogische Forschung 38) (S. 329–347). Waxmann.
- Vogt, J. (2017b). Kritische Musikpädagogik und ihr Verschwinden. In: Fuchs, M. (Hg.). *Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur* (S. 171–186). Kopaed.
- Vogt, J. (2018): Vom Schreibtisch geräumt. Neues von der „Philosophy of Music Education“. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 11–24. <http://www.zfkm.org/18-vogt.pdf>. [22.2.2022].
- Vogt, J. (2019). Der musikalische Bildungskanon – ein bürgerliches Trauerspiel? Zum Funktionswandel musikalischer Kanonisierungen in der Schule. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 1–26. <http://www.zfkm.org/19-vogt.pdf> [15.2.2022].
- Vogt, J. (2020). Das bürgerliche Subjekt und seine musikalische Bildung. Möglichkeiten und Grenzen einer kulturtheoretischen Interpretation. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 1–23. <http://www.zfkm.org/20-vogt1.pdf> [8.2.2022].
- Willmann, O. (1903). *Didaktik als Bildungslehre*. 3. Aufl. Friedrich Vieweg und Sohn.
- Wittenbruch, W. (1992). *Erziehen in der Grundschule*. Kamp.
- Wittenbruch, W. (2001). „Kooperativer Dialog“. Biographische Anmerkungen zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik „Musik“. In Nimczik, O. (Hg.). *Musik – Vermittlung – Leben. Festschrift für Ernst Klaus Schneider*. = Detmolder Hochschulschriften Bd. 3. (S. 164–182). Blaue Eule.