

Peter W. Schatt

Positionen der Hörerziehung im 20. und 21. Jahrhundert

Symposium »Wie lerne ich hören, wozu und warum?
Zur Erprobungsphase des Forschungsprojekts Sparkling Ears«

Beitragsarchiv des Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Musikforschung,
Mainz 2016 – »Wege der Musikwissenschaft«, hg. von Gabriele Buschmeier und
Klaus Pietschmann, Mainz 2018

Veröffentlicht unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 im Katalog
der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) und auf schott-campus.com
© 2018 | Schott Music GmbH & Co. KG

gfm
GESELLSCHAFT FÜR
MUSIKFORSCHUNG

Positionen der Hörerziehung im 20. und 21. Jahrhundert

1. Zum Vorhaben

Eine Darstellung pädagogischer Bemühungen um das Hören in der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart, die etwas anderes – und mehr – sein soll als eine chronologische Aneinanderreihung, muss kategorial ordnen, was sie beschreiben will. Vor dem Hintergrund zum einen des Anliegens von *Sparkling Ears*, ein Hören zu ermöglichen, das von Interesse, Selbstbestimmung und Kommunikationsfähigkeit bestimmt wird, zum anderen auch der Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplin Musikpädagogik, die lange im Zeichen der Loslösung von musik- und erziehungswissenschaftlich geprägten Positionen stand, ergibt sich ein zentraler Aspekt für eine solche Ordnung: die Frage nach dem Ort der pädagogischen Intentionalität zwischen der Orientierung an dem, was »der Anspruch der Musik«¹ genannt wurde, und der Selbstbestimmung der ästhetischen Praxis Hören durch das hörende Subjekt. Daraus – und aus den folgenden Überlegungen – werden sich Ansätze für eine Geschichte emanzipatorischen Denkens in der Musikpädagogik ergeben, dargestellt am Beispiel der Hörerziehung. Sie können in dem hier gegebenen Rahmen nicht vertieft werden, sollten aber zu weiteren Forschungen anregen.

2. Terminologische Klärung

Zunächst sei versucht, Ordnung in den Bereich musikpädagogischer Intentionalität im Zusammenhang mit dem Hören zu bringen. Sie richtet und richtet sich naturgemäß fast nie auf den biologisch verankerten Vorgang des Empfangs akustischer Reize und ihrer organischen Weiterleitung, sondern auf deren Verarbeitung durch das Bewusstsein, und zwar primär im Kontext ästhetischen Denkens und Handelns. Wohl darf sie die auditive Wahrnehmung im Sinne der neuronalen Verarbeitung akustischer Informationen nicht vernachlässigen, muss diese aber als eine zwar notwendige, für den Bereich des Ästhetischen jedoch nicht hinreichende Voraussetzung in den Blick nehmen und sich insbesondere um die folgenden Akte des Bewusstseins wie vor allem die des Verstehens, der Beurteilung sowie der sozialen Positionierung bemühen.²

Die insgesamt beim hörenden Umgang mit Musik stattfindenden Prozesse aber erhielten die unterschiedlichsten Namen in nicht geringer Verworrenheit: Was für die einen »Wahrnehmung« heißt, ist für die anderen »Verstehen«, andere trennen das »Hören« vom »Verstehen« – bereits der Titel eines einschlägigen Buches verweist darauf³ –, wieder andere unterscheiden überhaupt nicht zwischen Reiz und seiner Verarbeitung und sprechen einfach vom »Hören«, zudem stillschweigend voraussetzend,

¹ So ist z. B. vom »Sachanspruch des zu interpretierenden Werkes« die Rede bei Karl Heinrich Ehrenforth, *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt a. M. u. a. 1971, S. 5.

² Pädagogische Aufmerksamkeit auf die physiologischen Momente z. B. zur Abwendung von Gehörschäden durch pädagogisches Handeln spielt nur eine marginale Rolle.

³ Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke, *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München 1975.

dass es im musikpädagogischen Kontext nicht um das Hören im Allgemeinen, sondern um das Musik-Hören im Besonderen gehe. Darauf zielt auch der für die einschlägige unterrichtliche musikbezogene Umgangsweise oft verwendete Begriff der »Rezeption«, ohne indessen einen guten Weg im terminologischen Dschungel zu bieten; auch er führt nämlich in die Irre, da sich zumindest nach jüngeren, konstruktivistisch orientierten musikpädagogischen Einsichten nicht ein »Aufnehmen« oder »Empfangen« vollzieht. Vielmehr ist die »Rezeption« wie auch jede hörende Wahrnehmung als ein durch akustische Reize ausgelöster Akt der Hervorbringung durch das Subjekt zu verstehen: als der Vorgang einer komplexen Verarbeitung akustischer, auditiv erfasster Daten durch das Bewusstsein, die von der Wahrnehmung bis zum Verstehen führt.

Vollends verwirrend ist schließlich die traditionelle Bezeichnung eines einschlägigen, dem Hören gewidmeten Studienfaches: Die übliche »Gehörbildung« nämlich ist keine »Bildung« des »Gehörs« im physiologischen bzw. psychologischen Sinne, sondern des sachgerechten Hörens, und sie ist in der Regel keine Bildung im emphatischen Sinne, sondern eine Ausbildung der Fertigkeiten im Unterscheiden, Erinnern, Notieren und Kommunizieren.

In diesem Kontext problematischer Bezeichnungen und ihrer Traditionen steht auch der im Titel dieses Beitrags verwendete Begriff »Hörerziehung«. Seinen Gebrauch verdankt er sich hier keineswegs einer inhaltlichen Orientierung am Erziehungsgedanken, sondern einer Konzession an die Tradition – es handelt sich letztlich um eine Verlegenheitslösung, und es sei vorab betont, dass es bei den zu verhandelnden Positionen keineswegs nur um erziehlische, sondern um alle pädagogischen Bemühungen geht, die sich auf eine Veränderung des »Hörens« richten, also auch um Bildung und Ausbildung.

Dass es bei der pädagogischen Arbeit am Hören gleichwohl zumindest auch um Erziehung geht, macht ein volkstümliches Sprichwort deutlich: »Wer nicht hören will, muss fühlen«, sagt nämlich der Volksmund – und meint damit nicht »hören«, sondern »gehörchen«.⁴ Freilich hat dieses Gehörchen mit dem Hören zu tun, da das Opfer zunächst die Anweisungen hören, dann aber auch verstehen und befolgen muss. Ähnliches gilt, wenn es heißt, »auf jemanden zu hören«: Es bedeutet, Anweisungen Aufmerksamkeit zu schenken und ihnen Folge zu leisten. Dies galt lange auch für den »Willen der Musik« bzw. ihrer Urheber, später dem Willen derer, die sie vermittelten. Es hat lange gedauert, bis Musik, Komponisten und Lehrende ihre Funktion als Führer, Lenker, Wegweiser oder Weichensteller verloren und als Medien, Moderatoren, Anreger, Spielleiter oder Arrangeure didaktischer Inszenierungen verstanden wurden.

Auf die Tatsache, dass im Sinne der Herausbildung von Gehorsamkeit der Erziehungsgedanke für die pädagogischen Intentionen hinsichtlich des Umgangs mit Musik – insbesondere auch des Musikhörens – wichtig war, verweist allein die Bezeichnung des Faches »Musikerziehung«. Sie löste – wenn auch nur langsam – den Namen »Schulmusik« für das Studienfach weitgehend ab, der beharrlich verwendet wurde, ohne darüber nachzudenken, ob es um eine andere Musik gehe als die außerhalb der Schule realisierte oder ob Musik durch Bezug auf Schule eine besondere werde, und sie hielt sich erstaunlich lange, obwohl seit Adornos Einlassungen Mitte der 1950er Jahre, spätestens aber seit der Didaktik Michael Alts klar war, dass es bei den einschlägigen Bemühungen weniger um »Erziehung« als vielmehr um »Bildung« gehen müsse. Allerdings bleibt der Gedanke, dass Erziehung auch im Rahmen von Bildungsbemühungen um Musik relevant, ja notwendig ist, insoweit legitim, als man konzidiert, dass für die Förderung einer sinnvollen Zuwendung zur Musik die Schulung insbesondere von Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Konzentration und Urteilsvermögen nach wie vor unverzichtbar ist. Dass dabei

⁴ Eine ungewöhnliche Deutung des »Gehörchens« als eines »Sich-Einlassens« auf den musikalischen Prozess findet sich bei Eberhard Preußner (vgl. dazu Beitrag Ute Jung-Kaiser).

von der Vorstellung jener Erziehung durch Musik, von deren Möglichkeit die Vertreter vor allem der »Musischen Erziehung« fest überzeugt waren, Abstand zu nehmen ist, gehört heute zu den allgemein anerkannten Überzeugungen.

So wird auch reines Musik-Lernen nicht durch die Musik, sondern durch das Subjekt vollzogen. Musikpädagogische Intentionen, die dies als Hauptsache herausstellen, sind auf die Herausbildung mentaler Repräsentationen für auditiv wahrnehmbare sinnliche Daten gerichtet. Sie verzichten allerdings weitgehend darauf, über die Anbindung dieser Repräsentationen an ästhetische, historische oder andere kulturelle Gegebenheiten durch Lern- bzw. Bildungsprozesse nachzudenken.

Hören ist nicht nur für musikbezogene Erziehung, sondern insbesondere auch für musikalische und musikbezogene Bildung eine unabdingbare Voraussetzung.⁵ Musikalische Bildung hätte nicht nur die Ausbildung der Fertigkeiten im Unterscheiden, Erinnern, Notieren und Kommunizieren von Musik, sondern auch die Anwendung dieser Fertigkeiten auf das gestaltete oder zu gestaltende tönende (oder auch auf Stille gerichtete) Material im Kontext seiner formalästhetischen Eigenschaften, seiner Ausdrucksqualitäten und seiner historischen Dimension in den Blick zu nehmen.⁶ Demgegenüber wäre eine musikbezogene Bildung auf die Aneignung all jener Momente gerichtet, die im Zusammenhang mit Musik durch Interpretation und Gebrauch entstehen und in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft kommuniziert werden können.

Ermöglicht, erworben und gefördert werden beide Formen einer auf Musik bezogenen Bildung durch einschlägige Praxis. Dabei ist zwischen ästhetischer und nicht-ästhetischer Praxis zu unterscheiden. Widmet sich ästhetische musikalische Praxis in kontemplativer, korrespondierender oder imaginativer Einstellung selbstbezüglich und vollzugsorientiert der Musik⁷ – also ganz und gar ohne anderen Tätigkeiten irgendeine Aufmerksamkeit zu schenken⁸ –, so ist eine nicht-ästhetische musikalische Praxis an pragmatischen musikalischen Vollzügen interessiert wie z. B. am Üben oder Proben, am Konzipieren oder Notieren von Musik. Eine musikbezogene ästhetische Praxis wäre z. B. das Dichten oder Malen nach Musik oder die Konzeption von Musik über andere Musik. Musikbezogene nicht-ästhetische Praxis und Bildung beziehen sich auf pragmatische Zusammenhänge; zu ihnen gehören z. B. die musikalische Analyse, die historiographische Reflexion und das Deuten, aber auch das Verkaufen oder Bewerben von Musik.⁹

Als Beispiel dafür, wie die Dinge sich mischen, mag ein vorausgenommener Hinweis auf die »Auditive Wahrnehmungs-Erziehung« dienen: Sie war hinsichtlich des Hörens primär auf Unterscheidungs- und

⁵ Zur Unterscheidung zwischen musikalischer und musikbezogener Bildung vgl. Peter W. Schatt, *Einführung in die Musikpädagogik*, Darmstadt 2007, S. 32f., 37f.; Stefan Orgass, »Musikalische Bildung aus bedeutungs-, interaktions- und situationstheoretischer Sicht«, in: ders., *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*, Hildesheim u. a. 2007, S. 9–123.

⁶ Den Gehalt und die Funktion musikalischer Bildung, von denen z. B. Interpretieren zehren, hat der Komponist Ernst August Klötzke explizit werden lassen: Bei der Ausführung seiner Komposition »*If music be the food of love*« (*sing on! give me excess* [*Shakespeare*]) (1993) soll der Interpret bei bestimmten Stellen ganz bestimmte andere Musik »mit dem inneren Ohr« hören und das Komponierte »in dazu bezugnehmendem Sinne« gestalten (Klötzke, Erläuterungen zur Komposition im Manuskript der Partitur).

⁷ Vgl. Martin Seel, »Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung – mit einem Anhang über den Zeitraum der Landschaft«, in: ders., *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt a. M. 1996, S. 36–69, sowie: ders., »Zur ästhetischen Praxis der Kunst«, ebd., S. 126–144.

⁸ Vor diesem Hintergrund ist die übliche Unterscheidung zwischen aktivem und passivem Musikhören mit Vorsicht zu gebrauchen: Wer sich kontemplativ in Musik versenkt, ohne etwas von außen Sichtbares zu tun, ist mental durchaus höchst aktiv am musikalischen Geschehen beteiligt!

⁹ Diese Unterscheidungen sollten bei der Konzeption und Deskription von Musikunterricht Beachtung finden. Die Tatsache, dass wir im Folgenden darauf verzichten, ist weitgehend der Thematik dieses Beitrags und dem Wunsch geschuldet, sich nicht in den Abgründen musikpädagogischer Spitzfindigkeiten zu verlieren.

Erinnerungsvermögen ausgerichtet und leistete damit einen Beitrag zum Musik-Lernen; dieses wurde an Phänomene des aktuellen Gebrauchs von Klängen angebunden, also zwar an soziale, nicht aber an ästhetische oder historische Bildung, da alle Klänge als prinzipiell gleichwertig behandelt wurden. Die Schülerinnen und Schüler sollten vor allem den Gebrauch von Musik in der Welt »verstehen«, letztlich aber nicht – wie die Bezeichnung der Konzeption verhieß – erzogen werden, also vornehmlich die Fertigkeit herausbilden, zwischen richtig und falsch, gut und schlecht, gerecht und ungerecht, angemessen und unangemessen unterscheiden zu können.

3. Erste Ansätze zum Hören

Bedenkt man, dass sich ein wissenschaftlich geleitetes Nachdenken über Fragen der Förderung des Umgangs mit Musik erst in den späten 1950er Jahren zu entwickeln begann – zuvor war, von wenigen Ausnahmen wissenschaftlicher Denker abgesehen, alles Musikpädagogische fest in den Händen der Vertreter der »Musischen Erziehung« –, so ist es nicht verwunderlich, dass die frühesten Zeugnisse des Nachdenkens über das Hören aus der Feder von Musikwissenschaftlern, Soziologen mit musikalischen Interessen und Psychologen stammen. In diesen Arbeiten war eine Optimierung des Bestehenden zwar implizit oft mitgedacht; explizite Überlegungen zur Anleitung des Hörens spielten allerdings zumeist allenfalls eine nachgeordnete Rolle.

Es würde zu weit führen, an dieser Stelle detailliert auf diese Vorgeschichte der Didaktik des Musikhörens einzugehen. Zusammenfassend kann man feststellen, dass es zwei große Richtungen gab, die sich indessen der gleichen Denkbewegung verdanken: der Projektion von Befunden musikbezogener Theorie auf das musikalische Hören. Für die einen – vertreten durch Hugo Riemann, Hermann Kretzschmar und Arnold Schering – bestand dieses in einer selbstständigen Leistung des Subjekts auf Veranlassung bestimmter akustischer Reize, nämlich der Generierung von Vorstellungen. In seiner Dissertation *Über das musikalische Hören* (1873) ging es Riemann um die Fähigkeit der Unterscheidung von musikalischen Phänomenen und des diesbezüglichen Erinnerungsvermögens, in seinen *Grundlinien der Musikästhetik (Wie hören wir Musik?)* (1887) um das Verstehen dessen, was der Komponist wollte. In beiden Fällen akzentuierte er die »Tätigkeit des Geistes«,¹⁰ die für ihn zum einen auf »ein möglichst scharfes Erfassen der vorübereilenden Tonbilder, ein Festhalten im Gedächtnis und Vergleichen, ein Verfolgen der symmetrischen Bildungen und Proportionen, also immerhin ein lustvolles Genießen des Gebotenen«¹¹ gerichtet sein sollte, zum anderen darauf, »die Intentionen des Komponisten im Einzelnen zu verstehen, indem man seine Phantasie in der vom Komponisten angeregten Richtung weiterarbeiten lässt«.¹²

Für Kretzschmar und Schering war die Deutung von Musik hinsichtlich nichtmusikalischer Inhalte bzw. Gehalte von Interesse. Und während Riemann in seiner Dissertation Inhalte, die wir heute der Musiktheorie zurechnen würden, und in seiner späteren Schrift musikästhetische Befunde auf das Hören projizierte, suchten Kretzschmar und Schering bekanntlich nach Möglichkeiten der musikbezogenen Anwendung von Einsichten philosophischer Hermeneutik. Allen Autoren ging es bei allem grundlagentheoretischen Interesse letztlich auch um Förderung; während allerdings bei Riemann tatsächlich das Unterscheidungs- und Erinnerungsvermögen trainiert werden sollte, war den beiden anderen Autoren mehr an der grundsätzlichen Propagierung einer neuen Art der Deutung von Musik gelegen.

¹⁰ Hugo Riemann, *Grundlinien der Musikästhetik (Wie hören wir Musik?)*, Berlin und Leipzig 1887, S. 92.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

Dieser Richtung des Denkens über das Hören stand die Position gegenüber, die vor allem von Vertretern der Musikgeschichtsschreibung artikuliert wurde. Sie schlossen von dem »Kunstwollen, das sich in der Musik repräsentiert«,¹³ auf das jeweilige Musikhören und projizierten ihre Interpretation von Musik auf deren Rezeption. So ist für Arnold Schering der Mensch des Mittelalters nicht vom Einfühlungsvermögen, sondern vom »Abstraktionsdrang«¹⁴ bestimmt – entsprechend der Einsicht des Autors, in der Musik des Mittelalters würden die Affekte in eine überpersönliche, kühlere Sphäre gehoben.¹⁵

Auch andere Musikwissenschaftler setzten Werk- bzw. Musikästhetik – verstanden als eine jeweils spezifische Regelmäßigkeit der Musik – mit der ästhetischen Haltung des Hörverstehens gleich. So sind sowohl für Heinrich Bessler als auch für Karl Gustav Fellerer die jeweils als zeittypisch herausgestellten »Hörweisen an ganz bestimmte Merkmale der Musik gebunden«.¹⁶ Dies gilt bei Bessler sowohl für das »umgangsmäßige Hören der Motette in der Notre-Dame-Epoche« wie für das »kennerhaft eigenständige Hören der Ars antiqua«, für das »klassisch eigenständige Hören der Ars nova« wie das »Vernehmen der Vokalpolyphonie im Zeitalter der Reformation und Gegenreformation«.¹⁷ Diese Hörweisen wie das für spätere Zeiten diagnostizierte aktive und passive Hören erscheinen als Implikationen bestimmter Phänomene des Tonsatzes. Bei der Beschreibung von Einstellungen zum tönenden Ereignis, von Haltungen bei der Verarbeitung weniger akustischer als vielmehr als geformte musikalische Gestalt gegebener Reize geht es Bessler nicht um die Frage, ob die ästhetische Vorstellung des Komponisten nachvollzogen wird. Vielmehr postuliert er eine automatisch sich einstellende Stimmigkeit zwischen dem Komponierten, Erklingenden und dem Gehörten, eine von selbst gegebene Übereinstimmung zwischen dem, was Umberto Eco später »intentio operis« nannte,¹⁸ und der Hörwahrnehmung. Hier gerät wie noch in den frühen 1960er Jahren auch bei Karl Gustav Fellerer das Hören als ästhetische Leistung des Einzelnen überhaupt nicht in den Blick; vielmehr erscheint der Mensch als Teil einer amorphen Menge, die sich lediglich durch ihre Anwesenheit während einer bestimmten musikgeschichtlichen Epoche ausweist. So kann es bei Fellerer um den »Wandel des musikalischen Hörens im 16. Jahrhundert«¹⁹, bei Bessler um »Das musikalische Hören der Neuzeit«²⁰ gehen (Hervorhebung v. Verf.). Da die Musik offenbar das Hören immer schon vorgibt (vielleicht auch das Hören die musikalische Normativität bestimmt), erheben diese Autoren keine pädagogisch-intentionalen Sollens-Forderungen, sondern beschränken sich auf Seins-Aussagen. Bemerkenswert ist allerdings an dieser Stelle, dass mit der Hypothese der immer schon anzutreffenden Übereinstimmung zwischen Musik und Hören ein musikdidaktisch wichtiger Gedanke quasi vorbereitet wird: der Gedanke der Angemessenheit des Hörens dem jeweiligen Tonsatz gegenüber, der in der durch Theodor W. Adorno formulierten Idee des »adäquaten Hörens« die Musikdidaktik jahrzehntelang maßgeblich bestimmte.²¹

¹³ Bernhard Dopheide, *Musikhören. Hörerziehung*, Darmstadt 1978, S. 11.

¹⁴ Arnold Schering, »Über Musikhören und Musikempfinden im Mittelalter«, in: *Jahrbuch der Musikbibliothek Peters* 28 (1922), S. 41–56., hier S. 43.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 48.

¹⁶ Dopheide, *Musikhören*, S. 13.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Umberto Eco, *Die Grenzen der Interpretation*, München und Wien 1995.

¹⁹ Karl Gustav Fellerer, »Der Wandel des musikalischen Hörens im 16. Jahrhundert«, in: *Der Wandel des musikalischen Hörens* (= *Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung*, 3), Berlin 1962.

²⁰ Heinrich Bessler, *Das musikalische Hören der Neuzeit* (= *Berichte über die Verhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, philologisch-historische Klasse*, Bd. 104, Heft 6), Berlin 1959.

²¹ Vgl. dazu Peter W. Schatt, *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*, Mainz u. a. 2008, S. 142–159.

4. Didaktische Konzepte

Zwar wurde bis in die 1960er Jahre »Der Wandel des musikalischen Hörens« – so der Titel des 1962 erschienenen dritten Bandes der Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt – als Ergebnis eines Wandels des Komponierens aufgefasst. Fast zeitgleich aber setzt sich die Einsicht durch, dass für einen Wandel dessen, was auch immer man unter »Hören« verstehen wollte, Veränderungen nicht nur der musikalischen, sondern auch der musikbezogenen Kultur, wenn nicht gar der kulturellen Verhältnisse im Ganzen verantwortlich waren. Als Basis dafür, dass eine Hör-Erziehung oder Bildung des Hörens überhaupt entstehen konnte, dürfte die Einsicht in die Kontingenz des Hörens gelten: Sie besagt, dass das Hören keineswegs von der musikalischen Gestalt notwendig impliziert wird. Zwar gehört es, folgt man Peter Sloterdijk, »zur Natur des Hörens [...], nie anders zustandezukommen als im Modus des Im-Klang-Seins«;²² gleichzeitig räumt indessen auch Sloterdijk ein, dass der Mensch sich in diesem Modus sehr unterschiedlich verhalten könne, z. B. distanzierend wie der Analytiker oder objektivierend wie der Maler, der Musik in sein Medium überträgt. Musikpädagogisches Denken aber zielt darauf, dem Menschen Hilfen bei seinen Entscheidungen zu geben, welche Weise des Hörens er entfalten will.

Dass die Aufmerksamkeit insbesondere auch der Musikpädagogen sich von musikalischen »Gegebenheiten« ab- und den Subjekten und ihrem Hörverhalten zuwandte, ist vor allem den musiksoziologischen und -pädagogischen Einsichten Theodor W. Adornos zu danken. Seine musikpädagogischen Einlassungen – zuerst in Darmstadt 1956 – und seine Überlegungen zum Musikhören führten insgesamt zu einem Paradigmenwechsel in der Musikpädagogik: zur Wende nämlich von der »Musischen Erziehung« mit ihrem Primat des Singens und Musizierens zu etwas, was Heinz Anholz später »Unterricht in Musik« nannte – zu einem Unterricht, bei dem das Musikhören eine zentrale Stellung einnahm. Freilich orientierten sich in allen frühen Didaktiken, die Adorno verpflichtet waren, die Ziele, Methoden und Inhalte an dem, was man als den »Anspruch der Musik« bzw. des Werks ausgab. Verantwortlich für dessen Verwirklichung waren fast ausschließlich die Lehrenden, und Ziel war das »adäquate Hören«: ein Hören, das sich gemäß Adornos Hörertypologie normativ am Vermögen des »Experten« ausrichtete, zu jedem Augenblick des Hörens Auskunft über den jeweiligen Stand des musikalischen Verlaufs geben zu können.

Freilich hätten die Didaktiker diese Bezeichnung nicht verdient, hätten sie nicht auch einen Blick für andere Möglichkeiten des Umgangs mit bzw. Zugangs zu Musik gesehen und vor allem über Methoden nachgedacht, wie diese eröffnet werden könnten. Allerdings wurde nicht nur das Wie des Hörens, sondern auch das Was erörtert: Im Raum stand bei vielen Autoren das Feindbild einer von der »Kulturindustrie« lancierten und durch die Medien massenweise und aggressiv verbreiteten Musik – noch 1984 stand die 15. Bundesschulmusikwoche unter dem Motto »Medieninvasion« –, die angeblich zur »Regression des Hörens« (Adorno) führte.

So stellte Michael Alt in seiner *Didaktik der Musik* (1968) die *Orientierung am Kunstwerk* ins Zentrum seiner Überlegungen. Zwar sollte Musikunterricht »dem Laien wieder Mut machen [...] zu seinem eigenen Geschmack« und »das Musikerleben [...] in seiner ganzen Breite [...] zur Geltung kommen« lassen.²³ Alt ging indessen von einer »Prädisposition zwischen der typischen Art eines Werkes und einer ihm zugeordneten typischen Hörart« aus: »Formmusik« verlange nach »der ästhetischen Spielart des Hörens«, »Ausdrucksmusik« erschließe sich dem »beseelenden Hören«, »tänzerisch-gestische Musik«

²² Peter Sloterdijk, »Wo sind wir, wenn wir Musik hören?«, in: ders., *Weltfremdheit*, Frankfurt a. M. 1993, S. 294–325, hier: S. 296.

²³ Michael Alt, *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*, Düsseldorf 1968, S. 189.

verlange nach einer »sensiblen Hörhaltung« und »romantische Stimmungsmusik« fordere »das emotionale Hören«. Es ist nicht zu übersehen, dass hier zum Zweck der unterrichtlichen Ermöglichung »einer adäquaten Art des Hörens und Auffassens«²⁴ didaktische Kategorien einer »Auslegungslehre«²⁵ entwickelt wurden, die weder den tatsächlichen Hör-Einstellungen bzw. -Haltungen und den Bedürfnissen der Hörenden noch der Komplexität von Kunstmusik gerecht werden, sondern um einer Typisierung willen eine unangemessene Normativität – auch in der unterrichtlichen Praxis – postulieren.

Demgegenüber betonte Dankmar Venus in seiner *Unterweisung im Musikhören* die Gleichberechtigung aller Hörweisen und wollte »darauf hinwirken, daß die Schüler möglichst viele Hörarten kennen und beherrschen lernen, um sich die für ihre Zwecke angemessen erscheinenden aus einem großen Angebot auswählen zu können«²⁶. Seine Didaktik sucht nach einer Vermittlung zwischen der Position Hugo Riemanns und seiner Nachfolger einerseits, die nur in der »Betätigung von logischen Funktionen des menschlichen Geistes«²⁷ das »richtige« Musikhören sahen, andererseits der von Wackenroder beschriebenen Möglichkeit der »völligen Hingabe der Seele in diesen fortreißen Strom von Empfindungen.«²⁸ Indem Venus »Mitgenommenwerden durch die Töne und doch zugleich nie die Herrschaft über dieses Mitgenommensein zu verlieren«²⁹ als Ziel der Unterweisung im Musikhören herausstellt, verlässt er wie kaum ein anderer Musikdidaktiker den Primat des »adäquaten Hörens« zugunsten der Emanzipation des Individuums, wobei Genuss und Erkenntnis durchaus miteinander verbunden sein sollen. Um dies zu erreichen, geht es bei seinen Lehrgängen im Hören denn auch um zunächst elementares Unterscheiden, Zuordnen, Erinnern, Klassifizieren und Kommunizieren musikalischer Phänomene.

Anders als bei Venus behält die Lehrperson bei Heinz Antholz die uneingeschränkte Führung und die Entscheidung nicht nur hinsichtlich aller Unterrichtsinhalte und -methoden, sondern auch hinsichtlich dessen, was als gut und schlecht, richtig und falsch gelten sollte, uneingeschränkt in der Hand – davon legt allein der Gebrauch der zentralen Begriffe »Instruktion« und »Introduktion« beredtes Zeugnis ab. Allerdings war Antholz der erste, der die zentrale Funktion des Hörens im Musikunterricht herausstellte: »Hören ist der Passepartout, welcher Aufgabe, Lerninhalte, Teillernziele und Methoden des Unterrichts in Musik fachdidaktisch überhaupt erst erschließt.«³⁰ »Musik hören lehren« war für ihn »die [Hervorhebung v. Verf.] Aufgabe des Musikunterrichts«, die alle Unterrichtsfelder in unterschiedlicher Ausgestaltung durchdringe: die »Instruktion« als »werkendes Hören« mit dem Ziel des Erwerbs von »Hörwissen« und »Hörgewissen« (gemeint ist damit ein Hörrepertoire wie auch ein vertretbarer Geschmack), die »Rezeption« als »kritisches Werkhören«, um einen »Überblick über Musik in Geschichte und Gegenwart« zu gewinnen, die »Reproduktion« als »hörendes Nachgestalten« mit »ständiger Kontrolle des Mit- und Abhörens« sowie die »Information« über Musikkultur als »Hörorientierung« in den »vielfältigen Erscheinungen heutiger musikalischer Hörwelt.«³¹ Hörerziehung wird damit zum durchgehenden Prinzip,³² das nichts Geringeres intendiert als die »Introduktion in Musikkultur, d. h. in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur.«³³

²⁴ Michael Alt, *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*, Düsseldorf 1968, S. 190.

²⁵ Vgl. ebd., S. 68ff.

²⁶ Dankmar Venus, *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal u. a. 1969, S. 35.

²⁷ Hugo Riemann, *Über das musikalische Hören*, (Diss. 1873), Leipzig 1874, S. 26.

²⁸ Wilhelm Heinrich Wackenroder, *Werke und Briefe*, hrsg. von L. Schneider, Berlin 1938, S. 238–284, zit. nach Venus, *Unterweisung im Musikhören*, S. 33.

²⁹ Venus, *Unterweisung im Musikhören*, S. 47 (kursiv im Original).

³⁰ Heinz Antholz, *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*, Düsseldorf 1970, ²1972, S. 129, (kursiv im Original).

³¹ Ebd., S. 128f. (kursiv im Original).

³² Vgl. ebd., S. 131.

³³ Ebd., S. 118.

Während es Antholz immer um das Hören von Musik ging, richtete sich die Aufmerksamkeit der »Auditiven Wahrnehmungserziehung«, wie sie sich in dem Lehrwerk *Sequenzen* (1972) darstellt, auf das Hören schlechthin.³⁴ Im Zuge eines veränderten, insbesondere auch an der »musique concrète« orientierten Musikbegriffs, in dessen Kontext alles zu Musik erklärt werden können sollte, was hörbar war, wurden die bereits bei Venus aufzufindenden Methoden bzw. die bei Antholz ausgewiesenen unterrichtlichen Umgangsweisen des Unterscheidens, Vergleichens, Beschreibens, Notierens, Reproduzierens, Produzierens, Interpretierens, Informierens und Kommunizierens auf ein extrem erweitertes Hör-Material (vom Rasierapparat, Lastkraftwagen, Rasenmäher über Beethovens 6. Sinfonie bis zum aktuellen Schlager) bezogen – freilich zu Lasten jedweder historischen Perspektive und zuungunsten dessen, was Antholz »Hörgewissen« nannte.

Hier wurde radikalisiert, was Karl Heinrich Ehrenforth schon ein Jahr zuvor gefordert hatte: dass nämlich in pädagogischen Zusammenhängen nicht der »Sachanspruch des [...] Werkes rücksichtslos zur Geltung«³⁵ zu bringen sei. Dennoch war auch die »Auditive Wahrnehmungserziehung« vom Materialdenken und nicht von den für das hörende Verstehen konstitutiven Vorgängen her konzipiert und propagierte so letztlich einen ausufernden materialistischen Positivismus.

Rasenmäher und Lastkraftwagen – auch die Kompositionen Messiaens – sind für Schülerinnen und Schüler nun einmal per se »keine Musik«. Nach Ehrenforth aber sollte von musikdidaktischem Denken gefordert werden, dass es »den Hörer voll im Auge behält und ihn dort »abholt, wo er nach Hörerwartung und Rezeptionsvermögen vermutet werden muß«³⁶. Wie schon andere zuvor hielt er dabei die »unmittelbare Verknüpfung von Werkanspruch und Höreinstellung« für die zentrale didaktische Aufgabe. Insofern ging es Ehrenforth primär um eine Hörerziehung, die weniger die Hörenden als das »adäquate« Hören von Kunstmusik im Blick hatte; dabei war das Hören für ihn indessen eine nicht weiter thematisierte Voraussetzung für sein eigentliches Anliegen: die Ermöglichung einer verstehenden Interpretation von Musik.

Die Vermittlung zwischen Hören und Verstehen im unterrichtlichen Kontext war auch zentrales Anliegen der 1975 erschienenen Schrift *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts* von Hermann Rauhe, Hans Peter Reinecke und Wilfried Ribke. In dieser Konzeption wurde eine neuartige Auffassung von Musik entfaltet: Musik galt den Autoren als eine Klasse von Handlungen.³⁷ Insofern sollten Geltungsansprüche von Deutungen und Wertschätzungen nicht normativ erhoben, sondern kommunikativ und interaktiv verhandelt werden. Dementsprechend sollte im Unterricht »der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang«³⁸ mit Musik im Mittelpunkt stehen. Aus systematischen Gründen wurden Rezeptions- von Verstehenskategorien unterschieden, dann aber doch wieder umstandslos einander zugeordnet, und zwar in einer Weise, die letztlich eine Hierarchie erkennen lässt, die dem Ideal zwar nicht des »adäquaten Hörens«, aber dem des mit Expertise ausgestatteten – sagen wir: umfassend gebildeten – Hörers verpflichtet ist: Wer zerstreut, motorisch-reflektorisch oder assoziativ-emotional rezipiert, hört – folgt man der Konzeption – unbewusst und versteht damit lediglich rudimentär; wer dagegen empathisch, strukturell oder subjektorientiert rezipiert, hört immerhin zwar bewusst und versteht empathisch, strukturell oder subjektorientiert, jedoch lediglich eindimensional. Mehrdimensional wird dieses Verstehen erst, wenn alle Hörweisen

³⁴ *Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Elemente zur Unterrichtsplanung (Lehrerband)*, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Stuttgart 1972.

³⁵ Ehrenforth, *Verstehen und Auslegen*, S. 5.

³⁶ Ebd.

³⁷ Vgl. Rauhe u. a., *Hören und Verstehen*, S. 23.

³⁸ Ebd., S. 197.

zu einem integrativen Hören zusammentreten und in kommunikative, interaktive und handlungsbezogene Prozesse eingebunden werden, sodass letztlich ein »Verstehen des Verstehens«³⁹ möglich wird. Verdienstvoll ist an dieser Konzeption, dass die Fixierung auf Kunstmusik ebenso aufgegeben wird wie die auf den »Anspruch der Musik«. Ferner wird der Akt des Hörens in seiner Komplexität aufgenommen und in seiner fundierenden Funktion für Verstehensprozesse begriffen. Diese werden allerdings nur in loser Verbindung mit sozialen Kontexten gesehen, ohne unmittelbar in kommunikativen, interaktiven und handlungsbezogenen Zusammenhängen verortet zu werden. Die didaktische Orientierung richtet sich – wie schon bei Venus – am emanzipierten Hörer aus, der über alle Rezeptionsweisen verfügt und entscheiden kann, welcher er nachgeht, da er das Verstehen versteht. Wer einen Unterricht planen will, der dies ermöglicht, muss auch dessen Handlungs-, Interaktions- und Kommunikationsbezogenheit in metastufiger Weise im Blick haben und dabei u. a. Interdisziplinarität, Aktualität und Prozessualität in kreativer Weise berücksichtigen. Dies hat leider der reale sogenannte »handlungsorientierte Unterricht«, der sich auf diese Konzeption zu berufen scheint, viel zu wenig beachtet.

Insbesondere zu Beginn der 1980er Jahre war die Tendenz stark, die genannten Gehalte musikalischer und auch musikbezogener Bildung zugunsten von Erziehungsbemühungen zu vernachlässigen. So werden weder in der »Erfahrungerschließenden Musikerziehung« Rudolf Nykrins von 1978⁴⁰ noch im »Schülerorientierten Musikunterricht« nach Günther, Ott und Ritzel von 1983 Inhalte und Gehalte des Musikhörens explizit reflektiert.⁴¹

5. Offene Wünsche

Auch bei den beiden letzten Paradigmenwechseln – dem Wechsel vom Hören zum Musizieren wie auch beim Wechsel vom Primat einer Reproduktions- zu einer Produktionsdidaktik – ist keineswegs immer klar, ob bzw. inwieweit dasjenige noch Gewicht hat, was Heinz Anholz als »Passepartout« einer jeden Didaktik herausgestellt hatte, die den Menschen mit Blick auf Musik fördern will. Zwar ist durch die Entdeckung der Neurobiologie durch die Musikpädagogik die Aufmerksamkeit wieder darauf gelenkt worden, dass jedes Lernen von Musik (und nicht über Musik), jede Konstituierung von musikalischer (und nicht musikbezogener) Bedeutung davon abhängt, in welcher Weise und in welchem Maße der Mensch in die Lage versetzt wurde, musikalische Vorstellungen zu entwickeln, das heißt: in Tönen bzw. Klängen zu denken.⁴² Wir wissen heute, dass diese Fähigkeit nicht von der Musik »gegeben« wird, sondern einzig und allein dadurch entsteht, dass das Subjekt durch seinen Umgang mit Musik mentale Muster herausbildet, die ihm Hörerwartungen, Hörerfahrungen, Hörgenuss und jede Form musizierender Praxis, die etwas anderes ist als mechanischer Vollzug, erst ermöglichen. Die Herausbildung solcher Muster spielt bei musikdidaktischen Modellen, die im Rahmen der Unterrichtung von Menschen in Musik das Musizieren ins Zentrum stellen – egal ob im traditionellen Klassenunterricht, in Bläser- oder Streicherklassen –, argumentativ eine entscheidende Rolle. Ins Hintertreffen geraten dabei oft die Aspekte musikbezogener Bildung, und ob in der Praxis des Unterrichts in Anbetracht der Schwierigkeiten, ein Instrument in der Gruppe auch nur einigermaßen sauber und in Übereinstimmung mit den anderen spielen zu lernen, die konkrete Hörerfahrung mit dem übereinstimmt, was notiert ist, und ob diese Erfahrung ästhetischen Genuss und nicht einfach nur bestenfalls Spaß am gemeinsamen Musizieren vermittelt, muss einstweilen fraglich bleiben.

³⁹ Rauhe u. a., Hören und Verstehen, S. 167.

⁴⁰ Rudolf Nykrin, *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*, Regensburg 1978.

⁴¹ Vgl. Ulrich Günther u. a., *Musikunterricht 5-11*, Weinheim u. a. 1983.

⁴² Vgl. Schatt, Einführung in die Musikpädagogik; Wilfried Gruhn, *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim u. a. 2008.

Fraglich bleibt auch, ob und inwieweit in den zahlreichen schulischen Kompositionsprojekten die hörende Vorstellung dessen, was man musikalisch hervorbringen will, eine entscheidende oder nur eine marginale Bedeutung hat. Allzu oft ist zu beobachten, dass nicht die Hörvorstellung der Lösung eines musikalisch-kompositorischen Problems, sondern ein inhaltliches Anliegen den Ausgangspunkt bildet und dass dessen Realisierung dann mithilfe von Anweisungen der Unterrichtenden vollzogen wird. Eine Förderung des Musiklernens im Sinne einer Weiterbildung ihrer Fähigkeit, sich Musik – und insbesondere ungewohnte, für sie neue – vorstellen und sinnhaft sowie genussvoll mitvollziehen zu können, erfahren die Lernenden eher nur im Ausnahmefall.⁴³

Auch wenn seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts kompositorische Regelpoetiken verblasst sind, sodass die Frage nach dem »Hörgewissen« und damit nach dem Erziehungsanspruch obsolet erscheint, bleibt festzuhalten, dass musikalisches Hören in unserer Kultur (wie in jeder anderen auch) mit hohen normativen Ansprüchen hinsichtlich des Unterscheidungs-, Ordnungs-, Erinnerungs- und Vorstellungsvermögens verbunden ist: Ihnen verdankt sich nicht nur unsere Freude am Zusammenspiel eines Sinfonieorchesters – auch eine Bläser-, Sing- oder Kompositionsklasse würde von einer entsprechenden Ausbildung als Grundlage einer umfassenden musikalischen Bildung profitieren, die sie befähigt, selbstbestimmt (und nicht fremdbestimmt durch Lehrende oder die »Kulturindustrie«) mit Interesse zu hören und das Wahrgenommene für andere nachvollziehbar zur Geltung zu bringen. Ihnen verdankt sich aber auch die Möglichkeit, Musik anderer Kulturen, anderer Zeiten oder anderer ästhetischer Orientierungen als fremde wahrnehmen und darin Anregungen erkennen zu können, die eigene Position zu ändern: sich musikalisch-ästhetisch und musikkulturell zu bilden, durch Hören eine Brücke zum Fremden zu schlagen, zu anderen Menschen, Ordnungssystemen und Handlungskontexten, wie Bill Fontana es mit seiner *Obrbrücke/Soundbridge Köln-San Francisco* (1987) künstlerisch inszenierte.⁴⁴ Es bleibt zu wünschen, dass es den Bemühungen um *Sparkling Ears* gelingen möge, eine entsprechende musikalische und musikbezogene Bildung in die Wege zu leiten.

⁴³ Vgl. dazu »*Unser Faust: meet the composers. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen: Bericht – Evaluation – Dokumentation*, hrsg. von Peter W. Schatt, Regensburg 2009.

⁴⁴ Fontana ließ in Köln und San Francisco in der Öffentlichkeit Mikrophone und Lautsprecher installieren. Die in Köln aufgenommenen Klänge wurden im Studio gemischt und nach San Francisco, die dortigen Klänge ebenso nach Köln übertragen. So konnten die Menschen zeitgleich die Klänge der jeweils anderen Stadt im Kontext ihrer eigenen klingenden Umwelt hören.