

Bernd Clausen
Alexander J. Cvetko
Stefan Hörmann
Martina Krause-Benz
Silke Kruse-Weber
(Hrsg.)

Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik

Begriffe, Positionen, Perspektiven
im systematischen Fokus

WAXMANN

Bernd Clausen, Alexander J. Cvetko,
Stefan Hörmann, Martina Krause-Benz,
Silke Kruse-Weber (Hrsg.)

Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik

Begriffe, Positionen, Perspektiven
im systematischen Fokus



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar

Print-ISBN 978-3-8309-3353-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-8353-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2016

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung	7
------------------	---

Stefan Hörmann & Eva Meidel

Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik	11
---	----

Alexander J. Cvetko

„Das, was war, interessiert uns ... weil es in gewissem Sinne noch ist ...“ Musikpädagogische Forschungsdimensionen und -strategien in der historischen Unterrichtsforschung: Prämissen – Beispiele – Potenziale	69
---	----

Bernd Clausen

Komparativ – Vergleichend – International. Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik	107
---	-----

Silke Kruse-Weber & Cristina Marin

Instrumentalpädagogik als Wissenschaftsdisziplin – Rahmenbedingungen und Entwicklungstendenzen	157
---	-----

Martina Krause-Benz

Musiklehrramtsbildung oder -ausbildung? Warum wissenschaftliche Musikpädagogik notwendig ist.....	229
--	-----

Autorenverzeichnis	247
--------------------------	-----

Einleitung

Der musikpädagogische Fachdiskurs bedarf einer Perspektiverweiterung. Diese Auffassung geht von der Beobachtung aus, dass man in der Debatte um die richtige hochschulische Bildung des pädagogischen Nachwuchses im Allgemeinen und im Bereich der Musik im Besonderen seit einiger Zeit ziemlich häufig zwei Forderungen begegnen kann: Nachdrücklich gewünscht wird einerseits eine Reduktion des Anteils praxisferner Lehr-/Lerninhalte und andererseits eine große Präsenz empirischer Forschung quantitativer bzw. qualitativer Art. Diesen Ansprüchen soll zunächst auch gar nicht widersprochen werden. Eine starke unterrichtspraktische Ausrichtung als wesentliches Moment (musik)pädagogischer Studienprogramme ist prinzipiell wünschenswert, und empirische Forschung wird zu Recht als ein wichtiges wissenschaftliches Fundament für unterrichtskonzeptionelle und bildungspolitische Überlegungen wahrgenommen. Nicht übersehen werden darf allerdings, dass die genannten Forderungen mit einer bedeutsamen perspektivischen Engführung einhergehen. So ist das Interesse an wissenschaftlicher Reflexion generell und insbesondere solcher jenseits empirischer Forschung in der Musikpädagogik gegenwärtig als eher gering einzustufen. Dabei gerät leicht die wissenschaftliche Breite des Faches aus dem Blick.

Angesichts dieser Gegebenheiten scheint es an der Zeit zu sein, die systematische Forschung auf der Basis wissenschaftlicher Reflexion über Geschichte und Gegenwart der Musikpädagogik und ihren Gewinn für eine wissenschaftliche Profilierung des Faches stärker ins Spiel zu bringen. Dabei seien v.a. folgende Aspekte besonders hervorgehoben:

- **Kontinuität:**
Forschungen zur Geschichte der Theorie und Praxis des Musikunterrichts lassen erschlossene oder potentiell erschließbare Wissensbestände im fachlichen Bewusstsein präsent sein, etwa Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge sowie Kenntnisse über vorliegende größer dimensionierte unterrichtskonzeptionelle oder punktueller ausgerichtete methodische Ansätze. Damit wird verhindert, dass man hinter bereits gewonnene Erkenntnisse zurückgeht, vermeidbare Fehler wiederholt und fachliche Diskussionen selbstreferentiell und redundant führt.

- **Kommunikation:**
Systematische fachliche Theoriebildung kann einen terminologischen und fachstrukturellen Orientierungsrahmen liefern und so zu einer gemeinsamen Verständigungsbasis für die fachsprachliche Kommunikation beitragen.
- **Fundierung:**
Praxisnahe Überlegungen zur Gestaltung von Musikunterricht, denen an einer wissenschaftlichen Verankerung gelegen ist, erhalten mit systematischen Forschungen einen weiteren wichtigen Bezugsrahmen neben empirischen Studien mit nicht selten sehr speziellen Settings und daher nur punktuellen Anknüpfungsmöglichkeiten.

Insgesamt betrachtet wirkt sich eine derartige Perspektiverweiterung positiv auf die Schaffung einer theoretischen Basis für unterrichtspraktische und empirisch forschende Ansätze gleichermaßen wie auch auf eine stabilere Verbindung zwischen beiden aus. Weiterhin dürften (künftige) Musiklehrkräfte, deren wissenschaftliche Verortung im Verbund mit ihrer Reflexionskompetenz gefördert würde, deutlich davon profitieren.

Die systematische musikpädagogische Forschung nachhaltig voranzubringen, haben sich die Herausgeberinnen und Herausgeber der vorliegenden Publikation zur Aufgabe gemacht und sich dafür seit geraumer Zeit zu einem hochschulübergreifend arbeitenden Forschungsteam zusammengeschlossen. Ausgehend von den beruflichen Wirkungsorten der Beteiligten sind daran derzeit musikpädagogische Professuren der Universität Bamberg, der Musikhochschulen Mannheim, Trossingen und Würzburg sowie der Kunstuniversität Graz beteiligt. Die Kooperation ist längerfristig angelegt. Sie zielt darauf ab, grundlegende Fragen im benannten Forschungsgebiet zu bearbeiten.

Mit dieser ersten gemeinsamen Publikation wendet sich das Forschungsteam folgenden Themen zu:

- Stefan Hörmann und Eva Meidel entwickeln auf der Grundlage einer kritischen Analyse vorliegender Musikpädagogik- und Musikdidaktik-Begriffe sowie fachlicher Strukturierungen ein eigenes Fachstrukturmodell und erörtern die damit verbundenen Potentiale für den fachlichen Diskurs auf verschiedenen Ebenen.

- Alexander J. Cvetko entfaltet Forschungsdimensionen und -strategien für die historische musikpädagogische Unterrichtsforschung und versucht forschungsmethodologische Ansprüche anhand theoretischer Grundlegungen und praktischer Forschungsbeispiele weiterzuentwickeln und zu schärfen, um die jeweiligen Forschungspotenziale offenzulegen.
- Bernd Clausen legt eine begriffsgeschichtliche Analyse und terminologische Konturierung Komparativer Musikpädagogik vor.
- Silke Kruse-Weber und Cristina Marin nehmen die Instrumentalpädagogik als Wissenschaftsdisziplin in den Blick und stellen Rahmenbedingungen sowie aktuelle Entwicklungstendenzen dar.
- Martina Krause-Benz erörtert die Notwendigkeit wissenschaftlicher Musikpädagogik im Kontext der Musiklehramtsbildung und der musikpädagogischen Praxis.

Angelpunkte und Schnittmengen der Beiträge sind die differenzierte Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Schlüsselbegriffen, die genaue Konturierung fachlicher Teilbereiche, die Frage der Wissenschaftlichkeit und ihrer Bedeutung sowie das Theorie-Praxis-Verhältnis. Sie bilden gewissermaßen die *Cantus firmi*, die die verschiedenen Texte miteinander verbinden.

Durch die Konzeption der Schrift als Sammlung zunächst für sich stehender, gleichzeitig aber auch thematisch miteinander vernetzter Aufsätze bieten sich verschiedene Arten der Lektüre des Buches an. Möglich und sinnvoll ist sowohl die Wahrnehmung einzelner Texte wie auch der Beiträge in ihrer Gesamtheit. Dabei bisweilen zutage tretende Varianzen in der äußeren Gestaltung der Texte sind beabsichtigt und entspringen im Übrigen der Überzeugung, dass für jeden Beitrag die Präsentationsform in optimaler Passung zum Textinhalt von den Autorinnen und Autoren selbst bestimmbar sein sollte. Unabhängig von der Art ihrer Rezeption möchten die vorliegenden Ausführungen in jedem Fall dazu beitragen, systematische Forschung in der Musikpädagogik stärker zu profilieren und ihr mit ihren Forschungsansätzen und Erkenntnissen als wichtigem Bestandteil des Fachdiskurses zu erhöhter Sichtbarkeit und größerem Gewicht zu verhelfen.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber
September 2016

Stefan Hörmann/Eva Meidel

Orientierung im Begriffsdschungel –

terminologische und fachstrukturelle Perspektiven
zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik

1 Einführung

Überlegungen zur konkreten Gestaltung musikalischer Vermittlungsprozesse gehören zu den zentralen, gleichermaßen herausfordernden wie attraktiven Aufgaben in der Musikpädagogik. Demgegenüber wird die Beschäftigung mit terminologischen Fragen aufgrund ihrer vermeintlich großen Distanz zur musikpädagogischen Praxis oftmals als randständig oder gar entbehrlich empfunden und daher – von Ausnahmen wie etwa dem Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 1987 *Zur Terminologie in der Musikpädagogik* bzw. Martina Krauses vor fünf Jahren erschienenem Beitrag *Auf den Begriff gebracht? einmal abgesehen*¹ – weitgehend vernachlässigt. Übersehen wird dabei allerdings, dass jeglicher fachliche Diskurs, wie praxisnah oder praxisfern er auch immer sein mag, nur von einer gemeinsamen begrifflichen Verständigungsbasis aus gewinnbringend geführt werden kann. Sigrid Abel-Struth hat dies schon vor gut 30 Jahren sehr deutlich formuliert: *Um Überlegungen verständlich zu machen, einen Vorgang beschreiben, ein Problem entwickeln, ein Faktum beurteilen, einen Forschungsansatz formulieren zu können, sind Begriffe notwendig, für die ein Minimalkonsensus besteht, die zumindest in dem Spektrum ihrer möglichen Bestimmungen bewußt sind. ... Die Verwendung ungeklärter Begriffe macht jede fachliche Diskussion unökonomisch, wenn nicht unmöglich, da die Voraussetzungen zu unklar sind, um (sich, SH) stringent auf das weiterführende Problem konzentrieren zu können ...*²

Von der Bedeutsamkeit der Verwendung einer gemeinsamen Fachsprache überzeugt, widmet sich der Co-Autor seit mehr als eineinhalb Jahrzehnten der Beschäftigung mit fachterminologischen in Verbindung mit fachsystematischen Fragen. Besondere Aufmerksamkeit haben dabei stets die Begriffe ‚Musikdidaktik‘ und ‚Musikpädagogik‘ und ihr Verhältnis zueinander im Kontext fach-

1 Nolte 1991; Krause 2011.

2 Abel-Struth 1985, 598.

licher Strukturierungsansätze erfahren. Prägen beide als Schlüsselbegriffe einerseits in besonderer Weise die fachliche Identität, so gibt es andererseits – überraschenderweise – in der Fachcommunity kein einheitliches Verständnis davon. Dieses Defizit darzustellen und Lösungsvorschläge für dessen Beseitigung zu entwickeln, war und ist Antrieb für eigene terminologische und fachstrukturelle Studien. Angeregt und unterstützt wurden jene zunächst von Prof. Dr. Eckhard Nolte in München. Neue Impulse erhielten sie dann durch die gemeinschaftliche Reflexion in einem Forschungsteam zur Systematischen Musikpädagogik am Bamberger Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik zwischen 2009 bis 2014 und die seit 2013 bestehende hochschulübergreifende Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus Würzburg, Mannheim, Trossingen und Graz zu Fragen Wissenschaftlicher Musikpädagogik.

Einzelne Teilergebnisse der Forschungstätigkeit konnten bereits in mehreren Publikationen dargestellt werden. So wurden die Termini ‚Musikdidaktik‘ und ‚Systematische Musikpädagogik‘ problematisiert, ihre Bedeutungskontexte ausdifferenziert und bestimmte Begriffsfassungen favorisiert sowie ein Fachstrukturmodell als Orientierungspunkt für weitere Überlegungen vorgestellt.³

Mit Blick auf diese Ausgangslage verfolgt der vorliegende Beitrag mehrere Absichten: Zunächst möchte er die eigenen Überlegungen zur Fachterminologie und Fachsystematik erstmals in ihrem Gesamtzusammenhang darstellen und auch die im Hintergrund befindliche Problemlage ausführlicher erörtern. Einen besonderen Platz nimmt dabei die Darstellung und Begründung des Bamberger Fachstrukturmodells mitsamt seiner Einbettung in einen übergeordneten wissenschaftstheoretischen Kontext ein. Darüber hinaus soll über den möglichen Gewinn des ins Gespräch gebrachten fachlichen Ansatzes für den Unterrichtsalltag wie für die akademische Diskussion reflektiert werden und ebenfalls ein Ausblick über den disziplinären Tellerrand hinaus erfolgen. Insgesamt soll damit ein Impuls zur notwendigen Schaffung einer gemeinsamen fachlichen Verständigungsbasis gesetzt und die aktuelle Debatte zur wissenschaftlichen Musikpädagogik bzw. musikpädagogischen Forschung mit einem spezifischen Akzent bereichert werden. Letztere scheint u.a. mit der AMPF-Jahrestagung 2012 über das Thema *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*,⁴ dem Themenheft *Von den Beziehungen zwischen Musikunterricht und wissenschaftlicher Musikpädagogik* der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*⁵ sowie dem Symposium der WSMP 2015 zum Thema *Bedin-*

3 Vgl. Hörmann 2003, 2007, 2011 u. 2012.

4 Lehmann-Wermser/Krause-Benz 2013.

5 *Diskussion Musikpädagogik* 63/2014.

*gungen, Funktionen und Verwendungen musikpädagogischer Forschung*⁶ wieder an Fahrt zu gewinnen.

Bei grundsätzlich gemeinsamer Verantwortung für den gesamten Beitrag wurde Abschnitt 4a von der Co-Autorin, der übrige Text vom Co-Autor verfasst. Die Ergebnisse der Arbeit im Forschungsteam des Bamberger Lehrstuhls für Musikpädagogik und Musikdidaktik schlagen sich insbesondere in der Konturierung der Systematischen Musikpädagogik, den wissenschaftstheoretischen Überlegungen, den Ausführungen zu besonderen Qualitäten der Musikdidaktik und der Propeller-Darstellung in Punkt 3 sowie im Ausblick auf die interdisziplinäre Fachdiskussion in Punkt 5 nieder. Beteiligt an den umfangreichen Diskussionen hierzu waren neben dem Autorenteam dieses Beitrags in unterschiedlicher Intensität Marcus Werber, Florian Mayer, Brigitte Baur, Eva Schnapp, Annette Schroer, Tobias Resch, Luise Galetzka und Tobias Mrzyk sowie – zunächst als Mitglied des Bamberger Forschungsteams und später als Grazer Kollegin im hochschulübergreifenden Austausch – Silke Kruse-Weber.

2 Fachliche Sprachverwirrung als Ausgangspunkt

a. Musikpädagogik und Musikdidaktik – Definitions- und Abgrenzungsprobleme

Bei der Podiumsdiskussion des Kooperativen Symposiums der Bundesfachgruppe (BFG) Musikpädagogik, der Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen (KMpWH) und der Arbeitsgemeinschaft (AG) Schulmusik am 15.01.2010 in Würzburg wurde den Keynote Speakers die Frage gestellt, wie sich aus ihrer Sicht die Musikdidaktik im Kanon der Fachdidaktiken gegenwärtig darstelle. Einer der Befragten sprach dann bei seiner Antwort allerdings nicht von der Musikdidaktik, sondern von der Musikpädagogik. Eine sachlich motivierte Bedeutungszumessung bei der Begriffswahl war dabei nicht zu erkennen. Vielmehr wirkte das Auswechseln der Termini eher zufällig.

Die fehlende prägnante Abgrenzung zwischen Musikpädagogik und Musikdidaktik lässt sich auch im Zusammenhang mit den besonders profilierten konzeptionellen Ansätzen zur Gestaltung des schulischen Musikunterrichts seit bzw. nach der Musischen Bildung beobachten. Diese werden summarisch ein-

6 Vogt 2015.

mal als *musikpädagogische* und einmal als *musikdidaktische Konzeptionen* bezeichnet.⁷

Divergenzen und Unsicherheiten im Begriffsverständnis – hier des Adjektivs ‚musikdidaktisch‘ – zeigen sich schließlich an einem Beispiel, das bereits an anderer Stelle ausführlicher beschrieben wurde.⁸ Es betrifft eine Erhebung während des Symposiums der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (WSMP) 1997 in München. Befragt wurden 24 Lehrende und Studierende der Musikpädagogik mehrerer deutscher Hochschulen, ob es sich bei diversen vorgegebenen Publikationstypen (konzeptionelle Entwürfe für Musikunterricht; Konzertführer; Stundenbilder; Instrumentalschulen; Lehrerbände zu Unterrichtswerken; musikbezogene Lernprogramme für Computer; Lehrpläne; Darlegungen über den Sinn pädagogischen Umgangs mit Musik; Schülerbücher, Arbeitsbücher, Kinderhefte zu Unterrichtswerken; Lehrbücher der Gehörbildung und Musiklehre) jeweils um musikdidaktische Publikationen handelt oder nicht. Dabei ergab sich ein sehr uneinheitliches Bild (siehe Abb. 1). Keine einzige Publikationsart wurde übereinstimmend bewertet. Drei Befragte antworteten überall bzw. fast überall positiv, drei Personen votierten ausschließlich negativ und zwei Befragte zogen es vor, in allen bzw. fast allen Fällen keine Entscheidung zu treffen.

Die beschriebenen Be- und Gegebenheiten machen exemplarisch deutlich, dass die Begriffe ‚Musikpädagogik‘ und ‚Musikdidaktik‘ und ihr Verhältnis zueinander im fachlichen Bewusstsein nur unscharf konturiert sind. Es gibt ganz offensichtlich kein eindeutiges und einheitliches Verständnis jener zentralen fachlichen Termini, das zudem eine klare Abgrenzung zwischen ihnen erlauben würde.

Neben der aus dem Jahr 1977 stammenden und heute sicherlich noch genauso zutreffenden Feststellung Eckhard Noltes, *daß sich die Musikpädagogik generell noch vielfach terminologischer Sorglosigkeit erfreut*,⁹ dürften divergente explizite Begriffsbestimmungen im Fachdiskurs eine wesentliche Ursache für diese missliche Situation sein. Wie gravierend die Differenzen bisweilen sind, zeigt die folgende Gegenüberstellung von Auffassungen einiger wichtiger, z.T. aufeinander Bezug nehmender Fachvertreter sowie Beobachtungen zum allgemeinen fachlichen Sprachgebrauch. Sie greift die einschlägige Fachdiskussion der letzten vier Jahrzehnte auf. Die Auswahl der thematisierten

7 Ritzel/Stroh 1984; Ott 2005; Helmholz 1995/2008 u. 1996; Weber 1999.

8 Vgl. Hörmann 2003, 229ff.

9 Nolte 1977, 207.

Aspekte erfolgt dabei gezielt unter der Prämisse, dass bestimmte wesentlich erscheinende Probleme verdeutlicht werden können.

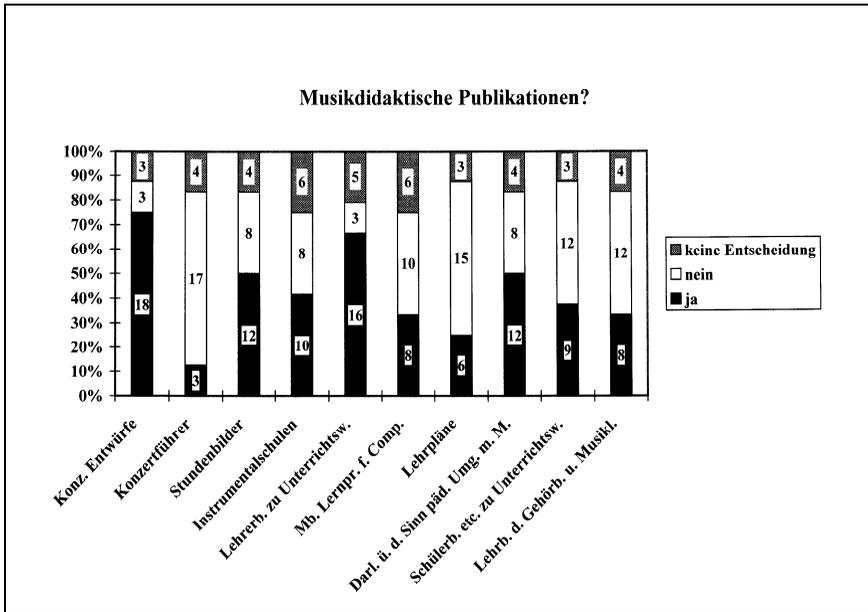


Abb. 1: Ergebnis der Befragung der Teilnehmer des WSMP-Symposiums 1997¹⁰

Position 1 (Abel-Struth):

Die nachstehenden Ausführungen zur fachlichen Terminologie von Sigrid Abel-Struth stammen aus zwei verschiedenen Quellen, einem Aufsatz zum *Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung* aus dem Jahr 1975 und einem 1982 publizierten Gespräch mit Hermann J. Kaiser, das mit *Musiklernen und Musiklehren - Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik* überschrieben ist. Wesentlich ist hier zunächst folgende Differenzierung zwischen dem in verschiedenen Bedeutungen vorliegenden Musikpädagogik- und dem Musikdidaktik-Begriff: *In der Gegenwart ist umgangssprachlich Musikpädagogik als Oberbegriff üblich (auch die ganze Praxis einbeziehend); im fachsprachlichen Gebrauch wird Musikpädagogik i. w. S. als Oberbegriff*

¹⁰ Hörmann 2003, 231.

von Musikdidaktik und Musikpädagogik i. e. S. verwendet. Die Musikdidaktik oder Fachdidaktik Musik lehrt das Musik-Lehren und -Lernen unter dem Aspekt von Unterricht; ihre Forschungsbereiche sind mit Schwerpunkt Unterricht und Curriculum. Gleich an welchem Begriff von Didaktik man sich für eine Fachdidaktik orientiert, so bleibt doch immer die Theorie von Unterrichtsgeschehen die bestimmende Komponente.¹¹ Im Fokus steht dabei der Musikunterricht in der Schule, und die Musikdidaktik ist insofern genauer das Gebiet, in dem für den Lehrer entwickelt wird, was in diesem Unterricht geschehen soll, wo der Lehrplan diskutiert wird, wo die Ziele gesetzt werden.¹² Demgegenüber hat das Lehr- und Forschungsgebiet Musikpädagogik (d.h. die Musikpädagogik i.e.S.) die Aufgabe, die Grundlagen, die der Musikdidaktik begründbare und kontrollierbare Entscheidungen möglich machen, zu erforschen und zu sichern und eine historisch weiter reichende Theorie des Musik-Lernens zu entwickeln, eine Theorie, die sich nicht verwechselt mit einem musikdidaktischen Konzept bzw. aktuell outrierten Teilkonzepten, eine Theorie vielmehr, die ... die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten des Musik-Lernens klärt und ordnet, um dadurch Maßstab und Bezugsmöglichkeit eben gerade für unterschiedliche musikdidaktische Konzepte, um spezielle Orientierungen abgeben zu können.¹³ Weiterhin vertritt Abel-Struth die Meinung, dass zwei verschiedene Aussageebenen zu unterscheiden sind, konkret daß der Theoretiker auseinanderhalten muß, an welcher Stelle er steht; ob er etwas postuliert, also nicht im wissenschaftlichen Sinne methodisch zu Aussagen gelangt, oder ob er untersucht, beschreibt und argumentativ begründet. Diese Differenzierung zwischen der postulativen und der wissenschaftlichen Ebene ist für Abel-Struth entscheidender als eine Unterscheidung ... wie: Musikpädagogik ist Wissenschaft und Didaktik ist keine Wissenschaft, auf der sie nie ... insistiert hat. Allerdings betont sie auch, dass in der Musikdidaktik eine ganze Menge anfällt, was wissenschaftlich einfach nicht zu klären ist, weil es keine Methode dazu gibt, wie beispielsweise das Setzen von Zielen. Deshalb ist für sie in diesem Gebiet der Grenzübergang zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft akuter.¹⁴

11 Abel-Struth 1975, 18.

12 Abel-Struth 1982, 184.

13 Abel-Struth 1975, 19.

14 Abel-Struth 1982, 184f.

Position 2 (Kaiser/Nolte):

Hermann J. Kaiser und Eckhard Nolte greifen in ihrer Schrift *Musikdidaktik* (1. Auflage 1989; 2. Auflage 2003) jenen Terminus in diversen Argumentationszusammenhängen auf und beleuchten ihn genauer. Zentral ist ihr Verständnis von Musikdidaktik als *Theorie des Musikunterrichts*, wobei sie den Theorie-Begriff folgendermaßen erläutern: *Im Begriff „Theorie“ ist der grundlegende Anspruch formuliert, dass es sich dabei um methodisch gewonnene Aussagen und Aussagenkomplexe handelt, wie sie für Wissenschaften charakteristisch sind. Sie müssen prinzipiell von jedem, der denselben Weg (Methode) geht, verstehbar und auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüfbar sein.*¹⁵ Darüber hinaus wird im Rahmen einer grafischen Darstellung (Ausschnitt siehe Abb. 2) deutlich gemacht, dass die Musikdidaktik aus zwei unterschiedlichen Bereichen besteht: der *Analyse der Bedingungen, Prozesse und Gegenstände des Musikunterrichts* zum einen und der *Planung/Konstruktion von Musikunterricht* zum anderen.¹⁶ Weiterhin legen die Autoren dar, dass ihr Buch *keine neue Musikdidaktik* darstellt. Dazu führen sie aus: *Der Leser wird in diesem Buch keine Antwort darauf finden, ob und in welchem Maße z. B. populäre Musik Eingang in einen an konzertanter Darbietungsmusik orientierten Unterricht oder umgekehrt, in welchem Maße letztere Eingang in einen wesentlich an der Musik der Mehrzahl der Jugendlichen orientierten Unterricht finden kann bzw. soll. Auch wollen wir keine Antwort darauf versuchen, ob Werke von Ligeti oder Kagel, Zimmermann oder Boulez als Musik unserer Zeit breitere Berücksichtigung finden müssen, als beispielsweise das Erbe klassisch-romantischer Musik.*¹⁷ Mit jenen Hinweisen erfährt aber das normative planerisch-konstruktive Moment der Musikdidaktik eine nachdrückliche Betonung. Schließlich wird auch der Versuch einer Klärung des Verhältnisses von Musikdidaktik und Musikpädagogik unternommen. Hier erfolgt zunächst eine ausführliche Darstellung inhaltlich z.T. sehr disparater Positionen der Fachdiskussion im Anschluss an die Frage: *Dürfen wir Sie ein wenig verwirren?* Die abschließende Zusammenfassung liefert dann den Hinweis auf das allgemeine, von den Autoren bekanntlich selbst auch geteilte Begriffsverständnis von Musikdidaktik als *Theorie von Musikunterricht*. Musikpädagogik wird dagegen nicht prägnant definiert. Erkennbar wird lediglich folgende inhaltliche Abgrenzung: Für die Musikdidaktik charakteristisch ist eine *stillschweigend vollzogene Eingrenzung auf den Unter-*

15 Kaiser/Nolte 1989/2003, 12.

16 Ebd., 29.

17 Ebd., 7.

richt in der allgemeinbildenden Schule, die historisch erklärbar ist, theoretisch aber nicht zwingend wäre. Die Musikpädagogik als kultur- und sozialwissenschaftliche Disziplin hat demgegenüber die Aufgabe, außerschulische Felder, in denen unterrichtlich eingebundenes, also intentionales Musiklernen stattfindet und denen jeweils ein spezifisches didaktisches Interesse gilt (z. B. instrumentales Lernen – Instrumentaldidaktik), sowie bedeutsame Bereiche funktionalen Musiklernens aufzuarbeiten und ihre Synthese (inklusive der Musikdidaktik) zu einem in sich differenzierten Gegenstandskomplex herbeizuführen. Zuletzt wird noch auf eine an Hochschulen erfolgte Differenzierung ... von einerseits stärker an musikdidaktischen Fragestellungen interessierten, andererseits stärker auf Grundlagenfragen ausgerichteten Lehr- und Forschungsschwerpunkten verwiesen. Die Gegenüberstellung legt nahe, dass Letzteres wohl wiederum der Musikpädagogik zuzuordnen wäre.¹⁸

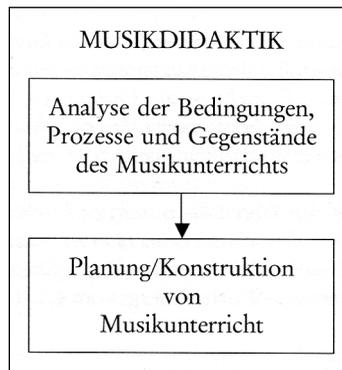


Abb. 2: Bereiche der Musikdidaktik

(Ausschnitt aus einer grafischen Darstellung von Kaiser und Nolte, siehe Anm. 16)

Im Rahmen eines Aufsatzes zu *Struktur und Aufgaben der Musikpädagogik als wissenschaftliche(r) Disziplin*¹⁹ charakterisiert Eckhard Nolte ein knappes Jahrzehnt nach der Erstauflage der mit Kaiser gemeinsam verfassten Publikation u.a. die Musikdidaktik erneut. Er grenzt sie dabei von fachlicher Forschung einerseits und fachlicher Praxis andererseits ab und schreibt ihr – mit dem Sig-

¹⁸ Ebd., 16–22.

¹⁹ Nolte 1998. Siehe dazu auch unten Punkt 2b und vgl. ebenfalls die leicht modifizierte Fassung des Textes bei Nolte 1997.

nal eines engen Anschlusses an die *Musikdidaktik*-Schrift²⁰ – insbesondere folgende Merkmale zu:²¹

- Ihr Bereich ist *die planende theoretische Reflexion*.
- Sie *entwickelt begründete Handlungskonzepte für Musikunterricht*.
- Sie *formuliert, was im Unterricht getan werden soll*.
- Sie *gelangt ... zu Handlungsanweisungen oder -empfehlungen und erhebt Postulate*.
- Sie nimmt als *Planungsbereiche v.a. Lernziele, Lerninhalte und Unterrichtsmethoden* in den Blick.
- Ihre Überlegungen *können ... sich auf bestimmte Bereiche musikalischer Unterweisung wie beispielsweise schulischen Musikunterricht, Instrumental- oder Vokalunterricht, Chor- und Orchesterarbeit beziehen*.
- Ihre Aussagen *ergeben sich als Folgerungen aus musikpädagogischen Befunden einerseits und normativen Setzungen andererseits und sind weder veri- noch falsifizierbar, wohl aber hinsichtlich ihrer Folgerichtigkeit überprüfbar*.

Position 3 (Jank):

Werner Jank kommt in einem mit *Begriffssalat* überschriebenen Abschnitt seiner *Musik-Didaktik* (1. Auflage 2005; 5., überarbeitete Neuauflage 2013) u.a. auch auf die Termini ‚Musikpädagogik‘ und ‚Musikdidaktik‘ zu sprechen und verweist zunächst auf den unscharfen *alltäglichen Sprachgebrauch*.²² Für den Bereich der *wissenschaftlichen Fachsprache* konstatiert er jedoch eine deutlichere Abgrenzung.²³ Passend zur allgemeinen Auffassung von *Didaktik* als *Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens* erfährt dabei die Musikdidaktik eine *Definition als eine Spezialwissenschaft mit dem Anspruch, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Musiklernens und Musiklehrens innerhalb oder außer-*

20 Nolte 1998, 171.

21 Ebd., 169, 172 u. 179 (teilweise Hervorhebung im Original).

22 Jank 2005, 23 bzw. 2013, 21.

23 Jank 2005, 24 bzw. 2013, 22.

halb der Schule zu erforschen und zu strukturieren.²⁴ An anderer Stelle wird ihr Ziel letztlich in der Unterrichtspraxis, die sie erforscht und für die sie Handlungsorientierungen gibt, gesehen.²⁵ Demgegenüber führt Jank zur Musikpädagogik in der 1. Auflage seiner Schrift Folgendes aus: Sie kann sich erlauben, von diesem unmittelbaren Bezug auf den Unterricht einen Schritt zurückzutreten. Sie „erforscht und sichert die Grundlagen, die der Musikdidaktik begründbare und kontrollierbare Entscheidungen möglich machen“ (ABEL-STRUTH 1975). Sie entwickelt – zumindest dem Anspruch nach – eine Theorie des Musiklernens, die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten des Musiklernens beschreibt, aber noch nicht selbst ein didaktisches Konzept ist; sie erforscht und erarbeitet Grundlagen zu allen Faktoren, die auf das Musiklernen einwirken können.²⁶ In der 5. Auflage wird der Text in der entsprechenden Passage nach der spezifizierten Literaturangabe (ABEL-STRUTH 1975, 19) leicht verändert fortgesetzt: Sie entwickelt – zumindest dem Anspruch nach – eine Theorie, die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten des Musiklernens und -lehrens beschreibt, aber noch nicht selbst ein didaktisches Konzept ist; sie erforscht und erarbeitet Grundlagen zu allen Faktoren, die auf das Musiklernen und -lehren einwirken können.²⁷ Schließlich wird im Sinne einer Zusammenfassung zentrale(r) Aspekte der eigenen Ausführungen das bereits oben angesprochene Schaubild von Kaiser und Nolte in seiner Gesamtheit abgedruckt.²⁸

Position 4 (Schoenebeck):

Mechthild von Schoenebeck weist im Kontext fachstruktureller Überlegungen 2007 darauf hin, dass sich die Musikpädagogik aus sehr unterschiedlichen Teildisziplinen zusammensetzt. Mit Bezug auf Sigrid Abel-Struth (*Musik und Bildung 2/1980*) benennt sie die wissenschaftliche Musikpädagogik an Universitäten und Hochschulen, die für das theoretische Fundament sorgt (...), die Musikdidaktik (im Übergang zwischen theoretischer und praktischer Musikpä-

24 Jank 2005, 11 u. 22 bzw. 2013, 9 u. 20. Die allgemeindidaktischen Ausführungen entstammen der Zusammenarbeit von Werner Jank und Hilbert Meyer (vgl. Jank 2005, 9 bzw. Jank 2013, 7).

25 Jank 2005, 24 bzw. 2013, 22.

26 Jank 2005, 24f.

27 Jank 2013, 22.

28 Jank 2005, 24f. bzw. 2013, 22f.

dagogik) und die praktische Musikpädagogik (u. a. Unterrichtsmethodik, musikalische Früherziehung, Instrumental- und Vokaldidaktik, Chorarbeit etc.).²⁹

Position 5 (Cvetko):

Alexander J. Cvetko greift 2012 im Rahmen terminologischer Überlegungen im fachhistorischen Bereich die Bestimmung der Musikdidaktik als *Theorie von Musikunterricht* mitsamt der *Eingrenzung auf den Unterricht in allgemeinbildenden Schulen* u.a. mit Bezugnahme auf Kaiser/Nolte auf. Hiervon ausgehend plädiert er mit Blick auf ein neu zu schaffendes *Repertorium* für Quellen zum schulischen Musikunterricht ab ca. 1810 für die Verwendung des neuen *Terminus* „*Historische Musikdidaktik*“ (anstelle des üblichen Begriffs ‚Historische Musikpädagogik‘).³⁰

Nimmt man ergänzend zu den dargelegten Positionen den allgemeinen fachlichen Sprachgebrauch in den Blick, so fällt auf, dass im Kontext von Forschung und Wissenschaftlichkeit fast ausschließlich von Musikpädagogik, kaum dagegen von Musikdidaktik die Rede ist. Dies spiegelt sich besonders deutlich in der Benennung wichtiger Fachverbände und deren Publikationsorgane wider. So gibt es den ‚Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung‘, dessen Tagungsbände seit 1980 in der Reihe ‚*Musikpädagogische Forschung*‘ erscheinen, und die ‚Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik‘, welche die Beiträge ihrer Symposien früher als Beihefte der Reihe ‚*Musikpädagogik. Forschung und Lehre*‘ und in den letzten Jahren zumeist in der Reihe ‚*Wissenschaftliche Musikpädagogik*‘ publiziert hat. Auch viele Titel der einzelnen Tagungen und ihrer Berichtsbände weisen die entsprechende Verknüpfung auf und dabei gleichzeitig auf die mit dem Musikpädagogik-Begriff verbundene inhaltliche Weite hin.³¹

- *Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte*
- *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben*

29 Schoenebeck 2007. Siehe dazu auch unten Punkt 2b.

30 Cvetko 2012, 136f.

31 Kraemer 1997; Knolle 1999; Kraemer 2002; Kaiser 2004; Knolle 2006; Schläbitz 2009; Knolle 2010; Clausen 2011; Lehmann-Wermser/Krause-Benz 2013; Niessen/Knigge 2015; Kaiser 1989; Pfeffer/Rolle/Vogt 2008; Vogt 2015.

- *Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung*
- *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien*
- *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*
- *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*
- *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*
- *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*
- *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*
- *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*
- *Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin*
- *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?*
- *Bedingungen, Funktionen und Verwendungen musikpädagogischer Forschung*

Erwähnt sei auch noch, dass in keinem einzigen Tagungsband dieser auf Forschung fokussierten Fachverbände der Musikdidaktik-Begriff in irgendeiner Form auftaucht.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ebenfalls die Recherche nach den festen Begriffsbildungen ‚Wissenschaftliche Musikpädagogik‘, ‚Wissenschaftliche Musikdidaktik‘, ‚Musikpädagogische Forschung‘ und ‚Musikdidaktische Forschung‘ im Internet. Vergleicht man die ggf. gerundeten Durchschnitts- und Extremwerte, die man unter Auslassung sehr ähnlicher Einträge bei der programmgestützten automatisierten Suchabfrage mittels google.de im deutschen Sprachraum zu vier über den Tag verteilten festen Zeitpunkten zwischen dem 31.05.2016, 12 Uhr und 13.06.2016, 18 Uhr als jeweils relevanteste Treffer erhält, so ergibt sich auch hier in der Tendenz ein sehr ähnliches Bild: Die Aspekte ‚Wissenschaftlichkeit‘ und ‚Forschung‘ sind weit überwiegend nur mit dem Musikpädagogik- und nicht mit dem Musikdidaktik-Begriff verbunden (siehe Abb. 3). Dass man mit einer genaueren Interpretation jener Zahlen aufgrund der unterschiedlichen Verwendungszusammenhänge der Begriffe sehr vorsichtig sein muss, versteht sich von selbst.

	Durchschnitts- wert	höchster Wert	niedrigster Wert
Wissenschaftliche Musikpädagogik	600	651	558
Wissenschaftliche Musikdidaktik	4	4	4
Musikpädagogische Forschung	10.084	10.300	9.720
Musikdidaktische Forschung	34	36	32

Abb. 3: Ergebnisse der Google-Recherche zu bestimmten Begrifflichkeiten zwischen 31.05.2016 und 13.06.2016 – Anzahl der jeweils relevantesten Treffer

Bei der Analyse und dem Vergleich der dargestellten Positionen verschiedener Fachvertreter und des allgemeinen fachlichen Sprachgebrauchs werden v.a. folgende Divergenzen und Probleme offensichtlich; auf den erneuten Nachweis bereits einmal angegebener Quellen für wörtliche und sinngemäße Bezugnahmen wird hier wie im weiteren Verlauf der Darstellung verzichtet:

- Die genaue Verortung der Musikdidaktik im Theorie-Praxis-Feld der Vermittlung und Aneignung von Musik bleibt unklar. Zwar ist die theoretische Ausrichtung als gemeinsamer Nenner auszumachen. Ob und inwieweit die Musikdidaktik darüber hinaus aber auch ein praktisches Moment aufweist, wird unterschiedlich gesehen. Jank wählt in Bezug auf die Didaktik bzw. die Musikdidaktik die Formulierungen *Theorie und Praxis* bzw. *theoretisch umfassend und praktisch folgenreich*. Schoenebeck lokalisiert die Musikdidaktik *zwischen theoretischer und praktischer Musikpädagogik*. Kaiser und Nolte weisen ihr schließlich keinen explizit praktischen Status zu. Gleichzeitig unterstreichen sie aber den engen planerischen Bezug zum Musikunterricht. In weniger prägnanter Form gilt dies auch für Abel-Struth. Es ist zu vermuten, dass die verschiedenen Akzentuierungen hinsichtlich einer möglichen praktischen Verortung der Musikdidaktik nicht zuletzt auch vom jeweiligen genauen Verständnis der Begriffe ‚Praxis‘ und ‚Theorie‘ selbst abhängen dürften.

- Bei der expliziten Nennung des inhaltlichen Bezugspunktes der theoretischen und ggf. auch praktischen Ausrichtung der Musikdidaktik gibt es keine volle Übereinstimmung. Während es für Abel-Struth sowie Kaiser/Nolte der Musikunterricht bzw. dessen Geschehen ist, verweist Jank auf das Musiklernen und Musiklehren.
- Der Aufgabenzuschnitt der Musikdidaktik lässt sich nicht eindeutig umreißen. Das grafisch gefasste Zwei-Bereichs-Modell von Kaiser/Nolte, auf das sich auch Jank beruft, könnte zwar zunächst als eine gemeinsame Verständnisgrundlage gesehen werden. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich aber bedeutsame Unterschiede in der Auffassung der verschiedenen Komponenten. So wird der Aspekt der *Planung/Konstruktion von Musikunterricht* mit seiner normativen Ausrichtung bei Kaiser/Nolte als für die Musikdidaktik zentral angesehen. Der von Nolte später vertretene Musikdidaktik-Begriff konzentriert sich sogar ganz auf jenen Aspekt. Demgegenüber kommt das entsprechende Moment der *Handlungsorientierungen* für die *Unterrichtspraxis* bei Jank einerseits nicht in der expliziten Definition selbst, sondern nur bei den weiteren Erläuterungen des Musikdidaktik-Begriffs vor. Andererseits präsentiert sich Janks gesamte *Musik-Didaktik-Schrift* – in der Tradition von Alt (*Didaktik der Musik*), Antholz (*Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*) und Lugert (*Grundriß einer neuen Musikdidaktik*) – als unterrichtskonzeptionelles *Praxishandbuch*.³² Schließlich wird auch der dem planerisch-konstruktiven Bereich gegenüberstehende andere Bereich verschieden gefasst. Während Kaiser und Nolte von der *Analyse der Bedingungen, Prozesse und Gegenstände des Musikunterrichts* sprechen, ist im Unterschied dazu bei Jank einmal von der Erforschung und Strukturierung der *Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Musiklernens und Musiklehrens*, ein andermal von der Erforschung der *Unterrichtspraxis* die Rede. Janks unterschiedliche Perspektiven lassen sich nur dann auf einen gemeinsamen Nenner bringen, wenn man sie mit Abel-Struths Begriffsbestimmung einander zuordnet: *Die Musikdidaktik ... lehrt das Musik-Lehren und -Lernen unter dem Aspekt von Unterricht; ihre Forschungsbereiche sind mit Schwerpunkt Unterricht und Curriculum.*
- Die Reichweite der Musikdidaktik hinsichtlich der relevanten Praxisfelder ist unklar. Kaiser/Nolte und – in Anlehnung an sie – auch Cvetko verwei-

32 Jank 2005/2013; Alt 1968; Antholz 1970; Lugert 1975.

sen auf die historisch gewachsene Eingrenzung der Musikdidaktik auf den schulischen Musikunterricht, und Abel-Struth geht ebenfalls von diesem Zuschnitt aus. Folgerichtig ordnen Kaiser/Nolte die Instrumentaldidaktik auch der Musikpädagogik (und nicht der Musikdidaktik) zu. Demgegenüber haben Jank und Nolte in seinem später verfassten Beitrag schulische und außerschulische Bereiche im Blick, wenn von Musikdidaktik die Rede ist. Ähnliches dürfte auch für Schoenebeck gelten, wenn sie die Musikdidaktik *zwischen theoretischer und praktischer Musikpädagogik* verortet und Letztere mit folgenden Beispielen charakterisiert: *u. a. Unterrichtsmethodik, musikalische Früherziehung, Instrumental- und Vokaldidaktik, Chorarbeit etc.* (und damit sogar außerschulische Praxisfelder stärker akzentuiert).

- Der wissenschaftliche Status der Musikdidaktik wird verschieden eingeschätzt. Während Kaiser/Nolte sowie Jank diesen ausdrücklich hervorheben, verwendet Schoenebeck das Attribut ‚wissenschaftlich‘ nur in Verbindung mit dem Begriff ‚Musikpädagogik‘. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Kaiser und mehr noch Nolte durch die spezielle Betonung des normativ-konzeptionellen Moments die Wissenschaftlichkeit der Musikdidaktik nicht selbst wieder relativieren bzw. negieren. Besonders deutlich wird dies, wenn Nolte in Abkehr von der früheren Auffassung 1998 darauf verweist, dass Aussagen der (nicht fachlicher Forschung zuzurechnender) Musikdidaktik nicht auf ihren Wahrheitsgehalt, sondern stattdessen auf ihre Plausibilität hin überprüfbar sind. Abel-Struth schließlich spricht im Kontext der Musikdidaktik einerseits von Forschung, andererseits aber betont sie den nicht-wissenschaftlichen Charakter musikdidaktischer Postulate. Auf die eindeutige Aussage *Didaktik ist keine Wissenschaft* will sie aber letztlich nicht bestehen. Wie schon im Falle von Theorie und Praxis dürfte auch hier den verwendeten Wissenschafts- und Forschungsbegriffen selbst eine Schlüsselrolle bei der Frage der Wissenschaftlichkeit der Musikdidaktik zukommen.
- Was unter Musikpädagogik – auch im Verhältnis zur Musikdidaktik – genau zu verstehen ist, bleibt aufgrund von Begriffsvarianzen und unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bei der Begriffsfassung insgesamt unscharf. Erkennbar sind zumindest drei unterschiedliche Problemkreise. Erstens existiert der Terminus ‚Musikpädagogik‘ mit verschiedenen Spezifikationen. So kennt Abel-Struth Musikpädagogik *umgangssprachlich* als *Oberbegriff* über das gesamte Fachgebiet, dazu *im fachsprachlichen Ge-*