

dostupné mentalitě a psychice dětí, a přesto svou poetikou plně vyhovují i dospělým posluchačům.

Ve většině těchto skladeb má převahu centrická hierarchie hudebního tvarování od diatoniky až po rozšířenou tonalitu, modalitu, moderní akordiku. Polyfonie bývá slučována s folklórními tématy, a také s novými kompozičními technikami dvacátého století, k nimž patří atematičnost, dodekafonie, řízená aleatorika, technika montáže, stratofonie a další. Zároveň se i zde projevuje charakteristická tendence ke slohové syntéze, která spojuje tradiční a moderní postupy. Ve skladbách tohoto typu lze sledovat propojenost témbrové barevnosti s aleatorikou, přesnou stavbu kompozice s multidimenzionálním rozpětím harmonických, rytmických a melodických vazeb (např. Ctirad Kohoutek, Ivo Jirásek, Miroslav Raichl).

PARADIGMENWECHSEL IN DER TSCHECHISCHEN MUSIKPÄDAGOGIK(?) VERSUCH ÜBER EINE STANDORTBESTIMMUNG

Jiří Fukač – Stanislav Tesář

Das Begriffswort „Paradigmenwechsel“, ein von dem amerikanischen Wissenschaftstheoretiker Thomas Samuel Kuhn¹ erfundener epistemologischer Terminus, beginnt auch in der musikwissenschaftlichen Literatur immer öfter ausgenutzt (ja mißbraucht) zu werden. Sachlich geht es darum, die sowohl in der Vergangenheit als auch in der Zeitgeschichte dieses Faches vorkommenden wesentlichen Änderungen² bzw. Entwicklungsbrüche real zu erkennen und so adäquat wie möglich zu benennen (auch die Wahl eines neuen epistemologischen Terminus kann doch als eines der wirksamen Erkenntnisinstrumente dienen). Die problematische Seite dieser Bemühung besteht allerdings darin, daß sich die von Kuhn dargebrachte Auffassung viel eher auf die nomothetischen Disziplinen als auf die idiographisch profilierten Sozial- bzw. Geisteswissenschaften bezieht. Dennoch darf man jenen Vorgang, den Kuhn mittels seiner Konzeption deuten wollte, gewissermaßen verallgemeinern, so daß dieser Terminus hinsichtlich anderer Kontexte keine bloße Metapher darstellen muß: zu analogen wesentlichen und/oder radikalen Wandlungen kommt es auch jenseits jenes Bereichs, der englisch als „(hard) sciences“ bezeichnet wird, also in den sog. „humanities“ oder „arts“ (um die englischen wissenschaftstheoretischen sprachlichen Usancen weiter zu benützen), ja sogar in den eigentlichen „(schönen) Künsten“ und – last but not least – in einzelnen Gestalten des menschlichen Verhaltens und Kommunizierens, zu denen auch die erzieherischen Prozesse (darunter Lernen und Lehren) zu zählen sind.

Im Fall jener Fächer, die direkter als die Naturwissenschaften menschen- bzw. kulturbezogen sind, wird allerdings die Eruierung der Änderungen vom Typus „Paradigmenwechsel“ durch die Tatsache kompliziert, daß nicht nur das Fach selbst, sondern auch sein Gegenstand spezifische Paradigmenwechsel durchmacht. Es fragt sich also danach, ob die in der zu beobachtenden Sphäre und in deren kognitiven Reflexionen verlaufenden Wandlungen gemeinsame Auswege oder zumindest partiell si-

¹ Siehe seine Schrift *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago 1962).

² Nach Kuhns Meinung kommt es zu ihnen plötzlich, sozusagen „revolutionär“, allerdings auf Grund oder infolge der allmählich heranreifenden Erkenntnisnovitäten, die das vorhandene Wissenssystem eines Tages überwinden.

multane Verläufe haben, ob sie aufeinander wirken u. ä. Um einige Beispiele derartiger Fragestellungen zu nennen: Hat ein solcher Paradigmenwechsel, für den der Werdegang der Neuen Musik des 20. Jahrhunderts zu halten wäre, etwas ähnliches in der Musikwissenschaft hervorgerufen? Kann die sich prinzipiell ändernde musikwissenschaftliche Auffassung wesentliche Neuerungen des Musikschaffens verursachen? Analog, ja offensichtlich noch komplizierter verhält es sich in Bezug auf die Wissenschaft namens „Pädagogik“. Nicht nur diese Disziplin selbst, sondern auch ihr Gegenstand, d. h. die Erziehung, das Lernen und das Lehren, ändern sich doch paradigmatisch, wobei die erzieherischen Prozesse wiederum mit den paradigmatischen Wandlungen des gesamten gesellschaftlichen Handelns und Kommunizierens verknüpft sind. Und will man das spezifische Gebiet der Musikpädagogik von diesem Standpunkt aus untersuchen, so muß man noch mit einer anderen Komponente rechnen, nämlich mit der Musik (bzw. mit dem gesamten Musikwesen) selbst, wo es auch zu merklichen paradigmatischen Wandlungen kommt. Es erheben sich dann die Fragen wie etwa „Ist der Trend der Musikentwicklung für die Tendenzen der Musikerziehung und darüber hinaus auch der Musikpädagogik entscheidend?“, „Kann eine in der Musikpädagogik zustande kommende Wandlung die Änderungen der tatsächlichen Musikerziehung und darüber hinaus der Musik bzw. des Musikwesens vorwegnehmen oder sogar verursachen?“ etc. etc.

Just die letztere Frage entspricht eigentlich dem Ethos und Pathos dessen, was die Musikerzieher oder die das Musikerzieherische eruierten Forscher (eigentlich Vertreter des Faches „Musikpädagogik“) unternehmen. Sie sind doch fest davon überzeugt, daß sie die künftigen Situationen der Musikkultur (der Produktion wie Rezeption) effektiv vorbereiten und daß ohne ihren Einsatz die Aneignung der Musik durch Individuum wie Gesellschaft schlechter (oder sogar völlig unmöglich) wäre. Deshalb bereiten sie manchmal radikale Reformen der Musikerziehung vor: freilich in der Hoffnung, ein wesentlicher geschichtlicher Umbruch der Musikkommunikation sei eben auf diese Art und Weise hervorzurufen. Gleichzeitig wissen wir allerdings, daß manche Versuche dieser Art vergeblich sind und daß die Überzeugung, man bestimme als Pädagoge das weitere Schicksal der Musikkultur, oft einer bloßen Illusion entspricht. Versuchen wir nun die Situation kurz zu analysieren und zu deuten, die sich auf der tschechischen kulturellen Szene in den letzten Jahrzehnten herausbildete. Wir wollen das Problem untersuchen, wie und/oder ob überhaupt es dort zu Paradigmenwechseln des erwogenen Typs kam.

Tatsächlich möchten wir uns mit Vorgängen befassen, die sich etwa seit dem Ende des zweiten Weltkriegs vollzogen, aber es fragt sich auch nach deren geschichtlichen Auswegen und Vorbedingungen. In der Zwischenkriegszeit kam es zu mehreren Versuchen, die Praxis der schulischen Musikerziehung mittels wesentlicher Reformen zu ändern. Es entstanden breite neue Konzepte (z. B. in Deutschland dank der Bemühung Leo Kestenbergs) und manchen Fachleuten ist es klar geworden, daß die Musikerziehung (traditionell eigentlich nur als der Unterrichtsgegenstand „Gesang“ verstanden) mannigfaltiger als je früher aufgefaßt werden muß. Der tschechische Musikwissenschaftler Vladimír Helfert hat z. B. die komplexe Entwicklung der indivi-

duellen wie gesellschaftlichen „Musikalität“ als das Hauptziel der in der Schule praktizierten Musikerziehung deklariert³ und darüber hinaus die große Rolle des Rezeptiven unterstrichen. Verallgemeinernd kann man vielleicht sagen, daß derartige Tendenzen eine Reaktion auf die in der Musikrezeption sich abspielenden Wandlungen darstellten. Und es ist auch klar, daß es sich um die ihrem Ursprung nach aufklärerischen Bemühungen handelte, die grossen Werte der Kunstmusik bereits im schulischen Milieu zu „demokratisieren“, d. h. sie der gesamten Population paternalistisch „von oben“ zu indoktrinieren. Demgegenüber reiften fast gleichzeitig mehrere pragmatische Auffassungen heran, die das musikalische Verhalten der gegenwärtigen jungen Population auf Grund der musischen Elementaraktivitäten allgemein-anthropologischen Charakters beeinflussen wollten, was sicherlich von den sowohl in der modernen artifiziellen Musik als auch im Bereich der Jazz- bzw. populären Musik vorkommenden Tendenzen determiniert wurde. Es kam auch zu den allerersten Versuchen, derartige Reformbemühungen wirksam zu internationalisieren. Im Jahr 1936 wurde Prag zum Schauplatz eines Kongresses, wo es eben zu solchen Vorbereitungen kam, aber der Krieg hat alle Bemühungen dieses Charakters für eine gewisse Zeit unterbrochen. Jedenfalls kann man sagen, daß die Tschechoslowakei gerade vor dem Ausbruch des Krieges ein Land war, wo bedeutende denkerische Kapazitäten ohne Rücksicht auf nationale oder heranreifende ideologische Differenzen⁴ und sogar mit einer immensen internationalen Auswirkung der kognitiven Auseinandersetzung mit den Problemen der Musikerziehung einen systematischen Charakter verleihen wollten. Und eben im mitteleuropäischen Milieu fehlte es keineswegs an Autoren, die die Eruiierung des Musikerzieherischen als eine zu profilierende Wissenschaftsdisziplin deuten wollten, und zwar sowohl historisch als auch systematisch. In Deutschland waren es etwa seit dem Ende der 20er Jahre Wilibald Gurlitt, Georg Schünemann, Fritz Reuter, Eberhard Preussner und Ernst Bücken, wobei Preussners Schrift *Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik* (Leipzig 1929) am klarsten die neuen epistemologischen Ansprüche zu Vorschein brachte. Im tschechischen Milieu trat mit einer ähnlichen Konzeption der sonst eher pragmatisch orientierte Musikpädagoge Adolf Cmíral auf, dessen zweiteiliges Lehrbuch⁵ die allgemein-pädagogischen und erziehungs- wie musikpsychologischen Erkenntnisse zugunsten des neuen Faches synthetisierte.

Man kann also behaupten, daß eine Lehre, die zumindest im deutschen Sprachbereich seit 1851 als „musikalische Didaktik“⁶ verstanden und bezeichnet wurde, etwa nach 80 oder 90 Jahren ihr Paradigma wesentlich verändert hat, was sicherlich mit der

³ Vgl. Vladimír Helfert: *Základy hudební výchovy na nehuděbních školách* [Die Grundlagen der Musikerziehung an den nichtmusikalischen Schulen], Praha 1930.

⁴ Nennen wir die führenden tschechischen Musikwissenschaftler Zdeněk Nejedlý, Vladimír Helfert und Dobroslav Orel, den tschechischen Komponisten Alois Hába und Dirigenten Václav Talich, aber auch die damals in Prag wirkenden deutschen Forscher Gustav Becking und Leo Kestenberg.

⁵ Siehe Adolf Cmíral: *Hudební pedagogika* [Musikpädagogik], Praha 1940–43.

⁶ So betitelte nämlich Gustav Schilling seine damals in Eisleben herausgegebene Schrift, die offensichtlich als die erste mustervolle theoretisierende Auffassung der allgemein verstandenen Musikerziehung anzusehen ist.

Entwicklung der gesamten Musikkultur zusammenhing. Betraf der didaktische Gesichtspunkt den Charakter des Unterrichts, also die überwiegend normativ zu bestimmenden Lehrprozesse, so rief die jetzige Betonung des viel breiteren pädagogischen Aspektes die Notwendigkeit hervor, die Dialektik des Lernens und Lehrens in Betracht zu ziehen, was die Musikpädagogik mit der Lösung psychologischer Probleme eng verknüpfte. Jedenfalls war es schon bald nach dem Kriegsende möglich, die Musikpädagogik nicht nur für eines der Spezialgebiete der allgemeinen pädagogischen Forschung zu halten, sondern auch für eine legitime Disziplin der Musikwissenschaft (so figurierte das Fach in den meisten neu entstehenden tschechischen, slowakischen, polnischen und auch deutschen Schriften, die als „Einführungen in die Musikwissenschaft“ dem universitären Unterricht dienten). Die „Verwissenschaftlichung“ der musikpädagogischen Denkart beruhte dann weiterhin auf zunehmenden Versuchen, die erzieherische Praxis durch musiksoziologische Gesichtspunkte massiv zu bereichern, wie es u. a. die langjährige Tätigkeit Kurt Blaukopfs demonstrierte. Im Jahr 1953 ist dann dank einer besonderen UNESCO-Initiative die nun schon erfolgreich wirkende internationale Gesellschaft der Musikerzieher (International Society for Music Education – ISME) gegründet worden, was der Fachkommunikation eine neue Dimension verliehen hat: von jenem Moment an wurden sowohl die praktischen Aspekte der Musikerziehung als auch die entsprechenden theoretischen Reflexionen im globalen Ausmaß ausdiskutiert. Praktisch hieß es, daß die europäischen Erfahrungen und Denkmodelle mit wesentlich anderen außereuropäischen Konzepten (nennen wir z. B. nur die sehr effektive japanische Auffassung der Musikerziehung) konfrontiert wurden.

In der theoretischen Ebene wurden dank der charakterisierten neuen Situation sicherlich qualitativ neue musikpädagogische Grundthesen formuliert, aber es fragt sich danach, ob auch die musikerzieherische Praxis selbst zu derselben Zeit bestimmte Neuerungen analogen Ausmasses durchmachte. Es scheint eher so gewesen zu sein, daß die schulische Musikerziehung erst nach 1945 einige in der Zwischenkriegszeit entstandene Konzepte Schritt für Schritt geltend machte, und zwar sowohl die „paternalistischen“ (z. B. das gut ausbalancierte „Kodály System“ in Ungarn) als auch die „elementar-musischen“ (hier meinen wir vor allem *Orff-Schulwerk*). Das gar nicht so alte (auch als „musisch“ sich deklarierende) System Kestenbergs wurde eben nach dem Kriegsende in Westdeutschland von Theodor W. Adorno (siehe seine Schrift *Dissonanzen* aus dem Jahr 1956, 6. Auflage Göttingen 1982). prinzipiell kritisiert und abgelehnt. Die auftretenden neuen Tendenzen im Verhalten der Jugend (z. B. die seit den 50er Jahren sich durchsetzenden Auswirkungen der neu entstehenden Pop-Kultur, worauf die Musikerzieher mit Verlegenheit oder nur mittels der sog. „Bonbon-didaktik“ reagierten,⁷ oder der Werdegang des Phänomens des kulturell blinden „Fernsehkindes“⁸ wurden noch lange außer Acht gelassen oder gar nicht zur Kenntnis genommen.

⁷ Vgl. Peter Wicke: *Vom Umgang mit Popmusik* (Berlin 1993).

⁸ Dazu siehe Marshall McLuhan: *Understanding Media* (New York 1965).

Im tschechischen (bzw. tschechoslowakischen) Milieu wurden die oben erwähnten Prozesse oder Situationen durch die Folgen der kommunistischen Machtübernahme (1948) spezifisch deformiert. Für mehrere Jahre wurde das einheimische musikpädagogische Denken von den westlichen Impulsen absichtlich isoliert: erst seit 1958 war es den tschechischen Fachleuten möglich, an den Veranstaltungen der Organisation ISME hie und da teilzunehmen. In manchen Richtungen war das tschechische pädagogische Denken sehr fortgeschritten: bereits im Jahr 1956 hat man z. B. das Problem der ästhetischen Erziehung und deren Theorie sogar dank einigen Musikwissenschaftlern auf einem ziemlich hohen epistemologischen Niveau bearbeitet,⁹ aber die weiteren Diskussionen über das Thema waren meistens durch die oberflächliche pseudomarxistische Phraseologie gekennzeichnet, indem man die ästhetische Erziehung als ein manipulierbares Politikum und manchmal sogar als Ersatz der konkreten Erziehung zur Kunst deutete. Das Musikwesen wurde um und nach 1950 sehr traditionalistisch, ja „antimodernistisch“ orientiert. In der musikerzieherischen Ebene entsprach dieser Orientierung u. a. die Tatsache, daß den Gipfelpunkt der damaligen didaktisch-methodischen Diskussionen ein naiver Streit um die „beste Intonations-Methode“ darstellte. Eine Methode wurde also gesucht, mit welcher man den Schulgesang wirklich „richtig“ unterrichten sollte, was eigentlich paradigmatisch mit dem Typ der schulischen Musikerziehung des 19. Jahrhunderts zusammenhängt. Infolgedessen kam es auch zur Applizierung einiger inzwischen schon ganz bewährten erziehungspraktischen Auffassungen mit gewaltiger Verspätung. Erst in den 60er und 70er Jahren hat sich eine spezifische und qualitativ hervorragende tschechische Variante des *Orff-Schulwerks* (von den Komponisten Petr Eben und Ilja Hurník geschaffen) durchgesetzt und die leicht nachzuahmende (weil in einem anderen kommunistischen Land praktizierte) Kodály-Methode wurde nur dank dem in der Provinz wirkenden Musiklehrer Alois Složil¹⁰ zugunsten der tschechischen Verhältnisse adaptiert (kaum aber im breiteren Milieu effektiv ausgenützt). Zu einer wesentlichen Änderung der Atmosphäre im einheimischen musikkulturellen und auch pädagogischen Bereich kam es in den 60er Jahren, die als eine Vorwegnahme des politischen „Prager Frühlings“ anzusehen ist.

Eigentlich wandelte sich die musikpädagogische Denkweise ganz wesentlich in (bzw. seit) den 60er Jahren in einem viel breiteren, ja globalen Ausmaß. Im westdeutschen Milieu entstanden dank Michael Alt und Sigrid Abel Struth¹¹ neue komplexe Auffassungen der Musikpädagogik, das Methodenbuch *Musik aktuell* bot schon im Jahr 1971 ein musikerzieherisches System an, das mit der Wirkung neuer technischer Medien und mit neuen Gestalten der Verankerung der Musik in die Lebenskontexte

⁹ Wir meinen das von Otokar Chlup und Antonín Sychra geschriebenes Buch *O estetické výchově. Vědecká estetika a estetická výchova* [Über die ästhetische Erziehung. Die wissenschaftliche Ästhetik und die ästhetische Erziehung], Praha 1956.

¹⁰ Vgl. Alois Složil: *Maďarská hudební výchova* [Ungarische Musikerziehung], Praha 1977.

¹¹ Struths *Grundriß der Musikpädagogik* (Mainz – London – New York – Tokyo 1985) stellt wirklich nicht nur ein monumentales Werk dar, sondern auch eine paradigmatisch neue Auffassung des Faches, die die historischen und systematischen Gesichtspunkte ideal ausbalanciert.

einer offenen postindustriellen Gesellschaft rechnete und um 1968 begann man die Möglichkeiten des programmierten Musikunterrichts zu eruieren. In der ehemaligen DDR wurden auch manche analoge Konzepte entwickelt und man betonte dort den psychologischen Hintergrund der Musikpädagogik. Im angelsächsischen Milieu kam es zur massiven Anhäufung spezifischer Erfahrungen, die mit der wachsenden Multikulturalität der Bevölkerung zusammenhingen. Japanische Musikerziehung bot völlig neue Methoden des praktischen Musikunterrichts an. Überall hat dann die pädagogische Forschung die Folgen jener Vorgänge berücksichtigen müssen, die durch die neuen musikbezogenen Technologien und den wachsenden Einfluß der elektronischen Massenmedien determiniert wurden. Was die Musikrezeption angeht, hat sich nämlich dank solchen Prozessen und Mitteln die Chance jedes Individuums (sogar eines Kindes) vergrößert, sich jede beliebige Musik in jedem Augenblick durch Akte einer rein persönlichen Auswahl zu eigen zu machen. Diese große Freiheit wurde allerdings vom Anfang an dadurch limitiert, daß das musikalische Angebot leicht kommerziell zu manipulieren und darüber hinaus zu unifizieren, zu „formatieren“ (wie es sehr geschickt die heutigen kommerziellen Radiostationen machen) und einzuengen war. Es war klar, daß die Strategien der Musikerziehung (als Erziehung zur Musik und auch mittels der Musik) so bald wie möglich verändert werden müssen und daß die Musikpädagogik als Wissenschaft nicht nur psychologische und soziologische Aspekte zu reflektieren hat, sondern auch alle älteren wie neu entstehenden Kommunikationsmodelle, auf denen das jetzige Musikwesen beruht. Eigentlich besteht – typologisch angesehen – die damals herangereifte Situation noch heute: die Szene der Musikkommunikation ändert sich permanent, global und manchmal in überraschenden Richtungen, die oft gar nicht prognostisch einkalkulierbar sind. Zwar ändern sich auch die von der Musikpädagogik dargebrachten Deutungen der musikerzieherischen Realität und kluge Musikerzieher versuchen entsprechende praktische Konzepte zu entwickeln, aber die Wandlungen der Musikkommunikation (nicht so viel der Musik selbst, was spätestens seit dem Ausbruch der „Postmoderne“ gilt) sind wesentlich schneller, so daß die Musikerziehung – mit den Typen des eigentlichen Musikwesens verglichen – paradigmatisch verspätet ist.

Im tschechischen bzw. tschechoslowakischen Milieu hat sich diese Situation gewissermaßen anders (und auch temporal verschoben) entwickelt. Vor allem hat man die Musikerziehung in der Schule während des ersten Jahrzehntes der kommunistischen Ära so stark quantitativ reduziert und qualitativ erniedrigt, daß sogar der kommunistisch orientierte und sonst politisch „gehorsame“ Verband der tschechoslowakischen Komponisten dagegen laut protestierte. Eine Bewegung namens „der Kampf um die Musikerziehung“¹² ist ausgebrochen, was später, nämlich in den 60er Jahren, doch eine Verbesserung der Bedingungen für die schulische Musikerziehung brachte. Viel wichtiger als dieser Erfolg selbst war aber die Tatsache, daß die gesamte Gemeinde der einheimischen Musiker nicht nur der Musikerziehung, sondern auch der

¹² Vgl. die Publikation *Dokumenty boje o hudební výchovu* [Die Dokumente der Streite um die Musikerziehung], Praha 1956, wo die Materialien aus den damaligen Diskussionen bzw. Verhandlungen veröffentlicht worden sind.

Musikpädagogik infolge jenes Kampfes und Sieges eine immense Bedeutung zugeschrieben hat. Es wurde allen Musikern klar, daß die Prosperität des Musikwesens von der Qualität der allgemeinen Musikerziehung abhängig ist, wobei diese Qualität wieder auf Grund überzeugender und wissenschaftlich begründeter Argumentationen zu erreichen sei, die eben von der Musikpädagogik angeboten werden können. Das Fach begann von nun an zu florieren, ja gewissermaßen privilegiert zu werden. In der jungen Generation der tschechischen wie slowakischen Musikwissenschaftler profilierten sich deshalb ziemlich rasch zahlreiche Spezialisten, die sich der musikpädagogischen Forschung ganz systematisch oder auch interdisziplinär (z. B. im Zusammenhang mit der Musikpsychologie und -soziologie) widmeten. Zur institutionellen Basis solcher Aktivitäten wurden sowohl Institute für Musikwissenschaft bzw. für Musikerziehung, die im Rahmen der philosophischen und/oder pädagogischen Fakultäten bestanden, als auch die in Prag und Bratislava gegründeten „Pädagogischen Forschungsinstitute“ (Výzkumný ústav pedagogický). Außerdem entstand in den 60er Jahren die Tschechoslowakische Gesellschaft für Musikerziehung, der es gelungen ist, effektive Kontakte mit der ausländischen und internationalen Forschung zu bilden. Im Jahr 1968 veranstaltete diese Gesellschaft in Olmütz ein Seminar über die methodologischen Probleme der Musikpädagogik,¹³ wo eigentlich auch die weiteren und künftigen Forschungsaufgaben sehr überzeugend formuliert wurden. Epistemologisch angesehen war also die tschechische Musikpädagogik bereits um 1970 etwa auf demselben Niveau wie die fortgeschrittene ausländische Forschung. Und obwohl die politisch-ideelle Situation des Landes in den folgenden zwei Dezennien verschiedene Komplikationen brachte (u. a. wandelte sich auch die erwähnte tschechoslowakische Korporation der Musikpädagogen in dem Sinne um, daß ihre Mitglieder auf der Basis der neu entstehenden Tschechischen – bzw. Slowakischen – Musikgesellschaft agieren mussten), kann man behaupten, daß die tschechischen und slowakischen Forscher ihre Leistungsfähigkeit weiter zu entfalten wußten. Es ist allerdings nicht unser Ziel, alle relevanten Impulse hier zu nennen. Erwähnen wir also zumindest die Tatsachen, daß die Geschichte der Musikerziehung (in Bezug auf die böhmischen Länder und die Slowakei) sehr solid bearbeitet wurde¹⁴ und daß Ivan Poledňák die pädagogischen Aspekte ganz tief und gründlich in sein Lexikon der Musikpsychologie¹⁵ involvierte, in ein Werk, das auch den Musiklehrern dienen kann. Am Ende der 80er Jahre wurde dann von einem kleinen Team tschechischer und slowakischer Forscher die kommunikationstheoretische Auffassung der Musikpädagogik erarbeitet und herausgegeben,¹⁶ eine Konzeption, die besonders die aktuellsten bzw. künftigen

¹³ Das Protokoll wurde unter dem Titel *Metodologické problémy hudební pedagogiky* [Die methodologischen Probleme der Musikpädagogik], Praha 1969 herausgegeben.

¹⁴ Vladimír Gregor – Tibor Sedlický: *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku* [Die Geschichte der Musikerziehung in den böhmischen Länder und in der Slowakei], Praha 1973, ²1990.

¹⁵ Siehe Ivan Poledňák: *ABC hudební psychologie. Stručný slovník* [ABC der Musikpsychologie. Ein kleines Wörterbuch], Praha 1984.

¹⁶ Wir erwähnen die aktualisierte Edition dieses Werkes – Jiří Fukač – Stanislav Tesář – Jozef Vereš: *Hudební pedagogika. Koncepte a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti* [Die Musikpädagogik. Konzeption und Applikation der musikerzieherischen Ideen in der Geschichte und Gegenwart], Brno 2000.

Typen der musikbezogenen Kommunikation oder Aneignung berücksichtigen will und dem universitären Unterricht der Musikpädagogik bzw. -didaktik helfen soll. Nach dieser Auffassung kann man endlich alle zu erwartenden und durch die neuen Technologien oder andere Zivilisationsfaktoren hervorgerufenen Modelle der musikorientierten Lernprozesse ganz ernst nehmen und vielleicht auch zugunsten der „offiziös“ institutionalisierten Musikerziehung ausnützen. Die Musikpädagogik gewinnt damit den Charakter eines wissenschaftlich offenen Paradigmas, das keine direkten normativen Intentionen hat und eben die Erkenntnis normativer Hintergründe aller musikpädagogischen Akte oder Aktivitäten ermöglicht.

Diesem fast ununterbrochenen Aufstieg der musikpädagogischen Denkweise und Forschung entsprach jedoch nicht die Entwicklung der musikerzieherischen Praxis. In den 50er Jahren war die allgemeine schulische Musikerziehung – wie schon gesagt – nicht nur quantitativ reduziert, sondern auch sehr traditionalistisch aufgefaßt. Dieser absichtliche Traditionalismus entsprang der Ideologie des kommunistischen Regimes und betraf das gesamte Gebiet der Kunstproduktion, -distribution und -rezeption. Am Ende der 50er Jahre war es allerdings für die Machthaber nicht mehr möglich, die tschechische (bzw. tschechoslowakische) Kultur in einem solch erstarrten Rahmen (und in der Isolierung von der übrigen Welt) zu halten. Was die Musik anbelangt, begann man also – faktisch auf einmal – die „verbotene“ Moderne, die Avantgarde der Zwischenkriegszeit, die Errungenschaften der sog. zweiten Avantgarde und freilich auch die aktuellsten Formen der modernen populären Musik zu rezipieren oder zu pflegen. Die veraltete und stagnierende Musikerziehung wurde also plötzlich vor die Aufgabe gestellt, sich mit zahlreichen Phänomenen auseinanderzusetzen, die noch nicht didaktisch aufgefaßt worden waren. In ähnlicher Situation befanden sich übrigens auch viele andere Länder (auch die nichtkommunistischen, weil das Problem, wie man didaktisch das Musikalisch-Neueste darbieten soll, beinahe universal ist), so daß man die Erfahrungen nur mittels eines regen internationalen Austausches gewinnen konnte. In jedem Land wurde aber das Problem der musikdidaktischen Berücksichtigung der Novitäten anders (meistens sowieso verspätet) gelöst. Die tschechische Musikpädagogik hat das akute Problem sehr schlagfertig und kreativ gefaßt, indem sie versucht hat, ein Projekt der inhaltlichen Modernisierung der Musikerziehung auszuarbeiten, das sowohl die elementaren Musikaktivitäten als auch das Rezeptive und Theoretische (etwa im Umfang einer leicht akzeptablen allgemeinen, jedoch genügend aktualisierten Musiklehre) reflektierte. Diese Tendenz äußert sich am besten in einigen Arbeiten, die Ivan Poledňák und Jan Budík¹⁷ verfaßt haben. Auf einer sehr progressiven wissenschaftlichen Basis wurden dort Prinzipien und Richtlinien eines gut ausbalancierten Systems entworfen, das den Bedürfnissen des sich endlich modernisierenden und z. T. auch ideell liberalisierenden tschechischen Schulwesens und überdies dem momentanen Charakter des tschechischen Musikwesens real entsprach. Man könnte vielleicht sagen, daß die Paradigmen der Musikkultur, der Musik-

pädagogik und deren pragmatischer musikerzieherischer Applikationen typologisch derselben Beschaffenheit waren.

Zahlreiche tschechische Lehrer waren von diesem Projekt buchstäblich begeistert und versuchten es zu applizieren. Es entstand die Praxis spezieller musikerzieherischer Kurse, an denen eben die Lehrer teilnehmen konnten, an manchen Schulen bot man dem Unterrichtsgegenstand „Musikerziehung“ einen größeren Raum an und man bereitete das Programm (neue Curricula) für geplante Musikgymnasien vor. Da sprechen wir aber schon über die ziemlich lange Periode der 70er und 80er Jahre, wo es zwar diese Tendenzen gegeben hat, aber wo zugleich infolge der neuen (eigentlich schon der letzten kommunistischen) Schulreform die Position der Musikerziehung in der allgemeinen schulischen Bildung wiederum wesentlich geschwächt worden ist. Freilich reagierte die gesamte Musikergemeinde der Tschechoslowakei darauf mit einem neuen „Kampf um die Musikerziehung“, zu dessen Zentrum und Schauplatz die in der slowakischen Stadt Nitra veranstalteten musikpädagogischen Konferenzen der 80er Jahre wurden. In diesem geistig und intellektuell impulsreichen Milieu reifte auch die erwähnte kommunikationstheoretische Konzeption der Musikpädagogik heran. Nicht nur rein theoretisch, sondern diesmal schon auch mittels didaktischer Experimente wurde sogar ein Projekt der die Musikerziehung miteinbeziehenden ästhetischen Erziehung vorbereitet, zu dessen Vorbild das gerade sich in Salzburg profilierende System der polyästhetischen Erziehung bzw. integrativen Musikpädagogik wurde (heute schon ein wohlbekanntes und international berühmtes Projekt Wolfgang Roschers).¹⁸ In der Ebene der Theorie und der Planung weiterer Erziehungsreformen ist also vieles erreicht worden. Und man hat sogar in dieser Ebene auf die zu erwartenden künftigen Situationen reagiert, vor die die Musikerziehung gestellt werden wird. Obwohl die Tschechoslowakei damals noch ein kommunistisches Land war, glich die Musikkommunikation der Jugend jenen Modellen, die in den westlichen Ländern vorhanden waren. Die politische Wende 1989 öffnete dann die tschechische Musikszene allen Tendenzen, die heute schon für Merkmale einer sich globalisierenden Kultur zu halten sind.

Man hat also in unserem heutigen Musikleben und/oder -wesen mit einem einerseits unifizierten und andererseits multikulturellen, reichlich ausdifferenzierten Paradigma zu tun, das sich rasch weiter entwickelt (oder ununterbrochen transformiert). Die traditionelle Musikwissenschaft ist kaum fähig, alle neuen Phänomene dieser Art kognitiv zu fassen, jedoch man kann annehmen, daß gerade die Musikpädagogik mit ihrer in den letzten Jahrzehnten gewonnenen methodologischen Ausrüstung imstande ist, einige aktuelle Probleme herauszugreifen und bestimmte Fragen, die von den Lehrern gestellt werden, zu beantworten. Zwischen der Realität und ihrer musikpädagogischen wissenschaftlichen Reflexion besteht also eine paradigmatische Übereinstimmung. In einer viel schwierigeren Situation befindet sich allerdings die Musikerziehung, die unmittelbar auf die Änderungen der Musikkommunikation

¹⁷ Ivan Poledňák – Jan Budík: *Výchova hudbou [Erziehung durch die Musik]*, Praha 1964; Ivan Poledňák – Jan Budík und Kollektiv: *ABC učitele hudební výchovy [ABC des Musiklehrers]*, Praha 1968; Ivan Poledňák – Jan Budík: *Hudba škola – zítřek [Musik-Schule-Zukunft]*, Praha 1969.

¹⁸ In der Tschechoslowakei hat man in den 80er Jahren zumindest die zwei Bände der von Roscher herausgegebenen Edition *Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung* (Wilhelmshaven 1983–4) zur Kenntnis nehmen können.

reagieren muß. Sie kann zwar von der Musikpädagogik „belehrt“ werden, aber meistens kommen solche Impulse allzu spät. Und man soll auch die Tatsache zur Kenntnis nehmen, daß es manchmal das System der Erziehungspraxis ist, das solche schlagfertige Reaktionen nicht erlaubt. Das hervorragende, der damaligen Situation vollkommen entsprechende Projekt der modernisierten tschechischen Musikerziehung wurde nie komplex in die Praxis gesetzt, weil die erwähnte Schulreform der Mitte der 70er Jahre die Entwicklung der Musikerziehung fatal gebremst hat. Der jetzigen Situation entspricht es schon nicht mehr. Seine Elemente sind sicherlich immer noch ausnützlich, zugleich gibt es aber zahlreiche ältere wie neuere Konzepte oder Rezepte. Sicherlich stellt diese Situation der Musikerziehung kein ausgeprägtes Paradigma dar. Oder ist schon die Entwicklung so weit gegangen, daß eben die Zersplitterung der musikerzieherischen Praktiken treu den paradigmatischen Charakter der zeitgenössischen Musikkultur und -kommunikation widerspiegelt? Vielleicht ist es wirklich so. Wir wissen doch dank den epistemologischen Theorien, daß die Entwicklung bzw. paradigmatische Änderung verschiedener Sachverhalte ungleichmäßig verläuft.

TRANSFORMATIONS OF THE PARADIGM
IN CZECH MUSICAL PEDAGOGY(?)
AN ATTEMPT TO DETERMINE THE SITUATION

Summary

The author's contribution takes a look at these metamorphoses based on a background of more than seventy years of the development of Czechoslovakian musical pedagogy and tries to find a connection with the evolution of European musical pedagogy as well as other processes of innovation. Analysis arising from Kuhn's category of the paradigm defining the tendency of these transformations in the Czechoslovak environment and emphasising the specifics of domestic development going on in the deformed and nonstandard social and political climate of the postwar period, characterized, among others, by isolation from events in foreign musical pedagogy and the undying effort to establish dignified conditions for musical education in schools (the so-called battle for music education). Especial attention is paid to the stimulus of music education in other countries and reactions thereto in Czechoslovak musical pedagogical thinking and stimuli, which were enriched on the Czechoslovak side by several European musical pedagogical concepts. In this connection, we should recall the Czech version of Orff's Schulwerk or Kodaly's vocal concept. It is certainly not without interest for the reader from abroad to discover that the Czechoslovak version of activities based on a theory of musical education and polyesthetic training, which, in the nineteen sixties, reacted to the problematics of the sudden growth of mass culture brought to us, was not only theoretically, but also practically, at a level comparable with foreign answers to these questions.

PROMĚNY PARADIGMATU V ČESKÉ HUDEBNÍ PEDAGOGICE(?)
POKUS O URČENÍ SITUACE

Résumé

Autoři příspěvku se zamýšlejí nad proměnami pozadí více než sedmdesátiletého vývoje československé hudební pedagogiky a hledají jeho souvislosti s vývojem evropské hudební pedagogiky i jejími inovačními procesy. Analýza vycházející z Kuhnovy kategorie paradigmatu vymezuje tendence těchto proměn v československém prostředí a zdůrazňuje specifika domácího vývoje probíhajícího v deformovaném a ne-standardním společensko-politickém klimatu poválečného období, charakterizovaném mj. izolací od zahraničního hudebně pedagogického dění a neutuchajícím úsilím o zajištění důstojných podmínek pro školskou hudební výchovu (tzv. boje za hudební výchovu).

Zvláštní pozornost je věnována podnětům zahraniční hudební pedagogiky a jejich ohlasům v československém hudebně pedagogickém myšlení a podnětům, kterými byly z československé strany obohaceny některé evropské hudebně pedagogické koncepty. Připomeňme českou verzi Orffova Schulwerku nebo Kodályova vokálního konceptu. Pro zahraničního čtenáře nebude jistě bez zajímavosti zjistit, že československá podoba činnostního pojetí hudební výchovy a polyestetické výchovy, kterými od šedesátých let reagovala na problematiku přinášenou prudkým rozvojem masové kultury, byla jak teoreticky, tak prakticky na úrovni srovnatelné se zahraničními řešeními.