

für Dur und Moll, nur mit anderer Grundtonorientierung. Damit bleibt für die Musikerziehung unserer Zeit der rationelle Kern der Rousseauschen Methode, der nicht in der Ziffer, sondern in der Handhabung des relativen Prinzips liegt, von unvermindert geltender Bedeutung.

Für die Musikerziehung in den Schulen waren wiederum andere allgemein musikpädagogische Ideen Rousseaus einflußreich. Sie muteten teilweise so unerhört neu an, daß sie gar nicht oder mißverstanden wurden<sup>13</sup>. Andererseits lassen sich vielfältige Einflüsse z. B. bei den Philanthropisten, bei Reichardt, Fellenberg, in der musikalischen Reformpädagogik usw. nachweisen<sup>14</sup>.

Rousseaus Forderungen haben in unserer Zeit nichts an Gültigkeit verloren: Gehörbildung als Ausgangspunkt aller musikalischen Erziehung auf der Basis des relativen Hörens; sorgfältige Stimmbildung; ästhetische Erziehung als wichtigste Aufgabe der Musikerziehung; für das Kind das eigene Lied, das seinem Empfindungsvermögen und seiner Vorstellungswelt entspricht und Entwicklung der schöpferischen Kräfte des Kindes in musikalischer Improvisation. Wir dürfen daher in Rousseau eine große Musikerzieherpersönlichkeit und einen der Wegbereiter unserer modernen Musikerziehung sehen.

ULRICH HERDIECKERHOFF / GIESSEN

### *Die wissenschaftliche Selbstbegründung der Musikpädagogik*

Musikwissenschaftliches Denken zielt auf Seiendes, erziehungswissenschaftliches Denken auf Seinsollendes. Aus dieser Spannung des Zwischenfeldes Musikerziehung resultiert der Problemhorizont meiner gegenwärtigen Untersuchungen über „die wissenschaftliche Selbstbegründung der Musikpädagogik“, deren wichtigste Gedankengänge ich hier vorstellen möchte.

Das Thema betont erstens die Möglichkeit einer Musikerziehungswissenschaft. Um Begriffsverwirrungen von vornherein zu begegnen, nenne ich sie Musikpädagogik und definiere sie als wissenschaftliche Selbstdurchleuchtung der Praxis der Erziehungswirklichkeit. Diese wiederum fasse ich in den Begriff Musikpädagogie. Analog werden Musikpädagogiker und Musikpädagoge unterschieden. Das Thema besagt zweitens: Musikpädagogik weiß sich trotz entsprechender Aufrufe aus der jahrzehntelangen Geschichte der musikpädagogischen Bewegung nicht begründet. Gurlitt bemängelte auf dem Bamberger Kongreß 1953, daß dem technisch-methodisch-didaktischen Hochstand der modernen Musikpädagogie ein um seine Gründe wissendes Ziel fehle. Drittens betont das Thema durch die Akzentsetzung „Selbst“ die Notwendigkeit eines Selbstverständnisses der Musikpädagogik.

In der gegenwärtigen Situation unseres Wissens von der Musikerziehung ist kritische Musikpädagogik aus der Musikwissenschaft heraus nicht möglich. Beider Denkstrukturen zerfallen miteinander an dem Moment, das die Praxis des gesamten Kulturlebens charakterisiert: die Berufung auf Autorität. Unter Kulturautorität ist die paradoxe Fähigkeit verstanden, etwas objektiv Bestimmtes willkürlich zu determinieren. Musikpädagogik muß sich jede Musikpädagogie einschließlich der ihr als „pädagogischer Hausverstand“ oder „Erziehungskunst“ impliziten vorwissenschaftlichen Theorie 1. Grades als Theorie 2. Grades kritisch

<sup>13</sup> Vgl. J. Helm, *Die Entwicklung des Gesangunterrichts*, in *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts*, Gotha 1889 v. Kehr.

<sup>14</sup> Vgl. W. Voigt, *Die Musikpädagogik des Philanthropismus*, Diss. Halle 1927; J. B. Basedow, *Elementarwerk*, Lpz. 1909; ders., *Methodenbuch*, Langensalza 1880; J. H. Campe, *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*, Hamburg 1785; ders., *Anmerkungen zu Rousseaus „Emil“*, im *Revisionswerk*, Braunschweig 1789; ders., *Väterlicher Rath für meine Tochter*, Lpz. 1790; J. Fr. Reichardt, *Musikalisches Kunstmagazin*, Bln. 1782.

reflektierend vermitteln und sie um Systemfähigkeit befragen. Die Bedingungslosigkeit der jeder Musikpädagogie innewohnenden technologischen, ideologischen und dogmatischen Qualifikationen sind zugleich Bedingungslosigkeiten musikwissenschaftlicher Qualifikation. Diese anerkennt beispielsweise den Wahrheitsanspruch eines geschichtlichen Sieges, während kritische Musikpädagogik solchen im Sinne Halms oder Adornos in Frage stellen muß. Musikpädagogische Forschung ist der Musikwissenschaft bislang nur als vervollständigender Dienst an der allgemeinen Musikgeschichte möglich. Die die Musikerziehung betreffenden Ergebnisse biologischer, psychologischer und soziologischer Tatsachenforschung können lediglich registriert werden, weil die Musikwissenschaft der exakten Bestimmung von Ort, Gegenstand, Umfang und Aussagecharakter der Musikpädagogik noch nicht fähig ist.

Einen kritischen Ansatz findet der Musikpädagoge dagegen in der Erziehungswissenschaft. Diese versteht sich nicht wesentlich als Erziehungsgeschichte, die den Weisungen eines philosophischen oder theologischen Gesamtbewußtseins folgt. Auch als Anthropologie weiß sie sich lediglich im Vorhof ihres Auftrages und leugnet die Akzeption der Philosophie als eine sie bestimmende normative Wissenschaft. Sie verweist dagegen entschieden auf ihre „existentielle Dimension“, in deren „Begegnungs“-Feld (Bollnow) zwischen Selbst und Anderem auch der Musikpädagoge reflektierend und wissenschaftstheoretisch einzusteigen vermag. Es ist die pädagogische Anthropologie, die im Erziehungsobjekt, dem Educandus als wissenschaftliche Erhellung der Erziehungswirklichkeit ihren Ausgang nimmt. Ihr tritt die Theorie des erzieherischen Handelns in den Weg, die am zweiten Moment der Erziehungswirklichkeit, der Erziehungsverantwortung, anknüpft. Vom Erziehungsobjekt, der Sache, jenem Anderen her werden beide von einer Gedankenbewegung erfaßt, die auf die Bedingung der Möglichkeit von Erziehung und Bildung überhaupt zurückfragt, von der sogenannten Bildungstheorie. In ihr kann — der musikalische Sachbezug vorausgesetzt — die eigentlich systematische Musikpädagogik ansetzen.

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal jenes eben gezeichnete formal-systematische Feld: Die Problemsicht der Bildungstheorie — und damit auch der musikalischen Bildungstheorie — wird schon in der Zone der pädagogischen Anthropologie grenzbegrifflich spürbar und zwar in der Kategorie der Bildsamkeit, dann steigt sie reflektierend zu sich selbst. Über die Theorie des erzieherischen Handelns und seiner Gewissenskategorie kehrt sie — als Voraussetzung zu dieser — in den anthropologischen Aspekt zurück. Somit ist auch musikalische Bildungstheorie ein Bestimmtes und das Ganze der Musikpädagogik zugleich.

Nun haben wir im Gefolge der allgemeinen Pädagogik die Musikpädagogik begründend mitziehen lassen. Noch aber fehlt uns jenes „Selbst“ einer spezifisch musikalischen Bildungstheorie, ohne das die Selbstbegründungsreflexion gescheitert wäre. Formal haben wir es in jenem Andern über der Erziehungswirklichkeit und der sich ihr frontierenden Erziehungsverantwortung, in der Sache, dem Erziehungsobjekt, entdeckt; entdeckt zugleich als anderen Pol in der existentiellen Dimension der „Begegnung“. Nun, dort stellt Musik eine unter vielen Wirklichkeiten dar; dann wäre also Musik in ein und derselben Reflexion um die „Sache“ ein beliebig Auswechselbares und Ersetzbares? Kann eine Wirklichkeit bilden? Begegnung ist ein Stoßen auf eine Wirklichkeit, Bildung aber ist Stoßen auf eine Wirkung. Das letzte „Selbst“ ist also nicht jenes Erziehungsobjekt, das Andere, die Sache, sondern ein ihm Selbsttätig-Implizites, ein immanenter Formungswille. Theodor Litt kommt auf anderem Wege in „Musik und Menschbildung“ (*Straube-Festschrift* 1943) zu der Erkenntnis, daß Formwerdung und Bildungsprozeß sich gegenbildlich entsprechen.

Gemäß der kantischen Einsicht, daß die Bedingung der Möglichkeit eines Objekts zugleich die Bedingung der Möglichkeit seiner Erkenntnis ist, gilt für die musikalische Bildungstheorie wie für jede Wissenschaft die Strukturidentität zwischen Gegenstand und Methode. Der Gegenstand, die Erscheinung Musik selbst, ist autonom, weil aus sich selbst begründet, so

auch die musikalische Bildungstheorie. Ihre letzte Autorität ist naturalistischer, oder sagen wir: materialistischer Struktur. Erwähnt sei kurz, daß der Bildungsmaterialismus oder -naturalismus gegenüber dem Bildungsspiritualismus, dem Bildungsfatalismus und dem Bildungsaktivismus bei einer Reflexion 3. Grades über deren Paradoxien die solidere Basis offenbart. Diese kann allerdings durch soziologische oder anthropologische Dogmen geschwächt werden: so im historischen Materialismus und der Psychoanalyse, wobei hier bewußt die Gleichgewichtigkeit beider Gefahren betont sei.

Ich lasse die anthropologischen Aspekte um den Educantus beiseite, auch Probleme geschichtlichen Wandels des Hörens und Wertens und verweise sie in jeweilige, der musikalischen Bildungstheorie verbundene „Theorien unsteter Vorgänge“.

Die herrschende Auffassung, Musikpädagogik sei angewandte Musikwissenschaft, ist nicht haltbar. Als oben skizzierte Bildungstheorie reflektiert sie nicht nur um die Begegnung mit der Sachwirklichkeit Musik, sondern um der Musik innerstes, energetisches Selbstsein. Damit ist sie musikalische Verstehenstheorie im umfassendsten Sinne. Im Feld der „Begegnung“ stehen Komponist wie Gelehrter als Educandi. Die musikalische Bildungstheorie fragt den universalgeschichtlich orientierten Musikforscher, ob die Betrachtungsweise Bach—Barock—fürstlicher Absolutismus—Orthodoxie—rationalistische Philosophie—Klopstock nicht ein geschichtsphilosophisches Dogma sei, ob sie zudem verstärkte Einsichten böte. Sie bittet den geistesgeschichtlich arbeitenden Musikwissenschaftler um Auskunft, wie denn christliche oder sozialistische Musik aussähe, wo denn eigentlich die Katholizität in Strawinskys Musik sei. Bloßen Versicherungen der Schaffenden — zumal der programmatisch engagierten — wird sie als Theorie des musikalischen Schöpfertums entgegnetreten. Sie ist Theorie der Individualgenese wie der Musikgenese, besser: Theorie der Individualgenese, weil der Musikgenese nach der Kategorie der Notwendigkeit.

FRITZ METZLER / REUTLINGEN

### *Takt und Rhythmus in der freien Melodieerfindung des Grundschulkindes*

Die folgenden Darlegungen stützen sich auf die Auswertung von 1200 kindlichen Melodieerfindungen, die in den letzten acht Jahren vom Referenten an Reutlinger Schulen veranlaßt und auf Band aufgenommen wurden. Einem großen Teil der untersuchten Weisen liegen Prosatexte zugrunde. So stellt sich auch die Frage nach der Existenz eines musikalischen Prosarhythmus innerhalb kindlicher Melodik. Gesprochene Prosa ist nicht rhythmisch, wenigstens nicht in einem musikalischen Sinne. Gesungene kindliche Prosa dagegen zeigt gewöhnlich eine einfache rhythmische Ordnung, die auf dem Vorhandensein eines konkreten rhythmischen Grundmaßes beruht. Dieses erscheint in den frühen, rein syllabischen Prosaweisen als durchgehende Viertelbewegung.

Auch die Betonungsgliederung zeigt gegenüber der Irregularität der gesprochenen Prosa eine deutliche Tendenz zu einer gewissen Geordnetheit. So wird die weitgehende Freiheit der Senkungszahl, wie sie für die gesprochene Prosa kennzeichnend ist, entschieden eingeschränkt. Zwischen zwei Hebungen fallen nur noch eine, im Höchsthalle zwei Senkungen, d. h.: die Prosamelodie verläuft als freier Wechsel von zwei- und dreiwertigen rhythmischen Gruppen. Auf diese Weise vermag das Grundschulkind gesungene Prosa durchaus sinnvoll zu gliedern: