

Univ.-Prof. Dr. phil **Karl-Jürgen Kimmelmeyer**
Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Vortrag zur Veröffentlichung im Kongressbericht der
Third Session of the Academic Council on History of Music Education
October 2012
YAROSLAV THE WISE STATE UNIVERSITY OF NOVGOROD / Russia

Geschichte der Musikpädagogik in Deutschland

Zur Entstehung des Instituts für Musikpädagogische Forschung (ifmpf) in Hannover

Ein Rückblick auf Stationen und Argumentationslinien in der Geschichte des Faches Musikpädagogik und der musikpädagogischen Forschung in Deutschland nach 1945 bis zur Gründung des Instituts 1993

1945 – die Chance zum Neubeginn / Typisch deutsch: Föderalismus, Vereine, Liberalismus / Pluralismus kennzeichnet die musikpädagogische Diskussion / Exkurs: Das preußische Berlin spielt eine wichtige Rolle / Reaktion auf Defizite: Musikpädagogische Konzeptionen nach 1945 / Zur musikpädagogischen Forschung in Deutschland vor der Institutsgründung / Gründung und Ziele des Instituts für Musikpädagogische Forschung Hannover / Literatur, Quellen und Anmerkungen

1945 – die Chance zum Neubeginn

Wie stark die Musikpädagogik von kirchlichen und staatlichen Interessen vereinnahmt wurde, wie Regierungen Musikpädagogik zur ideologischen Agitation und zum Aufbau staatlich erwünschter Haltungen und Lebenspraxis einsetzten, wie Musikpädagogik unter der Beschwörung des Humanen in der Musik als Gegenentwurf zur vermeintlich feindlichen Technikwelt eingesetzt wurde – das alles hat uns in Deutschland erst eine unabhängige musikpädagogische Forschung nach 1945 erkennen lassen. Im Bewusstsein der Erfahrungen mit dem Meinungsterror und den Schrecken, die das Dritte Reich über die ganze Welt gebracht hatte, verankerten die Gründungsväter der Bundesrepublik Deutschland die Freiheit der Persönlichkeitsentfaltung, der Kunst, der Wissenschaft und der Meinungsäußerung im Grundgesetz¹ – und das wirkte sich auch auf die Musikpädagogik und das Musikleben in Deutschland nach 1945 aus. Seit dieser Zeit prägen Vorstellungen einer Förderung der individuellen Persönlichkeit durch musikalische Bildung, einer Introduction in Musikkultur und Kultureröffnung, einer Hinführung zum Musikkulturverständnis und zur Teilhabe am vielfältigen Musikangebot die Theorie und die Praxis des Musikunterrichts an Schulen. Die neugewonnene Freiheit führte ab 1950 auch zu einer Vielfalt von musikdidaktischen Konzeptionen und Methoden der Musikvermittlung sowie zu länderspezifischen Ausprägungen, denn die gesetzlich verankerte Kulturhoheit der Länder in Deutschland gab den Ländern das Recht, ihre Kultur- und Wissenschaftslandschaft mit Theatern, Schulen und Universitäten selbstbestimmt zu gestalten. Dabei wirken heute der Landtag (Parlament), die Parteien und viele zivilgesellschaftliche Interessensverbände aus der Gesellschaft, aus Wirtschaft und Kultur mit, um die zuständigen Ministerien zu beraten. Der 1953 als Nationalkomitee gegründete *Deutsche Musikrat e. V.* mit seinen vielen Mitgliedsverbänden spielte und spielt dabei eine prägende Rolle für das Musikleben in Deutschland.

Typisch deutsch: Föderalismus, Vereine, Liberalismus

Der Föderalismus, der sich in der Kulturhoheit der Länder ausdrückt, hat in Deutschland eine lange Tradition. Erst 1871 gründete sich unter der Führung Preußens ein deutscher Nationalstaat aus vielen kleinen Fürstentümern und Königreichen. Diese Kleinstaaten und einige große Handelsstädte unterhielten Theater- und Opernhäuser, Orchester, Universitäten und Lehrerakademien; der Unterhalt der Schulen war meist Aufgabe der Städte und kleineren Gemeinden. Die Dichte an Opern- und Theaterhäusern, an Orchestern, Universitäten und Musikhochschulen, die wir heute in Deutschland finden, hat hier ihren Ursprung. Hinzu kam, dass sich im 19. Jahrhundert – fünfzig Jahre vor der Gründung des ersten Sportvereins – im deutschsprachigen Raum Musikvereine gründeten. Es war nicht der Staat, es war die Zivilgesellschaft: Die Bürger der Romantik und der frühen Industriegesellschaft organisierten sich in Musikvereinen, um sich im Volkslied-Singen der Natur nahe zu fühlen, um im Chorgesang Gemeinschaft zu erleben und im Chorklang das Humane zu fühlen, um bei Sinfonien und Konzerten das Erhabene zu ahnen und dem Alltag entrückt zu sein. Ähnlich organisierte sich die sozialdemokratisch geprägte Arbeiterschaft in Chören und Bildungsvereinen, wobei ihr Liedgut die Nöte, aber auch den Stolz des Proletariats artikulierte. Die Zivilgesellschaft trug mit ihren Musikvereinen inhaltlich und organisatorisch wesentlich zum Aufbau des Musiklebens in Deutschland bei – man sieht dies noch heute an der Struktur des seit 1953 bestehenden *Deutschen Musikrats e. V.* mit seinen 16 Landesmusikräten und 120 Dachverbänden, dem zweitgrößten Verband in Deutschland, der insgesamt rund 8 Millionen (rund 10 % der Bevölkerung) an Musik interessierte Bürger und Berufsmusiker repräsentiert. Aus den Gremien des Deutschen Musikrats kamen wichtige Impulse zu Wettbewerben und Projekten der Nachwuchs- und Künstlerförderung, zur Förderung der zeitgenössischen Musik, zur Musikpolitik, zur Musikpädagogik, zur Dokumentation des deutschen Musiklebens und zur musikpädagogischen Forschung.²

Nach dem Ende der vom NS-Regime ideologisch dominierten und staatlich gleichgeschalteten Kunst und Pädagogik brach eine Zeit kreativer und oft streitvoller Fachdiskussion in der Musikpädagogik an, die die neu gewonnene Liberalität widerspiegelt und sich – wie nie zuvor - in zahlreichen Zeitschriftenaufsätzen und Büchern dokumentiert. Auf die Frage einer russischen Kollegin „Welche Methode habt Ihr in Deutschland in der Musikpädagogik?“ konnte man nur antworten: „Unsere Methode ist, dass wir viele Methoden und keine offizielle haben.“ Tatsächlich entstand ab ca. 1970 eine Vielzahl an didaktischen Konzeptionen, die Musiklehrern nicht nur ein breitgefächertes Angebot für die eigene Unterrichtsplanung anbieten, sondern auch bei Musiklehrern ein hohes Maß an didaktischer Reflexionskompetenz voraussetzen.

Vor diesem Hintergrund und den neuen Anforderungen in der Musiklehrerausbildung mutierte zeitgleich die **Musikerziehung** vom reinen Methodik-Lehrgang zum eigenständigen wissenschaftlichen Hochschul- bzw. Universitätsfach **Musikpädagogik**, das nun auch gezielt Forschung betrieb, weil neue Problemfelder und Wissensdefizite entstanden waren. Die Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels im Zeitalter der Internationalisierung von Jugendkulturen und ihrer Musik, des Einflusses neuer digitaler Medien in der Massenkommunikation und Musikproduktion, die massenhafte Verbreitung von Musik auf Tonträgern und der Verlust der Einmaligkeit und Aura des Kunstwerkes im Zeitalter seiner technischen Reprodu-

zierbarkeit führte zu neuen Lebensbedingungen und Lebensformern Jugendlicher und Erwachsener – auch in den Umgangsweisen mit Musik. Darauf war die alte, an anthropologischen und bildungsästhetischen Theoremen orientierte Musikerziehung nicht vorbereitet – folglich reagierte sie zunächst mit Ablehnung und Rückzug auf musikästhetische Positionen, die ihr seit dem 19. Jahrhundert vertraut waren. Die gleiche Problematik stellte sich dem Fach Pädagogik, das zur Erfassung und Analyse der neuen gesellschaftlichen Situation erst seine Erkenntnisinstrumente entwickeln musste und ebenfalls seine Bezugswissenschaften und Forschungsmethoden neu ausrichtete. Die seit dem Mittelalter bestehende enge Verbindung zwischen Musikwissenschaft (Theorie der Musik und der Musikauffassungen, Musikwerke) und Musikerziehung (Methodik für die Praxis, Musikvermittlung) wurde nicht direkt aufgegeben, jedoch im neuen Fach Musikpädagogik um Bezugswissenschaften erweitert:³

- Historische Musikwissenschaft
- (Musik-)Soziologie
- (Musik-)Psychologie und Musikästhetik
- Musikethnologie (dies vor allem vor dem Hintergrund der Zuwanderung von Migranten aus anderen Ländern nach Deutschland und neuer kultureller Einflüsse)
- Erziehungswissenschaften
- Wissenschaft von der Politik und Musikpolitik

Bei der Gründung des *Instituts für Musikpädagogische Forschung (ifmpf)* prägten diese Überlegungen die interdisziplinäre Konzeption des Instituts, auf die später noch weiter eingegangen wird.

Pluralismus kennzeichnet die musikpädagogische Diskussion

Die Vorstellungen und Ideen, die das Musikleben und die Musikpädagogik nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland prägten, waren vielfältig, aber nur teilweise neu.⁴ Um sie in ihrer historischen Eingebundenheit zu verstehen, ist an dieser Stelle ein Blick zurück in die Geschichte notwendig, der wegen der gebotenen Kürze hier nur holzschnittartig ausfallen kann, und bei dem viele verdienstvolle Autoren der Musikpädagogik aus gleichen Gründen leider nicht Erwähnung finden können – darum wird hier auf Überblicksdarstellungen in der musikpädagogischen Literatur verwiesen.⁵ Auch die Geschichte der Musikpädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik wird hier nicht einbezogen, weil ihre wissenschaftliche Erforschung noch in den Anfängen steckt.

Verfolgt man die oft widerstreitenden Theorien der musikdidaktischen Diskussion nach 1945 zurück bis in vergangene Jahrhunderte, so lassen sich folgende Argumentationslinien erkennen:

- **Ethoslehre aus altgriechischer Zeit:** Einer bestimmten Musik und bestimmten Texten werden erzieherische, ja staatstragende Qualitäten zugesprochen. Diese Vorstellung prägte die Liedauswahl in Liederbüchern des 19. Jahrhunderts⁶ bis in die 1960er Jahre. Im Begriff „Musikerziehung“ ist diese Vorstellung noch präsent. Latent finden sich diese Vorstellungen auch in der Orientierung am Kunstwerk, dem erzieherische Qualitäten zugesprochen werden (s. u.).

- **Musikerziehung im Dienst der Liturgie und des Kirchengesangs:** Der große Bedarf an Musik im christlichen Gottesdienst führte zu Ausbildung von Sängerschulen (schola cantorum) und dann später unter dem Einfluss Martin Luthers und des gelehrten Protestantismus zur Gründung von städtischen Lateinschulen, in denen die Kantoren die Schüler auf die Ausführung von Kirchenmusik (Choräle, Motetten, Geistliche Konzerte, Kantaten, Oratorien) in der Kantorei im Gottesdienst vorbereiteten. Ein typisches Beispiel dafür ist das Wirken *Johann Sebastian Bachs* in der Thomas-Schule in Leipzig. Die Tradition der Kantoreien lebte nach 1945 wieder auf: Heute sind die Kantoreien mit ihren kirchenmusikalischen Aufführungen ein wichtiger Faktor der Vermittlung musikalischer Hochkultur in den Städten Deutschlands.
- **Musiké-Begriff aus der altgriechischen Tragödie:** Die Trias aus Dichtung, Tanz und Gesang wurde zum Ideal der ganzheitlich orientierten „Musischen Erziehung“⁷, die die Jugendmusikbewegung ab ca. 1900 praktizierte und ab 1933 vom NS-Staat usurpiert und ideologisch dem nationalsozialistischen Erziehungsideal angepasst wurde. Nach 1945 bestimmten Inhalte der Musischen Erziehung, nun entnazifiziert, die Schulpraxis - ein prägnantes Beispiel dafür ist das *Orff-Schulwerk*. Die kritische Auseinandersetzung mit der ideologiefälligen Jugendmusikbewegung und der Musischen Erziehung durch *Theodor Wiesengrund Adorno*⁸ um 1953 läutete die Anfänge einer erstmals wissenschaftlich-kritischen Diskussion im Fach Musikpädagogik ein. *Wolfgang Roschers* „Polyästhetische Erziehung“⁹, beeinflusst durch *Carl Orff*, entwickelte 1970 in Theorie und Praxis eine ganzheitliche Konzeption der Musikpädagogik, die künstlerische Gestaltung mit allen Sinnen und für alle Sinne unter Einbezug aktueller Medien und avandgardistischer Kompositionstechniken lehr- und lernbar machen wollte. Auf die Trias des Musiké-Begriffs lassen sich auch Ansätze der von *Emile Jaques-Dalcoze* 1906/07 veröffentlichten Methode der rhythmisch-musikalischen Erziehung zurückführen, Sie spielt heute in der elementaren Musikpädagogik, im Musikunterricht an Grundschulen und an Sonderschulen eine wichtige Rolle,¹⁰ wurde als „Rhythmik“ an Musikhochschulen eingeführt und mit einer umfassenden Theorie durch *Rudolf Konrad* als künstlerisch-wissenschaftliches Fach etabliert.¹¹

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren die neuen Ideen der Aufklärung folgenreich für den Prozess der Säkularisierung in der Kunst und der Musik - nun machte sich der Mensch selbst zum Mittelpunkt der Reflexionen. Die Ausprägung der Humanität durch Bildung, die Entwicklung der Empfänglichkeit für das Schöne schon ab dem Kindesalter, die Suche nach Gegenwelten in Kunst, Literatur und Musik sind große Themen, die das später so genannte Bildungsbürgertum und die Zeit bewegten.¹² Die Musik als nicht begriffliches Erkenntnismedium des Humanen erhielt große Bedeutung in der Gesellschaft.¹³ Wir sehen es an der Vielzahl von öffentlich zugänglichen Konzerten mit ihren Virtuosen, an den Musikvereinsgründungen, am Begriff des Künstler-Genies, an der Gründung von Chören, am Hausmusik- und Klavierboom. Der neue Wohlstand des Bürgertums machte es möglich, dass Musikausübung nun zu einer Breitenbewegung wurde. Und – für unser Fach wichtig – man benötigte jetzt

plötzlich viele Musikerzieher und Instrumentalpädagogen. Klavierbau und Musikverlage erlebten im 19. Jahrhundert eine wirtschaftliche Blütezeit: die Verlage publizierten nun zahlreiche Klavier-, Instrumental- und Gesangsmethodiken, Schriften zur Musikästhetik, die ersten musikpädagogischen Zeitschriften und sogar Gehörbildungsschulen.¹⁴

- **Orientierung am Kind:** Die romantische Verklärung des Kindes im 19. Jahrhundert führte zur Neuentdeckung der Kindheit als eigenständigem Lebensabschnitt, dem die neue Pädagogik mit kindgemäßen Inhalten und Methoden zu entsprechen suchte. Als Beispiel aus der Musikerziehung sei hier die 1810 publizierte Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen von den Schweizern *Pfeiffer & Nägeli* vorgestellt:¹⁵ Sie enthält nicht nur eine ausgefeilte, lehrgangsartig aufgebaute Gesangsmethodik mit ausführlichen didaktischen Begründungen und Lehreranweisungen, sondern in der kunstwissenschaftlichen Einleitung von Nägeli eine ästhetische Theorie der musikalischen Erziehung, in der *Kants* Theorie des Schönen aufgegriffen und der elementaren Musikerziehung eine große Bedeutung zugesprochen wird, um „Menschenkraft“ und „Kunstkraft“¹⁶ im Kinde zu entwickeln. Die Erziehung zum Chorgesang, die „Pflege der Jugend durch Kunstbildung“¹⁷ - Musik als Medium des Humanen - wird euphorisch wie visionär als Erziehung zu einem neuen Zeitalter¹⁸ angesehen, in dem „höhere Kunst zum Gemeingut des Volkes“ werden soll. Die Schule muss „Kunstschule“ sein.¹⁹ Neben diesen zukunftsweisenden Gedanken, die auch heute noch Befürworter haben, zeichnet sich das Werk von Pfeiffer & Nägeli im methodischen Teil durch ein sensibles Einfühlen in die Welt des Kindes aus. Es ist ein Ansatz, dem wir im 20. Jahrhundert - nun unter ganz anderen gesellschaftlichen Bedingungen - wieder bei schülerorientierten, erfahrungserschließenden und handlungsorientierten Konzeptionen begegnen werden.
- **Orientierung am Kunstwerk:** Diese Argumentationslinie hat viele Facetten. Die häufig betonte Bedeutung der Kunstwerke für die Ausbildung der „Menschenkraft“ bei Heranwachsenden finden wir bereits 1810 bei *Pfeiffer & Nägeli*.²⁰ Berichte in Musikzeitschriften von Konzerten und neuen Musikwerken wie z. B. *E. T. A. Hoffmans* berühmte Rezension der Uraufführung der 5. Sinfonie von Beethoven bedienten sich hermeneutischer Interpretationen, um dem Leser das Erleben des Kunstwerkes mit oft poetischem Sprachduktus über das Wort zu vermitteln und das Kunstwerk entsprechend der Praxis hermeneutischer Bibeltextauslegung der Theologen mit Worten zu interpretieren. An dieser Methode knüpft *Hermann Kretzschmar* mit seinem populären „Führer durch den Concertsaal“ (3 Bände, 1887, 1888, 1890) an, um Laien musikalische Kunstwerke und ihre Verständnis nahe zu bringen. Seine Schrift „Neue Anregungen zur Förderung musikalischer Hermeneutik“ von 1905 und sein publizistisches Wirken als Musikwissenschaftler prägten nachfolgende Autoren: Die Vorstellung einer „Didaktischen Interpretation“²¹ von musikalischen Kunstwerken, die die Unterrichtspraxis des Faches Musik an Gymnasien bis über das Jahr 2000 hinaus dominierte, entwickelte sich etwa ab 1930; sie wurde 1968 erstmals im Fach Musikpädagogik durch *Michael Alt*²² systematisiert und durch *Karl-Heinrich Ehrenforth*²³, *Christoph Richter*²⁴ und *Peter Becker* weiterentwickelt.

Zur Reflexion der Stufen der geistigen Aneignung des Kunstwerkes, zu seinem Verstehen und zu Perspektiven seiner Interpretation spielten ästhetische bzw. philosophische Theoreme eine Rolle: bei Alt die Schichtentheorie aus *Nicolai Hartmanns* „Ästhetik“ von 1953²⁵, bei Ehrenforth der Hermeneutik- und Verstehensbegriff nach *Hans Georg Gadamer*s Buch „Wahrheit und Methode“ von 1965 (2. Auflage),²⁶ bei Richter u. a. die Rezeption der „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ von *Friedrich Schiller*,²⁷ eigenständig bei Becker und vorgestellt an neuer Musik die „Perspektivenbildung aus Strukturgeschichte, Werkgeschichte, Wirkungsgeschichte“ eines Musikwerkes.²⁸ Im Mittelpunkt all dieser genannten Schriften steht die Reflexion über Voraussetzungen, Bedingungen und Struktur des Verstehens von Kunstwerken und deren Vermittlung im Unterricht: Idealziel der didaktischen Interpretation von Musikwerken ist die Horizontverschmelzung zwischen dem Subjekt (der Schüler mit seinen Erfahrungen aus der Lebenswelt) und dem Objekt (das Kunstwerk als zur Musik gewordenen Lebenserfahrung seines Schöpfers). Beide – Hörer bzw. Schüler und Kunstwerk - sind in geschichtlich geprägte Sichtweisen und Erfahrungen („Horizonte“, „Lebenswelten“, „Perspektiven“²⁹) eingebunden, die einem stetigen Veränderungsprozess unterliegen und auch die Wirkungsgeschichte eines Kunstwerkes beeinflussen. Der Lehrer als ausgebildeter Spezialist baut im Unterricht mit Hörbeispielen, Texten und verbaler Interpretation die „didaktische Brücke“ zwischen dem Kunstwerk und dem Schüler: Er begleitet den noch unerfahrenen Schüler beim „Prozess der Annäherung an das Kunstwerk“, um ihm das Verstehen von Kunstwerken zu erschließen. In dieser didaktischen Konzeption ist der in der Ethoslehre erwähnte Gedanke, dass Musik – hier das Kunstwerk - den Hörer oder Betrachter positiv verändert, noch lebendig.

Exkurs: Das preußische Berlin spielt eine wichtige Rolle

Im Bewusstsein der Weltöffentlichkeit trat Preußen außenpolitisch als Militärstaat in Erscheinung. Dahinter verblasste, dass das von protestantischer Nüchternheit geprägte Preußen im 19. Jahrhundert ein Staat war, der eine effektive Verwaltung entwickelte und liberal Künstlern und Wissenschaftlern Entfaltungsmöglichkeiten und Unterstützung bot. Nach der vernichtenden Niederlage, die *Napoleon* Preußen 1806 zugefügt hatte, waren alte Gesellschaftsstrukturen zerbrochen; dies war u. a. der Anlass zur preußischen Bildungsreform. Zur gesellschaftlichen Erneuerung sah man die Notwendigkeit einer einheitlichen Nationalerziehung, in der nicht nur der Gedanke der Nützlichkeit als Staatsbürger, sondern das Ideal einer allgemeinen Menschenbildung leitend wurde. In einer Vorlesung an der Universität Königsberg im Wintersemester 1806/07 klärte *Johann Wilhelm Sövern*, der später verantwortlich zusammen mit *Wilhelm von Humboldt* die preußische Bildungsreform vorantrieb, das Verhältnis von Politik und Pädagogik:

Eine bedächtige und planmäßige Befreiung der Menschheit von den moralischen und politischen Übeln, die sie so schwer drücken, beruht aber hauptsächlich auf einer totalen Reformation zweier Künste, (...) der Politik und der Pädagogik, der Staats- und der Erziehungskunst. (...) Sie haben beide denselben erhabenen Gegenstand, den Menschen. Ihn wollen sie bilden, die Erziehungskunst den Einzelnen zu einer sich selbst immer vollkommener entwickelnden lebendigen Darstellung der Idee des Menschen,

die Staatskunst Vereine der Menschen zu einer Darstellung der Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft. (...) Beide sind hilfreich für einander und stehen in Wechselwirkung, die Erziehungskunst, indem sie die Menschen so bildet, dass sie als Glieder in das große Kunstwerk der Staats-Organisation eingreifen können (...), die Staatskunst, indem sie die Pädagogik nicht subjektive eigensüchtige Zwecke aufdringt, sondern ihr alle Hilfsmittel und Erleichterungen verschafft, ihr Geschäft als freie Kunst zu üben und in der Kunst-Vollkommenheit fortzuschreiten.³⁰

Interessant ist hier die Forderung nach einer selbständigen Pädagogik, für die der Staat die Voraussetzungen schaffen muss. Auf dem Weg zum wissenschaftlichen Fach Musikpädagogik lieferten Preußen und sein Musikleben noch weitere Meilensteine.³¹

- **1807, 1810-1816:** Schulreform in Preußen: Einführung der allgemeinen Schulpflicht und Aufbau eines dreigliedrigen Schulsystems (Volks- und Mittelschulen, Ausbau der Lateinschulen zu Gymnasien und Abituredikt 1812) mit detaillierten Lehrplänen und Erlassen, die den Zugang über das Abitur zum Studium regeln und 1810 das Staatsexamen für Gymnasiallehrer (Examen pro facultas docendi) einführen.
- **1803:** *Carl-Friedrich Zelter*, Lehrer u. a. von *Mendelssohn Bartholdy*, *Nicolai*, *Loewe*, *Grell*, *Meyerbeer*, beginnt unter Beratung von *Goethe* und *Schiller* mit der Vorlage von Denkschriften in der Akademie der Künste. Seine Forderungen: Errichtung einer musikalischen Behörde bei der Akademie der Künste mit Aufgaben der Aufsicht über Kantoren, Chöre und Stadtpfeifer, ordentliche Singklassen in den Schulen und systematischer Musikunterricht. Zelter wird 1806 Ehrenmitglied der Akademie der Künste.
- **1807:** Zelter gründet die „Ripienschule“ für den Orchesternachwuchs; daraus entwickeln sich die Konservatorien für Musik und später die Musikhochschulen.
- **1809:** Zelter erhält an der Königlichen Akademie der Künste in Berlin die erste Professur für Musik; er leitet die Singakademie, die 1825 ein eigenes Gebäude erhält
- **1822:** Gründung des Königlichen Instituts für Kirchenmusik, das später zur Abteilung für Kirchen- und Schulmusik wird. 1833 führt man dort die Aufnahmeprüfung als Bedingung für das Studium ein, doch einheitliche Studienanforderungen werden erst 1872 formuliert.
- **1829:** Zelter wird Universitätsmusikdirektor und richtet eine Musikabteilung in der Königlichen Bibliothek in Berlin ein, die heute als „Staatsbibliothek zu Berlin - Preussischer Kulturbesitz“ 67.000 Musikautographen aufbewahrt.
- **ab Mitte des 19. Jahrhunderts:** Der preußische Staat regelt mit Erlassen (Zirkularverfügungen), mit welchen Inhalten (Liedlisten) und Methoden (Verweis auf verbreitete Publikationen zur Gesangsmethodik) der dreistündige Singunterricht pro Woche an den Schulen zu erteilen ist. Inhalte sind Choräle und Volkslieder; Chorwerke sind die Kunstmusik der damaligen Schule. Musik wird als Sprache des Gefühls vermittelt: Über Musik soll die Gemütsbildung für das Schöne sowie die Entfaltung sittlicher und religiöser Kräfte und Gefühle gefördert werden. Mit Gründung des Deutschen Reiches 1871, dem Kaiserreich, nehmen zunehmend politische Interessen Einfluss auf das Fach Singen in der Schule: Lieder nationaler Gesinnung und Liedtexte mit Bezug zur deutschen Geschichte gehören nun zum Liedrepertoire wie zum Programm patrioti-

scher Schulfeiern. Militärmusik wurde als echte Volksmusik und die Kirche als Schule für das Kunstverständnis angesehen.

Inzwischen hatte sich Deutschland durch seine Komponisten und Solisten, durch die Dichte der Orchester und Musiktheater und durch die staatlichen Regelungen zum Singunterricht im Ausland den Ruf eines Musiklandes erworben, woran auch das von *Felix Mendelssohn Bartholdy* in Leipzig gegründete Konservatorium mit seiner internationalen Studentenschaft großen Anteil hatte. Doch wie so oft klappten staatliche Vorgaben und Praxis in der Schulk Wirklichkeit auseinander. Im Auftrag der englischen Regierung bereiste der englische Musikpädagoge *John Hullah* vom 14. April bis zum 23. Juli 1879 die Schweiz, Österreich, Süddeutschland, Preußen, Holland und Belgien, um für die Verbesserung der englischen Musikerziehung Anregungen mitzunehmen. Sein besonderes Interesse galt der Unterrichtspraxis an den Elementarschulen. Inhalte seines kritisch-objektiven Berichts über die Singmethodik nur nach Gehör, über das Fehlen einer Solmisationsmethode, über das zu späte Notenlernen, über die zum Teil katastrophale Zustände im Unterricht und über das miserable Ansehen der Gesangslehrer an den Schulen erschienen auf Umwegen über die englische Presse 1880 in der Leipziger Allgemeinen Musikalischen Zeitung; der Bericht löste in Deutschland einen Sturm nationaler Entrüstung aus.

- **1881-1922 Kretzschmars Bemühungen um die Reform der Schulmusik:** *Hermann Kretzschmar*, erfahrener Dirigent, einflussreichster Musikwissenschaftler seiner Zeit und – wie vorher Zelter – engagierter Mitgestalter des deutschen Musiklebens, griff Hullahs Kritik in einem Aufsatz mit dem provozierenden Titel „Ein englisches Aktenstück über den deutschen Schulgesang“³² auf. In der allgemeinen Empörung sah er die Chance zu einer Reform. 1900 reichte er dem preußischen Kultusministerium im Auftrag des *Allgemeinen Deutschen Musikvereins* eine Denkschrift ein. Inzwischen hatten sich auch die Gesangslehrer der Schulen zum *Musikpädagogischer Verband* zusammengeschlossen, der 1904 und 1906 Kongresse durchführte und vor allem durch *Georg Rolle* Kretzschmars Reformbemühungen tatkräftig unterstützte.³³ Als Professor für Musikwissenschaft an der Berliner Universität ab 1904, als Direktor des *Königlichen Instituts für Kirchenmusik* 1907-1922, als Direktor der 1869 gegründeten *Akademischen Hochschule für Musik* 1909-1920 und als Musikberater *Kaiser Wilhelms II.* nahm er seine vielen Ämter zum Anlass, in Preußen eine umfangreiche Reform des Singunterrichts an Schulen und der Musiklehrerausbildung einzuleiten und 1909-1920 maßgeblich an den Lehrplänen Preußens mitzuarbeiten. Leitziele der Reform waren ein durchgehender Singunterricht an den Schulen einschließlich Übungen zum Vom-Blatt-Singen ab der zweiten Klasse der Volksschule, an den Gymnasien ein durchgehender Gesangsunterricht als Pflichtfach bis zum Abitur; ein akademisches Studium für Gesangslehrer mit möglichst Abitur und Aufnahmeprüfung als Zugangsvoraussetzung, Verlängerung der Studiendauer und Hebung der Anforderungen im Examen, Klavier und Orgel als Pflichtfächer; Einrichtung von Fortbildungslehrgängen für Gesangslehrer.

In der Kretzschmar-Reform erkennen wir schon Bestrebungen, den Status und die Qualifikation der Gesangslehrer zu heben und der akademischen Qualifikation der Gymnasiallehrer (Studienräte) anderer Fächer möglichst anzugleichen – ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur modernen Schulmusikausbildung und zur Musikpädagogik als wissenschaftlichem Fach. Immer noch war der Musikunterricht an allen Schulformen ein reiner Singunterricht; nur vereinzelt kam es an Gymnasien zur Gründung von Schulorchestern.

Mit dem Zerfall des Kaiserreiches und der Übernahme der Regierung durch die Sozialdemokraten wandelte sich das Deutsche Reich am 9. November 1918 zur ersten demokratisch verfassten parlamentarischen Republik, die ihren Namen „Weimarer Republik“ nach der am 11. August 1919 in Weimar unterzeichneten Verfassung erhielt. Mit der Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur durch die Ernennung Hitlers zum Reichskanzler (30. Januar 1933) fand sie ein schnelles Ende. Dennoch erhält gerade die Zeit der Weimarer Republik für die Entwicklung des Schulwesens in Deutschland, für die Entwicklung des Faches Musikpädagogik³⁴ und sogar die Zeit nach 1945 eine große Bedeutung. Im Musikleben und im Fach Musikpädagogik ist dies vor allem mit dem Sohn eines jüdischen Kantors, dem Schüler *Ferruccio Busonis* und konzertierendem Pianisten in Berlin, *Leo Kestenberg* (1882-1962) verbunden. Es ist wohl nicht übertrieben, wenn man Kestenberg als Gründungsarchitekten der Strukturen des modernen deutschen Musiklebens und als Glücksfall für die Entwicklung des Faches Musikpädagogik bezeichnet.³⁵

1918 wird *Kestenberg* von der SPD-Regierung in Berlin in das preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung berufen. Mit Kestenburgs Wirken verbinden sich Vorstellungen der Sozialdemokratischen Partei zur Kultur- und Schulpolitik: Wecken des künstlerischen Sinns in breiten Volksschichten, Aufbau einer Musikkultur in der Arbeiterklasse, körperorientierte und kindgemäße Erziehung, Freiheit der Schule von der kirchlichen Bindung. Kestenberg steht, beeinflusst durch *Fritz Jöde*,³⁶ auch Vorstellungen der Jugendbewegung nahe, die erstmals eine Jugendkultur schuf, in der Musik eine besondere Rolle spielte und die eine Verbreitung des „Musikantischen“, d. h. den musisch geprägten Musiklebens in breiten Schichten der Bevölkerung zum Ziel hatte – dazu wird er später die Gründung von „Musikschulen für Jugend und Volk“ fördern. Durch seinen Lehrer *Busoni* war er mit der Musikästhetik des 19. Jahrhunderts und der neuen Musik vertraut. Kestenburgs Reform ist nicht denkbar ohne die pädagogische Diskussion seiner Zeit: Dazu gehören geradezu revolutionäre Neuerungen wie die Individualpädagogik und Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes (*Ellen Key*), die Erziehung zur Gemeinschaft (*Paul Natorp*), der Arbeitsunterricht (*Hugo Gaudig*) und der Ausbau der naturwissenschaftlichen Fächer in der Schule, die freien Schulgemeinden und die Landerziehungsheime (*Gustav Wyneken*), die rhythmische Gymnastik (*Emil Jaques-Dalcroze*) sowie der Einfluss der sich an Hermeneutik und den Geisteswissenschaften (*Wilhelm Dilthey*) orientierenden pädagogischen Diskussion, die zum Aufbau eines tieferen Kulturverstehens führen will – diese Gedanken werden später um 1970 in der Diskussion um die Didaktische Interpretation (s. o.) wieder aufgegriffen. Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung des Faches Musik waren auch die von vielen Künstlern und Pädagogen besuchten „Kunsterziehungstage“ (1901, 1903, 1905), die von *Julius Langbehn*s populärem wie kunstpessimistischem Buch „Rembrandt als Erzieher“ (1889) beeinflusst waren und auf denen auch erste Vorstellungen eines Fächer verbindenden Unterrichts in der

Kunsterziehung nachweisbar sind.³⁷ Kestenberg verstand sich als Künstler, Pädagoge, Organisator und „Musikpolitiker“.³⁸ Seine besondere Bedeutung liegt in seinen organisatorischen Fähigkeiten begründet, die er in verantwortlicher wie einflussreicher Position im Ministerium bis 1932 verwirklichen konnte – am 1.12.1932 wird er aufgrund der nationalsozialistischen Judenverfolgungen in den einstweiligen Ruhestand versetzt; am 23.3.1933 emigriert er unter dem Druck der Verfolgungen nach Prag und später nach Israel.

Kestenberg konnte auf den Vorarbeiten der Kretzschmar-Reform aufbauen, seine Reform erweist sich aber als innovativer, umfassender und musikpolitisch höchst wirkungsvoll. In der von ihm wesentlich mitgeprägten *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* (Eingabe an den preußischen Landtag 1923)³⁹ wird ein modernes, nun auch staatlich finanziertes Musikleben entworfen - wegen der Kontrolle und nationalsozialistischen „Gleichschaltung“ des Musiklebens durch die Reichsmusikkammer kamen viele Ideen und Strukturen der Kestenberg-Reform erst nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland zur Wirkung. Die Denkschrift enthält auch die Forderung nach dem Aufbau einer institutionalisierten musikpädagogischen Forschung – eine Forderung, die erst 1993 mit der Gründung des *Instituts für Musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover* realisiert werden konnte.

- **1918-1932 Kestenergs Reform:** Gruhn charakterisiert die Ziele der Kestenberg-Reform mit zwei Begriffen, die die Bandbreite deutlich machen: „Volksbildung und Fachorientierung“.⁴⁰ Kestenergs hatte erkannt, dass man der geringen musikalische Bildung in den breiten Volksschichten, dem geringen Niveau der musikpädagogischen Berufe und der Misere in der Schul- und Kirchenmusik nur durch staatliche Erlasse (Zulassungs-, Studien- und Prüfungsordnungen, Richtlinien für den Unterricht an Kindergärten, Schulen und Musikschulen) begegnen konnte: Er wollte einerseits ein bestimmtes Niveau beruflicher Qualifizierung und Kompetenz erreichen, andererseits aber auch den verschiedenen musikpädagogischen Berufen durch staatliche Examen mehr Ansehen und einen höheren Status einschließlich Besoldung verschaffen. Mit der „Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Lehranstalten“⁴¹ aus dem Jahr 1922 werden Schulmusiker akademisch nun nicht nur den Studienräten an Gymnasien gleichgestellt, sondern sie erhielten auch vor dem Examen eine mehrjährige umfassende Ausbildung, in denen die noch heute bestehenden Studienfelder enthalten waren: Künstlerischer Teil mit Instrumenten, Gesang, Dirigieren und Liedbegleitung; Musiktheorie mit Tonsatz, Komposition und Analyse; Musikwissenschaft; Musikpädagogik einschließlich allgemeiner Pädagogik und Schulpraktikum. In Berlin, wo durch Kestenberg die erste Professur für Musikerziehung eingerichtet wurde (mit *Fritz Jöde* besetzt), kurz darauf auch in Königsberg, Breslau und Köln entstanden an Musikhochschulen Schulmusikabteilungen; nach 1945 richteten alle Musikhochschulen in Deutschland Schulmusikabteilungen für die Gymnasiallehrer ein. Die Musiklehrerausbildung für die Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen erfolgten an Pädagogischen Hochschulen, die dann Ende des 20. Jahrhunderts zu Universitäten wurden. Als erfahrener Klavierpädagoge stellte Kestenberg durch die Konzeption der Ausbildung und Staatlichen Prüfung für Pri-

vatmusikerzieher einen Standard an Professionalität auf, der dem Wildwuchs privat unterrichtender Sänger und Instrumentalisten durch Hinzufügen pädagogischer, musikwissenschaftlicher und methodischer Anteile im Studium entgegenwirken sollte. Weiterhin richtete er Fachberater für den Musikunterricht ein, schuf ein Zentralinstitut für die Weiterbildung und legte mit einer Folge von Erlassen 1923-1928 sehr detaillierte Richtlinien fest, wie der Musikunterricht in den Kindergärten, an den Volks-, Mittel- und höheren Schulen (Gymnasien) inhaltlich und methodisch durchzuführen sei.

1933 übernahmen die Nationalsozialisten die Reform für die Schulmusik, ohne Kestenberg zu erwähnen. Die Kestenberg-Reform wurde erst nach 1945 zunehmend in der schulmusikalischen Praxis spürbar – vor dem Zweiten Weltkrieg scheiterte die Verbesserung der schulmusikalischen Praxis an den zu geringen Absolventenzahlen der wenigen Schulmusikabteilungen.

Reaktion auf Defizite: Musikpädagogische Konzeptionen nach 1945

Die ersten Jahre nach 1945 waren in Deutschland eine schwere Zeit. Unter Aufsicht der Siegermächte galt es nun, die zerstörten Städte wieder aufzubauen, die Millionen von Flüchtlingen anzusiedeln, die zerstörte Wirtschaft wieder produktionsfähig zu machen, die Versorgung der Bevölkerung mit Nahrungsmitteln und Wohnungen sicherzustellen und neue demokratische Verwaltungsstrukturen einzurichten. Viele Wissenschaftler, Künstler und andere für die Funktionsfähigkeit eines Staates wichtige Persönlichkeiten, darunter viele Deutsche jüdischer Konfession, waren in der NS-Zeit zur Emigration gezwungen oder in den Konzentrationslagern oder im Krieg getötet worden; die junge Generation, die bis in die 1950er Jahre aus den Kriegsgefangenenlagern zurückkam, litt oder verdrängte die traumatischen Erlebnisse der Kriegszeit und musste sich erst wieder in Alltag und Beruf zurechtfinden. Wiederaufbau und Sorgen um die Bewältigung der einfachen Dinge des Alltags prägten damals das Leben in Deutschland - erst in den 1950er Jahren mit dem so genannten „Wirtschaftswunder“ verbesserte sich die Situation in der Bundesrepublik Deutschland.

Es ist nicht verwunderlich, dass die Bevölkerung nach Gegenwelten suchte, um für eine Zeit der tristen Alltagswelt zu entfliehen - schon bald begannen die Kinos, die Theater und Orchester in den Ruinen der Städte wieder mit Vorstellungen und Konzerten. Bereits 1948 fand auf Initiative von *Fritz Jöde* in Hamburg die erste Konferenz der Musikreferenten der Kultus- und Sozialminister der Länder statt – die Behörden der sowjetischen Besatzungszone waren dabei nicht vertreten. Am 23. Mai 1949 erfolgte die Gründung der Bundesrepublik Deutschland. Bei der dritten Konferenz der Musikreferenten in Calw wurde am 27.8.1950 die *Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung und Musikpflege (AGMM)* als Verbindungsstelle von Fach- und Laienmusikverbänden gegründet, um in der Notlage alle Kräfte für die Erneuerung der Schul-, Jugend- und Volksmusik zu bündeln.⁴² Daraus entwickelt sich ab 1954 der bereits erwähnte *Deutsche Musikrat e. V.* als Dachverband des ganzen deutschen Musiklebens, der bald Wettbewerbe als Künstlernachwuchsförderung konzipierte, um das große Defizit an Orchestermusikern mittelfristig auszugleichen.

- **1945 bis um 1970:** Konzepte aus den 1920er Jahren bestimmen die Praxis der Musikerziehung an den Schulen. Dazu gehören die nun entnazifizierte *Musische Erziehung*, jetzt *Musische Bildung* genannt, und die *Orientierung am Kunstwerk*. Singen, Tänze, das Liedgut der Jugendmusikbewegung (Volks-, Tanz- und Spaßlieder) sowie kleine Stücke großer Meister der Musik sind Inhalte des Musikunterrichts an Volks- und Realschulen. Für den Musikunterricht an Gymnasien bieten Musikbücher wie z. B. *Die Garbe* neben diesem Liedgut bereits musikwissenschaftliche und musikästhetische Texte an. Es erscheinen auch Schallplattenreihen (zum Teil mit eigens vorgesehenen Ansteuerungsrillen), um dem Musikunterricht klingende Beispiele zur Musikgeschichte, zur Formenlehre und zur Analyse von Musikwerken anzubieten. An den Gymnasien bilden sich Chöre und Schulorchester, für die besondere Kompositionen entstehen, die Adorno als „musikpädagogische Musik“ kritisiert. Singkreise (Chormusik) und Spielkreise, oft mit Blockflöten und anderen Nachbauten historischer Instrumenten der Renaissance und des Frühbarock besetzt, sind Formen eines enthusiastischen Laienmusizierens, das alte Musik pflegt und sich in der Tradition der Jugendmusikbewegung der 1920er Jahre zuhause fühlt. An nahezu allen Musikhochschulen entstehen Schulmusikabteilungen mit einer Professur für Musikpädagogik, an den Pädagogischen Hochschulen Abteilungen für Musikerziehung, die ebenfalls von einer Professur für Musikerziehung geleitet werden.

Mit der um 1960 einsetzenden kritischen Aufarbeitung der nationalsozialistischen Zeit, mit den neuen Anforderungen der Welt der Technologie und der internationalen Wirtschaft, mit dem Verblässen gesellschaftlicher Konventionen und Normen und der populären Musik in einer nun internationalen Jugendkultur mit alternativen Lebensformen wuchs in der konservativ geprägten Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland das Unbehagen, das sich um 1968 mit den Demonstrationen der Studentenbewegung artikulierte – man könnte vereinfachend sagen, dass das 19. Jahrhundert mit seinen Normen, ästhetischen Vorstellungen und gesellschaftlichen Konventionen eben zu dieser Zeit sein Ende fand.⁴³ Hinzu kamen der „Kalte Krieg“, der Rüstungswettlauf und die Konkurrenz der westlich-demokratischen und östlich-kommunistischen Staatenbünde, die sich waffenstarr gegenüberstanden.

Nach dem Sputnik-Schock 1957, der in den USA intensive Anstrengungen und empirischen Forschungen zur Förderung der Kreativität, der Forschung, der Begabungsentfaltung und der Effektivität des Lernens in Schule und Universität auslöste, stellte sich auch in Westdeutschland das Bewusstsein ein, dass eine allein von den Geisteswissenschaften geprägte Pädagogik und Schule den Anforderungen der Zeit nicht mehr genügen konnte. Der Ruf nach einer Bildungsreform wurde laut, um die sich die großen Parteien CDU und SPD in den 1960er Jahren bemühten. Zur gleichen Zeit erschienen Bücher der US-amerikanischen *Curriculumtheorie* in deutscher Übersetzung und leiteten die Wissenschaftswende in der Pädagogik ein, die kurz darauf auch das Fach Musikpädagogik erfasste. 1967 erschien *Saul B. Robbins*s vielbeachtetes Buch mit dem programmatischen Titel „Bildungsreform als Revision des Curriculum“, das die musikpädagogische Diskussion und die weitere Entwicklung des Faches Musikpädagogik stark beeinflusste. 1969, beim erstmaligen Sieg der SPD in den Bundestagswahlen, spielte das Thema „Bildungsreform“ eine wichtige Rolle. Im Auftrag der neu-

en Regierung unter *Willy Brandt* legte bereits 1970 der *Deutsche Bildungsrat* einen umfangreichen „Strukturplan für das Bildungswesen“ vor, der die Grundlage für den 1973 von der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* angenommenen „Bildungsgesamtplan“ bildete. Er führte zu radikalen Veränderungen an den Schulen und Universitäten; seine Wirkung reicht bis in die Gegenwart und beeinflusst nun auch die musikpädagogische Diskussion. Weiterhin gelang es dem Deutschen Bildungsrat zahlreiche Wissenschaftler einzubinden. Sie durchleuchteten unter den Leitgedanken „Zeitgemäße Innovation, Anwendung neuester Forschungserkenntnisse“ mit wissenschaftlichen Studien alle Bildungsbereiche, darunter u. a. alle Schulformen, das Verhältnis von Begabung und Lernen⁴⁴, Einflüsse der Familie und der Umwelt (Sozialisation) auf das Lernen und auf Chancen im Beruf, Auswirkungen der Bildungsbiographie und Sprachkompetenz auf den beruflichen Erfolg sowie die Möglichkeiten einer Hierarchisierung (Taxonomie) und Messbarkeit (Evaluation) von Lernzielen. Die Lernziele wurden in drei Bereiche (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) gegliedert, wobei die Autoren die Interdependenz der drei Bereiche im menschlichen Lernen immer wieder besonders betonten.⁴⁵ Das hatte große Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung: Im Unterricht mussten die Ziele und Aufgaben nun so formuliert werden, dass sie Handlungen beschrieben, die die Schüler nach der Aufgabenbearbeitung auch tatsächlich ausführen konnten („operationalisierte Lernziele“). Die *Curriculumtheorie*⁴⁶ gab Schulbuchautoren und der Unterrichtsforschung wichtige Impulse.

„Man ist nicht begabt, man wird begabt!“ Dieser provokante Satz kennzeichnet die Auffassung der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften dieser Zeit. Die Wissenschaftswende in der Pädagogik, die durch die *Curriculumtheorie* und neue Forschungserkenntnisse zur Sozialisation des Menschen mit ausgelöst wurde, führte bildungspolitisch zu neuen Auffassungen und Werten, u. a.:

- Systematisches Lernen von früh an in Kindergarten und Vorschule, um das große Lernpotenzial und die Neugier im Kindesalter zu nutzen und so früh wie möglich eine Lernmotivation aufzubauen.
- Konzeption einer Didaktik und Methodik in den Unterrichtsfächern nach gesicherten Ergebnissen der Lernpsychologie, um den Stufen der sich entwickelnden Erkenntnis- und Abstraktionsfähigkeit Heranwachsender zu entsprechen.
- Kompensation der Erfahrungsdefizite von Kindern aus bildungsfernen Familien, um ihnen Chancen zur Entwicklung ihres Lernpotenzials durch Förderung und anregungsreiche Umwelt zu geben. Dieser Ansatz führte zur Gründung von *differenzierten Gesamtschulen*⁴⁷, deren Struktur das individuelle Lerntempo berücksichtigen und individuelle Begabungen und Interessen fördern sollte.
- Förderung der Kreativität und der Lern- und Abstraktionsfähigkeit des Kindes durch spielerisches Wahrnehmungstraining und entdeckendes Lernen in neuen Lernformen, um die Intelligenzentwicklung und die Lese- und Rechtschreibfertigkeit zu fördern. Diese Gedanken beeinflussten in der Musikpädagogik die Konzeption der *Auditiven Wahrnehmungserziehung*.
- Möglichkeit zu einer weiteren Ausprägung besonderer Begabungen und Interessen durch Wahl- und Pflichtkurse in der Sekundarstufe II (ab 11. Schuljahr). Einerseits sollte eine *Wissenschaftspropädeutik* auf ein Hochschulstudium vorbereiten, anderer-

seits wollte man durch Praktika auch eine Verbindung zur Berufswelt schaffen, um die Berufswahl zu erleichtern.

Hinter all diesen Vorstellungen verbirgt sich nicht nur der humane Gedanke der Chancengleichheit und der hocheffektiven Lernförderung des Einzelnen, sondern auch der pragmatische und konkurrenzorientierte Aspekt, dass in Deutschland Wirtschaft und Industrie, deren Prosperität weitgehend vom Export und von technologischen Spitzenleistungen abhängig ist, durch Schule und Ausbildung bestens vorbereitete Mitarbeiter und kreative Köpfe zum Überleben benötigt. Dazu muss man alle Begabungs- und Leistungspotenziale der Bevölkerung aktivieren und fördern. Doch definiert sich das Sein des Menschen nicht allein durch berufliche Leistung und Erfolg, sondern - über die Pragmatik des Alltags hinaus - auch durch die Suche nach Antworten zum Sinn des Lebens, nach Erkenntnissen und nach ästhetischen Erfahrungen und Erlebnissen.

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass die zum Teil heftigen Diskussionen im Fach Musikpädagogik ab 1970 und die entstehenden didaktischen Konzeptionen von großer Pluralität geprägt sind. Nie zuvor in der Geschichte unseres Faches gab es eine so große Kreativität in der Produktion musikpädagogischer Schriften und didaktischer Konzeptionen, von denen sich die meisten aus der Sicht von heute als Reaktion auf erkannte Defizite erweisen. Eine Geschichtsschreibung benötigt zeitliche Distanz, um Tendenzen und Argumentationslinien zu erkennen - die Forschungsarbeiten von *Brigitta Helmholtz* 1996 und *Martin Weber* 1997 und besonders 2005 trugen wesentlich dazu bei.⁴⁸

- ***Didaktische Interpretation* und *Musische Bildung*:** Die Autoren dieser oben schon dargestellten traditionsreichsten Konzeptionen nach 1945 verstehen sich als Anwälte des Humanen, das im Spiel, im künstlerischen Gestalten, in der Interpretation ästhetischer Objekte, im Kunstwerk erfahrbar wird. Gegenstand des Unterrichts am Gymnasium sind Kompositionen der Hochkultur vom Mittelalter bis in die Gegenwart, deren Status und Akzeptanz in der von populärer Musik dominierten Gesellschaft bedroht zu sein scheint. Dialog und geisteswissenschaftlicher Ansatz als Gegenpol zum Aktualismus und zur Pragmatik der von empirischen Wissenschaften beeinflussten Bildungsreform prägen diese Konzeptionen. Erkenntnisse aus der Musiksoziologie (Veränderung des Hörens im Zeitalter der Tonträger) finden kulturkritisch Berücksichtigung, ebenso auch Anregungen aus den Theorien zum handlungsorientierten und erfahrungerschließenden Musikunterricht.

Die folgenden didaktischen Konzeptionen, oft auch als didaktische Modelle⁴⁹ bezeichnet, entstanden unter dem Einfluss der neuen empirisch orientierten Bezugswissenschaften des sich nun etablierenden Hochschulfaches Musikpädagogik. Sie greifen damals wie heute aktuelle Themen der *Erziehungswissenschaft* (Erforschung von Lernbiographien, Begabung und Lernen, Emanzipation des Individuums und Aufgaben der Schule in der Demokratie), der *Pädagogische Psychologie* (Grundlagen des menschlichen Lernens, Lerntheorien), der *Soziologie* (jugendliche Teilkulturen), der *Kommunikationswissenschaften* (Medieneinfluss) und sogar der *Betriebswirtschaft* (Marketing von Musik) auf. Als besonders einflussreich auf die Musikpädagogik erwies sich damals das Kapitel „Das Leben mit der Aisthesis“ aus dem Buch

des Pädagogen *Hartmut von Hentig* mit dem provozierenden Titel „Systemzwang und Selbstbestimmung“.⁵⁰ Hentig analysierte die Auswirkung von gesellschaftlichen Systemen auf die Entfaltung des Individuums, diskutierte die Begründung für eine neue Schule in der demokratischen Gesellschaft, entwickelte dazu mit ausführlichen Erläuterungen einen Katalog von Lernzielen und gab ganz konkrete Hinweise zum Curriculum und zur Organisation einer reformierten Schule,⁵¹ die die *Emanzipation des Menschen*, d. h. die Entscheidungsfähigkeit in den komplexen Strukturen der modernen Gesellschaft, ausbilden muss. Eine wichtige Rolle spielt für Hentig dabei die Sensibilisierung und Ich-Stärkung des Heranwachsenden. Dazu ist ein guter Kunst- und Musikunterricht nötig, der kreatives Gestalten und kritisches Beobachten der aktuellen ästhetischen Praxis mit einbezieht, denn in der modernen Welt werden nahezu alle Botschaften ästhetisch verpackt wie z. B. in der Werbung, in der Politik, in den Medien, in der Mode und im Kaufhaus. Besonders wichtig ist ihm der Einbezug der Erfahrungen, die ein Schüler bereits gemacht hat. Der „Erfahrungsaustausch“ zwischen Lehrer und Schüler wird zum wichtigen Faktor der neuen Unterrichtspraxis: Auf diese Weise verändert sich die Rolle von Lehrer und Schüler zu echten Partnern im Unterricht. Hentigs Impulse wirken sich in den folgenden didaktischen Konzeptionen aus.

- **Auditive Wahrnehmungserziehung:** Das Defizit, auf das diese didaktische Konzeption regiert, hatte Hentig selbst formuliert: „... dass unsere ästhetische Erziehung in einem grotesken Missverhältnis zu unserer ästhetischen Beanspruchung steht – und erst recht zu unserer wissenschaftlichen, beruflichen und politischen Erziehung.“⁵² Die aufschlussreichste Quelle zur Theorie dieser Konzeption findet sich 1972 im Lehrerband des von den Musikpädagogen *Frisius, Fuchs, Günther, Gundlach* und *Küntzel* erarbeiteten Unterrichtswerkes „Sequenzen“.⁵³ Unter dem Einfluss des neuen Musikbegriffs der Elektronischen Musik und der Neuen Musik (Emanzipation des Geräuschs und Schalls als Material der Komposition) tritt der historische Wert von Kunst bzw. Kunstwerken in den Hintergrund – nie zuvor war eine musikdidaktische Konzeption so unmittelbar und eng mit der Musik der Avantgarde verbunden wie hier. Im Unterricht geht es nun um das Erkennen von Schallverläufen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten, um Geräuschkompositionen und neue Musikformen (Vorbilder sind z. B. die *Musique Concrète* und Kompositionen von *Penderecki* und *Stockhausen*) mit Verwendung von Instrumenten, Stimmen und Tonbandgeräten (sogenannte apparative Musikpraxis) in der Klasse. Hören und Produzieren sind die Verhaltensfelder zur Musik, die die Auditive Wahrnehmungserziehung stärken wollte. Sie beeinflussen bis heute die Praxis der Hörerziehung an Grund- und Sonderschulen und die Produktion von Hörspielen an Schulen. Dennoch konnte sich diese Konzeption aufgrund ihrer Rationalität und einseitigen Orientierung am Musikbegriff und der Produktion der Avantgarde an Gymnasien nicht durchsetzen: Für die Schüler war Musik emotionales Erlebnis und Träger bestimmter Bedeutungen – eben mehr als nur Schallverläufe.
- **Förderung der Kreativität:** Dazu hat sich keine selbständige didaktische Konzeption entwickelt, es ist mehr ein wichtiger Leitgedanke. Schon Ende der 1920er Jahre war die Förderung des „Schöpferischen“ bei Kindern und Jugendlichen ein Thema

der Musikerziehung. *Fritz Jödes* Buch von 1928⁵⁴ und *Carl Orffs* Zusammenarbeit mit der *Günther-Schule für Gymnastik, Musik und Tanz* in München ab 1924, die zum *Orff-Schulwerk* und 1961 zur Gründung des *Orff-Instituts* in Salzburg führte, beeinflussten die Praxis einer ganzheitlich-elementaren Musikpädagogik, die auch an Schulen für Behinderte modifiziert zu finden ist. Das Erfinden und Gestalten von Musik spielt ebenfalls in Konzeptionen wie der Auditiven Wahrnehmungserziehung, der Didaktik der populären Musik, der Handlungsorientierung und Erfahrungser-schließung als Teilziel eine wichtige Rolle, eben so auch in *Rudolf Konrads* Theorie zum Erziehungsbereich Rhythmik⁵⁵ und in der schon oben erwähnten Polyästheti-schen Erziehung.

Der in der Musikpädagogik neue Begriff Kreativität (englisch *creativity*) geht auf US-amerikanische psychologische Forschungen von *Joy Paul Guilford*⁵⁶ 1950 zu-rück. Im Rahmen der Wissenschaftsorientierung der Musikpädagogik legte *Eber-hard Stiefel* 1976 eine Publikation⁵⁷ vor, die Erkenntnisse der Kreativitätsforschung (u. a. Phasen, Verlauf und Eigenschaften kreativer Denkprozesse) auswertete und als Kreativitätskonzept in der Musikpädagogik sehr konkret formulierte. Projekte als Lern- und Arbeitsform spielen im handlungsorientierten Unterricht eine große Rolle. Ein wichtiges Ergebnis aus der Kreativitätsforschung war die Erkenntnis, wie Pro-jekte im Musikunterricht in Stufen zu gliedern und durchzuführen sind - für den Mu-sikunterricht gab *Walter Kohlmann* 1978 methodische Hinweise, die an einer Fülle von mit Schülern durchgeführten Projektbeispielen konkret erläutert wurden.⁵⁸

- **Didaktik der Populären Musik:** Bis in die 1970er Jahre war der Einbezug Populärer Musik (Schlager, Pop, Rock etc.) im Musikunterricht trotz ihrer hohen Akzeptanz bei Jugendlichen tabu. In der Kunstwerkdidaktik herrschte die Auffassung, dass populäre Musik es nicht wert war, Unterrichtszeit für sie zu verschwenden – nur wenn die Schüler brav mitgemacht hatten, durften sie auch mal „ihre Musik“ abspie-len. Hentigs Postulat, „... dass der Schüler lernen muss, aus dem Angebot der ihn betreffenden Möglichkeiten eine selbständige Auswahl vorzunehmen“,⁵⁹ bedeutete, dass grundsätzlich alles, was im Erfahrungsbereich der Schüler liegt, Gegenstand des Unterrichts werden kann oder sogar muss. Dem Lehrer kommt dabei die Aufga-be zu, mit Sachkompetenz die Dinge im Unterricht zu klären und nach gründlicher gemeinsamer Aufarbeitung der Thematik den Schüler selbst entscheiden zu lassen, welchen Wert und welche Bedeutung diese Dinge für sein Leben erhalten sollen. Etwa zur gleichen Zeit waren umfangreiche soziologische Studien zu Jugendkultu-ren mit ihren Musikstilen und Erscheinungsformen erschienen. Darauf baute *Her-mann Rauhe*⁶⁰ 1969 auf und legte den Grundstein für die nun rasante Entwicklung einer Didaktik der populären Musik. Bei den Musikpädagogen waren keine Kennt-nisse über die Marketing- und Produktionsmechanismen populärer Musik bekannt, da die Musikwirtschaft sie sorgsam vor der Öffentlichkeit verbarg. Durch die Zu-sammenarbeit mit dem Komponisten, Arrangeur und Produzenten *Rolf Wehmeier* und durch Mitarbeit in der Musikbranche gelang es *Karl-Jürgen Kimmelmeyer* 1976 aus Insider-Sicht ein Handbuch für Unterricht und Praxis vorzulegen, das im ersten Teil alle Produktionsstationen, den Image-Aufbau der Künstler und die Vermarktung

der fertigen Schallplatte genau beschrieb; der zweite Teil bot den ersten Entwurf einer Didaktik populärer Musik einschließlich genauer Hinweise für die Realisierung im Musikunterricht.⁶¹

Viele Lehrer hatten erkannt, dass der Einbezug populäre Musik im Unterricht die Chance zu einer Musikalisierung der Schüler bot, wenn sie ihre aktuelle Musik selbst erarbeiten: durch Nachspielen mit dem Band-Instrumentarium (später auch zusätzlich mit Musiksoftware), durch die Produktion eigener Lieder mit Begleitung. Tatsächlich ergab sich daraus eine große Motivation zum Erlernen der Notation und elementarer Musiktheorie und zum Üben komplexer Rhythmus-Patterns. Auch das Interesse an Strukturen der Medien und der Musikwirtschaft wuchs. Doch in den 1970er Jahren war das Wissensdefizit bei den Lehrern noch groß, denn in der Musiklehrausbildung war populäre Musik als Lehrgegenstand damals noch tabu. So bot der *Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik e. V.* ab 1976 Fortbildungsveranstaltungen an, bei denen die Dozenten *Wulf Dieter Lugert* und *Volker Schütz* handkopiertes Unterrichtsmaterial zur populären Musik verteilten. Mit dem von ihnen 1980 gegründeten *Institut für Didaktik populärer Musik*, mit einer eigenen Zeitschrift für die Praxis populärer Musik im Unterricht sowie vielen wissenschaftlichen Beiträgen zur Didaktik⁶² beeinflussten sie nachhaltig den Wandel der Inhalte im Musikunterricht. Der populären Musik, ihrer Strukturgeschichte und ihrem Alltagsbezug wird im heutigen Musikunterricht die gleiche Aufmerksamkeit zuteil wie der Interpretation von Kunstwerken mit ihrer Strukturgeschichte. Auch die Inhalte der Musiklehrausbildung wurden von der Didaktik der populären Musik beeinflusst. 1984 richteten *Christoph Hempel* und *Karl-Jürgen Kimmelmeyer* in Hannover erstmals an einer Musikhochschule ein spezielles Tonstudio und Seminare ein, die Schulmusikstudierenden Grundlagen des Arrangements, der Aufnahmetechnik und Produktion (Mixing, MIDI und Sequenzer) und der Strukturen des Musikmarketings vermittelten - die Vorlage eines selbst geschriebenen und selbst produzierten Musiktitels bis zur fertigen CD wurde zum Pflichtanteil im Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien Fach Musik. Andere Hochschulen nahmen diese Impulse auf.

- **Handlungsorientierter Musikunterricht - Erfahrungerschließender Musikunterricht - Schülerorientierter Musikunterricht:** Es ist durchaus sinnvoll, diese Konzeptionen zusammen kurz darzustellen: Sie spiegeln die Wissenschaftswende in der Musikpädagogik wider und den Start eines akademisch-wissenschaftlichen Faches Musikpädagogik, das relevante Erkenntnisse seiner Bezugswissenschaften einbezieht und sich nicht mehr allein als untergeordnetes Fach der Musikwissenschaften oder als Studienbereich für die Weitergabe einer praktisch-methodischen Unterrichtslehre versteht. Als typisches und einflussreiches Beispiel sei hier das von *Rauhe & Reinecke & Ribke* 1975 publizierte Buch „Hören und Verstehen“⁶³ genannt, das die Theorie des *handlungsorientierten Musikunterrichts* begründete. Das Buch ist weiterhin für die Musikpädagogik von besonderer Bedeutung, weil im 2. Kapitel Erkenntnisse aus den neuen Bezugswissenschaften zur Darstellung der komplexen Vorgänge beim Hören und Verstehen von Musik interdisziplinär verbunden werden.

Unter dem Einfluss der Kommunikationstheorie werden Hören und Verstehen als mehrdimensionales Phänomen und als Folge von Handlungsvollzügen erläutert, bei denen verschiedene Rezeptionskategorien zusammenspielen. Im handlungsorientierten Musikunterricht kann dieses Phänomen durch interaktive Handlungen wie z. B. Visualisieren, Interpretieren (mit Worten, Texten oder Bildern), Reflektieren (Einordnen in Zusammenhänge) vertiefend von Schülern erfahren werden. Beim Ansatz der Orientierung am Kunstwerk (*Michael Alt*) steht das Werk, seine Analyse und verbale Interpretation im Mittelpunkt, beim handlungsorientierten Ansatz die Erfahrung des individuellen und vielschichtigen Prozesses des Hörens und Verstehens und damit der Schüler selbst.

Rudolf Nykrin baut 1978 mit seinem Konzept einer *erfahrungserschließenden Musikerziehung*⁶⁴ auf der Theorie des handlungsorientierten Musikunterrichts auf, erweitert sie jedoch um ein Strukturmodell der individuellen Erfahrung – ein Begriff, dem schon *Hartmut von Hentig* (s. o.) eine große Bedeutung in seinen Überlegungen zu einer neuen Schule zumaß. Im Zentrum von Nykrins Überlegungen steht die Erkenntnis, dass Erfahrung nicht nur individuell geprägt, sondern auch sozial bedingt ist (z. B. Anregungsvielfalt oder Armut in der Familie, Vorbilder, Medieneinfluss), was sich besonders auf die Entwicklung der Musikalität der Schüler auswirkt. Kritisch stellt er die Frage, ob ein von Richtlinien und anderen Vorgaben gesteuerter Musikunterricht überhaupt in der Lage ist, bei Schülern eine Lernmotivation zu den geforderten Inhalten auszulösen. Diesem vorgegebenen Unterricht stellt er den erfahrungserschließenden Musikunterricht gegenüber: Er soll Erfahrungsdefizite verringern und korrigieren, wodurch Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre persönlichen Erfahrungen darzustellen und sich an der Gestaltung des Unterrichts mit zu beteiligen. In diesem neuen Unterricht müssen Lehrer die Aufgabe wahrnehmen, Schüler über Erfahrungsdefizite aufzuklären und ihnen Möglichkeiten zur Kompensation anbieten.

In den 1970er und Anfang der 1980er Jahre waren mehrere empirische Studien publiziert worden, die den Schüler, seine Lebenswelt und seine Einstellung zur Schule und zum Musikunterricht untersuchten. Da es sich nicht um Längsschnittstudien handelte, waren es nur Momentaufnahmen der aktuellen Situation, die durch den ständigen Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen heute kaum noch einen Wert haben. Sie rückten jedoch nun den Schüler in den Mittelpunkt der musikpädagogischen Theoriebildung. Der in den letzten 30 Jahren geradezu inflationär gebrauchte und auf den ersten Blick triviale Begriff der *Schülerorientierung* erhält eine ganz andere Bedeutung, wenn man ihn als Gegenentwurf zu einer weit verbreiteten Unterrichtspraxis versteht, die Lernziele bzw. Inhalte und Verhalten vorschreibt und bei der Schüler auf ein bestimmtes Wissen und Verhalten hin trainiert oder sogar gedrillt werden. In der Musikpädagogik wurde die Thematik der Schülerorientierung erstmals durch *Günther & Ott & Ritzel* 1983 ausführlich reflektiert und praktisch erprobt.⁶⁵ Sie steht in enger Verbindung zu den handlungsorientierten und erfahrungserschließenden Konzeptionen. Im schülerorientierten Unterricht werden Lehrer und Schüler zu Interaktionspartnern, die gemeinsam den Unterricht und die methodische

Erarbeitung bestimmter Themen planen (themenzentrierte Interaktion). Leider wurde auch hier wieder die Theorie missverstanden und in der Praxis verkürzt, indem der Unterricht einseitig Schülerwünschen entgegenkam und Freizeitinteressen der Schüler wie z. B. aktuelle Popmusik zum Unterrichtsgegenstand machte. Dieser einseitige Unterricht vernachlässigte wichtige Themen für die Kulturererschließung wie z. B. Klassische Musik oder Neue Musik, weil hier Widerstände der Schüler (Hörbarrieren) zu erwarten und gemeinsam zu bewältigen waren - das reduzierte Themenangebot nahm Schülern Chancen der Erkundung der vielfältigen Musikkultur und vernachlässigte den Grundsatz, dass man nur das für sich auswählen und wertschätzen kann, was man vorher genauer kennengelernt hat. *Hentig* und *Nykrin* hatten darauf bereits hingewiesen.

Nach den streitvollen Konzeptionsdiskussionen mit ihrem eigenen Wissenschaftsjargon war bei vielen Musiklehrern in den 1980er Jahren eine gewisse Theoriemüdigkeit eingetreten, obwohl Praxis ohne Theorie ebenso ziellos wird wie Theorie ohne Praxisbezug. Die alltäglichen Sorgen um die Bewältigung der vielen Unterrichtsstunden, die Veränderungen der Ansprechbarkeit und Lernmotivation der Schüler im Medienzeitalter wirkten sich zunehmend belastend aus. Viele Lehrer wollten Erleichterung in der Vorbereitung des Unterrichts durch fertige und möglichst erprobte Unterrichtsmaterialien – dabei wird oft nicht bedacht, dass ihre Übertragbarkeit auf andere Klassen nicht gesichert ist, denn die Schüler jeder Klasse haben ihre individuelle Erfahrungsbiographie und sind möglicherweise anders im Lernverhalten. Unter dem Einfluss des *Handlungsorientierten Musikunterrichts* und der *Didaktik der populären Musik*, verbunden mit guter Ausstattung der Musikräume, hatte sich auch das *Klassenmusizieren* entwickelt, von dem sich die Lehrer eine verstärkte Akzeptanz des Musikunterrichts bei Schülern versprachen. Der Ruf nach „Praxis“ wurde immer lauter; zeitanalytischen Theoriebildung und Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung des Universitätsfaches Musikpädagogik nahm die Lehrerschaft nur wenig wahr und für ihren Unterricht an.

Auf den Praxis-Trend reagierten die Verlage marktgerecht mit einer Fülle von Musiziermaterial für die Schule und mit einer inhaltlichen Umstrukturierung der musikpädagogischen Zeitschriften: Stundenentwürfe einschließlich Noten und Hörbeispielen kamen an; sie ließen nun keinen Platz mehr für Aufsätze zur didaktischen Theorie und zu praxisrelevanten Ergebnissen der Unterrichtsforschung. Dadurch wurde die direkte Kommunikation zwischen dem Hochschulfach Musikpädagogik und der Lehrerschaft nachhaltig beeinträchtigt – die Diskussion didaktischer Modelle verlagerte sich in Kongressberichte und wissenschaftliche Publikationsreihen und damit mehr oder weniger in den akademischen Insiderkreis. Auch die Bundestagungen und Fortbildungsveranstaltungen der Schulmusikerverbände (*Verband deutscher Schulmusiker e. V.*, gegründet 1949, und *Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik e. V.*, gegründet 1953) wurden vom Praxistrend beeinflusst: Im den Tagungsprogrammen wuchs der Anteil musikpraktischer Kurse rapide; die musikdidaktische Diskussion wurde in Foren zusammengefasst. Dennoch sind diese Verbände bis heute ein wichtiger Faktor in der Vermittlung musikpädagogischer Theorie an die Lehrerschaft und eine wichtige Stimme in der Musikpolitik geblieben.

Der Praxistrend der Lehrerschaft löste mehrere Reaktionen aus:

- **Unterrichtsplanung und Schulbuch:** Das von *Karl-Jürgen Kimmelmeyer* und *Rudolf Nykrin* unter Mitarbeit zahlreicher Musiklehrer herausgegebene Unterrichtswerk „Spielpläne Musik“⁶⁶ (1984 - 2012) versucht die verschiedenen didaktischen Konzeptionen zu verbinden und konzeptionsspezifisch für die einzelnen Themenfelder adäquat anzuwenden. Darüber hinaus verfolgten die Autorengruppe die Strategie, wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Theorien Lehrern konkretisiert und verwandelt in Praxis anzubieten, um die oben erwähnte Kommunikationsproblematik zu lindern. Der Duktus der Unterrichts Anregungen und der Aufgabenstellungen ist erfahrungserschließend und schülerorientiert; die Konzeption der Lehrerbände und ihrer Materialien (kurze didaktische Einleitungen und Skizzierungen der Unterrichtseinheit, unterrichtspraktische Tonbeispielsammlung, Arbeitsblätter zur Evaluation des Lernfortschritts, ergänzende Texte und Software) bietet die Möglichkeit, die für die Unterrichtsführung benötigte Sachkompetenz mit geringem Vorbereitungsaufwand zu erwerben. Die erstmalige Gliederung eines Schülerbuches nach Lerneinheiten (Doppelseiten als „Unterrichtspartituren“) erlaubt einen offenen Unterricht entsprechend den sich ergebenden Schülerinteressen und Lernnotwendigkeiten. Leitgedanke der didaktischen Gesamtkonzeption ist die *Kulturerschließung* unter der Prämisse eines offenen Musikbegriffs und eines Angebots an die Schüler, ihre Erfahrungen mit einzubringen. Das Unterrichtswerk enthält erstmals auch Kapitel zur Tanzerziehung und zur Musikpsychologie. Nachfolgende Unterrichtswerke übernahmen einige dieser Neuerungen.
- **Kulturerschließender Musikunterricht:** „Welche Aufgabe hat nun der Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule?“ Diese kritische Frage stellten viele Künstler und andere kritische Beobachter des selbstgenügsamen Praxistrends im Schulgebäude und des Aktionismus beim Klassenmusizieren⁶⁷ - offenbar wurde dabei der komplexe Handlungsbegriff nicht verstanden und als bloße Aktionsaufforderung gedeutet. Die Kritiker äußerten die Sorge, dass der Heranführung der Schüler zur Teilhabe an der öffentlichen Musikkultur und dem Aufbau eines Verständnisses ihrer historischen Entstehung im Musikunterricht zu wenig Zeit und Beachtung gegeben würde. Bereits 1970 hatte *Heinz Antholz* auf diese Problematik aufmerksam gemacht und für das Ziel des Musikunterrichts die Formel „Introduktion in Musikkultur“ geprägt.⁶⁸ 1981 wies *Dieter Zimmerschied* auf die unerlässliche Verbindung zwischen dem Musikunterricht und dem öffentlichen Musikleben hin,⁶⁹ 1994 forderte *Martin Geck* mit dem Begriff „kulturerschließende Musikdidaktik“ die Erschließung der eigenen Kulturräume.⁷⁰ Die Studie *Martin Webers* zur Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus (1997), deren Thematik bereits vom wissenschaftlichen Dialog im 1993 neugegründeten *Institut für Musikpädagogische Forschung* geprägt war, kommt im Fazit⁷¹ zu der Folgerung, dass der Gedanke einer „kulturerschließende Musikpädagogik“ ein Leitfaden für die Entwicklung einer zeitgemäßen didaktischen Konzeption sein kann, die weniger von didaktischen Modetrends abhängig ist und die unterschiedlichen Leistungsgrade der Schüler und der Schulformen berücksichtigt. Sie sollte die Leistungen früherer didaktischer Modelle auf ihre Relevanz für heute notwendige Lern- und Schulformen prüfen und wesentliche Erkenntnisse in eine kulturerschließende Konzeption integrieren. Notwendig scheint dabei die Formulierung eines fachspezifischen Bildungsplanes zu sein,

der zu erreichende Basiskompetenzen in Musik formuliert und zwischen einem „Musikunterricht für alle (!) Schüler“ und einem „vertiefenden Musikunterricht“ (Leistungskurse, Berufsvorbereitung, Spezifika der Schulformen) differenziert.

- **Aufbau einer musikpädagogischen Bibliothek und eigener Publikationsreihe im Institut für Musikpädagogische Forschung Hannover:** Forschungen zur Geschichte der Musikpädagogik von *Georg Schünemann*, *Sigrid Abel-Struth* und vielen anderen hatten erkennen lassen, dass zeitlos wichtige und grundlegenden Erkenntnisse zur Theorie, zur Methodik und Strukturierung von Musikunterricht immer wieder in Vergessenheit geraten – viele didaktische Konzeptionen wurden vermeintlich neu erfunden, weil die Autoren nicht mit der Geschichte der Musikpädagogik bzw. ihren Argumentationslinien vertraut waren. Lehrer wie auch Wissenschaftler hatten kaum die Möglichkeit, zentral an einem Ort Schulbücher und Unterrichtsmaterialien aus verschiedenen Zeiten einzusehen und zu vergleichen. Mit dem ab 1994 beginnenden Aufbau der musikpädagogischen Bibliothek des Instituts, das deutschsprachige Schriften und Unterrichtsmaterialien zur Musikpädagogik ab 1750 sammelt, wollte man diesem Defizit entgegenwirken. Die Bibliothek setzt damit eine Arbeit fort, die in den 1970er Jahren von *Sigrid Abel-Struth* und *Reinhold Schmitt-Thomas* mit der *Zentralstelle für musikpädagogische Dokumentation (MPZ) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main* begonnen wurde – 1991 musste die *MPZ* ihre einzigartige Arbeit einstellen. Die schon erwähnte Schwierigkeit, Verlage und Subventionen für Publikationen zur musikpädagogischen Theoriebildung zu finden, versuchte das Institut mit einer eigenen Publikationsreihe (Forschungsberichte, Praxisberichte, Monographien) zu lösen, bei der Herstellung und Vertrieb vom Institut selbst durchgeführt wurden. Auf diese Weise bot das Institut auch jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Chance, ihre Forschungsergebnisse zu veröffentlichen und in der *Deutschen Nationalbibliothek* registrieren und einstellen zu können.

Zur musikpädagogischen Forschung in Deutschland vor der Institutsgründung

Die Ausrichtung musikpädagogischer Forschung steht in Korrelation zum Selbstverständnis des Faches und seinem Weg zum selbständigen wissenschaftlichen Hochschulfach. Was aber ist Musikerziehung, Musikpädagogik, Musikdidaktik? Das terminologische Dilemma ist auch heute noch nicht so weit geklärt, dass man in neuerer Literatur einheitlich den Begriff Musikpädagogik findet; oft werden die Begriffe Musikerziehung und Musikpädagogik im allgemeinen Sprachgebrauch für das gleiche Studien- oder Arbeitsfeld verwendet. Dennoch hat sich inzwischen ein bestimmtes Verständnis durchgesetzt:

- **Musikerziehung:** Dieser Begriff kann die längste Tradition vorweisen und enthält eine doppelte Bedeutung: Einerseits bezeichnet er die Erziehung des Menschen, in der Musik und Musikausübung als Medium zur Vermittlung und Ausprägung erwünschter Haltungen und Einstellungen (Werte) eingesetzt werden, andererseits enthält er auch die Vorstellung Menschen dazu anzuleiten, Musik und Musikausübung in ihre Lebensgestaltung und in ihr Wertkonzept zu integrieren. Auch heute wird der Begriff noch verwendet, er bezeichnet meist ein Praxisfeld elementarer ganzheitlicher Erziehung. Die Musikwissenschaft sah die Musikerziehung als Teil-

gebiet ihrer historiographischen Forschung an, da sie integraler Bestandteil der Strukturen des Musiklebens war, wozu die Schule gehörte – ihre Eigenständigkeit als Fach entwickelte sich, als spezielle Ausbildungsstätten für Musikberufe gegründet wurden und neue Fragestellungen entstanden, für die die Musikwissenschaft mit ihrer historiographischen Ausrichtung kein Forschungsinteresse hatte.

- **Musikdidaktik**, auch **Musik und ihre Didaktik**: Das aus dem Griechischen abgeleitete Wort Didaktik enthält die Bedeutungen Lehren und Lernen und Lehrkunst. Es bezeichnet ein Reflexionsfeld, in dem geklärt wird, was zu lernen ist (didaktische Begründungen für die Auswahl) und wie die Lerngegenstände vermittelt werden können (methodische Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichtsablaufes einschließlich bestimmter Lernformen und Unterrichtsmaterialien). Mit der Bezeichnung „Musik und ihre Didaktik“, die einige musikpädagogische Abteilungen Pädagogischer Hochschulen ab den 1970er Jahren als Name führten, wird nicht nur der Einfluss der Erziehungswissenschaft und ihrer Bezugswissenschaften deutlich, sondern auch die Vorstellung von einem selbständigen Objekt (z. B. Musik, Mathematik, Englisch), dem eine fachdidaktische Theorie gegenübersteht, die das Objekt auf für die Schule wichtige Lehrinhalte befragt, um Entscheidungen der Auswahl zu begründen und zu treffen. Da die Schule nicht die Gesamtheit z. B. der Musik lehren kann, hat die Didaktik zu begründen und zu entscheiden, welche Inhalte und Inhaltsfelder als grundlegend, repräsentativ (z. B. die Frage nach der historischen und gesellschaftliche Bedeutung oder bestimmte Sachverhalte) und exemplarisch (aus Gründen der geringen Zeit in der Schule) in einem Curriculum für die Schule aufgenommen werden sollen – die Verabschiedung von Richtlinien und Lehrplänen für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ist Aufgabe der Kultusministerien. *Michael Alt*, der 1968 die erste „Didaktik der Musik“ vorlegte, hat die Musikdidaktik als die „wissenschaftliche Lehre vom Lehren und Lernen der Musik“ bezeichnet.⁷² Ein wichtiger klärender Beitrag zur didaktischen Strukturierung der Inhalte kam von *Dankmar Venus*. Er beschrieb 1969 erstmals fünf vorrangige Verhaltensweisen des Menschen zur Musik, die in der musikdidaktischen Reflexion heute Standard geworden sind:

- I **Produktion** von Musik: Komposition; Improvisation
- II **Reproduktion** von Musik: vokal (solistisch, chorisches); instrumental (solistisch, chorisches)
- III **Rezeption** von Musik: Hören von Musik, die man selbst produziert oder improvisiert; Hören von Musik, die man nicht selbst reproduziert (Hören in Gegenwart Musizierender, Hören durch technische Mittler)
- IV **Transposition** von Musik: in Bewegung (Tanz); in sprachliche oder bildliche Darstellung [Anmerkung des Verfassers: später wurde für diese Verhaltensweise auch der Begriff **Transformation** verwendet.]
- V **Reflexion** über Musik: darunter sollen alle Möglichkeiten des Nachdenkens und des Gesprächs über Musik, zugleich auch die Aneignung theoretischer Kenntnisse (Musikkunde, Notenlehre usw.) subsumiert werden.⁷³

- **Musikpädagogik**: Die erste und bisher einzige Gesamtkonzeption zur Musikpädagogik legte *Sigrid Abel-Struth* 1985 in einem 702 Seiten starken Buch mit dem bezeichnenden Titel „Grundriß der Musikpädagogik“ vor.⁷⁴ Durch die Bedeutung ihrer

vielen praktischen und theoretischen Publikationen für die Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft in Deutschland steht sie gleichwertig neben Zelter, Kretzschmar, Kestenbergs und Jakobys. Bereits 1970 hatte Abel-Struth die wissenschaftliche Publikationsreihe „Musikpädagogik. Forschung und Lehre (MFL, Schott Verlag Mainz) mitbegründet, in der bis 2012 31 Bände einschließlich 9 Beiheften musikpädagogischer Forschungsergebnisse erschienen sind. Mit dem ersten Band der MFL-Reihe „Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte“⁷⁵, mit der historiographischen Aufarbeitung und einem umfangreichen Literaturverzeichnis schuf sie auch die Basis für die Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Die Identität des neuen wissenschaftlichen Faches sah Abel-Struth in der Vielseitigkeit fachspezifischer Fragestellungen begründet. Sie wurde anfangs von der Musikwissenschaft kritisch gesehen, darin lag aber die Chance zu neuen Erkenntnissen. Abel-Struth systematisierte die Vielseitigkeit wie folgt: „Musikpädagogik als 1. Addition, 2. Kooperation, 3. Adaption, 4. Partizipation, 5. Autonomie“⁷⁶.

Unter Bezug auf die Publikation von Sigrid Abel-Struth 1970⁷⁷ bezeichnet das *Institut für Musikpädagogische Forschung Hannover* mit dem Begriff Musikpädagogik ein wissenschaftliches Hochschulfach, das in der Ausbildung von Musikpädagogen künstlerische und wissenschaftliche Anteile verbindet und selbständig oder kooperativ forscht. Musikpädagogik wird dabei als Wissenschaft verstanden, deren Ziel es ist,

- (1) aus der Beobachtung allgemeiner gesellschaftlicher Entwicklungen mit ihren Folgen für die Identitätsbildung des Individuums und seines Umgangs mit Musik eine Theorie zu gewinnen (*Musikpädagogische Soziologie*),
- (2) grundlegende Erkenntnisse zum individuellen Musiklernen in verschiedenen Altersstufen und zur musikalischen Leistungsfähigkeit bereitzustellen (*Musikpädagogische Psychologie*),
- (3) Theorie für eine gute Praxis der Musikvermittlung bereitzustellen und Curricula und Unterrichtsmaterialien nach neuesten Erkenntnissen zur Optimierung der Praxis zu konzipieren (*Musikdidaktik*),
- (4) Entwicklungen im Musikleben zu analysieren, um Regierung und Verwaltung bei ihren Maßnahmen zur Förderung der Musikkultur und des Musiklebens zu beraten (*Musikpolitik*),
- (5) Entwicklungen der Musikpädagogik, ihre Diskurse und Lehrmaterialien, ihre Institutionen und Persönlichkeiten zu dokumentieren und Quellen zu sammeln und zu sichern (*Historische Musikpädagogik*).

Man wird leicht nachvollziehen können, dass diese vielfältigen Aufgaben nur durch Kooperation und Rezeption von Forschungsergebnissen der Bezugswissenschaften zu bewältigen sind. Erziehungswissenschaften, Philosophie, Wissenschaft von der Politik, Historische Musikwissenschaft, Musiksoziologie, Musikpsychologie, Musikethnologie werden nun zu Bezugswissenschaften der Musikpädagogik, die heute anteilig im Studienplan des Schulmusikstudiums vertreten sind. Abel-Struths Systematisierung hatte die Notwendigkeit eines interdisziplinären Forschungsverbundes deutlich werden lassen – diese Erkenntnis wurde auch

1993 bei der Gründung und Konzeption des *Instituts für Musikpädagogische Forschung* in Hannover berücksichtigt.

Zur Interdisziplinarität hatte *Richard Jakoby*⁷⁸ vorgesorgt. Als Wissenschaftler und Musikpädagoge, als Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung und Musikpflege (1974-1976), als Präsident des Deutschen Musikrats e. V. (1976-1988, dann Ehrenpräsident), als Inhaber zahlreicher internationaler Ehrenämter, vor allem aber als Rektor und Präsident der Hochschule für Musik und Theater Hannover (1968-1993) nahm Jakoby maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung des deutschen Musiklebens und der Musikpädagogik. Er hat die Umbruchszeit in der Musikpädagogik nicht nur mit vielen wissenschaftlichen und musikpolitischen Schriften begleitet, sondern den Weg zum wissenschaftlichen Fach Musikpädagogik dadurch geebnet, dass unter seiner Leitung erstmals eine Musikhochschule konzeptionell zur künstlerisch-wissenschaftlichen Hochschule wurde – seit 1981 mit Promotions- und Habilitationsrecht, mit Lehrstühlen für Historische Musikwissenschaft, Musikpsychologie, Musikethnologie, Musikpädagogik, Philosophie sowie Lehraufträgen für Erziehungswissenschaften und Psychologie, die von den Erziehungswissenschaften der Universität Hannover wahrgenommen wurden. Auf diese Weise waren bei der Gründung des Instituts für Musikpädagogische Forschung nahezu alle Bezugswissenschaften schon im Hause präsent.

Die Etablierung der Musikpädagogik als Wissenschaft und die Notwendigkeit von Bezugswissenschaften hatte auch hochschulpolitische Folgen. Im Fach selbst bewirkte diese Entwicklung nur wenig zur weiteren Einrichtung von Professoren- und Mittelbau-Stellen, das Fehlen von Assistentenstellen zur Förderung des Forschungs- und Dozentennachwuchses in Musikpädagogik wurde schmerzlich bewusst. Mit dem Wandel der Gesellschaft und den neuen Kulturen der Migranten in Deutschland stieg der Bedarf an Erkenntnissen aus der Musikpsychologie, der Musiksoziologie und der Musikethnologie. Dies führte zu neuen Forschungsaufträgen und zur Aufwertung dieser Teilbereiche der Musikwissenschaft, die bei der vorherrschenden historiographischen Ausrichtung der Musikwissenschaft bisher nur ein Randdasein geführt hatten und deren Lehrstuhlzahl in Deutschland man fast an einer Hand abzählen konnte. Vor allem die Musikpsychologie profitierte von dieser Entwicklung. Hatten sich anfangs interessierte und von den Erziehungswissenschaften pädagogisch-psychologisch gut ausgebildete Musikpädagogen der musikpsychologischen und musiksoziologischen Fragestellungen angenommen, so änderte sich dies: bei der Neubesetzungen von Dozentenstellen im Fachgebiet Musikpädagogik wurde mehrfach Musikpsychologie als ein Schwerpunkt der Lehr- und Forschungskompetenz gefordert.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, sich einen Kurzüberblick über Verbände bzw. wissenschaftliche Gesellschaften zu verschaffen, die auf die Entwicklung musikpädagogischer Forschung nach 1945 Einfluss nahmen (in chronologischer Reihenfolge der Entstehung):

- **Gesellschaft für Musikforschung (GfM):** Gegründet 1946 als Fachverband der in Deutschland in Studium, Forschung und Lehre tätigen Musikwissenschaftler (Musikgeschichte, Musikethnologie und Systematische Musikwissenschaft). Fachkongresse im zweijährigen Turnus an wechselnden Universitäten und Musikhochschulen. – **Publikationen:** Zeitschrift „Die Musikforschung“ (Kassel: Bärenreiter Ver-

lag). Buchreihe „Kompendien Musik (Laaber: Laaber Verlag). Virtuelle Fachbibliothek „ViFaMusik“ zur Verbesserung der Literaturrecherche.

Internet: <http://www.musikforschung.de>; <http://www.vifamusik.de>

- **Verband Deutscher Schulmusiker (vds):** Gegründet 1949 durch die Verselbständigung einer Fachgruppe des *Philologenverbandes*. Berufsverband für Musiklehrer aller allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulformen sowie für Studierende der Lehramtsstudiengänge Musik. Historisch bedingt bilden Musiklehrer an Gymnasien den größten Anteil unter den Mitgliedern. Der *vds* engagiert sich auf Bundes- wie auch auf Landesebene für alle Belange der Musikpädagogik. Er führt alle zwei Jahre eine Bundesschulmusikwoche mit Fortbildungsangeboten und Foren (Musikpädagogik, Fachdidaktik, Musikpolitik) durch, auf denen musikpolitische Forderungen zur Verbesserung des Musikunterrichts und seiner Bedingungen erhoben werden. Durch die Leitung und Mitgliedschaft von Professoren der Musikpädagogik und mit seiner musikpolitischen Arbeit prägte der *vds* wesentlich die Geschichte des Faches Musikpädagogik. – **Publikationen:** „Kongressbericht der (Nr.) Bundesschulmusikwoche (Ort +Jahr)“ (Mainz: Schott Verlag). Eigenes bundesweites Verbandsmagazin „vds-magazin“ (26 Hefte bis 2012).

Internet: <http://www.vds-musik.de>

- **Verband deutscher Musikschulen (VdM):** Gegründet 1952 auf Initiative von *Wilhelm Twittenhoff* mit dem Ziel eines Zusammenschlusses der kommunalen Musikschulen (außerschulische musikalische Bildung) in Deutschland. Seit 1959 engagiert sich der *VdM* für die Qualitätssicherung in der Musikschularbeit (u. a. Lehrplanwerk des *VdM*) und mit Programmen zur Intensivierung der musikalischen Frühförderung. Mit seinen Modellversuchen, die durch Forschung begleitet und evaluiert werden, gab er wichtige Anregungen zur Verbreitung der musikalischen Bildung in der Bevölkerung.

Internet: <http://www.musikschulen.de/vdm>

- **Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik (AfS):** Gegründet 1953 auf Initiative von *Richard Junker* in Zusammenarbeit mit anderen Musikpädagogen aus dem Umfeld der Pädagogischen Hochschulen. Durch Bundestagungen mit einem großen Anteil an neuzeitlicher Erziehungswissenschaft und Methodik sowie durch die Herausgabe von Unterrichtshilfen wollten die Gründer eine Verbesserung des Musikunterrichts an den Volks- und Mittelschulen erreichen, deren Unterricht noch stark von Vorstellungen der *Musischen Erziehung* geprägt war. Historisch bedingt bilden Musiklehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen den größten Anteil unter den Mitgliedern. Die Tradition einer Verbesserung des Unterrichts durch methodische Anleitungen zu bestimmten Inhalten prägt auch heute noch Fortbildungskurse und die alle zwei Jahre stattfindenden Bundestagungen. Auf ihnen wurden schon seit Ende der 1960er Jahre Ergebnisse aus aktueller soziologischer und musikpsychologischer Forschung vorgestellt, da der *AfS* in enger Verbindung zu den Pädagogischen Hochschulen (später Universitäten) stand. Der *AfS* war der erste Verband, der die Entwicklung einer *Didaktik der populären Musik* nachhaltig för-

derte. Seit den 1980er Jahren arbeiten *vds* und *AfS* zunehmend zusammen. – **Publikationen:** Berichte der AfS-Bundestagungen (u. a. mehrere Bände des „Jahrbuchs für Musiklehrer“) erschienen unregelmäßig bei mehreren Verlagen (Wolfenbüttel: Möeseler Verlag; Lilienthal: Eres Edition; Oldershausen: Lugert Verlag); als Jahressgabe erschienen in Eigenproduktion kontinuierlich zahlreiche „Unterrichtshilfen des AfS“ (Lose-Blatt-Sammlung), die 1996 durch das „AfS-Magazin“ (33 Hefte bis 2012) fortgeführt wurden.

Internet: <http://www.afs-musik.de>

- **Arbeitskreis für musikpädagogische Forschung (AMPF):** Gegründet 1965 auf Initiative von *Michal Alt*. Aufgabe ist die Anregung und Förderung musikpädagogischer Forschung und die Verankerung ihrer Relevanz im Bewusstsein der Öffentlichkeit sowie die Unterstützung und Vernetzung der Arbeit von Nachwuchswissenschaftlern. Der *AMPF* förderte und beeinflusste wesentlich die empirische Forschung in der Musikpädagogik⁷⁹ – Impulse aus dem *AMPF* und seinen Mitgliedern führten auch zur Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*. **Publikationen:** Wurden anfangs jährliche Buchpublikationen zusammen mit dem *Verband Deutscher Schulmusiker* und der *Bundesfachgruppe Musikpädagogik* veröffentlicht (Titel „Forschung in der Musikerziehung (+Jahr)“, Mainz: Schott Verlag), so erschien seit 1980 als Bericht der jährlichen Tagungen eine eigene *AMPF*-Buchreihe (Titel „Musikpädagogische Forschung MPF“, Essen: Verlag Die Blaue Eule), in der 1980-2012 33 Bände musikpädagogischer Forschung publiziert wurden.

Internet: <http://www.ampf.de>

- **Gesellschaft für Musikpädagogik (GMP):** Gegründet 1975 auf Initiative von *Helmut Hopf* zusammen mit anderen Hochschuldozenten mit dem Ziel, die vielen Verbände der Musikpädagogik zusammenzuführen, um Kräfte zu bündeln. Die *GMP* wollte durch Sektionen (**Praxis:** Schulformen der allgemeinbildenden Schulen, Musikschule, Sonderpädagogik und Musiktherapie, Polyästhetische Erziehung; **Theorie:** Musikpädagogische Forschung) alle Bereiche der Musikpädagogik abbilden – ein Vorhaben, das aufgrund der starken Eigeninteressen der Verbände nicht gelang; erst 2001 wurde diese Idee durch Bildung der *Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands* (Internet: <http://www.musikpaedagogik.net/Foederation.html>) wieder aufgegriffen, wenn auch in lockerer Form. 1992 fusionierte die *GMP* mit einem noch aus Zeiten der DDR bestehenden Musiklehrerverband (*VMP*). Seit dieser Zeit setzt sich die *GMP* bei ihren Jahrestagungen spartenübergreifend mit musikpädagogischen Fragen auseinander, um die Musikpädagogik als Ganzes weiterzuentwickeln. Besonderes Interesse findet dabei die Musikerziehung im Kindergarten und im Vorschulbereich. – **Publikationen:** u. a. in der „Zeitschrift für Musikpädagogik *ZfMP*“ (Regensburg: Gustav Bosse Verlag), Dokumentation der *GMP*-Jahrestagungen seit 1985 in der eigenen Buchreihe „Musik im Diskurs“ (Kassel: Bosse Verlag; 24 Bände bis 2012).

Internet: <http://www.gmp-vmp.de>

- **Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG):** Gegründet 1975 von Musikpädagogik-Dozenten an Hochschulen aus Anlass der Studienreformen, die eine bundesweite Verständigung über Grundstrukturen der Musiklehrerausbildung zwingend erforderlich machte. Der *BFG* gehören Vertreter von Musikhochschulen und Universitäten mit musikpädagogischen Studiengängen, Fachleiter staatlicher Studienseminare (Betreuung der 2. Phase der Musiklehrerausbildung, dem Referendariat) und Dozenten von Fort- und Weiterbildungsinstitutionen an. Themen der zweijährig stattfindenden Fachtage sind hochschuldidaktischen Fragen, die Reform und Koordination von Studieninhalten, Ausbildungsstrukturen und die Beobachtung bildungspolitischer Entwicklungen. – **Publikationen:** Ergebnisse der Sitzungen werden als pdf-Dateien auf der Homepage der BFG bereitgestellt.
Internet: <http://www.bfg-musikpaedagogik.de>
- **Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie (DGM):** Gegründet 1983 auf Initiative von *Klaus Ernst-Behne*, *Günter Kleinen* und *Helga de la Motte-Haber*. Ziel ist die Förderung der wissenschaftlichen Diskussion in Musikpsychologie in Verbindung mit der Musikwissenschaft, den Sozial- und Kulturwissenschaften, der Akustik, der Musikermedizin und der Musikpädagogik. Sie unterhält enge Kontakte zu verwandten Organisationen im In- und Ausland. Ihre Geschichte⁸⁰ und ihr Status als inzwischen Europas größte nationale wissenschaftliche Gesellschaft auf diesem Gebiet sind ein Dokument der zunehmenden Autonomie und Bedeutung der Musikpsychologie, die auch auf den Bedarf an musikpsychologischen Grundlagen für musikpädagogische Planungen und Entscheidungen zurückgeführt werden kann. – **Publikationen:** Seit 1984 sind 21 Jahrbücher erschienen (1984-1995 Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag; 1998-2011 Göttingen: Hogrefe Verlag), ihre Themen spiegeln den großen Bedarf an empirisch gesichertem Grundlagenwissen zum Umgang und zur Bedeutung der Musik für den Menschen wieder.
Internet: <http://www.music-psychology.de>
- **Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik (WSMP):** Gegründet 1984 durch *Sigrid Abel-Struth*, *Hermann J. Kaiser* und *Eckhard Nolte*. Dem Gelehrtenkreis gehören Hochschullehrer und weitere in der musikpädagogischen Forschung tätige Persönlichkeiten an, um wissenschaftliche Kontakte und Diskussionen zur Methode und zu Querverbindungen innerhalb der musikpädagogischen Forschung zu pflegen. Die *WSMP* hat das Ziel, durch Symposien und Arbeitssitzungen die wissenschaftliche Musikpädagogik zu fördern. Sie verleiht in unregelmäßigen Abständen den „Sigrid-Abel-Struth-Preis“ für Dissertationen in wissenschaftlicher Musikpädagogik – es ist der einzige Preis seiner Art zur Auszeichnung und Förderung des Forschungsnachwuchses in Musikpädagogik. – **Publikationen:** Sitzungsberichte und Publikationen der *WSMP* sowie Würdigungen des Schaffens von Sigrid Abel-Struth erschienen weitgehend in der Reihe „Musikpädagogik. Forschung und Lehre“ (Mainz: Schott Verlag). Die große Bandbreite der Themen berührt u. a. die Historiographie, die Ästhetik und Philosophie, die Unterrichtsforschung, die Fachterminologie, Gender-Aspekte, die Musiklehrerausbildung und die empirische Unterrichtsfor-

schung. Eine Bibliographie der von der WSMP angeregten Forschung ihrer Mitglieder enthält die Homepage.

Internet: <http://www.wsmpp.de>

- **Musikinformationszentrum des Deutschen Musikrats (MIZ):** Gegründet 1993 vom *Deutschen Musikrat* in Bonn auf Initiative der musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Mitgliedsverbände. Als größte Datenbank des deutschen Musiklebens bietet das *MIZ* u. a. aktuell gehaltene Statistiken zu allen Bereichen des Musiklebens, der Musikwirtschaft und der staatlichen Förderung, zusammenfassende Gesamtdarstellungen einzelner Felder des Musiklebens, Terminlisten von Veranstaltungen und die Adressen aller Institutionen und Verbände des deutschen Musiklebens an. Die Gründung des *MIZ* wie auch seine Aufgabenstellung steht in Verbindung mit der Wende zur Wissenschaftlichkeit in der Musikpädagogik und dem wachsenden Interesse an der Dokumentation und der Beobachtung gesellschaftlich bedingter Veränderungen im Musikleben auf der Grundlage gesicherter Daten. **Aktuelle Publikation:** *MIZ (Hg.): Musical Life in Germany. Structure, facts and figures.* Regensburg 2011: ConBrio Verlagsgesellschaft.

Internet: <http://www.miz.org>

Wie schon eingangs erwähnt darf man auch hier wieder feststellen, dass in Deutschland und in unserem Fach Musikpädagogik eine sehr lebendige Verbands- und Forschungslandschaft von großer Kreativität existiert – ein Resultat der im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland garantierten Freiheit der Forschung und Lehre. Dennoch machten sich wieder Defizite Ende der 1980er Jahre bemerkbar.

In Bezug auf die **Inhalte** der Forschungspublikationen konnte man feststellen, dass eine vielfältige historiographische Aufarbeitung der Geschichte der Musikpädagogik eingesetzt hatte und viele Epochen aufgearbeitet wurden – z. B. die Musikerziehung im Kaiserreich,⁸¹ die Jugendmusikbewegung⁸² und die Musikerziehung in der Zeit des Nationalsozialismus.⁸³ Weiterhin existierten bereits viele soziologische Studien zu jugendlichen Teilkulturen mit ihrem Musikgebrauch in Deutschland und – wie schon berichtet – viele didaktische Konzeptionen. Auch die Auswirkungen neuer Medien, die Konkurrenz von Auge und Ohr in der Musikrezeption und den jugendlichen Musikgeschmack hatte *Klaus-Ernst Behne* durch viele Studien erforscht.⁸⁴ Jedoch fehlten Erkenntnisse aus Längsschnitt-Studien zur Evaluation verschiedener didaktischer Ansätze bzw. Unterrichtsmethoden; ebenso hatte man keine Daten aus einer Evaluation zu Auswirkungen eines guten Musikunterrichts auf das allgemeine Lern- und Sozialverhalten der Schüler in anderen Fächern. Der Glaube an die positiven Transferwirkungen der Musik auf das Schülerverhalten war damals ein wichtiges musikpolitisches Argument, um die Kultusminister zu bewegen, einen Musikunterricht für alle Schüler und in allen Klassenstufen zu sichern – der empirisch gestützte Beweis fehlte jedoch, und das Ziel eines kontinuierlichen Musikunterrichts an allen Schulformen ist auch heute noch nicht erreicht.

In Bezug auf die **Organisation und Finanzierung** musikpädagogischer Forschung in Deutschland nahm man an, dass sie thematisch und organisatorisch weitgehend nur auf dem individuellen Interesse und dem privaten Zeiteinsatz der Hochschullehrer und der Vergabe

von Themen für Dissertationen oder Examensarbeiten beruhen; eine Koordination oder sogar Kooperation zwischen verschiedenen Hochschulstandorten in der musikpädagogischen Forschung war kaum bekannt. Tatsache war, dass Musikpädagogik im Bewusstsein der staatlichen Institutionen zur Forschungsförderung noch nicht als wissenschaftliches und damit förderungswürdiges Fach akzeptiert wurde, sodass Anträge auf Forschungsmittel erfolglos blieben – noch betrachteten die Forschung fördernden Institutionen Musikpädagogik als bloße Praxis und als eine schöne Nebenbeschäftigung. Die Erkenntnis, dass Musik ein bedeutender Faktor in Gesellschaft und Wirtschaft ist und dass sich daraus die Notwendigkeit einer forschungsbegleiteten musikalischen Breitenbildung ergibt, war offenbar noch nicht genügend der Öffentlichkeit kommuniziert worden. Als hochschuldidaktisches Problem nahm man auch die Tatsache wahr, dass die Studienordnungen den Studierenden der Schulmusik kaum Zeit ließen, sich an Forschungsvorhaben zu beteiligen, was sich nachteilig auf die frühe Erkennung von Talenten für die wissenschaftliche Arbeit auswirkte. Zusätzlich wurde schmerzlich bewusst, dass gegenüber anderen Fächern an Universitäten kaum wissenschaftliche Assistentenstellen zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses im Fach Musikpädagogik vorhanden waren.

Zur Analyse und Verbesserung dieser Situation ergriff der *Deutsche Musikrat* die Initiative. 1990 richtete er die „Fachkommission Musikpädagogische Forschung“ ein; den Vorsitz und die Koordination der umfangreichen Arbeiten übernahm *Hans Günther Bastian* unter Mitarbeit von *Rudolf-Dieter Kraemer* und *Roland Hafen*.⁸⁵ Die Bundesregierung finanzierte das Projekt einschließlich des Drucks des Berichtes. Die Fachkommission führte erstmals eine Bestandsaufnahme aller an musikpädagogischen Abteilungen der Hochschulen laufenden oder abgeschlossenen Forschungen durch. Da alle Hochschulen kooperativ reagierten, konnte das Ergebnis bereits 1992 in einer umfangreichen Dokumentation vorgelegt werden.⁸⁶ Die Fachkommission verfolgte nicht nur die Absicht, mit dieser Veröffentlichung Impulse für eine bessere Kommunikation und mögliche Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland zu geben; sie legte auch – erstmals in der Geschichte der jungen Musikpädagogik als Wissenschaft – eine durch qualitative und quantitative Analyse gewonnene Synopse der Forschungsarbeiten vor. Auf diese Weise erfuhr man nun sehr konkret, welche Bereiche der wissenschaftlichen Musikpädagogik und der Musikpraxis bearbeitet wurden, mit welchen Methoden Forschung durchgeführt wurde, wer die Forschungsaufträge gab, wie lange bzw. umfangreich Forschung durchgeführt werden konnte und wie die Situation der Finanzierung und der Arbeitsbedingungen war.

Nachdem die Bundesregierung nach der Vorlage der Bestandsaufnahme der „Fachkommission musikpädagogische Forschung“ keine weitere Finanzierung der Kommissionsarbeit zur Verfügung stellte, musste die Kommission 1995 ihre Arbeit beenden. Erst 2003 unternahm das *Institut für Musikpädagogische Forschung* auf Initiative seines Direktors *Karl-Jürgen Kemmelmeyer* den Versuch einer zweiten Bilanz in Form eines Expertenrundgespräches zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland, das von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG* (zentrale Organisation zur Förderung der Forschung an Hochschulen in Deutschland) befürwortet und finanziert wurde. Es war eine Stärken- und Schwächenanalyse sowie eine erneute Bilanz der Arbeitsbedingungen und der finanziellen Förderung – die Ergebnisse wurden als Forschungsbericht des Instituts publiziert.⁸⁷ Immerhin trug

dieser Impuls mit dazu bei, dass sich nun Forscher verschiedener Hochschulstandorte zu Teams zusammenfanden, um Forschungsprojekte gemeinsam durchzuführen und eine größere Datengewinnung zu erreichen – die Computerausstattung und neue Kommunikationstechniken durch das Internet, durch E-Mail und Ton-Bild-Kommunikation hatten inzwischen eine schnelle und ortsungebundene Zusammenarbeit Realität werden lassen.

Gründung und Ziele des Instituts für Musikpädagogische Forschung Hannover

Es wurde schon berichtet, dass unter der Leitung von *Richard Jakoby* die *Hochschule für Musik und Theater Hannover* (später umbenannt in *Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover*) zu einer künstlerisch-wissenschaftlichen Hochschule geworden war. Mit dem Ausbau der Wissenschaften verfolgte Jakoby mehrere Ziele:

- für die **künstlerischen Studiengänge** eine Erschließung der Erkenntnisse der Musik- und Kommunikationswissenschaften sowie der Medizin, um Musik mit einem fundierten Wissen über kulturhistorische, philosophische und soziologische Zusammenhänge schaffen und interpretieren zu können, um durch Grundkenntnisse der Hirnphysiologie und der Musikermedizin die körperliche Leistungsfähigkeit erhalten zu können und durch Kenntnisse der Medien- und Kommunikationsstrukturen sich auf einen Beruf im Musikleben vorbereiten zu können,
- für die **instrumental- und gesangspädagogischen Studiengänge** eine Nutzung der Erkenntnisse der Wissenschaften wie bei den künstlerischen Studiengängen, jedoch erweitert um Erkenntnisse der Musikpädagogik und der Lernpsychologie,
- für die **Wissenschaften** den direkten Dialog mit den Künstlern und die Förderung der Teambildung im Hause, um die genannten Vorstellungen hochschuldidaktisch zu verwirklichen und zugleich Forschungsdefizite zu erkennen, die die Künstler und Pädagogen erkannt und benannt hatten.

An der Hochschule für Musik und Theater Hannover gab es 1993 bereits drei wissenschaftliche Forschungsinstitute: das *Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung*, das *Institut für Musikphysiologie und Musiker-Medizin* und das damals neugegründete *Europäische Zentrum für Jüdische Musik*, außerdem existierte bereits ein Experimentierraum der Musikpsychologie. Ergebnisse der schon erwähnten „Fachkommission Musikpädagogische Forschung“ des Deutschen Musikrats, der u. a. *Klaus-Ernst Behne* und *Karl-Jürgen Kimmelmeyer* angehörten, hatten deutlich werden lassen, dass man die von *Abel-Struth* geforderte Interdisziplinarität und die Anerkennung der Musikpädagogik als Wissenschaft strategisch am besten mit der Gründung eines Hochschulinstituts verwirklichen könne. Auf diese Weise erhoffte man sich auch eine Akzeptanz des jungen Faches bei der *Deutschen Forschungsgemeinschaft*.

Nach Initiativen von *Karl-Jürgen Kimmelmeyer* und nach Vorlage einer Konzeption zusammen mit *Klaus-Ernst Behne* und *Franz Amrhein* beschloss der Senat der Hochschule am 23.6.1993 die Einrichtung des *Instituts für Musikpädagogische Forschung (ifmpf)*.⁸⁸ Dem *ifmpf* gehören als geborene Mitglieder alle hauptamtlich Lehrenden des Faches Musikpädagogik an der Hochschule an; Vertreter der Bezugswissenschaften konnten zu Mitgliedern berufen werden. Nach Bleibeverhandlungen von *Kimmelmeyer*, der als Direktor das Institut 1993-2006 leitete, war das Land Niedersachsen bereit, zusätzliche Mittel für die Erstausrüstung

einschließlich EDV sowie einen zunächst bis Ende 1997 terminierten Erstat für den Aufbau einer musikpädagogischen Bibliothek im *ifmpf* bereitzustellen. Im Verbund mit der Institutsgründung ist heute von besonderer Bedeutung, dass es gelang, dem *ifmpf* eine **wissenschaftliche Mitarbeiterstelle** zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Musikpädagogik auf Dauer zuzuordnen. Mit der medialen Ausstattung und der **Präsenzbibliothek Musikpädagogik**, die deutschsprachige Schriften und Materialien zur Theorie und Praxis der Musikpädagogik ab 1750 sammelt und heute (Stand 06.09.2012) mit 5.062 Medieneinheiten, fünf Nachlässen und zwei Vorlässen zur größten musikpädagogischen Spezialbibliothek in Deutschland geworden ist,⁸⁹ bot das *ifmpf* Studierenden nun die Möglichkeit, im Bereich Musikpädagogik eigenständig zu lernen und zu forschen. Nach einem Beschluss der *Arbeitsgemeinschaft der Schulmusikabteilungen* (Musikhochschulen), der auch von der *Bundesfachgruppe Musikpädagogik* (Universitäten) getragen wird, konnte 1994 im *ifmpf* die **Deutsche Meldestelle für musikpädagogische Dissertationsvorhaben** eingerichtet werden, die mit der Meldestelle für musikwissenschaftliche Dissertationsvorhaben an der Universität Münster/Westfalen kooperiert. Durch die Meldungen entsteht ein Überblick über das musikpädagogische Forschungsgeschehen an deutschen Hochschulen, außerdem bietet die Meldestelle die Möglichkeit, auf themenverwandte Forschungsvorhaben hinzuweisen.

Musikpädagogische Forschung bedeutet neben der Grundlagenforschung, bei der Musikpsychologie und Musiksoziologie, Musikethnologie und Historische Musikwissenschaft ebenso Bezugswissenschaften sind wie die Erziehungswissenschaft, Philosophie und Geschichte, immer auch eine **anwendungsbezogene Forschung**, die sich in didaktischer Theorie wie auch in nach wissenschaftlichen Erkenntnissen konzipierten Unterrichtsmaterialien konkretisiert. Durch heute (Stand 2012) zwölf wissenschaftliche und künstlerische Institute an der Musikhochschule⁹⁰, in der unmittelbaren Begegnung von Künstlern, Musikpädagogen, Musikwissenschaftlern und Kommunikationswissenschaftlern an der Hochschule für Musik und Theater Hannover, in der Begegnung mit Forschern der Leibniz-Universität, der Fachhochschule (Malerei, Video, Design) und der Medizinischen Hochschule, bietet der Standort Hannover zusammen mit seinen vielen Schulen und der Musikschule beste Möglichkeiten zu einer **interdisziplinärer Forschung**.

Im Gründungsjahr 1993 stellte der Vorstand des *ifmpf* eine Liste von interdisziplinär anzugehenden Forschungsfeldern auf, in denen Defizite vermutet wurden und die in Zukunft vom IfMpF bearbeitet oder synoptisch in ihren vorliegenden Ergebnissen dokumentiert werden sollen:

- Geschichte der Schulmusik, Ikonographie der Musikerziehung, Geschichte der Musiktheorie (mit Musikwissenschaft, Pädagogik, Musiktheorie)
- Medienkonzeptionen und ihr Einfluss auf Musikkonzepte Jugendlicher, Wirkung von Musik in den Massenmedien, Entwicklung einer Mediendidaktik (mit den Kommunikationswissenschaften)
- Musikästhetik, Anthropologie der Musik, Menschenbild in der Musikerziehung, gesellschaftliche Bedingungen für musikpädagogische Konzeptionen (mit Philosophie, Germanistik, Politologie, Geschichte)
- hirnorganische und neurologische Grundlagen der Musikausübung und des Musiklernens, physiologische Grundlagen der Musikausübung (mit der Medizin).

Grundkonsens war und ist auch noch heute, dass musikpädagogische Forschung der Verbesserung der Unterrichtspraxis dienen muss: Es gilt, durch Forschungsergebnisse und ihre Anwendung den Prozess der Vermittlung von Lerninhalten der Musik und das Kommunikationsverhältnis zwischen Schülern und Lehrern so konstruktiv und effektiv wie möglich zu gestalten. Ziel einer Grundlagenforschung am *ifmpf* ist es daher, Schüler in allen Bereichen des Musiklernens, in der Entwicklung von Musikkonzeptionen (Musikgeschmack) und in Prozessen ihrer Musiksozialisation und Musikbiographie besser verstehen zu können. Als Forschungsfelder wurden unter diesem Gesichtspunkt u. a. genannt:

- **Musikpsychologie:** Entwicklung des Musikerlebens, musikalische Begabung, audiovisuelle Musikrezeption, Hörertypologien, rehabilitative Wirkungen von Musik
- **Musiksoziologie:** musikbezogene Teilkulturen, Jugendkultur, Medieneinfluss und Medienpräferenzen, Sing- bzw. Musizierverhalten und Liedrepertoire, Laienmusikkultur, Freizeitverhalten
- **Physiologie der Musikausübung:** Wirkung und Effektivität bestimmter Instrumental- und Gesangsmethodiken, Prävention von Musiker-Erkrankungen, Beratung von Studierenden und Lehrenden.

Schon bald nach der Gründung sahen die Mitglieder die Notwendigkeit einer eigenen **Publikationsreihe**, um Forschungs- und Praxisergebnisse des Instituts sowie Einzeldarstellungen schnell publizieren zu können. Bis 2012 erschienen 57 Bücher (25 Forschungsberichte, 10 Praxisberichte, 22 Monographien).⁹¹ De facto ist das Institut damit auch zu einem Verlag geworden, der seine Bücher selbst vertreibt – diese Bücher werden in der *Deutschen Nationalbibliothek* verzeichnet und sind dort auch archiviert. Weiterhin bemühte sich das *ifmpf*, in Kooperation mit anderen Hochschulen jungen Nachwuchswissenschaftlern ein **Forum** zu bieten, um Ansatz und Methode ihrer Dissertationsprojekte mit ehrenamtlich mitwirkenden Professoren diskutieren zu können.

Die Leistung des *ifmpf* beruht auf der Addition der Leistungen seiner Mitglieder. Als nach 10 Jahren 2003 eine erste quantitative Zwischenbilanz⁹² gezogen wurde, gehörten als Professoren und Wissenschaftler 8 Musikpädagogen, 2 Musikpsychologen, 2 Musikethnologen und 1 Musikwissenschaftler als Mitglieder dem *ifmpf* an, dazu 4 Musikpädagogen als externe Mitglieder. Zwischen 1993 und 2002 brachten alle Mitglieder des *ifmpf* zusammen über 400 eigene Publikationen heraus. Aus dem direkten Mitgliederkreis des *ifmpf* kamen zwei Präsidenten der Hochschule für Musik und Theater Hannover sowie vier Hochschullehrer, die in Stuttgart, Weimar, Bremen und Bielefeld tätig sind (Stand 2012). Zwei am *ifmpf* entstandene Dissertationen wurden mit dem *Sigrid-Abel-Struth-Preis* ausgezeichnet.

Trotz dieser positiven quantitativen Bilanz wiegt die qualitative mehr. Die Vielzahl der nationalen und internationalen Gremienmitgliedschaften der Institutsmitglieder und ihre Beratungs- und Vortragstätigkeit, die vielen Kontakte und Kooperationen mit anderen Hochschulen, die Attraktivität des *ifmpf* für ausländische Forscher, die Bandbreite der Themen in seinen Forschungsprojekten, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und die Planung und Durchführung mehrerer richtungsweisender Kongresse und Tagungen zeigen, dass die Idee der praxisorientierten interdisziplinären Forschung und ihre Einflussnahme auf kulturpolitische Entscheidungen schon Wirkung zeigt – die Institutsmitglieder beobachten ein zuneh-

mendes Interesse der Ministerien der Bundesländer und einzelner Regierungen im Ausland an der Arbeit im *ifmpf*. Der Einfluss des *ifmpf*, die Auswirkungen der Konzeption einer interdisziplinären Forschung auf die Musikpädagogik und ihre Entwicklung in den letzten 20 Jahren wird 2013 durch eine Evaluation noch zu prüfen sein.

Schaut man zurück, so kann man feststellen, dass die Gründung des Instituts für Musikpädagogische Forschung stringent aus der Geschichte der Musikpädagogik hervorging. Daran haben seit 200 Jahren viele engagierte Künstler, Wissenschaftler, Pädagogen und visionär denkende Musikpolitiker mitgearbeitet. Nun gilt es, das Erreichte zu evaluieren und weiter zu entwickeln, um die Praxis durch Forschung zu verbessern, damit allen Kindern und Jugendlichen eine zeitgemäße musikalische Bildung zuteil werden kann, weil sie darauf einen Anspruch bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit haben.

Literatur, Quellen und Anmerkungen

¹ *Bundesrepublik Deutschland*: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949, <http://www.documentarchiv.de/brd/1949/grundgesetz.html> (Stand 20.08.2012). Vgl. darin Artikel 2, Artikel 4, bes. Artikel 5 Sätze 1 und 3

² *Sass, H. & Eckhardt, A. (Hg.): 40 Jahre Deutscher Musikrat. Auftrag und Verwirklichung.* Regensburg 1993: ConBrio Verlagsgesellschaft. - Vgl. zur Geschichte des Deutschen Musikrats und zur Dokumentation des Deutschen Musiklebens auch die folgenden Quellen: *German Music Council Non-Profit Project Company Bonn (Ed.): Musical Life in Germany.* Regensburg 2011: ConBrio Verlagsgesellschaft. - Internetseiten zum Deutschen Musikrat: Deutschen Musikrats: <http://www.musikrat.de> (Homepage Stand 20.08.2012), <http://www.miz.org> (Musikinformationszentrum des Deutschen Musikrats Stand 20.08.2012),: <http://www.musikrat.de/projekte.html> (Projekte des Deutschen Musikrats Stand 20.08.2012)

³ Vgl. zu dieser Thematik die Diskussion in *Edler, A & Helms, S. & Hopf, H. (Hg.): Musikpädagogik – Musikwissenschaft.* Wilhelmshaven 1987: Florian Noetzel Verlag (Taschenbücher zur Musikwissenschaft 111)

⁴ Vgl. dazu *Weber, M.: Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik (ifmpf-Forschungsbericht 10).* Hannover 1997: Institut für Musikpädagogische Forschung

⁵ Hier sei verwiesen auf zusammenfassende Darstellungen wie z. B. *Abel-Struth, S.: Grundriß der Musikpädagogik.* Mainz 1985: Schott Verlag - *Gruhn, W.: Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung.* Hofheim 1993: Wolke Verlag - *Helms, S. & Schneider, R. & Weber, R.: Neues Lexikon der Musikpädagogik (2 Bände: Personenteil, Sachteil).* Kassel 1994: Gustav Bosse Verlag - *Helmholz, B.: Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945 (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule Bd. 30).* Essen 1996: Verlag Die Blaue Eule - *Ehrenforth, K.-H.: Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart.* Mainz 2005: Schott Verlag - *Weber, M.: Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik (ifmpf-Forschungsbericht 17).* Hannover 2005: Institut für Musikpädagogische Forschung.

⁶ *Nolte, E.: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation. (Musikpädagogik Forschung und Lehre Band 3, hg. v. Sigrid Abel-Struth).* Mainz 1975: Schott-Verlag

⁷ *Archiv der Jugendmusikbewegung e. V. Hamburg (Hg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933.* Wolfenbüttel und Zürich 1980: Möseler Verlag.

⁸ *Adorno, Th. W.: „Kritik des Musikanten“, „Zur Musikpädagogik“.* In: *Adorno, Th. W.: Dissonanzen.* Göttingen 1956, 1963³: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 62-119

⁹ *Roscher, W.: Ästhetische Erziehung Improvisation Musiktheater.* Hannover 1970: Hermann Schroedel Verlag - *Roscher, W. (Hg.): Polyästhetische Erziehung. Klänge – Texte – Bilder – Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis.* Köln 1976: Verlag M. DuMont Schauberg

- ¹⁰ *Amrhein, F.*: Den Musikunterricht auf die Füße stellen – die Bedeutung der Bewegung für musikalisches Lernen (ifmpf-Monographie 1). Hannover 2001: Institut für Musikpädagogische Forschung - siehe auch *Vogel-Steinmann, B.*: Was ist Rhythmik? Analyse und Bestimmung der rhythmisch-musikalischen Erziehung (Bosse Musik Paperback Band 13). Regensburg 1979: Gustav Bosse Verlag
- ¹¹ *Konrad, R.*: Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie (Perspektiven zur Musikpädagogik und zur Musikwissenschaft Band 8). Regensburg 1984: Gustav Bosse Verlag
- ¹² *Martin, K.*: Ästhetische Erfahrung und die Bestimmung des Menschen. Über Kants, Schillers und Humboldts Theorien ästhetischer Bildung und ihre Relevanz für die Musikpädagogik (ifmpf-Forschungsbericht 20). Hannover 2008: Institut für Musikpädagogische Forschung
- ¹³ Siehe dazu *Nolte, E.*: Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule (Beiträge zur Musikpädagogik Band 2). Paderborn 1982: Ferdinand Schöningh Verlag
- ¹⁴ Vgl. *Gruhn, W.*: Geschichte der Musikerziehung. Hofheim 1993: Wolke Verlag, Kap. 2-5 - zur Gehörbildung *Estrada Rodriguez; L. A.*: Didaktik und Curriculumentwicklung in der Gehörbildung. Eine vergleichende Untersuchung an deutschsprachigen Lehrbüchern zur Gehörbildung aus der Zeit 1889 bis 1985. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Didaktik der Gehörbildung (ifmpf-Forschungsbericht 21, mit einer Daten-CD). Hannover 2008: Institut für Musikpädagogische Forschung
- ¹⁵ *Pfeiffer, M. T. & Nägeli, H. G.*: Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen. Zürich 1810. Reprint 1986 hg. v. R. Schmidt-Thomas (MPZ-Quellenschriften 5, zwei Teilbände). MPZ Zentralstelle für musikpädagogische Dokumentation (J. W. Goethe Universität Frankfurt/M.)
- ¹⁶ Pfeiffer & Nägeli Teilband 1 Vorrede S. IX
- ¹⁷ Pfeiffer & Nägeli Teilband 1 S. 59
- ¹⁸ Pfeiffer & Nägeli Teilband 1 Kap. „Humanistik“ S. 49 ff.
- ¹⁹ Pfeiffer & Nägeli Teilband 2 S. 109
- ²⁰ Pfeiffer & Nägeli Teilband 2 bes. S. 109ff.: „Elementaranleitung zur Ausführung musikalischer Kunstwerke“
- ²¹ Siehe dazu *Fischer, W.*: „Didaktische Interpretation und Handlungsorientierter Musikunterricht“. In: *Schmidt, H. C.*: Geschichte der Musikpädagogik (Handbuch der Musikpädagogik Band 1). Kassel 1986: Bärenreiter Verlag. S. 297-341
- ²² *Alt, M.*: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf 1968: Pädagogischer Verlag Schwann
- ²³ *Ehrenforth, K. H.*: Verstehen und Auslegen (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hg. v. *Richard Jakoby*). Frankfurt am Main 1971: Verlag Moritz Diesterweg
- ²⁴ *Richter, C.*: Musik als Spiel. Orientierung des Musikunterrichts an einem fachübergreifenden Begriff. Ein didaktisches Modell (Schriften zur Musikpädagogik hg. v. Helmut Hopf und Hermann Rauhe). Wolfenbüttel 1975: Möseler Verlag - *Richter, C.*: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hg. v. *Richard Jakoby*). Frankfurt am Main 1976: Verlag Moritz Diesterweg
- ²⁵ Siehe *Alt, M.*: Didaktik der Musik, S. 112 ff.
- ²⁶ Siehe *Ehrenforth, K. H.*: Verstehen und Auslegen, S. 19-34
- ²⁷ Siehe *Richter, C.*: Musik als Spiel, S. 31-77
- ²⁸ *Becker, P.*: „Perspektiven“. In: *Kleinen, G. & Klüppelholz, W. & Lugert, D.* (Hg.): Musikunterricht Sekundarstufen. Neue Musik, Musiktheater. Düsseldorf 1985: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 9-14
- ²⁹ Siehe dazu *Becker, P. & Fanselau, R. & Rudolph, H.*: „Methodische Aspekte der Werkinterpretation: Konzert für Klavier und Orchester d-Moll KV 466 von W. A. Mozart.“ In: *Ehrenforth, K. H.* (Hg.): Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart (Kongressbericht der 13. Bundesschulmusikwoche Braunschweig 1980). Mainz 1981: Schott Verlag, S. 308-333 - *Becker, P.*: Finis. Non Finis ... Von Schütz bis Kagel – Texte zur Musik und ihre Vermittlung. Mainz 2009: Schott Verlag
- ³⁰ Siehe dazu *Gruhn, W.*: Geschichte der Musikerziehung. Hofheim 1993: Wolke Verlag, Kap. 2: „Säkularisierte Musikerziehung 1809-1830“, S. 29ff.
- ³¹ Vgl. dazu *Braun, G.*: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel und Basel 1957: Bärenreiter Verlag - *Gruhn, W.*: Geschichte der Musikerziehung. Kap. 3-6
- ³² *Kretzschmar, H.*: Musikalische Zeitfragen. Gesammelte Aufsätze. Leipzig 1903: Peters Verlag.
- ³³ *Braun, G.*: Die Schulmusikerziehung in Preußen, S. 32ff.
- ³⁴ Siehe dazu *Braun, G.*: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel und Basel 1957: Bärenreiter Verlag, S. 53-111 - *Hammel, H.*: Die Schulmusik in der

Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren. Stuttgart 1990: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung

³⁵ Zu Kestenberg und seinen Reformen siehe u. a. *Braun, G.*: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel und Basel 1957: Bärenreiter Verlag, S. 53-181 (mit zahlreichen Dokumenten) - *Gruhn, W.*: Geschichte der Musikerziehung. Hofheim 1993: Wolke Verlag, Kapitel 9, S. 213-252 - *Hammel, H.*: Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in der 20er Jahren. Stuttgart 1990: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung - *Batel, G.*: Musikerziehung und Musikpflege. Leo Kestenberg. Pianist - Klavierpädagoge – Kulturorganisator. Reformers des Musikerziehungswesens (Bedeutende Musikpädagogen Band 1, hg. von *Günther Batel* und *Helmut Hopf*). Wolfenbüttel 1989: Mösel Verlag - Die Gesamtausgabe der Schriften Leo Kestenergs erscheint in vier Teilbänden 2009-2012, hg. v. Wilfried Gruhn unter Mitwirkung von Ulrich Mahler, Dietmar Schenk und Judith Cohen, siehe dazu die Homepage der Leo Kestenberg Gesellschaft: <http://www.leo-kestenberg.com/musikpaedagogen-kulturpolitiker/index.cfm> (Stand 24.08.2012)

³⁶ Siehe dazu *Krützfeldt-Junker, H.* (Hg.): Fritz Jöde. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das Fritz-Jöde-Symposium, veranstaltet von der Gesellschaft für Musikpädagogik GMP vom 5.-7. Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg. Altenmedingen 1996 (Nachdruck der im Bosse Verlag Kassel 1988 erschienen 1. Auflage): Hildegard-Junker-Verlag

³⁷ Siehe dazu *Braun, G.*: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel und Basel 1957: Bärenreiter Verlag, S. 53-55

³⁸ Dazu *Leo Kestenergs* Aufsatz „Angewandte Musikpolitik“ im Berliner Tageblatt Nr. 425 vom 21.9.1922, abgedruckt in *Braun, G.*: Die Schulmusikerziehung in Preußen, S. 123f.

³⁹ Abgedruckt in *Braun, G.*: Die Schulmusikerziehung in Preußen, S. 127-141

⁴⁰ *Gruhn, W.*: Geschichte der Musikerziehung. Hofheim 1993: Wolke Verlag, S. 233ff.

⁴¹ Abgedruckt in *Braun, G.*: Die Schulmusikerziehung in Preußen, S. 141ff.

⁴² *Sass, H. & Eckhardt, A.* (Hg.): 40 Jahre Deutscher Musikrat Auftrag und Verwirklichung. Regensburg 1993: ConBrio Verlagsgesellschaft, S. 21f.

⁴³ Siehe dazu *Weber, M.*: Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik (ifmpf-Forschungsbericht 17). Hannover 2005: Institut für Musikpädagogische Forschung, S. 379-385

⁴⁴ Siehe dazu *Roth, H.* (Hg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 4). Stuttgart 1969 2. Auflage: Ernst Klett Verlag

⁴⁵ Anschauliche Beispiele dafür sind: für die Taxonomie von Lernzielen: *Krathwohl, D. R. & Bloom, B. S. & Masia, B. B.*: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich (Übersetzung aus dem Englischen von Helmut Dreesmann). Weinheim 1975: Beltz Verlag - für die Lernzielformulierung im Musikunterricht *Füller, K.*: Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht. Weinheim 1974: Beltz Verlag - für die Auswirkung auf die Unterrichtsplanung *Schulz, W.*: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktion in der Alltagspraxis. In: *Adl-Amini, B & Künzli, R.* (Hg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980: Juventa Verlag, S. 49-87

⁴⁶ Zur Diskussion um die Curriculumtheorie siehe *Achtenhagen, F. & Meyer, H. L.* (Hg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971: Kösel-Verlag

⁴⁷ Siehe dazu *Rang, A. & Schulz, W.* (Hg.): Die differenzierte Gesamtschule. Zur Diskussion einer neuen Schulform (Erziehung in Wissenschaft und Praxis Band 8, hg. v. Andreas Flitner). München 1970: R. Piper Verlag

⁴⁸ Siehe dazu *Helmholz, B.*: Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945 (Musikwissenschaften/ Musikpädagogik der Blauen Eule Band 30). Essen 1996: Verlag die Blaue Eule - *Weber, M.*: Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik (ifmpf-Forschungsbericht 10). Hannover 1997: Institut für Musikpädagogische Forschung - *Weber, M.*: Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik (ifmpf-Forschungsbericht 17). Hannover 2005: Institut für Musikpädagogische Forschung

⁴⁹ Dazu *Jank, W. & Meyer, H. L.*: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1991: Cornelsen Verlag Scriptor

⁵⁰ *Hentig, H. v.*: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1968: Ernst Klett Verlag

⁵¹ Hentig führte seine Vorstellungen von der Schule in der Demokratie noch weiter aus: *Hentig, H. v.*: Was ist eine humane Schule? München 1976: Carl Hanser Verlag

- ⁵² Hentig, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung (3. Auflage 1970), S. 93
- ⁵³ Frisius, R. & Fuchs, P. & Günther, U. & Gundlach, W. & Küntzel, G.: Sequenzen Musik Sekundarstufe I. Lehrerband: Elemente zur Unterrichtsplanung. Stuttgart 1972: Ernst Klett Verlag
- ⁵⁴ Jöde, F.: Das schaffende Kind in der Musik. Wolfenbüttel 1928: Kallmeyer Verlag
- ⁵⁵ Konrad, R.: Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie (Perspektiven zur Musikpädagogik und zur Musikwissenschaft Band 8). Regensburg 1984: Gustav Bosse Verlag
- ⁵⁶ Guilford, J. P.: Creativity. In: American Psychologist 1950 Heft 5, S. 444-454 (deutsche Übersetzung in Mühle, G. & Schell, C.: Kreativität und Schule. München 1970: Piper Verlag, S. 13-36)
- ⁵⁷ Stiefel, E.: Kreativität und Musikpädagogik. Kastellaun 1976: Aloys Henn Verlag
- ⁵⁸ Kohlmann, W.: Projekte im Musikunterricht. Weinheim 1978: Beltz Verlag
- ⁵⁹ Hentig, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1968: Ernst Klett Verlag, Kap. 5: „Das Leben mit der Fülle“, S. 92
- ⁶⁰ Rauhe, H.: Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur. In: Krützfeldt, W. (Hg.): Didaktik der Musik 1969. Hamburg und Wolfenbüttel 1970: Verlag Erziehung und Wissenschaft Hamburg und Möseler Verlag Wolfenbüttel und Zürich, S. 20-63
- ⁶¹ Kimmelmeyer, K.-J. & Wehmeier, R.: Der Schlager. Handbuch für Unterricht und Praxis (mit einer Schallplatte und Schülerarbeitsheft). Regensburg 1976: Gustav Bosse Verlag
- ⁶² Siehe dazu u. a. Schütz, V.: Zur Methodik rockmusikalischen Musizierens im Klassenverband (3 Teile). In: Zs. Musik und Bildung Heft 7/8, 1981, S. 464-469; Heft 9, 1981, S. 553-560; Heft 10/1981, S. 627-630 - Schütz, V.: Rockmusik - eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Oldenburg 1982: Isensee Verlag - Niermann, F.: Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik. Stuttgart 1987: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung - Maas, G.: Pop/Rock im Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie, Diskographie, Filmographie. Mainz 1988: Schott Verlag - Terhag, J.: Populäre Musik und Pädagogik. Grundlagen und Praxismaterialien (2 Bände). Oldershausen 1994 und 1996: Institut für Didaktik populärer Musik
- ⁶³ Rauhe, H. & Reinecke, H.-P. & Ribke, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975: Kösel-Verlag
- ⁶⁴ Nykrin, R.: Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder (Perspektiven zur Musikpädagogik und zur Musikwissenschaft Band 4). Regensburg 1978: Gustav Bosse Verlag
- ⁶⁵ Günther, U. & Ott, T. & Ritzel, F.: Musikunterricht 5-11. In: Otto, G & Schulz, W. (Hg.): Praxis und Theorie des Unterrichtens. Weinheim 1983: Beltz Verlag, - siehe dazu auch Günther, U.: Der Schüler als Medium im Musikunterricht. In: Zs. Musik und Bildung 1987 Heft 7+8: Schott Verlag Mainz, S. 541-558
- ⁶⁶ Kimmelmeyer, K.-J. & Nykrin, R. (Hg.): Spielpläne Musik (verschiedene Regionalausgaben und bearbeitete Neuauflagen; Schülerbände für die Klassenstufen 6-13; unterrichtspraktische Tonbeispielsammlungen auf Kassetten und CDs; Lehrerbände mit Unterrichts Anregungen; dazu Arbeitstexte, Arbeitsblätter, Filme und MIDI-Dateien auf CD-ROM). Stuttgart und Leipzig 1984-2012: Ernst Klett Verlag
- ⁶⁷ Siehe dazu u. a. Vogt, J.: (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2004: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf> (Stand 25.08.2012)
- ⁶⁸ Antholz, H.: Unterricht in Musik. Kap. IV B „Introduktion in Musikkultur“. Düsseldorf 1970: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 118 ff.
- ⁶⁹ Zimmerschied, D.: Schulmusik und öffentliches Musikleben. In: Zs. Musik und Bildung 1981 Heft 5: Schott Verlag Mainz, S. 288-292
- ⁷⁰ Geck, M.: Kulturererschließende Musikdidaktik. Plädoyer wider eine formalistische Musiklehre. In: Zs. Musik und Bildung 1994 Heft 5: Schott Verlag Mainz, S. 4-7
- ⁷¹ Siehe dazu Weber, M.: Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Kapitel 7 Plädoyer für eine kulturererschließende Musikpädagogik, S. 70-74
- ⁷² Alt, M.: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf 1968: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 7f.
- ⁷³ Venus, D.: Unterweisung im Musikhören (Beiträge zur Fachdidaktik, hg. v. J. Heinrichs, G. Schmitz, E. H. Schallenberger). Wuppertal 191969: A. Henn Verlag, S. 21f.
- ⁷⁴ Abel-Struth, S.: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985: B. Schott's Söhne Verlag
- ⁷⁵ Abel-Struth, S.: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte (Musikpädagogik – Forschung und Lehre Band 1). Mainz 1970: B. Schott's Söhne Verlag

- ⁷⁶ *Abel-Struth, S.*: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, S. 81-146
- ⁷⁷ *Abel-Struth, S.*: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, S. 5
- ⁷⁸ Zur Bedeutung Jakobys für die Musikpädagogik und für das deutsche Musikleben siehe *Deutscher Musikrat (Hg.)*: Richard Jakoby. Leben und Werk (ifmpf-Monographie Nr. 15). Hannover 2006: Institut für Musikpädagogische Forschung
- ⁷⁹ *Alt, M. (Hg.)*: Empirische Forschung in der Musikpädagogik. Mainz 1970: B. Schott's Söhne Verlag – siehe auch *Kraemer, R.-D. & Schmidt-Brunner, W. (Hg.)*: Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie. Mainz 1983: B. Schott's Söhne Verlag
- ⁸⁰ *Lehmann, A. C. & Kopiez, R. (Hg.)*: 25 Jahre Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie: Eine Festschrift im Auftrag der DGM (ifmpf-Monographie 19). Hannover 2008: Institut für Musikpädagogische Forschung
- ⁸¹ *Lemmermann, H.*: Kriegererziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918 (Band 1 Darstellung, Band 2 Dokumentation). Lilienthal/Bremen 1984: Eres Edition Horst Schubert
- ⁸² Unter anderen *Kolland, D.*: Die Jugendmusikbewegung. „Gemeinschaftsmusik“ – Theorie und Praxis. Stuttgart 1979: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung
- ⁸³ Besonders *Günther, U.*: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Ein Beitrag zur Dokumentation und Zeitgeschichte der Schulmusikerziehung mit Anregungen zu ihrer Neugestaltung. Neuwied und Berlin 1967: Hermann Luchterhand Verlag – siehe auch *Niessen, A.*: „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer!“ Mädchen und Musik im Nationalsozialismus. Mainz 1999: Schott Musik International
- ⁸⁴ *Behne, K.-E.*: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks (Perspektiven zur Musikpädagogik und zur Musikwissenschaft Band 10). Regensburg 1986: Gustav Bosse Verlag – *Behne, K.-E.*: film - musik - video - oder: Die Konkurrenz von Auge und Ohr (Perspektiven zur Musikpädagogik und zur Musikwissenschaft Band 12). Regensburg 1987: Gustav Bosse Verlag
- ⁸⁵ Zu den Gründungsmitgliedern gehörten: Prof. Dr. Hans Günther Bastian (Vorsitzender, AGMM-Mitglied), Prof. Dr. Klaus-Ernst Behne (Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie), Prof. Dr. Karl Heinrich Ehrenforth (Verband deutscher Schulmusiker), Prof. Dr. Andreas Eckardt (Generalsekretär des Deutschen Musikrates, Dr. Gerd Eicker (stv. für den Verband Deutscher Musikschulen), Dr. Wolfgang Graetschel (stv. Sprecher der AG der Leiter musikpädagogischer Seminare), Prof. Dr. Hermann J. Kaiser (Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik), Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer (Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung), Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer (Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik), Prof. Dr. Thomas Ott (Bundesfachgruppe Musikpädagogik), Prof. Dr. Reinhard Schneider (Gesellschaft für Musikpädagogik).
- ⁸⁶ *Bastian, H. G. & Kraemer, R.-D. (Hg.)*: Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dokumentation und Analyse. Mainz 1992: B. Schott's Söhne Verlag
- ⁸⁷ *Kemmelmeyer, K.-J. & Martin, K. (Hg.)*: Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland (ifmpf-Forschungsbericht 16). Hannover 2004: Institut für musikpädagogische Forschung
- ⁸⁸ Internet: <http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de> (Stand 24.08.2012)
- ⁸⁹ Die Bibliothek der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover gehört mit über 200.000 Medieneinheiten zu den größten Musikhochschulbibliotheken in Deutschland. Die Teilbibliothek des ifmpf umfasst ca. 5.060 Medieneinheiten und fünf Nachlässe (*Agnes Hundoegger, Richard und Hildegard Junker, Margit Küntzel-Hansen, Felix Oberborbeck, Wilhelm Stolte*) und zwei Vorlässe (*Karl Heinrich Ehrenforth, Richard Jakoby*). Internet: <http://www.hmtm-hannover.de/de/studium/hochschulbibliothek> (Stand 24.08.2012). Der Katalog der Bibliothek ist über das Katalogangebot der HOBSY-Kooperation (<http://www.hobsy.de> – Menüpunkt OPAC) einsehbar.
- ⁹⁰ Siehe <http://www.hmtm-hannover.de/de/hochschule/institute-und-studienbereiche> (Stand 24.08.2012)
- ⁹¹ Verzeichnis und Abstracts unter <http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de/de/publikationen> (Stand 24.08.2012)
- ⁹² *Kemmelmeyer, K.-J. & Martin, K. & Baltz, M. (Hg.)*: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Bericht über den Zeitraum 1993-2002. Hannover 2003: Sonderdruck des Instituts (Kopierervielfältigung)