

Serie: Aus Geschichte lernen?

Thomas Ott

„Auditive Wahrnehmungserziehung“

(Diskussion Musikpädagogik 30 / 2006)

Peter-Petersen-Grundschule Köln, Juni 2005, Musikunterricht in einer altersgemischten Klasse (Schuljahre 1-4). Die Kinder sitzen in Dreiergruppen im Schulgarten und probieren aus, welche Geräusche, Klänge, Töne man mit einem Gummiband und einem Luftballon produzieren kann. Zwei Kinder experimentieren, eins protokolliert. Es entstehen Listen mit 10, 12 oder auch 15 Positionen, die jeweilige Aktion wird genau beschrieben, und auch das, was man hört, wird in Worte gefaßt (klatschen, blubbern, quietschen, knallen, schwirren...). Im Klassenplenum führt jede Gruppe vor, was sie gefunden hat, man vergleicht die Klänge, schreibt eine Gesamtliste, und die produktivste Gruppe hat gewonnen.

Die Kinder sind hochkonzentriert und haben ihren Spaß. Was sie lernen: bewußt hinhören; Klangqualitäten genau unterscheiden; Worte finden für etwas sehr Abstraktes, das man normalerweise nicht benennt; ihre Feinmotorik gezielter einsetzen; mit anderen Kindern noch besser zusammenarbeiten. Sinnestätigkeit, Sprachvermögen, Fingerfertigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sind auf einen und denselben Unterrichtsgegenstand gerichtet und verfeinern sich gegenseitig. Kein Zweifel: dies ist Musikunterricht, denn die Kinder lernen lauter Dinge, die auch für das Hören und gemeinsame Produzieren von Musik wichtig sind. Die meisten Lehrpläne, vor allem für die Grundschulen, empfehlen deshalb solche Aktivitäten. Allerdings sieht man darin in der Regel nicht mehr als eine basale Sinnesschulung und eine gute Propädeutik für das musikalische Lernen im eigentlichen Sinne.

Aber wer wollte uns daran hindern zu sagen, die Luftballonkinder seien schon mit-tendrin in der Musik? Hat nicht das vergangene Jahrhundert die Grenzen zwischen Musik, Nicht-Musik, Noch-Nicht-Musik und Nicht-Mehr-Musik so weit hinausgeschoben und geöffnet, daß der Begriff, wenn man so will, auch Gummibandgeräusche abdeckt? „Wenn man so will“: denn wer hat hier die Definitionshoheit? Die Experten? Aber welche Experten? Muß Musik nicht immer wieder neu bestimmt werden, und zwar von jedem, der sich mit ihr bewußt auseinandersetzt, also auch von Grundschülern? Grenzen in Frage stellen: bewährt sich nicht gerade darin mündiges Verhalten in unserer komplizierten Welt? Auch in unserer komplizierten Musikwelt? Ist kreative Tätigkeit, ohne die es weder Kunst noch Literatur noch Musik geben würde, nicht immer auch Grenzüberschreitung?

Von hier aus könnte man das Petersen-Beispiel folgendermaßen weiterdenken: Die Kinder untersuchen nicht nur ihre Luftballons, sondern alle möglichen Alltagsgegenstände – und auch Musikinstrumente. Mit den gefundenen Klängen komponieren sie Musikstücke. Sie verbalisieren nicht nur, was sie entdecken und komponieren, sondern notieren es auch, z.B. mit graphischen Zeichen, auf die sie sich einigen. Sie finden heraus, daß jeder Klang, jeder Ton und auch die meisten Geräusche nach Höhe, Dauer, Lautstärke und Klangfarbe geordnet werden können. Sie untersuchen, wie man Klänge systematisch verbinden kann, und entdecken vielleicht Form-

Prototypen wie Kontrast, Steigerung, Chaos, Ordnung. – Natürlich kann man das alles auch auf das Hören anwenden. Die Hörwelt, die uns umgibt, ob nun Sprache, Alltagsschall oder Musik im traditionellen oder avantgardistischen Sinne: Wir können uns ihr bewußt zuwenden, untersuchen, wie und worüber sie uns informiert, ihre Schalleigenschaften und klanglichen Entwicklungen in Worte und Zeichen und eigene Kompositionen umsetzen. Auf diese Weise können sich auch Kinder schon mit „erwachsener“ Musik, einer Bruckner-Sinfonie oder einem elektronischen Stück von Ligeti, beschäftigen. Man muß nur bereit sein, die großen Werke aus dem Olymp zu holen und sie eine Weile als Schallereignisse zu betrachten und zu behandeln. Wodurch sie sich von bloßem Schall unterscheiden, was sie also zum Sonderfall in der Hörumwelt macht, kann man später untersuchen.

Dies waren im Kern die Denkvoraussetzungen eines musikpädagogischen Modells, das um 1970 entstand und als „Auditive Wahrnehmungserziehung“ in die Geschichte des Musikunterrichts und der Musikdidaktik eingegangen ist. Sie war das Werk der Musikpädagogik-Professoren Peter Fuchs, Willi Gundlach, Ulrich Günther und Gottfried Küntzel und des auf Neue Musik spezialisierten Musikwissenschaftlers Rudolf Frisius, die damals allesamt an Pädagogischen Hochschulen lehrten und forschten (Karlsruhe, Dortmund, Oldenburg, Lüneburg). Vorbereitet und flankiert durch eine Reihe von Vorträgen und Aufsätzen, erschien ab 1971 im Klett Verlag das von ihnen gemeinsam verfaßte Unterrichtswerk „Sequenzen“, von dem sich bald herausstellte, daß die Unterrichtspraxis es nicht annahm. Seither gilt die „Auditive Wahrnehmungserziehung“ (im folgenden: AWE) als „gescheitert“.

1. Der bildungspolitische und institutionelle Kontext

Die AWE war nicht so sehr ein Produkt des „Altachtundsechzigertums“ als vielmehr der Bildungsreformbewegung der 60er Jahre, die nach Willi Brandts erster Regierungserklärung 1969 offizielle Politik wurde. Martin Weber hat kürzlich dargestellt, daß die Musikpädagogik dieser Jahre an der allgemeinen Reformdiskussion intensiv teilnahm und deren wichtigste Motive in einer großen Zahl von Publikationen aufgriff und umsetzte. Weber datiert diese Phase auf die Zeit zwischen 1965 und 1973 (Weber 2005). Dies waren exakt auch die Jahre der Vorbereitung, Ausarbeitung und Publikation der „Sequenzen“, und das Ende der Reformphase fiel zusammen mit der Rücknahme des „Sequenzen“-Konzepts durch den Klett-Verlag.

Nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich korrespondierte die AWE mit der Reformphase und ihren wichtigsten Tendenzen und Konzepten: Dynamischer Begabungsbegriff, Chancengleichheit, Früherziehung, innere und äußere Reform des Bildungssystems. Die beiden großen Themen waren damals die „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (so der Titel der allenthalben zitierten Publikation von Saul B. Robinson, 1967) und die Integrierte Gesamtschule (1969 begannen die ersten Schulversuche). Beiden Themen war gemeinsam, daß man sich nicht bei Reparaturen des Bestehenden aufhalten, sondern das Neue möglichst bald und möglichst flächendeckend einführen wollte. So verstand sich auch die AWE nicht als eine von diversen Möglichkeiten, den Musikunterricht zu bereichern, sondern als „das“ neue Modell. Küntzel (1994, S. 26) spricht rückblickend von einem „geradezu explosionsartigen Modernitäts- und Innovationsschub, verbunden mit einer schroffen Abkehr vom traditionellen Konzept des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen“. Die AWE-Autoren arbeiteten erklärtermaßen der neuen Gesamtschule zu (Gundlach 1971).

Auch in vielen konzeptionellen Details nahm die AWE allgemeine Motive der Reformdiskussion auf: in der konsequenten Lernzielorientierung; in der Produktion eines Medienverbunds (Lehrerhandbuch als zu ergänzendes Ringbuch, Schülerband und Arbeitskarten, Tonbänder und Schallplatten mit Hörbeispielen); in begleitender und begleiteter Praxis (Unterrichtsversuche liefen seit 1965; an den Hochschulorten wurden Entwicklungs- und Erprobungsteams aus Hunderten von Schulklassen und Lehrern, Hochschullehrern und Studenten gebildet; die Materialien waren auf Praktiker-Feedback und permanente Revision angelegt). Kein Zufall ist, daß alle fünf Autoren an Pädagogischen Hochschulen tätig waren, denn diese hatten sich seit dem Ende der 50er Jahre als die dynamischsten und reformfreudigsten Institutionen des Bildungswesens gezeigt. Sie entwickelten sich in dieser Zeit von Lehrerausbildenden Fachschulen zu wissenschaftlichen Hochschulen, die auch inhaltlich große Veränderungen anstießen und mittrugen, indem sie mit Theorie und Praxis der „volkstümlichen Bildung“ – einer der Ursachen der von Georg Picht (1964) angeprangerten „Deutschen Bildungskatastrophe“ – Schluß machten und die Lehrerausbildung inhaltlich und organisatorisch neu gestalteten.

Der Autor dieses Rückblicks (Th.O.) schrieb 1969 seine Examensarbeit über „Musikunterricht an Gesamtschulen“ und wurde ein Jahr später Mitglied des von Willi Gundlach geleiteten Gesamtschul-Teams an der PH Dortmund. Hier hatte er Einblick in die Entwicklungsarbeit zu den „Sequenzen“, wirkte zum Teil daran mit und lernte dabei auch die übrigen Autoren und ihre Arbeit kennen.

2. Konzeptionelle Grundlagen

2.1 *Neue Musik*

Gottfried Küntzel, einer der „Sequenzen“-Autoren, hielt 1968 bei den Kasseler Musiktagen einen Vortrag mit dem grundsätzlich klingenden Titel „Musik heute und das Problem der Musikpädagogik“ (Küntzel 1969). Musikpädagogik, so Küntzel, sei nicht mehr nur ein Sammelbegriff für die Unterrichtspraxis, auch nicht bloß angewandte Musikwissenschaft, vielmehr ringe sie sich langsam durch zu einer Erziehungswissenschaft, „die auf einem umfassenden Verständnis der historischen und gesellschaftlichen Dimension der Musik“ gründe. Küntzel fragte nach der Bedeutung der bisher vernachlässigten Neuen Musik und berichtete von der Erfahrung, „daß Kinder aller Schulstufen auf neueste Musik, also auf serielle, postserielle, elektronische und aleatorische Musik überraschend aktiv reagieren, und zwar gerade jene Kinder, die sich sonst ganz passiv verhalten, wenn es um die Besprechung klassischer Musik geht“ (241). Schon Grundschul Kinder verfügten über ein bis dahin nicht beachtetes Wahrnehmungsvermögen, ebenso über die sprachlichen Fähigkeiten, sich sachbezogen und differenziert über Musik aller Art zu äußern, auch seien sie in der Lage, Musik zu komponieren, wenn man mit ihnen das musikalische Material und angemessene aufschließende Kategorien erarbeite; diese – und am Ende auch so etwas wie eine ganz neue „Musiklehre“ - seien aber vor allem an der Neuen Musik zu gewinnen. „Schulklassen aller Altersstufen werden... durch die für uns so fremden Klänge angeregt, sich ein Vokabular zum Erfassen musikalischer Vorgänge selbst zu schaffen, so wie das ja auch die progressiven Musiker seit Varèse, Messiaen, Stockhausen, Cage, Ligeti usw. tun“ (242). Ähnliches gelte für die Notation. Die an der Neuen Musik gewonnenen terminologischen und graphischen Systeme seien aber auch auf andere Musik anwendbar, hier liege ein didaktischer Ansatz „für die Be-

handlung musikalischer Phänomene schlechthin... Indem wir uns einlassen mit der neuesten Musik, uns ihren Zumutungen aussetzen, sie rational durchdringen, soweit uns das nur möglich ist, gewinnen wir quasi einen Hörschlüssel für die gesamte uns heute zugängliche Musik. Dieser Hörschlüssel setzt uns instande, Strukturen, Formen, Stile, Werke sowie geschichtliche und soziale Verflechtungen der Musik zu erschließen und die Welt der Musik durchschaubar zu machen“ (243). Fazit: „Mit der modernen Musik haben wir auch die alte – nicht umgekehrt“. Küntzel brachte diesen Ansatz sogar mit dem allgemeinen Reformziel größerer Chancengerechtigkeit in Verbindung, denn so könnten auch die durch „Opus-Kultur“ und traditionelle Musik- und Notenlehre erzeugten sozialpsychologischen Barrieren zwischen „niederen“ und „gebildeten“ Schichten umgangen werden, was gerade in den Sekundarstufen wichtig sei. Und: mit dieser Art zu arbeiten könne man auf allen Altersstufen beginnen – ein großer Vorteil angesichts der echten Not, daß kontinuierliches Arbeiten im Musikunterricht bei dem herrschenden Musiklehrermangel unmöglich sei.

Küntzel argumentierte hier sehr stark von der damaligen „avantgardistischen“ Musik her - seine Idee einer alternativen Musiklehre wurde später von seinem Mitautor, dem Musikwissenschaftler und Stockhausen-Experten Rudolf Frisius, detailliert ausgearbeitet (1971). Mit dieser Orientierung an der Neuen Musik standen die AWE-Autoren nicht allein: Eine Reihe von einschlägig interessierten Musiklehrerinnen und Musiklehrern sammelten damals erste Erfahrungen mit avantgardistischen Improvisations- und Kompositionsprinzipien im Unterricht, und in der „roten reihe“ der Wiener Universal-Edition erschienen schon seit einigen Jahren didaktische Modelle und Kompositionen für die Schule - von Komponisten wie Self, Bedford, Haubenstock-Ramati, R.M.Schafer, Karkoschka u.a. Besonders ergiebig im Sinne der AWE waren die „rote reihe“-Publikationen von Lilli Friedemann (1967), Schafer (1969), vor allem aber die Beiträge der Pädagogin und Musikerin (Schülerin von Steuermann, Cage und Kagel) Gertrud Meyer-Denkman (1970 und 1972). Mauricio Kagel produzierte 1971 bei den Kölner Kursen für Neue Musik mit einer Gruppe von Musikpädagogen originelle Kinderinstrumente (Kagel 1972). Niemand ging allerdings ausdrücklich so weit wie Frisius (1972, S. 157), der dem Musikunterricht geradezu die Verantwortung dafür zuschrieb, „daß qualifizierte Neue Musik entsteht“.

2.2 Hören

Demgegenüber war Ulrich Günthers Ausgangspunkt in seinen Arbeiten seit 1965 „die Absicht, einige Voraussetzungen für eine Didaktik des Musikhörens in der Schule zu klären“ (1969, S. 60), und zwar mit Hilfe experimenteller Arrangements in der Unterrichtspraxis selbst. Günther leitete seit 1965 im Landesverband Niedersachsen des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher eine „Arbeitsgemeinschaft Unterrichtsforschung“, an der etwa 50 Musiklehrer aller Schularten und viele Studierende teilnahmen, die die Untersuchungen und ihre Ergebnisse in ihren Examensarbeiten dokumentierten. Die Untersuchungsfragen waren: „Wie hört eigentlich das Schulkind? Wie kann es das ausdrücken, was es hört? Wie können wir feststellen, was und wie es hört?“ (Günther 1969, S. 60). Günther lag mit seinen Untersuchungsfragen durchaus im musikpädagogischen Trend. Man betrachtete die über Radio und Schallplatte vermittelte Musik nicht mehr als „Buhmann“, der die Schüler vom Singen und Musizieren ablenkte, sondern als konstitutiv für eine musikalische Umwelt, die bei aller Vielschichtigkeit auch pädagogische Chancen anbot (Kraus 1968)). Die verschiede-

nen musikdidaktischen Konzepte dieser Zeit (Alt Antholz, Venus, auch die von Ehrenforth und Richter ab 1970 entwickelte „Didaktische Interpretation“) stimmten darin mit der AWE überein, daß sie den Schülern Orientierung anbieten wollten, und die bestand in erster Linie in Hilfen zur Qualifizierung des Musikhörens. Günther (1969) forderte ähnlich wie Küntzel „ein allgemeinverbindliches und stichhaltiges methodisches System der Analyse“ und kritisierte, daß die Musikwissenschaft bisher ein solches System in keinem ihrer Bereiche bereitgestellt habe. Er schloß aus den Ergebnissen seiner Untersuchungen, daß Kinder aller Altersstufen zwar differenzierter hörten als erwartet, daß sie aber Probleme hatten, ihr Wahrnehmen und Erleben zu verbalisieren – eben weil ein solcher Begriffsapparat fehlte. 1969 und 1970 leitete Günther weitere Unterrichtsversuche, mit denen er Neuland betrat und die er nach und nach dokumentierte und publizierte. Gemeinsam mit Frisius führte er Unterrichtsgespräche in Schulklassen, die deutlich machten, wie interessiert und mit welchem Forschergeist Schüler darangingen, hochkomplexe Musik – wie z.B. einen Ausschnitt aus Stockhausens „Hymnen“ – zu entschlüsseln, und daß sich darin eine 2. oder 3. Landschulklasse von einer 11. Gymnasialklasse kaum unterschied (Frisius/Günther 1971). In der Dokumentation eines anderen Unterrichtsversuchs (Günther 1972) zeigte er, wie sich die Höranalyse eines Musikstücks (hier: die „Mikrophonie I“ von Stockhausen) mit eigenen Schall- und Klangexperimenten der Schüler (4. bis 6. Schuljahr) verbinden ließ. Und ein Unterrichtsversuch zum Thema „Musikalische Steigerung“ ergab, daß man diese Arbeitsweise mit Hilfe neuer Form- und Strukturkategorien auch auf traditionelle Musik (hier: einen Ausschnitt aus Bruckners 3. Sinfonie) übertragen konnte (Günther 1971).

2.3 Ästhetische Erziehung

Oft zitiert (auch von den „Sequenzen“-Autoren) wurden damals Texte des Pädagogen Hartmut von Hentig, die sich programmatisch mit der Zukunft des ästhetischen Lernens in der Schule befaßten (Hentig 1967, 1969). Hentig setzte „Kunst“ nicht mehr mit der Summe der anerkannten Kunstwerke gleich, sondern wollte sie „schon mit den Wahrnehmungsprozessen beginnen und bis in die elementaren Ausdrucksmöglichkeiten bis hin zur Mode, zur Reklame, zur politischen Symbolik, zur Stilisierung oder Variation der sozialen Verhaltensformen“ reichen lassen. Er verwies darauf, „welche großen und wichtigen Bereiche unseres Lebens wir dem Zufall oder der Gewohnheit oder der Manipulation oder der Verödung überlassen: daß unsere ästhetische Erziehung in einem grotesken Mißverhältnis zu unserer ästhetischen Beanspruchung steht“. Folgerichtig formulierte er als Lernziele:

„Fähigkeit, die Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Umwelt zu genießen, zu kritisieren, zu verändern / Verständnis der gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene / Ich-Stärkung durch Sensibilisierung der Perzeption“ (Hentig 1969, S. 29)

Ablehnung des Kunstbegriffs als Wertbegriff, Ausweitung des Gegenstandsbereichs und Hinwendung zu den Wahrnehmungsprozessen („Aisthesis“): darin traf Hentig sich mit den AWE-Autoren, und die Lernziele zum Thema „Schall“ in den „Sequenzen“ lassen sich durchaus analog zu seinen Formulierungen – oder sogar von ihnen inspiriert - lesen:

„Deshalb soll der Schüler lernen, 1. sich der Hörwelt, die ihn ständig umgibt, bewußt zuzuwenden, 2. Schallereignisse auf ihre Bedeutung für den Men-

schen und für die Gesellschaft hin zu untersuchen, 3. daß man die Hörwelt nicht als unveränderbar hinnehmen muß, sondern daß man verändernd in sie eingreifen kann; er soll lernen, 4. wie man in die Hörwelt verändernd eingreifen kann“ (0.26)

Wenn allerdings Karl Heinrich Ehrenforth meint, Hentigs Überlegungen hätten überhaupt erst den Anstoß zur AWE gegeben (Ästhetische Erziehung, Neues Lexikon der Musikpädagogik, Sachteil, Bosse 1994, S. 25), so dürfte er irren. Schon ein Blick auf die Chronologie lehrt, daß wichtige Texte der AWE parallel zu Hentigs Publikationen entstanden sind. Und wenn man sich von den vordergründigen Übereinstimmungen nicht beeindrucken läßt und z.B. Hentigs „Aisthesis“-Abschnitt in den „Allgemeinen Lernzielen der Gesamtschule“ genauer liest, sieht man sich in ganz andere Sphären versetzt. Hentig hatte damals schon im Blick, was man später die „Ästhetisierung“ der Lebensbereiche nannte (z.B. Welsch/Pries 1991). Die ästhetisierte Welt ist aber etwas ganz anderes als die „Schallwelt“ der AWE. Hätten die AWE-Autoren Hentigs Überlegungen umsetzen wollen, so wären sie eher von Erscheinungsformen und Funktionen der Gebrauchsmusik und von der Funktionalisierung der Kunstmusik ausgegangen, hätten diese einer politischen Kritik unterworfen und daraus eine Didaktik mit ganz anderen Akzenten als denen der AWE entwickelt. Ein Vergleich der AWE mit ähnlichen Konzepten in der Kunstpädagogik wie z.B. der „Ästhetischen Erziehung“ (Kerbs 1970, Otto 1974, Mayrhofer/Zacharias 1976) oder der „Visuellen Kommunikation“ (Ehmer 1979) würde wohl ebenfalls grundlegende konzeptionelle Unterschiede ergeben. Hier stößt man auf offene Fragen für historische Untersuchungen.

3. Die „Sequenzen“-Konzeption

Das Lehrwerk „Sequenzen“ erschien mit dem Schülerarbeitsbuch für das 5./6. Schuljahr, einem Lehrerband in Ringbuchform, Arbeitskarten, einer Schallplatte und einer Reihe von Tonbändern ab 1971 nach mehrjährigen Vorarbeiten im Klett-Verlag. Etwa zeitgleich brachte die Zeitschrift „Forschung in der Musikerziehung“ zwei programmatische Artikel von Rudolf Frisius („Musiktheorie und Musikpädagogik“) und Ulrich Günther („Zur Neukonzeption des Musikunterrichts“), die sich wie Kommentare zu den „Sequenzen“ lesen und auch explizit auf das Lehrwerk verweisen. Unter der Überschrift „Entwurf eines Musikunterrichts in der Schule von morgen“ (Günther 1971, S. 18 f) schlägt Günther 6 Themen- oder Arbeitsbereiche vor, die der Kapitelgliederung des Lehrwerks entsprechen:

„Der 1. Arbeitsbereich ‚Schall‘ beinhaltet alles Hörbare. Damit stellt er u.a. die Frage nach der Grenze zwischen Musik und Noch-nicht-Musik, kurz: nach der Definition von Musik...

Thema und Inhalt des 2. Arbeitsbereichs ‚Musik und Sprache‘ ist das Verhältnis der beiden auditiven Kommunikationssysteme Musik und (gesprochene) Sprache. Untersucht werden sowohl ihre Ähnlichkeit und Übereinstimmung wie ihre Unterschiede, Verbindungen und Gegensätze...

Der 3. Arbeitsbereich ‚Musikalisches Verstehen‘ steht im Zentrum der Konzeption... hier geht es um die Wirkung von Musik auf den einzelnen und auf andere, sodann um die Frage nach den Voraussetzungen und Bedingungen dieser Wirkung... Um diese... Probleme nicht abstrakt und im luftleeren Raum, sondern auf konkreter mu-

sikalischer Grundlage zu untersuchen, folgen zwei Arbeitsbereiche, die sich mit innermusikalischen Problemen beschäftigen.

So beinhaltet der 4. Arbeitsbereich die musikalischen Eigenschaften (die Parameter) und ihre Beziehungen, der 5. Arbeitsbereich die musikalischen Formverläufe...

Der 6. Arbeitsbereich „Hörerfahrung und Gesamterfahrung“ schließlich greift wieder über die musikimmanente Fragestellung hinaus, indem er die Musik als einen auditiven Wahrnehmungsbereich auf andere Wahrnehmungsbereiche, vor allen den optischen, bezieht – ein Themenkomplex also, der die Musik als einen Teil des Gesamtbereichs der menschlichen Wirklichkeit erfahren lassen will“.

Der Schülerband enthält – in lockerer graphischer Gestaltung – zu jedem dieser Themenbereiche (in der Sprache der Autoren: Komplexe) eine große Zahl von Definitionen, Diskussionsfragen, Höraufgaben, Musiziervorschläge, Graphiken und graphische Partituren, aber auch Notenbeispiele in traditioneller Notation. Der Lehrerband ergänzt das Material durch didaktische Begründungen, Lernzielformulierungen, musikalische Analysen, Partituren und Hinweisen für den Unterricht – oft auch in Form von Protokollen.

4. Gescheitert?

Daß das Projekt letztlich, wie oft zu lesen, „gescheitert“ sei, ließe sich allenfalls daran ablesen, daß der Verlag die „Sequenzen“ nach einigen Jahren vom Programm absetzte - nachdem eine zweite Folge, 1976 erschienen und nach ganz anderen Gesichtspunkten und von einem anderen Autorenteam konzipiert, noch weniger angenommen wurde als die erste. Falls eine Evaluierung stattgefunden haben sollte, wurden ihre Ergebnisse jedenfalls nie publiziert, so daß man über die Gründe nur mutmaßen kann.

Aus Anlaß von Ulrich Günthers 60. Geburtstag fand in Oldenburg 1983 ein Kolloquium statt, das u.a. auch den Unterrichtserfahrungen mit den „Sequenzen“ nachging (Ritzel/Stroh 1984). In einer Gesprächsrunde mit Lehrerinnen und Lehrern, die das Konzept mit erprobt hatten (Hoffmann 1984), war der Tenor, daß der innovative Schwung der Ideen Ulrich Günthers bei den vorbereitenden Versuchen zunächst begeisterte, daß die Arbeit mit den „Sequenzen“ dann aber oft frustrierend ausfiel. Gründe: 1. Die klassischen und avantgardistischen Musikbeispiele gingen an den Interessen der Schüler vorbei („Wenn sie ein bestimmtes Musikbeispiel nicht wollen, dann kann ich mich zwar mit Disziplinproblemen rumärgern, aber Musikunterricht ist dann nicht mehr möglich“); 2. die Musik gelangte nur in kurzen Ausschnitten in den Unterricht und wurde dann nur kognitiv behandelt („... zu wenig Ganzheit und zuviel Analyse... Man hatte ja von jeder Musik nur frisierte Teile, die waren immer zugeschnitten auf das, was man wollte... Es wurde zu viel mit Kopf und zu wenig mit Gefühl gemacht“); 3. die „neuen“ Musizierformen waren nicht motivierend genug („...daß dieses parametrische Improvisieren von ihnen ganz spontan, ganz intuitiv abgelehnt wird. Weil die Kälte, die Distanziertheit und Wissenschaftlichkeit für sie latent immer spürbar ist“). Dies deckte sich mit einer bei demselben Kolloquium vortragenen Analyse von Thomas Ott (1984), die zu dem Ergebnis kam, die Hörbeispiele dienten in den „Sequenzen“ nur als Belege für den gerade behandelten Aspekt und seien untereinander austauschbar; die Schüler hätten nicht die Chance, ihren eigenen Zugang zur jeweils behandelten Musik zu finden, die jeweilige psychologi-

sche Valenz von bloßen Geräuschen, Avantgarde, Klassik und Pop werde nicht berücksichtigt, wenn man das alles unterschiedslos als Schall behandle; das eher abstrakte System der 6 „Komplexe“ schiebe sich vor die Sache selbst. – Es gab aber auch positive Stimmen (Ellen Bövers, Ulrike Unger, Relif Haxsen). Bei ihnen wird deutlich, daß sie die „Sequenzen“ nicht eins zu eins umsetzten, sondern das Material dem eigenen inhaltlich-methodischen Unterrichtsprofil anpaßten. In den LehrerInnenäußerungen von 1984 zeigte sich, daß die Musikpädagogik konzeptionell nicht im Jahre 1971 stehengeblieben war: Eine Didaktik der Populärmusik und Ideen von Schülerorientierung spielten damals noch kaum eine Rolle, bestimmten nun aber im Rückblick die kritische Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer.

Was ist geblieben? Es scheint, daß die AWE nur bedingt an ihren Grundideen „geseheitert“ ist, eindeutig aber an einer zu technokratischen Umsetzung im „Sequenzen“-Lehrwerk einerseits und an ihrem Absolutheitsanspruch andererseits (Heinz Antholz bemerkte einmal ironisch, hier werde der Trallalismus der „Musischen Erziehung“ durch Schallalismus ersetzt). Dies galt z.B. nicht für zwei Publikationen des Lehrers Walter Kohlmann (1978, 1980), der Anfang der 70er Jahre dem Dortmunder Gesamtschulteam um Willi Gundlach entscheidende Impulse gab. Kohlmann zeigte in seinen Unterrichtsbeispielen, daß die Prinzipien einer Auditiven Wahrnehmungserziehung auch ganz anders umgesetzt werden können, nämlich im Sinne forschenden und entdeckenden Lernens, erlebnis- handlungs- und schülerorientiert. Der Musikwissenschaftler Martin Geck, der in den „Sequenzen“-Jahren Mitarbeiter des Klett-Verlags war, wies beim Kolloquium 1983 darauf hin, daß Elemente des Konzepts (Klangexperimente und –geschichten, graphische Notationen, Improvisationsmodelle) auch in andere Lehrwerke und in Musiklehrpläne Eingang gefunden hätten (Geck 1984). Aus heutiger Sicht muß man hinzufügen, daß dies auch für Konzepte musikalischer Früherziehung und vor allem auch für fächerübergreifende Modelle eines musisch-ästhetischen Lernbereichs in der Grundschule gilt (vgl. Mattenklott 1997; Mattenklott/Rohra 2004). Wolfgang Martin Stroh zeigte 1998 (diesmal beim 75. Geburtstag Ulrich Günthers), daß es viele Übereinstimmungen zwischen der AWE, der soundscape-Bewegung und akustikökologischen Unternehmungen wie etwa der „Schule des Hörens“ (www.schule-des-hoerens.de) gebe. Renaissancen sind also nicht ausgeschlossen.

Literatur:

Bövers, Ellen / Hoffmann, Freia: Die Sequenzen-Konzeption in der Grundschule - Ein Interview. In: Ritzel, Fred / Stroh, Wolfgang Martin (Hrsg.) 1984. S. 35-39.

Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Ästhetische Erziehung und Alltag. Lahn-Gießen (Anabas) 1979

Ehrenforth, Karl Heinrich: Ästhetische Erziehung. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Regensburg (Bosse) 1994. S. 23-26.

Friedemann, Lilli: Instrumentale Kollektivimprovisation als Studium und Gestaltung Neuer Musik. Wien (Universal Edition) 1967. (= rote reihe Bd. 7)

Frisius, Rudolf / Fuchs, Peter / Günther, Ulrich / Gundlach, Willi / Küntzel,, Gottfried: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Stuttgart (Klett) 1971 ff

- Frisius, Rudolf / Günther, Ulrich: Politische und soziologische Bezüge im Musikunterricht, dargestellt an einem Inschnitt In den HYMNEN von Kh. Stockhausen. In: Gundlach 1971, S. 42-65
- Frisius, Rudolf: Musiktheorie und Musikpädagogik. In: Forschung in der Musikerziehung, Jg. 1971, H. 5/6, S. 9-11.
- Frisius, Rudolf: Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung – fachwissenschaftliche Grundlagen. In: Egon Kraus (Hrsg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der 9. Bundesschulmusikwoche. Kassel 1972. S. 165-167
- Geck, Martin: Musikdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland seit 1970 im Spiegel von Schulbuch-Konzeptionen. In: Ritzel, Fred / Stroh, Wolfgang Martin (Hrsg.) 1984. S. 18-33.
- Gundlach, Willi (Hrsg.): Musikunterricht an Gesamtschulen. Analysen -Berichte - Materialien. Stuttgart (Klett) 1971. (= Reihe Curriculum Musik Bd.1)
- Gundlach, Willi (Hrsg.): Musikerfahrung mit Instrumenten. Paderborn (Schöningh) 1980. (= Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I.)
- Günther, Ulrich: Untersuchungen zum Musikhören in der Schule. In: Forschung in der Musikerziehung, Jg. 1969, H. 2, S. 60-68.
- Günther, Ulrich: Unterrichtsversuch zum Thema "Musikalische Steigerung". In: Musik und Bildung, Jg. 1970, H. 5, S. 16-21.
- Günther, Ulrich: Zur Neukonzeption des Musikunterrichts. In: Forschung in der Musikerziehung, Jg. 1971, H. 5/6, S. 12-21.
- Günther, Ulrich: "Mikrophonie I" von Karlheinz Stockhausen im Musikunterricht. In: Musik und Bildung, Jg. 1972, H. 2, S. 84-87.
- Günther, Ulrich: Das Thema "Schall" im Musikunterricht. In: Musik und Bildung, Jg. 1972, H. 1, S. 25-28.
- Hentig, Hartmut von: Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter. Einige Grundbegriffe In dem Wörterbuch der Kunsterziehung. In: Die Deutsche Schule, 59. Jg. (1967), S. 580-600.
- Hentig, Hartmut von: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart (Klett) 1969. S. 13-46.
- Hoffmann, Freia: Mut zur Offenheit - Ein Gespräch mit Lehrern In dem Umkreis der Oldenburger Musiklehrerausbildung. In: Ritzel, Fred / Stroh, Wolfgang Martin (Hrsg.) 1984. S. 40-45.
- Jank, Werner: Auditive Wahrnehmungserziehung/Kommunikation. Unveröff. Manuskript. Oldenburg 1986.
- Kagel, Mauricio: Kinderinstrumente. Köln (Rheinische Musikschule) 1972
- Kerbs, Diethart: Zum Begriff der Ästhetischen Erziehung. In: Die Deutsche Schule, 62. Jg. (1970), S. 562-570.
- Kohlmann, Walter: Projekt im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik. Weinheim und Basel (Beltz) 1978.
- Kohlmann, Walter: Elementare Klangerprobung. In: Gundlach, Willi (Hrsg.): Musikerfahrung mit Instrumenten. Paderborn (Schöningh) 1980. (=Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I.) S. 21-56.

- Kraus, Egon (Hrsg.): Der Einfluß der technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit. Vorträge der siebten Bundesschulmusikwoche Hannover 1968. Mainz (Schott) 1968.
- Küntzel, Gottfried: Musik heute und das Problem der Musikpädagogik. In: *Musica*, 23. Jg. (1969), H. 3, S. 241-245.
- Küntzel, Gottfried: Musik im Lehrplan der Gesamtschule - Versuch einer Lernzieldefinition. In: Gundlach, Willi (Hrsg.): *Musikunterricht an Gesamtschulen. Analysen - Berichte - Materialien*. Stuttgart (Klett) 1971. (=Reihe Curriculum Musik Bd.1) S. 9-31.
- Küntzel, Gottfried: *Auditive Wahrnehmungserziehung*. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): *Neues Lexikon der Musikpädagogik*. Sachteil. Regensburg (Bosse) 1994. S. 26-28.
- Mattenklott, Gundel / Rohra, Constanze (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim und München (Juventa) 2004. (= Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung.)
- Mattenklott, Gundel: *Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung*. Hohengehren (Schneider) 1998.
- Mayrhofer, Hans / Zacharias, Wolfgang: *Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität*. Reinbek (Rowohlt) 1976.
- Meyer-Denkman, Gertrud: *Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung*. Wien (Universal Edition) 1970. (= rote reihe Bd. 11)
- Meyer Denkman, Gertrud: *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht*. Wien (Universal Edition) 1972. (= rote reihe Bd. 43)
- Ott, Thomas: *Didaktischer Optimismus und Unterrichtswirklichkeit - Am Beispiel des Lehrbuchs "Sequenzen"*. In: Ritzel, Fred / Stroh, Wolfgang Martin (Hrsg.) 1984. S. 117-123.
- Otto, Gunter: *Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze - Materialien - Verfahren*. Braunschweig (Westermann) 1974.
- Picht, Georg: *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten/Freiburg 1964
- Ritzel, Fred / Stroh, Wolfgang Martin (Hrsg.): *Musikpädagogik und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*. Wilhelmshaven (Heinrichshofen) 1984. (= Musikpädagogische Bibliothek Bd. 31)
- Robinsohn, Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied/Berlin (Luchterhand) 1967
- Schafer, R. Murray: *Die Schallwelt in der wir leben*. Wien (Universal Edition) 1969. (= rote reihe Bd. 30)
- Stroh, Wolfgang Martin: (1998): *Wiederbelebung der Auditiven Wahrnehmungserziehung durch die akustikökologische Soundscape-Bewegung?* www.uni-oldenburg.de/musik/texte/soundscape/soundscape.html (15.12.2005)
- Unger, Ulrike: *Die Perspektive, nun doch Musiklehrerin zu werden*. In: Ritzel, Fred / Stroh, Wolfgang Martin (Hrsg.) 1984. S. 46-48.
- Weber, Martin: *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform*. In: Vogt, Jürgen (Hrsg.): *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Essen (Die Blaue Eule) 2005. (=Musikpädagogische Forschung Bd. 26) S. 172-197.

Welsch, Wolfgang / Pries, Christine: Die neue Prominenz des Ästhetischen. In: Ästhetik im Widerstreit, Weinheim 1991. S. 1 – 8