

**Wertübertragung im Musikunterricht des 19. Jahrhunderts –
dargestellt am Beispiel der Musikdidaktik von Johann Helm**

Vom Fachbereich 2
(Kommunikation/Ästhetik)
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation
von

Ulrich Brodmann,

geb. am 18. 10. 1957 in Zeven.

Erstreferent:	Prof. Dr. Walter Heimann Fachbereich 2, Musik/ Auditive Kommunikation
Korreferent:	Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh Fachbereich 2, Musik/ Auditive Kommunikation
Tag der Disputation:	24. Oktober 2001

**Wertübertragung im Musikunterricht des 19. Jahrhunderts –
dargestellt am Beispiel der Musikdidaktik von Johann Helm**

Vom Fachbereich 2
(Kommunikation/Ästhetik)
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation
von

Ulrich Brodmann,

geb. am 18. 10. 1957 in Zeven.

Erstreferent:	Prof. Dr. Walter Heimann Fachbereich 2, Musik/ Auditive Kommunikation
Korreferent:	Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh Fachbereich 2, Musik/ Auditive Kommunikation
Tag der Disputation:	24. Oktober 2001

Inhaltsverzeichnis

Einführung	7
I. Teil: Helms Position: Das analytisch-synthetische Verfahren	15
1. Das Problem der Bildung musikalischer Interessen: Helms kritische Darstellung von Gesangbildungslehren.....	15
2. Der pädagogische Anschauungsbegriff.....	16
3. Die Grundlage von zwei wissenschaftstheoretischen „Denkmodellen“.....	18
4. Ziel der Erziehung.....	19
4.1 Zielebene: „notwendige Zwecke“	20
4.2 Ziel: Ästhetische Urteils- und Geschmacksbildung als „notwendiger Zweck“ auf der Zielebene des Gesangunterrichts	20
4.3 Die Zielebene der „bloß möglichen Zwecke“ durch Ausbildung eines „vielseitigen Interesses“	20
5. Das Problem der Freiheit der Wahl	22
6. Interessenbildung durch Unterricht als Voraussetzung eines sich leicht entwickelnden Willens	24
7. Der Prozess musikalischer Anschauungsbildung in der Darstellung nach zwei verschiedenen Denkmodellen.....	24
7.1 Das „erste Denkmodell“	25
7.1.1 Gründe für Helms Tendenz zur Psychologisierung der Methode nach dem „ersten Denkmodell“	27
7.1.2 Die Weite der gesamten musikerzieherischen Ziele	28
7.2.1 Das Problem einer notwendigen Beachtung pädagogischer Beobachtungen und Erfahrungen.....	29
7.2.2 Die Bedeutung pädagogischer Erfahrungen für die Wahl der Methode	30
7.3 Die pädagogische Tendenz im „zweiten Denkmodell“	30
7.3.1 Der Prozess musikalischer Bildung aus pädagogischer Sicht.....	31
7.3.2 Der „einheimisch-pädagogische Ansatz“ in den Schriften zur historischen Gesangpädagogik	33
8. Chancen einheimischer Begriffe der Pädagogik nach dem „zweiten Denkmodell“	35
8.1 Chance für den Unterricht: Der Begriff der „ästhetischen Anschauung“ fordert das „Zeigen des Schönen“	35
8.1.1 Musikalische Interessenbildung knüpft an den subjektiven Bedeutungshorizont musikalischer Vorstellungen der Kinder an	36
8.1.2 Der „natürliche Weg“ der Bildsamkeit des musikalischen Willens	36

9.	Zur Rolle des „pädagogischen Taktes“.....	39
10.	Der Prozess musikalischer Bildung.....	40

II. Teil: Helms Darstellungen historischer Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts

	41
1.	Der „natürliche Weg“ der induktiven Methode zwischen pädagogischer Fundierung und unterrichtspraktischen Lösungen	41
2.	Erstarken der formalen Bildung.....	42
2.1	Helms positive Einschätzung der induktiv-genetischen Methode nach Pestalozzi.....	42
2.2	Die „Wende“ zum „zweiten Denkmodell“: Eingeschränkte Bedeutung der „Natürlichkeit des Bildungsprozesses.....	44
2.3	Die Forderung nach pädagogischer Konstruktion musikalischer Erfahrungen.....	45
3.	Herbart urteilt: Pestalozzis Idee der Anschauung ist klärungsbedürftig.....	46
4.	Helms Orientierung an der Bildung der „ästhetischen Anschauung“	48
5.	Helm erkennt: Pestalozzis Idee der musikalischen Anschauung ist klärungsbedürftig	49
6.	Helms Kritik an der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli	50
6.1	Das Fehlen einer interessanten „Erfahrungsunterlage“ als Konsequenz der Anwendung des Anschauungsbegriffs in der Nachfolge Pestalozzis.....	50
6.2	Gesangbildungslehren nach Pestalozzischen Grundsätzen: Das Problem der Elementarisierung	51
6.3	Helms Kritik an der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli: Zur Grundregel des Elementarisierens	52
7.	Erfahrung geben: Musik als konkrete „Erfahrungsunterlage“	52
8.	Konsequenzen des „zweiten Denkmodells“: Darstellungen historischer Gesangbildungslehren.....	53
8.1	Grundregel des induktiven Verfahrens.....	53
8.2	Der nach Helms Auffassung falsche Ansatz nach der rationalen Zugänglichkeit.....	54
8.3	Helms Ansatz: Elementarisierung unter Beachtung des ästhetischen Werturteils.....	54
8.4	Das „Zerlegen des Schönen“ – Die musikerzieherische Kunst des Elementarisierens	55
8.5	Norm der Elementarisierung liegt im „Gefallen“ der Elemente	55
8.6	Pädagogische Begründung seines Ansatzes: Formalbildung muss Interessenbildung sein.....	55
8.7	Das rein synthetische Unterrichtsverfahren verhindert die Interessenbildung	56
9.	Helms Fazit: Der Anschauungsbegriff Pestalozzis muss modifiziert werden	56
10.	Der zweifache Ansatz Helms.....	57
11.	Der Fortschritt bei Natorp	59
12.	Das noch offene Problem nach Pfeiffer/Nägeli und Natorp.....	62
13.	Gleichberechtigte Behandlung von Elementar- und Liederkursus.....	63
14.	Helms Position	65

III. Teil: Unterricht und Erziehung	69
1. Unterrichtszweck	69
1.1 Erziehungsziel „Tugend“ als „Harmonie zwischen Willen und Einsicht“	69
1.2 Das formale musikalische Erziehungsziel	71
2. Helms Theorie der ästhetischen Urteilsbildung	71
2.1.1 Urteilsbildung über „Willensverhältnisse“	71
2.1.2 Das Problem der Erkenntnisbasis der Urteile über Willensverhältnisse	72
2.1.3 Urteilsbildung und Erkenntnisbasis über Tonverhältnisse	73
2.2 Das Phänomen der „Billigung“	73
2.3 Die Frage nach der verbindlichen Gültigkeit der Urteile über Willensverhältnisse	74
2.4 Aufgabe des Unterrichts: Ästhetische Urteilsbildung	75
2.5 Das Ziel der Bildung der „Einsicht“: Die ästhetische Einstellung	75
2.5.1 Anbahnung der Reflexivität: Darstellung – Vorstellung – ästhetisches Geschmacksurteil	75
2.5.2 Anbahnung der Urteilsbildung über Tonverhältnisse	76
2.5.3 Notation als Vorstellungshilfe	76
3. Das Problem der „Freiheit der Wahl bei dem Zwange“	77
3.1 Helms Grunderfahrung der „Bildsamkeit“	77
3.2 Das Phänomen der relativen Bildsamkeit	78
3.3 Das erste Moment der Bildsamkeit: Von der Unbestimmtheit zur Festigkeit des Willens	79
3.4 Das zweite Moment der Bildsamkeit des Willens: Bestimmtwerden zur Selbstbestimmung	80
3.5 Beachtung der Individualität	80
3.6 Der musikerzieherische Aspekt der Erziehung zur Individualität	81
4. Vorreflexives Verhalten	82
4.1 Ausserschulische Formen vorreflexiven Verhaltens und Lernens	82
4.2 Vorreflexive Formen sittlichen Verhaltens und Lernens in der Schule	83
5. Das Handlungsproblem der Genese sittlicher Bildung	84
6. Die Problemlage: Erziehung zur Freiheit	85
7. Interessenbildung	86
A. Herbart	
7.1 Das „vielseitige Interesse“ im Prozess des Unterrichts bei Herbart	86
7.1.1 Sinnstypen als pädagogische Konstrukte	86
7.1.1 Konstrukt des „vielseitigen Interesses“ in der Einheit der Person	86
7.2 Teilungsglieder des Begriffes vom Interesse	88
7.2.1 Der formale, subjektbezogene Aspekt des Unterrichtsprozesses: Vertiefung und Besinnung	89
7.2.2 Der formale, objektbezogene Aspekt des Aneignungsprozesses: „Analyse“ und „Synthese“	91
7.2.3 Der formale Aspekt der Intentionalität und Intensität pädagogischen Handelns: „Interesse“ und „Begehrung“	93
7.2.4 Der Aspekt der Vielseitigkeit des Interesses in materialer Hinsicht: „Erkenntnis und „Teilnahme“ als Gegenstände des vielseitigen Interesses	96
7.3 Die musikalisch-ästhetische Werkeinstellung bei Herbart	98
7.4 Herbarts weiter Vorstellungsbegriff: Die pädagogische Rolle der „apperzipierenden Aufmerksamkeit“	99
7.5 Das Herbartianische „Missverständnis“	100

B. Helm

1.	Das „vielseitige Interesse“ im Prozess des Unterrichts bei Helm	101
1.1	Musikalisches Interesse in formaler und materialer Hinsicht (historisch-systematischer Ertrag).....	101
1.2	Vielseitiges Interesse in formaler und materialer Hinsicht.....	103
1.3	Helms pädagogische Bestimmung des Zwecks von Unterricht: Ausbildung der „Vielseitigkeit“	103
1.4	Vorreflexive und reflexive Wertübertragung	104
2.	Der rein formale Aspekt der Interessenstärke	105
2.1	Stufen der Intensität und Intentionalität des Interesses.....	107
2.2	Helms psychologisches Konstrukt der fünf Intensitätsstufen musikalischen Handelns	108
2.3	Die herausragende Bedeutung der 2. Intensitätsstufe für den Unterricht: das „Interesse“	109
2.4	Der psychologische Mechanismus: Apperzeption	110
2.5	Die hohe Bedeutung des „unmittelbaren Interesses“	112
3.	Der formal-materiale Aspekt der Interesserichtungen: Erfahrung und Umgang.....	112
3.1	Interessen der Erfahrung	114
3.1.1	Empirische Erkenntnisebene	114
3.1.2	Logische Verstandesbildung.....	115
3.1.3	Ästhetik.....	115
3.2	Interessen des Umgangs oder der Teilnahme.....	115
3.3	Das „sympathetische“, sociale“ und „religiöse“ Interesse	116
3.4	Der Beitrag des Gesangunterrichts zur Ergänzung von Erfahrung und Umgang.....	117
3.5.1	Die Problematik der Vielseitigkeit im Unterrichtsprozess	117
3.5.2	Die Problematik der Vielseitigkeit aus der Perspektive des Gesangunterrichts	118
4.	Der „Stoff“ des Gesangunterrichts.....	118
4.1	Stoffwahl als Wertwahl in der Tradition des 19. Jahrhunderts.....	118
4.2	Helms Orientierung an der romantischen Idee des Volksliedes	120
4.3	Die Suche nach „bleibenden“ musikalischen Werten.....	120
4.4	Das Prinzip der Wertübertragung durch bewusste Wertwahl	121
4.5	Das Prinzip der ästhetisch-rationalen und normativ verbindlichen Stoffauswahl	121
4.6	Der verbindliche Gegenstand des Gesangunterrichts: Volkslieder und volkstümliche Lieder	121
4.7	Die Ablehnung moralisierender Lieder	122
4.8	Das pädagogische Prinzip der Beachtung der Individualität des Schülers	123
4.9	Der Liederkanon für die acht Volksschuljahre	123
5.	Artikulation der Formalstufen: Der zweistufige Lernprozess	123
5.1	1. Stufe: Vertiefung.....	124
5.2	Die Bedeutung der „Besinnung“ im zweistufigen Lernprozess	125
5.3	Methodische Einheiten: Lernprozess in zwei Stadien: Apperzeption und Abstraktion	126
5.4	Das zweite Hauptstadium als Abstraktionsprozess.....	126
5.5	Der fünfstufige Weg der „Methodischen Einheit“	127
5.6	Darstellung der fünf Stufen	128
5.6.1	1. Stufe	128
5.6.2	2. Stufe	131
5.6.3	3. Stufe	133
5.6.4	4. Stufe	133
5.6.5	5. Stufe	135
6.	Lehrplantheorie	138
6.1	Helms Übernahme des Konzentrationsgedankens für den Gesangunterricht	140
6.2	„Konzentration der Stoffe“ und Gesangunterricht	140
6.3	Kulturstufen bei Ziller.....	141
6.4	Die Stellung der Helmschen Gesangpräparationen im Rahmen der Konzentrationsidee	142
6.5	Die „geschichtlichen Gesinnungsstoffe“	144

6.6	Kongruenz von Einzel- und Gesamtentwicklung	148
7.	Charakterbildung.....	149
7.1	Die Beziehung von Charakterbildung und Unterricht	149
7.2	Erziehung im Übergang zum Handeln: Die notwendige „Übung im Handeln“.....	152
7.3	Drei Entwicklungsphasen der Willensbildung	153
7.4	Genese der Charakterbildung.....	153
7.5	Objektiver und subjektiver Teil des Charakters	154
7.6	Erzieherische Massnahmen zur „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinn“	155
7.7	Helms Lösungsansatz: Übung im Handeln als „Gewöhnung zur Arbeit“	156
IV. Teil:	Konzentrationstypen musikalischer Wertübertragung.....	158
1.	Das Grundmodell der musikalischen Wertübertragung.....	158
1.1	„Interesse“-Typ	158
1.2	Umbildungstyp „didaktische Brücke“	160
1.3	Übungstyp „Kontrastwahrnehmung“	160
1.4	„Veranschaulichungs- bzw. Veranhörlichungs-Typ“	161
2.	Darstellung der Anwendung der Konzentrationstypen nach den acht Schuljahren.....	161
V. Teil:	Zugespitzter Vergleich:	
	Helms musikpädagogische Lösungen und Herbarts allgemeine Pädagogik	215
1.	Allgemeine Pädagogik – Gesangpädagogik – Transformationsproblematik.....	215
2.	Das Problem der Freiheit.....	215
2. 1	Interessenbildung im gesinnungsbildenden Gesangunterricht	215
2. 2	Helms Konzept der Formalstufen.....	217
2. 3	Kritik.....	218
3.	Das Problem der Interessenbildung	218
3. 1	Helms Interessenbildung als „Vorstellungs- und Begriffsbildung“.....	218
3. 2	Herbarts Begriff der Ausbildung eines „vielseitigen, gleichschwebenden Interesses“	219
3. 3	Herbarts Idee der „geistigen Respiration zwischen Vertiefung und Besinnung“.....	219
4.	Das Problem der Charakterbildung	220
4. 1	Helms Optimismus der Willensbildung: „Aus Interesse wird leicht Wille“	220
4. 2	Helms musikpädagogische Didaktisierung der Willensbildung: Die Bedeutung der Übungen auf der 5. Formalstufe	221
4. 3	Herbarts Forderung nach charakterbildender „eigener ernster Wirksamkeit der Jugend“: Chancen einer praktischen Realisierbarkeit der Charakterbildung.....	221
4. 4	Kritik: Charakterbildung als „Anhängsel an den Unterricht“.....	221
	Literaturverzeichnis	223
	Anhang.....	230
	Lebenslauf.....	235
	Zusammenfassung.....	236

Einführung

Mit der Leitfrage nach der musikalischen Wertübertragung im Musikunterricht des 19. Jahrhunderts wendet sich die vorliegende Arbeit einer Thematik zu, die in der Fachgeschichte der Musikpädagogik als eher unbedeutend gilt, obwohl der Herbartianismus die deutschen Schulen während der ganzen zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in das 20. Jahrhundert hinein beherrscht hat. Denn mit dem Herbartianismus wird gewöhnlich nur der starre Schematismus der Formalstufentheorie assoziiert, der eine Technik des Lektionenhaltens und eine Programmierung des Unterrichtsprozesses propagierte. Das Urteil über den Herbartianismus in der Musikpädagogik scheint längst gesprochen – seine Zielsetzung gilt als überholt und wird in der wissenschaftlichen Literatur entsprechend randständig behandelt. Im Prinzip jedoch erforderte der Anspruch „herbartianistisch“ orientierter Musiklehrer gegen Ende 19. Jahrhunderts, den Gesangunterricht konsequent in den Zusammenhang mit Erziehung zu setzen, eine Pädagogik auf wissenschaftlicher Grundlage, die die vielschichtigen Beziehungen von Erziehen, musikalischem Lernen und Lehren zu berücksichtigen hatte. Was den pädagogischen *Anspruch* von Musikpädagogen betrifft, die dem Herbartianismus damals nahestanden, herrscht in der musikpädagogischen Historiographie heute ein unscharfes Bild, und es scheint, als würde das sozialtechnische *Wirkungspotential* herbartianistischer Gesangbildungslehren unterschätzt im Hinblick auf den kulturellen Hintergrund der Zeit.

Die vorliegende Arbeit will sich daher mit Johann Helm, einem der führenden Gesangpädagogen des Herbartianismus gegen Ende des 19. Jahrhunderts in der Weise beschäftigen, dass sie sich unter Berücksichtigung der o. g. Leitfrage folgenden Untersuchungsfeldern zuwendet:

- Sie beschäftigt sich mit dem musikpädagogischen Herbartianismus am Beispiel der Gesangpädagogik von Johann Helm und wendet sich somit dem Forschungsbereich der musikpädagogischen Geschichtsschreibung des späten 19. Jahrhunderts zu.
- Sie will Helms Lösungsversuche zur Übertragung seiner systematischen Theorie einer musikalischen Werterziehung in die gesangpädagogische Lehre aufzeigen und Musik-Lernen bei Helm als Verfahren der „musikalischen Wertübertragung“ untersuchen. Einsichten in Helms zentrale Fragestellungen und Problemlösungen zur musikalischen Werterziehung sollen in der Weise gewonnen werden, dass untersucht wird, wie Helm versuchte, Regelmäßigkeiten seiner pädagogischen Lehre in den Fächerkontext der Schule zu übersetzen. Dabei sollen musikalische

sche Einstellungs-Lernvorgänge im Gesangunterricht Helms als Unterrichtstechniken einer „musikalischen Wertübertragung“ aufgezeigt werden.

Diese Untersuchungsfelder werden auf zwei Fragenkomplexe bezogen:

- Ein erster Fragenkomplex resultiert aus der historischen Perspektive und blickt auf den schulischen Gesangunterricht im 19. Jahrhundert: auf eine Zeit, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts anzusetzen ist und bis in das Vorfeld des 1. Weltkrieges reichte, in der die aus heutiger Sicht problematische herbartianische Formalstufenlehre die Seminare der Volksschullehrerausbildung dominierte. In diese Zeit fällt die Helmsche Konzeption eines herbartianistischen Gesangunterrichts.

In der musikpädagogischen Forschung gerät dieser Fragenkomplex als die „vergessene Wissenschaftsgeschichte des Herbartianismus“ (Coriand/Winkler 1998) erst seit den 80er Jahren wieder neu in den Blick: Heise (1986) charakterisiert Helm als Vertreter einer Lehrergeneration, die vom „Fortschrittsglauben“ an einen grundsätzlich „wohlgeordneten“ Gesangunterricht erfüllt war, welcher „im letzten Drittel des [19.]Jahrhunderts einen schwer verständlichen Höhepunkt [erreichte]“ (ebd., 64). Ähnlich kritisch betrachtet Gruhn aus einer „gesamtkulturellen Perspektive“ die Diskrepanz zwischen den großen kulturellen Leistungen im ausgehenden 19. Jahrhundert, zu denen „die schulische Musikerziehung in krassem Gegensatz stand“ (Gruhn 1993, 142): Das häufige Singen vaterländischer Lieder – so Gruhn – könne „nicht die völlige Unerheblichkeit musikalischer Erziehung in der damaligen Schule verdecken“ (ebd., 152). Helms Didaktik des Schulgesangs steht in der Tradition einer Erziehung zu „militärisch heldischem Geist und vaterländisch-kaisertreuer Gesinnung“ (Sievritts 1984, 514) und hat somit auch eine kriegserzieherische, politische Funktion: Sie ist ein Stück „Kriegserziehung im Kaiserreich“ (Lemmermann, 1984).

Nolte untersucht Helms Musikverständnis „unter dem Einfluß der Ästhetik, Pädagogik und Psychologie Herbarts“ (Nolte 1982, 171-194). Insbesondere um das Problem der ästhetischen Werturteilsbildung im musikpädagogischen Herbartianismus näher darzustellen, geht er auf Helms grundlegenden Beitrag zur Konzeption von Gesangunterricht ein (vgl. Helm 1885, 180-196).

Pfeffer (1992) beschreibt im Rahmen seiner Darstellung zur Situation der Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915 den Stand der damaligen Methodendiskussion. Die „Methodik des Gesangunterrichts auf der Grundlage Herbartianischer Pädagogik“ (ebd., 86-91) verzeichnete damals laut Pfeffer eine quantitativ relativ geringe Verbreitung. Ausgesprochene Methodikbeiträge sind rar. In Anlehnung an die Arbeit Noltens (1982, 171-201) stellt Pfeffer die damaligen Beiträge von R. Löwe (1894), E. L. Meinhardt (1890) und A. O. Stiehler (1890) in den Mittelpunkt.

Während Pfeffer (1992, 87-89) hierbei den nach Formalstufen gegliederten Aufbau von Unterrichtseinheiten am Beispiel Löwes (1894) skizziert, werden die nach dem Herbart-Zillerschen Formalstufenmodell durchgestalteten Lektionen im Rahmen des Handbuchs „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen“, das W. Rein u. a. von 1878 bis 1917 in acht Auflagen herausgaben, trotz ihrer damaligen Berühmtheit von Pfeffer nicht erwähnt. Kramer (1990) geht der Frage der „Praxisrelevanz exemplarischer Darstellungen von Gesangunterricht im Kontext der seminaristischen Lehrerausbildung“ kritisch nach (ebd., 3) und erläutert, dass sich Unterrichtsdarstellungen nach dem Herbart-Zillerschen Formalstufenmodell Helmscher Prägung über den Rahmen des „Handbuchs“ hinausgehend kaum durchsetzten.

- Der zweite Fragenkomplex: Die vorliegende Untersuchung will Helms Antworten auf die Frage nach der musikalischen Wertevermittlung betrachten und dabei die didaktischen Prinzipien analysieren, nach denen er die Transformation dieses Ziels in pädagogische Praxis des Unterrichts übersetzt. Dafür bedient sich die Arbeit des theoretischen Konstrukts der „musikalischen Wertübertragung“. Durch die forschungsleitende Frage nach einem musikpädagogischen Handeln, das auf Werte bezogen ist, erweitert sich die Problemstellung notwendigerweise über den historischen Aspekt des ersten Fragenkomplexes hinausgehend auf das pädagogische Problem des Musik-Lernens – genauer: auf das Problem der Bildung von musikalischen Einstellungen bzw. Werthaltungen. Im Rahmen ihres *historischen* Erkenntnisinteresses berührt die vorliegende Arbeit forschungslogisch daher nicht nur einen Bereich der Geschichte der Musikpädagogik. Sie erstreckt sich auch auf Fragestellungen, die in aktuellen Forschungsfeldern des musikalischen bzw. musikpädagogischen Handelns untersucht werden und in gewisser Hinsicht mit der damaligen schulischen Problemstellung von Helm im 19. Jahrhundert vergleichbar sind – denn auch für Helm als Schul-Praktiker war es ein dringendes Anliegen, das Problem zu lösen: unter welchen Bedingungen sich im Individuum „dauerhafte musikalische Einstellungen“, „stabile Präferenzen“ oder ein „inneres musikalisches Wertbewußtsein“ aufbauen lassen.

Gegenwärtig wird der Fragenkomplex der musikalischen Wertübertragung nur vereinzelt, mit unterschiedlicher Begrifflichkeit und unter verschiedenen Forschungsansätzen untersucht, bei der es u. a. um die Frage geht, wie „eine dauerhafte Affinität“ (Schmidt 1984, 85) zu einer ganz bestimmten Musik entsteht. Schmidt kommt zu dem Ergebnis, dass „musikalische Präferenzen“ sich den „personalen Einflüssen außerhalb der Schule, der emotionalen Kontiguität (dem Klima, in dem Musik erlebt wird), den außerästhetisch-funktionalen Interessen und den motivierenden Kräften der musikalischen Praxis [verdanken]“ (Schmidt 1984, 88). Musikalische Affinitäten entstehen dadurch, dass das Individuum „an vertrauenswürdigen Personen erkennt, was ihnen nicht eine, sondern diese Musik bedeutet“ (ders. , 102). Dies sind zusammengefasst die Ergebnisse einer biographischen Fallstudie von Klüppelholz (1980), in der er Faktoren zur Entstehung stabiler musikalischer Präferenzen („Daueraffinitäten“) untersucht. Auch Behne (1987) kommt zu dem Ergebnis, dass die „individuelle Geschmacksbildung“ in biographische Zusammenhänge eingebettet ist. Es ist eine Erfahrungstatsache, dass auch für den musikalischen Lernbereich – für das „Musiklieben-lernen“ (Regner 1988, 46) die entscheidenden Erfahrungen in sehr frühem Alter gemacht werden. Die akustische Umwelt des Kindes hat einen Einfluss auf die später viel schwerer zu ändernden musikalischen Werthaltungen. Untersuchungen zu Phänomenen der Wertübertragung versuchen, Faktoren musikalischer Einstellungen bzw. Einstellungsänderungen in musikalischen Handlungsfeldern zu beschreiben, um Bedingungen sich verändernder „Werthaltungen“ (Regner 1988, 46) und „ästhetischer Vorlieben“ (Schmidt 1984, 86) im Umgang mit Musik besser erkennen zu können.

Aus dem Vorhaben, musikalische Wertübertragungsvorgänge am historischen Beispiel des Helmschen Gesangunterrichts zu untersuchen, ergibt sich forschungsmethodisch die Notwendigkeit, über eine bloße Darstellung der Helmschen Konzeption eines herbartianistischen Gesangunterrichts hinauszugehend spezifischen Fragestellungen nachzugehen, die an dieser Stelle zunächst nur kurz in einer kleinen Reihe von Problemkreisen angedeutet werden sollen. Dabei sollen Johann Helms Gesangbildungslehre sowie weitere Schriften des gleichen Autors zur Allgemeinen Pädagogik und zur Geschichte der Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts den Rahmen für ein mehrdimensionales Untersuchungsfeld bilden, um seine Antworten auf die Frage der Wertevermittlung im Gesangunterricht erkennbar werden zu lassen. In folgenden vier Problemkreisen soll Helms Gesangbildungslehre in spezifische gedankliche Zusammenhänge gestellt werden:

1. Helms Gesangbildungslehre im Rahmen der zeitgenössischen Methoden-Diskussion;
2. Helms Herbart-Rezeption;
3. Der Zusammenhang zwischen seiner Gesangbildungslehre und seiner Allgemeinen Pädagogik;
4. Helms unterschiedliche bzw. gegenläufige Denkrichtungen

1.

Für Helm stellt sich das Problem eines „erziehenden“ und insofern „fortschrittlichen“ Gesangunterrichts so dar, dass einerseits die getrennten Elementar- und Liederkurse in den Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts für ihn auf einem Begriff der musikalischen Anschauung basieren, der das Interesse an der Musik nicht befördert, sondern gefährdet bzw. zerstört. Da Helm andererseits die pädagogischen Prinzipien der Elementarisierung und der Anschauungsbildung für unaufgebare Errungenschaften der Pestalozzischen Pädagogik anerkennt, sucht er nach Lösungen, die eine musikalische Anschauungs- und Elementarbildungslehre ermöglichen, welche gleichzeitig das musikalische Interesse bzw. das Wert-Gefühl für Musik aufbauen. Ausbildung der musikalischen Anschauungen auf der Grundlage einer musikalischen Elementarlehre – dies ist kurz gesagt die Tradition der Gesangbildungslehren in der Nachfolge Pestalozzis, in der auch Helm seinem Selbstverständnis nach steht.

2.

Helm ist Theoretiker musikalischer Bildung. Es ist zu beobachten, dass sich seine Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Gesangunterrichts nicht allein in handlungsanleitenden methodischen Schriften erschöpfen. Vielmehr zeigt er das Bemühen, eine musikpädagogische Konzeption (der Wertübertragung) zu erarbeiten, die in Erwartung einer sittlich-erzieherischen Wirkung von Musik auch „ideale“, d. h. persönlichkeitsbildende Ziele anstrebt. Von daher entwickelt er seinen gesangpädagogischen Ansatz in Korrespondenz mit der Ethik, Ästhetik und Pädagogik von Johann Friedrich Herbart. Helm verwendet in seinem „Handbuch der allgemeinen Pädagogik“ (1894) Begriffe aus dem Denken von Herbart, die er freilich in seiner spezifischen Art umdeutet. Dies ist nicht verwunderlich, denn Helm, Inspektor des Königlichen Schullehrerseminars in Schwabach glaubte, mit seinem praxisorientierten Kompendium in der Tradition der Herbartschen Pädagogik zu stehen. Wie alle Herbartianer war auch er überzeugt davon, Herbarts pädagogische Intentionen sinngemäß zu verfolgen. In enger Anlehnung an Herbarts Begrifflichkeit versuchte er die Konzeption der Herbartschen Pädagogik im Hinblick auf sein gesangpädagogisches Konzept zu transformieren.

Helms Konzept ist gleichwohl gekennzeichnet vom Optimismus, im Rückgriff auf Herbarts Pädagogik Erziehung und Methode in der Weise zu harmonisieren, dass es sich als eine Berufswissenschaft der Gesanglehrer praktisch bewähren könnte. Auch wenn Helm die vielfältige Begrifflichkeit Herbarts adaptiert und eine anspruchsvolle Konzeption eines „erziehenden“ Gesangunterrichts praxisnah für die Volksschule auf der Grundlage der Herbartschen Pädagogik übersetzt, so war er doch im Gegensatz zu Herbart in der Einschätzung der Chance weitaus optimistischer, innerhalb der Staatsschule bestimmte normative Erziehungsziele zu erreichen. Während jedoch Herbart pädagogisch relevante Handlungsfelder noch in einem offenen pädagogischen System durchdacht hatte, adaptierte Helm dann rund 80 Jahre später Herbarts Pädagogik, indem er ein

normativ geschlossenes Methodenschema im Rahmen eines ethisch-religiösen Gesinnungsunterrichts entwickelte. Dies zeigt sich besonders deutlich in seinem gesangdidaktischen Konzept nach dem Formalstufenschema, welches integraler Teil eines pädagogischen Gesamtsystems auf *herbartianistischer* Grundlage ist.

3.

Helm verband den Anspruch der Wissenschaftlichkeit mit dem der Praxisnähe. Für ihn ging es nicht in erster Linie um eine bewusste und enge Anlehnung an die Pädagogik Herbarths, bzw. eine Adaption derselben, sondern um die *praktische* Umsetzbarkeit *seiner* Idee eines „erziehenden Gesangunterrichts“. Konsequenterweise war für ihn daher die Abwehr eines musikalischen Anschauungsbegriffes, der durch Nägeli, Natorp, Hentschel u. a. in der Pestalozzi-Tradition vermittelt wurde. Das Problem lag für ihn darin, dass in den Gesangbildungslehren dieser Tradition eine für die Schüler wenig anschauliche und dadurch uninteressante musikalische Elementarbildung bis hin zum Einzelton angestrebt wurde. Auch die Durchführung getrennter Elementar- und Liederkurse basierte auf einem Begriff der musikalischen Anschauung, der das Interesse an der Musik nicht befördern half, sondern erlahmen ließ. Ziel seines Gesangunterrichts war die Ausbildung der musikalischen Interessen. Die Ausbildung der Interessen aber war ihm nicht nur eine Frage der Methodik, sondern griff in die erzieherische Dimension über. Daher war es für ihn von Bedeutung, die Frage, woran sich eine gute bzw. fortschrittliche Gesangbildungslehre erkennen ließe, in engster Verbindung mit den Chancen der Interessenbildung zu bringen. Eine gute Methodik der Gesangbildung vermag nach Helm das musikalische Interesse der Schüler aufzugreifen, nachhaltig zu wecken und in der Weise auszubilden, dass ein spezielles, auf Musik bezogenes Interesse zu einem Merkmal der Person wird.

Nur so ist zu verstehen, warum er in kurzen, überblicksartigen Artikeln zur Geschichte der Gesangspädagogik versuchte, aus der Fülle der seit Beginn des 19. Jahrhunderts erscheinenden Gesangbildungslehren eine Tradition hervorzuheben, die die Chance eines sog. „erziehenden Gesangunterrichts“ in sich trägt, d. h. Interesse weckt, Werte vermittelt oder auch charakterbildend wirkt. Besonders die in der Tradition Pestalozzis stehenden Gesangbildungslehren sind für ihn in dieser Hinsicht beachtenswert, obgleich sie seiner Meinung nach dringend neueren lernpsychologischen Erkenntnissen angepasst werden müssen.

Fortschritt in der Methodik der Gesangbildungslehren ist für ihn die wichtigste Aufgabe, der er sich mit dem Selbstverständnis eines erziehenden Gesangspädagogen mit ehrgeizigen Praxisambitionen stellt. Immer dann, wenn er Chancen zur Verwirklichung musikalischer Interessenbildung in Konzeptionen von Gesangbildungslehren zu entdecken meint, hebt er sie als „fortschrittlich“ hervor und stellt neben sein Lob auch Vorschläge zur Verbesserung einzelner Methodik-Konzepte – Verbesserungen, die in sein Konzept des analytisch-synthetischen Unterrichts münden.

4.

In Helms Schriften zeigen sich im Wesentlichen zwei unterschiedliche, bzw. gegenläufige Richtungen seines Denkens. Um sie im Kontext zu erkennen und zu verstehen, soll versucht werden, sie mit Hilfe von zwei konstruierten Denkmodellen als methodologischen Werkzeugen zu beschreiben.

A.

Helm, der sich in der fachöffentlichen Diskussion um die „richtige“ Methode vehement für die Durchführung des Unterrichts nach den Formalstufen Herbarts einsetzte, folgt in diesem Zusammenhang klar erkennbar deduktiven Ableitungen („1. Denkmodell“): Aus Ethik und Ästhetik abgeleitete Werte setzte er als höchste Zielvorgaben von Unterricht und Erziehung ein. Die Erreichung dieser Ziele war nach diesem Denkmodell für ihn nur eine Frage der Anwendung lernpsychologisch ermittelter Gesetzmäßigkeiten des Seelenlebens, die dann quasi mit naturgesetzlicher Konsequenz methodisch angestrebt werden konnten. Helm hatte damit lernpsychologische Erkenntnisse und Ansätze, die schon bei Herbart zu finden sind, in der Weise adaptiert, dass er sie zur Methode verkürzte.

In der Konsequenz dieses Denkmodells hielt er es daher auch nicht für notwendig, Gesangunterricht im Bedingungsgefüge von Zielen, Inhalten und Methoden fachöffentlich zu diskutieren und darzustellen. Wie so viele der zeitgenössischen Gesanglehrer glaubte auch er an den Fortschritt der „richtigen“ Methode, die geprägt war von der Entwicklung einer quasi unterrichtstechnologisch optimierten „Idealmethode“. Diese für das ausgehende 19. Jahrhundert zeittypische Begeisterung für einen lernpsychologisch gestützten Begriff von Fortschritt in der Methode führte auch für Helm in eine von Zielen und Inhalten weitgehend abgelöste Methodendiskussion.

Zu betonen ist allerdings, dass Ziele und Inhalte des Gesangunterrichts für Helm als einem Theoretiker musikalischer Bildung dennoch von großer Bedeutung waren, auch wenn er diese fachöffentlich kaum diskutiert. Fachöffentlich diskutiert wurden fast ausschließlich Konzepte wissenschaftlich optimierter Lernmethoden.

B.

Aber nur dem ersten Anschein nach hatte Helm seine ganze Hoffnung in eine anwendungsorientierte, „technische“ Sicht von Methode gesetzt, wenn er sich in die damalige fachöffentliche Diskussion einreicht, Gesangbildungslehren methodisch zu optimieren, um den Schülern zu helfen, das musikalische Material der Lieder auditiv, gesangstechnisch und kognitiv zu bewältigen, d. h. auf einer Ebene der konkreten Anforderungen des musikalischen Materials.

Für ihn muss darüber hinaus die Methode einen Beitrag zur Erziehung der Persönlichkeit leisten – sie muss auch bezogen sein auf die zentrale musikerzieherische „Ideal-Ziel“-Idee, in der musikalisch-ästhetische Erziehung zur Vervollkommnung des Menschen durch Musik gleichbedeutend ist mit Ausbildung einer Vielseitigkeit des musikalischen Interesses.

Bewegt sich Helm argumentativ auf dieser „Ideal-Ziel“-Ebene von Unterricht und Erziehung, dann steht für ihn nicht ein aus der Psychologie abgeleiteter Lernbegriff im Mittelpunkt, sondern es gewinnen Begriffe an Bedeutung, die ein auf musikalisches Lernen bezogenes „eigenständiges Denken“ kultivieren: Ausbildung des „Geschmacksurteils“ durch Weckung des „Interesses“ im „Anschauen des Schönen“.

Helm wendet sich vom Denkmodell der Deduktion immer dann ganz pragmatisch ab, wenn er seiner Überzeugung Ausdruck verleiht, dass das Erziehungsziel einer musikalisch interessierten Persönlichkeit nicht deduziert werden kann. Vermittelt durch Beobachtungen und Erfahrungen des Lehrers müssen ganz eigene Wege für das lernende Individuum gefunden werden, die das musikalische Interesse befördern und die Kompetenz eines spezifisch ästhetisch-musikalischen Geschmacksurteils anbahnen. Erfahrungstatsachen sprechen ihm gegen eine rein deduktive Bestimmung von Pädagogik: Als Pädagoge erkannte er, dass es nicht möglich ist, das Ziel einer interessierten, charakterstarken Persönlichkeit zu deduzieren.

Helm durchdenkt in der Konsequenz eines „2. Denkmodells“ seinen Gesangunterricht daher vom pädagogischen bzw. musikpädagogischen: Beachtung vorreflexiver Formen musikalischen Verhaltens, „Zeigen des Schönen“; Anknüpfung an den subjektiven Bedeutungshorizont der Schüler, das Verfolgen insgesamt eines „natürlichen Weges“ der Bildsamkeit des musikalischen Willens“.

In Helms Schriften existieren beide Denkmodelle unvermittelt – d. h. methodologisch unreflektiert nebeneinander: einerseits beteiligt er sich an einer weitgehend von Zielen und Inhalten abgelösten Diskussion zur Optimierung von Gesangsmethoden, andererseits erkennt er, dass eine das Individuum berücksichtigende Geschmacksbildung immer auch individuelle, aus der Beobachtung und Beachtung der Lernenden sich ergebende Methoden erfordert.

An diesem zuletzt genannten methodologischen Problemkreis setzt das erste Kapitel der Arbeit an:

Kapitel 1:

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Herausarbeitung der oben genannten zentralen Begriffs- und Theorieelemente von Helm. Die methodologische Frage nach den pädagogischen Theoriebildungsprozessen in Helms Schriften soll Aufschluss darüber geben, wie Helm die methodisch-praktische Umsetzung der Chancen der musikalischen Wertübertragung im interessebildenden Gesangunterricht begründete.

Kapitel 2

Das zweite Kapitel wendet sich der historischen Perspektive zu, in der Helm in kritisch-konstruktiver Absicht auf Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts zurückblickt.

In seinen Beiträgen „Die Entwicklung des Gesangunterrichtes“ (B, 1879) und „Der Gesang in der Volksschule“ (C, 1896) kann beobachtet werden, wie Helm aus pädagogischer Perspektive Methoden Aspekte historischer Gesangbildungslehren in kritisch-konstruktiver Weise betrachtet, die seit Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt wurden. Helm stellt in diesen Lehren prinzipielle Chancen und Gefahren auf der Ebene der Methodenwahl heraus, die sich auf das Erziehungsziel einer musikalischen Interessenbildung entweder positiv oder aber negativ auswirken können.

Unmittelbar praktisch verwertbare Impulse für den Gesangunterricht will er mit diesen beiden Schriften nicht geben. Helms Hauptinteresse in seinen historischen Kurzdarstellungen zur Geschichte der Entwicklung der Methodik des Gesangunterrichts liegt vielmehr darin, in wissenschaftlich-kritischer Absicht theoretische Entwicklungen bestimmter Methoden Aspekte in historischen Gesangbildungslehren nachzuzeichnen und daran anknüpfend pädagogisch-theoretische Impulse für einen möglichen Methodenfortschritt der Gesangbildungslehren zu geben, die in das Konzept des analytisch-synthetischen Unterrichts münden.

Kapitel 3

Hier soll der Gesangunterricht Helms ausgehend von den gedanklichen Zusammenhängen seiner allgemeinen Erziehungslehre systematisch neu bestimmt werden. Den wichtigsten Elementen seiner allgemeinpädagogischen Unterrichts- und Erziehungslehre („Unterrichtszweck“, „ästhetische Urteilsbildung“, „vielseitiges Interesse“, Entwicklung der „Vielseitigkeit“ im Unterrichtsprozeß, „methodische Einheiten“) werden systematisch die entsprechenden *musikalischen* bzw. *gesangpädagogischen* Hauptgesichtspunkte seiner Lehre an die Seite gestellt.

Durch den Versuch, die *gesangpädagogischen* Lehrelemente Helms an seine *allgemeinpädagogischen* anzubinden bzw. ins Verhältnis zu setzen, soll die gedankliche Weite des Helmschen Konzeptes eines „erziehenden Gesangunterrichts“ sichtbar gemacht werden. Die hier gewählte Darstellungsform beabsichtigt, Helms pädagogisches und methodisches Denken systematisch in Beziehung zu setzen, um den Blick für die Weite des zeitgenössischen Bildungsdenkens zu öffnen, in der Helms Gesangpädagogik sowie der pädagogische Kontext seiner Gesangbildungslehre steht.

In der von Helm sorgfältig durchdachten Ordnung seiner Unterrichts- und Erziehungslehre sollen insbesondere jene spezifischen Aspekte sichtbar werden, die eine sozialtechnische Beeinflussung des Schülerbewußtseins durch Unterricht anstreben.

Kapitel 4

In diesem Kapitel sollen Helms Unterrichtspräparationen in ihren Handlungsstrukturen näher bestimmt werden.

In typologisch aufgearbeiteter und interpretierender Form wird Helms Methodenkonzept für den Gesangunterricht als ein Versuch dargestellt, kontrollierte Lernprozesse in Gang zu setzen und erzieherisch bedeutsame Eigenschaften der Lieder auf die Schüler zu übertragen. Da Helm den geplanten Ablauf seiner Gesangstunden in Unterrichtspräparationen nach formalstufenschematischer Art schriftlich niedergelegt hat, soll der Kern seiner Methode, der in Unterrichtstechniken der musikalischen Wertübertragung zu vermuten ist, gedanklich in typologischer Form neu herausgearbeitet werden. Es soll in diesem Kapitel nachgewiesen werden, dass Helm das Verfahren der musikalischen Wertübertragung nach einem didaktischen Grundmodell musikalischer Unterrichtshandlungen und einer Reihe von Handlungsvarianten ausübt.

Kapitel 5

Abschließend wird Helm noch einmal in seinem Verhältnis zu Herbart betrachtet durch einen Vergleich der zentralen Lehrelemente beider Autoren vor dem Hintergrund der Frage, ob und wieweit die Legitimität seiner Berufung auf Herbart noch zu begründen ist.

I.

Helms Position : Das analytisch-synthetische Verfahren (ab ca. 1870)**1. Das Problem der Bildung musikalischer Interessen: Helms kritische Darstellung von Gesangbildungslehren**

Helm reiht sich mit seinen Beiträgen zur Methodik des Gesangunterrichts im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in die „von Methodenproblemen beherrschte musikpädagogische Diskussion“ (Nolte 1982, 24) über die Erörterung pragmatischer Fragen zur Optimierung der Methoden in der Gesangsbildung ein. Als Bildungstheoretiker der herbartianischen Richtung betont er, dass die Wege des Unterrichts prinzipiell durch die Gesetze der Psychologie vorgezeichnet seien.

Helm begreift den Beginn eines wissenschaftlich begründeten Volksschul-Musikunterrichts im 19. Jahrhundert vom neuen pädagogischen Denken Pestalozzis aus nach dem Prinzip „allgemeiner Menschenbildung“, welches sich gegen eine einseitige Verstandeschulung der Aufklärung wendet. Es ist dieser neue Gedanke, mit Hilfe der Musik zu erziehen, den auch Helm begrüßt. Ohne einschneidende „Modifikationen“ an den Gesangbildungslehren in der Nachfolge Pestalozzis ist es jedoch für ihn nicht mehr möglich, dem Grundgedanken eines „erziehenden Gesangunterrichts“ zu folgen, da er als Gesangsmethodiker in der Tradition der „Herbart-Zillerschen Schule“ stehend, von anderen pädagogischen Gesichtspunkten ausgeht. Dies zeigt sich besonders in seiner Akzentuierung der musikpädagogischen Notwendigkeit, den Lehrgang auf eine „konkrete Erfahrungsgrundlage wirklicher musikalischer Vorstellungen“ zu stellen. In der Tradition Herbarts stehend will Helm musikalische *Vorstellungen* auf der Grundlage einer konkreten Erfahrungsunterlage und nicht ein von wirklichen Liedern abstrahiertes „Kunstvermögen“ ausbilden.

Die formale Ausbildung und Entfaltung menschlicher Kräfte bzw. einer „Kunstkraft des Individuums“ (Nägeli) durch einen abstrakten, elementarisierten Lehrgang der Musiklehre als Voraussetzung für eine „reichere Lebensansicht“, eine „edlere Existenz“ wurzelt im neuhumanistischen Denken, ein höheres Leben in geistigen und musikalischen Erfahrungen einer Alltagswirklichkeit gegenüberzustellen.

Helm lehnt jedoch diesen auf der sog. „Vermögenspsychologie“ basierenden Ansatz ab, der Bewusstseinsvorgänge auf besondere Vermögen der Seele zurückführen will. Die Ausbildung eines sog. „Kunstvermögens“ stützt sich auf einen Klassenbegriff, d. h. auf eine Abstraktion aus bestimmten Erscheinungen des Seelenlebens (vgl. Weiss 1928, 69 ff.). Aus empirischer Sicht kommt es bei der Betrachtung des wirklichen musikalischen Erlebens aber nach Helm auf die genaue Beschreibung der *einzelnen* musikalischen „Vorstellung“ (Herbart), des *einzelnen* Gefühls an – und nicht auf das Vorstellungsvermögen oder Gefühlsvermögen, weil der Unterricht die konkreten, d. h. empirischen Möglichkeiten der Entwicklung einer musikalischen Geschmacksbildung immer im Auge behalten will. Der Vermögenspsychologie fehle „die Achtsamkeit auf das Spezielle und die genaue Beschreibung des Einzelnen“ (Herbart, zit. n. Weiss 1928, 70). Helm achtet daher sehr auf die empirischen Bedingungen und Möglichkeiten der Genese der musikalischen Vorstellungen. Die musikalische Alltagswirklichkeit ist für Helm eine notwendige „Erfahrungsunterlage“ für die weitergehenden Lehr- und Lernprozesse. Als empirisch gegeben betrachtet er die auszubildenden musikalisch-*ästhetischen* Vorstellungen, die der Erfahrung nach immer mit Wertgefühlen verbunden sind. Ihren subjektiven Urteilscharakter gilt es im Rahmen von Unterricht und Erziehung zu beachten.

Bei der Betrachtung der Gesangbildungslehren, die seit Beginn des 19. Jahrhunderts in der Nachfolge der Pestalozzischen Elementarbildungslehre entwickelt wurden, fällt Helm auf, dass die formalbildenden Elementarkurse eine Ausbildung des musikalischen Interesses der Schüler verhindern. Diese Beobachtung eines pädagogischen Mangels oder Fehlers dieser Lehren ist aus Helms Perspektive im Hinblick auf das Ziel eines persönlichkeitsbildenden („erziehenden“) Unterrichts folgeschwer, weil er die für das 19. Jahrhundert so wichtige Frage nach der „richtigen“ Methodenwahl dem Grundsatz nach so beantwortet: „Entscheidend kann nur die Rücksicht auf das Interesse der Schüler sein“ (C, 660).

2. Der pädagogische Anschauungsbegriff

Die Ursache für eine fehlende „Rücksicht auf das Interesse“ in den Gesangbildungslehren liegt seiner Meinung nach in Folgendem:

Ihnen fehle die Beachtung und auch die didaktisch-methodische Umsetzung der konkreten musikalischen Erfahrungsunterlage: erstens werden empirische Gegebenheiten der musikalischen Vorstellungsbildung nicht ausreichend oder nicht richtig gewürdigt, woraus zweitens resultiere, dass die Elementarbildungskurse auf einem für *musikalische* Bildungsprozesse ungeeigneten pädagogischen Anschauungsbegriff basieren.

Trotz der Kritik zeigt sich Helm dennoch optimistisch hinsichtlich der begrüßenswerten Tendenz der seiner Meinung nach positiv zu bewertenden wissenschaftlichen Ansätze: Helms Auseinandersetzung mit den musikalischen Elementarbildungslehren des 19. Jahrhunderts ist angeregt durch den von ihm begrüßten Impuls formaler Bildung, durch musikalische Anschauung den „Geist des Kindes zu bauen“- in diesem grundlegenden pädagogischen Aspekt gleichen sich die Überzeugungen Pestalozzis und Herbarts.

Die von Helm angeführten Gesangbildungslehren vertreten alle die Pestalozzische Idee, den „Geist des Kindes zu bauen“ – eine Idee, die musikalischen Anschauungen der Kinder von den musikalischen Elementen ausgehend zu bilden. Als besonders vielversprechend für eine wissenschaftliche Entwicklungsrichtung der Methodik des Gesangunterrichts betrachtet Helm die sog. „induktiv-genetische Methode“, die u. a. Pestalozzi vertritt und den Weg der Bildung allgemeinverbindlich quasi naturgesetzlich „von der Anschauung zum Begriff“ (Helm) festlege.

Im Zentrum der gesangpädagogischen Neuerungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts steht die „Methode der Elementarbildung“ von Pestalozzi (vgl. Heise 1986, 39). Die Idee einer „Höherentwicklung des Menschen aus den Kräften der eigenen Subjektivität“ ließ Pestalozzi eine „Pädagogik der Entwicklung aller menschlichen Kräfte“ schaffen, die zur Theorie der formalen Bildung, zur „Methode“ führte. Der Idee nach sollte die Elementarmethode die Grundlage aller Bildung sein, deren Hauptwert er in ihrem Ausgehen von der formalbildenden Kraft der Anschauung sah. Die „Führung zur Anschauung“ ist der „Anfangspunkt“ aller Bildung (Pestalozzi, 114). Pestalozzis Konzept formaler Bildung stellt eine „Theorie von Grundfertigkeiten“ dar, die die Mannigfaltigkeit der gegenständlichen Welt auf ihre objektiven Grundstrukturen zurückführt“ und für den Bereich der Erkenntniskräfte („Kopf“) Form, Zahl und Wort als Elementarpunkte der Anschauung von Raum und Zeit aufstellt (vgl. Blankertz 1982, 109).

Helm begrüßt Pestalozzis „Methode“, insbesondere die Idee der Anschauungsbildung, kritisiert aber die Idee seines *musikpädagogischen* Ansatzes einer Anschauungsbildung, die die Fundamente der Gesangslehre auf der Ebene einer „elementarisch eingeübten Kraft des Messens und Rechnens“ (Pestalozzi) erschließen lassen will. Helm führt diesen seiner Meinung nach falschen gesangpädagogischen Ansatzpunkt eines logischen Anschauungsbegriffes für die musikalische Elementarbildung auf Pestalozzis mangelhafte Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich der musi-

kalischen Bildung zurück. Helm hält es für einen fundamentalen Fehler, die Gesangslehre vom Logischen bzw. Mathematischen ausgehend für die Kinder erschließen zu wollen.

Die Gesangbildungslehren, die sich Pestalozzis „Methode“ anschließen, führen diesen nach Helms Meinung falschen Ansatz der musikalischen Anschauungsbildung methodisch weiter aus.

Die Konsequenz eines „leeren Formalismus“ ergibt sich daher in der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli, für die die logisch berechenbare, rationale Zugänglichkeit nacheinander eingeübter „Elemente“ der Musik das Kriterium für einen lückenlos gestuften Elementarlehrgang darstellt.

Nägelis musikpädagogischer Anschluss- bzw. Anwendungsgedanke setzt an der mathematisch-rationalen Seite der Musik an, indem er betont, der Rhythmus stelle das Grundelement der Musik dar, weil durch ihn die Töne als Zeitgrößen festgelegt werden und durch ihre Zahlengesetzlichkeit in den rhythmischen Beziehungen der Töne zueinander sich vor der Anschauung ihre Deutlichkeit bis zum Begriff erschließen. Musikalische Bildung habe daher ihren Ausgangspunkt vom Rhythmus zu nehmen (vgl. Nolte 1982, 52). Das „Anschauungsvermögen“ müsse erst durch einen „Elementarkurs“ gebildet werden, bevor im „Liederkurs“ die seelischen Kräfte zur Entfaltung kommen dürfen.

Helm glaubte aber nicht den vermögenspsychologisch verpflichteten Elementarbildungsgedanken in der Nachfolge Pestalozzis folgen zu können, - zum einen nicht wegen des Ansatzes im musikalisch „Abstrakten“, zum anderen nicht aus lernpsychologischen Gründen, zuerst ein „Kunstvermögen“ auszubilden - wonach erst ein breit ausgeführter Elementarlehrgang die „Kunstkraft“ musikalisch-technischer Fähigkeiten des Schülers auszubilden habe, bevor er der Wirkung von Liedern ausgesetzt werden darf, die die Aufgabe haben, die seelischen Kräfte zu entfalten. So sehr er auch die in der Elementarbildung enthaltene formalbildende Tendenz einer methodisch kontrollierten, gestuften Anschauungsbildung begrüßt – er glaubt dennoch kritisieren zu müssen, wie die alten Gesangbildungslehren in der Nachfolge Pestalozzis die konkrete musikalische Erfahrungsunterlage der Schüler für die Lehrgänge missachten, wie mangelhaft der zugrunde liegende Begriff der musikalischen Anschauungsbildung noch ist.

Das Problem der alten Gesangbildungslehren im Gefolge der Pestalozzischen Pädagogik liegt für Helm im Prozess einer Anschauungsgewinnung, der versucht, Musik unter Absehung der Tatsache zu lehren, dass sie immer auch ein Träger von subjektiven Bedeutungen oder Wertungen der Schüler ist.

Obwohl Helm die Anschauungsbildung als die erste Hälfte des gesamten Lernprozesses begreift – die zweite Hälfte stellt für ihn der Prozess der Abstraktion dar – und auch bestätigt, dass der Weg des Unterrichts „von der Anschauung zum Begriff“ voranschreiten müsse, darf aber im Hinblick auf das persönlichkeitsbildende Ziel der Erziehung die Ausbildung des musikalischen Interesses während der Anschauungsbildung nicht vernachlässigt werden. Daher fordert Helm einen neuen Begriff der Anschauungsbildung, der den pädagogischen Gegebenheiten der musikalischen Vorstellungsbildung besser entspreche.

Helm sieht als Hauptproblem der alten Elementarbildungslehren, dass sie abstrakte und daher „gleichgültige“ musikalische Elemente aufstellen, die im ausschließlich synthetisch fortschreitenden Lehrverfahren nicht interessebildend wirken können. Er ist sich bewusst, dass die musikalische Elementarbildung auf das „einfache Schöne“ zurückgehen und dieses zum Gegenstand der vertieften Betrachtung machen muss. Auch noch das musikalisch Elementare, Einfache muss geeignet sein, die Einstellungen der Schüler zu bilden. Die Beachtung des musikalisch Elementaren in seiner Wertgebundenheit soll bewirken, dass schon bereits in der musikalischen Elementarbil-

derung die Gefühlsbedeutsamkeit der Übungen im Hinblick auf das ganze Lied beachtet wird. Im Gegensatz zu den alten Elementarbildungslehren betont Helm deshalb die Bedeutung, von konkreten, auch in ihren Elementen noch als „schön“ zu beurteilenden Tonverbindungen auszugehen und diese als Ausgangspunkt für die Synthese zu nehmen. Die Beachtung des „einfachen Schönen“ als Maßstab einer Elementenbildung der Lieder ist sachlich notwendig, weil in der musikalischen Urteilsbildung *ästhetische* Gegenstände wahrgenommen und bewertet werden. Der Charakter musikalisch-ästhetischer Gegenstände erfordert eine entsprechende ästhetisch wertende Beurteilung.

3. Die Grundlage von zwei wissenschaftstheoretischen „Denkmodellen“

Helm sieht in der geschichtlichen Entwicklung des Gesangunterrichts seit Beginn des 19. Jahrhunderts einen erfolversprechenden pädagogischen Ansatz zum „Fortschritt“ in der „Methode der Induktion“ (B, 235). Da Helm die Überzeugung bestätigt, dass auch für den Gesangunterricht in der „Methode der Induktion“ zu Recht ein erfolversprechendes, „neues und weites Feld der Tätigkeit“ gefunden wurde, will er diesen methodischen Ansatz als verbindlichen Maßstab sowohl an die historischen als auch an aktuelle Methodenkonzptionen des Gesangunterrichts anlegen. Mit dieser pädagogischen Grundsatzentscheidung für ein bestimmtes, allgemeinverbindliches Methodenkonzpt, das auch für den Gesangunterricht seiner Meinung nach gültig ist, steht Helm vor der „Transformationsproblematik“, dieses „schulpädagogisch zu fassen“ (Klingberg 1998, 123 f.), d. h. dieses in eine didaktisch-methodische Unterrichtslehre der Gesangbildung umzusetzen. Wie Helm zu diesem Zweck seine Allgemeine Pädagogik in gesangpädagogische Lehre transformiert, bleibt von ihm *methodologisch* weitgehend ungeklärt. Zwar versteht Helm nach einem „ersten Denkmodell“ Pädagogik als „angewandte Ethik“ und „angewandte Psychologie“ (A, 10), es finden sich jedoch v. a. in vereinzelt Texten seiner „Allgemeinen Pädagogik“ systematische Ansätze zu einer Methodologie der Pädagogik nach einem „zweiten Denkmodell“, welches das Theorie-Praxis-Verhältnis von Pädagogik nicht als deduktives, sondern als „wechselseitiges Verhältnis“ bestimmt (A, 25). Vor dem Hintergrund zweier verschiedener „Denkmodelle“ hinsichtlich des pädagogischen Theorie-Praxis-Verhältnisses betrachtet Helm Methoden historischer Gesangbildungslehren und entwickelt seinen eigenen Ansatz zur Methodik des Gesangunterrichts: An einer Reihe von Gesangbildungslehren thematisiert er Methodenaspekte, die er alle vor dem Hintergrund der „Methode der Induktion“ (B, 235) bewertet wissen will.

1. Helm betreibt eine von der Ziel- und Inhaltsebene des Gesangunterrichts weitgehend abgelöste Methodendiskussion. Er hält die aus Ethik und Ästhetik abgeleiteten Werte als Ziele der Erziehung für absolut verbindlich. Sie sollen durch Anwendung psychologisch ermittelter Gesetzmäßigkeiten des Seelenlebens als notwendige Konsequenzen erreicht werden. Diese Gesetzmäßigkeiten können seiner Ansicht nach nur dann richtig zur Anwendung kommen, wenn der Unterricht nur der natürlichen, induktiven Methode folgt.
2. In Texten, in denen Helm eher grundlegend pädagogisch argumentiert, scheint eine spezifisch musikpädagogisch eigenständige Problematisierung der Methodendiskussion durch: Wenn Helm auf Chancen und Defizite der alten Gesangbildungslehren hinsichtlich der konkreten musikalischen Erfahrungsunterlage und der musikalisch-ästhetischen Anschauungsbildung aufmerksam macht, dann verwendet er Begriffe, die ein gesangpädagogisch selbstständiges Denken kultivieren und nicht aus der Psychologie abgeleitet sind. Im Zentrum dieser „eigenständigen“ Begriffe steht das „musikalische Interesse“: Dieses kann nur geweckt werden, wenn der Gesangunterricht im Schüler das spezifisch musikalisch-ästhetische „Geschmacks-Urteil“ ausbildet (vgl. 3, 181) : im Schüler muss ein „Interesse“ im „Anschauen des Schönen“ bzw. ein Interesse der „ästhetischen Anschauung“ geweckt werden, bevor im weiteren Verlauf

der Unterricht zu einem Abstraktions- bzw. Begriffsbildungsprozess fortgeführt wird. Die musikalische Interessenbildung bildet nach diesem „Denkmodell“ eine eigene Sphäre der Zielbestimmung des Gesangunterrichts und erfordert die Kultivierung eines auf musikpädagogischer Erfahrung basierenden Denkens.

Die große Bedeutung, die die Ausbildung des Interesses für die musikalische Bildung des Schülers hat, liegt darin, dass Helm im Interesse nicht nur ein Mittel der Erziehung, sondern eine eigene Sphäre der Zielbestimmung sieht. Nur die unterrichtliche Ausbildung eines bestimmten musikalischen Interesses eröffnet dem Heranwachsenden Chancen, sinnentsprechend einen entschiedenen, festen und freien Willen auszubilden. Der weite Bereich der vom Individuum frei wählbaren musikalischen Zielsetzungen lässt sich nicht aus der Ethik deduzieren. Ebenso muss der Pädagoge auf die Kinder zurückschauen, um das allmähliche Entstehen der musikalischen Vorstellungen zu begreifen: das für die Unterrichtspraxis Wesentliche zeigt sich nur im Lichte einheimischer Begriffe der Pädagogik. Musikalische Erziehung versteht Helm als einen „eigenen Wirkungs- und Erfahrungsraum“ (Klafki 1967, 105), der auf die Ausbildung „einheimischer Begriffe“, wie dem des „musikalischen Interesses“ angewiesen ist. Die Handlungsprinzipien und Deutungsprinzipien für den Bereich der musikalischen Erziehung können nicht durch „Anwendung“ der allgemeinen Psychologie gewonnen werden. Von der Ausbildung des Interesses hängt die Willensbildung der individuellen Persönlichkeit mittelbar und unmittelbar ab. Diese neue, eigentümliche Zielperspektive der musikalischen Interessenbildung soll näher bestimmt werden.

4. Ziel der Erziehung

Warum Helm formale Bildung als Interessenbildung für so wichtig hält und das Interesse nicht als eine Bedingung von Unterricht, sondern als Ziel der Erziehung ansieht, liegt in der Bedeutsamkeit, die die Interessenbildung durch Unterricht mittelbar für die Charakterbildung, dem Ziel der Erziehung, hat. Das Ziel der Charakterbildung zeigt sich in der „Tugend“, in der sich „Wille“ und „Einsicht“ entsprechen (vgl. A, 7). Dieses Ziel soll durch eine das „geistige Innere“ beherrschende „Einsicht“ oder „Erkenntnis“ erreicht werden, die insbesondere „Herrschaft über den Willen erhalten“ soll (A, 90). Diese „in der Erziehungsschule zu erzeugende Einsicht“ als Aufgabe des Unterrichts besteht daher 1. in der Ausbildung der „Einsicht“ und 2. in der Anbahnung des „Willens“ durch Interessenbildung.

Warum Helm formale Bildung neu als Interessenbildung bestimmt, hängt mit seiner Auffassung vom Ziel der Erziehung als einer „Umbildung der Individualität“ in „Richtung zum Ideal der Persönlichkeit“ zusammen (A, 17). Die Annäherung an das erzieherische Ideal kann nur gelingen, wenn die Erziehung den „freien Willen“ des Schülers beachtet. Auch die musikalische Erziehung muss die freie, eigenständige Willensbildung nach selbstgesteckten Zielen und Maßstäben des Heranwachsenden achten und fördern. Um die „notwendigen Zwecke“ der Erziehung zu erreichen („Charakterbildung“; „Tugend“ als Harmonie zwischen „Einsicht“ und „Willen“) dürfen die „bloß möglichen Zwecke“ des Heranwachsenden als einer werdenden *individuellen* Persönlichkeit nicht unberücksichtigt bleiben, denn der Mensch muss sich als frei Wählender und Wollender gemäß der eigenen Einsicht erfahren. Welche „bloß möglichen (musikalischen) Zwecke der Heranwachsende sich einmal setzen wird, das kann der Erzieher jetzt nicht wissen. Diese zukünftigen, „bloß möglichen Zwecke“ müssen aber jetzt schon vom Erzieher in einer bestimmten Weise berücksichtigt werden, denn „die Umbildung der Individualität in der vom Erzieher anzustrebenden Richtung zum Ideal der Persönlichkeit wird nur dann gelingen, wenn der Erzieher das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, für seine Maßnahmen und Tätigkeiten, für alle seine Fürsorge zum Ausgangs-

und Beziehungspunkt macht, wenn er also stets individualisiert“ (A, 17). „Individualisieren“ kann der Unterricht aber nur, wenn er die Interessen („individuellen Neigungen“) des Einzelnen beachtet und „pflegt“, soweit sie in Einklang mit der „Bestimmung“ des Menschen sind (A, 18).

4.1. Zielebene: „notwendige Zwecke“

Das *einzig*e Ziel von Erziehung und Unterricht ist für Helm die Mündigkeit (Beachtung der Individualität, Erziehung zur Freiheit). Der sittlich handelnde Mensch, welcher „sich selbst“ findet, vermag auf der Grundlage einer ausgebildeten Urteilskompetenz sich selbstgeprüfte Ziele setzen. Wertübertragung und Aneignung von Werten gelingt nur auf dem Wege einer Erziehung zur Mündigkeit durch „Geschmacksbildung“ (3, 181), in der er die einzige Chance einer sachlich angemessenen Ausbildung der Werturteilskompetenz sieht. Der Schüler kann nur zur Selbstfindung, zur Mündigkeit angeleitet werden, wenn er im Fällen von ethischen und ästhetischen Geschmacksurteilen geübt ist. Dies ist die eigentliche Aufgabe von Unterricht. Mit der Ausbildung der „Einsicht“ trägt der Unterricht die Aufgabe, mittelbar einen festen Charakter anzubahnen.

Das Erziehungsziel, die „Tugend“ der charakterfesten Persönlichkeit, kann durch Unterricht noch nicht endgültig erreicht werden, weil die harmonische Übereinstimmung von „Wille“ und „Einsicht“ – das Merkmal der Tugend – sich erst in „wirklichen Taten“ des Erwachsenen zeigen kann. Eine nicht über Unterrichtsstoffe vermittelte „Charakterbildung im engeren Sinne“ ist deshalb noch nötig, die durch „Übung im wirklichen Handeln“ die Ausbildung eines festen Willens anbahnt.

4. 2 Ziel: Ästhetische Urteils- und Geschmacksbildung als „notwendiger Zweck“ auf der Zielebene des Gesangunterrichts

Die beiden Sinnbereiche des Ethischen und Ästhetischen haben für Helm erzieherisch äußerst bedeutsame Berührungspunkte. Die gegenseitige Ergänzung beider Sinnbereiche zeigt sich darin, dass das Musikalische – repräsentiert durch das „unbedingt, das wahrhaft Schöne auch auf dem Gebiete des Wollens als schöne, edle Gesinnung zur Wahrnehmung kommt“ (B, 210). Mit dem Begriff der „schönen Gesinnung“ deutet Helm den Primat des Ästhetischen in der Erziehung an.

Für Helm hat der „erziehende Unterricht“ daher nicht zuletzt mit Hilfe der Musik eine „edle Gesinnung“ zu bilden – also einen Komplex von Einstellungen, der sich auf ein verbindliches, persönlichkeitsbildendes Ziel zu bewegen soll. Liegt nach Helm dieses allgemein- bzw. persönlichkeitsbildende Ziel zunächst im Bereich der ethischen Willensbildung, so ist für ihn erwiesen, dass die ethische und die ästhetische „Geschmacksbildung“ eine *gemeinsame*, sinnhaft auf das Ästhetische bezogene Wurzel haben (vgl. 3, 181). Die überfachliche Legitimation des Gesangunterrichts liegt in der Ausbildung des ästhetischen Geschmacksurteils, weil es die Ausbildung des ethischen Urteils unterstützt: auch in die „ethischen Verhältnisse“ bekomme der Schüler nur dann einen sachlich angemessenen Einblick, wenn er zur vertieften *ästhetischen* Betrachtung des „Wollens“ angeleitet wird. Somit basiert für Helm auch die ethische Gesinnungsbildung auf der ästhetischen Anschauungsbildung.

4. 3 Die Zielebene der „bloß möglichen Zwecke“ durch Ausbildung eines „vielseitigen Interesses“

Das grundlegende Ziel des Gesangunterrichts ist für ihn die musikalisch-ästhetische Geschmacksbildung. Der ästhetisch gebildete Geschmack soll der Förderung einer willensstarken

und zielorientierten musikalischen Handlungskompetenz – in letzter Konsequenz der Charakterbildung dienen. Deshalb sieht Helm in der Geschmacksbildung einen „notwendigen Zweck“ der Erziehung, den er aus der Ethik ableitet.

Vor dieser Sphäre des „notwendigen musikalischen Zwecks“ einer Ausbildung des „musikalischen Geschmacks-Urteils“ öffnet sich für Helm der Bereich der individuell freien Zielsetzungen. Die „bloß möglichen Ziele“ des Gesangunterrichts kann der Lehrer nicht inhaltlich vorwegnehmen. Jedoch hat der Gesanglehrer im Interesse der individuellen Persönlichkeit diejenigen (musikalischen) Zwecke, die der Heranwachsende sich setzen wird, zu beachten. Im Bereich der „bloß möglichen Zwecke“ individuell frei wählbarer musikalischer Zielsetzungen stellt sich für Helm das Problem der Beachtung der Individualität auch in musikalischer Hinsicht. In welcher Weise kann und soll der Gesanglehrer die „bloß möglichen Ziele“ berücksichtigen ?

Nun können die „zukünftigen Zwecke des Zöglings“ zwar nicht vorweg genommen werden – Erziehung und Unterricht haben aber die Aufgabe, Möglichkeiten für frei gewählte musikalische Zwecksetzungen offenzuhalten. Diese zukünftigen musikalischen Zielsetzungen eines konkreten Individuums können nicht deduziert werden. Chancen für frei gewählte musikalische Handlungen des „künftigen Mannes“ (Helm) muss der Gesangerzieher *jetzt offenhalten*, indem er im Unterricht eine „innere Leichtigkeit“ und „Regsamkeit“ – ein „vielseitiges musikalisches Interesse“ erzeugt.

Auch in musikalischer Hinsicht soll das Individuum „sich selbst“ finden – auch hier kann der „zukünftige Mann den Weg des Verwerflichen gehen“ oder sich „dem Guten zuwenden“ (A, 3). Der Heranwachsende soll befähigt werden, sich eigene Zwecke zu setzen. Zwar ist für Helm der ästhetisch-musikalische Wahlhorizont normativ geschlossen, weshalb nach Helms Auffassung die „richtige“ Entscheidung immer schon vor jeder Wahl feststeht – der Schüler muß aber befähigt werden, aus eigener Einsicht das musikalisch „Schöne“ selber zu wollen und seiner Einsicht tätig zu folgen. Er muss sich tatsächlich entscheiden, was er musikalisch will oder nicht will. Der Unterricht soll ein Beitrag zur Willensbildung sein – eines Willens zum Guten und Schönen. Hierauf kommt es an: Der Unterricht hat die Kompetenz im Schüler auszubilden, dass er das „Gute“ und „Schöne“ kennenlernt. Darüber hinaus soll der Gesangunterricht auch entsprechend der Einsicht den Willen vorantreiben – die „Freiheit bei dem Zwange“ (Kant) aber dennoch gewährleisten, denn die tatsächliche Entscheidung darf dem Heranwachsenden nicht abgenommen werden. Die Ausbildung der Persönlichkeit beruht auf dem „freien Willen“ des Individuums und beinhaltet daher auch das Problem einer notwendigen Befähigung zur Offenheit und Freiheit der selbstgewählten Sinnentscheidung (vgl. Klafki 1967, 98).

Den Beitrag des Gesangunterrichts zur Charakterbildung sieht Helm in der *Anbahnung* eines Willens zum ästhetischen Geschmack durch Ausbildung der musikalischen „Einsichten“ und „Erkenntnisse“, die den Heranwachsenden befähigen und motivieren, gemäß der eigenen musikalischen „Einsicht“ zu handeln. Helm hält dies für die entscheidende Aufgabenstellung eines „erziehenden Gesangunterrichts“: Zwar bleibt die Ausbildung des musikalischen Wissens und der musikalischen Kompetenzen das Hauptstück des „erziehenden Unterrichts“, aber die höhere Aufgabe ist es, musikalisch-ästhetische *Einstellungen* auszubilden, die sich durch ein lebhaftes Interesse für eine ganz bestimmte Musik auszeichnen. Die Ausbildung einer musikalischen „Einsicht“, die Helm näher als einen Aspekt der „Vielseitigkeit des Interesses“ als Medium zukünftiger Zwecksetzungen bestimmt, ist daher Kernstück des Gesangunterrichts. Helm ist überzeugt: Ist erst einmal ein lebhaftes musikalisches Interesse im Unterricht geweckt und gepflegt worden, dann ist fast schon der gesamte Weg der *Gesangerziehung* erfolgreich zurückgelegt. Aus dem musikalischen Interesse entwickelt sich nach der Schulzeit leicht ein entschiedener, sinnentsprechender Wille. Die entschiedene Festigkeit des Willens wird sich nach Helm allerdings erst nach der Schulzeit

aus dem Grund herausbilden können, dass der Charakter auch in musikalischer Hinsicht erst durch „wirkliches Handeln“ gefestigt wird.

Das Ziel des „notwendigen Zwecks“ eines „erziehenden Gesangunterrichts“ erfordert die Erzeugung von spezifisch musikalisch-ästhetischen „Einsichten“, die die Bildung eines musikalisch-ästhetischen Geschmacks ermöglichen und gleichzeitig eine Willensbildung in Abhängigkeit von der zu bildenden Einsicht *anbahnen*. Helm erkennt in dieser engen Verzahnung von Erkenntnis- und Willensbildung die Aufgabe zur Ausbildung des musikalischen Gedankenkreises. Dieses Ziel der Persönlichkeitsbildung kann nur als ein zukunftsöffnender, auf die Individualität bezogener, während der Schulzeit nicht abschließbarer, lebenslanger Prozess verstanden werden, da der von der „Einsicht“ abhängige charakterstarke Wille nur durch einen „interessebildenden Unterricht“ *angebahrt* werden kann. Demzufolge hat der Gesangunterricht die wesentliche Aufgabe einer musikalisch-ästhetischen Bildung durch Erzeugung von musikalischen „Einsichten“ zu vollbringen - jedoch das *Ziel* der Bildung einer gleichzeitig willensstarken und in musikalisch-ästhetischer Hinsicht kompetenten, freien Persönlichkeit liegt nach Helms Auffassung jenseits der Möglichkeiten von Unterricht, denn die bloß „möglichen Zwecke“ (frei wählbaren Zielsetzungen des Individuums) können nicht ethisch deduziert, sondern nur als „Vielseitigkeit des Interesses“ im Medium zukünftiger Zwecksetzungen formalbildend *erweckt* werden. Die *Konsolidierung* des musikalischen Charakters liegt jenseits der Möglichkeiten von Unterricht – die Chance seiner mittelbaren Anbahnung aber schon im interessebildenden Unterricht.

5. Das Problem der Freiheit der Wahl

Helm sieht die unbedingte Notwendigkeit einer Erziehung zum sittlich und ästhetisch „Guten“ und „Schönen“. Daraus ergibt sich aber für ihn das pädagogische Problem, wie die „freie Selbstbestimmung“, auf der die „Persönlichkeit des Menschen“ beruht, angesichts normativ-verbindlicher Erziehungsziele bzw. verbindlicher Unterrichtsinhalte möglich bleiben kann. Die Lösung sieht er in der formalbildenden Anbahnung einer Vielfalt von Kompetenzen und einer interessierten Offenheit durch Unterricht. Diese auszubilden ist wichtig, weil der Mensch vor der durch Erfahrung verbürgten Notwendigkeit steht, in motivierter „Selbstentscheidung“ von seinem „freien Willen“ Gebrauch zu machen. Deshalb ist die Entwicklung des Menschen „nicht mit Notwendigkeit an eine bestimmte Richtung gebunden“ (A, 3).

Das pädagogische Korrelat zum ethischen Ziel- Begriff des „einsichtigen Willens“ ist die Ausbildung des „vielseitigen Interesses“. Ein Aspekt dieser „Vielseitigkeit“ ist das musikalisch-ästhetische Interesse, das zum „Geschmack“ befähigt, d. h. zur musikalisch-ästhetischen Urteilsfähigkeit ausgebildet werden soll. Der Weg der musikalisch-ästhetischen Willensbildung ist für Helm empirisch vorgezeichnet: Verbindet sich mit der Ausbildung der musikalischen Einsicht ein Interesse für das Gewusste, dann regt die Einsicht zum Wollen an.

Der Gesangunterricht soll musikalische Vorstellungen vermitteln, die interessebildend wirken. Dies ist unter der Voraussetzung möglich, dass sie zu einer „geklärten“ und „wohlverbundenen Einsicht“ „verknüpft“ werden (A, 92). Durch die Ausbildung des musikalischen Interesses eröffnet der Gesangunterricht Chancen, dass die musikalische „Einsicht“ oder „Erkenntnis“ einmal „Herrschaft über den Willen erhalten“ wird (A, 90). Es geht jedoch in der pädagogischen Eröffnung einer Chance zur freien musikalischen Wertwahl nicht um irgendwelche Einsichten, an die sich der Wille binden soll. Nur an *ästhetisch* geprüfte Einsichten darf sich später der Wille binden. Für Helm liegt in dieser Form der Wertbindung die Chance zur Freiheit der ästhetischen Wertwahl.

Die Wahlfreiheit des „urteilsfähigen“ Schülers bestimmt Helm als „Gehorsam der sittlichen oder ästhetischen Freiheit“.

Das Problem einer pädagogisch angebahnten Willensbildung besteht in der Freiheit der Wahl, die nur insofern „frei“ ist, als sie eine an verbindlichen ästhetischen Werten vorgegebene Entschei-

derung des „Richtigen“ oder „Falschen“ ermöglicht. Wie soll auf den Willen eingewirkt werden – wie können pädagogische Maßnahmen den „freien Willen“ garantieren und hervorbringen? Der Lösungsansatz muss formalbildend sein. Das Ziel der Erziehung - der freie, selbstbestimmte, „selbstbeherrschte“ Wille - kann nur als ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern bestimmt werden: als Verhältnis zwischen Einsicht und Wille. Der Unterricht ist im Rahmen der Erziehung das Kernstück, insofern er Einsicht und Interesse ausbildet. Interesse ist zwar noch kein Wille, aus Interesse entsteht nach Helm aber leicht ein Wille.

Helms pädagogischer Lösungsansatz: Er geht von einer Idee der Formalbildung aus, die gleichzeitig auch Bildung der Persönlichkeit durch Interessenbildung ist: Das pädagogische Problem des Elementaren (vgl. Nolte 1982, 55) kann nach Helms Überzeugung nicht durch eine breit ausgeführte, lehrgangsmäßige Ausbildung eines „Kunstvermögens“ angegangen werden, welches nicht zu jedem Zeitpunkt die Erfahrung des interessanten „Schönen“ mit berücksichtigt. Die größte Gefahr des musikalischen Elementarisierens liegt im Erlahmen des Interesses der Schüler, denn das Interesse haftet immer am Konkreten, also an wirklich gesungenen Liedern, an konkreten „Tonverhältnissen“ und nicht an gleichgültigen musikalischen Elementen. Dies hat die unterrichtliche Erzeugung einer „wohlverbundenen Einsicht“ zu berücksichtigen. Die „Schönheit“ der „Tonverbindungen“ muss mit „größter Klarheit“ im Bewusstsein der Schüler stehen: Nur dann spornt sie zur „Nachfolge und Nachahmung“ an, nur so eröffnet sich eine Chance, dass sich der Schüler in eine „reiche Auswahl“ wertvoller Tonverhältnisse vertiefen kann.

Helm unterscheidet zwischen dem „notwendigen Zweck“ des Gesangsunterrichts, der in der musikalisch-ästhetischen Geschmacksbildung liegt, und den „bloß möglichen Zwecken“, die der Heranwachsende frei wählen soll. In den „möglichen Zwecken“ liegt ein erzieherisch notwendig einzuplanender Freiraum für die „Selbstentscheidung“ des Heranwachsenden: Da er sich entscheiden muss, kann er sich dem „Schönen“ zuwenden oder „den Weg des Verwerflichen gehen“ (A, 3). Sich „richtig“ entscheiden lernen bedeutet: Das Wollen, das sich in den von dem Heranwachsenden selbstgesetzten, „bloß möglichen Zwecken“ äußert, bis zur Kompetenz der freien Wahlmöglichkeit zu kräftigen. Die Entscheidungskompetenz soll in der Weise erstarken, dass sie den Schüler sicher anleitet, seinen Willen den musikalisch-ästhetischen Einsichten unterzuordnen. Ist ein Interesse und eine Kompetenz für den musikalisch-ästhetischen Geschmack durch Aufbau eines musikalischen „Gedankenkreises“ gebildet, dann wird der Heranwachsende sich sehr wahrscheinlich *sinnentsprechende* „mögliche Zwecke“ nach eigener Wahl im Handlungsbereich des musikalisch „Schönen“ suchen, die auf dem „notwendigen Zweck“ basieren. Voraussetzung des Gelingens einer Erziehung, die zur freien Wahl „bloß möglicher Zwecke“ auf der Basis „notwendiger Zwecke“ erziehen will, ist die Interessenbildung durch Unterricht, denn als charakterfest in musikalischer Hinsicht erweist sich nur der, der über unterrichtlich vermitteltes Wissen und einem Interesse an Musik später eine sinnentsprechende *Entschiedenheit* seiner musikalischen Interessen zeigt: Entschiedenheit der Interessen zeigt sich aber nur im wirklichen Handeln. Im *wirklichen musikalischen Handeln* erst entsteht ein fester musikalischer Wille als Merkmal des Charakters. Die Chance des Gesangsunterrichts liegt also in der Ausbildung musikalischer Interessen im Bereich des ästhetischen Geschmacks, d. h. in der Anbahnung des Charakters durch Interessenbildung. Einen festen, charakterstarken Willen kann der interessebildende Unterricht *anbahnen*, jedoch liegt die „Erzeugung“ eines festen Willens außerhalb seiner Möglichkeiten.

6. Interessenbildung durch Unterricht als Voraussetzung eines sich leicht entwickelnden Willens

Die Bedingung der formalen Zielangabe der „Tugend“ – Willensbildung muss durch Übung im „wirklichen, freien Handeln“ angeleitet werden - lässt erkennen, dass der Unterricht allein nicht über das Ziel der Erziehung verfügen kann. Einen entschiedenen, charakterstarken *Willen* kann er nicht erzeugen. Dennoch liegt es nach Helms Überzeugung in der Macht des Gesangunterrichts, auf dem Wege der Ausbildung eines „vielseitigen Interesses“ einen Willen *anzubahnen*, der das angeeignete Wissen in den Augen des Schülers nicht gleichgültig sein lässt. Wenn es gelingt, den Schüler vielseitig zu interessieren, dann ist der Weg zur Ausbildung eines entschiedenen Willens weitgehend geebnet und der Schüler in der Lage, auf der Basis der „notwendigen Zwecke“ sich eigenen „möglichen Zwecken“ zuzuwenden, auch wenn es nicht mehr in der Macht und der Aufgabe des Unterrichts liegt, diese zu bewirken.

Helm trennt also die beiden musikerzieherischen Aufgabenbereiche einer unterrichtlichen Ausbildung des musikalischen Gedankenkreises und der nicht mehr unterrichtlich vermittelten Ermutigung zum selbstbestimmten und selbstverantworteten (musikalischen) Handeln in realen Handlungssituationen („Charakterbildung im engeren Sinn“). Das lernpsychologische Bindeglied zwischen „erziehendem Unterricht“ und „Charakterbildung im engeren Sinn“ ist das „vielseitige Interesse“.

Das Ziel des Gesangunterrichts, ein vielseitiges musikalisches Interesse zu erwecken, ist Helms Versuch eines musikpädagogisch eigenständigen Denkens, weil er die musikalische Erziehung *durch Unterricht* als Chance für zukünftige, offene musikalische Entwicklungs- und Wahlmöglichkeiten des Individuums betrachtet.

Um die musikpsychologischen Bedingungen zur Wahrung der Chance, ein musikalisches Interesse anzubahnen, erkennen zu können, ist es notwendig, auf das allmähliche Entstehen der musikalischen Vorstellungen und Gefühle der Kinder zurückzuschauen. Die Entwicklung der musikalischen Vorstellungen der Kinder muß empirisch beobachtet werden. Mit dieser Entscheidung verlässt Helm den Bereich deduktiv zu gewinnender Sätze für den gesangpädagogischen Bildungsbereich. Der empirisch zu beobachtende Umgang der Kinder mit Musik stellt für Helm einen eigenständigen Ursprungsraum der gesangpädagogischen Theoriebildung dar. Entsprechend diesem Prinzip der Theoriebildung entwickelt er einen „einheimischen Begriff“ für den „erziehenden Gesangunterricht“ : „Vielseitigkeit des musikalischen Interesses“ wertet Helm nicht nur als Mittel zur Moralität; diese „Vielseitigkeit des musikalischen Interesses“ ist für ihn darüber hinaus eine eigene Sphäre der pädagogischen Zielbestimmung von Gesangunterricht. Im Bereich legitimer musikalischer Interessen liegt das Feld frei wählbarer musikalischer Zielsetzungen, die sich nicht aus der Ethik deduzieren lassen, sondern eigenständiger Gedanken über Musikerziehung bedürfen, die sich auf die Beobachtung und Analyse des musikalischen Denkens und Handelns der Kinder stützen.

7. Der Prozess musikalischer Anschauungsbildung in der Darstellung nach zwei verschiedenen Denkmodellen

Zwei verschiedene Denkmodelle sind bei Helm auszumachen, wie er Pädagogik als Wissenschaft versteht. Sie sollen im Folgenden als „zwei Modelle“ aus seinen Schriften herausgearbeitet werden.

Das erste Denkmodell sucht die objektiv gültige Unterrichtsmethode aus psychologischen „Gesetzmäßigkeiten“ zu deduzieren.

Im zweiten Denkmodell versucht Helm, „einheimische pädagogische Begriffe“ zu bilden, die auf Erfahrungswissen und pädagogischen Beobachtungen beruhen.

Die beiden „Modelle“ unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Tendenz, entweder stärker unter psychologischem Aspekt einen Beitrag zur quasi unterrichtstechnologischen Optimierung der Gesangsmethoden zu leisten – oder andererseits in bestimmten Methodenaspekten des Gesangunterrichts das Pädagogische als Prozess der musikalischen Interessen- und Willensbildung zu betonen.

Während sein Denken nach einem „1. Modell“ stärker in den „Formalstufen im Gesangunterricht“ (3, 192) zur Anwendung kommt, zeigt sich sein wissenschaftstheoretisches Denken nach einem „2. Modell“ besonders in seinen Darstellungen der historischen Entwicklung des Schulgesanges im 19. Jahrhundert. In diesen Darstellungen wird Helms Suche nach Kategorien musikalischer Bildung besonders deutlich.

Die beiden unterschiedlichen Tendenzen seiner wissenschaftlichen Argumentationsweise, entweder stärker psychologische Gesetzmäßigkeiten von Unterricht oder aber die Frage nach „einheimischen“ gesangspädagogischen Problemstellungen in den Mittelpunkt zu stellen, sind in Helms Texten häufig vermischt.

In diesen Tendenzen wissenschaftlichen Denkens spiegeln sich Helms unterschiedliche Herangehensweisen und Lösungsansätze des pädagogischen Theorie-Praxis-Problems wider.

Im Folgenden soll untersucht werden:

1. Wie stellt sich für Helm in beiden Denkmodellen das pädagogische Verhältnis von Theorie und Praxis dar ?
2. Welche Bedeutung haben die beiden Methodenansätze hinsichtlich der Lösung des Theorie-Praxis-Problems ?

Seine Texte basieren auf zwei unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Konzepten, die in unterschiedlicher Weise das Theorie-Praxis Verhältnis von Pädagogik dokumentieren. Das unterschiedliche Theorie-Praxis Verhältnis spiegelt sich in zwei verschiedenen „Textsorten“ wider:

Das pädagogische Problem des Elementaren stellt sich für Helm im Rahmen seines gesangdidaktischen Konzepts der musikalischen Interessenbildung neu. „Anschauung“ des Musikalischen im Unterricht darf niemals isoliert von dem damit verbundenen subjektiven Wert betrieben werden. Das musikalisch Elementare darf nicht aus wertneutralen Bausteinen einer elementaren Musiklehre bestehen. Während jeder Phase eines musikalischen Lehrganges ist eine mit Interesse verbundene Anschauungsbildung des musikalischen Gegenstandes pädagogisch bedeutsam.

7. 1 Das „erste Denkmodell“

Helm bestätigt den historisch fundamentalen Begriff der „Anschauung“ auch hinsichtlich seiner Bedeutsamkeit für die musikalische Erziehung. Er stimmt mit Pestalozzis Idee überein, den „Geist des Kindes zu bauen“ (Herbart). Wie aber der Weg der Anschauungsbildung, ausgehend von den analytischen Elementen der Musik zur Synthese eines ganzen Liedes „konstruiert“ werden muss – dies hängt nicht zuletzt von den subjektiven musikalischen Wertvorstellungen der Kinder ab. Er

will deshalb das pädagogische Problem des musikalisch Elementaren stärker unter dem psychologischen Gesichtspunkt der Interessenbildung der Schüler betrachten. Helm will mit einer psychologisch akzentuierten Herangehensweise an das Problem der musikalischen Anschauungsbildung den Aufbau musikalischer Vorstellungen aus den Elementen so betreiben, dass diese interessebildend sind. Daher verlagert Helm den Schwerpunkt seiner Beschäftigungen mit der Theorie der musikalischen Elementarbildungslehre in die psychologische Aufnahmegegesetzlichkeit musikalischer Vorstellungsbildung.

Unter vorstellungspsychologischem Aspekt betrachtet er die musikalische Anschauung als Bewegung der Vorstellungen, die einen gewissen Grad der Stärke haben und sich als „Begehren“, „Interesse“ oder „Wollen“ äußern. Da er den psychologisch günstigsten Stärkegrad der Vorstellungsbewegung für den Lernprozess im Interesse sieht, versucht er, die Anschauungsbildung psychologisch als „Apperzeption“ zu verstehen – ein psychischer Vorgang, der Neues mit Hilfe alter Vorstellungen erwirbt und mit dem Interesse verbunden ist. Die „Anschauung“ habe „synthetisch“ aus den alten und neuen Vorstellungselementen ein Wahrnehmungsganzes zu „konstruieren“, vor die Sinne zu stellen.

Nach einem „1. Denkmodell“ ist der Prozess musikalischer Erziehung abgeleitet von der Gewinnung „begrifflich musikalischer Einsicht“ (3, 192) auf „gesetzmäßigen, psychologisch notwendigen Wegen“ (A, 192). Schwerpunktmäßig finden sich Texte mit psychologischer Tendenz in seinen allgemeinpädagogischen Schriften, in denen er die Deduktivität der Pädagogik als Wissenschaft postuliert.

Außerdem zeigt sich diese Tendenz in seinen anwendungsbezogenen methodischen Schriften, in denen er zentral die „vorstellungspsychologische Gesetzmäßigkeit der Apperzeption“ als Gesetz des Lernens anwendet.

Entsprechend seinem vorstellungspsychologisch geprägten Lernbegriff ist alles Lernen zunächst ein „apperzipieren“, dem sich in der zweiten Hälfte das „Abstrahieren“ anschließt. Methode als „Weg“ der Vorstellungsbildung erscheint Helm als psychologisch gesetzmäßig vorgezeichnet. Pädagogik als „angewandte Wissenschaft“ versucht, „die“ natürliche, induktiv-genetische Methode aufzustellen und von Inhalten und Zielen des Unterrichts losgelöste, allgemeingültige „Arbeitsstufen“ herauszuarbeiten. Helm glaubt, mit der induktiven Methode die allgemeingültige Lerntheorie, die die Gesetzmäßigkeiten und Entwicklungsstufen des Lernprozesses beschreiben kann, verbindlich gefunden zu haben.

Durch Anwendung zweifelsfrei belegter „Entwicklungsgesetze des geistigen Lebens“ (A, 191) könne der Gang des Unterrichts „dem natürlichen Wachsen und Entstehen des Wissens“ entsprechen (ebd).

Aufgabe einer wissenschaftlich betriebenen Pädagogik sei es, psychologische Gesetzmäßigkeiten so zu kombinieren, dass die ethisch deduzierten Erziehungsziele notwendig erreicht werden.

Er sucht nach einer den Gesangunterricht allgemeingültig rechtfertigenden Lehr-/Lerntheorie, die den Lernprozess methodisch kontrolliert zu strukturieren vermag.

Helm postuliert eine wissenschaftliche Pädagogik, die die Struktur einer angewandten Wissenschaft hat. Das aus der Ethik abgeleitete „Ziel der Erziehung“ (A, 11) soll durch die Anwendung psychologisch ermittelter Gesetze des Seelenlebens erreicht werden. Gesangpädagogische Handlungsanweisungen sind in Methoden umgesetzte „Entwicklungsgesetze des geistigen Lebens“ (A, 10).

Hinsichtlich der Methodenfrage nimmt Helm nicht mehr primär - wie noch in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts - das Erziehungs- und Bildungsproblem der Gesangbildungslehren von der Frage nach dem Elementaren aus in Angriff, sondern wendet seinen Blick auf das Problem der Analyse des psychologischen Aufnahmeprozesses von Bildungsinhalten (vgl. Klafki 1959, 130). Der

Schwerpunkt der natürlichen Gesetzmäßigkeiten im methodischen Gang des Unterrichts liegt nach Helm in den unbedingt zu beachtenden vorstellungspsychologischen Gegebenheiten des menschlichen Geistes. Helm versteht das pädagogische Denken als einen deduktiven Gang durch a priori bereitgestellte Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten, die unabänderlich in der Ethik und Psychologie bereitliegen. Während die „angewandte Ethik“ die Erziehungsziele „nachweist“ und „begründet“, lehrt die Psychologie die unabänderlichen „Gesetze des geistigen Werdens und Lebens“ (A, 10), so dass er Pädagogik auch als „angewandte Psychologie“ versteht. Die Methoden im Gesangunterricht müssen sich nach Helms Überzeugung den naturgesetzlichen Bedingungen der Entwicklung des kindlichen Geistes anpassen. Er sieht das Grundprinzip des geistigen Aufnahme- prozesses in einem Lernprozess mit zwei Hauptstufen, der als Apperzeptionsprozess beginnt und als Abstraktionsprozess endet. Der Unterricht habe im zweistufigen Lernprozess „den natürlichen Gang der [induktiven] Begriffsbildung nachzuahmen“ (Helm).

Er bestimmt die Mittel der Erziehung nach Analogie des naturwissenschaftlichen Kausalbezuges gemäß Ursache und Wirkung als Anwendungsverhältnis. Die Mittel der Erziehung sind einer psychologisch fundierten Methodik zu entnehmen, die in Analogie zu den exakten Naturwissenschaften die „Gesetzmäßigkeiten geistiger Wirkungen“ beachtet. Eine wissenschaftlich betriebene Methodik hat nach Helm die Aufgabe, vorstellungspsychologisch ermittelte Gesetze des Seelenlebens so anzuwenden, dass die aus der Ethik abgeleiteten Erziehungsziele notwendig erreicht werden. Pädagogik hat nach dem „ersten Denkmodell“ Helms psychologische Gesetze zur Anwendung zu bringen (vgl. A, 10).

Entsprechend dem „1. Modell“ tendiert Helm dazu, Probleme der Gesangerziehung als Anwendungsfälle von ethischen Normen und psychologischen Gesetzmäßigkeiten aufzufassen, die mittels einer „angewandten Psychologie“ durch *unterrichtliche* Methodenwahl auf „streng gesetzmäßigen Wegen“ lösbar sind. Helm, der auf den psychologischen Begriff der „Vorstellungen“ von Herbart zurückgreift, jedoch dessen ursprünglich weite Fassung auf den zu bildenden „Gedankenkreis“ einengt, – Vorstellungen beinhalten nach Herbart nicht nur Vorstellungsinhalte, sondern auch Gemütszustände – sieht im psychologischen Mechanismus der „apperzipierenden oder aneignenden Aufmerksamkeit“ eine Art des intellektuellen Interesses zum Zwecke der Erweiterung des Wissens. Den psychologischen Vorgang der Apperzeption will Helm im Sinne eines nach psychologischen Gesetzmäßigkeiten ablaufenden *Gedankenmechanismus* nach den sog. „Formalstufen“ unterrichtlich anwenden.

7. 1. 1 Gründe für Helms Tendenz zur Psychologisierung der Methode nach dem „1. Denkmodell“

Die Erreichung des Ziels der Mündigkeit erfordert nach Helms Überzeugung unbedingt noch eine nicht mehr dem Unterricht zuzurechnende „Charakterbildung im engeren Sinne“.

Hinsichtlich des Beitrags des Gesangunterrichts zur Charakterbildung ist Helm von Anfang an davon überzeugt, ein bestimmtes musikalisches Denken und Handeln nicht in der Weise „verpflichtend“ begrifflich zu machen, wie dieses im Sinne eines mathematischen Satzes logisch begrifflich gemacht werden muss. Das entscheidend Erzieherische an der musikalischen Wahrnehmung liegt für ihn überraschenderweise im Subjektiven: im spontanen und subjektiven Akt einer Wertung, deren Subjektivität aber immer auf den musikalischen Gegenstand des Urteils bezogen ist. Daher ist es für Helm klar, dass der Anstoß zur musikalischen Bildung nicht primär durch intellektuelle Reflexion geschehen kann, sondern durch unmittelbare Erregung des musikalisch-ästhetischen Gefühls zu geschehen hat. Auf folgende musikalische Erfahrungen baut er seine musikalische Interessebildung auf: Tonvorstellungen, die unmittelbar auf die Empfindung und Einbildungskraft

des Schülers treffen, ziehen spontan Beifall oder Tadel nach sich. Musikalische Wertübertragung beginnt mit musikalischen Erfahrungen, die zu „liebgewordenen Gewohnheiten“ geworden sind. So werden in Übungen oder ganzen Liedern unreflektiert wahrgenommene „Tonverbindungen“ zu musikalisch-ästhetischen Mustern des Schönen, die unmittelbar gefallen. Helm will musikalische Wertgefühle im Unterricht wecken, indem er die Schüler anleitet, sich in die Wahrnehmung des dargebotenen Schönen zu vertiefen.

Sollen *diese* im Unterricht liebgewordenen und vertrauten Muster des Schönen in den entsprechenden Wertwillen übergehen, dann bedarf es erzieherischer Maßnahmen, die nicht mehr dem Unterricht, sondern der „Charakterbildung im engeren Sinne“ zuzurechnen sind. Im Sinne einer „mittelbaren Charakterbildung“ darf der Musikunterricht die Einsicht in Tonverhältnisse nicht nur rational einsichtig machen wollen, sondern muss sie „ästhetisch darstellen“, um sinnentsprechend musikalisch-ästhetische Gefühle zu wecken. Nur unter der Voraussetzung, dass im Gesangunterricht musikalisch-ästhetische Gefühle geweckt worden sind, kann der charakterbildende Weg zum „musikalischen Willen“ und zur „musikalischen Tat“ gelingen. Der Wertwille festigt bzw. vollendet sich aber nur durch „Übungen im wirklichen Handeln“, die nach Helms Überzeugung nicht mehr in das Aufgabenfeld des Unterrichts fallen.

Obwohl Helms Pädagogik diesen durchgehenden erzieherischen Zusammenhang von Unterricht und Charakterbildung voraussetzt und seine Lehre vom erziehenden Gesangunterricht auf eine allgemeine Menschenbildung bzw. Charakterbildung zielt, thematisiert er den speziellen Zusammenhang zwischen *Gesang*unterricht und Charakterbildung in seinen Schriften nicht ausdrücklich. Dennoch spricht Helm diesen Aspekt klar aus, dass das Erziehungsziel durch Unterricht allein nicht erreicht werden kann:

Um das Erziehungsziel zu erreichen, bedarf es charakterbildender Übungen im *wirklichen*, eigenverantwortlichen Handeln.

Tatsache ist aber, dass Helm charakterbildende Maßnahmen, die sich speziell auf *musikerzieherische* Probleme beziehen, nicht speziell erörtert. Er zieht die charakterbildenden Aufgaben in den Unterricht selbst hinein und schätzt den Wert der methodisch kontrolliert durchzuführenden unterrichtlichen Übungen eines „gedachten Handelns“ bzw. eines „Handelns in der Phantasie“ so hoch ein, dass er vermutet, der charakterstarke Wille wird sich bei genauer Beachtung eines auf dem „psychologischen Mechanismus“ aufgebauten Unterrichts leicht einstellen.

Dadurch entsteht eine Tendenz zur „Didaktisierung“ / „Methodisierung“ grundlegender erzieherischer Ziele, die die Differenz von musikalischer Anschauung und musikalischer Abstraktion durch Unterricht systematisch bewältigen helfen soll.

Neben der Aufgabe, durch Unterricht eine Willensbildung anzubahnen, der in seiner Methodenwahl einem quasi naturgesetzlichen „psychologischen Mechanismus“ zu folgen hat, bleibt für Helm das erzieherische Grundproblem bestehen, wie er dem Anspruch des pädagogischen Individualitätsprinzips folgend, die zukünftigen *individuellen* Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers offenhalten kann. Da das Kind nach Helm einen Anspruch darauf hat, im Sinne seiner zukünftigen Möglichkeiten erzogen zu werden, ergibt sich für Helm daraus die pädagogische „Pflicht des Übens in der freien Wahl des Handelns“ (A, 291 f.) - eine Aufgabe, die nicht mehr dem Unterricht, sondern der „Charakterbildung im engeren Sinne“ zukommt.

7. 1. 2 Die Weite der gesamten musikerzieherischen Ziele

Der „erziehende Gesangunterricht“ soll

1. musikalische Einsichten und Interessen – einen musikalischen „Gedankenkreis“ - ausbilden, der den Schüler „zum Wollen anregt“ (A, 92). Erzeugt der Gesangunterricht ein „lebendiges

Interesse“, stehen die Chancen gut, dass der Unterricht „mittelbar“ den Charakter bildet, denn „jedes lebendige Interesse [...] drängt von selber zur Äußerung, zum Wollen und zum Handeln“ (A, 240).

Dieser „erziehende Gesangunterricht“ ist die Voraussetzung für die Fortsetzung musikerzieherischer Aufgaben *jenseits* von Unterricht:

2. Der Gesangunterricht muss in charakterbildende pädagogische Maßnahmen eines nicht über Unterrichtsgegenstände vermittelten *direkten* Umgangs zwischen Erzieher und Zögling übergehen, die dem Schüler Gelegenheit geben, sich in selbstverantwortetem (musikalischen) „wirklichen Handeln“ gemäß der eigenen Einsicht zu üben, um einen entschiedenen, charakterstarken Willen aufzubauen.

Helm hat in seinen gesangpädagogischen Schriften den Punkt 1 (Didaktik und Methodik des Gesangunterrichts) ausgeführt. Er sieht große Chancen, die Charakterbildung durch Unterricht anzubahnen.

Der Punkt 2 wird von ihm in dieser auf die *Musikerziehung* bezogenen Formulierung so nicht ausgesprochen. In seiner „Allgemeinen Pädagogik“ zählt er lediglich eine Reihe von Gelegenheiten für selbstverantwortetes – d. h. bei Helm gleichzeitig auch: „pflichtgemäßes“ – Handeln auf; *musikalische* Handlungschancen sind nicht darunter.

Er gibt keine Beispiele für *außerunterrichtliches* musikerzieherisches Handeln, d. h. „Übungen im wirklichen musikalischen Handeln“. Beispiele für musikpraktisches Lernen zur Befähigung und Bestärkung der Schüler, außerschulisch in öffentlichen musikalischen Handlungsfeldern zu intervenieren, sind nicht vorgesehen. Der Schwerpunkt des schultypischen (gedanklichen) Probehandelns liegt in der Genese des Aufbaus eines musikalischen Interesses im Unterricht.

Festzustellen bleibt, dass Helm keine „im engeren Sinne charakterbildenden“ musikpädagogischen Handlungsvorschläge jenseits von Unterricht gibt. Der Grund liegt in der Annahme Helms, dass sich der charakterfeste Wille auf der Grundlage eines *im Unterricht* ausgebildeten „vielseitigen Interesses“ leicht einstellen wird. Deshalb bildet bei Helm die Unterrichtslehre – speziell die Methodenlehre – den Schwerpunkt seines pädagogischen Interesses.

7. 2. 1 Das Problem einer notwendigen Beachtung pädagogischer Beobachtungen und Erfahrungen

Helm erkennt, dass die Prämissen einer deduktiven Wissenschaft – streng angewandt – keinen Raum für spezifisch pädagogische Erfahrungen und Beobachtungen hinsichtlich des individuellen Lebens- und Erfahrungskreises des Kindes zulassen. Ein Frageansatz aus der Sicht spezifisch musikpädagogischer Probleme und Erfahrungen werde verhindert.

Von folgenden Prämissen geht das „erste Denkmodell“ aus:

Den „Zweck“ der Erziehung deduziert Helm aus der philosophischen Ethik. Helm betrachtet die Ziel- und Inhaltsnormen von Unterricht und Erziehung als absolut feststehend und hält sie ethisch und ästhetisch für gerechtfertigt. Die Wahl der Unterrichtsmethoden muss nach einem „ersten Modell“ vom pädagogischen Ziel der „Tugend“ ausgehen, das der Praxis des Gesangunterrichts deduktiv fest vorgegebene, verbindliche Ziele setzt. Diese Ziele entnimmt Helm der „praktischen Philosophie“. Das gesamte Erziehungsproblem wird aus dem Prinzip der „Tugend“ deduziert. Die „Tugend“ ist ein pflichtgemäßes Handeln und basiert auf den Prinzipien ursprünglicher „ästhetischer Urteile“ des Gefallens. Diese bestehen hinsichtlich der ethischen Erziehung in *Willensverhältnissen* und analog im Gesangunterricht in *Tonverhältnissen*, die bei willenloser Betrachtung

spontan gefallen. Der Gesangunterricht soll 1. die angestrebte musikalisch-ästhetische „Einsicht“ durch Anwendung exakter psychologischer Gesetze ausbilden und 2. dadurch einen über Unterricht hinausgehenden erzieherischen Prozess der Charakterbildung anbahnen, der eine Übereinstimmung von Einsicht und Willen („Tugend“) anstrebt.

7. 2. 2 Die Bedeutung pädagogischer Erfahrungen für die Wahl der Methode (Beachtung der Individualitätsproblematik)

Helm hält sich jedoch nicht streng an die Prämissen des „ersten Denkmodells“, denn sie lassen – streng genommen – keinen Raum für spezifisch gesangpädagogische Erfahrungen. Er unterstreicht die Bedeutung der Beachtung der Individualität des Schülers für die Erziehung (vgl. A, 17 f.). Da diese nicht deduziert, sondern nur gesucht und beobachtet werden kann, weicht er in bestimmten Äußerungen vom Modell einer wissenschaftlichen Pädagogik ab, die klare Handlungsanweisungen allein durch „Anwendung“ psychologischer Gesetzmäßigkeiten auf deduktivem Wege geben will. Die generalisierte Anwendung psychologischer Aussagen konnte nach Helms Auffassung das Individualitätsproblem der Erziehung, zukünftige musikalische Entwicklungsmöglichkeiten pädagogisch offenzuhalten, nicht richtig fassen. Dies ist aber erzieherisch für den Prozess der freien Willensbildung notwendig, so dass Helm von der Individualität sagt, sie habe „Ausgangs- und Beziehungspunkt“ der Erziehung zu sein (A, 17).

Die Beachtung der konkreten Individualität - „mögliche Zwecke“ einer zu bildenden individuellen Persönlichkeit erzieherisch auf der Grundlage „notwendiger Zwecke“ offenzuhalten - ist eine pädagogisch bedeutsame Aufgabe für Helm. Dass er zur Bewältigung dieser Aufgabe in wissenschaftstheoretischer Hinsicht in bestimmten Texten das deduktive Denkmodell verlässt, thematisiert er nicht.

7. 3 Die pädagogische Tendenz im „zweiten Denkmodell“

Helms Überzeugung, dass musikalische Vorstellungsbildung immer auch musikalische Interessenbildung zu sein habe, tritt bei ihm aber auch als ein Gedanke auf, der sich nicht auf die Psychologie als einer „Hilfswissenschaft“ der Pädagogik stützt, sondern als „eigenständig“ pädagogisch zu bezeichnen ist. Der Musikpädagoge habe einen „eigenständigen“, pädagogischen Begriff der musikalischen Anschauung zu entwickeln, der auf seiner Unterrichtserfahrung beruhe. Helm bezieht sich auf seine Erfahrung als Pädagoge, dass die „Befähigung zum Erziehen“ (A, 22) sich nicht allein aus der Kenntnis und Anwendung „der Entwicklungsgesetze des geistigen Lebens“ (ebd.) ergibt, sondern auch eine „Kunst“ sei, die der Erzieher durch „Beobachtung Anderer“ und durch „Übung“ aufgrund der Notwendigkeit des „Individualisierens“ (ebd.) zu erwerben habe. Das dialektische Verhältnis einer theoretischen und praktisch erworbenen pädagogischen Bildung *des Erziehers* äußert sich im „pädagogischen Takt“. Dieser stellt eine spezifisch *pädagogische* Art der „Sicherheit und Fertigkeit im Handeln“ dar (A, 25). Mit dem Prozeß des Erwerbes dieser pädagogischen „Sicherheit und Fertigkeit“ muß notwendig ein Prozeß der pädagogischen Begriffsbildung einhergehen, der auf der Grundlage eigener pädagogischer Erfahrungen ein „selbständiges Denken“ zu kultivieren habe (Herbart).

Aufgrund seiner gesangpädagogischen Erfahrungen hält Helm einen neuen bzw. modifizierten Begriff der musikalischen Anschauung als Leitbegriff der gesangpädagogischen Anschauungsbildung für nötig. Helm ist überzeugt: Die logisch-mathematische Rationalität eines pädagogischen Anschauungsbegriffes wird nicht der empirischen Wirklichkeit einer spezifisch musikalisch-ästhetischen Vorstellungsbildung gerecht, so wie er sie als erfahrener Musikpädagoge für wichtig hält. Weil die Synthese musikalischer Wirklichkeit aus gleichgültigen musikalischen Elementen das

Interesse der Kinder erlahmen - und unterrichtlich zu einem „leeren Formalismus“ erstarren lasse - muss der musikalische Lehrgang von Beginn an den subjektiven Wert des musikalisch Ange-schauten oder Vorgestellten für die Kinder berücksichtigen. Subjektiv bedeutsam kann nur die Betrachtung des „liebgewordenen Ganzen“ oder der Elemente des „liebgewordenen Ganzen“ sein. Die Erfahrung bestätigt diese Art der musikalischen Anschauung: Bereits Kinder beurteilen Musik spontan und unreflektiert als „schön“ oder „häßlich“. Die Tatsache der Unmittelbarkeit, mit der ein Werturteil über ein wahrgenommenes Musikstück gefällt wird, lässt Helm überzeugt sein, im pädagogischen Begriff der „ästhetischen Anschauung“ einen der Wirklichkeit der Genese der musika-lischen Vorstellungsbildung angemessenen Begriff gefunden zu haben. Mit diesem der Erfahrung nach gegebenen musikalischen Anschauungsbegriff modifiziert Helm den „alten“ Pestalozzischen Anschauungsbegriff.

Nach einem „zweiten Denkmodell“ lässt sich der Prozess musikalischer Bildung nur durch den Rückgriff auf pädagogische Erfahrung und Beobachtung im pädagogischen Feld ermitteln. Der Prozess musikalischer Bildung muss durch die Konstruktion geeigneter, „einheimischer“ Begriffe zum Verständnis gebracht werden. Im Rahmen eines „zweiten Denkmodells“ ist der Begriff der Anschauung bzw. der Anschauungsbildung, den Helm von Pestalozzi und den daran anschlie-ßenden Gesangbildungslehren übernimmt, für die musikalische Interessenbildung weiterhin von Bedeutung. Nach Helms Beobachtungen und Erfahrungen ist der Begriff der Anschauung aber nur dann für die Gesangerziehung als „einheimischer Begriff“ hilfreich, wenn er „modifiziert“ als *ästhetische* Anschauung aufgefasst wird.

Helm begreift die musikalisch-ästhetische Anschauung als eine Wahrnehmung, der sich unmittel-bar und unreflektiert ein Werturteil als „unwillkürliches Gefallen“ anschließt (3, 181). Dass durch diese Art der musikalischen Anschauung Vorstellungen vermittelt werden, die „der Bildung fähig“ sind, ist der Erfahrung nach gegeben. Musikalische Bildung ist Bildung der musikalischen Vorstel-lungen: sie greift erzieherisch in musikalische Wertvorstellungen ein.

Musikalische Bildsamkeit von Werturteilen, d. h. die *Möglichkeit* als Voraussetzung ihrer Bildung, zeigt sich 1. in der Erfahrungstatsache einer menschlichen Entwicklung von der „Unbestimmtheit“ der zunächst geringen musikalischen „Vorstellungsmasse“ bei kleinen Kindern zur „Festigkeit des Willens“ und des musikalischen Urteilsvermögens und 2. in der pädagogischen Erfahrung, dass Reflexivität „nur“ die „Sanktion ursprünglicher Wahlen“ sein darf. Was der Schüler musikalisch vor aller reflexiven Leistungsfähigkeit „ist“, was er tut, ohne sich zu besinnen, - sein vorreflexives mu-sikalische Sein also - stiftet primär die Einheit von Einsicht und Wollen. Die Erfahrungstatsache, dass sich Einstellungen im Laufe des Lebens verfestigen, heißt für Helm, die erzieherischen Grundlagen möglichst früh dafür zu legen, dass nur ganz bestimmte - auf das Ziel der Erziehung gerichtete - musikalische Einstellungen mit der Tendenz zur Einheit von musikalischer Einsicht und musikalischem Wollen sich verfestigen können. Diese Grundlagen stiftet das vorreflexive mu-sikalische Sein des Schülers.

Da die Reflexion nicht am Anfang der Genese musikalischer Wertvorstellungen steht, kommt es darauf an, vorreflexive Formen musikalischen Denkens und Handelns auszubilden und diese zu „guten Gewohnheiten“ der Kinder werden zu lassen. Die Reflexion hat dann die Aufgabe der Be-wusstmachung und bewußten Bejahung bereits gelebter musikalischer Formen.

7. 3. 1 Der Prozess musikalischer Bildung aus pädagogischer Sicht

Es geht Helm neben der Frage der methodischen Praktikabilität in der Darstellung schulischer Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts nicht allein um die pragmatische Erörterung metho-discher Fragen. Er verfolgt mit der Suche nach der „richtigen“ bzw. der „besten“ Methode des Ge-sangunterrichts – einer Suche, die den Motiv- Hintergrund für seine kritisch-würdigenden ge-

schichtlichen Darstellungen gibt – immer auch die Frage nach der dynamischen Grundstruktur, dem Prozess musikalischer Bildung. Helm glaubt, diese Grundstruktur von Bildung und Unterricht am besten als „natürlichen Weg beim Erwerb der Einsicht“ beschreiben zu können. Dieser Weg habe „von der Anschauung zum Begriff“ voranzuschreiten. Helm glaubt an die unumstößliche Bedeutung der pädagogischen Kategorie einer allgemeingültigen, „natürlichen“ - und insofern auch: „besten“ Methode, die für jede Art von Unterricht, also auch für den Gesangunterricht, Gültigkeit hat.

Auf der Suche nach der „natürlichen Methode“ folgt Helm zwei unterschiedlichen Tendenzen seines wissenschaftlichen Denkens nach den „beiden Denkmodellen“, die nicht immer klar getrennt sind. Während er auf der Suche nach der psychologisch verbindlich vorgeschriebenen Methode einerseits den Aspekt der „Brauchbarkeit“ (vgl. Kramer 1990, 27 f.) der anzuwendenden psychologischen Mittel zentral behandelt, diskutiert er andererseits Methodenfragen unter pädagogischem Schwerpunkt, d. h. nicht ausdrücklich methodologisch, um prinzipielle Erkenntnisse auszusprechen.

Helms Suche nach einem quasi naturgesetzlich feststehenden methodischen Grundrhythmus ist die Basis seiner kritischen Darstellung und Würdigung der historischen Methodenkonzepte im Gesangunterricht des 19. Jahrhunderts.

Das verbindliche Muster für den methodischen Gang des Unterrichts in der universellen Geltung eines „natürlichen Weges“ gefunden zu haben, kennzeichnet sein Bemühen, seiner Geschichtsschreibung eine Struktur zu geben, die „das Substrat“ dieses „Bedeutsamen“ – die Suche nach der „besten“, d. h. der „natürlichen“ Methode - in der Entwicklung des Gesangunterrichts im 19. Jahrhundert aus der Geschichte“ hervorzuheben (Abel-Struth 1985, 595).

Zwar hat die Psychologie nach dem „ersten Denkmodell“ für Helm dabei die zentrale Aufgabe, die Mittel für die Steuerung von musikalischen Einstellungen und Werturteilen bereitzustellen, so dass auf streng wissenschaftlichem Weg mit einem Fortschritt im Bereich gesangpädagogischer Handlungsanweisungen zu rechnen sei. Aber ihm geht es zunächst grundlegend um die Klärung der pädagogischen Bedingungen des musikalischen Bildungsprozesses schlechthin. Er sucht nach pädagogischen Begriffen, die die Dynamik der Grundstruktur einer musikalischen Bildung durch Unterricht verdeutlichen, welche sich auf das Ziel des Unterrichts, die Bildung des vielseitigen Interesses einer vielseitig, d. h. auch in musikalischer Hinsicht gebildeten Person, beziehen.

Der *pädagogische* Akzent seiner Betrachtungen historischer Gesangbildungslehren, d. h. entsprechend einem „zweiten Denkmodell“, die Frage, inwiefern sich in den alten Gesangbildungslehren interessebildende Methodenansätze zeigen, wird von Helm nur kurz erwähnt. Es fehlt in seinen kritischen Betrachtungen von Methodenaspekten historischer Gesangbildungslehren der Hinweis auf die Angewiesenheit des Erziehers auf eine Begriffsbildung, die durch Beobachtung und Beachtung des einzelnen Schülers erst entsteht. Die Notwendigkeit, einem „zweiten Denkmodell“ folgend zu gültigen pädagogischen Aussagen zu kommen, stellt er nur in seinen allgemeinpädagogischen Schriften heraus.

Nicht als wissenschaftliche Gesetzesaussage, sondern gleichsam beiläufig äußert Helm eine prinzipiell bedeutsame Erkenntnis, deren Tragweite er nicht besonders hervorhebt. Es geht dabei um die Beachtung des pädagogischen Problems der Individualität. Im Zusammenhang mit Äußerungen, in denen es um die notwendige Beachtung und Beobachtung der konkreten Individualität des Schülers auf dem Weg zum Ziel der Erziehung geht, zeigt sich, dass durch generalisierte psychologische Aussagen und ihre pädagogische „Anwendung“ das konkrete Individuum nicht zu deduzieren bzw. zu erkennen ist. Die Beobachtung des Schülers ist in der „Erziehungskunst“ daher notwendig, da die „Eigenarten des Zöglings“ nur durch „sorgfältige und umfassende Beobachtungen“ (A, 20) erkannt werden können. Die „Eigenartigkeit der Individualität“ des Kindes zeigt

sich in seinem „individuellen Vorstellungskreis“ (A, 20) und kann nicht aus psychologischen Gesetzesaussagen deduziert werden. Die Wahrung und Förderung des Individualitätsprinzips der Erziehung ist daher angewiesen auf „Beobachtung“ des einzelnen jungen Menschen. Somit zeigt sich für Helm erst in der *Beobachtung* und *Beachtung* der individuellen „Vorstellungskreise“ des einzelnen Kindes das für eine wissenschaftliche Pädagogik psychologisch Wesentliche. Die pädagogische Praxis ist daher für Helm in dieser Hinsicht nicht Anwendungsfeld, sondern „Ursprungsraum der pädagogischen Theorie“ (Klafki 1967, 103). Wenn sich aus der Praxis des Gesangunterrichts theoretische Erkenntnisse ergeben sollen, dann ist vom Erzieher zu fordern, „daß er sich durch Beobachtung Anderer und durch eigene Übung eine gewisse Gewandtheit und Fertigkeit im Erziehen erworben habe“ (A, 23). Nur durch Unterrichtspraxis und „Beobachtung Anderer“ kann der Pädagoge sich ein Bild von dem allmählichen Entstehen der musikalischen Vorstellungen und Gefühle der Schüler verschaffen. Nur vermittelt über Erfahrungen, die der Pädagoge aus der unterrichtlichen Praxis gewinnt, soll er „einheimische Begriffe der Pädagogik“ (Herbart) entwickeln.

Die Forderung nach „einheimischer Begriffsbildung“ verweist hier in anderer Weise auf das Verhältnis von pädagogischer Theorie und Praxis als im „ersten Denkmodell“. Helm sieht in der „induktiven Methode“ die zeitlos gültige Formel für den Gang des Unterrichts, der „von der Anschauung zum Begriff“ zu führen habe. Der Erfahrung nach findet Helm die induktive Methode bestätigt, weil es zwei sich ergänzende Tendenzen des Unterrichts gibt, in denen sich die dynamische Grundstruktur von Bildung zeigt und die zur Ausbildung einer vielseitig gebildeten Person beitragen.

Er findet in den Begriffen „Analyse“ (analytischer Unterricht) und „Synthese“ (synthetischer Unterricht) zwei sich ergänzende Tendenzen des Unterrichts (vgl. A, 192 ff.), in denen er „die Bedingungen für eine auf die Individualität der Person zurückbezogene Vielseitigkeit“ des Interesses sieht (Scheffler 1977, 84). Im analytisch-synthetischen Wechsel des Unterrichts sieht Helm die Chance, dass das Neue des Unterrichts stets auf das Alte des Gedankenkreises, d. h. auf die „Mitte“ der Person, zurückbezogen bleibt (vgl. Scheffler 1977, 86). (siehe Kapitel: „Der Prozess musikalischer Bildung“).

7. 3. 2 Der „einheimisch-pädagogische Ansatz“ in den Schriften zur historischen Gesangspädagogik (Tendenz zum „2. Modell“)

In seinen Bemühungen um Vervollkommnung „der“ Methode des Gesangunterrichts sieht Helm die „Befähigung zum Erziehen“ in einem „sich vertraut machen“ mit den „Erkenntnisgebieten“ der „Entwicklungsgesetze des geistigen Lebens“ sowie in der Aneignung von Kenntnissen über „Ziel“, „Mittel“ und „Wege der Erziehung“. In diesen Anforderungen an den Pädagogen spiegelt sich die Auffassung von Pädagogik als einer deduktiven Disziplin wider, die allgemeingültige, gesetzmäßige Aussagen aufzustellen und anzuwenden hat.

Helm betrachtet „die Befähigung zum Erziehen“ aber auch als „Kunst“ (A, 22). Im Sinne einer durch pädagogisches Erfahrungswissen verbürgten Betrachtungsweise will er Methoden der Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts kritisch darstellen. Voraussetzung für diese Art der Betrachtung ist eine bestimmte Befähigung: Erziehung als „Kunstlehre“ erfordert neben der „theoretischen“ auch eine „praktisch pädagogische Bildung“, die nur in der „Übung“ in der „Beobachtung Anderer“ erlangt werden kann. Eine „Gewandtheit“ und „Fertigkeit“ im Erziehen kann also nach Helm auf gar keinen Fall durch eine Anwendung einer deduzierten Psychologie vertreten oder ersetzt werden. Der Erzieher muss die „Eigenart seines Zöglings“ *finden* (A, 22) – das Individuum kann nicht deduziert werden. Deshalb ist das Ziel der Erziehung, „das Ideal der Persönlichkeit“ (A, 17) nur im Sinne einer „Umbildung der Individualität“ in Richtung auf das Ziel der Erziehung zu erreichen. In allen erzieherischen Maßnahmen muß der Lehrer daher „stets individualisieren“: „Die

berechtigten, die guten Seiten der Individualität müssen zum Kern, zum Krystallisationspunkt für die Entwicklung des ganzen Menschen gemacht werden“ (A, 17). Der Lehrer muss „den Schüler bei seinen Spielen und in der freien Zeit beobachten“ (A, 85). Die Notwendigkeit der Beachtung der „individuellen Beschaffenheit“ des Menschen macht es erforderlich, „daß die Art der Einwirkung des Erziehers bei jedem Zögling [...] sich immer etwas anders zu gestalten hat“ (A, 11). Daraus folgt für Helm, dass wohl das „Ziel der Erziehung“, nicht aber „die Zahl der pädagogisch möglichen Wege“ bestimmbar sei (A, 11).

Helms Anspruch, den Schüler in Hinblick auf eine zukunfts offene, nicht deduzierbare, individuelle Entwicklung seiner Persönlichkeit zu erziehen, muss neben den „notwendigen Zwecken“ auch die „bloß möglichen Zwecke“, die der Heranwachsende sich einmal selber setzen wird, erzieherisch offen halten. Auch wenn diese in der Gegenwart noch nicht direkt Gegenstand von Unterricht und Erziehung sein können, so hat der Lehrer doch formal ein ganz bestimmtes Interesse zu wecken.

Das Denkmodell einer auf die individuelle, zukunftsbezogene Entwicklung des Heranwachsenden abzielende pädagogische Problemstellung eines „erziehenden Gesangunterrichts“ ist in Helms didaktisch-methodischen Schriften insofern zu erkennen, als Helm versucht, didaktisch-methodische Entscheidungen historischer Gesangbildungslehren auf ihre möglichen *pädagogischen* Konsequenzen – ob in ihnen Aspekte einer musikalischen Interessenbildung festzustellen sind - hin zu überprüfen.

Gegenüber den historischen Elementarbildungslehren ist bei Helm ein Perspektivenwechsel festzustellen hinsichtlich einer stärker gewichteten Orientierung an den Liedern als konkreter Erfahrungsgrundlage in ihrer Gefühlsbedeutsamkeit – d. h. ihres subjektiven Wertes für die Schüler. Die subjektive Bedeutung, die die Lieder für die Kinder haben, versucht Helm in einer eigenständig pädagogischen, d. h. *nicht*-deduktiven Weise zu reflektieren, begrifflich zu fassen und in theoretische Überlegungen einzubinden, die den Anspruch des Kindes, i. S. seiner zukünftigen musikalischen Möglichkeiten erzogen zu werden, berücksichtigen.

Zwar stehen Helms Schriften zur Methodik und Didaktik des Gesangunterrichts *expressis verbis* unter dem wissenschaftstheoretischen Denkansatz einer deduktiven Disziplin (vgl. A, 10) und insofern zeigt sich in den Textstellen, die diesem Denkansatz folgen, auch kein Raum für praktisch-pädagogisches Erfahrungswissen.

Gerade das pädagogische Erfahrungswissen ist aber im Hinblick auf die Wahrnehmung des konkreten Individuums nicht durch gesetzmäßige psychologische Erkenntnisse ersetzbar. Um den späteren individuellen musikalischen Zielsetzungen des Heranwachsenden *jetzt schon im Unterricht* eine innere Leichtigkeit im Voraus bereiten zu können, d. h. um zukünftige musikalische Entwicklungsmöglichkeiten durch Interessenbildung offenzuhalten, muß der Lehrer bei allen Maßnahmen „stets individualisieren“.

Vor dem Hintergrund einer notwendigen *pädagogischen* Reflexion über den Anspruch des Kindes, im Sinne seiner zukünftigen (musikalischen) Möglichkeiten erzogen zu werden, sind Helms Texte zur Methodik des Gesangunterrichts im 19. Jahrhundert zu verstehen. D. h. die Frage der Optimierung der Methode ist hier nicht methodologisch als Frage nach der richtigen „Methodenanwendung“ psychologischer Gesetzmäßigkeiten zu verstehen. Methodenaspekte historischer Gesangbildungslehren untersucht er im Bemühen, Deutungskategorien für konkrete musikpädagogische Situationen zu finden, die Prinzipien für eine Verhaltensorientierung im Feld der Gesangsbildung darstellen. Helms Texte zur Methodik des Gesangunterrichts im 19. Jahrhundert zielen auf gesangpädagogisch bedeutsame Beobachtungen und Erfahrungen, in denen er das erzieherisch Wesentliche in „einheimischen Begriffen der Pädagogik“ zu formulieren versucht.

8. Chancen einheimischer Begriffe der Pädagogik nach dem „zweiten Denkmodell“ Die Erfahrung der musikalischen Bildsamkeit

Helm entwickelt auf der Grundlage seiner pädagogischen bzw. musikpädagogischen *Erfahrungsbegriffe* keine geschlossene Systematik, sondern stellt einzelne Überlegungen an, den Schüler im Sinne seiner zukünftigen Möglichkeiten zu erziehen. Dabei stützt er sich auf Alltagsbeobachtungen und Beobachtungen im Bereich der Musikerziehung, die ihm Chancen zur Bildung des musikalischen Interesses aufzeigen.

Helm will den musikalischen Lernprozess der Wertübertragung auf sein Erfahrungswissen als Musikpädagoge stützen. Auf Erfahrungswissen gestützt, entwickelt er neue gesangpädagogische Leitbegriffe. Zentrale Bedeutung in diesem Sinn hat der Erfahrungsbegriff der „Bildsamkeit“ des musikalischen Interesses. „Erfahrung“ und „Umgang“ sind frühe (außerschulische) Quellen des musikalischen Interesses und belegen, dass eine Ausbildung des musikalischen Interesses auch im Rahmen von Unterricht möglich ist.

Für Helm sind daher in erster Linie Begriffe zu entwickeln, die eine Chance zur Bildung des musikalischen Interesses anzeigen. Denn nur wenn das musikalisch-ästhetische Interesse durch Unterricht geweckt wird, besteht eine Chance, dass auch der Heranwachsende sich im Rahmen seiner Möglichkeiten freiwillig mit Musik in sinnentsprechender Weise beschäftigen wird. Helm entwickelt Begriffe einer musikalischen Bildsamkeitstheorie, welche einerseits Motive musikalischen Denkens und Handelns berücksichtigen („Interesse“, „ästhetische Anschauung“, „ästhetische Urteilsbildung“) und andererseits die dynamische Grundstruktur der Bildung der Erfahrung nach verdeutlichen („analytischer“ und „synthetischer“ Gang des Unterrichts).

Die Erfahrung der musikalischen Bildsamkeit des Individuums zeigt, dass es zwei Momente im Bildungsprozeß zu bedenken gilt. Aus diesen zieht Helm die Erkenntnis, dass das Primat der musikalischen Bildung im Vorreflexiven liegen muß (vgl. dazu im III. Teil, Kap. 4: „Vorreflexive Formen des Verhaltens“):

1. Zum einen gilt es, bereits in sehr jungen Jahren die musikalischen Vorstellungen des Kindes zu bilden, weil die Beweglichkeit und Wandelbarkeit der Vorstellungsmassen sich allmählich verliert. Da die Veränderlichkeit musikalischer Vorstellungen nach und nach abnimmt, sollte die Erziehung zum Schönen „in der Zeit der Kindheit zur Ausführung kommen“ (A, 21).
2. Zum anderen gilt es, das Kind in den inwendigen Wurzeln seines musikalischen Wollens zu „behandeln“ (Herbart). Die künftige Ansprechbarkeit des Heranwachsenden im Hinblick auf eine ästhetisch-musikalisch reflektierte Rationalität muss durch ein vernünftiges musikalisches „Behandeln“ des Kindes im Bereich des Vorreflexiven vorbereitet werden.

8. 1 Chance für den Unterricht:

Der Begriff der „ästhetischen Anschauung“ fordert das „Zeigen des Schönen“

Musikalisches Lernen begreift Helm als Chance zur *Bildung* des musikalischen Interesses des Individuums. Als empirische Chance einer schulischen Interessenbildung sieht er die spontan wertende Wahrnehmung des „Schönen“ oder „Hässlichen“. Voraussetzung einer ästhetischen Anschauung des „Schönen“ ist die „Vertiefung“ in bestimmte Tonbewegungen, die der Lehrer methodisch aus der Menge anderer Tonbewegungen hervorhebt. Entsprechend der Eigenart der „ästhetischen Anschauung“ soll diese zu Beginn des systematischen Unterrichts „bloß darstellend“ (Herbart) sein, weil hinzutretende begriffliche Erläuterungen die Aufmerksamkeit einer unmittelbar ästhetischen Auffassung stören würden. Das „Schöne“ soll vorgesungen und vorgespielt werden

und nicht durch Besprechungen gestört werden. Ein logisch-synthetisches Verfahren zum „Aufbau des Schönen“ gibt es nicht: Logisch schlussfolgernde Berechnungen des „Schönheitswertes“ aus den musikalischen Elementen sind nicht möglich – ästhetisch-musikalische Übungen können aber dennoch die Vielfalt „ästhetisch wertvoller Tonverbindungen“ in der Weise durch Darstellung geläufig machen, dass der Lehrer die „schönen Tonbewegungen“ aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden durch *Gesten des Zeigens* heraushebt. Helm entwickelt daher ein reichhaltiges Repertoire an Gesten des musikalischen Zeigens. (siehe dazu im IV. Teil : Helms Methodenrepertoire im Gesangunterricht).

8. 1. 1 Musikalische Interessenbildung knüpft an den subjektiven Bedeutungshorizont musikalischer Vorstellungen der Kinder an.

Die *Bildsamkeit* des musikalischen Interesses ist nach Helms Auffassung der Erfahrung nach durch die subjektive Bedeutung, die ein Musikstück für einen bestimmten Menschen hat, gesichert:

„Im allgemeinen darf als Erfahrungsthatte bezeichnet werden, daß das unmittelbare Interesse der Person sich immer an jene Wissensstoffe knüpft, die als besonders wertvoll erscheinen [...]“ (A, 107).

Musikalisches Lernen setzt nach Helm kein spontanes musikalisches Interesse voraus, sondern umgekehrt: Der Unterricht soll dazu dienen, musikalisches Interesse zu erzeugen. Musikalisches Interesse ist nach Helm also Ziel des Unterrichts. Helm erkennt, dass der Pädagoge musikalische Interessen erwecken kann, wenn er an den subjektiven Bedeutungshorizont außerschulischer musikalischer „Erfahrungen“ und den außerschulischen musikalischen „Umgang“ als Quellen des „unmittelbaren Interesses“ anknüpft. „Anknüpfungspunkte“ an bereits vorhandene musikalische Vorstellungen, die die „individuellen Bedürfnisse“ (A, 105) des Schülers beachten und „auch den Lieblingsneigungen desselben entgegen“ kommen (A, 105), können das „unmittelbare Interesse“ sichern.

Helm beschreibt die Chance musikalischer Bildung als Weg vom „unwillkürlichen“ zum „ästhetischen, verständigen Gefallen“. Um das allmähliche Entstehen der musikalisch-ästhetischen Vorstellungen einschließlich der Gefühle und Interessen erklären zu können, muss der erfahrene Pädagoge auf die Kinder zurückschauen: Das psychologisch Wesentliche für den Unterricht zeigt sich im Lichte einheimischer Begriffe der Pädagogik, die aus den Erfahrungen zwischen außerschulischer Alltagserfahrung und schulischer Erfahrung entwickelt werden müssen. Für Helm wesentlich ist beim musikalischen Denken und Handeln eine ganz bestimmte Art und Intensität einer „Teilnahme des Gemütes [...], die wie der Wille das ganze Gemüt umspannt“: das „Interesse“ (A, 102). Ansätze einer „interessierten Teilnahme des Gemütes“ zeigen sich schon vorschulisch in einer „Gewöhnung“ an „Schönes“, wodurch der „kindliche Wille“ nicht selten einen „bestimmenden Antrieb“ auch für das weitere Leben erhält (A, 251).

8. 1. 2 Der „natürliche Weg“ der Bildsamkeit des musikalischen Willens

Nicht nur in ethischer, sondern auch in musikalisch-ästhetischer Hinsicht erkennt er die erzieherische Bedeutung von Lebensformen, die bereits das kleine Kind an „unmittelbar gewisse“ Formen des „Schönen“, „Guten“ und „Löblichen“ gewöhnen und zur Nachahmung reizen. Helm setzt seine große Hoffnung auf die bildende Kraft des „unwillkürlichen“ Geschmacksurteils, weil dieses mit unmittelbarer Gewissheit und ohne Reflexion spontan urteilt, so dass er in dieser Art einer spontan

urteilenden Wahrnehmung von Musik die Chance einer Genese der musikalischen Vorstellungsbildung sieht, das pädagogische Hindernis eines reflektierenden Umgangs mit Musik zunächst auszuschalten. Eine „Gewöhnung“ an „Schönes“ ist nach Helms Überzeugung „wertvoll, weil ja die auf klarer Erkenntnis beruhenden Gewohnheiten auf dem Boden der unbewußten erst recht fruchtbar und stark werden“ (A, 251). Musikalische Bildung ist für Helm ein Prozess der Verständigung primär vorreflexiver Natur: Musikalisches und persönliches Beispiel, Vormachen, Umgang, d. h. Einübung „guter“ Gewohnheiten. Helm sucht nach einer Möglichkeit der musikalischen Werturteilsbildung, die musikalisches Denken und Handeln zunächst von der Reflexionsform wegrückt und in einen genetischen Zusammenhang rückt, der für Kinder charakteristisch ist. Für Helm zeigt sich im *ästhetischen* Urteil die Besonderheit, dass es die Situation eines ethischen oder musikalischen Sachverhaltes unmittelbar trifft, ohne Rückgriff auf eine Regel. Hierin liegen in der Genese der musikalischen Werturteilsbildung nach Helms Auffassung große Chancen, da im ästhetischen Urteil anfänglich auf das Prinzip der reflexiven Beurteilung verzichtet werden kann.

Erziehung und Unterricht sollen ihren Ausgang bei den schon vorhandenen Erfahrungen und dem schon vorhandenen gewohnten Umgang des Schülers nehmen und daran anknüpfen. Hierdurch erwachen die musikalischen Interessen. Der Lehrer hat die vorhandenen „guten Ansätze“ zu beachten, zu erweitern und zu vervollkommen. Dies bedeutet, dass Helm von der prinzipiellen Bildsamkeit des Individuums ausgeht, das es auch in musikalischer Hinsicht zu beachten gilt. Den Aspekt der Beachtung und Pflege vorreflexiver Formen der Sittlichkeit („gute Gewohnheiten“) will Helm auch auf den schulmusikalischen Bereich übertragen. Auch hier gilt es, musikalische Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern, die gewohnheitsmäßig das ästhetisch „Richtige“ pflegen und ausüben. Es gilt, bei den Kindern bzw. den Schülern zunächst eine geschmackssichere vorreflexive Entschiedenheit im Singen auszuprägen. Der Prozeß der ästhetischen Anschauungsbildung darf in dieser frühen Phase der Wahrnehmung konkreter Tonverbindungen noch nicht durch Reflexion gestört werden. Erst später – d. h. auf einer breiten und klaren musikalischen Erfahrungsunterlage - soll die Befähigung zum Reflexionsurteil bzw. zur reflexiven Entscheidung, gewohnte Formen des musikalischen Denkens, Fühlens und Handelns *bestätigen* oder *berichtigen*. Das pädagogisch Primäre bleibt aber das Vorreflexive. Somit hat die Anbahnung der Reflexivität die Aufgabe der „Sanktion ursprünglicher Wahlen“ (Herbart). Eigentlich neue Werte sollen durch die Reflexion nicht angeeignet werden.

Dieser Aspekt eines „natürlichen“ Weges der Bildsamkeit des (musikalischen) Willens – unterrichtlich an den vorreflexiven Formen des ästhetischen Geschmacks anzusetzen, um von dort zur reflexiven Begriffsbildung fortzuschreiten – wird von Helm akzentuiert als der einzig richtige vertreten.

Für Helm ist die musikalische Bildsamkeit ein Erfahrungsbegriff. Sie beschreibt einen Prozeß der Verständigung zwischen Erzieher und Zögling, in dem gewohnheitsmäßiger „Umgang“ und gewohnheitsmäßige Erfahrungen vorreflexiver Formen musikalischen Handelns und Lernens in den Vordergrund rücken. Die Erfahrung zeigt ihm, dass die Genese der ästhetischen Urteilsbildung mit dem Ziel eines „ästhetischen Gefallens“ ihren Ausgang vom „unwillkürlichen Gefallen“ nehmen muss:

„Das unwillkürliche Gefallen des Schülers soll sich allmählich zu einem verständigen Gefallen entwickeln“ (3, 185).

Helm nennt daher in nicht-systematischer Weise einzelne Beobachtungen und Erfahrungen, die die Bedeutsamkeit der Ausbildung einer vorreflexiven musikalischen Entschiedenheit unterstreichen.

- Er unterstreicht die bei musikalischen Lernprozessen große Bedeutung einer begleitenden Erziehung der Gefühle.
- Er vertraut auf einige hergebrachte Verfahren erzieherischen Umgangs (Beispiel, Vormachen, Einübung von Gewohnheiten), die sich im Vorreflexiven bewegen.
- Es ist für ihn eine Tatsache, dass kleine Kinder im Rahmen ihrer musikalischen Alltagserfahrungen und ihres alltäglichen Umgangs das Singen kleiner Lieder ohne systematischen Gesangunterricht lernen.

Am Anfang steht die Beobachtung einer subjektiven Wert-Bezogenheit des Singens. Der Gesang vermittele „Vorstellungen [...] an deren Eintritt in das Bewußtsein sich das unwillkürliche Gefallen knüpft“ (3, 181). Der Gesang ist geeignet, „jene freudige, heitere Gemütsstimmung zu erzeugen, die als unerlässliche Voraussetzung für die Entstehung des Interesses bezeichnet werden muß“ (3, 181). Die Freude bzw. Hingabe („Vertiefung“) an eine musikalische Erfahrung ist das Primäre. Die Vertiefung – die interessierte Vertiefung in den Stoff hinein muss vorangehen und nicht die Sammlung der erfahrenen Musik um klare feste Begriffe.

Helm geht davon aus, dass sich der Wille zur ästhetischen Wahrnehmung schon beim Kind in Ansätzen als empirisches Faktum („Naturbegebenheit“ (Herbart)) zeigt. Das ästhetisch verursachte „Wohlgefallen“ ist zunächst „unwillkürlich und bewußtlos“, aber „unmittelbar gewiß“ (A, 161). Dies lehre die „Erfahrung“ (A, 6). Treffen daher „ästhetisch wertvolle Tonverbindungen“ auf das Ohr des Schülers, dann entsteht eine Art vorreflexiver musikalischer Wertbindung oder Geschmacksorientierung am Lied, wobei ein „Gefühlsleben“ erzeugt werde, bei dem die „Farben der Freude die Oberhand erhalten“ (3, 182). Solche zustimmenden „Impulse aus dem Gefühlsleben“ (3, 182) können eine subjektive Wertorientierung der Schüler am Lied initiieren, worin ihre hohe erzieherische Bedeutung liegt. Auf solche aus „Erfahrung“ und „Umgang“ stammenden Interessen darf der Gesangpädagog nicht verzichten. Er muss – daran anknüpfend – sie erweitern.

Im Hinblick auf den *ästhetischen* Gegenstand einer Anschauungsbildung von Musik muss der Wertaufbau gleichzeitig eine Ausbildung des musikalischen Interesses sein. Dies ist durch pädagogisches Erfahrungswissen gesichert und möglich, da durch ein Handeln mit Musik erzeugtes „unwillkürliches Gefallen“ und eine „heitere Gemütsstimmung“ die wichtigsten unterrichtlichen Voraussetzungen sind, das „unmittelbare ästhetische Interesse“ für Musik zu wecken. Deshalb spricht sich Helm aufgrund seiner „Erfahrung“ und „Beobachtung“ dafür aus, noch vor Beginn eines „wirklich systematischen Gesangunterrichts“ (3, 187) mit der Aneignung von Liedern zu beginnen.

„Kann man doch häufig die Beobachtung machen, dass zwei- bis dreijährige Kinder kleinere Liedchen, die sie im Familienkreis öfter gehört haben, schon ziemlich korrekt, d. h. tonisch und rhythmisch richtig wieder zu geben vermögen. Und was die Familie und der Kindergarten fertig bringen, ist gewiß auch in der Unterklasse der Volksschule möglich“ (3, 187).

Helm spricht sich deshalb aus eigener Erfahrung dafür aus, im Gesangunterricht der Volksschule mit der Aneignung von Liedern „ohne besondere Vorübungen“ zu beginnen (3, 187). Auf diese gewöhnende, an den außerschulischen Erfahrungskreis anknüpfende, nicht lehrgangsmäßige musikalische Erziehung legt Helm besonderen Wert, weil die Schüler schon ein bestimmtes musikalisches Wissen und Können aus „Erfahrung“ und „Umgang“ in die Schule mitbringen, welches gleichzeitig für sie einen subjektiven Wertcharakter hat.

Reflexivität setzt in der Genese der ästhetischen Vorstellungsbildung erst dort ein, wo durch eine sinnvolle „Verkettung“ der musikalischen Vorstellungen ihre „Sicherungsfunktion“ (Buck) zur Herstellung der „Einheit des (musikalischen) Bewußtseins“ (Helm) sinnvoll ausgeübt werden kann.

Der Zeitpunkt einer elementarkursartigen, analytischen Betrachtung der musikalischen Elemente im „systematischen Gesangunterricht“ ist dann erst gekommen, wenn „eine Anzahl von Liedern“ (3, 187) als Erfahrungsgrundlage angeeignet wurden und somit die Voraussetzung geschaffen wurde, die musikalischen Elemente für den Schüler „als Bestandteile des ihm lieb gewordenen Ganzen“ einer vergleichenden Betrachtung unterziehen zu können. Erst unter dieser Voraussetzung kann bei der Anbahnung der musikalischen Reflexivität das Interesse gesichert und geweckt werden. Die Erfahrung von Liedern als „lieb gewordenem Ganzen“ macht ein interessebildendes Elementarisierungsverfahren erforderlich, das das „Ganze“ noch im „Einzelnen“ erkennen lasse.

9. Zur Rolle des „pädagogischen Taktes“:

Bedingung der Gültigkeit des deduktiven Verfahrens

Auch wenn Helm Methoden Aspekte des Gesangunterrichts von Ziel- und Inhaltsfragen losgelöst thematisierte, waren letztere für ihn dennoch von großer Bedeutung. Sie waren allerdings – im Zusammenhang des „ersten Denkmodells“ – gleichsam der Geschichtlichkeit enthoben. Für ihn war eine weitgehend von Zielen und Inhalten des Gesangunterrichts losgelöste Thematisierung der Methodenfragen möglich und sinnvoll, weil er in Methoden „psychologisch notwendige, gesetzmäßige Wege“ sah, in denen „Entwicklungsgesetze des geistigen Lebens“ als „vorgezeichnete Wege“ zu erforschen seien (A, 10).

Aber nur unter einer ganz bestimmten Voraussetzung ist die Praxis für Helm „nichts Anderes als ein Anwenden der Theorie“ (A, 25). Nur unter der Voraussetzung einer durch Erfahrung geprüften Theorie stellt das Verfahren der „induktiv-generalisierenden Begriffsbildung“ pädagogisch legitime, d. h. durch Erfahrung bestätigte Handlungsweisen bereit, die die Anwendung psychologischer Gesetzeserkenntnisse darstellen und diese „technologisch“ umsetzen. Die von Inhalten und Zielen weitgehend losgelöste Thematisierung von „gesetzmäßigen“ „Mitteln“ und „Wegen“ war für Helm unter der Voraussetzung eines Verständnisses von Pädagogik als „angewandter Psychologie“ denk möglich, die auf geprüfem Erfahrungswissen basiert. Helm stützt sich auf das Erfahrungswissen großer Pädagogen der Geschichte, von denen er die Methode der Induktion als zeitlos gültig geprüft übernimmt. Desweiteren stützt er sich auf eigene pädagogische Erfahrungen, auf deren Grundlage er eine pädagogisch „eigenständige“ Begriffsbildung weiterentwickelt. Helm übernimmt den psychologischen Begriff der Apperzeption als zentralen Lernbegriff von Herbart.

Pädagogik als „angewandte Psychologie“ muß nach Helm einer Kontrolle durch Praxis-Erfahrung ausgesetzt werden (vgl. A, 24 f.). Die Vermittlungsinstanz von Theorie und Praxis ist dabei weder die Theorie selbst noch die Praxis, sondern nur die Handlungskompetenz des „Erziehers, der Sicherheit und Fertigkeit im Handeln“ gewonnen hat (A, 25). „Diese zeigt sich im sog. „pädagogischen Takt“ (A, 25). Die Anwendung der Theorie darf nicht i. S. feststehender Ursache-Wirkungszusammenhänge erfolgen. Insofern basiert die pädagogische Praxis keinesfalls auf einem deduktiven Verfahren. Helm bestimmt Theorie und Pädagogik als praktische Wissenschaft in einem „wechselseitigen Verhältnis“. Pädagogische Handlungssituationen müssen durch pädagogische Theorie vorbereitet sein; „die Aneignung der pädagogischen Theorie“ muß der „Praxis vorausgehen“ (A, 24) – die Praxis wird aber *nicht* aus der Theorie deduziert. Nur die in der Unter-

richtspraxis gewonnene Erfahrung des Erziehers im Umgang mit musikalisch handelnden Schülern kann die Theorie einer Gesangbildungslehre „prüfen“, „modifizieren“, „verbessern“ oder „vervollkommen“ (A, 25). Im Sinne von „Prüfungen“ und notwendigen „Modifikationen“ betrachtet er historische Gesangbildungslehren.

Für die gesangpädagogische Theoriebildung ist dazu eine pädagogische Begriffsbildung notwendig, die das „eigentümliche“ eines erziehenden Gesangunterrichts zu berücksichtigen in der Lage ist. Begriffe der Gesangspädagogik müssen im wechselseitigen Verhältnis von Theorie und Praxis als „einheimische Begriffe“ entstehen.

Mit Blick auf die historischen Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts seit Pestalozzi bestätigt Helm den Begriff der „Anschauung“ als grundlegenden Begriff für die Gesangspädagogik. Helm glaubt aber zu erkennen, dass der Begriff der „Anschauung“ aus der Pestalozzi-Nachfolge „modifiziert“ werden müsse, bevor er als „einheimischer Begriff“ für die *musikalische* Erziehung gute Dienste leisten könne. Da der Anschauungsbegriff nach Pestalozzi die *Genese der musikalischen Werturteilsbildung – die auch einen Aspekt der Interessenbildung darstellt* - nicht hinreichend als empirische Tatsache theoriebildend berücksichtigen kann, sucht Helm nach einem neuen Leitbegriff, der aus der Praxis durch „verstandesmäßige Beobachtung und Übung im Handeln“ des Erziehers gewonnen ist.

10. Der Prozess musikalischer Bildung

Helm stellt an einer Reihe von historischen Gesangbildungslehren Aspekte methodischen Fortschritts dar. Methodischer „Fortschritt“ kann nach Helms Auffassung immer nur insofern *pädagogischer* Fortschritt sein, als die Interessenbildung als Ziel von Unterricht und Erziehung methodisch angestrebt wird.

Den methodischen Fortschritt versucht er als gleichzeitig *pädagogischen* Fortschritt begrifflich mit Hilfe formaler Grundbegriffe zu verdeutlichen, die wesentliche Strukturmomente des Gangs musikalischer Bildung darstellen. Helm beschreibt hier mit seinen Begriffen noch keine anwendungsbezogenen „Methodenstufen“, sondern hebt zunächst einzelne Methoden Aspekte hervor, die als Postulate einer vornehmlich pädagogisch begründeten Bildsamkeitstheorie zu verstehen sind (vgl. Scheffler 1977, 133). In den folgenden Aspekten sieht er Richtlinien für die Bildung eines „vielseitigen Interesses“:

- a) **in sachlogischer Hinsicht:** Der Unterrichtsprozess besteht immer aus analytischen und synthetischen Aspekten, d. h. historisch in formalbildenden „Elementarkursen“ und materialbildenden „Liederkursen“.
- b) **In verstandeslogischer Hinsicht:** Der „natürlichen Methode“ entspreche die Konstruktion eines analytisch-synthetischen Lehrverfahrens am besten, d. h. einer organischen Verbindung der Übungen mit den Liedern. Dieses sichere am besten das „Interesse“ und damit auch den feststehenden Prozeß der gesetzmäßigen geistigen Entwicklung von Vorstellungen, der Urteils-, Begriffs- und Geschmacksbildung: letztlich der Wertevermittlung.
- c) Dem sachlogischen Aspekt des Analytischen und Synthetischen entspricht nach Helm in verstandeslogischer Hinsicht ein im Wesentlichen zweistufiger **Unterrichtsprozess:** lernpsychologisch aufgefasst als Apperzeptions- und Abstraktionsprozess.

II.

Helms Darstellungen historischer Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts:

1. Der „natürliche Weg“ der induktiven Methode zwischen pädagogischer Fundierung und unterrichtspraktischen Lösungen

Helm zeichnet die Geschichte der Gesangbildungslehren vor dem Hintergrund der Idee einer fortschrittlichen Entwicklung in Richtung auf die Realisierung und Chancen der „natürlichen Methode“ nach.

In seinen beiden Schriften zur geschichtlichen Entwicklung des Gesangunterrichts (B, 204 ff.; C, 653 ff.) zeigt sich deutlich, wie sehr Helm bezüglich des Gesangunterrichts an eine „Wendung zum Besseren“ unter der Voraussetzung glaubt, dass die „induktiv-genetische Methode“ beachtet werde. Helms Optimismus beruht weniger auf der Einschätzung, dass sich im Lauf der Geschichte des Gesangunterrichts Methodenlösungen zeigen, die unter Beachtung vorstellungspsychologischer Mechanismen eine besondere Leichtigkeit und Bequemlichkeit des Lernvorgangs zeigen – sein Optimismus beruht vielmehr auf der Einschätzung, dass sich Methodenlösungen zeigen, die das Erziehungsziel der „Interessenbildung“ berücksichtigen und sich insofern in pädagogischer Besinnung der „natürlichen Methode“ eines erziehenden Gesangunterrichts nähern. Die Frage, ob Helm stärker den methodisch-instrumentellen Charakter der betrachteten historischen Gesangbildungslehren unter psychologischem Aspekt oder aber die historischen Artikulationsmodelle von Gesangunterricht stärker unter pädagogischem Aspekt betrachtet, lässt sich eindeutig zugunsten des Pädagogischen beantworten.

In seinen überblicksartigen Darstellungen zur Geschichte der Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts zeigt Helm eine für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts neuartige, auf Herbart zurückzuführende *pädagogische* Akzentuierung der Auseinandersetzung mit den Methodenlehren in der Nachfolge Pestalozzis. Als für den Herbartianismus typisch anzusehen ist die Wendung, die das musikpädagogische Problem des Elementaren in der Betrachtung Helms nimmt. Die „alte“ Problemstellung der Gesangdidaktiker in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts - die Anpassung der Elementarmethode Pestalozzis an musikpädagogisches Denken - verliert für Helm an erzieherischer Bedeutung, da er seine musikpädagogischen Innovationsbemühungen an die Denkmodelle Herbarts über den Unterrichtsprozess anpasst: formale Bildung hat musikalische *Interessenbildung* zu sein.

Das Hauptmerkmal seiner mit wissenschaftlichem Anspruch betriebenen Darstellung ausgewählter Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts ist die Frage nach der „natürlichen Methode“ für einen gestuften Bildungsgang im Gesangunterricht. Helm untersucht die Gesangbildungslehren nach pädagogisch begründbaren Aspekten der „natürlichen Methode“, um aufzuzeigen, inwieweit in ihnen ein Fortschritt im Methodischen zu verzeichnen ist.

Die *pädagogische* Akzentuierung seiner Darstellung historischer Gesangbildungslehren ist zunächst auffällig, weil er seine Betrachtungen zu Methodenfragen des Gesangunterrichts weitgehend von den Aspekten der Inhalte und Ziele der Erziehung ablöst, um eine „für das Lehren überall und immer anwendbare Technik zu erfinden“ (Scheffler 1977, 10), die schließlich in sein formalstufentheoretisches Konzept für den Gesangunterricht mündet. Helm forscht in einer für das 19. Jahrhundert üblichen Weise nach Lösungen für eine Optimierung „der“ Gesangsmethode, die einem allgemeingültigen „psychischen Mechanismus“ zu folgen habe. Um eine Lerntechnik zu finden, die gestufte Steuerungsimpulse souverän im Griff hat (vgl. Scheffler 1977, 10), glaubt er Inhaltsfragen - v. a. aber Zielperspektiven des Gesangunterrichts – in den Hintergrund der Betrachtungen stellen zu können. Das erkenntnisleitende Interesse seiner historischen Betrachtun-

gen ist gewissermaßen der Hintergrund für seine Bemühungen um eine wissenschaftliche Fundierung von Gesangbildungslehren nach dem Artikulationsmodell eines Formalstufengangs. Die verbindlichen Stufen eines Lehr- und Unterrichtsprozesses, die er als didaktische Handlungsanweisung versteht und die auch für den Gesangunterricht Gültigkeit haben sollen, stehen damit nach Helms Vorstellung in einer seit Beginn des 19. Jahrhunderts mit Pestalozzi einsetzenden Geschichte methodischen Fortschritts der Gesangbildungslehren.

Helms Beteiligung an der Methodendiskussion des Gesangunterrichts zeigt deutlich eine isolierte Betrachtung der Methodenfragen von den Zielen und Inhalten des Unterrichts, die sich dadurch erklärt, dass Helm die Idee einer optimierbaren, allgemeingültigen „natürlichen Methode“ des Unterrichts vertritt, die auch für den erziehenden *Gesangunterricht* zu gelten habe und unter Beachtung eines ernst zu nehmenden „psychologischen Mechanismus“ quasi naturgesetzlich in Richtung der angestrebten Bildung des Charakters verläuft.

Helms Darstellungen zur Geschichte der Gesangpädagogik spiegeln seine Auffassung wider, dass der Lösung der Methodenfragen des Unterrichts aus *pädagogischer* Perspektive eine prinzipielle Aufgabe zukommt. Konkrete Lösungsansätze für die Artikulation des Unterrichts unter psychologischem Aspekt im Sinne der Anwendung psychologischer Gesetze bedürfen nach Helm dieser prinzipiellen pädagogischen Fundierung durch historische Untersuchungen zur eigenen Fachgeschichte. In einer prinzipiellen Lösung der Methodenproblematik aus pädagogischer Sicht liegt der Prüfstein der Wissenschaftlichkeit der Gesangpädagogik - dann aber auch der mögliche Ansatz für die Lösung der aktuellen unterrichtspraktischen Probleme im Gesangunterricht um 1900. Deshalb sucht Helm nach den „allgemeingültigen“, psychologisch streng gesetzmäßigen Wegen, die die „natürliche Methode“ auch dem Gesangunterricht verpflichtend aufzuerlegen hat. Somit bekommt Helms historische und systematische Betrachtungsweise von Gesangunterricht einen Schwerpunkt im prinzipiell Pädagogischen. Die unterrichtstechnologischen Anwendungsmodelle haben sich an den prinzipiellen Ergebnissen auszurichten.

2. Erstarren der formalen Bildung und Orientierung an der Idee der „Elementarmethode“ Pestalozzis

2.1 Helms positive Einschätzung der induktiv-genetischen Methode nach Pestalozzi

Das Prinzip der Humanität, der allseitigen und harmonischen Menschenbildung mit seiner stärkeren Betonung des Individuellen am Menschen sowie der Gesamtheit seiner Kräfte und Anlagen, hat seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts das Prinzip der funktionalen Erziehung auch im Gesangunterricht ersetzt und an seine Stelle das der formalen Bildung gesetzt. Die Hoffnung auf eine Verbesserung des Gesangunterrichts wurde dann das ganze 19. Jahrhundert hindurch auf die Verbesserung der Methoden gesetzt. Für das 19. Jahrhundert gilt zwar, dass „die Klagen über den desolaten Zustand des Gesangunterrichts“ in organisatorischer und disziplinärer Hinsicht nicht abreißen (Gruhn 1993, 26) - nichtsdestoweniger sieht Helm aber in den zahlreichen Gesangbildungslehren, die v. a. in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Nachfolge der Elementarbildungslehre Pestalozzis stehen, Fortschritte auf dem Weg einer mit wissenschaftlichen Methoden betriebenen Gesangdidaktik. Im methodischen Bereich wurden große Anstrengungen unternommen, die „richtige“ Methode zu finden.

In der Orientierung vieler Gesangdidaktiken an der neuen Idee der Menschenbildung und in der Nachfolge der „Methode“ Pestalozzis sieht Helm die „entscheidende Innovation“ musikdidakti-

schen Denkens. Der Wandel der allgemeinen Erziehungsziele erfasste auch das methodische Denken der an Pestalozzi orientierten Gesangspädagogen.

Im Zuge dieses neuen Bildungsideals der "Humanität" sieht Helm in der "Allgemeinen Menschenbildung" und speziell in der Elementarbildung Pestalozzis den "bedeutsamsten Wendepunkt der Entwicklung des Gesangunterrichts" (C, 654).

Mit der „Methode“ Pestalozzis tritt eine Theorie formaler Bildung als neue pädagogische Leitvorstellung auch in den Bereich des Gesangunterrichts. Mit ihr entdecken die Gesangspädagogen die Möglichkeit, menschliche Kräfte, insbesondere die „Kunstkraft“ als eine der menschlichen Grundfähigkeiten zu entwickeln, welcher als Schlüssel zur Bildung des Musikverständnisses objektive Bedeutung zukommt. In der "Idee der Elementarbildung" (B, 233) sieht Helm den Kern des Pestalozzischen Denkens, der seiner Meinung nach die gesangspädagogische Entwicklung des 19. Jahrhunderts nachhaltig in der Rückfrage nach den elementaren Anfangsgründen der musikalischen Erziehung beeinflusste. Helm hebt Pestalozzis lernpsychologisch grundsätzlich bedeutsamen Kernsatz hervor, der Gang des Unterrichts habe „von der Anschauung zum Begriff“ voranzuschreiten (A, 191; vgl. Pestalozzi 1983, 114)

Helm stimmt mit Pestalozzis Zielbestimmung überein, jeder Unterricht habe auf der Grundlage einer Anschauungsbildung zu „deutlichen Begriffen“ und zu „Definitionen“ (vgl. Pestalozzi 1983, 114) zu gelangen.

Helm stützt sich nicht mehr auf Aussagen der Vermögenspsychologie, sondern geht im Gefolge der Herbartischen Assoziationspsychologie von der Bildsamkeit musikalisch-ästhetischer „Vorstellungen“ aus. Die Frage, wie aus dieser Art von Vorstellungen Wertbegriffe bzw. Werturteile gebildet werden können, die für musikalische Einstellungen und das musikalische Verhalten im Rahmen des Ziels der *Charakterbildung* von Bedeutung sind (vgl. A, 86), kennzeichnet seinen „modifizierten“ pädagogischen Ansatz.

In seiner Verlagerung der Betrachtung der pädagogischen Problematik auf die Seite der Bildung musikalisch-ästhetischer Vorstellungen und der musikalischen Werturteilsbildung zeigt Helm aber immer noch Interesse für zwei „wertvolle Wahrheiten“ in der Lehre Pestalozzis, die Helms Auffassung nach eine „natürliche“ – und insofern: wissenschaftlich betriebene – Methode unterstützen können. In seinem Bestreben, die Pädagogik „aus dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit herauszuarbeiten“ (Wagner 1896, 15), versucht Helm das Ansehen des Gesangunterrichts als einer mit wissenschaftlichen Mitteln betriebenen Disziplin darzustellen, die sich auf die bleibenden Errungenschaften großer Pädagogen früherer Zeiten besinnt und diese als grundlegendes Erfahrungswissen zu vervollkommen sucht. In diesem Sinne will Helm die von verschiedenen Pädagogen herausgearbeitete allgemeine Wahrheit der „induktiven Methode“ als zeitlos gültig herausstellen (vgl. A, 191). In den beiden folgenden bleibenden Errungenschaften der Elementarmethode Pestalozzis versucht Helm diese „allgemeingültige Wahrheit der Methode“ zu verdeutlichen: Es ist dies erstens die Überzeugung Pestalozzis, jeder Unterricht müsse von einer konkreten Erfahrungsunterlage, einer „wirklichen, konkreten Anschauung“ ausgehen und zweitens, der Unterrichtsprozess müsse nach der Methode der Induktion, d. h. „von der Anschauung zum Begriff“ durchgeführt werden.

Die „Natürlichkeit“ der Methode sieht Helm im Gefolge der Herbartischen Psychologie im „psychologischen Mechanismus“, der die Vorstellungs- und Gedankenbewegungen determiniere. Der Ablauf des Unterrichts müsse nach psychologisch begründeten Gesetzmäßigkeiten gegliedert werden. Darin liege gewissermaßen die „Natürlichkeit“ oder Wissenschaftlichkeit der Methode begründet, dass sie eine optimale Anpassung des Lernverlaufs an die durch den psychologischen Mechanismus vorgezeichnete Gesetzmäßigkeit darstellt. Den „natürlichen Weg“ der Methode bezeichnet er als „genetisch“, weil dieser „dem natürlichen Wachsen und Entstehen des Wissens

entspricht“ (A, 191). Die Vorstellung einer zeitlos und für alle Lerngegenstände gültigen Methode hatte zur Folge, dass Helms Anspruch auf Wissenschaftlichkeit sowohl hinsichtlich seiner „Allgemeinen Pädagogik“ als auch seiner didaktisch-methodischen Überlegungen zum Gesangunterricht auf der Überzeugung der Gültigkeit der darin angewandten psychologischen Gesetzmäßigkeiten begründet war. Den Lehr- bzw. Unterrichtsgang sieht er in zwei zeitlich aufeinanderfolgenden Stufen: Auf der „concreten Unterlage“ einer breiten musikalischen Anschauungsbildung „muß die Abstraktion des Begrifflichen gelingen“ (A, 192).

Vor diesem Hintergrund, auch der Theorie des Gesangunterrichts das Ansehen der Wissenschaftlichkeit zu geben, stellt Helm für die Entwicklung der Methodik des Gesangunterrichts die prinzipielle Bedeutung der „Elementarmethode“ Pestalozzis heraus, in deren Kerngedanken er auch auf den Gesangunterricht anwendbare, „natürliche“ Methodenprinzipien kontrollierter Vorstellungs- und Begriffsbildung sieht.

2. 2 Die „Wende“ zum „zweiten Denkmodell“: Eingeschränkte Bedeutung der „Natürlichkeit des Bildungsprozesses“

Die Idee der „Anwendung“ bestimmter psychologischer Gesetzmäßigkeiten auf einem quasi naturgesetzlichen Weg musikalischer Bildung, die den Schüler vom musikalisch Konkreten zum musikalisch Abstrakten führe, kann nach Helm leicht in die falsche Richtung führen. Von Pestalozzi und Herbart hat Helm die Auffassung übernommen, dass Erziehung eine „methodische Kunst“ (Pestalozzi) sei, die den „Geist bauen“ (Herbart) soll. Die „Erziehungskunst“ darf sich daher nicht auf eine wie auch immer geartete „Natürlichkeit“ des musikalischen Bildungsprozesses verlassen, sondern muss pädagogische Erfahrungen zu „einheimischen Begriffen“ der Erziehung verdichten. Nur die Konstruktion „einheimischer Begriffe“ der Erziehung kann die Wahl der Unterrichtsmethode als pädagogisch fundiert ausweisen.

Helm sieht, dass eine wichtige, bisher nicht befriedigend geklärte Problemstellung einer *musikalischen* Elementarbildungslehre bei Pestalozzi offen bleibt: die „einheimische“ Fragestellung einer *musikalischen* Anschauungsbildung. Die Schwächen einer musikalischen Elementarlehre liegen Helms Ansicht nach im musikalischen Anschauungsbegriff von Pestalozzi begründet, der seiner Ansicht nach nicht fundiert ist:

Helm kennzeichnet die theoretischen Schwächen, die sich aus Pestalozzis Begriff der *musikalischen* Anschauung für die Entwicklung von Gesangbildungslehren ergeben, da dieser Musik schwerpunktmäßig dem anthropologischen Funktionsbereich der Logik bzw. dem theoretischen Denken zuordnet.

In den Bereich der Erkenntniskräfte (des „theoretischen Vermögens“) fällt nach Pestalozzi die Forderung nach einer Entfaltung der Kunstkraft des Individuums, wodurch in seiner Idee von musikalischer Bildung eine Prävalenz der theoretischen Seite des menschlichen Vermögens („Kopf“) gegenüber dem emotionalen („Herz“) und praktischen Vermögen („Hand“) festzustellen ist. Von den menschlichen Möglichkeiten her entspricht in der Auffassung Pestalozzis das rationale Prinzip von Zahl und Form der Art der musikalischen Anschauungsbildung am besten.

Helm stimmt mit Pestalozzis Auffassung nicht überein, dass im Bereich der musikalischen Bildung von der Prävalenz eines „theoretischen Vermögens“ auszugehen sei. Dies widerspricht seinen musikpädagogischen Erfahrungen. Deshalb hebt Helm Pestalozzis Musikanschauung in kritischer Absicht hervor: „Pestalozzi sieht nicht bloß im Gesang, sondern überhaupt in der Tonkunst eine Fertigkeit, die man sich aneignen kann, wenn man messen und rechnen gelernt hat“ (B, 234). In

der „Kraft des Messens und Rechnens“ (Pestalozzi) kann aber nach Helms Überzeugung nicht der elementarbildende Zugang *zur Musik* gefunden werden.

Von großer Bedeutung für die Konstruktion einer musikalischen Elementarlehre ist aber für Helm die Berücksichtigung einer der Erfahrung nach gegebenen Tatsache, dass bereits der methodische Einstieg in den *musikalischen* Begriffsbildungsprozess die spontan wertende Wahrnehmung von Musik berücksichtigen muss, wenn er im Laufe des Lehrgangs zur Reflexivität musikalisch-ästhetischer *Wertbegriffe* und *Werturteile* führen will. Aus Pestalozzis „einseitiger Auffassung des Wesens der Tonkunst“ resultiere ein „leerer Formalismus“, der sich leicht einstellt, wenn die Elementarlehre isoliert das rhythmische Element zu stark betonte und nicht von „Tonbewegungen“ ausgeht, die nach Helm der „Inhalt der Musik“ sind (B, 234).

2. 3 Die Forderung nach pädagogischer Konstruktion musikalischer Erfahrungen

Bereits die ersten Gesangbildungslehren nach Pestalozzischen Grundsätzen orientieren sich an der „Elementarmethode“, die Pestalozzi selber und seine Zeitgenossen für „natürliche Methoden“ halten. Im Gefolge dieses Denkens bemühen sich die Pädagogen, „nur *eine* universale, dem Bauplan der Natur abgelauschte Methode“ zu entwickeln, „die in sämtlichen Fächern und Disziplinen zu gelten habe“ (Meyer 1988, 163).“ Pestalozzis „Idee eines von der Anschauung ausgehenden und nach psychologischen Prinzipien elementenhaft stufenweise aufbauenden Lehrgangs“ (Kramer 1990, 15) kommt nach Helm in Pestalozzis Elementarbildung in der Weise zum Ausdruck, dass er fordert, von der unmittelbaren sinnlichen Anschauung als dem absoluten Fundament jeder Erkenntnis auszugehen. Helm knüpft an einen Zentralbegriff der Elementarmethode Pestalozzis an: an die Leitidee der Anschauung (vgl. Hilgenheger 1993, 26; Pestalozzi 1983, 100). Nur ein anschaulicher Unterricht, der die „Prädisposition zum richtigen Anschauen“ (Hilgenheger 1993, 27) vermittele, lässt den Unterricht erfolgreich sein.

Helm erläutert, dass Pestalozzis Idee der Anschauung für die Theorie und Praxis des Gesangunterrichts im 19. Jahrhundert erkenntnisleitende Bedeutung erlangte.

Helm bezieht sich auf die wenigen Äußerungen Pestalozzis zur musikalischen Erziehung, die seiner Meinung nach deutliche Schwächen zeigen. Nach Pestalozzi ist die Anschauung das absolute Fundament jeder Erkenntnis – sie ist „das bloße Vor-den-Sinnen-stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regmachung des Bewußtseins ihres Eindrucks“ (C,654). Auch das „einfache Vor-die-Ohren-bringen der Töne und die bloße Regmachung des Bewußtseins ihres Eindrucks durch das Gehör [ist] für das Kind so gut [Ton-] Anschauung, als das einfache vor Augen Stellen der Gegenstände“ (B, 233). Helm zitiert Pestalozzis Aussage, er stelle „Erörterungen über die Gewinnung von [musikalischen] Fertigkeiten in Aussicht, ohne aber dazu zu kommen“ (B, 234), und überliefert Pestalozzis Anmerkung, dass die Gesanglehre nach den allgemeinen Grundsätzen, „von dem Einfachsten anfangen, dieses vollenden und nur allmählich von einer Vollendung zum Anfang einer neuen Übung fortschreiten soll“ (B, 234; vgl. Pestalozzi 1983, 69 f.).

Dass Pestalozzi selber offensichtlich wenig von Musik verstand, macht Helm deutlich in der Aussage, „der Begriff der Fertigkeiten, sowie die Methode, sie zu erlangen, scheinen indes Pestalozzi nicht vollkommen klar gewesen zu sein, obwohl er ihren Besitz außerordentlich hoch anschlägt“ (B, 234). Pestalozzi sah und förderte die aus seiner Sicht bedeutsame Rolle der musikalischen Erziehung, entwickelte jedoch selber keine Gesangbildungslehre.

Den Ansatz zur Kritik Pestalozzis findet Helm bei Pestalozzi selber. Pestalozzi betont, dass die Pädagogik auch eine „Kunstlehre“ sei, die nicht einfach von „natürlich gegebenen Erfahrungen“ ausgehen kann, sondern der Lehrer müsse Veranstaltungen treffen, die die Anschauungen und Erfahrungen erst geben.

Pestalozzi warnt davor, „den Anteil der methodischen Kunst des Lehrens am natürlichen Lernprozeß zu unterschätzen“ (B, 234).

Auch Herbart stimmt mit Pestalozzi darin überein, dass er sich in der „Natürlichkeit“ eines methodischen Ganges der Erziehung keine Hilfe verspricht, da die „menschliche Anlage“ in „Allgemeinheit schwebt“:

„Den Menschen der Natur überlassen oder gar derselben zuführen und anbauen zu wollen, ist töricht“ (A 2, 59). Herbart spricht vielmehr davon, Erziehung und Bildung sei ein „Bauen des Geistes“, ja sogar ein „Konstruieren von Erfahrung“. Gerade im methodisch Konstruktiven zeigt sich für Herbart der „Vorzug“, der „Geist der Pestalozzischen Methode“, die Anschauung und Erfahrung geben und *bilden* will:

„Aber ihr wahrer Vorzug besteht darin, daß sie kühner und eifriger als jede frühere Methode die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu konstruieren, nicht zu tun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, daß er eine bekomme; nicht mit ihm zu plaudern, als wäre in ihm wie in Erwachsenen schon ein Bedürfnis der Mitteilung und Verarbeitung des Empfangenen, sondern ihm zuallererst das zu *geben*, was dann weiterhin verarbeitet und besprochen werden kann und soll“ (A 1, 138).

Helm rühmt das „reformatorische Vorgehen“ Pestalozzis, indem er Herbarts bereits 1804 geäußerte grundsätzliche Übereinstimmung mit Pestalozzis Methode hervorhebt. Auch nach Herbart besteht die Leistung der Methode Pestalozzis in der Tatsache, dass sie versucht, „den Geist des Kindes zu bauen“ (zit. n. B, 235; A 1, 138). Der Geist des Menschen ist nach Herbart also kein Naturgewächs, sondern Gedanken, Vorstellungen und Bestrebungen müssen dem Menschen erst gegeben werden, die er ohne Erziehung nie erlangt hätte. Helm relativiert seine These von der Natürlichkeit einer zu suchenden universellen Methode in Übereinstimmung mit der Ansicht Herbarts, dass im „Geist des Kindes eine hell angeschaute Erfahrung konstruiert werden soll“. Er würdigt die Idee der Elementarmethode Pestalozzis mit den Worten Herbarts, weil in ihr die Idee einer Methode zum Ausdruck gebracht wird, die von der grundsätzlichen Bedeutsamkeit der Einsicht ausgeht, dass „die Anschauung der Bildung fähig ist“ (Herbart).

„Eine hell angeschaute musikalische Erfahrung im Geist des Kindes zu bauen“ – dies setzt nach Helm einen erfahrenen Musikerzieher voraus, der geübt ist in der Beobachtung empirischer Prozesse der musikalischen Vorstellungs- und Urteilsbildung bei Kindern. Helms wichtigste Beobachtung: Das Eigentümliche der musikalischen Vorstellungen ist, dass mit ihnen spontane, nicht-reflexive Werturteile verbunden sind. Diese Gebundenheit der musikalischen Vorstellungen an Werturteile darf der erfahrene Musikerzieher beim „Bau der musikalischen Erfahrungen“ nicht übergehen. Er hat sich an der *ästhetischen* Anschauungsbildung musikalischer Gegenstände zu orientieren. Das „Konstruieren musikalischer Erfahrungen“ ist also ein Phänomen der musikalischen Bildung, die in einer spezifisch musikalischen Anschauungsbildung besteht.

3. Herbart urteilt: Pestalozzis Idee der Anschauung ist klärungsbedürftig

Herbart, der Pestalozzi persönlich kannte und von dessen Idee der Elementarbildung so gepackt war, dass er sich bereits im Jahr 1800 – d. h. vor Erscheinen der Gestaltung dieser Idee in Pestalozzis Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801) – eigene Gedanken zur Verwirklichung eines ABC der Anschauung macht, erkennt, dass ein erziehender, „charakterbildender“ Unterricht von einem anderen Hauptgesichtspunkt als dem von Pestalozzi gewählten ausgehen muss. Erziehender Unterricht habe nicht von sog. „gemeinen“ sondern von „ästhetischen“ Vorstellungen und Wahrnehmungen auszugehen. Diese Erkenntnis arbeitete Herbart in der Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ erstmalig aus und entfaltete sie dann in seinen späteren pädagogischen Hauptschriften.

Herbart schließt sich der Pestalozzischen Idee eines ABC der Anschauung zwar an - kritisiert jedoch den nicht ausreichenden Umfang der Theorie der Anschauung, wenn er feststellt, dass Anschauungen im Bereich der Erkenntnis der Sittlichkeit als zentrale Aufgabe der Erziehung nicht in der erforderlichen Weise in Angriff genommen worden sind. Um das sittliche Erziehungsziel einer charakterfesten Persönlichkeit – über das Ziel der Erkenntnisbildung hinausgehend - zu erreichen, bedarf es nach Herbart jedoch einer ganz anderen „Feinheit des Gefühls“, eines „größeren Gesichtskreises“, einer „reicheren Phantasie“ eines „tieferen Forscherblicks“ (A 1, 75). Das erkenntnisbildende „ABC der Anschauung“ Pestalozzis konnte nach Herbarts Auffassung die Erziehung zur Moralität allein nicht gewährleisten, weshalb Herbart in seinem pädagogischen Hauptwerk, der „Allgemeinen Pädagogik“ (1806), eine formalästhetische Anschauungslehre der ästhetisch-moralischen Grundverhältnisse konzipierte. Herbart entwickelt mit seiner neuen pädagogischen Anschauungslehre eine Theorie formal-methodischer Bildung, die gegenüber Pestalozzis kategorialer Bildungslehre von einem anderen Hauptgesichtspunkt ausgeht: „der ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“.

Dieser neue Hauptgesichtspunkt soll einer „höheren Kultur“ genügen, die „Höhe der Pädagogik“ bilden und einen notwendigen „Kontrast“ zum Anschauungsbegriff Pestalozzis darstellen.

Herbart hält – als notwendige Erweiterung des Pestalozzischen Anschauungsbegriffs - die Unterscheidung zwischen einer gemeinen und einer ästhetischen Anschauungsbildung für außerordentlich wichtig, denn sowohl im Bereich der Erziehung zur Sittlichkeit als auch – dies führt Herbart allerdings nicht aus - im erziehenden Musikunterricht geht es um die logische Bearbeitung von *Wertbegriffen* und *Werturteilen*: Diese Art von Vorstellungen, Begriffen und Urteilen muß erzieherisch „konstruiert“ werden.

Die musikalische Erziehung muss in erster Linie den Wertaspekt der Vorstellungen, Begriffe und Urteile zum Gegenstand der Methode machen.

Für Herbart geht es um ästhetische Wahrnehmungen, die unwillkürlich und reflexionslos in Werturteile münden, in Urteile z. B. über das Schöne und Häßliche, das Löbliche und Schändliche. Nicht im Bereich der Wahrnehmungen „gemeiner“ Anschauungen, sondern nur in der *ästhetischen* Wahrnehmung mündet das Erleben in unwillkürliche Wert- oder Geschmacksurteile. Herbart nennt Werturteile, die sich spontan nach der Anschauung der formalen Verhältnisse eines Objektes einstellen, Geschmacksurteile. Sie sind nach Herbart nicht Ausdruck subjektiver Gefühlsregungen eines individuellen Gefühlsvermögens, sondern werden verursacht durch von Gefühlen *begleitete* vertiefte Wahrnehmungen der formalen Verhältnisse am Objekt.

Im Bereich der Ethik ist die ästhetische Wahrnehmung auf Willensverhältnisse bezogen, im Bereich der Musik auf die Beziehungen der Töne zueinander. Somit gründet in Herbarts Theorie die Ethik auf der Ästhetik, wodurch der hauptsächlichste Aspekt der ästhetischen Wahrnehmung darin besteht, dass Urteile über Verhältnisse im angeschauten Objekt ergehen.

4. Helms Ansatz für ein „zweites Denkmodell“:

Helms Orientierung an der Bildung der „ästhetischen Anschauung“

Im Kern des Helmschen Denkens steht die Theorie der „ästhetischen Wahrnehmungserziehung“ von Herbart. Das Problem der Anschauung nach Pestalozzi gründlich zu überdenken bzw. für den erziehenden Unterricht zu erweitern, geht auf Herbarts Schrift einer „ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ zurück, die Herbart als „Kontrast“ gegen die „Einseitigkeit“ von „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung“ veröffentlichte und zu seiner „Allgemeinen Pädagogik“ erweiterte. Helm durchdenkt das Problem der musikalischen Elementarlehren vor dem Hintergrund einer Formalbildung, die gleichzeitig Interessenbildung zu sein hat, neu.

Mit Pestalozzi beginnt für Helm auch die theoretisch und praktisch bedeutsame Geschichte der Gesangpädagogik des 19. Jahrhunderts, die den Anspruch des Erzieherischen erhob. Die große Bedeutung, die die Elementarmethode Pestalozzis für die musikalische Unterweisung zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Schulen hatte, schwand in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluss der Pädagogik Herbarts. Der Hauptwert der Elementarmethode lag in ihrem Ausgehen von der Anschauung und in ihrer formalbildenden Kraft.

Dieser Perspektivenwechsel im Hinblick auf die Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts spiegelt auch den Versuch, den „anderen Haupt Gesichtspunkt“ einer ästhetischen Erziehung anzuwenden, wider.

Helms erziehender Musikunterricht basiert auf dem Begriff der „ästhetischen Wahrnehmung“, d. h. auf der empirischen Beurteilungsbasis einer willenslosen Betrachtung von Tonverhältnissen und Willensverhältnissen, die auf Herbarts Konzept einer „ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ zurückgeht.

Helm setzt bei der unterschiedlichen Logik theoretischer und ästhetischer Anschauungen gedanklich an und erkennt die Notwendigkeit, musikalisch-ästhetische Anschauungen anders zu elementarisieren als die „gemeinen“, denn das ästhetische Begreifen einer komplexen musikalischen Gestalt kann nicht auf das logisch-rationale Begreifen der musikalischen Elemente und deren synthetischen Aufbau reduziert werden. Es ist für Helm unmöglich, den *Schönheitswert* eines komplexen musikalischen Gegenstandes aus elementarisierten Tondauern, Tonhöhen und Tonstärken („synthetisch“) zu konstituieren oder schlussfolgernd zu berechnen. Musikalische Schönheit wird als subjektiver Wert unmittelbar und vorreflexiv wahrgenommen. Daher steht für Helm auch der Gesangunterricht vor dem Problem, dass er nicht bloß die (elementarisierten) musikalischen Gegenstände (Rhythmik, Melodik und Dynamik) in Form einer „pulverisierten Ästhetik“ (Heise 1986, 45) nacheinander entsprechend ihrer rationalen Zugänglichkeit geben darf, sondern auch die mit der musikalisch-ästhetischen Anschauung verbundene Werturteilsproblematik berücksichtigen muss. So wichtig das Erfahrenlassen und Beobachten der elementarisierten musikalischen Gegenstände auch ist – auch mit Pestalozzi und Herbart ist Helm der Auffassung, dass die „gemeine Anschauung“ Grundlage jeder Art von Anschauung ist und „das Gegebene genau zu fassen und treu zu bewahren“ habe (K 1, 157) – musikalische Bildung aber verlange eine „ästhetische Anschauung“ (Herbart), die mit der „gemeinen Anschauung“ nicht parallel geht, denn der musikalisch-ästhetischen Anschauung folgen *ästhetische* Urteile, deren Logik nicht nach theoretischer Art über wahr oder falsch entscheidet, sondern mit Beifall oder Tadel Werturteile ausspricht. Der Schüler soll im erziehenden Unterricht über die Wahrnehmung der musikalischen Elemente

des Schönen hinausgehend auch immer zugleich in den Beziehungen der Töne zueinander deren Wertverhältnisse erfahren.

Der Begriff der „ästhetischen Anschauung“ als einheimischer Begriff der musikalischen Erziehung vermag für den Gesangunterricht die unterrichtliche Erkenntnis- Interessens- und Willensbildung zu vermitteln. Er ist für Helm ein Begriff, mit dem er bestimmte pädagogische Probleme gleichsam beiläufig erörtert. Bestimmte musikerzieherische Phänomene hat Helm durch Beobachtung in musikalischen Lernfeldern *gefunden* und nicht durch Anwendung einer allgemeinen Psychologie deduziert.

Der Begriff der „ästhetischen Anschauung“ bewegt sich um das pädagogische Problem der Beachtung des musikalisch denkenden und handelnden Individuums, wie dieses auf Musik bezogene Werturteile fällt. Das musikalisch urteilende Individuum ist nicht deduzierbar, sondern kann nur durch Beobachtung *gefunden* werden.

Hierin liegt auch Helms allgemeindidaktischer Ansatz zur Ausbildung der „Vielseitigkeit des Interesses“ und im Besonderen seiner musikalischen Interessenlehre.

Helms neue Idee formaler Bildung besteht darin, die Elementarisierung im Hinblick auf den „interessanten Gegenstand“ und das Interesse des Schülers vorzunehmen, um die Chance eines einstellungsbildenden Gesangunterrichts zu wahren.

5. Helm erkennt: Pestalozzis Idee der musikalischen Anschauung ist klärungsbedürftig

Helm beginnt das Kapitel „Der Gesangunterricht in der Volksschule von Pestalozzi bis auf die Gegenwart“ (B, 233-253) mit einem Zitat Pestalozzis, in dem dieser die Diskrepanz zwischen seinen leidenschaftlich engagierten Bemühungen um den „Volksunterricht“ betont, gleichzeitig aber bekundet, „nichts ganzes, nichts Vollendetes hervorgebracht“ zu haben (B, 233). Helm greift diese „Selbstbeurteilung“ Pestalozzis als „objektiv wahr und zutreffend“ auf, durch „die Geschichte nach allen Seiten bestätigt“. Der Grund für diese an Pestalozzis eigene Worte anknüpfende kritische Würdigung seiner theoretischen und praktischen Leistungen auf dem Gebiet der Pädagogik liegt nach Helm einerseits in dem Bestreben, Pestalozzis „Idee der Elementarbildung“ als neues, grundlegendes Lehrverfahren für die Entwicklung des Gesangunterrichts in seinem Jahrhundert hervorzuheben: „Die trefflichen Prinzipien Pestalozzis können nicht genug beherzigt werden“ (B, 234). Andererseits scheinen Pestalozzi im Musikalischen „der Begriff der Fertigkeiten, sowie die Methode, sie zu erlangen ... nicht vollkommen klar gewesen zu sein“ (B, 234), worauf „die Resultatlosigkeit der praktischen Thätigkeit Pestalozzis“ zurückzuführen ist. Helm erwähnt, dass Pestalozzi die Entwicklung und Aneignung von musikalischen Kenntnissen und Fertigkeiten selber „nicht vollkommen klar gewesen“ sind (B, 234), obwohl er deren Erlangung hoch veranschlagt habe. Die nur wenigen Sätze Pestalozzis zu einer „Lehre der Gesangtöne“ gibt Helm wieder und streicht dessen „einseitige Auffassung des Wesens der Tonkunst“ (B, 234) heraus. Helm sieht in der Einschätzung Pestalozzis „Wer sich die Kraft des Messens und Rechnens elementarisch eingeübt, der hat einen Vorsprung in der deutlichen Erkenntnis aller Fundamente der Gesangslehre...“ (B, 234) eine Einseitigkeit in musikalisch-ästhetischer Hinsicht, dass eine isolierte Betrachtung des rhythmischen Elements der Musik ohne Verbindung mit dem melodischen und harmonischen „leicht zu einem leeren Formalismus“ führe (B, 234). Helm erläutert, „dass die im Einvernehmen mit Pestalozzi bearbeitete „Gesangbildungslehre“ von Nägeli die erwarteten Erfolge nicht hatte und nicht haben konnte“, weil der in ihr zur Anwendung kommende phänomenologische Musikbegriff durch eine „einseitige Auffassung des Wesens der Tonkunst“ zu einem „leeren Formalismus“ (ebd.) führen mußte.

Helms Vorwurf, im Musikbegriff Pestalozzis zeichne sich bereits die Gefahr eines „leeren Formalismus“ der an Pestalozzi anknüpfenden Gesangbildungslehren ab, muss erläutert werden:

Er deutet mit diesem Vorwurf zunächst an, dass die didaktische Notwendigkeit, die Musik zu elementarisieren – also Pestalozzis Idee der Anschauungsbildung auf den Bereich der Musik übertragen: „das einfache Vor-die-Ohren-bringen der Töne und die bloße Regmachung des Bewusstseins ihres Eindrucks durch das Gehör“ (C, 654) - unter Missachtung der Bedingungen musikästhetischer Wahrnehmung Gegebenheiten des „Wesens der Tonkunst“ (B, 234) verletze.

Der „leere Formalismus“ ist Folge eines fälschlicherweise auf musikalisch-*ästhetische* Sachverhalte angewandten Begriffs der „gemeinen“ Anschauung, die ihre volle Berechtigung im Bereich der „fixierenden Anschauung“ hat, „welche das Gegebene genau zu fassen und treu zu bewahren trachtet“ (K 1, 157). Dieser auf musikalische Sachverhalte angewandte Begriff der „gemeinen“ oder „fixierenden“ Anschauung versucht das Gegebene der musikalischen Gestalten genau, sachlich objektiv durch das Hören aufzufassen. Er versucht, die „Wahrheit der Formen“ durch „ein geschärftes Aufmerken auf die Dinge wie sie sind“ zu erkennen (K 1, 157 f.; vgl. K1, 171). Die in dieser Weise intuitiv aufgefassten musikalischen Gestalten werden diskursiv zur theoretischen Auffassung der musikalischen Sachverhalte zu Urteilen wahrheitsfähiger Erkenntnis erweitert. Durch diese (intuitiv oder diskursiv) nur theoretisch-sachliche Herangehensweise an Musik wird nach Helm aber ihr Charakter als *ästhetischer* Gegenstand verletzt: Bei der ästhetischen Auffassung von Musik muss zur Auffassung des musikalischen Gegenstandes eine von Gefühlen *begleitete* wertende Stellungnahme hinzutreten.

In der Konstruktion einer musikalischen Elementarlehre, die die Bildung der musikalischen Vorstellungen ausschließlich auf wahrheitsfähige Vernunft-Urteile eines synthetischen Erkenntnisbaus der musikalischen Elemente gründet, liegt aber nach Helm ein grundlegender Fehler der Musikanschauung: Der Charakter der ästhetisch-musikalischen Anschauung, die immer ein von Gefühlen begleitetes *Werturteil* über Tonverhältnisse beinhaltet, wird verletzt.

6. Helms Kritik an der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli

6.1 Das Fehlen einer interessanten „Erfahrungsunterlage“ als Konsequenz der Anwendung des Anschauungsbegriffs in der Nachfolge Pestalozzis

Die Umsetzung der pädagogischen Idee einer *musikalischen* Elementarbildung in praktisch orientierte Gesangbildungslehren, die es ermöglichen sollen, im Rückgang auf musikalische Elemente die gemeinten Gegenstände anschaulich zu zeigen, zu benennen und im Gang des Unterrichts schrittweise zu musikalischen Vorstellungen zu verknüpfen, wurde zum beherrschenden Thema in der Entwicklung des Gesangunterrichts in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Gerade in der frühen Zeit der Pestalozzi-Nachfolge zeigt sich dabei in den Gesangbildungslehren nach Helms Beobachtung ein Mangel in der Beachtung der konkreten musikalischen Erfahrungsgrund-

lage der Schüler, weil nahezu ausschließlich die elementarisierten musikalischen Gegenstände - d. h. für Helm: „Abstrakta“ (B, 240) - den Takt für den Gang des Unterrichts angaben:

Deshalb lenkt Helm sein Augenmerk besonders auf den lernpsychologischen Gehalt der ästhetischen Anschauungs- und Vorstellungsbildung innerhalb der geschichtlichen Fortentwicklung der Methoden. Bei der Umsetzung in praxisorientierte Gesangbildungslehren blieb besonders in den Lehren der frühen Pestalozzi-Nachfolge der lernpsychologisch-materiale Aspekt eines interessierten Lernens am konkret erfahrenen Lied theoretisch noch unbewältigt. Ein „lückenloses Fortschreiten“ an den Gegenständen einer „Allgemeinen Tonlehre“ bestimmte formallogisch den Gang des Unterrichts in seiner „pädagogisch-stufenweise Entwicklung“, um die „Kunstkraft des Individuums“ zu bilden (Nägeli).

Helm verdeutlicht diesen Mangel an folgendem Sachverhalt: Die vielen Gesangbildungslehren nach Pestalozzischen Grundsätzen, die seit dem frühen 19. Jahrhundert entwickelt wurden, kamen keineswegs dem obersten Prinzip des Lernens nach – d. h. die Methode aus „wirklich begriffenen Erfahrungen“ (Pestalozzi) zu entwickeln, was auf den Gesangunterricht wiederum bezogen bedeutet: - den methodischen Ausgang von konkreten musikalischen Erfahrungen zu suchen. Dazu gehört die Erfahrung der spontanen Billigung oder Missbilligung von Tonverbindungen, die einen subjektiven Wert für den Geschmack haben.

6. 2 Gesangbildungslehren nach Pestalozzischen Grundsätzen: Das Problem der musikalischen Elementarisierung

Pestalozzis Methode, den „Geist des Kindes zu bauen“, basiert auf dem Erfahrenlassen der Dinge durch anschauliches Zeigen und Benennen und seinen Rückgang auf die Elemente, auf das Elementarisieren des Stoffs, sowie dem gestuften Aufbau des Lehrgangs und dem getrennten Durcharbeiten des Lehrstoffs. Da Pestalozzi selber wenig von Musik verstand, regte er in Zusammenarbeit mit Pfeiffer und Nägeli die Ausarbeitung einer 1810 erschienenen „Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen“ an.

Am Aspekt des Elementaren bzw. wie das pädagogische Problem des Elementaren in der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli hinsichtlich einer elementarisierten Tonanschauung methodisch-praktisch konzipiert und gelöst wird, entfacht sich Helms Kritik.

Es ist der methodische Zugriff auf Musik als ästhetischem Gegenstand einer elementarisierten Tonanschauung, der Helms Kritik hervorruft.

Nägeli will in Übereinstimmung mit dem Pestalozzischen Begriff der „Anschauung“ eine „Kunstanschauung“ heranbilden, die das sinnliche und geistige Erfassen von Kunstwerken zum Ziel hat und die pestalozzische Idee der Erziehung zur Menschlichkeit durch allgemeine Musikbildung entfalten will. Die „Kunstanschauung“ bei Nägeli basiert auf der „phänomenologischen Deutung der Musik als ein die Gehöranschauung betätigendes und übendes Formspiel“ (Nolte 1982, 43). Die Kunstanschauungsbildung darf jedoch nach Nägelis Auffassung nicht gleich mit der Darbietung des Kunstganzen beginnen, sondern muss in einer „pädagogisch-stufenweisen Entwicklung“ zu Gehör gebracht werden. Nägeli macht daher in seinem Lehrgang einen deutlichen Einschnitt zwischen einem elementarbildenden 1. Teil und einem danach einsetzenden Liederkurs als 2. Teil. Der Grund dafür liegt in der Überzeugung Nägelis, dass der Schüler erst „mit einer vollkommen klaren Tonanschauung“ (zit. n. Nolte 1982, 47) ausgestattet sein muss, bevor ihm „Kunstwerke vorgeführt werden“ (ebd., S. 47).

An der Art, wie Nägeli in einem sehr ausführlichen, den Liederkurs vorbereitenden Elementarkurs das formal-musikalische Anschauungsvermögen entfalten will, entfacht sich die Kritik Helms. Nach Nägelis Definition ist das grundlegend Elementare in der Musik das Rhythmische, die

„künstliche Bezeichnung der Zeitmomente“ (Schünemann 1931, 306). Nägeli geht auf die „Elemente“ Rhythmik, Melodik und Dynamik in der Weise zurück, dass er nicht nur eine Grenze der Elementarisierung in der rhythmisch-melodisch geschlossenen Ganzheit periodischer Abschnittsbildungen der Melodik sieht, die gewissermaßen das „kleine Kunstganze“ repräsentieren. Nägeli sieht noch einen Schritt in der „Elementen“-Bildung weitergehend – auch in den Aspekten von Dauer, Höhe und Stärke der Tonreihen elementare Eigenschaften der Töne. – Aus dieser „reinquantitativen Triplizität des Tonwesens“ erwachsen die „Konstruktionsweisen“ der Rhythmik, Melodik und Dynamik. Musik stellt sich durch die quantitativen Gradabstufungen der Tondauern, der Tonhöhen und der Stärke und Schwäche der Töne als eine Erscheinung in der Anschauung dar, die formale Verhältnisse sinnlich wahrnehmbar werden lässt. Musik ist – dem formalästhetischen Ansatz Nägelis nach – etwas „konkret sinnlich Wahrnehmbares und zugleich Abstraktes, formale Verhältnisse Verkörperndes“ (Nolte 1982, 51).

Nach diesem formalästhetischen Ansatz ist es daher auch konsequent, die musikalischen Elemente: Rhythmus, Melodik und Dynamik „in der Reihenfolge abnehmender rationaler Zugänglichkeit getrennt und erschöpfend zu behandel(n), bevor deren Kombination erfolgt“ (Nägeli, zit. n. B, 234).

6.3 Helms Kritik an der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli: Zur Grundregel des Elementarisierens

Gerade der Beginn des Lehrgangs der „Gesangbildungslehre“ von Nägeli, die sich „mit dem Unterrichte und den Übungen in den Verhältnissen der Töne nach Länge und Kürze [befasst]“ (B, 237), zeige eine „einseitige Auffassung des Wesens der Tonkunst“ (B, 234). Isolierte rhythmische Übungen, die nur die Tondauern betreffen, führen leicht zu einem „leeren Formalismus“ (B, 234), weil nach Helms Auffassung nur der Ton bzw. die Tonbewegung als „Inhalt der Musik“ das Maß für die Elementarübungen sein darf.

„Das rhythmische Element ist zwar von außerordentlich hoher Bedeutung für jede Musik, aber nicht isoliert, sondern immer in Verbindung mit dem melodischen und harmonischen“ (B, 234). Helm hält sich an eine Grundregel, die Herbart für das Elementarisieren aufgestellt hat: Das „Zerlegen“ des Zusammengesetzten muss nach Herbart die ästhetische Regel beachten, dass nur in der Weise „Partien des Schönen“ zerlegt werden, „deren jede für sich noch einen Wert für den Geschmack hat“ (A 2, 84).

7. Erfahrung geben: Musik als konkrete „Erfahrungsunterlage“

Hinsichtlich der Problematik des Erfahrungsgewinns übernimmt Helm die Auffassung Herbarts, wonach dafür gesorgt werden müsse, dass der Schüler eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung bekomme. Es dürfe nicht so getan werden, als hätte der Schüler schon eine Erfahrung. Ihm erst dann die „gemütsbildenden Kunstwerke“ vorzuführen, wenn er „mit einer vollkommen klaren Tonkunstanschauung ausgestattet ist -, den Schüler also erst dann durch die Kunstwerke zu „befruchten“, nachdem die „Beschulung“ für die „vollständige Formbildung“ gesorgt hat – „heißt: sich mit Kerzenlicht begnügen, wenn man das schönste Tageslicht zur Verfügung hat (B, 240). Helm spricht sich eindeutig dafür aus, dass das Kind „vor der Schulzeit und außer derselben Melodien singt. Je mehr desto besser“ (B, 240).

Er sieht daher auch – so richtig der formalästhetische Ansatz der ersten grundlegenden „Gesangbildungslehre“ von Nägeli im engen Anschluss an Pestalozzis Pädagogik seiner Meinung nach ist, „Musik als ein die Gehöranschauung betätigendes und übendes Formspiel“ zu betrachten -, einen entscheidenden Fehler in folgender Grundannahme: Ein wesentliches Prinzip der Anschauung Pestalozzis basiert auf der Notwendigkeit, dass die musikalischen Gegenstände als „Erfahrungsunterlage“ konkret gegeben sein müssen, die zur Wahrnehmung kommen sollen. Dieses Prinzip sei aber in der Gesangbildungslehre von Nägeli missachtet worden – eine Konsequenz, die auch auf Pestalozzis Musikanschauung zurückzuführen sei.

Zwar teilt Helm Nägelis formalästhetische Überzeugung, wonach Musik „etwas Materielles, konkret sinnlich Wahrnehmbares und zugleich Abstraktes, formale Verhältnisse Verkörperndes“ darstelle (Nolte 1982, 51). Diese Musikanschauung enthält nach Helm etwas Zutreffendes – verletze jedoch das Prinzip einer *ästhetischen* Anschauung der Musik, wenn die elementarisierten, formalästhetisch begriffenen musikalischen Gegenstände im Lehrgang in „fixierter“ bzw. „gemeiner“ Anschauung wahrgenommen werden.

Denn aus dieser dialektischen Verschränkung der Musik als konkret sinnlich Wahrnehmbarem und zugleich Abstraktem, das formale Verhältnisse verkörpert, darf seiner Ansicht nach aber nicht das Verfahren direkt abgeleitet werden, Musik der Anschauung isoliert als „formell und materiell“ vorzuführen (Nolte 1982, 51). Hierin liege keine Chance, den Schülern konkrete ästhetisch-musikalische Erfahrungsunterlagen des Schönen zu geben. Nägelis Ansatz, zunächst im Lehrgang das Abstrakte, das die formalen Verhältnisse Verkörpernde, zur Anschauung zu bringen, verletzt nach Helm das Prinzip der ästhetischen Anschauung. Nur durch das unmittelbare Erfassen von Melodien und Harmonien als „Elemente des Schönen“ bilde sich eine empirische Grundlage der musikalisch-ästhetischen Anschauung.

8. Konsequenzen des „zweiten Modells“: Darstellung historischer Gesangbildungslehren

Eine durch Erfahrung und Beobachtung bestätigte pädagogische Chance einer ästhetischen Anschauungsbildung sieht er im Pestalozzischen Begriff der Anschauung und den daran anschließenden Gesangbildungslehren nicht.

Die vom eigentlichen Liedersingen isolierte Unterrichtspraxis der sog. „Elementarbildungskurse“ kann nach Helm nicht erziehend wirken, weil diese Übungen auf einem Begriff musikalischer Anschauung basieren,

- der den psychologisch notwendigen Rückgriff auf die lebensweltliche Erfahrungsgrundlage wirklicher, subjektiv als „schön“ erlebter Lieder missachte, so dass
- die in dieser Hinsicht vom konkreten Erfahrungshintergrund isolierten Musiklehreübungen nicht interessebildend sein können und dadurch das Unterrichts- und Erziehungsziel als Folge einer fehlenden Ausbildung der musikalischen Interessen nicht erreicht werden kann.

8.1 Grundregel des induktiven Verfahrens

Helm sieht in Pestalozzi einen wesentlichen Verfechter einer „induktiven“ oder „genetischen“ Unterrichtsmethode, welche Erkenntnisse nach den „Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens“ (A, 191) anbahnen will. Der entsprechende methodische Kernsatz, in dem Helm eine „Forderung“ Pestalozzis erkennt, lautet: „Von der Anschauung zum Begriff“ (A, 191; B, 235). In Abhängigkeit dieses pädagogischen Leitsatzes betrachtet er die geschichtliche Entwicklung des Gesangunter-

richts im 19. Jahrhundert als vielversprechend und stellt über den Beginn der sich entwickelnden Literatur über den Gesangunterricht fest:

„Auch für den Gesangunterricht war es Frühling geworden, auch ihm sollte das gesteigerte Interesse für die Veredlung und Bildung der deutschen Jugend zugute kommen, auch für ihn eröffnete sich durch die Methode der Induktion ein neues und weites Feld der Thätigkeit“ (B, 235).

8. 2. Der nach Helms Auffassung falsche Ansatz nach der rationalen Zugänglichkeit

Als Anhänger der Formalästhetik Herbarts gesteht Helm der Nägelschen formalästhetischen Auffassung der Musik als „Tonkunst“ eine gewisse Berechtigung zu (vgl. B, 234). Die Unterrichtsmethode darf sich aber nicht allein auf die stufenweise Durchführung einer musikalischen Elementarlehre stützen, die die musikalischen Elemente einzeln, nacheinander und lückenlos einführt und das Singen der Lieder erst dann erlaubt, wenn die Schüler zur „Ausführung des Komplexen“ befähigt sind (Gruhn, 54). Der synthetisierende Aufbau der Musik aus ihren Elementen Rhythmus, Melodie und Dynamik ergibt sich aus einem formalästhetischen Musikverständnis – dieses darf jedoch nicht den Maßstab für die Methoden als den „gesetzmäßige[n], psychologisch notwendige[n] Wege[n]“ geben (A, 192). – Nach Helm dürfen aber diese „Gegenstände“ („Abstrakta“) in der Reihenfolge abnehmender rationaler Zugänglichkeit als „Produkte des Denkens“ nicht Ausgangspunkt eines Lehrgangs sein.

8. 3. Helms Ansatz: Elementarisierung unter Beachtung des ästhetischen Werturteils

Helm ergänzt die Auffassung Pestalozzis, dass die Gegenstände konkret gegeben sein müssen, die zur Wahrnehmung kommen sollen, durch ein zentrales Theorem Herbarts, dass nur am Konkreten das Interesse haften. Die musikalischen Elemente müssen „bis herunter zu den einzelnen Tönen und Intervallen [...] Bestandteile des ihm lieb gewordenen Ganzen“ sein (C, 660). Die Notwendigkeit der Elementarisierung muss nach Helm immer auch eine notwendige ästhetische Grenze des „Geschmacks“ bei der musikalischen Elementarisierung beachten. Die Elementarisierung darf nie den ästhetischen, spontan wertenden Bezug der Elemente der Melodik, der Dynamik und der Rhythmik zum konkreten Lied verlieren, denn nur am Konkreten haften das Interesse. Immer müssen die Elemente der Musik für den Schüler „noch als Bestandteile des ihm lieb gewordenen Ganzen“ in der kindlichen Betrachtungs- und Vorstellungsweise vorhanden sein. Diese ästhetisch begründete „Geschmacks“-Grenze für eine Interesse und Aufmerksamkeit sichernde Elementarisierung liegt für Helm in der Notwendigkeit, dass auch bis hin zu den Elementen der Musik bzw. den Produkten der Elementarisierung des Schönen immer noch erkennbar bleiben muss, dass sie „Erzeugnisse der Tonkunst“, Gegenstände der „unmittelbaren, sinnlichen Wahrnehmung“ sind (B, 240).

. Der ganz und gar trockene, abstrakte Lehrgang der Gesangbildungslehre verhindert die Interessenbildung der Schüler. Damit kritisiert Helm ein Verfahren, das die Elementarisierung von Musik bis zum Einzelton oder sogar zu den Elementen „Rhythmus, Melodie und Dynamik“ betreibt und von diesem ausgehen will. Es gebe eine „natürliche Grenze“, bis zu der hin die musikalische Elementarisierung vorangetrieben werden darf. Diese Grenze liegt für Helm dort, wo einfache „Tonverknüpfungen“ zur Anwendung gebracht werden, „die die Natur darbietet, oder die im Laufe der Zeit sich als Gebilde wahrer Kunst erprobt haben“ (B, 253). Elementarisierung habe nach Helm also die empirische Gegebenheit einfacher, elementarer musikalischer Sinnzusammenhänge in der Weise zu beachten, dass sie immer noch als Bekanntes, als „Bestandteile des lieb gewordenen Ganzen“ (3, 181), wahrnehmbar sein müssen. Nur an diese kann sich ein Interesse, ein „Gefühl für das Schöne“ (ebd.) anknüpfen. Nur in elementaren Tonverbindungen – und nicht im Ein-

zelton oder gar elementarisierten Rhythmen – eröffnet sich das ästhetische Musikverständnis, bzw. das „Gefühl für das Schöne“ (ebd.).

8. 4 Das „Zerlegen des Schönen“ – Die musikerzieherische Kunst des Elementarisierens

Es ist nach Helm jedoch keine Selbstverständlichkeit und keine einfache Angelegenheit, Musik in ihren „schönen“ Elementen, die den Urteilscharakter des Ästhetischen als „Geschmacksurteil“ berücksichtigen, vor den Kindern in lernpsychologisch geeigneter Weise zur „konkreten Erscheinung“ zu bringen, so dass deren musikalische Vorstellungen gebildet werden. Helm hat von Herbart gelernt, dass die Bildung von Elementen „stets den Schein einer Hilfe zur Synthesis“ haben soll, denn dorthin strebe das auffassende Gemüt (A 2, 86). Hierzu bedarf es einer methodischen Kunst des Zeigens, eines „Konstruierens“ der Vorstellungen, bei der das ästhetische Zerlegen und Zusammenfügen des musikalisch Einfachen niemals den Schönheitswert des Zusammengesetzten verletzen darf. Es sei auch eine wesentliche Erkenntnis Pestalozzis, dass Erfahrungen – einschließlich der musikalischen - nicht voraussetzungslos gemacht bzw. „begriffen“ werden. Diese Überzeugung deckt sich mit der Lehrmeinung Herbarts, die Erfahrungen der Schüler müssen „konstruiert“ werden, die Helm in diesem Zusammenhang eigens herausstellt. Nach Herbarts Überzeugung dürfe man nicht so tun, als wenn der Schüler schon eine Erfahrung habe. Dem Schüler müsse diese zuerst gegeben werden – auch musikalisch müsse der Geist des Kindes „gebaut“, es müsse eine „hell angeschaute Erfahrung darin konstruiert“ werden (A 1, 138).

8. 5 Norm der Elementarisierung liegt im „Gefallen“ der Elemente

Die Grenze des Elementaren

Das Elementare muss nach Helm also in „kunstgerechten Tonverhältnissen und Tonverbindungen auf den Schüler einwirken“ (C, 658; 660). Nur auf diese Weise entwickelt sich das „ästhetische Gefallen“. Stimmt Helm in dieser formalästhetischen Ansicht der Gefühle erzeugenden Wirkung der Musik mit Nägeli überein, so unterscheidet er sich doch von ihm hinsichtlich der Konsequenz, mit der Nägeli die Elementarisierung bis zu den „Abstrakta“: Rhythmus, Melodik und Dynamik vorantreiben und diese „Elemente“ isoliert zur „Anschauung“ bringen will. Helm spricht sich gegen eine Elementarisierung bis zum „alleinstehenden Ton“ (C, 660) aus, sofern dieser nicht in der Vorstellung des Schülers als „Bestandteil des ihm lieb gewordenen Ganzen“ (ebd.) erkannt wird.

Das Maß oder die Norm der Elementarisierung für Zwecke des Gesangunterrichts liegt für Helm also nicht nur in der Beachtung musikästhetischer Gegebenheiten - der formal-ästhetischen Qualität der Musik, des Musikverständnisses als „Tonkunst“ -, sondern auch in der Berücksichtigung der Frage, was im pädagogischen Rahmen konkret ein interessanter Gegenstand einer musikalischen Anschauung sein kann und sein soll. – Helm fragt, was dem Schüler in seiner Vorstellung ein musikalisches „Element des Schönen“ bedeuten kann und unter welchen Bedingungen im Gang des Unterrichts er diese „gefällenden“ Elemente ästhetisch wahrnimmt.

8. 6 Pädagogische Begründung seines Ansatzes: Formalbildung muß Interessenbildung sein

Helm will den Elementarkursus vom Liederkursus abhängig machen, weil er überzeugt ist, dass die Tonvorstellung am besten an Liedern, bzw. an Elementarübungen, die unmittelbar aus den Liedern als „konkreter Unterlage“ (C, 660) entwickelt werden, geübt werden kann.

Dies versuchte erstmalig schon Hentschel (vgl. B, 248): eine Überwindung der Trennung beider Kurse in Richtung einer "organischen Verbindung beider Komponenten" (Kramer 1990, 65). Die isoliert geführten Kurse konnten auf Dauer keinen erzieherischen Zusammenhang einer musikalischen

schen Erfahrungs- und Interessenbildung ergeben. Helm stellt heraus, dass parallel geführte, also im Prinzip unverbundene Elementar- und Liedkurse noch nicht in gewünschter Weise einen („charakterbildenden“) Zusammenhang von materialer und formaler Bildung bewirken können. Eine „organische Verbindung“ der formalen und materialen Bildungsanteile des Gesangunterrichts müsse aber unbedingt angestrebt werden, weil „die sogenannte formale Bildung die materiale zur Voraussetzung habe“ und „ein Gegensatz zwischen materialer und formaler Bildung sich psychologisch nicht begründen lasse“ (B, 251). Daher waren nach Helms Überzeugung „tiefergehende Modifikationen“ am „rein synthetischen Lehrverfahren“, welches durch Nägeli eingeführt wurde, notwendig.

Das Interesse können daher nur „natürliche und doch kunstgerechte Tonverbindungen“ sichern. Nur sie erregen das „unwillkürliche Wohlgefallen“ und bereichern den „musikalischen Gedankenkreis“.

8.7 Das rein synthetische Unterrichtsverfahren verhindert die Interessenbildung

Der „natürliche Weg“ beim Erwerb musikalischer Einsichten wird durch das rein synthetische Verfahren der Elementarisierung verletzt. Nägelis Präsentation von Abstraktem, das formale Verhältnisse verkörpert, repräsentiert keine unmittelbare, konkrete und anschauliche Wahrnehmung. Der methodische Weg kann nach Helm nicht heißen: vom Abstrakten, formale Verhältnisse Verkörpernden zum konkret sinnlich Wahrnehmbaren, sondern muss umgekehrt „von der unmittelbaren zur mittelbaren Erkenntnis“ verlaufen. Der „natürliche“ Weg der Erkenntnisbildung verläuft immer „vom Wahrnehmen zum Denken“ (A, 191) und ist nach Helm beim Erwerb von Einsichten und Erkenntnissen grundsätzlich zu beachten, weil er den „Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens“ (ebd.) entspreche.

Nach Helms Auffassung ist Nägelis Ansicht, „dem Kinde das Kunstschöne vorzuenthalten, bis der Weg der Formbildung zurückgelegt ist“, lernpsychologisch grundlegend falsch, weil das Primäre stets die „Vertiefung“, die Hingabe an eine musikalische Erfahrung zu sein habe. Mit der ästhetischen Vorstellungsbildung hat die Ausbildung des ästhetischen Gefühlslebens Schritt zu halten (vgl. A, 246 f.). Nur durch eine gefühlsbegleitete Vertiefung in den musikalischen Gegenstand entstehe ein unmittelbares Interesse, das der geistigen Formung immer vorangehen müsse.

„Der Unterricht erfüllt seine Pflicht, wenn er die sich ihm bietenden Gelegenheiten zur Erregung von Gefühlen gewissenhaft benützt und dafür sorgt, daß die hervorgerufenen Gefühle in ein angemessenes Verhältnis zum Denken und Wollen des Schülers treten“ (A, 247).

Das rein synthetische Verfahren Nägelis stößt auf Helms Kritik, weil die eigentlich erzieherische Wirkung der Musik als Gefühlssprache „in Nägelis Verfahren erst sehr spät zum Tragen kommt“ (Nolte 1982, 115). Hierdurch wird dem Schüler gerade die größte motivierende Kraft der unmittelbaren Erfahrung vorenthalten: die „Schönheit der Musik“.

9. Helms Fazit: Der Anschauungsbegriff Pestalozzis muss modifiziert werden

Der hauptsächliche Kritikpunkt an der „Gesangbildungslehre“ Nägelis lautet, dass der Lehrgang „in seiner methodischen Anordnung dem Pestalozzischen Prinzip der Anschauung“ zuwiderlaufe (B, 240).

Gerade in diesem Aspekt verletze die „Gesangbildungslehre“ Nägelis das „Pestalozzische Prinzip der Anschauung“ (B, 240), wenn dem Schüler durch formal-abstrakte Bestimmungen der Musik eine möglichst konkrete „Gehöranschauung“ vorenthalten werde. Dieser didaktisch-methodische

Fehler beruht also nach Helm auf einer mangelhaften Anschauung des musikalisch Elementaren, aus der Fehler im Methodischen des Lehrgangs resultieren.

Helms Vorwurf des „leeren Formalismus“ gegenüber der Methode Nägelis, die musikalischen Elemente in einem Stufengang getrennt und nacheinander „in der Reihenfolge abnehmender rationaler Zugänglichkeit“ zu behandeln (Nolte 1982, 55), gründet auf der Überzeugung, dass Nägeli das Problem der musikalischen Elementarisierung falsch angegangen ist. „Falsch“ heißt: Die „Deutlichkeit“ (Nägeli) des Rhythmus als „Grundelement“ der Musik erlaubt es nach Helm nicht, isoliert von der Chance einer die Tonkunst aufschließenden Kraft des Rhythmischen auszugehen. Das Kriterium für eine didaktisch - methodisch isolierte Anwendung des Rhythmischen liegt für Nägeli in ihrem hohen Grad der *rationalen* Zugänglichkeit für die Musik. In einer *rationalen* Herangehensweise an Musik sieht Helm für den Anfangsunterricht keine bildenden Chancen, weil die ästhetische Anschauung von Musik auf vorreflexiven Formen einer *wertenden* Wahrnehmung beruht.

Gerade diese Entscheidung Nägelis, den musikalischen Lehrgang mit isolierten Übungen zum Rhythmus beginnen zu lassen, - den Ausgangspunkt musikalischer Bildung im Grundelement des Rhythmus zu wählen, weil in ihm die Erscheinungsweise der Musik in der Zeit mit großer „Deutlichkeit“ zum Ausdruck kommt – erregt Helms Kritik.

Helm teilt Nägelis Einschätzung nicht, dass die isolierten Einzelercheinungen von Rhythmik, Melodik und Dynamik das Anschauungsvermögen betätigen. Im Gegenteil: Eine isolierte Betrachtung dieser „Elemente“ läuft „dem Pestalozzischen Prinzip der Anschauung“ zuwider (B, 240), denn sie sind „nicht Gegenstände der unmittelbaren, sinnlichen Wahrnehmung, sondern Produkte des Denkens, Abstrakta, abgezogen aus den Erzeugnissen der Tonkunst“ (B, 240).

10. Der zweifache Ansatz Helms

Helms Methodenbetrachtungen gehen – trotz seiner Überzeugung von der Notwendigkeit der Beachtung einer allgemeingültigen Idee eines psychologischen Vorstellungsmechanismus – vom Versuch aus, zwischen Ethik, Ästhetik und Psychologie eine „einheimische“ Terminologie der Pädagogik einzuführen und anzuwenden, die sich mit dem pädagogischen Problem beschäftigt, zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten der individuellen Persönlichkeit pädagogisch offenzuhalten. Die gedankliche Spannung zum Konzept seiner Pädagogik als „angewandte Wissenschaft“ ist ihm nicht bewusst geworden. Den Schüler im Sinne seiner zukünftigen, individuellen Möglichkeiten zu erziehen, macht es unmöglich, Pädagogik als angewandte, abgeleitete Wissenschaft zu verstehen. Helm betrachtet Methodenprobleme sehr wohl von einem „zweiten Denkmodell“ aus (Klafki, in: Gerner (Hg.) 1971, 94).

In der „unterrichtlichen Behandlung einer methodischen Einheit“ nach den Formalstufen tendiert er jedoch wesentlich stärker zum „ersten Denkmodell“. Der „Unterrichtserfolg“ hängt an der Beachtung der „Gesetze der geistigen Entwicklung“ (A, 200).

Bei der Erörterung des gesangspädagogischen Problems einer zu verzeichnenden fehlenden „konkreten Erfahrungsunterlage“ und einer fehlenden Interessenbildung in historischen Gesangbildungslehren zeigt Helm eine Herangehensweise an musikpädagogische Probleme, die sich um das pädagogische Problem der Individualität drehen und insofern nicht nach dem „ersten Denkmodell“ einer abgeleiteten Wissenschaft (Klafki, in Gerner (Hg.) 1971, 86) thematisiert werden.

Das Verhältnis von Pädagogik zur Psychologie bedarf nach dem Ansatz des „zweiten Denkmodells“ der „Beobachtung“ durch den erfahrenen Erzieher. Helm verwertet psychologische Erfahrungen und Beobachtungen, auf die er seine wissenschaftliche Gesangspädagogik stützt (vgl. 3, 187). Um die Entstehung der musikalischen Vorstellungskraft einschließlich der Gefühle und Begierden in ihrer Genese richtig einschätzen zu lernen, muss der Pädagoge auf die Kinder zurückschauen. So lernt Helm durch Beobachtung und beschreibt es als Erfahrungstatsache, dass der Vorgang des Lernens von Liedern bei kleinen Kindern unabhängig von elementarisierten Vorübungen abläuft. Diese Beobachtung setzt er in seiner Methodenlehre um. Somit versucht Helm, den Anspruch einer Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis einzulösen.

Helm wählt gegenüber dem didaktisch-methodischen Leitbegriff Pestalozzis, dem Begriff der Anschauung, als Zielperspektive seiner Theorie des erziehenden Unterrichts als „anderen Hauptgesichtspunkt“ (A 1, 75) den der ästhetischen Anschauung.

Durch den Rückgriff auf den Herbartischen Begriff der „ästhetischen Wahrnehmung oder Anschauung“ gewinnt Helms Rückblick auf historische Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts eine neue, „herbartianische“ Perspektive, die den Anspruch erhebt, Musikerziehung einem umfassenderen, allgemeinbildenden Ziel einzuordnen: der „sittlichen Bildung“ einer charakterfesten Persönlichkeit. Mit dem Begriff der „ästhetischen Anschauung“ versucht er, eigenständige gesangspädagogische Fragestellungen einer Lösung näherzubringen.

- a) Wie lauten diese „eigenständigen gesangspädagogischen Fragestellungen“ ?
- b) Wie zeigen sie sich in Helms historischen und systematischen Schriften *trotz* seiner losgelösten Akzentuierung der methodischen Problemstellung?

Helms Betrachtung historischer Gesangbildungslehren aus pädagogischer Sicht

- Er spricht vom „induktiven oder genetischen Lehrverfahren“ als der einzigen „natürlichen Methode“, die von der „Erfahrung einer wirklichen konkreten Anschauung“ auszugehen habe und einen Begriffsbildungsprozess durchlaufen muss: „Von der Anschauung zum Begriff“ (B, 235) (In diesem Aspekt lobt er Pestalozzis Idee der „Elementarmethode“; kritisiert aber seine Ausführung bzw. die seiner Nachfolger); Helm führt die Begriffe des „analytischen“ und „synthetischen Unterrichts“ ein, um aus pädagogischer Sicht den Prozess musikalischer Bildung zu beschreiben (vgl. dazu: Kapitel 3).
- Helm kritisiert die Gesangbildungslehren vor dem Hintergrund der Leistungen seines neuen „einheimischen Begriffs“ der „ästhetischen Anschauung“. Er hebt die Bedeutung der „ästhetischen Wahrnehmung“ bzw. „Anschauung“ für die musikalischen Bildungsprozesse hervor und zeigt hinsichtlich des Anschauungsbegriffes Defizite in den Gesangbildungslehren seit Beginn des 19. Jahrhunderts auf (Kapitel 2). Die *ästhetische* Anschauung allein vermag auf dem Wege einer reflexionslosen, vertieften Betrachtung des ästhetischen Gegenstandes den subjektiven Schönheitwert am Wahrgenommenen zu berücksichtigen. Das ästhetisch-musikalische Werturteil ist kein Erkenntnis- bzw. Subsumtionsurteil, sondern eignet sich „im Modus purer Anschauung einzelner wirklicher Fälle“ (Buck 1985, 135). Die „ästhetische Anschauung“ ist für Helm die einzig geeignete Art der Anschauung, musikalische Gegenstände sachadäquat – d. h. als Gegenstände, über die Werturteile hinsichtlich des „Schönheitswertes“ der Musik gefällt

werden - zu betrachten. Nur die ästhetische Anschauung wird den ästhetischen Gegenständen gerecht und nur sie kann auf die Schüler interessebildend wirken.

- Er kritisiert in den Elementarkursen der frühen Pestalozzi-Nachfolge die Elementarisierung von „Abstrakta“, denen eine „interessante Erfahrungsunterlage“ fehlt.
- Helm fordert daher eine Elementarisierung, die in ästhetischer Betrachtungsweise noch das „einfache Schöne“ erkennen lasse, aus dem der zusammengesetzte Gegenstand besteht.
- Helms Forderung, den Elementarkursus muß vom Liederkursus abhängig zu machen, basiert auf der Überzeugung, dass in einer „Anzahl geeigneter Lieder“ die Erfahrungsgrundlage des ganzen Gesangunterrichts gelegt werden sollte.

Die letzten beiden Forderungen zeichnen sich historisch nach Helms Überzeugung bei Natorp u. a. ab:

11. Der Fortschritt bei Natorp:

Die Idee der Wertunterstützung durch Einführung des genetischen Verfahrens: „Vorübungen als Erfahrungsmaterial“

Aspekte des methodischen Fortschritts gegenüber der „Gesangbildungslehre“ von Pfeiffer und Nägeli sieht Helm in der „Anleitung zur Unterweisung im Singen“ (1813) von Natorp verwirklicht (B, 240 ff.; C 655 f.). Helm hebt einerseits die Kontinuität hervor, mit der am „Erprobten“ der Leistungen Nägelis festgehalten wurde. Dass Natorp „Besseres“ und „Praktikableres“ anstelle der mangelhaften Seiten der Methode Nägelis bot, liegt für Helm in der Anbahnung eines „genetischen Lehrverfahrens“. Helm unterstreicht als besondere Leistung der Natorpschen Gesangbildungslehre, dass sie von wirklichen musikalischen, d. h. musikalisch-ästhetischen Erfahrungen ausgehe. Auf dieser Grundlage habe „Natorp ein genetisches Lehrverfahren angebahnt“ (B, 241), weil er das Pestalozzische Prinzip beachtet habe, die Begriffsbildung auf eine konkrete musikalische Wahrnehmungsgrundlage zu stellen.

Auch Natorp will in der Nachfolge der „aus der Pestalozzischen Theorie hervorgegangenen Elementargesangbildungsmethode“ bleiben und einen „elementarischen Stufengang der Unterweisungen und Übungen“ vorstellen (B, 241), der als praktischer „Leitfaden“ für Lehrer der Volksschule gelten kann. Während es auf der Seite der strengen Scheidung der rhythmischen, melodischen und dynamischen Elementarübungen keine Änderungen und insofern keinen Fortschritt gegenüber der Methode Nägelis gebe, sieht Helm in Natorps modifizierter Anordnung der Übungen eine „Fortentwicklung der Gesangsmethode“. Natorp beginnt nicht gleich wie Nägeli mit dem „formalen Gesangunterricht“ - also im Prinzip mit Musiklehre-Übungen -, sondern schickt didaktisch angepasste „Vorübungen“ im „Singen nach dem Gehöre“ voraus (C, 655). Diese sollen zur Entwicklung der musikalisch-technischen Fähigkeiten „einer reinen, deutlichen Aussprache und einer natürlichen und leichten Intonation beitragen“ (B, 241).

Der Fortschritt liegt für Helm nun nicht in dem Ziel der gesangstechnischen Kompetenzerweiterung der Schüler durch elementarisierte Übungen – Natorp beginnt mit Singeübungen „nach dem Gehör“, die mit „einzelnen Lauten, fortschreitend zu „Silben und Wörtern“ stets mit untergelegtem Text vorgenommen werden (B, 241); dann fortgeführt werden zu „Übungen im Singen kurzer musikalischer Sätze vermitteltst kurzer Wortsätze“ und letztlich in Gesänge münden, die „aus kurzen, leichtfaßlichen Sätzen bestehen und durch eine gefällige Melodie das Gemüt ansprechen“ (Lorenz

1988, 175) - , sondern in der Beachtung der Schüler in einer Art natürlicher Gegenseitigkeit zwischen Lehrer und Schülern.

Natorps „Vorübungen“ sind auf den ersten Blick rein technische Singeübungen zur Verbesserung der Aussprache und Intonation. Helms Darstellung dieses Aspektes der vorbereitenden Singeübungen im Lehrgang hebt aber hinsichtlich der methodischen Verbesserung dieses Verfahrens gegenüber der Methode Nägelis hervor, dass sich dahinter die Beachtung eines natürlichen Methodenprinzips verberge und insofern einen methodischen Fortschritt bedeute: Der Stoff der Vorübungen soll „dem Kinderleben entnommen“, der Jugend abgelauscht sein. Helm zitiert aus Natorps „Anleitung“, in welcher Weise die musikalischen Werte der Schüler beachtet werden sollen: „Die Praxis in der Schule, ja die singende Schuljugend selbst führt zu den Kompositionen, deren man bedarf; aufmerksame und sachkundige Lehrer werden sogar viele zu diesen Elementarübungen brauchbare musikalische Sätze aus dem Munde ihrer Schüler auffangen und niederschreiben können“ (B, 241).

Hierdurch kommt – und das ganz unabhängig von der musikalischen Idiomatik – gegenüber der Methode Nägelis ein neues methodisch-didaktisches Element zum Tragen: Die vorschreibende und bestimmende Methodik Nägelis, die im Prinzip nichts weiter als „fordernde Musikerziehung“ bedeutet, setzt den lückenlosen Gang durch den Stoff der Musiklehre als den bestimmenden methodisch-didaktischen Maßstab des Unterrichts ein. Dagegen soll der Lehrer nach Natorp im Rahmen seiner „Vorübungen“ die „Musik der Schüler“ ein Stück weit beachten und dieser im Hinblick auf sein Ziel der „ästhetischen Bildung der Jugend“ in bestimmter Hinsicht Raum geben.

Wenn Helm Natorps Lehrverfahren als „genetisch“ einstuft und lobt, dann kennzeichnet er am Lehrgang genau diesen Punkt des Fortschritts in der Geschichte historischer Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts, an dem mit dieser Handlungsalternative der praktischen Beachtung der Musik aus dem „Kinderleben“ und der „singenden Schuljugend“ die allein vorschreibende, bestimmende und eingreifende Erziehung ein Stück weit eingeschränkt wird. Die elementaren Vorübungen sind entwickelt aus dem Erfahrungsschatz der Schüler. Durch mehrfaches „sinnliches Wahrnehmen“ – singen und hören – bekannter, apperzeptionsfähiger Tonverbindungen entstehe in den Natorpschen Vorübungen nach Helm erst eine konkrete musikalische Tonanschauung, die es verdiene, „ästhetisch“ genannt zu werden, weil der spontan wertende Aspekt der ästhetisch-musikalischen Wahrnehmung in der Darbietung „gefälliger, das Gemüt ansprechender Melodien“ berücksichtigt werde. – Nicht im elementarisierten Verfahren Nägelis, sondern erst bei Natorp wird die pädagogische Idee Pestalozzis – eine Tonanschauung zu bilden durch „das einfache vor die Ohren Bringen der Töne“ - *musikalisch* sinngemäßer beachtet, weil der Charakter dieser Vorübungen der *ästhetischen* Wahrnehmung entspricht. Nach Helm wird bei Natorp die musikalische Erfahrung der Kinder ernst genommen, was sich methodisch in der Weise niederschlägt, dass Natorp die Stoffe für die Übungen „dem Kinderleben entnommen, der Jugend abgelauscht“ habe (B, 241).

Natorp mache

1. mit dem Prinzip, von wirklichen, konkreten Vorstellungen auszugehen - , „das Kind möglichst viel erfahren lassen oder sinnlich [ästhetisch] wahrnehmen lassen“ - erst:

„Die Kinder bringen etwas mit, sie haben viele Terzen gesungen und gehört ...“ (B, 241).

2. beachte er das „genetisch-induktive Verfahren“, da die Schüler konkrete musikalische Vorstellungen erworben haben,

„...ehe ihnen der Begriff Terz dargeboten wird; zwei- und dreitheilige Taktarten mehrfach sinnlich wahrgenommen, ehe ihnen zugemuthet wird, zwischen denselben mit Bewußtsein, d. h. verstandesmäßig, zu unterscheiden“ (B, 241).

Sachlogisch ist es nach Helm die Aufgabe des Lehrers, im „Elementarkurs“ die diffusen Gesamteindrücke der musikalischen Erfahrungen an den Liedern zu „zerlegen“, um elementare Vorstellungen zu bilden. Im Lehrinhalt muss das ästhetisch Einzelne gefunden werden („analytische“ Tendenz des Unterrichts; A, 192 ff): Dieses Prinzip kennzeichnet alle Methoden, die sich an Pestalozzis „Elementarmethode“ anschließen. Schwerpunkt des „Elementarkurses“ ist die „formale Bildung und Entwicklung der musikalisch-technischen Fähigkeiten des Individuums“ (Nolte 1982, 22). Auch Natorps „Anleitung“ will eine „Vereinzelung der Schwierigkeiten“ durch die Rückführung der Musik auf die „Elemente“ Tonhöhe, Tondauer und musikalischer Ausdruck erreichen. Ziel dieser „Vereinzelungen“ ist es, Klarheit in die Vorstellungsmassen zu bekommen. Historisch betrachtet, war in den „Elementarkursen“ der Gesangbildungslehren der frühen Pestalozzi-Nachfolge diese formalbildende „analytische Tendenz“ des Unterrichts stark ausgeprägt – so auch in den Gesangbildungslehren von Nägeli und Natorp. Die Lehrgänge stellen das analytische Material in eine strenge Abfolge („Stufenfolge“) von Elementarkursen mit zunehmender Schwierigkeit in den Bereichen Rhythmik, Melodik und Dynamik. Helm bezeichnet die Art des gestuften Lehrgang-Aufbaus aus den musikalischen Elementen, bei der man durch „erweiterndes Hinzufügen zum Zusammengesetzten“ komme (B, 244), als formalbildendes „synthetisches Lehrverfahren“ (B, 251). Dem gegenüber steht der „Liederkursus“ mit der Aufgabe, die seelischen Kräfte zur Entfaltung zu bringen. Nach Helm wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts in zunehmendem Maße erkannt, dass die Prävalenz formalbildender, rein synthetischer Elementarkurse gegenüber dem materialbildenden Liedgesang psychologisch unhaltbar ist, weil es gegen die Bildung des „unmittelbaren Interesses“ des Schülers verstoße, *erst* in formalbildender Weise musikalisch-technische Fähigkeiten (die „Kunstkraft“) auszubilden und *danach* im eigentlichen Liedersingen die auf Musik bezogenen Wertgefühle wecken zu wollen (vgl. B, 251). Schon Natorp erkennt diese methodische Schwäche eines rein synthetischen Lehrverfahrens und entwickelt ein Verfahren, bei dem die Elementarlehrgänge nicht mehr, wie noch bei Nägeli, vollständig und nacheinander absolviert werden müssen. Er bildet gliedernde Stufen, die es erlauben, mehrfach zwischen den Elementarlehrgängen zu wechseln. Entscheidend ist die Art der Verzahnung von Elementarübungen und Liedersingen. Wenn die Fähigkeiten es erlauben, streut er Übungslieder in die Elementarübungen ein. Zwar handelt es sich hierbei noch nicht im eigentlichen Sinne um eine Verzahnung von Elementarkurs und *Liederkurs* (vgl. Lorenz 1988, 174) – aber erstmalig in der Geschichte der Gesangbildungslehren zeigt sich bei Natorp eine Abkehr von dem strengen Verfahren der Elementarisierung in dem, was Helm als „synthetische“ Tendenz des Unterrichts hervorhebt:

Nicht mit dem „synthetischen Lehrverfahren“ zu verwechseln und von ganz anderer Art ist das, was Helm als „synthetische“ *Tendenz* des Unterrichts erkennt und die sich bei Nägeli noch gar nicht zeigt, da sein „Liederkursus“ erst nach Beendigung des „Elementarkurses“ getrennt und ohne direkten Bezug zum Elementarkurs durchlaufen wird.

Helm ist davon überzeugt, dass die analytische Tendenz des Unterrichts nur die Vorbereitung zur „Synthese“ sein darf: Der Unterricht habe die Aufgabe, zwischen den „kleinsten Schritten“ im zergliedernden Elementarkurs die ästhetisch-rationalen Zusammenhänge durch Zusammensetzen der Elemente sichtbar werden zu lassen („Synthese“ der musikalischen Strukturen). Somit sollte nach Helm innerhalb der didaktisch-methodischen „Konstruktion“ der ästhetisch-rationalen Zusammenhänge *das Lied* immer Ziel-, aber *auch* Ausgangspunkt der methodischen Aufbereitung sein. Natorps „Analysen“ gehen zwar nicht vom Lied aus, zeigen aber schon deutliche Ansätze zur Synthese:

Bezogen auf dieses Methodenverständnis Helms, den Unterrichtsstoff analytisch-synthetisch durch Zergliederung (Analyse) und darauf aufbauendes Zusammensetzen (Synthese) aufzubereiten, wird deutlich, in welcher Hinsicht er – neben den noch verbleibenden Mängeln - an Natorps Lehrgang analytische und synthetische Tendenzen innerhalb seines Elementarkurses als fortschrittlich heraushebt:

„Ein [...] Vorzug ist der, daß Natorp nicht wie Nägeli erst die ganze Rhythmik absolviert und dann zur Melodik fortschreitet u.s.w., sondern daß er innerhalb der rhythmischen, melodischen und dynamischen Übungen Stufen unterscheidet und nach der ersten Stufe der Rhythmik zur ersten Stufe der Melodik und von dieser zur ersten Stufe der Dynamik übergeht. In der Melodik bringt Natorp zuerst die Töne des Durdreiklanges zur Erfassung und Übung, zuerst ohne und dann mit rhythmischer Anordnung. Den Bestandteilen des Durdreiklanges läßt er die übrigen Töne der diatonischen Dur=Tonleiter folgen. Von hier an geht der Unterricht ganz in Praxis über. Es werden lauter Gesänge vorgelegt, welche nichts anderes enthalten, als was in den vorhergehenden Lektionen erklärt und eingeübt worden ist. Die "dynamischen Übungen" verbindet Natorp „teils mit den melodischen“, teils läßt er sie „neben denselben in besonderen Stunden oder halben Stunden vornehmen.“ Als Tonzeichen benutzt Natorp die Ziffern.

Über das psychologische Verhältnis der systematisch=technischen Übungen zu den anzueignenden Liedern und Gesängen läßt die Natorpsche Anleitung im Unklaren. Trotzdem fand sie allenthalben Beifall und Zustimmung. Mehrere Dezennien hindurch blieb sie neben der „Gesang=Bildungslehre“ von Nägeli mustergebend für den Gesangunterricht und auch bestimmend für die Litteratur über denselben. Die in den zwanziger und dreißiger Jahren zahlreich erschienenen Gesangschulen lehnen sich sämtlich an Natorp, oder an Nägeli an. Alle verfolgen einen synthetischen Gang; keine geht vom „Liede“ aus, um aus ihm analysierend die Elemente der Melodik, Rhythmik und Dynamik zu gewinnen.“ (C, 656.)

12. Das noch offene Problem nach Pfeiffer/ Nägeli und Natorp (um 1840)

Alle in der Nägeli-Nachfolge in den zwanziger und dreißiger Jahren erschienenen Methoden verfolgten nach Helm einen synthetischen Lehrgang, der seinen Schwerpunkt auf die formalbildende Seite des Schulgesangs legte. Sowohl diese Schwerpunktsetzung auf den formalbildenden Aspekt des Gesangs als auch die fehlende Verbindung von Elementarkursus und Liederkursus waren vom „Standpunkt der Gesamterziehung“ fasch, weil in der Folge dieser die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts bestimmenden didaktischen Entscheidung das Lied im Gesangunterricht „fast gänzlich zum Opfer gefallen war“ (B, 251).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzieht sich eine „Akzentverlagerung von der formalbildenden auf die material-bildende Seite des Schulgesangs“ (Kramer 1990, 65). Die Akzentverlagerung ist aus musikdidaktischer Sicht das Resultat einer Neubesinnung bzw. Neubestimmung des Gesangunterrichts in seinen material- und formalbildenden Aspekten. Helm kritisiert die bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts bestehende einseitige Akzentuierung der formalbildenden Seite des Schulgesangs in den methodischen Schriften:

„Keine [Gesangschule] geht vom Lied aus, um aus ihm analysierend die Elemente der Melodik, Rhythmik und Dynamik zu gewinnen“ (C, 656).

Der erreichte Fortschritt durch eine stärker an der musikalischen Schülererfahrung orientierten Konstruktion der Elementarübungen, die Ansätze eines analytisch-synthetischen Lehrgangs sowie Ansätze für ein genetisches Lehrverfahren bei Natorp zeigten, dass nach Helms Ansicht immer noch Fehler im lernpsychologischen Verhältnis der formal- und materialbildenden Seiten der Lehrgänge bestehen: „Über das psychologische Verhältnis der systematisch-technischen Übungen zu

den anzueignenden Liedern und angeeigneten Liedern und Gesängen läßt die Natorpsche Anleitung im Unklaren“ (C, 656; vgl. B, 243). Der wesentliche Fehler lag nach Helm in der immer noch fehlenden „Überwindung der Kurstrennung“ von Anschauungs- und Liederkurs durch eine „organische Verbindung“.

13. Gleichberechtigte Behandlung von Elementar- und Liederkursus (ab 1840).

Helm stellt den auch für seinen eigenen methodischen Ansatz bedeutsamen Richtungswechsel heraus, den Ernst Hentschels und Fr. W. Schützes Methodik-Lehrwerke im Hinblick auf eine gleichberechtigte Behandlung von Elementar- und Liederkursus darstellen:

Hentschel trennt aus pragmatischen Gründen den Anschauungskurs vom Liederkurs. Für den Liederkurs verspricht er sich dadurch einerseits die Chance, ohne zeitraubende Vorübungen zum eigentlichen Liedersingen zu kommen, wodurch die Bedeutung des Liedersingens didaktisch aufgewertet wird. Andererseits kann der Anschauungskurs ungestört und lückenlos fortschreiten.

Hentschel fordert für den Elementar- und für den Liederkursus, dass sie selbstständig während der ganzen Schulzeit nebeneinander hergeführt werden, „da man in manchen Schulen vor lauter Treffübungen, Taktübungen, Notenübungen usw. kaum zu einigen Liedern und Chorälen komme.“ In vielen anderen Schulen finde man „ein frisches fröhliches Gesangleben bei gänzlicher Hintansetzung des formalen Zwecks“ (C, 656).

Später modifiziert er seinen Ansatz im Sinne einer „organischen Verbindung beider Komponenten“ (Kramer 1990, 65). Die strikte Trennung des Elementar- und Liederkursus war aus erzieherischer Hinsicht ein Fehler, der „den einheitlichen Zusammenhang des ganzen Unterrichts schädigt“ (ebd.). Helm erwähnt, dass Hentschel seine „früheren Aufstellungen modifizierte“ und sich später „für die Verbindung der die Erfassung des Tonsystems (inkl. Rhythmik und Dynamik) bezweckenden Übungen mit den anzueignenden Liedern und sonstigen Gesängen entschieden“ habe (ebd.). Helm stellt es als Verdienst Hentschels heraus, die Aufgabe der Liedvermittlung in den Mittelpunkt der Lektionen gestellt zu haben: Dadurch wurde „dem Liede die ihm gebührende Stellung im Volksschulunterrichte verschafft und auf seine erzieherische Bedeutung hingewiesen“ (B, 248).

Hentschel:

Die Lage des Schulgesangunterrichts und seiner Didaktik stellt sich für Ernst Julius Hentschel in einem Rückblick auf die Entwicklung des Gesangunterrichts in den ersten 40 Jahren des 19. Jahrhunderts als „desolat“ dar (Kramer). Hentschel beklagt gegen Ende der 30er Jahre des 19. Jahrhunderts, dass nur noch theoretisch, d. h. in den Schriften über den Gesangunterricht eine „Einheit“ bestehe, die sich im gemeinsamen Fundament des „Pestalozzi'schen Geistes“ zeige. Dagegen liege die Ursache der unterrichtspraktischen Probleme - des „Zwiespaltes“, der „Zerwürfnisse aller Art“, dem „hundertfachen Abweichen von der früheren gemeinsamen Bahn“ – seiner Meinung nach in dem noch nicht entschiedenen Streit, wie das Verhältnis zwischen dem formalen und dem materialen Aspekt der Gesangsbildung bestimmt werden soll. Hinsichtlich des Gesangunterrichts betrachtet er die Zeit um 1840 daher als eine „Übergangsperiode“, in der das „Ringeln“, „Forschen“ und „Suchen“ nach einer befriedigenden Lösung, wie das Verhältnis zwischen Elementar- und Liederkursus bestimmt werden könne, noch nicht abgeschlossen sei. Hentschel charakterisiert die unterrichtspraktische Problemlage des Gesangunterrichts seiner Zeit mit dem Satz: „Das formale Prinzip ringt mit dem materialen“ (zit. n. Kramer 1990, 60). Anhand von drei unterrichtspraktischen Handlungstypen skizziert er, wie das Problem im Gesangunterricht zu seiner Zeit jeweils unterschiedlich – und zwar in nicht befriedigender Weise - angegangen wurde:

Während manche Schulen den formalbildenden Aspekt durch eine Überfülle an „Treffübungen“, „Taktübungen“ und „Notenübungen“ überbetonen, so dass für das „eigentliche Singen“ keine Zeit mehr bleibe, fällt in anderen Schulen – gewissermaßen unter umgekehrten Vorzeichen – die Ein-

seitigkeit eines „frischen, fröhlichen Gesanglebens“ auf, die die Lieder fast nur nach dem „Tongedächtnis bei gänzlicher Hintansetzung des formalen Zweckes“ auffassen. Andere Schulen wiederum befinden sich demgegenüber auf „Mittelwegen“, die sich untereinander stark in der praktischen Gestaltung des Lehrgangs hinsichtlich der Abfolge und des Umfanges im Verhältnis zwischen formal- und materialbildenden Aspekten unterscheiden.

Aus seiner Erfahrung, dass der Gesangunterricht der Volksschule nur relativ geringe Erfolge bei den Bemühungen im Blattsingen erreichen kann, leitet Hentschel seinen Lösungsweg einer konsequenten Trennung, d. h. einer unabhängigen Nebeneinanderführung von Anschauungs- und Liederkursus ab. Hentschels Lösung ist das Ergebnis eines „pragmatischen Vorstoßes“ (Kramer 1990, 61), der das Lied als Unterrichtsgegenstand wieder stärker gewichten möchte. Zu bestimmten Zeiten („Weihnachten“, „Königs Geburtstag“) müssen bestimmte Lieder gesungen werden („Ehre sei Gott in der Höhe!“; „Den König segne, Gott!“). Dieses Singen bestimmter Lieder will Hentschel unabhängig von der Frage nach dem Verhältnis dieser Gesänge zur erreichten Stufe des Anschauungskurses der Schüler gesichert wissen. „Pragmatisch“ ist diese Lösung deshalb, weil die Lieder nicht grundsätzlich auf dem Fundament der jeweils von den Schülern erreichten Kompetenz in den didaktischen Übungsgesängen oder des Anschauungskurses gelernt werden: Ist die formalbildende Kompetenz des Anschauungskurses vorhanden, dann „sollen sie schauen“. Fehlt diese Kompetenz, dann darf keinesfalls auf den Erwerb des Liedes verzichtet werden. Erlaubt der „Entwicklungsgrad ihrer Tonkraft“ kein „Schauen“ der musikalischen Sinnzusammenhänge, dann muss der Unterricht sich mit dem „Tasten“ begnügen und wo auch dieses nicht möglich ist, muss sich das Lernen der Lieder auf ein Singen „einfach nach dem Gehör“ beschränken (Kramer 1990, 61).

Bei Hentschel fallen die „didaktisch angepaßten Übungsgesänge“, die Natorp noch vertritt, auf dem Weg zum eigentlichen Liedersingen weg. In dieser didaktischen Entscheidung liegt nach Hentschels Auffassung sowohl ein Gewinn für den Liederkursus durch die Sicherung der freien Stoffwahl als auch für den Anschauungskurs, der unabhängig vom Liederkursus „lückenlos voranschreiten“ kann und dadurch später um so sicherer die Liedeinübung stützen kann.

Diese Verbindung wird in der Regel dadurch hergestellt, dass einer Anzahl von Elementarübungen sich sofort Lieder und Choräle anschließen, deren melodische und rhythmische Gestaltung den vorausgehenden Übungen entspricht.

Helm erwähnt noch drei Autoren aus der „vor-regulativischen Ära“ des 19. Jahrhunderts, die ihre methodischen Grundsätze im engen Anschluss an Hentschel entwickelten: Friedrich Wilhelm Schütze (1843), Johann Rudolf Weber (1849; 1855) und J. G. F. Pflüger (1853):

„Die Forderung Hentschels wurden bald als begründet erachtet und fand zuerst Berücksichtigung in Fr. Wilh. Schützes „Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen“, einer Schrift, die heute noch von Werth ist und das ernste Streben des Verfassers bekundet, dem Unterrichte im Singen eine rationelle, den Gesetzen des Seelenlebens entsprechende Gestalt zu geben“ (B, 246). [...] Derselbe ging von dem Grundgedanken aus, dass "das Kind von jedem einzelnen Ding zuerst einen Totaleindruck empfängt, dem ein Eingehen in das Einzelne und Einzelste desselben nachfolgt" (ebd.). Dementsprechend wirke man "naturgemäß auf die musikalische Bildung ein, wenn man ihm, sobald sich das Ohr Dem Schall erschlossen, wiederholt einzelne Töne, Tonreihen, Klänge in rhythmischer Einkleidung, am meisten aber wirkliche Tonstücke vorführt und es so vorerst mit der Tonwelt in Berührung bringt" (B, 247). Daher müsse "das Kind auf dem Wege des Gehörsingens zuerst in die Musiksprache eingeführt werden", dann erst könne "das Zeichensingen nachfolgen" (B, 247).

Unter die Gesanglehren, welche die lebendige Musik des Liedes zum Mittelpunkt des Singunterrichts machen wollen, gehört u. a. die „Theoretisch=praktische Gesanglehre von Johann Rudolf Weber“. Nach ihr darf „der Gesangunterricht nichts anderes sein, als ein Unterricht, der dem

Schüler zu Liedern verhilft." „Das Liedersingen und der eigentliche Gesangunterricht müssen miteinander verwachsen sein und einander unterstützen." „Auf jeder Stufe sind Lieder, die den wesentlichen Stoff der organischen (Elementar=) Übungen enthalten, einzuüben und auswendig lernen zu lassen, weil an diesen als Kunstganzen, die gemachten Übungen am leichtesten haften." Der Unterricht muß es dem Schüler aber auch ermöglichen „die Töne in ihren Zeit=, Klang= und Kraftverhältnissen getrennt anzuschauen und zu erkennen;" er muß den gesamten Singstoff "elementarisieren". Der Anfang wird mit dem "einfachsten Element, der Rhythmik" gemacht. In der Melodik ist der Schüler mit dem Dur= und Moll=Dreiklang, sowie mit dem Dominantseptaccord vertraut zu machen, aber auch mit der Grundlage aller Melodien, der Dur=Tonleiter.

Im Gegensatz zu dem Herkömmlichen schlägt J. G. F. Pflüger in seiner "Anleitung zum Gesangunterrichte in Schulen" (1853) ein analytisch-synthetisches Verfahren vor. Sein Verfahren will mit dem Ganzen und nicht bei seinen Teilen beginnen. Pflüger fragt daher: „läßt sich nicht gerade der Elementarkursus vom Liederkursus abhängig machen?" (B, 252). Nach einigen Vorübungen, die in der Aneignung von Kinderliedchen nach Text und Melodie, lediglich nach dem Gehöre, bestehen, entwickelt er die Lehre von der Haltung, Höhe und Stärke der Töne, die Begriffe Tonleiter, Takt, Dreiklang, Pause, vermittelt er die Notenkenntnis, die einzelnen Intervalle, die bekanntesten Dur= und Moll=Tonarten ganz im Anschluß an die unmittelbar vorausgehenden Lieder und Choräle. Pflüger geht von den Tönen und Tonverbindungen zu den begrifflichen Elementen der Tonlehre, hält also an der Methode der Induktion fest." (C, 657).

14. Helms Position

Helm beteiligt sich an der Methodendiskussion im Rahmen seiner übergeordneten erzieherischen Fragestellungen als Vertreter einer Methodik auf der Grundlage Herbartianischer Pädagogik. Auf der Grundlage seiner umfangreichen Kenntnisse über die Entwicklung der Methoden des Gesangunterrichts im 19. Jahrhundert (B, 1879; C, 1896) entwickelt er ein detailliert ausgearbeitetes Konzept für den Gesangunterricht an Volksschulen.

Zunächst erkennt auch er an - wie die meisten Musikpädagogen seiner Zeit, dass der Gesangunterricht der Volksschule in der Pflicht stehe, den Kindern eine Anzahl von Liedern beizubringen und sie in die Elemente des Tonsystems einzuführen. Für Helm ist der Richtungsstreit entschieden zugunsten einer systematischen Verbindung von Elementar- und Liedkurs. So betont auch er, „daß die völlige Trennung des Elementar- und Liedkurses ein Fehlgriff war, weil sie den einheitlichen Zusammenhang des Unterrichts aufhebt" (C, 656). In einem kurzen Abriss über die jeweiligen Methoden-Richtungen bezüglich der Stellung des Elementarkursus zum Liederkursus nennt er bedeutende Musikpädagogen des 19. Jahrhunderts, die den Elementar- vom Liederkursus stark getrennt hielten. Helm nennt Pfeiffer und Nägeli, Natorp, Karow (C, 655 f.). Diese Pädagogen wollen das Liedersingen erst nach Durcharbeitung des Elementarkurses anschließen lassen. Aus pädagogischer Sicht war dies falsch, weil die Überbetonung eines formalbildenden Gesangunterrichts keinen wirklich erzieherischen, d. h. interessebildenden Effekt haben konnte, da die materiale Bildung hinsichtlich der Ausbildung einer „konkreten musikalischen Erfahrungsunterlage“ zu kurz komme.

Die aus seiner Sicht positive Entwicklung dagegen besteht in einer Hinwendung zu Konzepten, die wieder die erzieherische Bedeutung des Liedes ernster nehmen und eine Methodik anstreben, die sowohl die „Menschennatur" als auch „das Wesen der Kunst" beachten.

Die Lösung sieht Helm in methodischen Ansätzen, die - gewissermaßen eine „Umkehrung" des Nægelischen Verfahrens darstellend - eine enge Verbindung formaler und materialer Bildung anstreben, indem sie ein analytisch-synthetisches, integratives Lehrverfahren bevorzugen, welches den Elementarkursus vom Liederkursus abhängig macht. „Die Gesangsmethodiker der letzten Dezennien haben sich denn auch fast ausnahmslos für die Verbindung der die Erfassung des

Tonsystems (inkl. Rhythmik und Dynamik) bezweckenden Übungen mit den anzueignenden Liedern und sonstigen Gesängen entschieden.“ (B, 248).

Dieses Verfahren sieht er u. a. in J. G. Pflügers "Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen" (1853) verwirklicht (vgl. Stahl 1913, 56 f.).

Ausgehend von der Problematik vieler Gesanglehremethoden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die sich in einer Überbetonung rein synthetischer Lehrverfahren zeigte, hebt Helm die aus seiner Sicht vielversprechende Idee des Pflügerschen analytisch-synthetischen Verfahrens hervor:

„So hat sich denn im Laufe unseres Jahrhunderts das „Lied“ im Volksschul-Gesangunterrichte die Bedeutung wieder errungen, die ihm vom Standpunkte der Gesamterziehung aus zukommt, nachdem es dem Bestreben, „formal zu bilden“, fast gänzlich zum Opfer gefallen war. In demselben Maß, in welchem die Erkenntnis wuchs, daß die sogenannte formale Bildung die materiale zur Voraussetzung habe, daß überhaupt ein Gegensatz zwischen materialer und formaler Bildung sich psychologisch nicht begründen lasse, fand auch das Lied in dem Gesangunterrichte wieder Aufnahme und Berücksichtigung. Das rein synthetische Lehrverfahren, wie es durch Nägeli eingeführt worden war, mußte dadurch allmählich immer tiefergehende Modifikationen an sich erleiden. Einen geradezu umgekehrten Weg schlägt Pflüger vor: er will ein analytisch-synthetisches Verfahren. In dem Vorwort seiner "Anleitung" äußert er sich hierüber wie folgt: „Warum macht man nicht auch, wie beim Sprachunterricht eine Auswahl guter Lesestücke, so beim Gesang eine Anzahl geeigneter Lieder zur Grundlage des ganzen Unterrichts? Sind jene beliebten Treffübungen, die in gar keinem Zusammenhang zu Liedern stehen, etwas Besseres, als die verpönte Satzmacherei? Läßt sich an Liedern nicht am besten der Tonsinn und das Tongefühl (auch das Gefühl für Tonzusammenhang) der Schüler stärken, und lassen sich nicht an solche Lieder die zur Erzielung des bewußten Singens und zur Befestigung des Schülers notwendigen Übungen anknüpfen? Kurz, läßt sich nicht gerade der Elementarkursus vom Liederkursus abhängig machen?“ (B, 251 f.).

Helm beruft sich hinsichtlich einer organischen Verbindung der Übungen mit den Liedern auch ausdrücklich auf die methodischen Vorschläge von Dornstedt (1872), welcher vorschlägt, die Elementarübungen unmittelbar aus den Liedern zu entwickeln und sie dann auch auf diese zu beziehen: Das analytisch-synthetische Verfahren taucht also auch bei Dornstedt als Idee für einen interessebildenden methodischen Ansatz des Gesangunterrichts auf. Die Elementarübungen erhalten dadurch weitgehend den Charakter vorbereitender Übungen der Liedvermittlung. Helm verweist auf die folgende Textstelle bei Dornstedt, in der es heißt:

„In einem geschichtlichen Abriß über die Entwicklung der Methode des Gesangunterrichts wies ich dort zuerst nach, daß das Verfahren, neben dem sogenannten Liederkursus einen sogenannten Elementarkursus hergehen zu lassen, welcher das musikalische Wissen durch systematische Theorie und die gesangliche Fertigkeit durch systematische Treffübungen anzueignen bemüht ist, von der heutigen Pädagogik für einen überwundenen Standpunkt erklärt wird. Alsdann setzte ich auseinander, daß, wie heute das botanische Wissen gewonnen werde durch Betrachtung einzelner Pflanzen, das geographische durch Betrachtung der Karten und Apparate, das sprachliche durch Betrachtung von Sprachstücken, so auch alle musikalische Einsicht gewonnen werden könne durch Betrachtung der Lieder und ihrer Aufzeichnungen selber, und was für die zu beantwortende Frage von höchster Wichtigkeit, daß alle Treffübungen aus den einzelnen Liedern durch Auflösung derselben in ihre melodisch-rhythmischen Glieder abzuleiten seien, und daß sich aus der Zusammensetzung dieser Übungen die fertige Gestalt des Liedes ergeben müsse, ein Verfahren, wodurch aller abschreckenden Trockenheit des Unterrichts vorgebeugt, ein bildender Einblick in die Kunstgestalt eines Liedes verbürgt und jedes Bemühen um Erweiterung der Theorie und Technik sofort durch den Besitz eines neuen Liedes belohnt werde“ (Dornstedt 1872, 28).

Helm schließt sich Dornstedts Vorschlägen an - dies jedoch nicht, ohne die reservierte Haltung des Zeitgenossen F. W. Sering bezüglich dieser Methode erwähnt zu haben. Sering sieht in der Elementarisierung von Liedern die Gefahr einer „zersetzenden Betrachtung“, wodurch eine „zerstörende, nicht aufbauende Hand“ die „schönen poetischen Gebilde“ gefährde und „die Unmittelbarkeit der Einwirkung auf das Kindesherz schwächt.“ (Sering, zit. n. 3, 186).

Helm geht auf dieses schwerwiegende Argument von Sering ein, die analytische Betrachtung und Behandlung des Liedes im Unterricht zerstöre die Motivation bzw. das Interesse der Schüler am Lied. -

Wie das Interesse der Schüler trotz analytischer Behandlung der Lieder gesichert bzw. wachgerufen werden kann, hängt seiner Meinung nach von der Art und Weise der Elementarisierung ab. Die Elementarisierung darf keinesfalls hinunter bis zum Einzelton in der Weise durchgeführt werden, dass etwa unverbundene, einzelne Töne zum Gegenstand von Elementarübungen gemacht werden würden. Elementarisierung in diesem Sinne würde das Interesse der Schüler mit Sicherheit zerstören. Das Interesse der Schüler kann seiner Auffassung nach nur in Elementarübungen gesichert werden, die aus *Tonverbindungen*, z. B. motivischen Wendungen, bestehen. Da nach seiner Meinung nur Tonverbindungen das „unwillkürliche Wohlgefallen“ erregen können, die Elementarübungen aus bereits bekannten Liedern entsprechend gebildet wurden und insofern zu „Bestandteile[n] des ihm lieb gewordenen Ganzen“ geworden sind, scheint ihm „das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes [ge]sichert.“ (3, 187). Hierin drückt sich seine Überzeugung aus, dass im Elementarkursus denjenigen Lied-Elementen bzw. Tonverbindungen ganz spontan subjektive Werte zugeordnet werden, die vorher schon auf das ganze Lied übertragen wurden. Da Helms Methodengang vorsieht, dass die Elementarübungen die didaktische Brücke zwischen den bekannten und den neu anzueignenden Liedern darstellen, ist dadurch seiner Meinung nach gewährleistet, dass für die neuen Lieder, die ja hinsichtlich bestimmter musikalischer Elemente Ähnlichkeiten mit bereits gelernten Liedern haben, ein ästhetisches „Interesse“ vorhanden ist. Dieser Aspekt einer interessebildenden Elementarisierung der Lieder hält Helm erzieherisch für bedeutsam.

Daher kommt Helm zu dem Ergebnis, daß Serings Befürchtungen nicht notwendig zutreffen müssen. Das Lied im „analytisch-zersetzten“ Zustand ist nicht Ziel des Unterrichts, sondern Ausgangspunkt systematischer Betrachtungen:

„Von einer „zersetzenden Betrachtung“ des ganzen Liedes, die demselben das poetische Gewand und das künstlerische Gepräge raubt, kann deshalb doch keine Rede sein, weil ja das Lied selber nicht zum Objekt des systematischen Unterrichts, sondern nur zum Ausgangspunkt desselben gemacht wird und nur die rhythmischen und tonischen Elemente für denselben zu liefern hat“ (3, 187).

Ein „wirklich systematischer Unterricht“ ist nach Helm aber erst dann durchführbar, „wenn die Schüler schon eine Anzahl von Liedern in sich aufgenommen haben“ (3, 187). Dass der Vorgang des Lernens von Liedern bei kleinen Kindern unabhängig von elementarisierenden Vorübungen abläuft, beschreibt Helm als Erfahrungstatsache:

„Es fragt sich nur, ob sechs- oder siebenjährige Kinder fähig sind, kleinere Volkslieder ohne besondere Vorübungen aufzufassen und auch wiederzugeben? Ich glaube, daß man das auf Grund der Erfahrung mit Bestimmtheit bejahen darf. Kann man doch häufig die Beobachtung machen, daß zwei- bis dreijährige Kinder kleinere Liedchen, die sie im Familienkreis öfter gehört haben, schon ziemlich correct, d. h. tonisch und rhythmisch richtig wiederzugeben vermögen. Und was die Familie und der Kindergarten fertig bringen, ist gewiß auch in der Unterklasse der Volksschule möglich“ (3, 187).

Deshalb beschließt er, auch in den ersten zwei Schuljahren mit der Aneignung von Liedern nach dem Gehör zu beginnen. Erst ab dem 3. Schuljahr will er, in Verbindung mit dem Singen nach Noten, die Schüler in die Elemente der musikalischen Theorie einführen. Das Verhältnis von Lie-

derkurs und Elementarkurs im Verlauf des achtjährigen Volksschulunterrichts bestimmt er in seinem Lehrkonzept folgendermaßen:

„Es dürfte mithin nicht unmöglich sein, den Gesangunterricht in der Volksschule mit der Aneignung von Liedern zu beginnen und den später folgenden Elementarkursus mit dem sich fortsetzenden Liederkursus in eine solche Wechselbeziehung zu bringen, daß er in seinen einzelnen Übungen auf das Singen neuer Lieder vorbereitet und diese selber wieder nach ihrer Aneignung für jene Übungen verwendet, aus denen das systematische Material der Tonlehre abstrahiert werden soll“ (3, 187 f.).

III.

Unterricht und Erziehung

1. Unterrichtszweck

1.1 Erziehungsziel "Tugend" als "Harmonie zwischen Willen und Einsicht"

Helm streicht die erzieherische Notwendigkeit der „Willensbildung“ auf dem Weg zum Ziel einer charakterstarken, „religiös-sittlichen“ Persönlichkeit sehr deutlich heraus. Auch wenn er die Bildung eines gefestigten, charakterstarken Willens erzieherisch für notwendig hält - der Schwerpunkt der unterrichtlichen Aufgaben kann seiner Auffassung nach nicht in der Willensbildung liegen, sondern in einem anderen Ziel: Das Ziel des Unterrichts muss seiner Überzeugung nach in der Erzeugung von Wissen liegen, aus dem „Einsichten“ oder „Erkenntnisse“ erwachsen können. Gerade in der Erzeugung der „Erkenntnisse und Einsichten“ liegt das Hauptstück der Erziehung, für welche der Unterricht zuständig ist, denn die Erzeugung von „Einsichten“ liegt im Bereich dessen, was der Unterricht realistisch zu leisten in der Lage ist.

„Alle Thätigkeiten und Einwirkungen des Erziehers, welche darauf berechnet sind, den Zögling in den Besitz einer (...) religiös-sittlichen Einsicht zu bringen, faßt man zusammen unter dem Namen Unterricht“ (A, 12).

Dagegen kann er aber nicht die zur Bildung des Charakters notwendige Entschiedenheit eines festen Willens erzeugen. Gleichwohl hält Helm an der erzieherischen Aufgabe der Willensbildung im Unterricht fest. Es ist die Aufgabe des Unterrichts, bei allen Maßnahmen der Wissensvermittlung und Erkenntnisbildung zu bedenken, im Schüler ein „Streben“ zu erzeugen, welches die Entstehung eines entschiedenen und festen Willens begünstigt bzw. anbahnt. Die Wertübertragung ist angewiesen auf die Erzeugung des Willens zur Wertübernahme. Ohne die geplante Erzeugung einer Geneigtheit zur Aufnahme der an die Schüler herangetragenen Werte hätte der Unterricht keine erzieherisch intendierte Bedeutung, denn Wissen und Erkenntnisse für sich allein können keine „Sittlichkeit“ begründen. Der Erwerb von Wissen darf daher niemals Selbstzweck sein, sondern soll die „Herrschaft über den Willen“ erhalten (A, 90).

Soweit die Zielangaben der „Erkenntnisbildung“ und der „Willensbildung“ nicht im rein Formalen bleiben, tritt die folgende Problemlage deutlich hervor, die sich ergibt, wenn diese Ziele, wie in der Pädagogik Helms, normativ verbindlich vorgegeben werden.

Helm beschreibt das Erziehungsziel als ein normativ verbindliches „Ideal der Gesinnung“, welches sich auf der Grundlage einer gegenseitigen Abhängigkeit der Bildung von Einsichten und des Willens bildet. Es sind aber nicht irgendwelche beliebigen Einsichten, nach denen sich der Wille richten soll. Vor dem Urteilsspruch des Gewissens werden immer nur diejenigen „Willensarten“ und „Willensverhältnisse“ gebilligt, die mit den „sittlichen Ideen“ übereinstimmen. Nur in der Übereinstimmung von „sittlicher Einsicht“ und „sittlichem Wollen“ zeigt sich das Ideal der „Tugend“ (vgl. A, 7). Um die ethischen Zielbegriffe der „Sittlichkeit“ und der „Tugend“ in den Bereich des Pädagogischen zu bringen, in dem es um die Genese dieser Ziele in der Zeit geht, deduziert Helm den Begriff „Tugend“ und will dadurch verdeutlichen, dass Unterricht ein unverzichtbares Mittel der sittlichen Bildung ist.

Das Erziehungsziel der Tugend - verstanden als „reine, völlig ungetrübte Harmonie“ zwischen „Wille“ und „sittlicher Einsicht“ (A, 7) - lässt seiner Auffassung nach erkennen, dass der Unterricht ein unverzichtbares Mittel sittlicher Bildung ist, denn die „sittliche Einsicht“ als „Element und Voraussetzung der Tugend“ (A, 84) muss durch Unterricht erst erzeugt werden. Erst wenn der Schü-

ler das „göttliche Gesetz" und die „Forderungen des Gewissens kennt" (A, 12), besteht die Möglichkeit einer Willensbildung im Hinblick auf das Ziel der „Tugend", die sich an diesen Normen verbindlich orientieren soll.

Der Unterricht vermag mit seiner Wissensvermittlung noch nicht das Ganze der Sittlichkeit zu verwirklichen, obwohl Helm das Moment der „Einsicht" bei der Willensbildung - und damit die Rolle des Unterrichts - stark akzentuiert.

Helm stellt die Erzeugung und Bildung der „Einsicht" oder „Erkenntnis" noch vor der Willensbildung in den Mittelpunkt der Aufgaben des Unterrichts, obwohl die Bildung des Willens das eigentliche charakterbildende Erziehungsziel darstellt. Diejenigen Schulen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, sich in den Dienst der Erziehung zu stellen, - Helm nennt sie „Erziehungsschulen oder Schulen für allgemeine Bildung" (A, 88) -, müssen zunächst die Aneignung eines ganz bestimmten „Wissens und Könnens" verfolgen (A, 87). Die Aneignung von Wissen und Können sowie die darauf aufbauende „Erzeugung" der „Einsicht" oder „Erkenntnis" hat „nicht um ihrer selbst willen" zu geschehen (A, 88). Einsichten und Erkenntnisse sollen vielmehr eine an Werte gebundene Grundlage für die charakterbildende Willensbildung darstellen: Das Wissen und Können darf im erziehenden Unterricht kein gleichgültiges Wissen und Können sein, wenn die daraus zu ziehenden Erkenntnisse die Grundlage für die charakterbildende Willensbildung darstellen sollen.

Allein in der Erzeugung von Einsichten und Erkenntnissen entsteht nach Helms Überzeugung noch keine dauerhafte sittliche Lebenseinstellung, die „Tugend" - selbst wenn diese Einsichten mit den „religiös-sittlichen Ideen" übereinstimmen. Aber „nur der, der weiß, welche Willensarten und Willensverhältnisse von dem Gewissen gebilligt werden, kann sich vor dem Verwerflichen hüten und dem Guten zuwenden" (A, 12). Damit dies geschieht, muß er es wollen. Erst wenn das entschiedene Wollen „in einer übereinstimmenden, „harmonischen" Verbindung zur „Einsicht" hinzutritt und sich diese Verbindung in idealer Weise als wirkliche Eigenschaft eines Menschen zeigt, kann von der Verwirklichung dieses Ideals gesprochen werden. Das Ideal läßt sich nicht restlos verwirklichen - jedoch kann und soll der Mensch sich bemühen, sich dem Ideal anzunähern: erst „dann ist er sittlich oder tugendsam" (A, 7).

Helm bestimmt die Wertbindung des gewünschten Wissenserwerbs von einem Erziehungsideal aus - der „Tugend" oder „Sittlichkeit" (A, 84). Um den Schüler im Prozess der Erziehung der „sittlichen Idealpersönlichkeit" anzunähern, müssen in ihm „Einsichten" und „Erkenntnisse" heranreifen, die „Element und Voraussetzung der Tugend" sind (A, 84). Die notwendige Bildung der Erkenntnisse liegt daher für Helm schwerpunktmäßig im Bereich ethisch-praktischer Aktualisierungsmöglichkeiten des Menschen. Im Ideal der Tugend, in der „völlig ungetrübte, reine Harmonie zwischen Willen und Einsicht" herrscht, kommt diejenige unterrichtlich erzeugte ethisch-praktische „Einsicht oder Erkenntnis" zum Tragen, die „Element und Voraussetzung der Tugend ist", die „religiös-sittliche Einsicht" (A, 84). Nur in Abhängigkeit der vom Unterricht zu beschaffenden „religiös-sittlichen Einsicht" soll der Wille gebildet werden. Nach Helm setzt der angestrebte Wille eine genau geplante unterrichtliche „Erzeugung" und „Bildung" dieser „Einsicht" in ethisch-praktischer Hinsicht voraus.

„Entspricht der Wille der sittlichen Einsicht (...), dann ist der Mensch in dem Besitz der Tugend (...). Eine solche Person würde uns als ein Ideal der Gesinnung erscheinen" (A, 7).

Ihm gilt also die Erzeugung nicht irgendeiner, sondern einer ganz bestimmten "religiös-sittlichen Einsicht oder Erkenntnis" als Grundlage und Kernstück des erziehenden Unterrichts. Nur dieser Art von Erkenntnis soll sich der Wille unterordnen. Mit dieser pädagogischen Entscheidung für den Erwerb einer normativen Erkenntnis legt Helm ganz bewusst den Schwerpunkt der Erkenntnisbildung in den Bereich der moralischen Willensbildung oder Gesinnungsbildung.

Die pädagogische Absicht der Gesinnungsbildung, d. h. also die Absicht, den Willen in Abhängigkeit ganz bestimmter Einsichten zu bilden, stellt Helm vor das Problem, welche grundlegenden Faktoren die Genese der Werturteilsbildung bestimmen.

1. 2 Das formale musikalische Erziehungsziel

Obwohl Helm das oberste Ziel der Erziehung als Willensbildung des Charakters bestimmt, setzt er den Schwerpunkt des gesamten Ausbildungs- und Erziehungsprozesses auf die Ausbildung von Wissen und Können im Unterricht. Während das allgemeinpädagogische Ziel der Willensbildung in den Bereich der Ethik gehört, ist das Ziel des erziehenden Gesangunterrichts die „Geschmacksbildung“, d. h. die Ausbildung des musikalisch-ästhetischen „Geschmacksurteils“. Dieses formale Ziel hat mit der Willensbildung die Herleitung oder Ableitung aus der ästhetischen Begründung gemeinsam. Ein ganz bestimmtes musikalisches Wissen und Können soll im Gesangunterricht ausgebildet werden, um die Herrschaft über den Willen des Schülers zu erlangen. Das Wissen soll Herrschaft über den musikalischen Willen erlangen.

a) Das bedeutet, dass zunächst ein musikalisches Wissen erzeugt werden soll, das an die musikalischen Vorstellungsmassen der Schüler anknüpft, die entsprechend der alltagsweltlichen musikalischen Erfahrungen der Schüler ungeordnet im Bewußtsein vorhanden sind.

b) Dieses Wissen ist immer auf subjektive Werte bezogen. Dem allgemeinpädagogisch formulierten Ideal der Erziehung, das Gute aus eigener Einsicht zu wollen, entspricht in der Ableitung das gesangpädagogische Ziel der Erzeugung einer ganz bestimmten Handlungsbereitschaft: Der eigenen musikalischen Einsicht tätig zu folgen. Mit dem Aufbau eines musikalischen Wissens und Könnens verbindet Helm immer auch das Ziel einer ganz bestimmten musikalischen Einstellungsbildung. Sowohl die ethische Willensbildung als auch die musikalische Geschmacksbildung sind ästhetisch begründet. Die musikalisch-ästhetische Geschmacksbildung ist das Ziel des Gesangunterrichts. Das bedeutet, dass die Ausbildung des musikalischen Wissens und Könnens die Basis für eine musikalische Willensbildung darstellt, da die Aneignung des Wissens immer mit dem Fällen von ästhetischen Werturteilen verbunden ist. Das Ziel ist als Einstellungsbildung zu charakterisieren: Das Wissen soll „Herrschaft“ über den Willen einer Wertübernahme des musikalisch-ästhetischen Geschmacks erlangen.

2. Helms Theorie der ästhetischen Urteilsbildung.

2. 1. 1 Urteilsbildung über „Willensverhältnisse“ (A, 84)

Mit der näheren Bestimmung von Unterricht als *erziehendem* Unterricht (vgl. A, 87) liegen für Helm die zu gewinnenden wichtigsten Erkenntnisprozesse im Bereich der Ethik als einer Normwissenschaft. Inhalt der ethischen Vorstellungen, über die Einsichten und Erkenntnisse gewonnen werden sollen, sind Willensverhältnisse. Die Einsichten, die in ethischer Hinsicht über Willensverhältnisse gewonnen werden sollen, zeigen sich in Form von Werturteilen. Den psychologischen Mechanismus der Vorstellungsbildung denkt sich Helm folgendermaßen: Nachdem der Inhalt der Vorstellungen -die Willensverhältnisse - ins Auge gefaßt werden und sich daraus ein unmittelbarer Eindruck ergeben hat, ergehen Werturteile. Erkenntnisse über Willensverhältnisse will Helm also nicht i. S. einer Aufdeckung von Ursache und Wirkung - d. h. verstanden als theoretischer Kausalzusammenhang bei der Ermittlung natürlich zu erklärender Ursachen - gewinnen. Das für Helm Bedeutsame an den Willensverhältnissen als pädagogisch relevantem Erkenntnisproblem liegt in dem Eindruck, den diese bei den Urteilenden hinterlassen. Grundurteile über Willensverhältnisse als Beurteilungen individueller Fälle sind schon den Kindern möglich. Im sittlichen Werturteil werden Urteile über Willensverhältnisse abgegeben, die nicht angelernt sind. Hier wird nicht nach einer sittlichen Regel oder ethischen Gesetzmäßigkeit geurteilt. Bereits das Kind fällt absolute, ursprünglich einzelne Werturteile ohne Rückgriff auf die Idee eines sittlichen Prin-

zips. Dies sind einzelne, wirkliche Fälle, in denen Urteile über Willensverhältnisse gefällt werden. Das einzelne Wollen ist jedoch nicht Gegenstand des Urteils: erst sofern es mit einem anderen Willen in Beziehung tritt, wird es beurteilt. Somit gefällt oder mißfällt nicht ein einzelner Wille, sondern dieser nur als Glied eines Verhältnisses.

Der Inhalt der Willensverhältnisse wird im ethischen Werturteil an und für sich ins Auge gefasst: Dies bedeutet, dass im sittlichen Urteil zunächst nicht ethische Prinzipien, Werte oder allgemeine Einsichten im Blick sind, sondern das jeweils konkret Vorgestellte, das als das besondere Gute oder Schlechte eines individuellen Falls hervortritt. Nach dem sich unmittelbar ergebenden Eindruck der betrachteten Willensverhältnisse ergeht ein spontanes, nicht-reflexives Urteil.

Entscheidend an der Helmschen Bestimmung des sittlichen Werturteils ist die untrennbare Verbindung mit der „Gefühlsbildung“ (A, 246 f.) So wichtig das „Gefühlsleben“ für die Gesamtentwicklung der Persönlichkeit auch ist – die „Herrschaft über den Willen“ muss der „Erkenntnis gewahrt bleiben“ (A, 247).

Urteile über Willensverhältnisse haben nach Helm nicht ihren Grund in bloß subjektiv-emotionalen Reaktionen des spontan urteilenden Subjekts, sondern sie gründen im Subjekt des Urteils, d. h. in der Vergegenwärtigung konkreter Willensverhältnisse in reiner Anschauung.

Der zentrale Unterrichtsgegenstand des „religiössittlichen“ Weges der „Erkenntnis“ liegt in der Betrachtung und Beurteilung von „Willensarten“ und „Willensverhältnissen“ (A, 12). Helm sucht also im Bereich der Ethik als Normwissenschaft den Gegenstand des erziehenden Unterrichts in bestimmten Werturteilen, in denen begründete Urteile mit notwendiger Gültigkeit gefällt werden. In ethischer Hinsicht geht es um Urteile über „gut“ und „böse“. In ihnen ergehen Urteile der „Billigung“ oder „Missbilligung“ über konkrete Willensverhältnisse. Normativ denknotwendig und insofern auch als „Forderungen des Gewissens“ sind diese ethischen Urteile unbedingt verbindlich, weil er in der Instanz des „Gewissens“ die Verbindlichkeit dieser Werturteile als absolut gesichert ansieht.

„Es ist deshalb Pflicht der Erziehung, in dem Zögling eine Erkenntnis zu erzeugen, die ihrem Träger über die Forderungen des göttlichen Gesetzes und des Gewissens Aufschluß gibt“ (A, 12).

2. 1. 2 Das Problem der Erkenntnisbasis der Urteile über Willensverhältnisse

Was den verbindlichen Wert des Willens ausmacht, liegt seiner Auffassung nach in der Notwendigkeit des Denkens und Handelns gemäß den „Forderungen des Gewissens“. Der Wille soll das „Gute“ verfolgen. Voraussetzung dafür ist die Erkenntnis des „Guten“. Da das „Gute“ in Urteilen über Willensverhältnisse zweifelsfrei zu erkennen ist - also in der Beurteilung entschlossener Handlungsabsichten - , ist für Helm die Klärung der Frage bedeutsam, was die Grundlage des menschlichen „Willens“ in einem empirischen Sinn überhaupt ausmacht: Wie ist der gute Wille näher zu bestimmen? Was ist seine Erkenntnisbasis? -

Einen wichtigen Hinweis zur Beantwortung dieser Frage geben ihm die empirischen Beobachtungen bezüglich der Erscheinungsformen spontaner Werturteile über Willensverhältnisse. Helm berichtet von seiner Beobachtung, dass bereits Kinder in ursprünglichen, spontanen Urteilen über Willensverhältnisse einen fremden, aber auch den eigenen Willen ohne Rückgriff auf ein bewußtes Bewertungskriterium beurteilen (vgl. A, 6). Diese „bewusstlosen“ Urteilsakte sind nach Helm selber „willenlose Urteile“, die in dem Auffassenden spontan und reflexionslos hervortreten. Er macht die Beobachtung, dass der Bewertungsvorgang sich in einer ganz eigentümlichen Weise - gewissermaßen als ein natürlicher Vorgang - im Phänomen der „Billigung“ ereignet.

2. 1. 3 Urteilsbildung und Erkenntnisbasis über Tonverhältnisse

Bildung des musikalischen Wissens und Könnens setzt voraus, bei den Schülern eine „elementare Einsicht in das Tonsystem [zu] erzeugen“ (A, 152). Geschmacksbildend können die Einsichten nur dann sein, wenn sie Einblicke in Tonverhältnisse geben. In den Tonverhältnissen können die verbindlichen „Forderungen des Geschmacks“ zweifelsfrei abgelesen werden, was die Ausbildung zur Erkenntnis des musikalisch „Geschmackvollen“ voraussetzt. Die Erkenntnisbasis des musikalisch Geschmackvollen liegt in der Beurteilung von Tonverhältnissen. Einzelne Töne sind aus dem Grund kein Gegenstand ästhetischer Erkenntnis, weil diese für die Beurteilung gleichgültig sind. Nur über *Tonverhältnisse* ergehen Werturteile – so wie im Bereich der Ethik Werturteile über Willensverhältnisse ergehen. Diese Werturteile sind subjektiv, gründen jedoch nicht im rein Subjektiven, sie sind keine Urteile auf der Basis subjektiver Gefühle. Die Werturteile entstehen mit Gefühlsbeteiligung erst im Gefolge „vollendeter Vorstellungen“ über Tonverhältnisse.

Wichtig für den didaktisch-methodischen Ansatz einer Vertiefung der Schüler in Tonverhältnisse ist die Tatsache der unmittelbaren, reflexionslosen Bewertung derselben. Die ästhetische Erkenntnisbasis über Tonverhältnisse entspricht keinem theoretischen Kausalzusammenhang: Es sind keine gelernten, ableitbaren Urteile. Pädagogisch wichtig ist am musikalisch-ästhetischen Urteil der unmittelbar nach der „vollendeten Anschauung“ sich reflexionslos ereignende, von Gefühlen begleitete subjektive musikalische Eindruck. Die ästhetisch-musikalische Urteilsbildung basiert auf absoluten, ursprünglich einzelnen Werturteilen über Tonverhältnisse ohne Rücksicht auf die Idee eines ästhetisch-musikalischen Prinzips. Sie sind begründet in reiner (ästhetischer) Anschauung. Das Problem der Verbindlichkeit der Werturteile liegt im subjektiven Charakter der Geschmacks- bzw. Werturteile über das Schöne – sei es das „Gute“ als „sittlich Schönes“ oder das spezifisch „musikalisch Schöne“. Für Helm liegen die Ideen des Guten und Schönen a priori in Form ethischer, bzw. musikalischer Gesetzmäßigkeiten fest, unabhängig davon, ob das Schöne ein reflexionsloses, „unwillkürliches“ oder aber ein „verständiges“, d. h. ein durch „Einsicht“ in das Tonsystem fundiertes „ästhetisches Gefallen“ auslöst. Die Basis der Erkenntnis bleiben die wahrgenommenen Tonverhältnisse.

2. 2 Das Phänomen der „Billigung“ (A, 6)

Auf die Art der „Wahrnehmung“ der Willensverhältnisse, die zu „richtigen Einzelurteilen“ geführt werden müssen, kommt es im Unterricht entscheidend an, denn nur auf der Basis richtiger Beurteilungen gedeiht ein „richtiger Wille“. „Richtig“ kann ein ethisches Werturteil jedoch nicht in logischer Hinsicht sein. Es bedarf nach Helms Ansicht keiner logischen Beweise für die Evidenz des „Guten“ und „Bösen“, denn der Maßstab für eine verbindliche Gültigkeit - die „Richtigkeit“ - einer möglichen Billigung oder Missbilligung konkreter Willensverhältnisse steht für Helm a priori fest. Ontologisch-normative „Ideen“ drücken die Verbindlichkeit sittlicher Handlungsorientierungen regulativ aus (vgl. A, 99) – jedoch kann aus der Annahme ihrer überempirischen Existenz kein ursächliches, empirisches pädagogisches Denken und Handeln hinsichtlich des Fällens von Werturteilen abgeleitet werden.

Soweit steht für Helm also fest, dass im Zusammenhang des Fällens eines (im Hinblick auf das normative Ziel) richtigen ethischen Einzelurteils die objektive Notwendigkeit dieses Urteils nicht gedanklich-logischer Art sein kann. Die Erkenntnisbasis von Werturteilen über Willensverhältnisse - ihre „Vernunft“ - ist weder beweisfähig noch beweisbedürftig, sondern evident durch Kundgabe des „Gewissens“ fernab aller gedanklichen Spekulation.

Helm beschreibt das Phänomen der spontanen Billigung ethischer Sachverhalte und leitet daraus die Erkenntnisbasis der Urteile über Willensverhältnisse ab: An Beispielen der Vorbildlichkeit und

Verbindlichkeit eines konkreten Wollens und Handelns wird schon Kindern mit zwangsläufiger Notwendigkeit ihre eigene spontane, nichtreflexive „Billigung“ bewusst. Welcher Art diese von Helm vorgestellte Notwendigkeit ist, hängt von der gleichzeitig spontanen und rezeptiven Art des sittlichen Urteils ab. Nur in einer klaren und deutlichen Wahrnehmung - besser noch in einer hingabevollen „Vertiefung und Versenkung“ (A, 99) in den Gegenstand des zu Beurteilenden kann die zugleich spontane und unvermeidliche Billigung des betrachteten Willensverhältnisses erlebt werden. Die Versenkung in das „Wollen und Handeln edler Menschen“ (A, 99) nötigt ihm „Bewunderung“ ab. Solcher Gesinnung kann er „die Billigung und Anerkennung nicht versagen“ (A, 99). Im Phänomen der „Billigung“ bekundet sich nach Helm also kein logisches Urteil der Vernunft, sondern ein Urteil des „Gewissens“, genauer: ein Urteil des ästhetischen Geschmacks über ethische Gegenstände. Das Problem dieses Geschmacksurteiles liegt darin, dass es keine logische Möglichkeit des Beweises enthält. Die „Billigung“ zeigt sich nach der Betrachtung des zu beurteilenden Gegenstandes als „Beifall“ mit „unmittelbarer, innerer Gewißheit“ (A, 99). Somit stellt sich das Geschmacksurteil als ein subjektiv verbindliches Urteil dar. Die Subjektivität der Verbindlichkeit gründet aber in der Objektivität einer klaren, „vollendeten Vorstellung“ des Gegenstandes. Damit es beim Schüler überhaupt zu diesem Werturteil der „Billigung“ kommen kann, muß der Lehrer den Unterrichtsgegenstand - hier: dargestellte Willensverhältnisse von Personen - so präsentieren, dass der Schüler sich in dieselben vertiefen kann. Er muss eine klare Vorstellung von ihnen gewinnen. Die „Billigung“ bezieht sich nicht nur auf einen Gegenstand des Urteils, der „als etwas unvergleichlich Schönes und Herrliches“ bewundert wird, sondern dem auch eine „bedingungslose Anerkennung“ zukommt, weil er „Würde“ hat: Würde ist nach Helm der Wert eines „an sich wertvollen“ Willens (A, 8). Deshalb müssen dem Schüler „die göttlichen Personen und edle Menschen nach ihrem Wollen und Handeln so vorgeführt werden, daß er sich in das Verhalten derselben vertiefen und versenken kann“ (A, 99). Dies ist ohne Gefühlsbeteiligung nicht möglich.

2. 3 Die Frage nach der verbindlichen Gültigkeit der Urteile über Willensverhältnisse

Ethische Werturteile als Geschmacksurteile zu bestimmen, ist Helms überraschende erkenntnistheoretische Einschätzung des Vorgangs einer beurteilenden Betrachtung ethisch relevanter Sachverhalte. Helm bestimmt diese gleichzeitig spontanen und rezeptiven Urteile über Willensverhältnisse als ästhetische Werturteile. Ergeht bei der „willenlosen“ Betrachtung ein Urteil über Willensverhältnisse, dann ist dieses für ihn ein „Geschmacksurteil“, d. h. also ein ästhetisches Urteil. Nach vollendeter Vorstellung ergeht das Urteil, eine Sache sei „schön“.

Helm greift also bei der Frage nach der Beurteilungsbasis der Werturteile über Willensverhältnisse - anstelle der Reflexionsform der Sittlichkeit - auf die reflexionslose Unmittelbarkeit des ästhetisch-sittlichen Geschmacks zurück. Um der naheliegenden Gefahr eines Missverständnisses zu entgegen, welches die Wertbestimmung des sittlichen Geschmacks allein im Gefühl oder in der Sinnlichkeit begründet sieht, charakterisiert Helm die Leistung des sittlichen Geschmacks als "Einsicht" - also in Analogie zu Urteilen der Vernunft. Terminologisch drückt sich dies bei Helm so aus, dass er die Leistung des sittlichen Werturteils primär als „religiös-sittliche Einsicht“ charakterisiert, diese also in Analogie zu Akten logisch-begrifflicher Verstandestätigkeit setzt, obwohl das sittliche Werturteil als Geschmacksurteil für ihn von einem „genetisch nicht reduzierbaren Apriori beherrscht“ ist (Buck 141). Ethische Werturteile sind daher für ihn begründete Werturteile mit notwendiger Gültigkeit. Diese Notwendigkeit besteht jedoch nicht in theoretischer, logischer, empirisch gegebener, gelernter oder moralischer Hinsicht: Für Helm besteht die Notwendigkeit in ästhetischer Hinsicht.

Auch der ästhetische Charakter des Geschmacksurteils über Tonverhältnisse beurteilt spontan und gleichzeitig rezeptiv nach vollendeter Vorstellung der Tonverbindungen und fällt das reflexionslose Urteil, eine bestimmte Musik sei „schön“. In Analogie zu Akten der reflexiven Vernunft

gewinnt der sich in ästhetisch-vertiefter Weise auf Tonverbindungen einlassende Hörer eine musikalische „Einsicht“ mit notwendiger Gültigkeit in ästhetischer Hinsicht.

Zusammenfassend liegt das Bedeutsame am Konzept der „ästhetischen Wahrnehmung“ in folgenden Sachverhalten: die ästhetische Wahrnehmung soll musikalische „Vorstellungen“ bilden, die das ganze „Gemüt“ umfassen:

Die Objektivität der Wahrnehmung bleibt in der Bedingung einer „vollendeten Vorstellung“ von Willensverhältnissen bzw. von Tonverhältnissen gesichert.

Die Subjektivität der Wahrnehmungen liegt in ihrer Spontanität, Gefühlsbindung und Reflexionslosigkeit.

2. 4 Aufgabe des Unterrichts: Ästhetische Urteilsbildung

Obwohl Helm von einer erfahrungsunabhängigen axiomatischen Setzung absoluter oder ursprünglicher Werturteile über Willensverhältnisse ausgeht, erkennt er die Notwendigkeit, Akte des sittlichen bzw. ästhetischen Geschmacksurteils an Bedingungen zu knüpfen, die im pädagogischen Rahmen der Genese der Sittlichkeit erfüllt sein müssen. Die für ihn absolute Ursprünglichkeit des ethischen Urteilssinnes in ästhetischer Hinsicht führt er mit System in pädagogischer Absicht weiter. Der anfängliche Aspekt seiner Bildungstheorie der Wertübertragung lautet: Ästhetische Geschmacksurteile ergehen über Willensverhältnisse. Diesen Kerngedanken der ethischen Werturteilsbildung überträgt er in den didaktisch-methodischen Bereich des Unterrichts, um eine ethische Urteilskompetenz i. S. einer „Anleitung zur richtigen Schätzung der Güter“ anzubahnen (A, 280).

Helm sucht ebenso auch nach den Bedingungen für die Genese des Willens zum musikalisch-ästhetischen Geschmacks im Rahmen des Gesangunterrichts. Der Kerngedanke der *musikalischen* Werturteilsbildung lautet entsprechend: Geschmacksurteile ergehen über *Tonverhältnisse*. Die didaktisch-methodische Anwendung des Kerngedankens hat eine Anleitung zur richtigen Schätzung der musikalischen Güter zu sein.

2. 5. Das Ziel der Bildung der "Einsicht": Die ästhetische Einstellung

2. 5. 1. Anbahnung der Reflexivität: Darstellung- Vorstellung - ästhetisches Geschmacksurteil

Der Akt der Billigung oder Missbilligung ist vorreflexiv, spontan. „Billigende“ und „missbilligende Willensäußerungen“ sind erfahrungsgemäß schon frühzeitig bei Kindern zu beobachten, ungeachtet der Tatsache, dass ihnen die „Erkenntnis (...) über die Forderungen des göttlichen Gesetzes und des Gewissens“ fehlt“ (A, 12). In dieser Fähigkeit des Menschen zu spontanen Werturteilen ist nicht mehr als der erzieherische Ansatzpunkt einer Willensbildung zu sehen.

Es müssen jetzt noch im Anschluss an die vertiefte Betrachtung und spontane Beurteilung von Willensverhältnissen Reflexionsurteile über Willensverhältnisse angebahnt werden. Die ästhetischen Urteile über Willensverhältnisse müssen dann noch zu „Erkenntnissen“ reflexiver Sittlichkeit weitergebildet werden. „Erkenntnisse“ i. S. von Reflexionsurteilen über sittliches Verhalten können nach Helm erst dann gewonnen werden, wenn die anfänglich spontanen ethischen Werturteile vor dem Hintergrund verschiedener Sinnalternativen vergleichend betrachtet und reflexiv beurteilt werden. Erst durch eine vergleichende Gegenüberstellung dessen, was bislang an verschiedenen Willensäußerungen summarisch nebeneinander lag, können Erkenntnisse reflektierend durch Urteil und Schluss angebahnt werden.

Die Spontaneität im unmittelbaren Werturteil ist daher nur der Ausgangspunkt auf dem Weg zum Ziel der Einsicht oder Erkenntnis. Das Ziel der Einsicht darf jedoch nicht beliebig sein: Es ist nicht einerlei, was gefällt, sondern nur die Gegenstände „religiös-sittlicher Einsicht“ sollen gefallen. Damit ist an das spontane Werturteil in erzieherischer Absicht die Bedingung geknüpft, dem Schüler eine klare Vorstellung darüber zu vermitteln, *worüber* sein Urteil ergeht. Die Bedingung lautet daher: Nur an ganz bewußt ausgesuchten Gegenständen, über die das Urteil ergeht, müssen „vollendete Vorstellungen“ erworben werden. Die Bedingung der „vollendeten Vorstellung“ wiederum setzt voraus, dass die Gegenstände, worüber die Urteile ergehen, „ästhetisch dargestellt“ werden müssen. Die ethischen Gegenstände, die Helm bewußt aussuchen will und in den Mittelpunkt eines „erziehenden Unterrichts“ stellen will, sind die sog. „Gesinnungsstoffe“:

Welche Unterrichtsgegenstände ethisch erwünscht bzw. unerwünscht sind, - was „gebilligt“ werden kann wird von ihm rigoros festgelegt und mit quasi religiöser Überzeugung vertreten. Nur das, was ethisch mustergültig ist, was einer angemessenen ethischen Gesinnung dient, soll im Brennpunkt der schülerischen Aufmerksamkeit liegen. Ganz entschieden hebt Helm daher als Gegenstand der sittlichen Werturteilsbildung die „Willens- und Gesinnungsverhältnisse der geschichtlichen Personen“ in den Mittelpunkt seiner parteilichen Auslese. Durch die Konzentration auf Gesinnungsstoffe, die sich an geschichtlichen oder literarischen Vorbildern orientieren, will Helm explizit Sittlichkeit hervorbringen, wodurch seine auf den ethischen Sinnbereich zentrierte pädagogische Welt partikular wird.

Helm erkennt, dass selbst die Spontaneität des Werturteils auf eine zu bildende Einstellung des Schülers angewiesen ist, welche als Werk der Erziehung zur gewohnheitsmäßigen Einstellung, zum Habitus des Schülers werden soll. Das Bemerkende und das Sich-Vertiefende in denjenigen Gegenstand, worüber das Urteil ergeht, ist die erste wichtige Aufgabe der ethischen Geschmacksbildung. Die klare Vorstellung von den Gegenständen ist die notwendige Voraussetzung für die Bildung der Einsicht.

Damit der Schüler eine Bereitschaft zeigt, sich in den Gegenstand zu „versenken und zu vertiefen“, müssen „die Unterrichtsstoffe den Schüler um ihrer selbst willen interessieren“ (A, 107). Der Erwerb von Erkenntnissen steht in enger Wechselwirkung mit einer ganz bestimmten „Teilnahme des Gemüts“, dem „Interesse“.

2. 5. 2 Anbahnung der Urteilsbildung über Tonverhältnisse

Die Anbahnung von musikalischen Reflexionsurteilen muß auf dem ausreichenden Fundament einer musikalischen „Erfahrungsunterlage“ geschehen. Die Schüler müssen vielerlei Tonverbindungen bzw. Lieder kennengelernt haben, bevor das summarisch nebeneinanderliegende Tonmaterial einer vergleichenden Gegenüberstellung zugeführt wird. Nur an ganz bewusst ausgesuchten musikalischen Gegenständen sollen klare musikalische Vorstellungen geweckt werden, die in einer vergleichenden Gegenüberstellung die ästhetische Urteilsbildung anbahnen.

2. 5. 3 Notation als Vorstellungshilfe

Neben dem zentralen Problem, wie das Verhältnis des Elementarkurses zum Liederkursus zu bestimmen ist, besteht auch für Helm als zweiter Problemkreis die Frage nach der „Verwendung geeigneter Tonzeichen und Tonbenennungen zur Schaffung eines zweckmäßigen Systems von Ton- und Vorstellungsinhalten für die Schüler“ (Pfeffer 1992, 61). Da für Helm die Auffassung der musikalischen Form innerhalb seines formalästhetischen Ansatzes hohe Bedeutung hat, sieht er in der Notation ein wichtiges methodisches Hilfsmittel für das Musikverstehen, welches die Werterfassung des musikalisch-Schönen zum Ziel hat. Die Notation ist für Helm dabei immer nur as-

sotiationspsychologische Vorstellungshilfe, obwohl er zunächst die unersetzbare Rolle des Hörens betont:

„Jeder Sinn hat eine eigentümliche Empfindlichkeit, seine spezifische Energie und fehlt ein Sinn, dann fehlen auch alle adäquaten Empfindungen. Einen Ersatz durch andere Sinnesorgane, ein Sinnesvikariat gibt es nicht. Der Sinn der Musik ist das Ohr. Wem der Gehörsinn fehlt, der kann nie musikalischer Bildung teilhaftig werden. Auf einem andern Weg als dem des Hörens können Musik-Vorstellungen sich nicht bilden. Wie aber das Bild eines Gegenstandes klarer wird und lebhafter in der Seele steht, auch leichter behalten werden kann, wenn der Gegenstand gleichzeitig oder unmittelbar nacheinander verschiedenen Sinnen zur Auffassung dargeboten wird, so kann auch das Ohr in seiner Tätigkeit durch andere Sinne unterstützt werden, oder mit anderen Worten: die Tonempfindungen können dadurch klarer und reproduktionsfähiger gemacht werden, daß man sie mit anderen Empfindungen kompliziert. Hierin ruht die psychologische Berechtigung der Anwendung von Tonzeichen beim Gesangunterrichte. Hieraus folgt aber auch, daß die zur Benutzung kommenden Tonzeichen, seien es Ziffern, Buchstaben oder Noten, nie zu etwas anderem werden dürfen, als zu sichtbaren Zeichen bestimmter Gehörsempfindungen. Das Auge hat das Ohr nur zu unterstützen, nicht zu ersetzen“ (4, 288 f.).

Allein in den absoluten Tonhöhenverhältnissen, also im Melodischen, sieht Helm die „ästhetischen Verhältnisse“, die das Wesen der Musik ausmachen, begründet. Die ästhetischen Tonhöhenverhältnisse beruhen für Helm psychologisch auf einer sog. „Tonempfindungsreihe“. Danach verursacht jede Schallwelle, die auf das Ohr des Hörers trifft, eine charakteristische Tonempfindung.

„Jede Tonempfindung ist der sie veranlassenden Luftwellenart adäquat. Es gibt also eben so vielerlei Tonempfindungen als es Schallwellen gibt“ (3, 189).

Helm macht das absolute Gehör zur Grundlage des ästhetischen Erlebens, weil er jedem Ton mit bestimmter Höhe oder Tiefe eine bestimmte Tonempfindung zuordnet.

„Jede Gehörsempfindung aber [i. G. zur Geräuschempfindung], die wir Ton nennen, gestattet einen Fortschritt nach zwei entgegengesetzten Richtungen hin. Vollzieht man diesen Fortschritt und setzt man ihn weiter fort, so erhält man eine gerade Linie, die nach beiden Seiten ins Unendliche verläuft, in welcher aber jeder Tonempfindung durch ihre Qualität eine bestimmte Stelle, d. h. eine bestimmte Höhe oder Tiefe angewiesen ist. Diese Linie sollte eigentlich als Continuum ohne Markierung einzelner Punkte gedacht werden, allein in den empirisch gegebenen Tonleitern finden wir einzelne Punkte herausgehoben und durch besondere Namen fixiert und diese Punkte bilden eben die Elemente unseres Tonsystems: die absoluten Töne. Dieselben sind somit die Grundbestandteile der erfahrungsmäßigen musikalischen Erkenntnis“ (3, 189).

Für die Ausbildung des absoluten Gehörs ist es nach Helm erforderlich, dass die einzelnen Töne - verstanden als „Punkte“ auf dem „Kontinuum der Tonempfindungsreihe [...] immer und immer wieder, natürlich in der gleichen Höhe, in unser Bewußtsein treten, [...] daß wir sie leicht erkennen und mit anderen Tonempfindungen nicht verwechseln“ (3, 189 f.).

3. Problem: „Freiheit der Wahl bei dem Zwange“ (Kant)

3. 1. Helms Grunderfahrung der „Bildsamkeit“

Helms Pädagogik geht aus von der Grunderfahrung der Bildsamkeit - speziell: der Bildsamkeit des Willens zur „religiös-sittlichen Charakterfestigkeit“ - und der pädagogischen Kausalität pädagogischer Einwirkungen aus.

Die entscheidende Voraussetzung eines persönlichkeitsbildenden, erziehenden Unterrichts ist die positive Beantwortung der Frage, ob „der Mensch erziehungsfähig“ sei (A, 2). Die positive Beantwortung dieser Frage ist für ihn an die Voraussetzung geknüpft, dass der Mensch von Natur aus

einen freien Willen habe, so dass er „nicht nur zwischen gut und böse zu unterscheiden, sondern auch zu wählen vermag. Eine „Bestimmung“ des Menschen durch Erziehung definiert Helm als „Bestimmung zur Selbstbestimmung“, weshalb der „freie Wille“ für ihn Grundvoraussetzung der Bildsamkeit ist.

„Der Mensch kann nur erzogen werden, wenn ihm eine freie, durch Motive bestimmbare Selbstentscheidung eigen ist“ (A, 3).

Es ist für ihn zum einen eine Erfahrungstatsache, dass der Wille an keine „absolute Notwendigkeit gebunden“ ist. Denn wäre der Wille an eine „absolute Notwendigkeit gebunden“, dann könnte man den „Zögling“ nicht dahin bringen, „daß er frei und selbstbewußt den idealen Gütern des Lebens nachgeht“ (A, 3). Die Bildsamkeit wäre zum anderen auch dann nicht gegeben, „wenn sein Wille nichts weiter wäre und sein könnte, als Laune und Willkür, als eine sich selbst bestimmende Kraft, ein grundloses Belieben“ (A, 3). Die Voraussetzung der Bildsamkeit liegt für ihn in der Fähigkeit des Menschen zur sinnhaften Konsequenz seines Denkens und Handelns: Ein Handeln und Denken also, das „frei“, aber keinesfalls „grundlos“ sich von „stetigen“, „regelgeleiteten“ und „konsequenten“ Motiven bestimmen lässt.

3. 2. Das Phänomen der relativen Bildsamkeit

Für Helm ist die Bildsamkeit - genauer gesagt: die „Bildsamkeit des Willens zum Religiös-sittlichen“ - zwar ein nachweisbares Phänomen, ein grundlegender Begriff der „Erfahrung“, aber auch als solcher ein problematischer Begriff. Der Grund liegt darin, dass der Erzieher nicht von der Möglichkeit einer „absoluten Bildsamkeit“ des Menschen ausgehen kann: Dies würde nicht mit den Erfahrungen und Beobachtungen am Phänomen einer empirischen Bildsamkeit übereinstimmen, denn die „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“ ist seiner Erfahrung nach nur relativ. Die Bildsamkeit ist beschränkt. Ihr sind von Natur aus Grenzen gesetzt, die in der angeborenen Anlage, dem Naturell, d. h. der jeweiligen Individualität des Menschen liegen. Diese ist eine „unbesiegbare, unerschütterliche Macht“ (A, 17) und muss unter allen Umständen beachtet werden und zwar in der Weise, dass sie zum Ausgangs- und Beziehungspunkt aller erzieherischen Maßnahmen gemacht wird. Es gibt gewissermaßen natürliche Grenzen der Bildsamkeit, die eine absolute Bestimmbarkeit des Willens verhindern. Überall dort, wo Bildsamkeit phänomenal fassbar wird, stellt die Erfahrung Beobachtungen von der Begrenztheit der Bildsamkeit an. Denn überall dort, wo Bildsamkeit des Willens phänomenal fassbar wird, ist die Frage nicht eindeutig zu klären, in welcher Relation die „Individualität“ des Schülers auf der einen Seite und die äußeren Einwirkungen durch „Lebensumstände“ und „Erziehung“ auf der anderen Seite den erzieherischen Erfolg - oder aber: Mißerfolg - begründen.

Mit dem Phänomen der relativen Bildsamkeit ergeben sich grundlegende Problemstellungen seiner „Allgemeinen Pädagogik“, die sich gewissermaßen erst noch auf dem Weg zu den eigentlichen pädagogischen Begründungen einer pädagogischen Lehre der Willensbildung befindet. Die Erfahrung und die Grundannahme, die Möglichkeit einer relativen Bildsamkeit sei gegeben, führt Helm zunächst zu der nicht näher ausgeführten Einschätzung, dass Erziehung gute Chancen auf Erfolg habe: Sie vermag „nicht alles“, „doch Vieles“ (A, 4). Durch die Erfahrung der relativen Bildsamkeit ist aber zunächst noch nicht mehr als die pädagogische Aufgabe vorgezeichnet: Das „Viele“, was seiner Einschätzung nach die Erziehung bewirken kann, muss sich also im Kern auf die Möglichkeit einer Genese des freien, durch Motive bestimmbaren Willens stützen.

3.3 Das erste Moment der Bildsamkeit: Von der Unbestimmtheit zur Festigkeit des Willens

Die Bildsamkeit des Willens ist ein „Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit“ - auch hier speziell im Hinblick auf die Bildung des „religiös-sittlichen Willens“, d. h. ein in seiner obersten Maxime unabhängiger Wille, der charakterfest ist.

Die Bestimmbarkeit des freien Willens zur Selbstbestimmung basiert für Helm auf dem empirischen Phänomen der relativen Bildsamkeit des Willens. Diese empirisch-psychologische Erfahrungsbasis wird nun von Helm durch die normative ethische Zwecksetzung zum Ziel eines „religiös-sittlichen Willens“ transzendiert: die Erfahrungsebene des Phänomens eines freien, durch Motive bestimmbaren Willens mit Tendenz zur „Festigkeit und Beharrlichkeit“ (A, 4) setzt Helm in einen pädagogischen Zusammenhang mit einer normativen Zielangabe der Willensbildung. Diese Zielangabe entwickelt er aus den verbindlichen Gehalten einer „angewandten Ethik“ (A, 10). Helm bestimmt daher seine pädagogische Ausgangsfrage zugleich erfahrungswissenschaftlich und normativ philosophisch.

Sie lautet: „Wie ist die Bildung des menschlichen Willens zur Tugend möglich?“ Wie ist das erfahrungswissenschaftlich bestimmte Phänomen der relativen Bildsamkeit des Willens gerade und besonders im Hinblick auf die verbindliche Setzung von Wertaxiomen zu denken? -

Helm verknüpft die empirische Tatsache einer empirischen „Möglichkeit“ (A, 4) der relativen Bildsamkeit des Willens mit dem Postulat ihrer „Notwendigkeit“ (A, 5). Die Bildung des Willens ist ethisch gerechtfertigt, wenn der Erzieher „keinerlei Sonderabsichten hegt“ und nur „die Entwicklung zum wahren, zum wesentstren Menschen“ beabsichtigt (A, 4). Helm versucht daher in einer anthropologischen Begründung vom „wahren Wesen“ des Menschen die empirische Möglichkeit der Willensbildung mit ihrer ethischen Notwendigkeit zu verbinden.

Helm betrachtet es als eine Erfahrungstatsache, dass die Bildsamkeit des Willens im Laufe der Jahre abnimmt und der Geist eine „bleibende Gestalt“ anzunehmen vermag. In dieser Entwicklungsrichtung mit Tendenz zur „Festigkeit und Beharrlichkeit“ der geistigen Anlagen liegt für ihn eine der Voraussetzungen für die Möglichkeit der Erziehung.

„Die Erziehung wäre nichtsdestoweniger doch eine wertlose Arbeit, wenn diese Bildsamkeit des Menschen die ganze Lebenszeit hindurch in gleichem Grade bestehen bliebe, wenn sein Geist der Festigkeit und Beharrlichkeit, wie sie die Erziehung anstrebt, gar nicht fähig wäre, wenn er also nie eine bleibende Gestalt annehmen könnte. Doch auch diese Voraussetzung für die Möglichkeit der Erziehung ist nach der Erfahrung gegeben. Die Bildungsfähigkeit des Geistes nimmt allmählich ab. Der innere Mensch nimmt nach und nach eine feste, bleibende Gestalt an und gibt von außen kommenden Einwirkungen immer weniger nach. Die Erziehung ist also möglich“ (A, 4).

Gerade mit dieser Erfahrungstatsache einer Tendenz zur „Festigkeit und Beharrlichkeit“ verbindet er eine die Erfahrungsebene übersteigende normative Setzung eines absolut verbindlichen „Erziehungsziels“, denn es geht Helm ja nicht um die Bildung irgendeines festen oder beharrlichen Willens in völliger Freiheit, sondern um einen festen oder beharrlichen Willen mit „Würde“, d. h. einen, der absoluten Wert hat. Was ist nach Helm ein „würdevoller“, d. h. wertvoller Wille, oder anders gesagt: welcher Art ist derjenige Wille des Menschen, der im Rahmen von Erziehung und Unterricht gebildet werden soll? Seine Antwort lautet: Der durch Erziehung angestrebte Wille soll „nicht bloß gut“, sondern auch „kräftig“, „mutvoll“ sein und sich „dem Religiös-sittlichen in entschiedener Weise zuwenden“.

„Erst die Beharrlichkeit, die Ausdauer und Konsequenz im Wollen des Guten verleiht dem Menschen persönlichen Wert und wahre Würde. Der charaktervolle religiös-sittliche Wille ist es darum, den die Erziehung im engeren Sinne zu erzeugen und zu begründen sucht“ (A, 237).

3. 4 Das zweite Moment der Bildsamkeit des Willens: Bestimmtwerden zur Selbstbestimmung

Das zweite Moment der Bildsamkeit des Willens liegt in dem schwierigen pädagogischen Problem, wie auf den Schüler eingewirkt werden kann, dass die Einwirkungen als „Bestimmtwerden zur Selbstbestimmung“ zu verstehen sind.

Das zweite Moment des Erfahrungsbegriffs der Bildsamkeit bestimmt Helm als ein Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling (vgl. A, 1). Helm charakterisiert an diesem Verhältnis ein Handeln, das vom Erzieher ausgehend ein Erziehungsziel intendiert, welches einem „planmäßigen Causalzusammenhang“ verpflichtet sei. Im Interesse des Erziehungsziels der Charakterfestigkeit müssen die erzieherischen Einwirkungen des „Mündigen“ auf den „Unmündigen“ planmäßig, absichtsvoll und zielgerichtet sein.

„Die Erziehung ist mithin eine absichtsvolle und zwar planmäßige Einwirkung eines Mündigen auf einen Unmündigen, des Erziehers auf den Zögling, die dem Geiste des letzteren eine bestimmte und zugleich bleibende Gestalt zu geben versucht“ (A, 2).

Es reicht nicht aus, bloß die Erfahrungstatsache der Bildsamkeit festzustellen: Der Erzieher hat sehr genau zu planen, wie er den „Zögling“ veranlassen kann, sich selbst zu „beobachten“, zu „beurteilen“, sich einer „Selbstkritik“ zu unterziehen und sich „selbst“ zu „erziehen“. Die Anleitung zur Selbstreflexion kann aber nicht am Anfang des Erziehungsprozesses stehen: Der vernünftige Wille ist zwar Gegenstand der Erziehung, jedoch als Appell an die Vernunft des Schülers kann er aber keinesfalls Ausgangspunkt der Erziehung sein. Der Erzieher hat also zu bedenken, dass er erzieherisch die Voraussetzungen für die Ansprechbarkeit der Vernunft schafft. Das pädagogische Kausalverhältnis erscheint bei ihm daher als ein in sich widersprüchliches „Bestimmtwerden zur Selbstbestimmung“ (Buck 1985, 18 f.). Der Erzieher muss einen durch Vernunft ansprechbaren Willen zunächst erzeugen. Im Hinblick auf das Erziehungsziel geht es im pädagogischen Kausalverhältnis also zunächst nicht um das vernünftige Ansprechen „religiös-sittlicher Erkenntnisse“, sondern um das vernünftige „Behandeln“ des Kindes im Hinblick auf seine künftige Ansprechbarkeit. Dieses „Behandeln“ liegt also zunächst im Bereich der vorreflexiven Vernunft.

3. 5 Beachtung der Individualität

Die Individualität des Menschen ist nach Helm eine unbedingt zu beachtende natürliche „Macht“, die bei der Erziehung „Ausgangs- und Beziehungspunkt“ zu sein hat. Als „Grundlage des Charakters“ (A, 18) verleiht die Individualität der Lerndisposition ein charakteristisches Gepräge mit einem „eigentümlichen Geistesinhalt“. Der Erzieher hat nun an der Tendenz der Individualität zur Festigkeit und Beharrlichkeit anzusetzen.

„Jedes Kind gewährt in bezug auf die bleibend gewordenen Wirkungsweisen und gleichförmig verlaufenden Thätigkeiten, die sich in seinem individuellen Vorstellungskreis entwickelt haben, ein etwas anderes Bild. Während bei dem einen sich die Einbildungskraft und das Ortsgedächtnis besonders angeregt und geübt zeigen, sind bei dem anderen mehr der Verstand und das Personengedächtnis entwickelt. Während das eine nur in der Vorstellungsgruppe "Kleider", ein anderes nur in der Vorstellungsgruppe "Spiele" einige Gewandtheit im Phantasieren mitbringt und sonst bloß zu reproduzieren vermag, besitzt ein drittes diese Gewandtheit im Phantasieren in allen seinen Vorstellungsgebieten u. s. w.“ (A, 19 f.).

Die erzieherische Pflege der Individualität hat jedoch Grenzen. Während die „berechtigten, die guten Seiten der Individualität zum Kern, zum Krystallisationspunkt für die Entwicklung des ganzen Menschen gemacht werden [müssen]“, hat er ihr dort „entgegen zu treten, wenn zu befürchten steht, daß Züge in ihr erstarken, die unsittlich und verwerflich sind“ (A, 18). „Bei aller Hingabe

an die Eigenartigkeit des Zöglings muß er das allgemein menschliche Ziel der Erziehung unverrückt im Auge behalten" (A, 18).

3. 6 Der musikerzieherische Aspekt der Erziehung zur Individualität

Der Grundsatz der Bildung zur Individualität muss auch in musikalischer Hinsicht beachtet werden. Die Ausbildung der Individualität mit den Mitteln der Musik soll im Rahmen des Konzeptes eines „erziehenden Gesangunterrichts“ *ein* Aspekt einer grundsätzlich zu beachtenden und vielseitig durchzuführenden Förderung der Gesamtentwicklung der Individualität des „zukünftigen Mannes“ sein. Auch in musikalischer Hinsicht soll das Prinzip der selbstbestimmten Persönlichkeitswahl beachtet werden. Wichtig am erziehenden Gesangunterricht ist die formalbildende, d. h. die *begabungsbildende* Qualität, den „zukünftigen Mann“ zur begründeten Entscheidung der eigenen Wahl einer musikalischen Wertübernahme zu befähigen. Dieses ist nach Helm *ein* bedeutsamer Baustein einer Ausbildung von individuellen Persönlichkeiten, die „von selbst eine bestimmte soziale Verantwortung entwickeln werden“ (Koerrenz 1998, 200). Helms normative Gesangpädagogik schränkt allerdings die Wahlmöglichkeiten in charakteristischer Weise ein: Da der Sinn der Musik nach Helm als Idee ethisch und ästhetisch „aufgegeben“ ist, d. h. als objektive musikalische Wahrheit unbedingte Gültigkeit beansprucht, erhält die Erziehung zur freien, selbstverantworteten Heranbildung der eigenen musikalischen Persönlichkeit eine Besonderheit: Die Entscheidung der eigenen Wertwahl darf dem Schüler nicht genommen werden, jedoch ist es eine Wahl zwischen ästhetisch „gerechtfertigten“ oder „nicht gerechtfertigten“ musikalisch-ästhetischen Gegenständen. Helm sieht hierin keine einschränkende Vorentscheidung der durch die Schüler selbst zu vollziehenden musikalischen Wahl, sondern will die Grundlage der Bildsamkeit einer vom Schüler selbst zu vollziehenden musikalischen Wertübernahme – die Fähigkeit und freudige Entschlossenheit zur eigenen, freien Wahl – in Richtung auf ein objektives Ziel stärken. Das Ziel der Wahl muss aber ästhetisch gerechtfertigt sein. Durch das bereits vor der Entscheidung a priori feststehende Urteil liegt die Freiheit der Wahl in der Entscheidung zwischen „gut“ und „böse“, bzw. „schön“ und „nicht schön“.

Wie bleibt aber bei dem Zwang, sich auf ein *objektives* Ziel einer für notwendig erachteten, „ästhetisch gerechtfertigten“ Musik hinzubewegen, die Freiheit der musikalischen Selbstbestimmung noch möglich?

Die Lösung liegt für Helm im formalbildenden Ziel einer Willenserziehung zum ästhetischen Geschmack. Der Lehrer muss unbedingt die *notwendigen* Zwecke musikalischer Erziehung verfolgen, dieses ist die Pflicht des Lehrers. Die notwendigen Zwecke liegen in der Anbahnung (Genese) eines Willens zum ästhetischen Geschmack.

Da es nicht möglich ist, den Willen zur ästhetischen Einstellung unmittelbar anzusprechen und zu bilden – diese Ausrichtung des Willens soll ja erst im Prozeß des Unterrichts *entstehen* – liegt die Lösung darin, durch erziehenden Unterricht darauf einzuwirken, dass der Wille an die Entscheidungskompetenz und Entscheidungsfreudigkeit als Maß der gebildeten musikalischen Einsicht gebunden werden muss. Dieses ist durch Unterricht zu bewirken. Eine unmittelbare musikalische Wertübernahme der Lieder wird also gar nicht angestrebt – dies würde die Freiheit der Wahl verletzen. Helm strebt eher die Ausbildung einer formalen Kompetenz an, um die Freiheit der eigenen Wahl zu sichern: Neben der Vermittlung von Wissen und Können soll eine innere Leichtigkeit, ein musikalisches Interesse geweckt werden, Entschlüsse in der Weise zu fassen, dass die eigene Art, mit „ästhetisch gerechtfertigter Musik“ – in der Regel: Volkslieder - umzugehen, zum Wunsch heranreift, zum entschiedenen Willen wird und schließlich in die Tat umgesetzt wird. Der Schüler muss befähigt und motiviert werden, entgegen möglicher Einengungen seines musikalischen Interessenhorizontes, sich „seine musikalische Aktivität“ auch später außerhalb der begrenzten Welt des Kindes zu suchen. Diesem musikerzieherischen Ziel der *Begabungsbildung*, auf die Suche

gehen zu *wollen* und zu *können* nach einer individuellen Art, mit „ästhetisch gerechtfertigter“ Musik umzugehen, waren durch die (ethischen, ästhetischen und gesellschaftlichen) Normen gegen Ende des 19. Jahrhunderts zeitbedingte Grenzen gesetzt. Das historisch-gesellschaftliche Feld gab für individuelles musikalisches Handeln die Bedingungen vor, nach denen musikalisches Handeln in die Tat umgesetzt werden durfte: Auch am musikalischen „Gemeinschaftsleben in Gemeinde, Kirche und Staat“ sollte der musikalisch „Tugendsame“ sich „in selbstloser Hingabe beteiligen“ (A, 310). Dieses sollte nach Helm der *musikerzieherische* Beitrag eines Volksschulunterrichts sein, der als „Beitrag gegen die herabsinkende Sittlichkeit“ (Rein, in: Coriand 1998, 198) Sicherheit über die musikalischen Normen und Werte der Lebensführung durch den Aufbau eines festen Halts im Individuum einforderte.

Helm sah die Notwendigkeit, durch Unterricht eine auf musikalische Kompetenz gestützte „innere Regsamkeit“ zu erzeugen, die er begrifflich als „unmittelbares musikalisches Interesse“ fasste. Ein „Interesse“, das als Mittel *und* Zweck des Unterrichts für ihn das pädagogische Korrelat zum ethisch-praktischen Begriff des „einsichtigen Willens“ darstellte.

Die Erzeugung dieses „Interesses“ ist die wichtigste Aufgabe des Unterrichts.

Während das Ideal der Erziehung in der „Tugend“ einer Übereinstimmung bzw. der „Harmonie zwischen Einsicht und Willen liegt“ – musikpädagogisch gewendet: in der Übereinstimmung des Willens und der Kompetenz zum ästhetisch-musikalischen Geschmack – bedarf es einer Übertragung dieser ethisch orientierten Zielformulierung ins Pädagogische, um die Ebene empirischer Handlungsabläufe beschreiben zu können.

4. Vorreflexives Verhalten

4.1 Außerschulische Formen vorreflexiven Verhaltens und Lernens

Der Weg zum Ziel des „charaktervollen, religiös-sittlichen Willens“ ist empirisch durchaus schon vorgezeichnet. Im Fällen spontaner Werturteile über Willensäußerungen zeigen bereits Kinder eine intuitive, d. h. subjektive und unreflektierte Sicherheit. Helm sieht in diesen Urteilen von Kindern, die „schon frühzeitig in ganz spontaner, völlig freier, zwangloser Weise bestimmte Willensäußerungen billigen, andere mißbilligen“, „Lebensäußerungen“, die „dem Keime nach“ das „Wesen“ des Menschen erkennen lassen (A, 6 f.). In der Willensäußerung - nicht erst in der Tat - sieht Helm den eigentlichen Gegenstand der ethischen Wertschätzung. Diese naturgegebene Fähigkeit des Menschen zu spontanen Werturteilen über Willensäußerungen stellt die natürliche Grundlegung einer möglichen - und für Helm auch: ethisch gerechtfertigten und notwendigen - Entwicklung in Richtung auf das Entwicklungsziel, den Grundwert der „Tugend“, das „Ideal der Gesinnung“ dar. Hierin liegt für ihn das Wesen des Menschen.

Eine Grunderfahrung der Bildsamkeit ist die Fähigkeit des Geistes zur „Festigkeit und Beharrlichkeit“. Diese Fähigkeit des Geistes, eine „bleibende Gestalt“ anzunehmen, ist „der Erfahrung nach gegeben“. Als Ausgangspunkt für die Willensbildung ist dies so wichtig, weil auch der gebildete Wille „bleibend für eine bestimmte Richtung gewonnen werden“ muss, denn „Stetigkeit, Regel und Konsequenz“ sind auch Kennzeichen des gebildeten, „religiös-sittlichen Willens“. Helms Frage lautet also, wie eine Richtung des Willens zum „Religiös-sittlichen“ entstehen kann auf dem Weg zum späteren, gebildeten Willen, der von einer Persönlichkeit geprägt ist, die ihr Wollen in den Dienst ethischer und ästhetischer Ideen stellt.

Helm erläutert die Genese des vorreflexiven Willens am Beispiel des familiären Umgangskreises. Er wählt diesen „ersten Umgangskreis des Zöglings“ zur Darstellung der Anfänge der menschlichen Willensbildung, weil in der Familie seiner Auffassung nach die Wurzeln der Charakterbildung

ruhen. Mit den Empfindungen und Wahrnehmungen des Kindes ist ein Streben verbunden, das sich in Form von "Trieben", "Begierden" und "Willensregungen" äußert.

Das Kind hat beispielsweise im Kreis der Familie etwas "Schönes", z. B. ein Musikstück, wahrgenommen. Gleichzeitig mit dieser Wahrnehmung tritt das Angenehme als Lustgefühl in der Vorstellung hervor. Diese für das Kind angenehme Vorstellung eines auf Tonempfindungen beruhenden Gefühls möchte es nun erneut als inneren Zustand herbeiführen, nachdem die Musik verklungen ist. Helm sagt, in diesem Falle "begehrt" das Kind dieses Musikstück, um die in der Seele befindliche, allmählich unklar gewordene Vorstellung erneut zu voller Klarheit zu bringen. Das Kind "begehrt" also erneut die klare Vorstellung des Musikstücks, um das mit dem Erklängen der Musik verbundene Lustgefühl herbeizuführen. Nach Helm sind es "vor allem die Triebe, die immer und immer wieder Anlaß zu Begierden und Willensregungen geben" (A, 289).

„Das früheste Wollen und Handeln, Thun und Meiden des Kindes ist ja nichts Anderes als eine Befriedigung seines Nachahmungstriebes. Läßt man es deshalb nur Schönes, Gutes und Löbliches wahrnehmen, dann wird es auch in seinem Verhalten nur Schönes, Gutes und Löbliches nachzuahmen suchen" (A, 251).

4. 2 Vorreflexive Formen sittlichen Verhaltens und Lernens in der Schule

Helm lehrt, dass das Sich-Richten nach "religiössittlichen Grundsätzen" in einer vorreflexiven Entschiedenheit gründen muss. Mit dieser Überzeugung verbindet er das Zutrauen in einige alte pädagogische Verfahren und Ansichten. Großes Gewicht misst er der Stiftung guter Gewohnheiten bei. Die Entwicklung zum Ziel der Erziehung, dem "religiössittlichen Charakter", nimmt ihren Ausgangspunkt in der Stiftung guter Gewohnheiten bzw. der Verhinderung "schlimmer Gewohnheiten", solange dem Zögling die "sittlich-religiöse Urteilsfähigkeit noch abgeht" (A, 26). Die reflexive Entscheidung, das Sich-Richten nach Grundsätzen, muss in einer vorreflexiven Entschiedenheit gründen und mit ihr übereinstimmen. Deshalb soll das Kind schon im Vorschulalter an ein „gewohnheitsmäßiges Thun“ gewöhnt werden, „weil ja die auf klarer Erkenntnis beruhenden Gewohnheiten auf dem Boden der unbewußten erst recht fruchtbar und stark werden. Tiefbegründet ist nur, was früh begründet worden. Der religiössittliche Sinn muß dem Zögling zur anderen Natur werden, ehe Unterweisung und Belehrung sich seiner bemächtigen, wenn anders die Charakterbildung mit der lebendigen Hoffnung des Gelingens unternommen werden will“ (A, 251).

Helm vertraut daher auf den kindlichen „Nachahmungstrieb“:

„Das früheste Wollen und Handeln, Thun und Meiden des Kindes ist ja nichts Anderes als eine Befriedigung seines Nachahmungstriebes. Läßt man es deshalb nur Schönes, Gutes und Löbliches wahrnehmen, dann wird es auch in seinem Verhalten nur Schönes, Gutes und Löbliches nachzuahmen suchen. Ohne viel pädagogische Künste und ohne viel Gesetz und Befehl bildet sich dann bei ihm eine sittlichreligiöse Willensbestimmtheit aus, die auch für das spätere Leben nachhält“ (A, 251).

Aufgrund der willensbestimmenden Kraft der "Nachahmung" hat er großes Zutrauen in die erzieherische Bedeutung des „Beispiels“ und der „Vorbilder“ (A, 289).

„Beispiel und Vorbild der Eltern aber sind die wirksamsten Bildungsmittel für die Jugend. Tugend ist nur lehrbar durch Tugend. Fehlt das persönliche Vorbild von Vater und Mutter, tritt in und an ihnen nicht die rechte Art des Verhaltens und Wollens lebendig in Erscheinung, dann fehlt in der Familie nahezu Alles, was zu der Hoffnung berechtigt, daß die Charakterentwicklung des Zöglings ungestört und in der rechten Richtung vor sich gehen werde“ (A, 252 f.)

„Das Beispiel reizt zur Nachahmung. Was Andere für begehrenswert erachteten, anstrebten, erreichten und festhielten, hat immer schon darum eine gewisse, unmittelbar wirkende Anziehungskraft für uns, ganz besonders dann, wenn diese Anderen unseren Herzen nicht gleichgiltig sind“.

Helm ist überzeugt, dass "gute, wertvolle Vorbilder zu gleichem Streben, zu gleichem Wollen und Thun an[streben]" (A, 289).

Des Weiteren vertraut er in die erzieherische Funktion des „Umgangs“. „Lehrer“, „Erzieher“, „Eltern“ und „Geschwister“ stehen als Personen des „Umgangs“ durch die „Macht ihres Beispiels, das sie durch ihr Verhalten, durch ihr Thun und Lassen dem Zögling geben“, im „Vordergrund“ (A, 290).

5. Das Handlungsproblem der Genese sittlicher Bildung

Mit der Zielformulierung einer „sittlich-religiösen Charakterbildung“ ist nach Helm aber noch nichts über die Genese sittlicher Bildung entschieden. Als Erziehungspraktiker geht es Helm um die Lösung der Frage nach konkret umsetzbaren Wegen bzw. Methoden der Bildsamkeit des individuellen Willens zur „religiössittlichen Charakterfestigkeit“. Der Erzieher als Praktiker muss die Ebene der Ziellehren wissenschaftlicher Disziplinen übersteigen, um nach den Bedingungen und Möglichkeiten zu fragen, unter denen die Bildung der Urteilsfähigkeit im erziehenden Unterricht überhaupt erst wach wird.

Die Basis der Überlegungen Helms bildet das empirische Phänomen der relativen Bildsamkeit des Willens. Er blickt in die empirische Werkstatt der Gesinnungen und erkennt die Tendenz des individuellen menschlichen Willens zur Bestimmtheit und Festigkeit. Da der menschliche Wille frei ist, kann und darf der Weg der Erziehung auch nur die Selbstbestimmung als „vernünftige Selbstnötigung des Willens“ fördern.

Auf dem Weg zum Erziehungsziel der Erzeugung eines „religiössittlichen Charakters“ kann und muss bei der Übertragung von Werten die Grunderfahrung der Bildsamkeit bzw. der pädagogischen Kausalität bei der Erkenntnisbildung beachtet werden. Die Bildung des freien Willens darf nicht fremdbestimmt sein, sondern soll der Selbstapplikation des freien Willens dienen. Erziehung stellt sich somit für Helm als „Bestimmung zur Selbstbestimmung“ dar.

Den „Wegweiser für die der menschlichen Wesensbestimmung entsprechende Entwicklung und Lebensrichtung“ sieht er im apriorischen Wertbewusstsein, im „Gewissen“ (A, 6 f.). Diese „innere Stimme“ charakterisiert er als eine Werturteilsinstanz, „die uns unaufhörlich auf Das hinweist, was wir ergreifen und was wir fliehen sollen“ (A, 7). Für Helm ist es von Bedeutung, die pädagogische Ziellehre einer „angewandten Ethik“ nicht ursprünglich auf das Prinzip des bewussten, reflektierten Willens zu gründen, sondern auf personale Urteilsakte wie die „innere Stimme des Gewissens“, in denen Werte eher als Akte des Wertfühlers apriori gegeben sind.

„Uns [erscheint] eine Person um so wertvoller, je öfter sie durch ihr Wollen und Handeln, Thun und Lassen zu solch unwillkürlicher, unmittelbar gewisser Billigung Anlaß gibt“ (A, 6 f.).

Von besonderer Bedeutung für die Wertübertragung ist sein Zutrauen in die sittliche Verbindlichkeit des ohne Reflexion überzeugenden Schönen.

Helm versucht, die vital-lebendigen Bedürfnisse, die sich im „Nachahmungstrieb“ regen, in der Weise zu befriedigen, dass er Lernmotive aus schon vorhandenen Antrieben der Kinder heraus entwickelt, indem er sie auf ethisch und ästhetisch gerechtfertigte Gegenstände bezieht, sie kanalisiert. Durch die Vielzahl einzelner, „gleichartiger Einzelurteile“ (A, 252) über „Schönes“, „Gutes“ und „Löbliches“ entsteht aus den einzelnen Bildern der einzelnen Willensakte eine „Gewöhnung“, eine „sittlichreligiöse Willensbestimmtheit“ durch die häufige Wiederholung der sich verstärkenden Eindrücke (vgl. A, 252). Im Idealfall schaffen die relativ konstanten Bedingungen im familiären Umfeld feste „Lebensordnungen“, die zu gleichartigen „Lebensgewohnheiten“ führen -

und sichern dadurch ein fest verbundenes und geordnetes Vorstellungsleben der Kinder. Durch dieses „taktmäßige“, „konstante“, „stetige Wollen und Handeln“ bildet sich im Kind „ohne viel pädagogische Künste und ohne viel Gesetz und Befehl“ eine „sittlichreligiöse Willensbestimmtheit aus“ (A, 251), die zwar noch kein „bewußtes, gewohnheitsmäßiges, religiössittliches Thun ist“, jedoch:

„die Gewöhnung zu solchem Thun ist darum doch nicht minder wertvoll, weil ja die auf klarer Erkenntnis beruhenden Gewohnheiten auf dem Boden der unbewußten erst recht fruchtbar und stark werden. Tiefbegründet ist nur, was früh begründet worden. Der religiössittliche Sinn muß dem Zögling zur anderen Natur werden, ehe Unterweisung und Belehrung sich seiner bemächtigen, wenn anders die Charakterbildung mit der lebendigen Hoffnung des Gelingens unternommen werden will“ (A, 251).

Schon im Kindesalter - so erkennt Helm - zeigen sich spontane, nichtreflexive „Willensäußerungen, an deren Wahrnehmung sich unsere unwillkürliche Gutheißung [oder Mißbilligung] knüpft“ (A, 7).

6. Die Problemlage: Erziehung zur Freiheit

Aus der Zielvorgabe der Erzeugung einer normativ verbindlichen „Sittlichkeit“ oder „Gesinnung“ ergibt sich nun ein Problem für die von Helm damit gleichzeitig angestrebte Erziehung zur Individualität. Das Ziel einer Erziehung zur Individualität stellt Helm vor das Problem, an den verbindlichen Normen festzuhalten und gleichzeitig die gegenwärtige Individualität des Schülers zu achten und dessen zukünftige Individualität zu antizipieren, d. h. die Freiheit des Schülers und des „zukünftigen Mannes“ zu bewahren und zu bilden. Die Freiheit der Wahl zwischen „gut“ und „böse“ kennzeichnet die menschliche Wahlmöglichkeit:

„Er kann den Weg des Verwerflichen gehen; er kann sich aber auch dem Guten zuwenden“ (A, 3).

Auch wenn die Erkenntnisse über das „Gute“ und das „Böse“ in den sog. „sittlichen Ideen a priori feststehen, darf dem Menschen nicht die Entscheidung zur Wahl abgenommen werden. Die Pflicht zur Wahl setzt die Urteilsfähigkeit im ethischen Bereich voraus, die Helm daher ausbilden will. Nach Helm hat der Mensch die Freiheit der Wahl - er hat aber auch die Pflicht zur Wahl, denn „auf der freien Selbstbestimmung beruht die Persönlichkeit des Menschen“ (A, 3).

Helms Problemlage: Wie kann der Wille zur „guten“ Einsicht gestärkt werden (als Zwangsmoment), ohne die freie Selbstbestimmung (als Moment der Freiheit) zu gefährden? Anders formuliert: Wie kann unter Beachtung der freien Individualität des „zukünftigen Mannes“ verbindliche „Sittlichkeit“ als „Harmonie zwischen Einsicht und Willen“ gebildet werden?

Das Problem der Bildung einer „vielseitig entwickelten, bestimmten und klaren Individualität“ (A, 310) liegt in der notwendigen Antizipation einer zukünftig individuell gebildeten Persönlichkeit. Der individuelle Wille darf durch Erziehung also nicht determiniert werden, denn dies würde eine ethische Grundüberzeugung zur Voraussetzung haben, die der Willensfreiheit widersprechende Aussagen von der Bestimmbarkeit des Willens zum Kern hätten. Daher bedeutet für Helm Erziehung zur Individualität immer auch eine Erziehung zur „freien Selbstbestimmung“.

Wie kann der Erzieher die ästhetische Selbstevidenz der als „richtig“ anerkannten Maßstäbe – „sittliche Ideen“, „Maximen“ oder „Gesinnungen“ und auch musikalische Werte - für die Schüler verbindlich gültig machen, d. h. sie als Werte auf die Schüler übertragen und dennoch beim Vorgang der Wertübertragung die Individualität und Freiheit der Schüler bewahren, ja diese sogar noch bilden, so dass der Schüler „aus eigener, innerster Überzeugung“ ein Leben führt, das „ihn zu einem wahrhaft guten, und sittlichen, für alles Schöne und Edle begeisterten Menschen macht“

(A, 9) ? Wie kann also, kurz gesagt, bei dem *Zwang* zum Guten und Schönen die *Freiheit* der Selbstbestimmung möglich bleiben ?

Die Problemlage zeigt im Grunde den Lösungsweg einer Formalbildung schon an: Der Pädagoge ist verpflichtet, unbedingt die notwendigen Zwecke von Unterricht und Erziehung zu verfolgen. Diese liegen in der Ausrichtung auf das „Wesen“ (Helm) des Menschen, welches sich im Ziel der „Tugend“, d. h. im „einsichtigen Willen“ verwirklicht. Er soll also lernen objektiv zu urteilen, auf der Grundlage von Sacherwägungen Schlüsse zu ziehen und entsprechend seiner Einsichten zu handeln. Helm erkennt, dass er für die Erreichung dieser formalen Ziele die subjektiven Voraussetzungen schaffen muss. Dabei darf aber die individuelle Freiheit der späteren Berufswahl oder sonstiger persönlicher Lebensziele des Einzelnen nicht kasuistisch festgelegt werden, denn die zu bildende „Tugend“ soll ja Eigenschaft einer individuellen, freien Persönlichkeit werden. Die möglichen Zwecke und Ziele, die der Erwachsene sich setzt, können im einzelnen nicht antizipiert werden. Was die Erziehung hinsichtlich der möglichen Ziele jedoch gewährleisten kann und soll, ist die Anbahnung einer Vielfalt an Kompetenzen und einer interessierten Offenheit zur Ermöglichung selbstbestimmter Ziele. Das pädagogische Korrelat zum ethischen Begriff des „einsichtigen Willens“ ist für Helm daher nur als ein Ziel allgemeiner, formaler Bildung anzugeben. Helm will dieses Ziel in der Ausbildung des „vielseitigen Interesses“ verwirklichen.

7. Interessenbildung

A. Herbart

7. 1 Das "vielseitige Interesse" im Prozess des Unterrichts bei Herbart

7. 1. 1 Sinntypen als pädagogische Konstrukte

Herbart wollte die Artikulation des Unterrichts als eine aus dem Erziehungszweck abgeleitete Maßnahme verstehen, die eine „Vielseitigkeit des Interesses“ sichert. Mit ungeteilter, unmittelbarer Aufmerksamkeit soll das Interesse des Schülers am Gegenstand des Unterrichts „hängen“. Er entfaltet diesen pädagogischen Hauptgedanken, indem er pädagogische Sinntypen des Interesses konstruiert, die die Vielseitigkeit bei gleichzeitiger Einheit des Bewusstseins nicht aus dem Auge verlieren dürfen, denn charakterfest kann der Schüler nur dann werden, wenn seine subjektiven Sinnorientierungen als wertrational gesammelt bzw. zentriert gelten können. Die im Prozeß der Bildung zu fördernde Sinnorientierung betrachtet er in dem Wechsel von Vertiefung und Besinnung als eine pädagogische Notwendigkeit, die er auch „geistige Respiration“ nennt. Dies sind die beiden wesentlichen Momente dieser Sinnorientierung: die vielseitig interessierte und verweilende Hingabe an eine Sache und die sammelnde, integrierende Rücknahme vieler Dinge in das Bewusstsein. Herbart sah in dem Wechsel von Vertiefung und Besinnung keine psychologische Notwendigkeit sondern eine pädagogische, die er unmittelbar aus dem Erziehungszweck einer vielseitig gebildeten Persönlichkeit ableitete. Für ihn sind Vertiefung und Besinnung pädagogische Hauptbegriffe.

7. 1. 2. Konstrukt des „vielseitigen Interesses“ in der Einheit der Person

Herbart hat den „Gang“ seiner "Stufen" nicht i. S. eines in sich abgeschlossenen Unterrichts- oder Lehrganges verstanden, sondern hat ihn als jeweils besondere, typologische Form oder Tendenz

des Unterrichts in der Art pädagogischer Sinntypen im Hinblick auf „sein Bildungsideal“ einer vielseitig gebildeten Persönlichkeit konstruiert. Er konstruiert diese Typologie ausgehend von der Erkenntnis, dass die Art und Weise der Darstellung, wie das vielseitige Interesse der Schüler pädagogisch zielgerichtet vorangetrieben werden kann, sowohl die lernpsychologische Seite des Subjektes, - also die „Tätigkeiten unseres Geistes“ -, als auch die strukturelle Sachebene des Lernens berücksichtigen muss. Aus motivationalen und strukturellen Momenten des interessebildenden Prozesses setzen sich seine Konstrukte zusammen. Herbart stellt eine Reihe lernpsychologischer bzw. motivationaler Begriffe auf, die im Zusammenschluss einer Fülle vorhandener Einzelercheinungen das pädagogische Konstrukt eines einheitlichen Gedankengebildes ergeben: den begrifflich reinen Typus einer vielseitig interessierten Persönlichkeit. Er will zur Bestimmung der Vielseitigkeit Begriffe angeben, deren gedankliche Verknüpfung sich nicht in der Abbildung pädagogischer Wirklichkeit erschöpfen soll, sondern seiner Idee von Charakterbildung verpflichtet ist. Während die einzelnen Begriffe psychologisch fassbare, und insofern empirische Begriffe darstellen, kann seine Pädagogik nur als Konstrukt, d. h. als Synthese der Einzelbegriffe verstanden werden. Herbart verknüpft eine Fülle von mehrgliedrigen psychologischen Einzelercheinungen zum „Aggregat“ (A 2, 51), wobei der Plan des gedanklichen Konstruktes von seiner Wertidee ausgeht, dass „Vielseitigkeit“ der Bildung die „Einheit der Person“ garantieren müsse. Aufgrund dieser ideellen „Wertvorgabe“ schließt Herbart die Vorstellung aus, man könne den Begriff der Vielseitigkeit lediglich quantifizierend bestimmen. Bei aller Ausbildung zur Vielseitigkeit der Interessen darf die Einheit der Person niemals verloren gehen:

„Dem Worte Vielseitigkeit hat vielleicht der Sprachgebrauch noch kein hinreichend scharfes Gepräge gegeben, und so könnte leicht der Verdacht entstehen, als verstecke sich dahinter ein schwankender Begriff, der, wenn er gehörig bestimmt würde, wohl auch ein anderes Zeichen finden möchte.“

Jemand meinte den Ausdruck zu verbessern, wenn er Allseitigkeit vorschläge. In der Tat! wieviele Seiten hat die Vielseitigkeit? Ist sie ein Ganzes - und so wurde sie vorhin im Gegensatz mit der Individualität angesehen -, so werden alle Teile zum Ganzen gehören, und man wird nicht von einer bloßen Menge der Teile reden müssen, gleich als stünde man in Verwunderung über die große Menge befangen.

Es wird uns vielleicht in der Folge gelingen, alle Hauptseiten der Vielseitigkeit vollständig aufzuzählen. Wenn aber die Teilungsglieder nicht geradezu als ausfüllend einen Hauptbegriff und, um ihn auszufüllen, hervortreten, wenn wir darauf rechnen, dieselben nicht beisammen, sondern einzeln und in allerlei Kombinationen zerstreut im Gemüte zu finden - endlich, weil wir ursprünglich das mannigfaltige Wollen nur als Reichtum des innern Lebens ohne bestimmte Zahl in den pädagogischen Zweck aufgenommen haben (Buch 1, Kap. 2, II), so ist Vielseitigkeit gerade dadurch der bezeichnendste Ausdruck, daß er uns warnt, irgendeins von dem Vielen so, als ob ihm das übrige notwendig hinzugedacht werden müßte, dem ganzen Aggregate beizuzählen.

Wiewohl nun die vielerlei Richtungen des Interesses ebenso bunt auseinanderfahren sollen, als ihre Gegenstände uns bunt und mannigfaltig erscheinen, so sollen sie doch sämtlich von einem Punkte her sich verbreiten. Oder, die vielen Seiten sollen wie verschiedene Flächen eines Körpers Seiten der nämlichen Person darstellen. In ihr müssen alle Interessen einem Bewußtsein zugehören; diese Einheit dürfen wir nie verlieren“ (A 2, 50 f.).

Begriffe, die die Vielseitigkeit der Interessen anzugeben vermögen, müssen nach Herbart immer die Motivations- oder Bewusstseinslage der Person mit berücksichtigen, wenn die Einheit der Person nicht verloren gehen soll. Welchen subjektiven Sinn der Schüler mit der erworbenen Vielseitigkeit der Interessen verbindet, entscheidet letztlich darüber, ob er sich dem Erziehungsziel einer vielseitig gebildeten Persönlichkeit anzunähern vermag. Es gibt auch eine Vielseitigkeit, der nach Herbart kein erzieherischer Wert zukommt, weil ihr die verlässliche Beständigkeit der charakterbil-

denden Basis fehlt: Diese Basis ist das „eigne Wollen nach richtiger, d. h. geprüfter Einsicht“ (A 2, 42). Eine Vielseitigkeit ohne geprüfte Grundlage dagegen ist flatterhaft:

„Hingegen das Subjektive gibt uns zu denken. Werden wir, um nicht einseitig zu sein, uns in den Flattersinn stürzen? Jeden Augenblick ist der Flattersinnige ein anderer, wenigstens anders gefärbt; denn er für sich ist eigentlich gar nichts. Er, der sich den Eindrücken und Phantasien wegwarf, hat nie weder sich noch seine Gegenstände besessen. Die vielen Seiten sind nicht da; denn die Person fehlt, deren Seiten sie sein könnten“ (A 2, 51).

Folgende Teilungsglieder, mit deren Hilfe er die wichtigsten pädagogischen Sinnzusammenhänge darstellen will, berücksichtigt er innerhalb seines Konstruktes der Vielseitigkeit des Interesses an oberster Stelle:

7.2 Teilungsglieder des Begriffes vom Interesse

Herbart zergliedert den komplexen Einstellungsbegriff „Vielseitigkeit des Interesses“, indem er ihn zunächst in die beiden empirischen Teilglieder oder Komponenten der Vielseitigkeit und des Interesses zerlegt, um dann weitere Untergliederungen einfach "aufzuzählen", diese also nicht deduzieren will. Herbart hofft:

„Es wird uns vielleicht in der Folge gelingen, alle Hauptseiten der Vielseitigkeit aufzuzählen“ (A 2, S. 50).

Herbarts empirisch-synthetische Methode, das Bild einer vielseitig interessierten Persönlichkeit begriffssystematisch aufzubauen, legt mit den beiden „Hauptbegriffen“ der Vielseitigkeit und des Interesses gewissermaßen den begriffssystematischen Rahmen der gebildeten Persönlichkeit vor. Ihm geht es darum, weitere psychologische Merkmale der Persönlichkeit anzugeben, welche die charakteristischen Besonderheiten einer interessierten und „vielseitig gebildeten Persönlichkeit“ immer deutlicher hervortreten lassen. Zu diesem Zweck skizziert er in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ 20 „Teilungsglieder“ - locker geordnet und in Zweier-, Dreier- und Viererreihen aufgezählt, welche auf psychologischen Erfahrungen beruhen, jedoch noch nicht im Hinblick auf eine psychologische Systematik streng geordnet bzw. eingeteilt begriffen werden sollen.

A. Der formale Aspekt des Unterrichtsprozesses:

Herbarts Teilungsglieder des Begriffes `Vielseitigkeit` – unterteilt nach den beiden Hauptbegriffen:

Vertiefung - Besinnung (A 2, 51-53).

Diese beiden Hauptstufen, unterteilt Herbart in die Unterstufen:

Klarheit - Assoziation - System - Methode (A 2, 53 f.).

B. Der formale Aspekt der Intentionalität und Intensität (Motiviertheit) pädagogischen Handelns:

Herbarts Teilungsglieder des Begriffes `Interesse` - unterteilt nach den beiden Hauptbegriffen:

Interesse - Begehrung (A 2, 55).

Diese beiden Hauptstufen unterteilt Herbart in die Unterstufen:

Merken - Erwarten - Fordern - Handeln (A 2, 55 f.).

C. Der Aspekt der Vielseitigkeit des Interesses in materialer Hinsicht

Herbarts Klassifikation unterschiedlicher, interessierter „Gemütszustände“, - d. h. Einstellungen, die auf mögliche Weltinhalte bezogen sind – unterteilt nach den beiden Hauptbegriffen:

Erkenntnis (in Erfahrungen) – Teilnahme (im Umgang der Menschen) (A 2, 57 f.).

Erkenntnis des Mannigfaltigen, seiner Gesetzmäßigkeit und seiner ästhetischen Verhältnisse; Teilnahme an Menschheit, Gesellschaft und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen (A 2, 58).

Herbarts kombinatorische Verfahren, „jedes Glied von Vielseitigkeit auf jede nur mögliche Weise mit jedem Glied des Begriffes Interesse zu kombinieren" (Hilgenheger 1993, 202), ist der Versuch, auf empirischer Basis stehende begriffliche Zergliederungen für den hochkomplexen Einstellungsbegriff vom `Interesse` zu gewinnen, die in vielfältiger Weise kombinierbar sind. Damit versucht Herbart, ein wesentliches Problem kategorialer Bildung herauszuarbeiten: Er will deutlich machen, welche Einstellungen (i. S. „geistiger Grundrichtungen" (Klafki)) als Hauptrichtungen des Interesses für die Erziehung bedeutsam sind. Dazu gliedert er große Grundbereiche der Erziehung in der Art pädagogischer Sinntypen (also: im Subjekt-Objekt Bezug grundlegender subjektiver Motive und grundlegender objektiver Strukturen), so dass er die Chance wahrt, Einstellungen oder „Zugangsweisen" zu fundamentalen Sinnbereichen der Erziehung - wovon einer der ästhetische ist - beschreiben zu können.

7. 2. 1 Der formale, subjektbezogene Aspekt des Unterrichtsprozesses:

Vertiefung und Besinnung

Um Einseitigkeit und Flattersinn zu vermeiden, muss im Schüler eine Einstellung erzeugt werden, die es ihm ermöglicht, sich so gut wie möglich in Gegenstände hineinzusetzen, um sie „richtig und ganz zu fassen" (A 2, 51): er muß sich in die Unterrichtsgegenstände vertiefen. Eine andere Art der Einstellung ist gefordert, wenn der Schüler sich besinnen soll: Er muss den Standpunkt der Reflexion einnehmen, um sich einen Überblick über die Dinge zu verschaffen, in die er sich vertieft hat. Viele Vertiefungen sollen sich in geeigneter Abfolge mit Besinnungen abwechseln. In der sinnhaften Konsequenz stellt Herbart ideale Zielpunkte von Vertiefungen und Besinnungen vor, die in der Erziehung angestrebt werden können: Mit den beiden idealtypischen Begriffen „konzentrierte Vertiefung" und „allumfassende Besinnung" versucht Herbart, pädagogisches Handeln auf den „Begriff" zu bringen. Er ist von der Notwendigkeit überzeugt, dass zumindest der Tendenz nach in einem bestimmten Maße diesen beiden pädagogischen Sinntypen gefolgt werden muss, da sie begrifflich reine Eckpunkte „gewöhnlicher Bewußtseinszustände" darstellen, die sich zwischen den Extremen bewegen.

„Nur so viel dürfen wir hierbei bemerken, daß zwischen den Extremen konzentrierter Vertiefung und allumfassender Besinnung die gewöhnlichen Zustände des Bewußtseins liegen, welche, wie man will, als partielle Vertiefungen von einer Seite, als partielle Besinnungen von einer anderen angesehen werden können“ (A 2, 52).

Die reinen Typen „konzentrierte Vertiefung“ und „allumfassende Besinnung“ wollen keine pädagogische Wirklichkeit beschreiben, sondern stellen nur in typologisch reiner Form „Grenzfälle gewöhnlicher Bewußtseinszustände“ dar. In der Erziehung ist das Eintreten eines von Herbart konstruierten „Grenzfalles“ als Sinnzusammenhang wohl denkbar; er greift jedoch auf das wissenschaftliche Verfahren der Bildung von Sinntypen v. a. deshalb zurück, weil er durch die Verwendung typologischer Begriffe ganz bewusst eine Distanz zur Abbildung „gesetzmäßiger“ pädagogischer Wirklichkeit schaffen kann.

Worin sieht Herbart die Chance einer Analyse der pädagogischen Wirklichkeit im Horizont von gedanklich rein konstruierten Begriffen?

Es geht ihm darum, freie Handlungsspielräume für pädagogische Möglichkeiten aufzuzeigen und diese als Chancen pädagogischen Handelns deutlich zu machen. Diese Vorgehensweise wird im Falle der pädagogischen Konstrukte „Vertiefung“ und „Besinnung“ und auch beim Interesse-Begriff deutlich. Herbart weiß, dass Vertiefung und Besinnung wohl immer nur partiell erreichbar sind, ebenso wie der Richtpunkt eines „vollendet vielseitigen Interesses“. Als notwendig zu beachtende Erfahrungstatsache zeigt er aber auf, daß die noch nicht charakterlich gefestigte Individualität des Schülers und „der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont des Individuums Anfangspunkte der fortschreitenden Bildung“ darstellen.

„Da nun vollendete Vielseitigkeit unerreichbar ist, da man sich statt der höchstumfassenden mit irgendeiner vielleicht reichen, doch immer nur noch partiellen Besinnung wird begnügen müssen, so würde gefragt werden können, welchen Umriß man ihr geben, welchen Teil man aus dem Ganzen vorzugsweise herausheben sollte, wenn hier nicht sogleich die Antwort bereitläge: Es ist die Individualität und der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont des Individuums, der die ersten Vertiefungen schafft und dadurch, wo nicht Mittelpunkte, doch Anfangspunkte der fortschreitenden Bildung festsetzt, die man zwar nicht ängstlich respektieren, aber auch nicht so sehr vernachlässigen soll, daß die Gaben der Erziehung und die Gaben der Umstände nicht leicht in eins zusammenfließen könnten. Der Unterricht knüpfe gern an das Nächste an. Aber man erschrecke auch nicht, wenn das, was er daran knüpft, durch weite Räume und Zeiten von uns getrennt liegt. Die Gedanken reisen schnell, und der Besinnung liegt nur das weit entfernt, was durch viele Mittelbegriffe oder durch viele Modifikationen der Sinnesart getrennt ist“ (A 2, 52 f.).

Herbart expliziert den Begriff Vertiefung, um ihn „in die Sphäre der Anwendbarkeit zu ziehen“ (A 2, 53). Er bildet deshalb zwei begriffliche Unterstufen, in denen es um die Klarheit einzelner Merkmale und deren Verknüpfung (Assoziation) geht. Die Vertiefung in einzelne Gegenstände reicht nicht aus, um Gegenstände ästhetisch aufzufassen. Der Lernvorgang muss auch die Verbindungen zwischen den verschiedenen Vorstellungen herstellen, wobei der Phantasie die Aufgabe zukommt, assoziative Verknüpfungen herzustellen. Die unterrichtliche Erzeugung von Verbindungen ist eminent wichtig für die ästhetische Werturteilsbildung, da einzelne, unverbundene Begriffe allein keine Urteilsbildung ermöglichen.

Die Begriffe „Klarheit“ und „Deutlichkeit“ übernimmt Herbart aus der Logik bzw. Erkenntnistheorie. Die Übernahme des erkenntnistheoretischen Begriffs der Klarheit für pädagogische Zwecke beabsichtigt zunächst keine begriffliche, sondern eine ästhetische Klarheit der Anschauung:

„Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fernbleibt oder, durch die Sorge des Erziehers entmischt, mehreren und verschiedenen Vertiefungen einzeln dargeboten wird“ (A 2, 53).

Den psychologischen Begriff der Assoziation bestimmt Herbart in seiner "Allgemeinen Pädagogik" so:

„Der Fortschritt einer Vertiefung zur anderen assoziiert die Vorstellungen. Mitten unter der Menge der Assoziationen schwebt die Phantasie; sie kostet jede Mischung und verschmähnt nichts als das Geschmacklose. Aber die ganze Masse ist geschmacklos, sobald alles ineinanderfließen kann; und es kann es, wenn nicht die klaren Gegensätze des Einzelnen es verhüten“ (A 2, 53).

Die nächste Stufe nach der „Vertiefung“ - untergliedert in die Stufen „Klarheit“ und „Assoziation“ - ist die Stufe der „Besinnung“. Die Stufe der „Besinnung“ bezeichnet reflexives Verhältnis zum Gelernten; eine Rückbesinnung auf Erfahrungen, um diese zu strukturieren oder zu systematisieren. Die „Besinnung“ unterteilt er in die Stufen „System“ und „Methode“:

„Ruhende Besinnung sieht das Verhältnis des Mehrern; sie sieht jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt System. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis ohne Klarheit des Einzelnen. Denn Verhältnis ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern.

Der Fortschritt der Besinnung ist Methode. Sie durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung“ (A 2, 53).

7. 2. 2 Der formale, objektbezogene Aspekt des Aneignungsprozesses:

„Analyse“ und „Synthese“

Hinsichtlich der sachlogischen Ordnung des Unterrichts konstruiert Herbart zwei Strukturmomente, die der Tendenz nach zwei unterschiedliche Einstellungen erfordern. Er unterscheidet "Synthese" und "Analyse":

„Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch“.

Herbart will mit dem leicht mißzuverstehenden Begriff vom "Gang des Unterrichts" keine konkrete Verlaufsordnung eines unterrichtlichen Lehrgangs aufstellen, sondern zunächst "strukturelle Gleichförmigkeiten" des Unterrichts benennen, die eine Tendenz zum Ausdruck bringen, innerhalb derer der Unterricht in Abhängigkeit seines Inhaltes relativ gleichförmig verlaufen soll. „Analyse“ und „Synthese“ kennzeichnen den *objektbezogenen* Aspekt des Aneignungsprozesses, während „Vertiefung“ und „Besinnung“ den subjektbezogenen Aspekt beschreiben (vgl. Ramseger 1991, 51).

„Analyse" als strukturelle Gleichförmigkeit

Die erste strukturelle Gleichförmigkeit sieht er im pädagogisch notwendigen Handlungstyp der Analyse. Wie beschreibt Herbart diese analytische "Gleichförmigkeit" in ihrer Bedeutung für ästhetisch-rational motiviertes unterrichtliches Handeln? -

Der Lehrer muss zunächst situativ immer von Fall zu Fall entscheiden, ob die motivationale Lage der Schüler eine erfolgversprechende ästhetisch-analytische Unterrichtsarbeit überhaupt zuläßt:

„Das Ästhetische [...] entsteht uns erst in der verweilenden Betrachtung. Jüngere Kinder sehen gewöhnlich nur die Masse wie andere Massen. Zuerst ist das Bunte, das Kontrastierende, das Bewegte für sie schön. Haben sie sich daran satt gesehen und trifft man sie einmal in einer völlig ruhigen, doch auch völlig regsamen [d. h. interessierten] Stimmung, dann ist es Zeit zu versuchen, ob man sie mit dem Schönen beschäftigen könne“ (A 2, 84).

Sieht der Lehrer eine Chance in dieser Weise gegeben, dann geht es immer darum, den Schülern die bunte und für sie verwirrende Vielfalt möglicher ästhetischer Erfahrungs- bzw. Lerninhalte aufzuschließen, indem der Lehrer die Gegenstände in angemessener Weise elementarisiert ("zerlegt"). Das "Zerlegen" aller möglichen Inhalte ist eine pädagogische Kunst, die u. a. auch im Be-

reich ästhetischer Gegenstände beherrscht werden muss und bei der durchaus Fehler gemacht werden können. Für das Elementarisieren ästhetischer Gegenstände im pädagogischen Rahmen schlägt Herbart folgende Handlungsabläufe vor:

1. Präsentation des ästhetischen Gegenstandes durch die „Geste des Zeigens“:

„Man zeige also zuerst auf das Schöne, indem man es heraushebt aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden“ (A 2, 84).

2. Elementarisierung des Gegenstandes in seine Elemente vor den Augen der Schüler:

Sachangemessen kann die Elementarisierung nur in der Weise und nur soweit durchgeführt werden, als dem einzelnen, isolierten Element immer noch ein ästhetisches Werturteil zugeordnet werden kann. Das Element - Herbart nennt es das "einfachste Schöne" - darf hinsichtlich einer ästhetischen Beurteilung nicht gleichgültig sein:

„Aldann fange man an, es [das Schöne] zu zerlegen, nämlich in solche Partien, deren jede für sich noch einen Wert für den Geschmack hat. So würde man z. B. einen wohlgewachsenen Strauch vor sich nehmen, davon einen einzelnen Zweig, genau wo er hervortritt, abschneiden, davon ebenso ein Blatt und von dem gefiederten Blatt die einzelnen Blättchen; oder die Blume, von der sich ebenfalls die Blätter ablösen und einzeln vorlegen lassen. Falsche Zerlegungen, z. B. einen Schnitt mitten in das Blatt, muß der Zögling beachten und rügen“ (A2, 84 f.).

Diese Gleichförmigkeit analytischen Handelns – „Präsentation“ und richtige „Elementarisierung“ des Gegenstandes - ist nach Herbart auch bei musikalischen Gegenständen anzuwenden:

„Man zeige die einfachen Verhältnisse selbst, wenn man im Besitz derselben ist (wie in der Musik)“ (A 2, 90).

Entsprechend seiner formalästhetischen Sicht darf die Elementarisierung von Musik nur soweit betrieben werden, dass die einzelnen Elemente (z. B. Töne) innerhalb eines ästhetischen Sinnzusammenhangs (z. B. eines Motivs) immer noch für den musikalischen Geschmack bewertbar bleiben.

„So muß das einfachste Schöne, es muß die Artikulation des Zusammengesetzten, es muß bei der Wiedervereinigung das neue Schöne der entstehenden Umriss einzeln gefaßt und assoziiert werden. So entkleide man auch das Schöne vom Unterhaltenden und Rührenden, die Hauptsache vom Schmuck, die Idee von der Diktion, das Sujet von der Form. Aber alle diese Auflösung habe stets den Schein einer Hilfe zur Synthesis; denn dahin strebt das auffassende Gemüt. Man beleuchte das Einzelne, ohne je das Ganze durchaus in Schatten zu stellen“ (A 2, 86).

"Synthese" als strukturelle Gleichförmigkeit

Als zweite strukturelle Gleichförmigkeit nennt Herbart die „Synthese“.

„Der synthetische Unterricht gibt eine Menge neuer Vorstellungen und hat sie zu verarbeiten“ (A 2, 88); er ist es, "welcher aus eigenen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen“ (ebd.).

"Synthetisch" ist der Unterricht dann, wenn er "das ganze Gedankengebäude" zusammensetzt. Sachlogisch geht es darum, die analytisch herausgestellten Merkmale in einen umfassenden sachlichen Sinnzusammenhang zu stellen. Dazu müssen die umfangreichen Kenntnisse begrifflich verbunden und in ihrem Zusammenhang systematisiert werden. Dieser Handlungsstruktur im unterrichtlichen Handeln wurde der Weg gebahnt: sie baut auf den Ergebnissen analytischer Unterrichtstätigkeit auf:

„Aber alle diese [elementarisierende] Auflösung habe stets den Schein einer Hilfe zur Synthesis; denn dahin strebt das auffassende Gemüt. Man beleuchtet das Einzelne, ohne je das Ganze durchaus in Schatten zu stellen“ (A 2, 86).

Diese synthetisierende Struktur des Unterrichts zeigt sich schon in Herbarts Methode bescheiden konstruierter Sinnzusammenhänge im häuslichen Musikunterricht:

„Ich bringe eine kleine Orgel in die Kinderstube und lasse darauf einfache Töne und Intervalle minutenlang erklingen. Ich füge ihr ein Pendel hinzu, zugleich für das Auge des Kindes und für die Hand einer ungeübten Spielerin, um die rhythmischen Verhältnisse daran zu beobachten“ (A 2, 76).

Um Sinnzusammenhänge im ästhetischen Bereich herzustellen, muss der Unterricht „Elemente geben“ und sinnhafte „Verbindungen veranstalten“, indem der Schüler Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt, die kennengelernten Elemente zu gebrauchen. Herbart skizziert grob drei strukturelle Handlungselemente, die bei der Ausbildung des ästhetischen Werturteils einen „Gang“ des Unterrichts angeben:

„Die Aufgabe der synthetischen Geschmacksbildung wäre demnach die, das Schöne in der Phantasie des Zöglings entstehen zu lassen. Man wird, wo möglich,

[1.] erst den Stoff herbeischaffen, dann

[2.] durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen und nun erst

[3.] das Kunstwerk selbst vor Augen stellen“ (A 2, 79).

Herbart konnte zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch nicht die Probleme voraussehen, die sich aus einer (sub-)kulturellen Gleichzeitigkeit verschiedener „Musiken“ mit unterschiedlicher musikalischer Idiomatik (und unterschiedlichen Wertinhalten) für den Musikunterricht heute ergeben würden. Für ihn stellte die Generalbaßlehre den einzigen verbindlich gültigen Maßstab für analytische und synthetische Maßnahmen in Bezug auf Musik dar:

„Mit der Musik geht alles sicherer; die Grundverhältnisse samt ihrer einfachsten Synthesis sind in der Hand des Generalbaßlehrers, der nur kein Pedant sein muß“ (A 2, 79).

Der Schüler soll - immer im Verhältnis zum Wertmaßstab erfahrener Kunstwerke - selber produktiv werden:

„Er darf, wenn er selbst etwas bildet, nicht vom Reiz überwältigt werden, sich nicht erschöpfen, nicht sich selber gefallen. Durch sanfte Erinnerungen abgekühlt, nicht gehemmt, werde er von einer Produktion zur anderen fortgelenkt. Auf daß er nicht zu früh in seinen eigenen Geschmack versinke, dazu mögen Meisterwerke verschiedener Gattungen aufgeboten werden. Die nämlichen, periodisch wieder aufgesucht, leisten der eigenen Fortbildung einen Maßstab. Aber aller Geschmack kommt erst spät zum festen Charakter. Um diesen auszuarbeiten, muß er die ganze Kraft seines eigentümlichen Gewissens angestrengt gegen sich selbst wirken lassen“ (A 2, 91 f.).

7. 2. 3 Der formale Aspekt der Intentionalität und Intensität (Motiviertheit) pädagogischen Handelns:

Interesse und Begehrung

Mit welcher inneren Einstellung sich der Schüler vertiefen und besinnen soll, ist mit den (formalen) Stufen Klarheit, Assoziation, System und Methode noch nicht ausgesagt. Die motivationale Lage des Schülers muss begrifflich erfasst werden können, um angeben zu können, welche Sinnrichtung auf den verschiedenen Stufen verfolgt werden soll. Herbart will die Frage klären, inwiefern pädagogisches Handeln als motiviertes Handeln begrifflich erfaßt werden kann. Sein typologisches Konzept sieht daher vor, den Prozesscharakter pädagogischen Handelns näher zu bestimmen, indem er analog zur zeitlichen Konstitution der Stufen „Vertiefung“ und „Besinnung“ motivationale Begriffe bildet, die er „Interesse“ und „Begehrung“ nennt.

Herbart führt den Leser der „Allgemeinen Pädagogik“ gewissermaßen in die Konstruktionswerkstatt seiner typologisch reinen Begriffe vom Interesse ein. Im 2. Kapitel des 2. Buches erläutert er, wie er den zentralen pädagogischen Begriff des Interesses konstruiert hat. Herbart beginnt

mit der Darstellung der allgemeinen Beobachtung, dass die menschliche Kraft in der Regel nicht ausreiche, "Vieles an vielen Orten zu vollenden" (A 2, 54). Die Verwirklichung einer individuellen Vielseitigkeit oder gar Allseitigkeit sollte nach Herbart die Erziehung nicht anstreben, da der einzelne - bezogen auf das soziale Ganze - immer nur durch die Äußerung einiger weniger individueller Seiten seiner Persönlichkeit "der Gesellschaft nützlich werden kann" (A 2, 54). Nichtsdestoweniger soll der Schüler eine Einstellung entwickeln, die offen ist für Handlungen, welche zu verwirklichen den anderen und nicht ihm gegeben ist. Dies bedeutet, dass er an Handlungen, die nur im größeren sozialen Zusammenhang in die Tat umgesetzt werden können, mit regem Interesse teilnehmen soll. Herbarts Konzeption des pädagogischen Interesse-Begriffs basiert somit auf der Überzeugung, dass Individualität und Sozialität des Handelns Korrelate sind. Die Schüler dürfen deshalb auch nicht dahingehend motiviert werden, Handlungen nachzustreben, die „durch den mangelhaften Erfolg die eigene Lust verleiden“, weil sie nicht vollendet werden können. Die Intensität der inneren „Regung“ bzw. des zu entwickelnden Schülerinteresses ist also für Herbart auch ein Problem psychologischer Art, weil er davon ausgeht, daß die Motivierung der Schüler zu vollendeten Tätigkeiten in der Regel verfrüht ist und wegen des höchstwahrscheinlich ausbleibenden Handlungserfolges leicht demotivierend wirkt. Die „Tat“ sei daher erst Sache des ausgebildeten und gefestigten Charakters. Deshalb fragt sich Herbart, wie weit bzw. mit welcher Intensität die Schüler überhaupt motiviert werden sollen, (inneren und äußeren) Handlungen nachzugehen, die noch nicht die „Tat“ des Erwachsenen sein können und nicht sein sollen. Um diese pädagogische Frage zu klären, führt Herbart den zentralen Begriff des „Interesses“ folgendermaßen ein:

„Das vielfache persönliche Leben beschränkten wir von Vielgeschäftigkeit auf vielfaches Interesse, damit die Vertiefungen sich nie zu weit verlieren möchten von der einigenden Besinnung. Denn eben weil die Kraft menschlicher Vertiefung zu schwach ist, um, in eilenden Übergängen sich umherschwingend, Vieles an vielen Orten zu vollenden (wir messen hier mit dem Ganzen der menschlichen Tätigkeit, neben welchem auch die Tätigsten verschwinden), so müssen wir den unordentlichen Verweilungen wehren, die bald hier, bald dort etwas schaffen möchten, aber anstatt der Gesellschaft nützlich zu werden, vielmehr durch den mangelhaften Erfolg die eigne Lust verleiden und durch Zerstreung die Persönlichkeit verdunkeln.

Es entstand uns also der Begriff des Interesses, indem wir gleichsam etwas abbrechen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der innern Lebendigkeit zwar keineswegs ihr mannigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Äußerungen versagten. Was ist nun das Abgebrochene oder das Versagte? Es ist die Tat und was unmittelbar dazu treibt, die Begehrung. So muß Begehrung, mit dem Interesse zusammengenommen, das Ganze einer menschlichen Regung darstellen. Es konnte übrigens nicht die Meinung sein, allen Regungen den Ausgang in äußere Tätigkeit zu versperren; vielmehr, nachdem wir erst die mehreren Regungen an ihren Gegenständen unterschieden haben werden, muß es sich zeigen, welche von der Art seien, daß ihnen vorzugsweise ein gewisses Vordringen bis zur letzten Äußerung gebühre“ (A 2, 54 f.).

Bei dieser Konstruktion des Interesse-Begriffs wird deutlich, daß Herbart von empirischen Beobachtungen ausgeht, um sie hinsichtlich bestimmter motivationaler Merkmale für seine Typologie zu verwenden, d. h. begrifflich zu steigern und zu verkürzen. So konstruiert er - analog zum Begriff der Vielseitigkeit - die Hauptbegriffe wiederum paarweise: „Interesse“ und „Begehrung“, die den motivationalen Aspekt pädagogischen Handelns prägnant bezeichnen und denkbar machen sollen.

Das „Interesse“ bestimmt Herbart als eine Form inneren Handelns, dessen Grad bzw. Intensität der Motiviertheit noch nicht bis zur Konsequenz tatsächlichen äußeren Handelns vordringt. Herbart konstruiert den pädagogischen Interessebegriff, indem er ihn als Engagement geistiger Art mit „mittlerer“ Handlungsbereitschaft darstellt: es ist eine Einstellung, die „in der Mitte zwischen dem bloßen [unmotivierten] Zuschauen“, welches bloß beiläufig etwas aufschnappt und dem [hochgradig motivierten] „Zugreifen“ liegt (A 2, 55). Steigert sich hingegen die Motiviertheit dergestalt, dass

sie zur konkreten Handlung drängt, dann spricht Herbart vom „Begehren“, welches sich bis zum entschiedenen „Willen“ steigern kann. „Begierde“ und „Wille“ reichen für Herbart schon über die Intensität einer mittleren Handlungsbereitschaft hinaus: Sie zählt er nicht mehr zum „Interesse“.

Um pädagogisches Handeln typologisch als motiviertes Handeln begrifflich bestimmen zu können, konstruiert Herbart zwei Einstellungsbegriffe: „Interesse“ und „Begehrung“. Er sucht nach einem Unterscheidungskriterium für das Problem, wie jeweils die Motivationslage des inneren Handelns begrifflich näher bestimmt werden kann. Denn besonders die Handlungsmotive der Schüler gilt es zu erfassen, weil sie ganz wesentlich daran mitwirken, welche Bereitschaft zum tatsächlichen Handeln sich in den Schülern entwickeln wird. Bei seiner Begriffskonstruktion orientiert sich Herbart am Ziel der Erziehung: Da der gefestigte Charakter sich erst in der Tat, im konkreten und entschieden gewollten Handeln zeigt, entspricht dem Charakter die Einstellung des entschiedenen Wollens. Herbart sieht aber, dass es pädagogisch nicht vertretbar wäre, wenn sich der Schüler in der Weise in die Unterrichtsgegenstände vertiefen würde, daß er sich nicht mit der Erwartungshaltung einer phantasievollen und gegenwartsverhafteten, d. h. „interessierten“ Beschäftigung mit dem Gegenstand begnügen könnte. Würde er kein geduldiges, reiches und unmittelbares Interesse im Zuschauen um der Sache willen entwickeln, das „noch an dem angeschauten Gegenwärtigen haftet“ (A 2, 55), sondern ungeduldig den Gegenstand fordern, dann wären viele Bildungschancen vertan: „Charakterlose Kinder“ - sagt Herbart - sollen zwar auch pädagogisch zum Handeln angeleitet werden - sie sollen ihre Handlungen jedoch auf der Grundlage einer inneren Einstellung, einer Handlungsbereitschaft vollziehen, die sich deutlich von der Motivationslage unterscheidet, die charakterfeste Erwachsene gewöhnlich bei ihren Handlungen haben:

„Wiewohl nun das Handeln ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters ist, so gibt es doch auch eine Art von Tätigkeit, die den natürlich noch charakterlosen Kindern vorzüglich wohl ansteht, das Versuchen. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde als aus [interessierter] Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm, wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig, immer hilft es der Phantasie vorwärts und bereichert das Interesse“ (A 2, 56).

Interessiert soll der Schüler sich mit den Unterrichtsgegenständen beschäftigen; er soll sie noch nicht begehren. Daher unterscheidet Herbart die beiden Einstellungen:

„Interesse“ und „Begehrung“.

„Das Interesse, welches mit der Begehrung, dem Wollen und dem Geschmacksurteil gemeinschaftlich der Gleichgültigkeit entgegensteht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, daß es nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt. Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. Diese Bemerkung hilft einen Unterschied klarmachen, der nicht übersehen werden darf. Der Gegenstand nämlich des Interesses kann nie derselbe sein mit dem, was eigentlich begehrt wird. Denn die Begierde, indem sie zugreifen möchte, strebt nach etwas Künftigem, das sie nicht schon besitzt; hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen und haftet noch an dem angeschauten Gegenwärtigen. Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der bloßen Wahrnehmung, daß bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität gelten macht“ (A 2, 55).

Herbart hat mit den Begriffen des Interesses und des Begehrens bzw. des Willens motivationale, d. h. Einstellungsbegriffe konstruiert, die - graduell unterschiedlich - angeben, wie groß die Chance ist, dass die Motiviertheit einer „inneren Regung“ tatsächlich in Handlung übergeht. Die Handlungsmotivation des „Interesses“ ist schwächer ausgeprägt als die des „Begehrens“ und „Wollens“. Ob das „Begehren“ und „Wollen“ dann tatsächlich in eine Handlung münden, ist nicht sicher: Auf dem Weg zwischen Handlungsbereitschaft und tatsächlicher Handlung gibt es erfahrungsgemäß noch viele Dinge, die verhindern können, dass so gehandelt wird, wie es die Handlungsbereitschaft nahelegt.

Für pädagogische Zwecke besonders wichtig erscheint Herbart die Konstruktion des Interesse-Begriffs. Mit Hilfe dieses Begriffes vermag er innere Einstellungen zu beschreiben, die er psychologisch als Vorstellungen begreift, welche sich mit einer gewissen Macht gegenüber anderen Vorstellungen - z. B. Wahrnehmungen - behaupten. Vorstellungspsychologisch gesprochen müssen nach Herbart die Vorstellungen stark genug sein - d. h. sich gegenüber anderen Vorstellungen durchsetzen -, um das Interesse wecken zu können. Setzen sich bestimmte starke Vorstellungen durch, bezeichnet er diesen Vorgang als "Merken":

„Die erste Kausalität, welche eine Vorstellung, die vor anderen hervortritt, über sie ausübt, ist, daß sie (unwillkürlich) dieselben zurückdrängt und verdunkelt. Indem sie nun ihre Kraft anwendet, um das zu bereiten, was wir oben Vertiefung nannten, können wir den Zustand des so beschäftigten Gemüts durch das Wort Merken bezeichnen“ (A 2, 55).

Werden „verwandte Vorstellungen aufgeregt“, dann dringen die Vorstellungen in den Bereich des schöpferischen Phantasierens vor; einen Bereich, in dem noch unvollkommen verknüpfte Vorstellungen die Erwartungshaltung oder Neugier des Schülers stimulieren: Es entsteht ein Erwarten, Fragen, produktives Phantasieren.

Nur mit Hilfe dieses Begriffes vermag der Lehrer anzugeben, mit welcher inneren Einstellung, d. h. mit welcher Art von Handlungsbereitschaft die Schüler sich in die Unterrichtsgegenstände vertiefen sollen. Der formalen Festlegung der grundlegenden pädagogischen Handlungsform einer Vertiefung in die Unterrichtsgegenstände kann Herbart typologisch den Einstellungsbegriff des „Interesses“ sinnhaft zuordnen, um somit pädagogisches Handeln als jeweils in besonderer Weise motiviertes Handeln bestimmen zu können. Aus dieser Verknüpfung eines motivationalen und strukturellen Handlungsbegriffs ergibt sich der typologische Ort eines ganz bestimmten pädagogischen Sinntyps: Die Vertiefung in den Unterrichtsgegenstand mit der Handlungsbereitschaft des Interesses. (Entsprechend kann die pädagogische Handlungsform der Besinnung typologisch als in besonderer Weise motiviertes Handeln z. B. mit dem Handlungsmotiv der Begierde verknüpft werden).

7. 2. 4 Der Aspekt der Vielseitigkeit des Interesses in materialer Hinsicht:

„Erkenntnis“ und „Teilnahme“ als Gegenstände des vielseitigen Interesses

Herbart hat mit den Sinntypen des vielseitigen Interesses motivationale und strukturelle - und insofern formale Aspekte pädagogischen Handelns aufgestellt. Es sind inhaltlich beliebige Einstellungsbegriffe, die noch nicht angeben können, was Gegenstand des Interesses sein soll. Nun wäre es nach Herbarts Auffassung allerdings falsch, wenn in materialer Hinsicht ein vorgegebener Kanon von Unterrichtsinhalten verbindlich gültiger Maßstab für die Ausbildung zum vielseitigen Interesse sein würde. Herbart sieht die Lösung des "Stoff"- Problems der materialen Bildung vielmehr darin, dass nicht Gegenstände bzw. Objekte als Unterrichtsinhalte klassifiziert werden sollen, sondern Einstellungen. Denn die Erfahrung lehrt: Unterschiedlichen Objekten kann ein Schüler durchaus mit der gleichen Einstellung begegnen, während mehrere Schüler z. B. einem einzigen Unterrichtsgegenstand mit unterschiedlicher Einstellung begegnen können. Es gilt aber, im Schüler eine interessierte Handlungsbereitschaft zu wecken, die Herbart als „mannigfaltige Empfänglichkeit“ bezeichnet (A 2, 42). Das bedeutet, dass die Einstellung des Schülers immer in Bezug zum jeweiligen Sinnzusammenhang des Unterrichtsgegenstandes ausgebildet werden muss: Die "Empfänglichkeit" - bzw. das Interesse - für künstlerische Gegenstände muss in anderer Weise gefördert werden als die für Gegenstände aus Naturwissenschaft, Technik, Ethik, Politik oder

Religion. Herbart akzentuiert also die pädagogische Aufgabenstellung in der Weise, dass die Empfänglichkeit oder Einstellung für "interessante Gegenstände" gefördert werden soll. Bei der Bestimmung der Unterrichtsgegenstände in dieser Weise droht allerdings eine fruchtlose Diskussion über die Auswahl möglicher Interessengebiete. Herbart versucht das Problem der klassifizierenden Festlegung von verbindlichen Unterrichtsgegenständen dadurch zu lösen, dass er sie nur als Gegenstände im Subjekt-Objekt-Bezug bestimmt: Gegenstände (Objekte) klassifiziert er nur im Hinblick auf einen subjektiv gemeinten Sinn, d. h. als „subjektiv vorgestellte Objekte“ (im Subjekt-Objekt-Bezug). Wenn Herbart fordert, „man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern Gemütszustände“ (A 2, 57), dann meint er damit keinesfalls subjektive Stimmungen, sondern verwendet einen Einstellungsbegriff, der die Objekte an die Kategorie der subjektiv zugeordneten Bedeutung bindet. Das Viele, was Gegenstand des Unterrichts sein soll, ist nach Herbart immer als in besonderer Weise motiviertes „subjektives Vielfaches“ zu betrachten. Gegenstände sollen daher nur im Subjekt-Objekt-Bezug als subjektiv vorgestellte gegeben sein können. „Damit entfallen die einzelnen Wissenschaftsdisziplinen als Gliederungselemente des Unterrichts“ (Ramseger 1991, 55). Im folgenden Zitat mokiert sich Herbart über diejenigen, die einer normativen Ordnung vielfältiger Stoffpläne nachjagen und fordert stattdessen, „Gemütszustände“ (Einstellungen) zu klassifizieren:

Gegenstände des vielseitigen Interesses

„Die bisher behandelten formalen Begriffe würden leer sein, wenn das, was sie voraussetzen, nicht vorhanden wäre. Das Interessante ist es, was die Vertiefungen verfolgen und die Besinnungen sammeln sollen. Dem Bemerkten, dem Erwarteten gebührt die Klarheit und die Verknüpfung, das System und die Methode. Die Sphäre des Interessanten haben wir nun zu durchwandern. Aber werden wir es unternehmen, die Summe der interessanten Dinge aufzuzählen? Werden wir uns in die Objekte verlieren, um in dem Katalog der nützlichen Lektionen keinen wissenschaftlichen Gegenstand zu vergessen? Hier dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen und so viele Arbeiten übernehmen, als der Tag Stunden hat. -- Die Unmäßigen! Der Himmel schenkte jeder Art des Interesses tausendfache Gelegenheiten; sie laufen allen Gelegenheiten nach und erreichen nichts als Ermüdung. Ein kleiner Fehler der Ansicht ist zu verbessern. Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse, man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern Gemütszustände [Einstellungen]“ (A 2, 56 f.). Herbart klassifiziert die einstellungsbildenden Gegenstände in zwei Hauptklassen: "Erkenntnis" und "Teilnahme".

Das Erkenntnisinteresse beschäftigt sich mit empirischen, wissenschaftlich-forschenden und ästhetisch-urteilenden Sachverhalten.

„Die Erkenntnis ahmt, was vorliegt, nach im Bilde“ (A 2, 57).

Herbart bietet drei Untergruppen an, in denen Erkenntnisinteressen nachgegangen werden kann; der Umfang dieser Einteilung kann seiner Meinung nach noch erweitert werden. Es geht ihm in erster Linie um den „reinen [sinnhaften] Gegensatz der Glieder“:

„Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann:

Erkenntnis-[Interessen]

- des Mannigfaltigen
- seiner Gesetzmäßigkeit,
- seiner ästhetischen Verhältnisse.

Mit "Teilnahme-Interessen" geht es um Gegenstände des sozialen Lernens, um Einstellungen mit sozialem Sinnbezug. Das soziale Interesse zeigt sich in Form einer mitfühlenden Zuwendung zum anderen:

„Die Teilnahme versetzt sich in anderer Empfindung“ (A 2, 57).

Auch für den Bereich des Lernen von Einstellungen mit sozialem Sinnbezug gibt Herbart drei Interessensgebiete an:

„Teilnahme- [Interessen]

- an Menschheit,

- Gesellschaft

- und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen“ (A 2, 58).

Die Ausbildung der Schüler zur Vielseitigkeit bedeutet hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände die Überwindung eines Ansatzes, der lediglich im Angebot vielfältiger Unterrichtsstoffe die Lösung des Problems sieht. Da Herbart die Vielseitigkeit material nur gesichert sieht, wenn gleichzeitig mit den Gegenständen auch sinnentsprechende Einstellungen erworben werden, dürfen nach Herbart schulische Aneignungsformen nicht allein methodisch bestimmt werden, sondern müssen auch themenbezogen sein. Deshalb gilt es, zugleich mit den Stoffen des Unterrichts zugleich fundamentale Einstellungen zu lehren, nicht eine bunte Vielfalt von Unterrichtsstoffen: Für Herbart bestimmt sich der „Kanon“ der Inhalte v. a. danach, welcher Sinnbezug zu den verschiedenen Lerngegenständen jeweils als exemplarisch zu nennen ist. Erziehung in materialer Hinsicht richtet sich für Herbart nach der Frage: Für welche exemplarischen Einstellungen in den Bereichen des Handelns und Erkennens muß der Schüler durch den Lehrer Sinnangebote erfahren haben, damit eine vielseitige Ausbildung der Interessen gesichert ist? Die Chance exemplarischen Lernens sieht Herbart nur dann genutzt, wenn die unterschiedlichen Rationalitätsebenen des sinnhaft bezogenen Handelns und Erkennens im Unterricht berücksichtigt werden. Interesse für Erkenntnisse in den Gebieten von Wissenschaft und Kunst gewinnt der Schüler nach Herbart vornehmlich dann, wenn er sich dieser Gruppe von Gegenständen - ihrem jeweiligen Sinn entsprechend - zuwendet, die sich für „Beobachtung“, „Nachdenken“ und den „Sinn fürs Schöne“ eignen. Würde sich der Unterricht mit der Ausbildung von Erkenntnisinteressen begnügen, wäre er nicht vielseitig zu nennen, denn die Ausbildung des sozialen Lernens braucht nach Herbart eigene Inhalte und Gegenstände, deren Rationalitätsebene keinesfalls mit Gegenständen der Erkenntnis berücksichtigt werden kann. Daher benötigt der Unterrichtskanon nach Herbart auch Gegenstände, die geeignet sind, exemplarisch in soziale Sinnbereiche einzuführen, damit die Einstellungen „Mitgefühl“, „Gemeinsinn“ und „religiöse Erhebung“ angeeignet werden können:

„Ist Beobachtung, Nachdenken, Sinn fürs Schöne, Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöse Erhebung einmal angeregt, wenn auch nur in einem engen Kreise von Gegenständen, so bleibt es größtenteils dem Individuum und der Gesellschaft überlassen, für weitere Ausbreitung auf eine größere Menge und Mannigfaltigkeit der Gegenstände zu sorgen“ (A 3, 195).

Eine Trennung von kognitivem und sozialem Lernen ist bei Herbart nicht vorgesehen. Trotz des Bewusstseins von der Sinndifferenz zwischen „Sachwelt und Mitmenschlichkeit“ (Seidenfaden) sind Erkenntnis und Teilnahme „zwei Aspekte eines einzigen Lernprozesses eines einzigen Individuums“ (Ramseger 1991, 51). Sachkompetenz und soziale Kompetenz bedingen sich im Lernprozeß gegenseitig.

„Die Verschiedenheit des Interesses also, welches der Unterricht bilden soll, bietet uns nur Unterschiede des Gleichzeitigen, nicht aber eine deutliche Stufenfolge dar“ (A 2, 66).

7.3 Die musikalisch-ästhetische Werkeinstellung bei Herbart

Herbart beschreibt die Einstellung des ästhetisch Genießenden aus eigener Erfahrung. Der „Liebhaber der Tonkunst“, der eine „wohlthätige Ausspannung von den spekulativen und banausischen Berufsgeschäften“ sucht, „muß fähig sein, abzulassen von seinem Wollen, fahren zu lassen Arbeit, Sorge und Liebhaberei, denn er soll sich hingeben“ (K. IX, 105). Er beschreibt damit aus eigener Erfahrung eine ästhetische Einstellung bzw. einen musikalischen Sinntyp ("Hingebung an

ein ein Kunstwerk"), dessen psychologische Ermöglichung er nur in der möglichst ungestörten Perzeption der Kunsteindrücke sieht. Jedoch weiß Herbart aus eigener Erfahrung, daß die „Empfänglichkeit des [ästhetisch] Genießenden" nicht allein dadurch schon gesichert ist, wenn nur bestimmte Hindernisse, die einem "Kunstwerk-Erlebnis" im Wege stehen, aus dem Wege geräumt werden.

Zwar hat der Künstler manche, teils psychologische, teils physiologische Hindernisse zu beseitigen, wobei ihm manche unterstützende Vorkehrung hilft:

„Das Bild bekommt seinen Rahmen, die Bildsäule ihren Untersatz, die Rede ihren Eingang, die Oper ihre Ouvertüre" (K. IX, 106).

Allein die Vorsorge für ein möglichst ungestörtes „Genießen des Kunstwerkes" würde nichts helfen, wenn nicht im Wahrnehmenden selber Voraussetzungen zur „geneigten Aufnahme" bestünden. Zur bloßen Perzeption des Wahrgenommenen muss noch die innere aneignende Eigenbeteiligung als subjektiv zugeordnete Bedeutung hinzutreten - gewissermaßen als zusätzlicher motivationaler Anteil zu einer musikalisch-ästhetischen Sinneserkenntnis.

„In jedes Kunstwerk muß ohne Ausnahme Unzähliges hineingedacht werden; seine Wirkung kommt beim Beschauen weit mehr von innen heraus, als von außen hinein. Darum ist ein gelehrtes Kunstwerk sehr mißlich; es könnte leicht zuviel voraussetzen, und könnte eher imponieren als gefallen“ (K. IX, 107).

Eine der Bedingungen der ästhetischen Wahrnehmung ist dabei eine bestimmte musikalische Kompetenz:

„Alles dies [Beseitigung störender Nebenumstände beim ästhetischen Genießen] würde aber nichts helfen, wenn nicht das Kunstwerk schon gar mancherlei ihm Angemessenes vorfände im Geist des Empfängers. Wer Musik verstehen soll, muß im Auffassen der Intervalle und Akkorde schon einigermaßen geübt sein (K. IX, 107).

Der Werksinn eines musikalischen Kunstwerkes kann nach Herbart nur durch sinnentsprechende, d. h. ästhetisch-rational zugeordnete Bedeutungen des musikalisch Handelnden erfasst werden. Psychologisch erfasst Herbart die Dimension des auf Kunst bezogenen, subjektiv motivierten musikalischen Handelns mit dem Begriff der Apperzeption. Bekanntheits- und Erinnerungsvorstellungen ordnen unablässig den neuen Kunsteindrücken alte subjektive Vorstellungen hinzu. In den zum Kunstwerk subjektiv zugeordneten apperzeptiven Bedeutungen selber sieht er kein ästhetisches Element. Herbart sieht in den Apperzeptionen beim ästhetisch motivierten musikalischen Handeln eine große Gefahr. In musikalischen Phantasien und Gefühlen vermag er nur elementar-rational motivierte Bedeutungen erkennen, die mit dem ästhetischen Werksinn selber nichts zu tun haben, diesen von außen nur zugeordnet sind. Herbart betont, dass er Gefühle als subjektive Bedeutungen begreift, die der musikalisch Handelnde der Musik elementar-rational zuordnet. Die sich beim musikalisch Handelnden einstellenden Gefühle trennt Herbart als begleitende Nebenumstände scharf von den ästhetischen Urteilen. Das Gefühl als Begleitumstand der musikalischen Wahrnehmung leugnet Herbart nicht; er will nur nicht, daß es mit dem ästhetisch-rationalen Sinn des Werkes verwechselt wird.

7. 4 Herbarts weiter Vorstellungsbegriff:

Die pädagogische Rolle der „apperzipierenden Aufmerksamkeit“

Während Herbart in Apperzeptionen eine Gefahr für die vollendete ästhetische Erkenntnis des musikalischen Kunstwerkes sah, so dass er diese allenfalls als "nebensächliches Beiwerk" zum "vollendeten Vorstellen" duldet - sie auch zur Erkenntnis des ästhetischen Werksinns nicht einmal für notwendig erachtete - , schätzt er die Bedeutung des "apperzipierenden oder aneignenden Merkens" im pädagogischen Rahmen dagegen besonders hoch ein, denn die ästhetische Einstel-

lung des Schülers muß erst gebildet werden. Um diese Einstellung zu bilden, sucht Herbart nach deren lernpsychologischen Bedingungen. Er sieht einen wesentlichen erzieherischen Ansatzpunkt darin, die subjektiven Vorstellungen der Schüler in die gewünschte Richtung zu lenken, ohne das unmittelbare Schülerinteresse zu zerstören. Mit dem Begriff der sog. "Vorstellung" bezeichnete Herbart leicht missverständlich die ganze Bandbreite möglicher seelischer Wahrnehmungsprozesse ausgehend von unbewussten Empfindungen bis hin zu bewussten seelischen Vorgängen auf der Ebene der Werturteilsbildung. Der begrifflich nicht näher zu bestimmende elementare Sinnhorizont der Schüler, der sich aus ihren Gefühlen, Gedanken und Phantasien zusammensetzt - soll in der Weise angeregt werden, dass vorzüglich solche subjektiven Vorstellungs- und Gefühlsinhalte der Schüler vom Lehrer zu fördern sind, die ihm "frei steigend", d. h. selbsttätig im Phantasieren und Spielen entgegenkommen.

„Der Lehrer soll während des Unterrichts darauf achten, ob ihm die Vorstellungen der Schüler frei steigend entgegenkommen oder nicht. Im ersten Falle nennt man sie aufmerksam, und der Unterricht hat ihr Interesse für sich. Im andern Falle [der gehobenen Vorstellungen, die sich im Aufsuchen des Gelernten zeigen] ist zwar die Aufmerksamkeit noch nicht immer wirklich erloschen; auch läßt sie sich eine Zeitlang noch erzwingen, bevor wirkliche Ermüdung eintritt. Aber es schwebt in Frage, ob der Unterricht für die nämlichen Gegenstände künftig noch Interesse bewirken könne. Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit [Motivation], einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen" (A 3, 186).

Auf der Grundlage assoziationspsychologischer Gesetzmäßigkeiten strich er die für den Aufbau des Charakters so bedeutsame Bildung von Vorstellungen heraus. Bildlich gesprochen stellte er sich Vorstellungen als mit Haken und Ösen versehen vor, die sich je nach Verwandtschaftsgrad zu einer Kette zusammenschließen lassen. Die "apperzipierende Aufmerksamkeit" ist seiner Meinung nach für den Unterricht besonders wichtig, denn sie vermag in ganz besonderem Maße das unmittelbare Interesse der Schüler zu wecken. Er ist überzeugt, dass dort besonders motivierende pädagogische Situationen vorliegen, wo neue Lerninhalte auf „eingeschliffenen Assoziationsbahnen" angeeignet werden - wo sich alte und neue Lerninhalte mit einer gewissen Leichtigkeit „ineinanderhaken", weil sich dort Apperzeptionskonstanten (als formal-kategoriale Sinnrichtungen des Interesses) ausgebildet haben, die zu verbindlich geltenden Ordnungen („Gewohnheiten") des Denkens und Handelns im Unterricht geworden sind:

„Apperzeption oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen, am stärksten (wiewohl nicht unbedingt am besten) durch die frei steigenden“ (A 3, 186).

7. 5 Das Herbartianische „Missverständnis“

Dies hat nach Herbart überhaupt nichts mit schematischer Strenge zu tun: Nur ein anregender, vielseitig fesselnder und lebensvoller Unterricht kann diese Grundstruktur der Bildung berücksichtigen. Durch die Art seiner wissenschaftlichen Darstellung bedingt, entsteht leicht der Eindruck, Herbart befürworte einen schematisch gestuften und mechanistisch-zergliederten Unterrichtsablauf: resultiert für ihn doch aus dem spannungsvollen Wechsel zwischen Vertiefung und Besinnung die Vierstufigkeit: „Klarheit“, „Assoziation“, „System“, „Methode“. Diese "Stufigkeit" meint bei ihm jedoch keinen methodisch exakt geplanten Ablauf von Unterrichtsstunden oder Unterrichtseinheiten. Niemals spricht Herbart davon, dass einzelne Unterrichtsstunden oder auch Unterrichtseinheiten schematisch nach den Formalstufen gegliedert sein müssen, zumal er davon ausgeht, dass in der Jugendzeit alle vier Stufen überhaupt nicht vollgültig durchlaufen werden können. Er legt auch gar kein Schema für die Behandlung bestimmter Stoffabschnitte vor, sondern will zunächst nur in der Art allgemeiner Richtlinien angeben, dass der Bildungsprozeß der vielseitig interessierten Persönlichkeit als großer Spannungsbogen zu verstehen ist, der über das ganze Le-

ben hinweg wechselnde Zustände zwischen Vertiefung und Besinnung beschreibt. Herbart will mit den „Stufen“ das Bildungsgeschehen nach letzten Elementen und sinnhaften Gegebenheiten auf dem zu seiner Zeit gängigen Weg scharfer begrifflicher Untersuchungen erforschen. Dadurch konnte es leicht zu dem oben erwähnten Missverständnis kommen, da insgesamt Herbarts Methode einer mechanistisch anmutenden, begrifflich exakten Durchgliederung pädagogischer Sinnzusammenhänge aus heutiger Sicht leicht unangemessen erscheint. Herbart selber beabsichtigte also gar nicht, den methodischen Ablauf von Unterrichtseinheiten zeitlich in starrer Weise zu fixieren wie die Herbartianer, die sich in diesem wichtigen Punkt ungerechtfertigter Weise auf ihn beziehen, wie bei Helm zu sehen sein wird. Herbart wollte formale Grundbegriffe als konstitutive Unterrichtsprinzipien aufstellen und keine in jedem Falle einzuhaltenen Folge bestimmter Unterrichtsabläufe. Die Herbartsche Reihe „Klarheit, Assoziation, System, Methode“ soll daher keinesfalls statisch als Methodenreihe innerhalb einer Lehrstunde durchlaufen werden. Bei der Methodisierung der „Stufen“ habe der Lehrer nach Herbart nur darauf zu achten, dass Vertiefung und Besinnung gleiches Recht bekommen. Der Unterricht solle „in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände“ der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht geben, er solle „Klarheit jedes Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten, und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung“ besorgen.

Alle Herbartianer verstanden unter den „kleinsten Gruppen“ offensichtlich die methodischen Einheiten, die Sinnzusammenhänge häufig auseinanderrissen. Vertiefung und Besinnung war von Herbart dagegen viel flexibler gedacht als die metronomisch erzwungene Vertiefung und Besinnung in die Unterrichtsgegenstände. Nach Herbart soll der Schüler selber dem Unterrichtsgegenstand begegnen und ihm Interesse abgewinnen. Die Rolle des Lehrers ist es, für diese Begegnungen Gelegenheiten zu schaffen, indem er die rechte Reihenfolge der Stoffe aufstellt, sie der Sache nach angemessen elementarisiert und sie in einer geeigneten Weise zusammensetzt bzw. anordnet - d. h. mit Herbarts Worten: sie „synthetisiert“.

B. Helm

1. Das „vielseitige Interesse“ im Prozess des Unterrichts bei Helm

1. 1 Musikalisches Interesse in formaler und materialer Hinsicht (historisch-systematischer Ertrag)

Helms historische Betrachtung des Problems formaler und materialer Bildung im Gesangunterricht stellt folgende Ergebnisse einer „fortschrittlichen“ Methodenentwicklung der Gesangbildungslehren heraus (s. u. die Punkte 1-4). In diesen Ergebnissen bzw. in seiner Einschätzung bestimmter „fortschrittlicher“ Züge innerhalb einzelner historischer Gesangbildungslehren zeichnet sich bereits die Richtung seines Konzepts einer Ausbildung des vielseitigen Interesses durch Unterricht ab.

Auf der Grundlage dieser von Helm erachteten methodischen Erkenntnisfortschritte im Bereich der Gesangbildungslehren bezüglich der wissenschaftlichen Konstruktion von Gesangbildungslehren zeigt sich die Idee eines pädagogischen Konzepts einer interessebildenden Gesangbildungslehre ab (Punkt 5). Diese stellt gewissermaßen die notwendige Bedingung einer gelingenden Charakterbildung dar, in der das Ziel der Erziehung erst vollständig verwirklicht werden kann (Punkt 6):

1. Das Ende der Prävalenz der formalbildenden „Elementarkurse“ der Pestalozzi-Ära bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts und die im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wieder erstarrende Bedeutung der materialen Bildung am Lied begrüßt Helm als historische Tendenz.

2. Ebenso begrüßt er die sich durchsetzende Forderung nach einer gleichberechtigten, voneinander abhängigen formal-materialen Bestimmung der Methoden des Gesangunterrichts, welches sich ab ca. 1870 abzeichnet.

3. Die Betonung eines von Helm bevorzugten „analytisch-synthetischen Verfahrens“, bei dem die Abhängigkeit der Formalbildung von der materialen Bildung gefordert wird: Der Elementarkurs wird vom Liederkurs abhängig gemacht.

4. Bei Helm mit Wissenschaftsanspruch: Die Verlagerung der zentralen Fragestellung hinsichtlich des formalbildenden Aspektes, die sich von Problemen der Gestaltung des Elementarkurses zu Fragen der musikalischen Interessenbildung hinbewegt. Dabei bleibt die „alte“ Kursus-Problemstellung der Gesangbildung - Anordnung und gestufte Folge der musikalischen Elemente - bei Helm der *Sache* nach weiter bestehen, wird jedoch als wissenschaftliche Problemstellung modifiziert: Die Schwächen der „alten“ Elementarbildungskurse liegen hauptsächlich im Bereich eines nach psychologischen Erfordernissen gestuften Ganges der Erkenntnisbildung, der die „unmittelbaren Interessen“ der Schüler zu wenig beachtete. Die Notwendigkeit formaler Elementarbildung bleibt bei Helm unbestritten, wird von ihm aber stärker als Prozess musikalischer Bildung unter psychologischer Perspektive unter dem Gesichtspunkt der musikalischen Vorstellungs- und Interessenbildung betrachtet.

Helm versucht durch folgendes Verfahren, das unmittelbare Interesse zu beleben und zu sichern:

5. Helms methodisch-didaktisches Konzept: Die Sicherung des „unmittelbaren Interesses“ durch die anfängliche Vermeidung von Reflexionsurteilen in der Genese des Geschmacksurteils im Gesangunterricht.

Die materiale Bildung durch das „Lied“ ist nach Helm die psychologische Voraussetzung der formalen. Materiale und formale Bildung sollen eine psychologische Einheit bilden (vgl. B, 251). Helm stützt diese Position einer formal-materialen Gesangbildung auf die Beobachtung, dass „zwei- bis dreijährige Kinder kleinere Liedchen ... schon ziemlich korrekt, d. h. tonisch und rhythmisch richtig wiederzugeben vermögen“ (3, 187). Helms Schlußfolgerung aus dieser Beobachtung, „in der Volksschule mit der Aneignung von Liedern zu beginnen“, basiert auf dem Vertrauen in die unterrichtliche Pflege vorreflexiver Formen des Umgangs mit Liedern, die aus „ästhetisch berechtigten Tonverbindungen“ bestehen. Diese Lieder bilden eine spontane, nichtreflexive „concrete Unterlage“ für das „unmittelbare Interesse“ der Schüler, weil „das Interesse immer am Concreten haften“ (3, 186): Sie erregen das „unwillkürliche Wohlgefallen“ (3, 186). Helm deutet das Verhältnis vom spontanen, unmittelbaren Interesse an „schöner“ Musik und den später einsetzenden Abstraktionsprozessen folgendermaßen: Die Erzeugung des „unwillkürlichen Wohlgefallens“ an den „natürlichen, und doch kunstgerechten Tonverbindungen“ der Lieder (3, 186) ist ein wesentliches Werk der musikalischen Erziehung. Dieses unmittelbare Interesse muss erst erzeugt sein, bevor die Phase der Reflexion und der Anwendung des Gewussten einsetzen darf. Der später folgende Elementarkurs führt in enger Beziehung zu den Liedern und im Hinblick auf das Interesse des Schülers die musikalischen Elemente zur Anbahnung der Reflexion als „Bestandteile des ihm lieb gewordenen Ganzen“ ein. Durch dieses Vorgehen will Helm die Chance

wahren, dass reflexive, auf Musik bezogene Entscheidungen, die sich nach musikalischen Regeln und Gesetzen richten, motivational in einer vorreflexiven Entschiedenheit gründen und mit ihr übereinstimmen.

6. Dieses Konzept beruht auf seiner Lehre der „Charakterbildung“, die besagt, dass der interessebildende Unterricht „mittelbare Charakterbildung“ sei, weil er bestrebt ist, außerunterrichtliche Handlungskompetenzen und einen entschiedenen Willen anzubahnen. Die Anbahnung einer Wertübernahme soll in dieser Weise unterrichtlich vorbereitet werden: Die reflexiv angeeigneten Gegenstände des Unterrichts haben als Werte primär den Charakter von „Sanktionen“ ursprünglicher (vorreflexiver) Wahlen.

1. 2 Vielseitiges Interesse in formaler und materialer Hinsicht

Um den „religiös-sittlichen Charakter“ auszubilden, bedarf es des Mittels des erziehenden Unterrichts, der die Prädisposition für ein „vielseitiges Interesse“, den Zweck des Unterrichts, anlegt. Erst unter der Voraussetzung, dass im „Zögling“ ein vielfältiges „Streben“ entstanden ist, kann er sich auch „als Mann“ eine interessierte Offenheit zumindest für „andere Berufsarten“ bewahren. Ist das „vielseitige Interesse“ ausgebildet, besteht auch eine große Chance, dass er sich am „Gemeinschaftsleben in Gemeinde, Kirche und Staat in selbstloser Hingabe beteiligt“ (A, 310).

Helm zeigt auf, wie sich das Gefüge der Vorstellungen unter dem Einfluss des Unterrichts zu entwickeln hat. Wie er ein „vielseitiges Interesse“ durch Unterricht ausbilden will, kann an den beiden Hauptbegriffen der „Vielseitigkeit“ und des „Interesses“ näher erläutert werden.

Erziehender Unterricht soll im Schüler eine Urteilskompetenz angesichts des Gelernten entwickeln. Dies ist nur möglich, wenn ein einsichtiger Wille durch die Entwicklung eines vielseitigen Interesses gebildet wird. Das pädagogische Korrelat zum Begriff des „einsichtigen Willens“ ist die anzustrebende „Vielseitigkeit des Interesses“.

Die Bildung des vielseitigen Interesses bestimmt Helm formal und material:

- a) in rein formaler Hinsicht unter dem Aspekt der Interessestärke, von Helm auch „Interesse“ genannt;
- b) in formal-materialer Hinsicht unter dem Aspekt der „Vielseitigkeit“ der Interesserrichtungen.
- c) rein material („Stoff“)
- d) in rein formaler Hinsicht als „Artikulation“ (Gang) des Unterrichts gemäß der „Formalstufen“.

1. 3 Helms pädagogische Bestimmung des Zwecks von Unterricht: Ausbildung der „Vielseitigkeit“

Nach Helm ist die pädagogische Chance einer Übertragung von Werten nur gegeben, wenn der empirische Sachverhalt der Urteilsbildung, der sich als wesentlicher Aspekt der Grunderfahrung der Bildsamkeit und der pädagogischen Kausalität gezeigt hat, in der unterrichtlichen Ausbildung einer vielseitigen Urteils- und Handlungskompetenz Beachtung findet. Eine vielseitige Urteils- und Handlungskompetenz will Helm mit seinem "erziehenden Unterricht" bilden. Warum hält Helm dies für erforderlich?

Nur durch die Ausbildung der Urteilskompetenz kann sich im Schüler ein Selbstverhältnis zum Gelernten entwickeln. Der Schüler soll an seinem Lernprozess mitwirken. Dies ist notwendig, weil der zukünftige Erwachsene in die Lage versetzt werden soll, sich eigene (u. a. auch berufliche) Zwecke setzen zu können, denn die Zwecke des künftigen Mannes können und sollen nicht im voraus vom Erzieher bestimmt werden. Was allerdings ausgebildet werden sollte, ist - unter formalbildendem Aspekt – eine vielseitig interessierte und „vielseitig entwickelte, bestimmte und klare Individualität“, die sich möglichst viele Chancen der Wahl eigener, zukünftiger Zwecke offenhält. Dies bedeutet, dass der Unterricht allgemeinbildende Ziele verfolgen muss, die den Heranwachsenden in die Lage versetzen, sich auf der Grundlage seines Wissens und Könnens künftige Zwecke selber zu setzen. Gelingt diese *Begabungsbildung*, dann ist der Heranwachsende kompetent und offen, eigene Ziele zu verfolgen:

„Der Zögling überschreitet dann die Schwelle der Erziehungsperiode mit einer (...) allgemeinen Bildung, die sich für jede Berufsbildung als eine zuverlässige Grundlage erweisen und auch bewirken wird, daß der Zögling als Mann auch anderen Berufsarten Interesse und Teilnahme bewahrt und an dem Gemeinschaftsleben in Gemeinde, Kirche und Staat in selbstloser Hingabe sich beteiligt“ (A, 310).

Eine vielseitige Bildung, die den Heranwachsenden in die Lage versetzt, eigene Lebensziele zu verfolgen, ist jedoch noch keine zureichende Voraussetzung von Moralität und Mündigkeit. Zwischen der Vielseitigkeit und dem „einen“ ethischen „Endziel“ (A, 2) der Erziehung, der „Tugend“ (A, 7), muß eine Affinität bestehen, die die Erziehung „von der Wesensbestimmung des Menschen abhängig“ macht (A, 6) -, also die Vielseitigkeit so bilden muß, dass diese sich am verbindlichen Maßstab einer universellen Moral orientiert.

„Vielseitiges Interesse“ ist für Helm das pädagogische Korrelat zum ethischen Begriff der „Tugend“, der „ungetrübten Harmonie zwischen Wille und sittlicher Einsicht“. Die Ethik stellt dem „erziehenden Unterricht“ die Aufgabe, der Tendenz nach eine „Idealpersönlichkeit“ (A, 84) zu bilden, die im „Besitz der Tugend“ ist und bei der der „Wille der sittlichen Einsicht entspricht“ (A, 7).

Der Unterricht hat die Aufgabe, die Vielseitigkeit des Interesses zu bilden, wodurch er die Konstitution der „religiössittlichen Einsicht“ als Voraussetzung des „religiössittlichen Willens“ in der Zeit bestimmt.

Die Genese der „religiössittlichen Einsicht“ muss an den vorreflexiven Formen der Sittlichkeit („gute Gewohnheiten“) der Schüler ansetzen und die Bildung von Werten in den genetischen Zusammenhang einer empirischen Werturteilsbildung im pädagogischen Rahmen rücken. Die Genese des einsichtigen Willens stellt sich unterrichtlich dar als Ausbildung des vielseitigen Interesses. Vor der Selbstapplikation von Werten steht für Helm daher notwendigerweise der Prozeß der methodisch gelenkten Genese der Urteilsbildung, die eine unterrichtliche Anleitung zur Entwicklung der Urteilskompetenz darstellt. Dieser Prozess der Urteilsbildung führt zur „Einsicht“, dem „Ziel und Objekt des Unterrichts“ (A, 87). Die methodisch geplante, lehrgangsmäßige Durchführung dieses Prozesses, als dessen Ziel er die „religiössittliche Einsicht“ sieht, ist die Hauptaufgabe des interessebildenden Unterrichts.

1. 4 Ausbildung des musikalischen Interesses als Grundlage eines Unterrichtsganges mit zwei Phasen:

Vorreflexive und reflexive Wertübertragung

Das pädagogische Grundproblem im Prozess des bildenden Gesangunterrichts ist das Verhältnis von spontan-ästhetischer Beurteilung des Schönen und der Reflexion über das Schöne.

Ins Empirisch-Pädagogische gewendet ist der Vorgang der musikalischen Wertevermittlung als Prozeß der musikalischen Urteilsbildung bzw. der Erlangung der musikalischen Urteilskompetenz zu beschreiben, der mit einer „Vertiefung“ in den Gegenstand bzw. mit einer auf dem Unterrichtsgegenstand ruhenden „aneignenden Aufmerksamkeit“, dem „unmittelbaren Interesse“, beginnt. In der Erzeugung und Erhaltung dieses „unmittelbaren Interesses“ liegt die Grundlage für ein später auszubildendes reflektiertes Selbstverhältnis zur Musik als Bedingung für die Chance einer eigenen, fundierten Wertwahl.

Jedoch ist die Ausbildung des musikalischen Interesses keine zureichende Voraussetzung zur Erlangung musikalischer „Mündigkeit“, „Reife“ oder „Tugend“ im Helmschen Sinn, denn dem Interessenbegriff als einem empirisch-psychologischen Begriff fehlt notwendigerweise die Wert- und Zielebene einer gebildeten, in musikalischer Hinsicht „tugendhaften“ Person. Dieses Problem einer empirischen, handlungsorientierten Umsetzung des Ideals der musikalischen Erziehung ist für Helm insofern praktisch zu lösen, als er die Möglichkeit der Genese einer musikalischen Wertaneignung auf sein „Zutrauen in die sittliche Verbindlichkeit des ohne Reflexion überzeugenden Schönen“ setzt (Buck 1985, 21). Die Genese einer musikalischen Wertaneignung beginnt für ihn aber mit der Erzeugung einer *vorreflexiven* Entschiedenheit durch Einübung „guter“ musikalischer Gewohnheiten in Verfahren des Beispiels, des Vorbilds, des Umgangs und der Darstellung des ohne Reflexion überzeugenden musikalisch Schönen. Der Lehrer soll die Kinder „Schönes wahrnehmen lassen“ in der Hoffnung, dass sie „Schönes nachzuzahlen suchen“ (A, 251). Das Primat der guten Gewohnheit, einfach „Schönes darstellen“ und „Schönes wahrnehmen lassen“, zeigt Helms Vertrauen, dass die Tonverhältnisse im wahrgenommenen „schönen“ Lied den Schülern unmittelbar gefallen, ohne Reflexion auf einen Grund des Gefallens.

Der Aufbau reflexiver Formen des Umgangs mit Musik ist das Spätere. Er muss in einer vorreflexiven Entschiedenheit gründen und mit ihr übereinstimmen (vgl. Buck 1985, 20). Die spätere reflexive Beurteilung soll den „Charakter von Sanktionen ursprünglicher Wahlen haben“ (Buck 1985, 20).

2. Der rein formale Aspekt der Interessenstärke

Im Interesse des zukünftigen Erwachsenen darf das Wissen den Schüler nicht gleichgültig lassen. Es muss sein Interesse wecken, damit er auch später als Erwachsener motiviert ist, am „erworbenen Wissen festzuhalten, es zu vervollkommen und in der Außenwelt zur Geltung und Anerkennung zu bringen“ (A, 102). Er muss den Sachgehalt der Bildung zur Verfügung haben.

Nach Helm darf der Erzieher die Ausbildung einer rein formalbildenden, vom Gegenstand oder „Stoff“ des Unterrichts losgelösten Aktivität des Schülers nicht aus den Augen verlieren, weil die Erziehung zur Individualität vor dem erzieherischen Problem steht, wie Unterricht die zukünftige, freie Individualität des Erwachsenen antizipieren kann. Die Persönlichkeitsbildung hat die freie Selbstbestimmung des Einzelnen zu beachten: Auch wenn nach Helms fester Überzeugung „die idealen Güter des Lebens“ (A, 3) a priori feststehen, darf bzw. muß der mit einem „freien Willen“ ausgestattete Zögling nur in der Weise erzogen werden, dass er „frei und selbstbewußt den idealen Gütern des Lebens nachgeht“ (A, 3). Dazu bedarf es in jedem Fall einer gewissen Stärke der inneren Beteiligung oder der Fähigkeit, sich von eigenen Motiven bestimmen zu lassen. Unter Beachtung der anthropologischen Gegebenheit des „freien Willen“ muß daher der Heranwachsende zur „freien Selbstbestimmung“ der eigenen Identität gebildet werden - d. h. er muß zur Erreichung selbstgesetzter Ziele befähigt, begabt werden. Im Heranwachsenden muß daher eine Handlungsbereitschaft entstehen, das Sittliche bzw. andere Werte mit Interesse aufzunehmen. Der hohe Grad der „Kraft und Lebendigkeit“, den das Interesse hat, soll sich auch weiterhin beim späteren Erwachsenen noch als ein Engagement zeigen, welches Helm das „vielseitige, unmittelbare Interesse“ nennt. Wenn der Schüler die „Schwelle der Erziehungsperiode“ überschreitet, soll ihn eine

„vielseitig entwickelte, bestimmte und klare Individualität“ auszeichnen, die ihm mit der „allgemeinen Bildung“ nicht nur für jede Berufsbildung eine zuverlässige Grundlage mitgibt, sondern auch bewirkt, „daß der Zögling als Mann auch anderen Berufsarten Interesse und Teilnahme bewahrt und an dem Gemeinschaftsleben in Gemeinde, Kirche und Staat in selbstloser Hingabe sich beteiligt“ (A, 310). Der Schüler soll eine Einstellung entwickeln, das im Unterricht Erworbene „über die Schulbank hinaus auch im späteren Leben festzuhalten“ (A, 107).

Helm ist überzeugt, dass dieses Ziel nur durch eine unterrichtliche Begabungsbildung zu erreichen ist. Es ergibt sich daher die Notwendigkeit, den Bildungsprozeß zunächst nicht nur material, sondern auch rein formal, d. h. als eine von den Gegenständen losgelöste, zu bildende Aktivität bzw. Interessestärke des Heranwachsenden zu bestimmen.

Die Entwicklung des Heranwachsenden ist „nicht mit Notwendigkeit an eine bestimmte Richtung gebunden“ (A, 3). Daher geht es beim Erwerb von Erkenntnissen und Einsichten gleichzeitig auch immer um die notwendige Ausbildung der subjektiven Voraussetzungen für Objektivität, um die Belebung und gesteigerte Regsamkeit - formal: um die Interessestärke - des Schülers im Umgang mit dem Stoff des Unterrichts. Das Quantum seiner Aktivität erst sichert die subjektive Verbindlichkeit des Wissens. Helm sucht nach einer Einstellung, in der er - durch Erzeugung eines ganz bestimmten Quantums der Aktivität oder Regsamkeit des Schülers - die subjektiven Voraussetzungen für die Objektivität sachadäquater Erkenntnisprozesse sichern kann. Er charakterisiert ganz generell diese formale Voraussetzung auch als "Teilnahme des Gemütes", welches im Zögling ein „Streben“ entstehen läßt, „das erworbene Wissen festzuhalten, zu vervollkommen und in der Außenwelt zur Geltung und Anerkennung zu bringen“ (A,102). Die gesuchte Voraussetzung ist also eine Einstellung, welche eine sachorientierte und gefühlsbeteiligte Grundlage für spätere Erkenntnisse und Handlungen zu sein hat. Diese Voraussetzung einer inneren Regsamkeit mit einem idealen Aktivitätsquantum nennt Helm das „unmittelbare Interesse“ (A, 102). Dieses muß als „Lebenskraft“ (A, 107) im Schüler entwickelt werden. Mit Blick auf die hohe Bedeutung eines interessebildenden Unterrichts sagt Helm, dass beim Erwerb von Einsichten und Erkenntnissen die „Teilnahme des Gefühls“ nicht fehlen darf. In dieser Bestimmung des „unmittelbaren Interesses“ ist zu erkennen, dass es nicht lediglich als pädagogisches Mittel - etwa als motivationaler Faktor bei der Wissensaneignung - sondern als pädagogischer Zweck angesehen wird.

Um sich im späteren Leben durch Taten bewähren zu können, muß im Heranwachsenden die Motivlage eines „energischen, dauernden Willen“ (A, 273) entstehen. Helms Antwort auf die Frage, auf welcher motivationalen Grundlage ein solcher entschiedener Wille unter Mitwirkung des Unterrichts entstehen kann, lautet:

"Nicht von jeder Teilnahme des Gemütes kann man diese Wirkung erhoffen, sondern nur von einer solchen, die wie der Wille das ganze Gemüt umspannt und die mit der Einsicht in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis steht: vom Interesse (...). Das Interesse (...) soll während des ganzen Lebens rege bleiben und seinen Träger fortgesetzt zum Wollen und Handeln antreiben (...). Ein energischer, dauernder Wille kann nur aus dem Interesse kommen (A, 102; 106 f.; 273).

Mit der begrifflichen Wendung von der „Teilnahme des Gemütes“ (A, 102) bestimmt Helm das „Interesse“ aus einem psychologischen Blickwinkel. Zur Frage der „Vielseitigkeit“ korrespondiert die Frage nach der Intensität, mit der das individuelle Interesse am Prozeß der Aneignung der Gegenstände beteiligt sein muss. Der Schüler muss mit dem Erwerb der zu erweiternden Einsichten Interessen verbinden, die für das „Streben“ der ganzen Person bestimmend werden. Das Interesse muss „rege“ sein, es muß so „viele Seiten“ haben, wie es „Vorstellungsgebiete“ gibt, auf denen es beruht. Die mannigfache Empfänglichkeit für vielfältige „Wissensgebiete“ bahnt dann ein „mutvolles, zuversichtliches und ergebnisreiches Wollen und Handeln“ an (A, 104). Das Interesse stellt den entscheidenden pädagogisch wirksamen Anfang des „Strebens“ dar, das in ein wertbewußtes und kompetentes Handeln münden soll.

Erziehender Gesangunterricht bedeutet für Helm Förderung der musikalischen Begabung, bei der die zu bildende Aktivität mit der Stärke des Interesses an Musik korrespondiert. Das Interesse an ästhetisch schönen Tonbewegungen soll belebt und gesteigert werden. Die Belebung dieses Interesses ist auch gleichzeitig das formale Ziel des Gesangunterrichts, der ein mutvolles, zuverlässiges und ergebnissicheres musikalisches Wollen und Handeln anbahnen soll.

2.1 Stufen der Intensität und Intentionalität des Interesses

Die Beachtung der jeweiligen Intensität und Intentionalität des „Interesses“ ist pädagogisch bedeutsam.

Während der Schüler sich in einen Gegenstand „vertieft“ oder „versenkt“, soll sich das „Interesse“ vorzüglich auf einer ganz bestimmten Intensitätsstufe einer seelischen Regung befinden. Er geht hier vom Begriff der „Teilnahme des Gemüts“ aus (A, 102). Die „Teilnahme des Gemüts“ zeigt sich in einem „Streben“, einem seelischen Prozeß sich steigender Stufen. Auf einer dieser Steigerungsstufen befindet sich das „Interesse“. Helm charakterisiert dieses als eine Gemütsregung von mittlerer Stärke (Stufe 2). Psychologisch äußert sie sich in der unwillkürlichen, „apperzeptiven“ Aufmerksamkeit oder im „unmittelbaren Interesse“ (formale Ebene des vielseitigen Interesses), welcher das „Merken“ auf einer niedrigeren Intensitätsstufe vorgeordnet ist (Stufe 1). Die Perception, das „Merken“, ist noch nicht von einer gerichteten Aufmerksamkeit vorangetrieben und kann noch keine nachhaltige Bindung zwischen Subjekt und Objekt herstellen. Erst das „unmittelbare Interesse“ ist von einer Intensität, die, wie Helm sagt, die Aufmerksamkeit auf den Gegenständen „ruhen“ lässt, aber bereits ausreicht, um die innere Aktivität des Schülers nachhaltig zu binden (vgl. A, 119). Die apperzipierende Aufmerksamkeit (Stufe 2) lässt den Schüler neuen Unterrichtsgegenständen mit „Gefühlen der Erwartung“ entgegensehen (A, 113).

„Die aneignende Aufmerksamkeit ruht auf einem Gegenstande, auf einem Vorgange, auf einer Vorstellung in der Erwartung, daß dadurch unserem Wissen eine erwünschte Ergänzung und Vervollständigung zu teil wird“ (A, 110).

Die Intention, mit der sich der Schüler in den Stoff „vertiefen“ soll, ist die einer Erwartungshaltung, dass geistige Bedürfnisse des Schülers befriedigt werden durch die erwünschte „Erweiterung seiner Erkenntnis“ (A, 95).

Die Intensität der „Begierde“ (Stufe 3) geht nach Helms Darstellung über das unmittelbare Interesse hinaus und stellt eine pädagogisch eher unerwünschte seelische Regsamkeit dar: „Auch an sich gute Begierden“ (A, 273) ruhen nicht auf dem Gegenstand in einer Erwartungshaltung wie das Interesse, sondern streben machtvoll in die Zukunft: Der Begehrende erlebt eine innere Spannung im Hinblick auf den Gegenstand der Begierde, die er durch die Befriedigung der Begierde auflösen will. Das Problematische an der Begierde aus erzieherischer Sicht ist, dass sie „immer nur vorübergehend, nie von Dauer“ (A, 273) ist. Der erziehende Unterricht will aber gerade eine dauerhafte seelische Regsamkeit als Voraussetzung konstanter Lebenseinstellungen erzeugen. Diese kann nach Helms Auffassung nur durch das „unmittelbare Interesse“ erzeugt werden.

Die Frage für Helm ist also, wie er die Intensität der Regsamkeit steigern kann, d. h. bis hin zu Handlungen - und zwar Handlungen, die mit dem Interesse in Beziehung stehen bzw. aus dem Interesse kommen. Eine Steigerung der Intensität des „unmittelbaren Interesses“, welches ja nur auf den Gegenständen „ruht“, ist daher notwendig (also: Steigerung von Stufe 2 auf 3). Wie aber hat die gesuchte Intensitätsstufe 3 auszusehen? - Eine Motivationslage, die er als „Begierde“ bezeichnet, scheidet dafür aus, weil sie - unabhängig davon, ob sie „erlaubt“ oder „unerlaubt“ ist - nicht aus dem Interesse kommt und nur von kurzer Dauer ist.

Helm sieht folgende Lösung: Er will eine Motivationslage erzeugen, die zwar hinsichtlich der Intensität mit der „Begierde“ zu vergleichen ist (Stufe 3), aber nur hinsichtlich der Intensität, denn

die gesuchte Motivationslage muss ähnlich wie das Interesse eine langanhaltende, dauernde sein. Also: die Motivationslage muss stärker als das Interesse sein, aber dennoch aus dem Interesse stammen, und sie muß als Antizipation eines „wirklichen Handelns“ (Stufe 5) nach etwas Zukünftigem streben und den entschiedenen Willen anbahnen (Stufe 4).

Diese gesteigerte Art der Regsamkeit (Stufe 3) glaubt er in „Übungen im gedachten Wollen und Handeln“ (A, 241) erzeugen zu können, in denen die Schüler sich imaginativ "in eine bestimmte Lebenslage" versetzen (A, 297). Siehe dazu: „Stufe der Anwendung“

Die Vorstellungskraft hinsichtlich der „Lebenslage“ soll zunächst lebendig gehalten, „nach allen Seiten durchgesprochen und erwogen werden“. Der Schüler wird jetzt gefragt, „wie er in einer solchen Situation sich verhalten würde“. Er soll also „im Geiste Entschlüsse fassen, wollen und handeln“ (Stufe 3). „Das bereitet ihn auf das wirkliche Leben vor“ (Stufen 4 und 5). Im Geschichtsunterricht ist diese auf das Handeln ausgerichtete Motivationslage in der Weise zu erreichen, dass der Schüler „mit den geschichtlichen Personen ideellen Umgang pflegt“, „mit ihnen Strebeziele aufstellt, deren „Erreichung“ erwägt, mit ihnen „Entschlüsse“ fasst und „zur Ausführung“ bringt. Helm spricht von „Übungen im phantasierten Handeln“. Auch in anderen Fächern kann der Schüler sich im gedachten Handeln üben. Es bedeutet zwar kein unmittelbares Eingreifen in die außerunterrichtliche Alltagswelt - die angestrebten Lösungen sind aber Antizipationen oder Vorbilder des angestrebten, späteren "religiös-sittlichen Handelns": Ziel dieser Übungen ist die Entwicklung eigenständiger Lösungsvorschläge, die auf der Grundlage der bereits erworbenen Kompetenz in phantasievoller Weise gedanklich vorwegnehmen, „wie ein braver und dabei denkender, entschlossener Mensch in der Lebenslage der Aufgabe sich verhalten würde und müßte“ (A, 298). Da das unterrichtliche Handeln noch nicht das „wirkliche Handeln“, d. h. die „Tat“ (Stufe 5) des späteren, charakterstarken Mannes sein kann, sucht Helm nach einem Handeln, welches „dem wirklichen Leben entnommen ist“ (A, 226) und den Schüler nötigt, in der Anwendung des Gelernten durch Aufgaben sein Wissen in ein „gedachtes Wollen und Handeln“ übergehen zu lassen. Wird im Prozess des Unterrichts neben dem Wissen auch das Können, die Fertigkeit im Anwenden geübt, dann erwacht die Gewissheit, „dass bestimmte Erfolge mit Notwendigkeit eintreten müssen“ (wichtigste Voraussetzung für Stufe 4) (A, 98). Durch Einsicht, Kompetenz und Erfolgsgewissheit entsteht insgesamt eine „Arbeitslust, die von selber zur Äußerung, zum Wollen und Handeln drängt“ (A, 98).

Was der Unterricht nicht leisten kann, ist die unmittelbare Erzeugung der höchsten Intensität einer seelischen Regung (Ziel: Stufe 5), d. h. einer wirklichen Handlung, die aus einem entschiedenen Wollen (Stufe 4), z. B. einer sittlichen Entschliessung, resultiert. Die Tatsache, dass der Unterricht nicht den "Willen" (Stufe 4), wohl aber das Interesse (Stufen 1 und 2) und „Begehrungsziele“ eines „gedachten Wollens und Handelns“ (Stufe 3) erzeugen kann, lässt Helm zu der Einschätzung kommen, Unterricht sei mittelbare Charakterbildung.

„Das Interesse ist zwar noch kein Wille, aber es geht leicht und mit großer Wahrscheinlichkeit in ihn über“ (A, 102).

Weil nur die Erzeugung des Interesses voll und ganz in der Wirkungssphäre des Unterrichts liege, kann es im Unterricht auch gar nicht unmittelbar um die Bildung des Charakters gehen, wohl aber um eine "Anbahnung" desselben.

2.2 Helms psychologisches Konstrukt der fünf Intensitätsstufen musikalischen Handelns

1. Musikalisches „Merken“: „Ursprüngliche“ oder „primitive“ oder auch sinnliche musikalische Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit fällt auf einen musikalischen Gegenstand aufgrund seiner „Klarheit“ und „Deutlichkeit“, die vor anderen hervorrangt und auffällt. Das musikalische „Merken“ wendet sich sofort vom aktuellen Gegenstand der Aufmerksamkeit ab, wenn ein anderer mit größerer Lebhaftigkeit und Deutlichkeit vor die Seele tritt. Der Schüler „merkt“ die stärkeren musikalischen

schen Reize, schwache musikalische Reize werden häufig gar nicht percipiert. Das „Merken“ ist die Voraussetzung für die nächste Intensitätsstufe, das Interesse.

2. Musikalisches Interesse: Begierdeloses Ruhen auf einem musikalischen Gegenstand in der Erwartung, dass einem eine erwünschte Ergänzung und Vervollständigung des eigenen Wissens zuteil wird. Diese Art von Aufmerksamkeit nennt Helm auch „intellektuelle Aufmerksamkeit“. Das musikalische Interesse für Neues wächst mit der Anzahl möglicher Anknüpfungspunkte an alte (musikalische) Vorstellungen, die in inhaltlicher Beziehung mit dem Neuen stehen.

3. Musikalische Begierde: Einen musikalischen Gegenstand haben wollen, eine auf Musik bezogene Vorstellung oder Verhaltensweise erstreben, *ohne* Gewissheit der Erlangung des Begehrten.

4. Musikalischer Wille: Einen musikalischen Gegenstand haben wollen, eine auf Musik bezogene Vorstellung oder Verhaltensweise erstreben, *mit* Gewißheit der Erlangung des Begehrten.

5. Musikalische Tat: Eine in selbstbestimmtes, eigenverantwortliches musikalisches Handeln umgesetzte höchste Stufe der inneren Regeamkeit als Ausdruck musikalischer „Tugend“ einer charakterfesten Persönlichkeit.

Die Stufen 1 und 2 sollen im Unterricht erreicht werden. Stufe 3 ist auch für den Gesangunterricht eher unerwünscht. Die Stufen 4 und 5 liegen jenseits der unterrichtlichen Möglichkeiten. Helm ist aber zuversichtlich, dass deren notwendige Erreichung auf dem Weg zur charakterfesten musikalischen Persönlichkeit sich „von selbst“ ergibt, wenn Stufe 2 im Unterricht erreicht wurde.

2. 3 Die herausragende Bedeutung der 2. Intensitätsstufe für den Unterricht: das „Interesse“

Helm stützt sich zentral auf den Begriff des „Interesses“ (2. Stufe), mit dem er vorstellungspsychologische Erkenntnisse auf den musikalischen Lernprozeß anwenden will. „Anwenden“ bedeutet in Helms Fall beispielsweise, dass er musikalische Bildungsprozesse des Interesses ausschließlich als „Anpassung“ neuer musikalischer Vorstellungen an alte „Vorstellungsmassen“ versteht. Sein methodisch-didaktischer Ansatz besteht psychologisch darin, bei den Schülern das Interesse über das lernpsychologische „Einfallstor“ der Apperzeption zu eröffnen. Helm sucht nach sinnhaften „Anpassungen“, „Einfügungen“, „Verschmelzungen“, „Verwandtschaften“, „Assimilationen“ der Lieder mit dem (musikalischen) Bewusstseinsstand der Schüler.

Das Alte wirkt bei der Aufnahme neuer musikalischer Vorstellungen seiner Überzeugung nach als psychologisch bedeutsame „Gedankenmasse“ nach strenger Gesetzmäßigkeit eines Mechanismus der Gedanken oder Vorstellungen.

In der Aufmerksamkeit des Schülers sieht Helm eine der wichtigsten lernpsychologischen Voraussetzungen der Interessenbildung

Eine bestimmte Art der Aufmerksamkeit setzt Helm mit dem pädagogisch notwendig zu erzeugenden Interesse gleich:

„Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist es, die gerne und leicht die Form des Begehrens annimmt und die man dann auch Interesse nennt. Darum muß dem Unterricht so viel an ihrer Erzeugung und Erhaltung gelegen sein“ (A,108).

Helm charakterisiert die „unwillkürliche Aufmerksamkeit“ als die wichtigste Form des durch den Unterricht zu erzeugenden Interesses. Voraussetzung der „unwillkürlichen Aufmerksamkeit“ ist

1. die ursprüngliche oder die primitive Aufmerksamkeit.

Die unwillkürliche Aufmerksamkeit nennt er auch

2. apperzipierende oder aneignende Aufmerksamkeit.

zu 1.)

Die ursprüngliche ("percipierende") Aufmerksamkeit stellt nach Helm die erste Erkenntnisstufe der sinnlichen Wahrnehmung dar. Sie „ruht auf jenen Vorstellungen und Gegenständen, die durch ihre Klarheit und Deutlichkeit auffallen und über alle anderen hervorragen. Sie steigt und fällt mit der Klarheit des Empfindens und Vorstellens und wendet sich sofort von dem Gegenstand, auf dem sie ruht, ab, wenn ein anderer mit größerer Lebhaftigkeit und Deutlichkeit vor die Seele tritt." (A,108 f.) Der Gegenstand dieser Aufmerksamkeit kann auf der Perzeption von absolut Neuem beruhen. Mit dieser Art von Aufmerksamkeit ist dort zu rechnen, wo der „Reiz der Neuheit" wirksam ist. Im Gesangunterricht muß die ursprüngliche Aufmerksamkeit vom Lehrer beachtet werden, damit sichergestellt ist, daß die Schüler überhaupt ihre Aufmerksamkeit grob auf das Lied zu lenken bereit sind: sie „bemerken" eine deutlich hörbare Reizquelle, auf die sie spontan achten (4, 296).

zu 2.)

**Apperzipierende oder aneignende Aufmerksamkeit:
Einstellung auf „Ergänzung des Wissens“**

Die apperzipierende (aneignende) Aufmerksamkeit als bewußtes Erfassen von Wahrnehmungsinhalten „ruht auf einem Gegenstande, auf einem Vorgange, auf einer Vorstellung in der Erwartung, daß dadurch unserem Wissen eine erwünschte Ergänzung und Vervollständigung zuteil wird." (A, 110). An anderer Stelle betont er diesen Sachverhalt erneut: „Das Interesse ist ein Verlangen nach Vervollständigung und Ergänzung des vorhandenen geistigen Besitzes" (4, 296). Im Gegensatz zur ursprünglichen Aufmerksamkeit kann sie sich immer nur relativ Neuem zuwenden. Mit der Anwendung dieses Lernbegriffs auf musikalische Sachverhalte soll das kognitive Interesse an Musik eine unangefochtene Vorangstellung erhalten. Helm versucht, diese Art der musikalischen Einstellung zu einer verbindlich geltenden Ordnung des Unterrichts zu machen.

2. 4 Der psychologische Mechanismus: Apperzeption

Die erhoffte „Teilnahme des Gemütes", das „Interesse", will Helm unter Anwendung eines psychologischen Grundgedankens entwickeln. Im Schüler muß eine Einstellung bzw. eine Art der Aufmerksamkeit erzeugt werden, die er als „Erwartungshaltung" charakterisiert: Die Aufmerksamkeit des Schülers soll „auf einem Gegenstande, auf einem Vorgange, auf einer Vorstellung „ruhen" - und zwar „in der Erwartung, daß dadurch unserem Wissen eine erwünschte Ergänzung und Vervollständigung zuteil wird" (A, 110). Die Erzeugung und Pflege dieser „Erwartungshaltung" hinsichtlich bestimmter Vorstellungen, die auch als „Interesse" zu bezeichnen ist, kennzeichnet den Kern seiner didaktischen Konzeption formaler Bildung. Helms Gedankengang ist folgender:

Im Gedächtnis liegen separate, „geordnete, zur Aneignung fähige Vorstellungs- und Gedanken- gruppen" bereit. Wenn ein neues Wissensselement - z. B. ein vom Lehrer dargebotener neuer Unterrichtsgegenstand – „in Beziehung zu Verwandtem und Entgegengesetztem" tritt, dann kann dieses neue Wissen immer nur unter der Voraussetzung angeeignet werden, dass es "relativ neu" ist.

Es darf also nicht ganz neu sein. Im Gegensatz zur „Perception“ bzw. der „primitiven Aufmerksamkeit“ kann der Schüler sich nur „relativ Neues“ aneignen. Die „aneignende Aufmerksamkeit“ erbringt die Leistung einer Verbindung der neuen Vorstellungen mit „beleuchtenden alten, apperzipierenden Vorstellungen“. Die schon vorhandenen „Vorstellungs- und Gedankengruppen“ stellen gewissermaßen die Apperzeptionsmasse dar, in welche die neuen Vorstellungen eingefügt werden. Die apperzipierende Aufmerksamkeit steht in enger Verbindung zum Interesse.

„Sie[die apperzipierende Aufmerksamkeit] steht deshalb mit dem Interesse in einem wechselseitigen Causalverhältnis, insofern sie nämlich aus dem Interesse stammt und Interesse erzeugt“ (A, 111).

Die Aneignung des Neuen bedeutet Einordnung in ein bereits vorhandenes Sinngefüge. Die Aneignung des Neuen durch eine häufige und rege "apperzipierende Aufmerksamkeit" fördert den Intellekt - der Qualitätsgrad des Wahrnehmens, Auffassens, Behaltens und Verstehens hängt von der jeweiligen Apperzeption direkt ab - weshalb Helm die apperzipierende Aufmerksamkeit auch als "intellektuelle Aufmerksamkeit" bezeichnet.

„Je zahlreicher die Anknüpfungspunkte, d. h. jene Vorstellungen sind, mit denen die neuen in eine inhaltliche Beziehung treten können und sollen, desto reger wird die Aufmerksamkeit bei der Aufnahme des Neuen sein“ (A, 111).

Gestützt auf den psychologischen Begriff und den formalen Sachverhalt der "apperzipierenden Aufmerksamkeit" will Helm seine Konzeption einer formal-materialen Bildung durch gegenstandszugewandte Objektivität in subjektiven Einstellungen fundieren. Deshalb hält er es für nötig, im Unterricht günstige subjektive Voraussetzungen für die objektiven Erfordernisse des Lernens zu schaffen. Diese Voraussetzungen liegen seiner Auffassung nach in der Ausbildung eines „vielseitigen, unmittelbaren Interesses“ (A, 122) - einer Voraussetzung für ein im Prinzip „lebenslanges Lernen“. Helm will das „unmittelbare Interesse“ erzeugen, indem er die apperzipierende Aufmerksamkeit des Schülers erregt. Die apperzipierende Aufmerksamkeit verknüpft neue Vorstellungen mit alten, gleichartigen, so dass sich Vorstellungskomplexe bilden, die nach vollendeter Apperzeption ein Gefühl der Lust oder Befriedigung erzeugen.

Der Unterricht hat also, bezogen auf bestimmte Lehrstoff- oder Sachgebiete des Unterrichts, sogenannte „Apperzeptionskonstanten“ auszubilden, durch welche ein „Apperzeptionsgewebe“ (Geißler 1970, 141) entsteht, welches den Wahrnehmungsprozessen eine bestimmte Richtung mitgibt. Diese entsprechen den Interesserrichtungen. Dies hat bedeutsame Konsequenzen für die Rezeption neuer Lerninhalte, die an den Schüler herangetragen werden, weil die apperzipierende Vorstellungsmasse den neuen Vorstellungen bestimmte Wahrnehmungstrends oder Tendenzen der Vorstellungsverarbeitung auferlegt. Da diese „Vorstellungsmasse“ eine Einheit aus Erkennen, Fühlen und Begehren darstellt, kann im Vorgang der „Apperzeption“ der psychologische Kern der Entstehung von objektbezogenen Einstellungen gesehen werden.

Helm führt eine Reihe bestimmter Apperzeptionskonstanten auf - gegenstandsbezogene Einstellungs- oder Sinntypen - die er ausbilden will. Er bezeichnet diese als Interesserrichtungen oder Hauptklassen des Interesses. Sie beinhalten nicht nur den "Stoff" des Unterrichts, sondern artikulieren den Bereich der Gegenstände des Unterrichts im Subjekt-Objekt-Bezug; d.h. gleichzeitig neben der Gegenstandsbezogenheit wird also auch die formale Verhaltensformung (als „Bildung der Verkehrsformen zwischen Seele und Außenwelt“) mit berücksichtigt. Er versucht, in der Aufstellung von sechs verschiedenen Interesserrichtungen (in den beiden Grundrichtungen „Interessen der Erkenntnis“ und „Interessen der Erfahrung“) formal-kategoriale Bildung zu konzipieren.

Mit der Formel des „vielseitigen Interesses“ verbindet er den Sachaspekt (aus der Sache heraus soll sich Interesse entwickeln) mit der Person (die Person soll Interesse zeigen).

Helms Methodenlehre des Unterrichts ist folglich sachlogisch und verstandeslogisch konzipiert. Seine Methodenlehre beinhaltet also nicht nur eine Sachgruppierung oder gar Stundenaufteilung

nach den Formalstufen, sondern "vereinigt (...) die Rücksicht auf den Schüler und auf den Stoff" (A, 192).

2. 5 Die hohe Bedeutung des „unmittelbaren Interesses“

Das unmittelbare Interesse der Schüler zu wecken ist für Helm die motivationale Basis des Gesangunterrichts.

Er trennt die Lernbegriffe des mittelbaren und unmittelbaren Interesses deutlich vom Bereich der subjektiven Schülerinteressen, die er als „individuelle Neigungen“ und „Lieblingsbeschäftigungen des Zöglings“ (A, 40) bezeichnet.

Einerseits kennt und beachtet Helm die subjektiven Schülerinteressen im Rahmen außerunterrichtlicher Handlungen, die psychische Prämien für den erwünschten Wertkonsens verteilen. Ihm ist also das Prinzip der `nachgehenden Erziehung` nicht unbekannt. Auffallend ist jedoch, daß Helm in diesen Formen des subjektiven Schülerinteresses keinen motivationalen Anknüpfungspunkt für die von ihm beabsichtigte Interessenbildung sieht, obwohl er die motivationale Kraft erkennt, die in den „individuellen Neigungen“ und „Lieblingsbeschäftigungen“ der Schüler liegen. Er beobachtet nur, daß die Schüler während ihrer Lieblingsbeschäftigungen keine Neigung zu „etwaigen Versuchungen zur Ordnungswidrigkeit, Nachlässigkeit und Unbotmäßigkeit“ verspüren (A, 40). Weitergehende Chancen für den Unterricht sieht er in dieser Motivationslage nicht. Außerdem will er auch nicht dem „Reiz des Neuen“ vertrauen, sondern glaubt, aus lernpsychologischen Gründen die „aneignende“ oder „apperzipierende Aufmerksamkeit“ zur Grundlage der Interessenbildung zu machen.

„Das Neue, das dem Schüler im Fortgange des Unterrichts begegnet und von ihm angeeignet werden soll, darf deshalb, nach der qualitativen und quantitativen Seite, nichts Anderes sein, als eine erwünschte Ergänzung zu dem schon vorhandenen Bewußtseinsinhalt des Schülers“ (A, 39).

Helms Hypothese einer psychologisch fundierten Interessenbildung lautet daher sinngemäß:

„Unmittelbares Interesse für den Unterrichtsgegenstand entsteht immer erst dann, wenn das Neue an schon Gelerntes anknüpft.“

3. Der formal-materiale Aspekt der Interesserichtungen

Ergänzung von Erfahrung und Umgang

Die rein formale Bestimmung des vielseitigen Interesses bezieht sich auf die Interessenstärke, nicht aber auf die notwendigerweise auch zu berücksichtigenden Inhalte bzw. die Interessenrichtung. Helm sucht daher nach einer Lösung für das Problem einer formalen *und* materialen Bestimmung des vielseitigen Interesses. Die Inhalte dürfen seiner Auffassung nach nicht auf eine Summe vereinzelter, interessanter Unterrichtsgegenstände reduziert werden, damit die Entstehung einer zusammenhängenden Einsicht im Interesse der Persönlichkeitsbildung nicht gefährdet wird. Die formal-materiale Bestimmung des vielseitigen Interesses muss berücksichtigen, dass das „Wissen auch in die Sphäre des Gemüts eindringt“ (A, 129), was nach Helms Sprachgebrauch nicht nur bedeutet, dass das Wissen auch Gefühle im Lernenden hervorrufen soll, sondern dass dieses auch identitätsbildend zu sein hat. In *allen* Unterrichtsfächern der beiden großen Stoffgruppen der „historischen“ und der „naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände“ soll der „erziehende Unterricht diese „Gemütszustände erzeugen“ (vgl. A, 127). Helm hält deswegen eine Art der Klassifikation von Unterrichtsstoffen für angemessen, die danach fragt, welche bestimmten

„Seiten des Interesses" durch ganz bestimmte „Unterrichtsstoffe" „hervorgerufen" und „befruchtet" werden (vgl. A, 129). Er befragt die Gegenstände also nach den ihnen innewohnenden potentiellen Chancen, bestimmte identitätsstiftende Einstellungen zu erzeugen.

Deshalb befragt Helm die Gesamtheit aller möglichen Gegenstände danach, in welcher Weise der Lernende im Prozeß der Bildung seiner subjektiven Vorstellungen und Einsichten mit den Gegenständen in Kontakt tritt. Er bezeichnet Kontaktformen im Subjekt-Objekt-Bezug zwischen dem Lernenden und den Gegenständen des Lernens als „Wechselverkehr zwischen Seele und Außenwelt" (A, 123) und stellt zwei wesentliche Arten – „Verkehrsformen" - des Subjekt-Objekt-Bezuges heraus. Er nennt zwei „interessante" Stoffgruppen, die „historischen und naturkundlichen Stoffgruppen", bei denen er die Chance sieht, dass durch sie zwei wesentliche Bereiche identitätsstiftender „Vorstellungen" und „Gemütszustände" vermittelt bzw. erzeugt werden können. Die Gegenstände der „historischen Stoffgruppe" können Bildungsprozesse in Gang setzen, die dem Bereich des Interesses am menschlichen „Umgang" als „Verkehrsform zwischen Seele und Außenwelt" angehören (A, 123).

Die Gegenstände der „naturkundlichen Stoffgruppe" beziehen sich auf die „Verkehrsform der „Erfahrung". Hier geht es um das naturwissenschaftlich orientierte Interesse am objektiv Gegebenen.

Der Unterricht soll die Vorstellungen und Einsichten der Schüler in diesen beiden Bereichen „ergänzen" und „erweitern". „Erfahrung" und „Umgang" stellen nach Helms Überzeugung zwei grundlegende „Quellen des geistigen Lebens" dar, in denen Ergänzungen und Erweiterungen des Erfahrungshorizontes der Schüler durch Unterricht stattfinden müssen. Nach ihrem Verhältnis zu Erfahrung und Umgang teilt Helm die traditionellen Unterrichtsfächer in zwei Gruppen auf: in die historischen und die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer.

„Die historischen Unterrichtsgegenstände ergänzen vorzugsweise den Umgang. Durch sie werden Vorstellungen vermittelt und Gemütszustände erzeugt, die auf dem Wechselverkehr mit beseelten oder doch beseelt gedachten Wesen beruht" (A, 127).

„Die naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände ergänzen vorzugsweise die Erfahrung. Durch dieselben werden jene Vorstellungen angeeignet und jene Gemütszustände erzeugt, welche die Betrachtung der Natur zur Voraussetzung haben" (A, 127).

Der Unterricht hat sich in diesen beiden Bereichen von Erfahrung und Umgang zunächst an das Wissen der Schüler zu wenden. Es geht um Einsicht in „Thatsachen und Verhältnisse" (A, 128). Dieses betrifft im Prinzip alle Lern- und Wissensgebiete aller Unterrichtsfächer, die jeweils einem der Bereiche zugeordnet werden.

Wichtig für den erziehenden Unterricht ist es über den Wissenserwerb hinausgehend, dass die Schüler mit dem Wissen subjektiv einen Wert verbinden: das Wissen darf nicht gleichgültig bleiben, es muß „in die Sphäre des Gemütes eindringen", damit der Schüler „diesem Wissen Wert beilegt und sich von demselben zum Wollen und Handeln anregen läßt" (A, 129). Es ist daher Helms durchgängiges Prinzip eines erziehenden Unterrichts, für alle „Unterrichts-Gegenstände" „Interesse für das Gewußte" zu wecken (A, 161).

Die Forderung, dass die Ausbildung des Interesses vielseitig sein muß, bedeutet also nicht, dass es sich um die Ausbildung eines Interesses für viele unterschiedliche Gegenstände nach „Art des vielgeschäftigen Vielwissers" handelt (A, 104). Vielseitigkeit meint dagegen eine Art der Einstellung, die sich als eine geistige Tätigkeit mit mannigfaltigen Interessen zeigt. Die interessierte „Vielseitigkeit" ist nur möglich, wenn der Schüler darüber zur „Besinnung" kommt, was er in den vorausgegangenen „Vertiefungen" erfahren hat. Die Vielseitigkeit resultiert aus dem Ergebnis der Genese eines zweistufigen „Vertiefungs- und Besinnungs"- Lernprozesses, welcher mit der Einseitigkeit beginnt und in der Vielseitigkeit endet. Das Ergebnis dieses Prozesses ist eine erworbene Prädisposition, die es dem künftigen Mann erleichtern soll, sich mit Erfolg den unterschiedlich-

sten Handlungen seiner Wahl zuzuwenden. Er soll sich in vieles hineinversetzen können und für jede Tätigkeit empfänglich sein.

Dieser Lernprozeß beginnt mit der „Vertiefung“ in einzelne Unterrichtsgegenstände und wird weitergeführt zu deren Verknüpfung. Er leitet dann über zu einer zweiten Phase, der „Besinnung“, die das Selbstverhältnis des Lernenden zum Gelernten anbahnt. Hier wird die Systematisierung eigener Erfahrung veranlaßt und somit auf der Basis von Reflexion und Selbstreflexion eine methodische Offenheit für neue Erfahrungen ermöglicht. (Zur Bedeutung der „Besinnung“ siehe auch im III. Teil, Kapitel 5.2).

Mit der Formel des „vielseitigen Interesses“ verbindet er den Sachaspekt (aus der Sache heraus soll sich Interesse entwickeln) mit der Person (die Person soll Interesse zeigen). D. h. Helms Methodenlehre des Unterrichts ist sachlogisch und verstandeslogisch konzipiert. Seine Methodenlehre beinhaltet also nicht nur eine Sachgruppierung oder gar Stundenaufteilung nach den Formalstufen, sondern „vereinigt (...) die Rücksicht auf den Schüler und auf den Stoff“ (A, 192).

Helm erkennt, dass die Vorstellungen, die aus Erfahrung und Umgang gewonnen werden, hinsichtlich ihrer Mannigfaltigkeit und ihrer Verbindungen bruchstückhaft und insofern durch Unterricht ergänzungsbedürftig sind. Die große Chance und Aufgabe des Unterrichts liegt deshalb darin, diese Mängel systematisch aufzuarbeiten.

Es soll nun gezeigt werden, welche Chancen Helm im Gesangunterricht sieht, einen Bildungsbeitrag zur Ergänzung von „Erfahrung“ und „Umgang“ zu liefern.

3. 1 Interessen der Erfahrung

Erweiterung der Interessen der Erfahrung in den Bereichen Empirie, Logik und Ästhetik mit Schwerpunkt im Bereich der „naturkundlichen Fächer“ (siehe „Stoffübersicht II; A, 190).

Neben dem Bereich der Ethik sind für Helm noch die Erfahrungen in den Wertsphären der Empirie, der Logik und der Ästhetik durch Unterricht zu erweitern. Diese stellen für ihn Wertsphären mit eigenen Gesetzmäßigkeiten dar, die unbedingt zu beachten sind, auch wenn die „Sittlichkeit“ den höchsten Erziehungszweck repräsentiert. Er erkennt in diesen Interessebereichen selbständige Grundbereiche der Bildung. Normen für die Tätigkeit des (logischen) Denkens und (empirischen) Erkennens sowie ästhetische Gesetzmäßigkeiten der Geschmacksbildung müssen für einen allgemeinbildenden, erziehenden Unterricht unbedingt Beachtung finden, weil die moralische Willensbildung in ihrer notwendigen Begrenztheit des ethischen Sinnbereichs keine Erkenntnisprozesse im Bereich der logisch-empirischen Verstandesbildung und der ästhetischen Bildung ersetzen kann.

3. 1. 1 Empirische Erkenntnisebene: Bildung der empirischen Einsicht: das `Was`

Auch wenn die Willensbildung, d. h. die moralische („sittlichreligiöse“) Bildung das entscheidende charakterbildende Merkmal eines erziehenden Unterrichts darstellt, geht es in der Erziehungsschule zunächst um die Verstandesbildung, um die Vermittlung von Wissen, „Einsichten“ und „Erkenntnissen“ der Vernunft auf empirischer Basis.

„Ziel und Objekt des Unterrichtes ist die Einsicht. (...) Die vom Unterricht zu beschaffende religiös-sittliche Einsicht ist die wichtigste Voraussetzung für die Entstehung des religiös-sittlichen Willens“ (A, 87).

Die Wahrnehmung der empirisch bestimmten Außenwelt und der „Erfahrungstatsache, daß uns in der Außenwelt überall Zweck- und Gesetzmäßigkeit entgegentritt“, erfordert eine Unterrichtung in der „Kunst des Wahrnehmens“ (A, 163).

„Erst kommt das `Was` zur Erfassung, dann erst folgt das `Weshalb` und `Warum`.“ (A, 116)

Das eigentliche Ziel der Erziehung, die sittliche Bildung, gedeiht nach Helm nur, wenn ein „lebhafter Sinn für das objektiv Wahre“ gebildet wird. Der Schüler muss in „gewohnheitsmäßiger Übung“ daran Interesse finden, „die Außendinge so zu nehmen, wie sie wirklich sind“ (A, 160). Denn das Interesse am objektiv Wahren, das „auf die Vermehrung und Bereicherung der Erfahrungserkenntnis gerichtet ist“, ist für ihn die Grundlage einer realistischen Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung, welche auf dem Weg zum sittlichen Charakter bedeutsam sind. Wo dieses Interesse fehlt, gedeiht seiner Meinung nach keine sittliche Bildung.

„Wem es nicht zur Gewohnheit und zum Bedürfnis geworden ist, die Außendinge so zu nehmen, wie sie wirklich sind, von dem kann man auch nicht erwarten, daß er sich selber so nimmt - und gibt, wie es der Wahrheit und Wirklichkeit entspricht“ (A, 160).

3. 1. 2 Logische Verstandesbildung

Im Zusammenhang mit der Förderung des empirischen Interesses an „Dingen, Kräften und Vorgängen“ (A, 162) muß - darauf aufbauend - dann auch das Interesse für Kausalzusammenhänge geweckt werden. Das empirische Interesse darf nicht bei der Wahrnehmung „zusammenhangloser Mengen“ stehenbleiben, denn es gibt nach Helm ein „natürliches Bedürfnis des kindlichen Geistes nach Einigung des bunten Mancherlei und reichen Vielerlei“ (A, 162). In der „Außenwelt“ sind „Ursache“ und „Wirkung“, „Zweck- und Gesetzmäßigkeit“ zu beobachten. Es gilt deshalb auch, ein Interesse für die Kausalzusammenhänge des „Gewordenen“ und „Bewirkten“ zu wecken. Auch im Bereich der logischen Verstandesbildung gilt es, die Eigengesetzlichkeit ursächlicher Zusammenhänge zu erkennen. Auch im Bereich der Logik soll das „schon vorhandene Wissen ergänzt und bereichert“ werden (A, 163).

3. 1. 3 Ästhetik

Neben der empirischen und logischen Erkenntnisebene gibt es nach Helm die Sphäre der ästhetischen Erkenntnis. Der Erkenntnisgegenstand ist hier das Schöne, welches sich im ästhetischen Werturteil artikuliert: Das Gefühl, die Sache sei schön, entsteht bei „ruhiger, begierdeloser Betrachtung“ der Verhältnisse am Objekt im betrachtenden Subjekt, wodurch ein unmittelbares Wohlgefallen ausgelöst wird.

„An die Vorstellungsguppe, in der die gefallenden Gegenstände vereinigt sind, knüpft sich das ästhetische Interesse der Schüler, das Verlangen nach neuen Gefallen erregenden Beobachtungen und nach Beseitigung von Dingen, Formen und Gestalten, die mißfallen“ (A, 162).

3. 2 Interessen des Umgangs oder der Teilnahme

Für Helm fördern die „concentrierenden Gesinnungsstoffe“ aus dem Bereich der historischen Unterrichtsgegenstände hauptsächlich die „Interessen der Teilnahme“ durch einen phantasieanregenden „gedachten oder ideellen Umgang“ (A, 130) der Schüler „mit den Personen der Geschichte, der Sage, des Märchens, der Legende“ (A, 128). Diese positive Wirkung eines „Geist und Gemüt bereichernde[n] Umgang[s]“ führt er auf die Tatsache zurück, dass die „geschichtlichen Stoffe“ - d. h. im Rahmen der Volksschule: die „erzählenden Stoffe“ - das „sympathetische“, das „sociale“ und das „religiöse Interesse“ befriedigen, indem sie auf das „Gemüt“ wirken und „Teilnahme“ bewirken. Diese Erzählstoffe eignen sich nach Helm vorzüglich für die moralische

Willensbildung. Sie repräsentieren einen Lernbereich, dem vorzüglich die sittliche Beurteilung gemäß der „praktischen Vernunft“ (Kant) zukommt. Hier sollen vornehmlich die „sympathetischen, sozialen und religiösen Interessen“ als Voraussetzung des „religiössittlichen Willens“ geweckt werden (A, 129).

Dieses „Vertiefen“ und „Versenken“ in Personen aus Gegenwart und Geschichte geschieht vornehmlich in den erzählenden, „geschichtlichen Unterrichtsgegenständen“. Hier sollen die Schüler „Umgang pflegen“ mit „beseelten oder doch beseelt gedachten Wesen“ (A, 123). Neben der Vermehrung von Wissen und Einsicht hinsichtlich der geschichtlichen Tatsachen liegt in dem phantasierten oder ideellen Umgang mit Menschen eine gefühlsmäßige Bereicherung, die die „Interessen der Teilnahme“ oder die „Interessen des Gemüts“ befriedigen.

3.3 Das "sympathetische", "sociale" und "religiöse" Interesse

Helms "Anleitung des Zöglings zur richtigen Schätzung der Güter" (A, 280)

Aufgabe der sittlichen Urteilsschulung ist es daher, den Willen - genauer gesagt: die Willensverhältnisse - als einzigen Gegenstand der Sittenlehre "richtig" darzustellen (vgl. A, 140 f.). Zu diesem Zweck läßt Helm die Schüler ursprüngliche, einfache Willensverhältnisse aufsuchen, die dann einer Rangordnung der Grundsätze entsprechend über- und untergeordnet werden. Er will den Schülern eine "Pflichtenlehre" nahebringen, die Wertentscheidungen herbeizuführen vermag, indem bei "Pflichtenkollisionen" nach über- und untergeordneten Grundsätzen zu entscheiden ist.

Helm geht von der Erfahrung aus, dass Kinder "spontan" ethische Werturteile fällen. Dies geschieht bei ihnen "frei", "zwanglos", "unwillkürlich und mit unmittelbarer Gewißheit" (A, 7). Helm sieht in diesen reflexionslosen Werturteilen keinesfalls zu überwindende kindliche - weil unreflektierte - Formen der Wertentscheidung, sondern vielmehr die entscheidende Erkenntnisbasis auf dem Weg zur "sittlichen Einsicht" (A, 7). Der Inhalt der vorgestellten Willensverhältnisse tritt seiner Auffassung nach mit notwendiger Gültigkeit hervor, weil ursprüngliche oder absolute Werturteile unter der Voraussetzung der objektiven Betrachtung eines Willensverhältnisses ganz von selbst hervorspringen. "Billigung" oder "Mißbilligung" sprechen sich als Folge dieser objektiven Betrachtung unmittelbar gefühlsmäßig aus. Was der Unterricht zu leisten hat, liegt in der nötigen Einsicht in Willensverhältnisse, denen allgemeine Gültigkeit zukommt. Ethische Urteilskompetenz erwirbt der Schüler nach Helm auf der Basis der ihm vertrauten reflexionslosen Werturteile.

Der Schüler muss nun in Kenntnis gesetzt werden, dass es eine Reihe von "Gütern" und "Grundsätzen" gibt, deren Wert selbst einleuchtet. Der Schüler soll also erfahren, dass die verbindliche Gültigkeit von Werturteilsbildungen ganz erfahrungsunabhängig in aprioristischen Prinzipien des sittlichen Denkens und Handelns gesichert ist. Nach Helm sichert die Instanz des "Gewissens" die Verbindlichkeit verallgemeinerungsfähiger Urteile über Willensverhältnisse. Die Instanz des Gewissens verfügt über "Grundsätze" oder "Maximen" - Ideen des Guten -, die "aus dem praktischen Verhalten bei Befolgung des sittlichen Urteils in jedem Einzelfall entstehen" (Ufer 1909, 45). Der Schüler soll mit diesen zu sittlichen „Musterbildern“ verdichteten Ideen des Guten vertraut gemacht werden, die das gesamte Gebiet dessen, was der Mensch tun und lassen soll, umspannen. „Das Gemeinsame jener Willensäußerungen, an deren Wahrnehmung sich unsere unwillkürliche Gutheißung knüpft, verbindet der menschliche Geist zu Musterbildern für das menschliche Wollen und Handeln, zu sittlichen Ideen“ (A, 7).

Damit das Wissen prägenden Einfluss auf die Persönlichkeit bekommt, soll dieses "die Herrschaft über den Willen erhalten" (A, 90). Dies ist das Entscheidende des "erziehenden Unterrichts"

für Helm: Erst wenn der Schüler eine gewisse Anzahl an unterrichtlich vermittelten musterbildhaften Einsichten in die "sittlichen Ideen" gewonnen hat, ist eine Willensbildung möglich und seiner Auffassung nach sinnvoll. Erst wenn er an „religiösen“, „sittlichen“, „christlichen“ oder „tugendhaften“ „erzählenden Stoffen in mustergültiger Weise „die geoffenbarten göttlichen und die idealen menschlichen Willensverhältnisse“ (A, 90) kennengelernt hat, ist die Chance gegeben, dass der Wille eine Richtung einschlagen kann, die von der gewonnenen Einsicht abhängt: die Richtung zum „Religiösen und Sittlichen“ (A, 90).

3. 4 Der Beitrag des Gesangunterrichts zur Ergänzung von Erfahrung und Umgang:

Helms Einordnung des Gesangunterrichts in den Kanon der Unterrichtsfächer

Der Gesangunterricht soll die historischen Unterrichtsfächer ergänzen. Das Interesse für den ästhetisch-musikalischen Geschmack ist *ein* Aspekt der grundsätzlichen Einstellung einer vielseitigen Interessiertheit.

Helm ordnet den Gesangunterricht in zwei „Stoff-Übersichten“ den „formalen Unterrichtsgegenständen“ (Stoffübersicht 1) und den „Historischen Fächern zu, die den Umgang ergänzen, Teilnahme des Gemütes erzeugen, das Menschenleben zum Stoff haben“ (Stoffübersicht 2); (A, 189 f.).

Diese Einordnung des Gesangunterrichts in den Kanon der Unterrichtsfächer in den beiden Übersichten macht klar, dass er

- a) den formalbildenden Gehalt der musikalischen Unterrichtsgegenstände betont, der in der „Pflege des ästhetischen Interesses“ (A, 127) liegt;
- b) den materialbildenden Gehalt der Liedpflege in einer auf der „Verwandtschaft des Schönen mit dem Guten“ beruhenden „Ergänzung zu den Gesinnungsstoffen“ sieht. Die Hauptaufgabe der „Gesinnungsstoffe“ ist es, den Lernbereich der „Pflege des Umgangs mit anderen“ (A, 127) zu „ergänzen“. Da die Aneignung der Gesinnungsstoffe Erkenntnisbildung im Bereich von Werturteilen zum Schwerpunkt hat – die Wertübernahme des ethisch „Guten“ mittels „historischer Unterrichtsgegenstände“ anstrebt – soll der Gesangunterricht seinerseits die Gesinnungsfächer durch das Anstreben des musikalisch-ästhetisch „Schönen“ mit der Pflege von Liedern unterstützen. Dies ist nach Helm möglich und zweckmäßig, weil generell in ethischen Unterrichtsgegenständen die „ästhetische Wahrnehmung“ gepflegt werden muss und insofern eine Verwandtschaft der Gegenstände des Gesangunterrichts mit denen der Gesinnungsstoffe besteht. Eine den ethischen Lernbereich unterstützende Pflege der ästhetischen Gegenstände im *musikalischen* Bereich ist sinnvoll aufgrund dieser ästhetischen „Verwandtschaft des Schönen mit dem Guten“ (A, 127).

3. 5. 1 Die Problematik der Vielseitigkeit im Unterrichtsprozeß (Helm)

Da die zu erweiternden Einsichten in Gegenstandsbereiche aus den „Quellen des geistigen Lebens“, der „Erfahrung“ und des „Umgangs“, Bestandteil des Charakters werden sollen, dürfen diese den Schüler nicht gleichgültig lassen. Er soll sich nicht nur später im beruflichen Leben, sondern auch im Hinblick auf die ihn erwartenden Handlungsfelder des „Gemeinschaftslebens in Gemeinde, Kirche und Staat“ (A, 310) „Interesse und Teilnahme“ bewahren. Da die Ausbildung der Interessen entsprechend den „verschiedenen Sparten des menschlichen Wollens und Handelns“ (A, 106) ebenfalls vielseitig sein muss, kommt es auf die Auswahl der Unterrichtsgegenstände, die die mögliche Vielfalt aller Interessensgebiete repräsentieren, entscheidend an. Die von

Helm angestrebte Vielseitigkeit darf aber nicht zum „Flattersinn“ oder zur „Vielgeschäftigkeit“ führen. Die Vielseitigkeit soll immer durch das unmittelbare Interesse in der Einheit des Bewusstseins gebunden sein. Dies ist nach Helm nur möglich durch Beachtung der Eigengesetzlichkeit der geistigen Bewegungen im Prozess des Unterrichts.

3. 5. 2 Die Problematik der Vielseitigkeit aus der Perspektive des Gesangunterrichts

Die Tätigkeit des Subjekts muss entsprechend der Vielseitigkeit der Umwelt vielfältig geweckt werden. Da das Interesse des Menschen auf vielfältige Weise geweckt werden muss, soll u. a. auch die Empfänglichkeit für den musikalischen Geschmack geweckt und gebildet werden. Da aus dem Interesse jede Art von Tätigkeit hervorgeht, muss das musikalisch-ästhetische Interesse, der musikalische „Geschmack“ gewissermaßen als eine Unterklasse im Rahmen der beiden Hauptklassen des Interesses, den „Erkenntnisinteressen“ und den „Teilnahmeinteressen“, gebildet werden. Dies geschieht im Interesse der Ausbildung der Individualität. Bezogen auf die erste Hauptklasse der Interessen hat Musik einerseits ästhetische Vorstellungen zu wecken, die im Kind noch nicht ausgebildet sind, und zweitens – bezogen auf die „Teilnahmeinteressen“ - soll der Gesang auch Gefühle wecken bzw. in ihrer Entstehung unterstützen, die sittlicher Art sind und in den zwischenmenschlichen Bereich fallen („Umgang“). Im Rahmen eines Erziehungsprogramms, das die Vielfalt menschlicher Interessen und Interessengebiete berücksichtigen will, hat der erziehende Gesangunterricht einen erzieherischen Eigenwert in spezifisch ästhetisch-*musikalischer* Hinsicht. Im Hinblick auf das allgemeine Erziehungsziel des sittlichen Charakters kommt ihm eine wertunterstützende Aufgabe in der Weise zu, dass er Interessensgebiete, die den „Umgang“ bereichern, durch seine allgemeine Ausrichtung auf die ästhetische Wahrnehmung ergänzt und „veredelt“. Ziel und Sinn dieser Suche nach verantwortbaren „Verknüpfungen“ des Gesangunterrichts im Kanon der Fächer ist die notwendige Erzeugung der Einheit der Vielfalt der Interessen in der Individualität. Die Bindung der Vielseitigkeit in der Einheit einer personalen Geschlossenheit ist eine Leistung des Bewusstseins. Helm fordert im Prozeß des Unterrichts das liebevolle Sich-Versenken in einzelne musikalische Gegenstände. Hierin kann aber noch nicht der Beitrag des Musikunterrichts zur Einheit der Persönlichkeit gesehen werden. Erst im Prozeß der Besinnung – bei Helm ein Abstraktions- und Begriffsbildungsprozeß - werden die verschiedenen einzelnen musikalischen Wahrnehmungen ins rechte Verhältnis gesetzt: Das Bewusstsein schafft die Ordnung in der Vielseitigkeit musikalischer Vorstellungen. Das Bewusstsein vermag dann auch die sinnhaften Verknüpfungen der begrifflich verarbeiteten Erfahrungen in der Einheit der Person zu erstellen. Helm ist zuversichtlich, dass er mit „System“ und „Methode“ die einzelnen musikalischen Wahrnehmungsvertiefungen in der Einheit der Person binden kann. Dies soll methodisch kontrolliert erreicht werden.

4. Der „Stoff“ des Gesangunterrichts

4. 1 Stoffwahl als Wertwahl in der Tradition des 19. Jahrhunderts

Auch die Frage, in welcher Weise das Volkslied als traditionell zentraler Gegenstand des Gesangunterrichts zum Wertobjekt der pädagogischen Reflexion erhoben werden soll, beschäftigt Helm in besonderem Maße. Wie schon im Bereich ethischer und religiöser Wertfragen greift er auf Ideengut des 18. und 19. Jahrhunderts zurück, um den Bildungswert von Volksliedern für den Gesangunterricht der Volksschule zu reflektieren. Hinsichtlich des Musikverständnisses handelt es sich bei seiner Wertbestimmung von Liedern vornehmlich um deren romantisch idealisierende "Wesensbestimmung" entsprechend der gefühlsästhetischen Auffassung von Musik, die das musik-

pädagogische Denken des 19. Jahrhunderts bis in die zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein maßgeblich beeinflusste:

„Der Gesang erfreut des Menschen Herz. Er erhellt und belebt das Gefühl. In ihm äußern sich Lust und Leid; er ist die Sprache der Gefühle. Es gibt keine ergiebiger und reinere Quelle der Freude und keine edlere, schönere Form der Gefühlskundgabe als den Gesang“ (C, 658).

Daher setzt Helm ohne Einschränkungen den Gesang und nicht etwa die Instrumentalmusik als verbindlichen Unterrichtsgegenstand fest. Er schließt sich damit der verbreiteten Auffassung der Musikpädagogen des 19. Jahrhunderts an, wonach sich im Gesang das Wesensmerkmal der Musik, Gefühlskundgabe zu sein, am reinsten zeige. Ebenfalls übernimmt er zur Legitimation des Singens in der Schule die damals unter Musikpädagogen gängige Auffassung, der Gesang sei der ursprüngliche, einfache und natürliche musikalische Anfangspunkt der menschlichen Gefühlskundgabe noch vor aller Instrumentalmusik. Helm behauptet daher:

„Aus dem weiten Kreise der Kunst ist es neben der Poesie nur die Musik, welche schon der früheren Jugend ohne besondere Schwierigkeiten zugänglich gemacht werden kann, und aus dem umfangreichen Gebiete der Musik eignet sich nichts besser zum Klassenunterricht, als der Gesang“ (C, 657).

Volkslied, volkstümliches Lied und Kirchenlied stellen gewissermaßen elementare bzw. fundamentale Formen einer „eigentlichen Menschenmusik“ dar, so daß Helm wie viele der zeitgenössischen Musikpädagogen fordert:

„Die Quelle, aus der der Gesangunterricht der Volksschule zu schöpfen hat, kann und darf keine andere sein, als das geistliche und weltliche Volks- und volkstümliche Lied“ (C, 658).

Helms absolute Wertsetzung bzw. Wertschätzung des Volksliedes zeigt sich auch in seiner Übernahme eines zentralen Aspektes des Volksliedbegriffs bei Herder, - eines gefühlsästhetisch orientierten Theorems, das im 19. Jahrhundert zum gängigen Erklärungsmodell für den sozialen Sinn eines auf Lieder bezogenen musikalischen Handelns weite Verbreitung fand: Das Volkslied sei „Spiegel der Volksseele“; in ihm komme das Fühlen und Denken eines Volkes zum Ausdruck. Hierin sieht Helm dann auch ein absolut verbindliches Auswahlkriterium für den Unterrichtsstoff: Der Schüler soll nur solche Musik in der Schule kennen- und lieben lernen, die ihn mit der „Gefühlskundgabe“ seines Volkes vertraut macht. Ganz im Sinne Herders möchte er festlegen, welche Lieder im Gesangunterricht nur in Frage kommen:

„Von volkstümlichen Liedern, zu denen auch die meisten unserer Kirchenlieder gehören, haben nur jene berechtigten Anspruch auf Berücksichtigung im Schulgesangunterrichte, die im Laufe der Zeit zum bleibenden Eigentum des Volkes geworden sind, also dauernd Eingang in den Geist und das Gemüt des Volkes gefunden haben“ (C, 695).

Methodologische Kontinuität mit der romantischen Volksliedauffassung bewahrt er in der Behandlung musikalischer Wertfragen dabei insofern, als er - gemäß seinem wertphilosophischen Ansatz - dem "Wesenskern" der Lieder ontologisch-normativ durch essentialistische Begriffsbehandlung nachspürt und in dieser Weise glaubt, den Sinn ("das Wesen") der Volkslieder begriffsdefinitiv in verbindlicher Weise bestimmen zu können. Helm übernimmt dazu uneingeschränkt die Volkslieddefinition von Adolf Bernhard Marx (1795 - 1866), den er wie folgt zitiert:

"Das Volkslied ist unantastbare Musik von Gottes Gnaden und sein Schöpfer und sein Inhalt ist überall und allezeit derselbe: das Volk selber und der in das Lied übergehende Inhalt des Volkslebens. Was das Volk mit regem Gemütsanteil an Ereignissen erlebt, oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurückgelegt: das ist der unvergängliche Inhalt seines Liedes und seines Lebens" (A. B. Marx) (C, 658).

4.2 Helms Orientierung an der romantischen Idee des Volksliedes

Dabei leidet Helm keineswegs am Problem der beliebigen Dehnbarkeit des von ihm übernommenen Volksliedbegriffs, da er in philosophischen Ideen über das Wesen von Volk und Volksmusik ausreichende Klarheit auch für Handlungsprobleme des Gesangunterrichts zu finden glaubt. Helm bindet das musikalische Ziel des Unterrichts unumstößlich an normativ verbindlich geglaubte musikalische Wertobjekte, ohne das Problem der verschiedenen Rationalitätsebenen des musikalischen Handelns gedanklich klar in den Blick zu bekommen: Die Stoffauswahl habe sich auf musikalische (Kunst-) Werke zu beschränken, die in spezifisch ästhetischer Sicht „als Gebilde wahrer Kunst in poetischer und musikalischer Beziehung erprobt sind“ [d. h. einem ästhetisch-rationalen Werturteil standhalten können](4, 283). Alle im Unterricht zu verwendenden Lieder müssen „den Forderungen edler Kunst“ (4, 284) entsprechen. Helm schließt sich mit seiner Kunstwerkauffassung vom Lied an musterhafte Ideen zum Volkslied an: Sein normativer Volksliedbegriff ist geprägt von der Idee der „edlen Einfachheit“, die den Wert des „echten“ und „wahren“ Volksliedes ausmache. Die Idee, dass das Wesen des Volksliedes in seiner Simplizität liege und dass diese Idee wiederzubeleben sei, ist eine typische Erscheinung der bürgerlichen Musikkultur des 19. Jahrhunderts. Auch Helm gehörte zu den konservativen „Wiederentdeckern“ alter Volkslieder; er fühlte sich daher verpflichtet, die „wahren Volkslieder“ in die Volksschule zu tragen.

Sein Volkslied-Enthusiasmus war aber nicht nur geprägt von Willen zur „Restitution des Ausgegrabenen“ (C. Dahlhaus). Helm war außerdem von der Idee des Nationalen erfüllt. Sein Stoffkanon zeigt eine auffallende Vorliebe für patriotische Gesänge, welche auch bei einem nur oberflächlichen Blick besonders im letzten, d. h. im 8. Schuljahr durch ihre Häufigkeit auffallen und dort vermehrt gesungen werden sollen.

4.3 Die Suche nach „bleibenden“ musikalischen Werten - Faktoren der Stoffauswahl einer subjektiven „partikularen Sinnentscheidung“

Seine musikpädagogische Fragestellung, wie mit musikalischen Mitteln „die Interessen der Teilnahme und der Erfahrung“ im Rahmen des Liedersingens im Unterricht geweckt werden sollen, beschreibt er mit Begriffen, die von ethisch-ästhetischen Wertideen ausgehen und sich an geläufigen Mustern romantischer Volkslieddeutung orientieren. Helms Vorgehensweise ist stilkritisch und in ihrer Beschränkung auf die ästhetisch-rationale Deutung elementarer Motive des Singens durchaus typisch für das bildungsbürgerliche Denken im 19. und 20. Jahrhundert. Helm will erreichen, dass die Verbindlichkeit der den Liedern subjektiv von den Schülern zugeordneten Wertvorstellungen dauerhaft sein soll. Sie sollen sich zu lebenslang währenden musikalischen Einstellungen verdichten. Er glaubt, dass die Garantie einer dauerhaft gültigen subjektiven Verbindlichkeit der musikalischen Wertwahl im Objektiven der ästhetischen Rationalität der Lieder begründet liegt: „Bleibende Gemütszustände [Einstellungen] können die Interessen nur werden, wenn schon der Stoff, an dem sie haften, für den Schüler nicht bloß einen vorübergehenden, augenblicklichen Wert hat, sondern so geartet ist, daß er auch späterhin als ein wertvoller geistiger Besitz erachtet werden kann und also nicht bloß für die erste Jugend, sondern auch für den Jüngling und Mann als ein Träger der allgemeinen Bildung erscheint. Hierauf hat der Gesangunterricht bei der Stoffauswahl in erster Linie Rücksicht zu nehmen und er hat sich demgemäß auf solche Gesänge zu beschränken, die nach Text und Melodie den ästhetischen Anforderungen entsprechen und als Gebilde wahrer Kunst in poetischer und musikalischer Beziehung erprobt sind“ (4, S. 283).

Das Lied - verstanden als musikalisches Objekt in einer notierten Liedfassung - muss seiner Meinung nach selber schon einen objektiven und insofern einen „bleibenden Wert“ verkörpern. Dies

ist für Helm gedanklich möglich, weil er einen objektiven Wertbegriff vertritt. Deshalb soll über das momentane subjektive Interesse des Schülers hinausgehend eine Verbindlichkeit der musikalischen Wertwahl angestrebt werden, die er vorerst nur mit den Mitteln einer ästhetischen Rationalität objektiv glaubt angeben zu müssen.

Folgende Faktoren der Stoffauswahl führt Helm an, die für ihn im Hinblick auf den Gesangunterricht in der Volksschule von Bedeutung sind, wobei er bestimmte Musikarten und Musiziertechniken normativ ausgrenzt, weil er sie für den Gesangunterricht für ungeeignet hält:

4. 4 Das Prinzip der Wertübertragung durch bewusste Wertwahl

Die Liedauswahl hat sich danach zu richten, dass in ihr die Chance einer musikalischen Einstellungsbildung i. S. einer dauerhaften, interessebildenden Wertübertragung auf die Schüler objektiv, - d. h. durch die ästhetische Beschaffenheit der Lieder selber -, garantiert sein soll.

„Sollen die Interessen der Teilnahme und der Erfahrung, die der Unterricht zu erzeugen hat, bestimmend für die Person werden, dann müssen sie zu bleibenden Gemütszuständen [Einstellungen] des Zöglings sich entwickeln. Denn nur dann enthält der Wille aus ihnen fort und fort Antrieb und kraftvolle Unterstützung. Bleibende Gemütszustände können die Interessen nur werden, wenn schon der Stoff, an dem sie haften, für den Schüler nicht bloß einen vorübergehenden, augenblicklichen Wert hat, sondern so geartet ist, daß er auch späterhin als ein wertvoller geistiger Besitz erachtet werden kann und also nicht bloß für die erste Jugend, sondern auch für den Jüngling und Mann als ein Träger der allgemeinen Bildung von Bedeutung erscheint“ (4, 283).

4. 5 Das Prinzip der ästhetisch-rationalen und normativ verbindlichen Stoffauswahl

Helm geht bei der Stoffwahl für den Gesangunterricht in der Volksschule von einem essentialistisch geprägten, romantischen Volksliedbegriff aus. (Vgl. dazu: Kap. 4.1 und 4.2). Die sich hieraus ergebenden normativen Wertkriterien seiner musikalischen Wertwahl zeigen sich charakteristischerweise in seiner (musikpädagogischen) Problembestimmung des Volksliedes als (literarische und musikalische) Textfassung. Da er Handlungsprobleme des Gesangunterrichts, die auf Lieder bezogen sind, primär aus dem Blickwinkel der Liedfassung betrachtet, ist sein theoretischer Zugriff auf volksmusikalisches Handeln im Rahmen der Schule dahingehend zu charakterisieren, dass er niemals die zwei unterschiedlichen Dimensionen des Liedes: - a) die musikalische und literarische Fassung und b) das Lied als musikalischen Handlungsvorgang - begrifflich klar scheidet. Helm redet schlechthin von „Gebilden wahrer Kunst“, also von Liedern als Objekten.

4. 6 Der verbindliche Gegenstand des Gesangunterrichts: Volkslieder und volkstümliche Lieder

Helm glaubt noch Anfang des 20. Jahrhunderts die verbindlich gültige Auswahl des Liedgutes mit philosophischen Ideen über die aus Volksliedern herauszulesenden „Grundschichten der Volkseele“ festlegen zu können, indem er auf den essentialistischen Volksliedgedanken von A. B. Marx (1795 - 1866) direkten Bezug nimmt, der vom Volkslied als der „unantastbaren Musik von Gottes Gnaden“ spricht:

„Das Volkslied in seiner natürlichen Schönheit und Unbefangenheit entspricht dem Charakter der Volksschule am besten. Das Volkslied ist frei von gemachter Absichtlichkeit, von unmelodischem Schwulste und von phrasenhafter Rhetorik. Die echten Volkslieder sind Lieder von wundersamer Innigkeit und gewaltiger Kraft, einfach und lieblich, rührend und edel, die edelsten Tugenden des deutschen Volkes darstellend. Im deutschen Volksliede liegt des deutschen Volkes Freude und

Leid, Liebe und Haß, Jubel und Schmerz, Stolz und Demut. `Das Volkslied`, sagt A. B. Marx, `ist die Unsterblichkeit der Musik. Es ist ewig dasselbe, wengleich es sich in seiner Ausprägung nach Zeit und Art wechselt. Es gehört der grauesten Vergangenheit an, wie der blühenden und bestaubten Gegenwart, und ist zugleich die eigentliche Zukunftsmusik“ (D, S. 396). (siehe dazu auch: Kap. 4.1).

„Die Volksstimmung - die Stimmung jedes Volkes für sich und in jedem seiner Lebensmomente, in jeder Richtung seines Gemütes - das ist der Grundgehalt des Volksliedes“ (D, 396).

Helm unterscheidet zwischen „Volksliedern“ und „volkstümlichen Liedern“. Volkslieder bestimmt er als weitgehend anonym „aus dem Volke selbst hervorgegangen“. Volkstümliche Lieder dagegen sind von bekannten Dichtern und Verfassern „in den Geist des Volkes hineingebracht“ worden; sie sind für das Volk komponiert worden. - Mit dieser Differenzierung zwischen „Volksliedern“ und „Liedern im Volkston“ gab Helm, wie schon vor ihm A. B. Marx u. a., die „Ursprungshypothese“ zur Bestimmung von Volksliedern auf, so dass es ihm ausreichend schien, die „Echtheit“ oder „Wahrheit“ eines Liedes danach zu bestimmen, ob es „im Volk lebt“, ob es „Eigentum des Volkes“ geworden sei. Dies heißt jedoch keineswegs, dass Helm Vertreter einer „Rezeptionstheorie“ war, der ausnahmslos alle Lieder akzeptierte, die im Volk umliefen. Für Helm wäre der alleinige Rückgriff auf das Kriterium der Verbreitung bestimmter Lieder (das Kriterium ihrer „Volksläufigkeit“) als Gegenstandsbegrenzung zu formalistisch. Deswegen warnt er davor, den „inneren Wert“ eines Liedes allein nach der Verbreitung beurteilen zu wollen. Als wertlos will er „Pöbellieder“ und „Gasenhauer“ vom Wertbegriff „Volkslied“ ausgrenzen, sie sind ihm (zu) „leichte Ware“ (in: 4, 296).

Neben dem Kriterium der „Volksläufigkeit“ gehört zum Helmschen Repertoire seiner funktionalen Überlegungen zum Volksliedbegriff das Kriterium der Überlieferungsdauer. So greift er zur näheren Bestimmung volkstümlicher Lieder auf die beiden Kriterien der „Volksläufigkeit“ und Überlieferungsdauer zurück:

„Außer den Volksliedern können in der Volksschule auch volkstümliche Lieder gesungen werden. Die volkstümlichen Lieder unterscheiden sich von den Volksliedern dadurch, daß die letzteren aus dem Geiste des Volkes hervorgegangen sind, daß dagegen jene erst in den Geist des Volkes hineingebracht werden. Die Dichter oder Verfasser volkstümlicher Lieder kennt man, die Dichter oder Komponisten der Volkslieder kennt man nicht. So sehr man sich zu freuen hat, wenn Lieder, wie z. B. „Es ist bestimmt in Gottes Rat“ – „die Lorelei“ – „Morgenrot“ etc., im Volke gesungen werden, so sehr soll man sich hüten, jedes Lied, das eine Zeitlang vom „Pöbel“ gesungen und dessen Melodie auf den Straßen von den Schusterjungen gepfiffen wird („Ach ich bin so müde“), für ein volkstümliches Lied zu halten. Über die Volkstümlichkeit eines Liedes kann am sichersten die Dauer des Liedes entscheiden. Leichte Ware kommt und vergeht; was aber inneren Wert hat, bleibt und besteht“ (D, 396 f.).

4.7 Die Ablehnung moralisierender Lieder

Stilkritisch argumentierend wendet sich Helm gegen Lieder, die als Mittel der Belehrung fungieren sollen und aufklärerische Absichten mit den Liedtexten transportieren (4, S. 284). Deutlich negativ besetzt sind für ihn die in moralisierender Weise speziell für die Schule komponierten sog. „Schullieder“. In Anlehnung an Kehr (D, 397) sagt er, die von „eitlen Lehrern“ komponierten Schullieder seien „fade“, „trivial“ und „nichtsutzig“. Diese Art von Lieder zu komponieren sei „Zeitverschwendung“, weil sie - langfristig gesehen - von den Schülern nicht wirklich angenommen werden. Daher werden sie auch nach der Schulzeit nicht mehr gesungen.

Der mehrdeutige Terminus des sog. Schulliedes hat im Verlaufe des 19. Jahrhunderts eine Entwicklung in Übereinstimmung mit den Erziehungsgrundsätzen des Philanthropismus durchgemacht. Wenn Helm Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts diesen Terminus benutzt, dann

steht er in Übereinstimmung mit musikpädagogischen Tendenzen, die in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts die speziell für schulische Zwecke komponierten Lieder mit belehrenden und wissensvermittelnden Inhalten ablehnten. Das Belehrende und Moralisierende dieser Lieder hält auch er im Rahmen der Volksschule aus ethisch-ästhetischen Gründen für ungeeignet:

„Ausgeschlossen müssen ... bleiben alle speziell für Schulzweck gedichteten und komponierten Gesänge, weil sie nur höchst selten poetischen Gehalt bekunden und musikalischen Geschmack bekunden lassen und in der Regel den Forderungen edler Kunst wenig entsprechen; ebenso aber auch alle moralisierenden Lieder, die niemals einer gesunden, kräftigen und kernigen Empfindung entsprungen sind und von denen sich die Kinder deshalb auch bald mit Widerwillen abwenden“ (4, 284).

4. 8 Das pädagogische Prinzip der Beachtung der Individualität des Schülers

Außerdem ist noch darauf zu achten, dass Texte und Melodien in einem angemessenen Verhältnis zur Individualität des Geistes und des Stimmorganes stehen: denn nur dann lässt sich hoffen, daß die darzubietenden Gesänge in Fleisch und Blut übergehen, d. h. von den Kindern vollständig apperzipiert werden. Wenn diese Forderungen berechtigt sind, dann muss die Volksschule auf die Vorführung und Aneignung komplizierterer Kunstwerke, insbesondere auch auf die Vermittlung vielstimmiger Gesänge verzichten, weil sie die Leistungsfähigkeit der Schüler übersteigen. (Zur Individualitätsproblematik vgl. Kap. 3.6)

4. 9 Der Liederkanon für die acht Volksschuljahre

[17, 185 – 189; siehe Anhang, Seite 230 ff.]

5. Artikulation der Formalstufen:

Der zweistufige Lernprozess

Den Aufbau einer vielseitig gebildeten Person versucht Helm mit den „methodischen Stufen“ eines analytisch-synthetischen Unterrichtsganges zu bestimmen. Damit stützt er sich auf psychologisch begründete, lerntheoretische Begriffe, welche den Gang des Unterrichts als Phasen eines Apperzeptions- und Abstraktionsprozesses beschreiben.

Durch die Akzentuierung des psychologischen Aspekts in den Artikulationsstufen des Unterrichts lässt sich zunächst nicht erkennen, wie Helm sich die pädagogische Grundstruktur des Bildungsganges vorstellt. Es ist auffällig, dass Helm die Herbartschen Begriffe „Vertiefung“ und „Besinnung“, mit denen Herbart die konstitutiven Momente der dynamischen Grundstruktur des Bildungsganges beschreibt, nur an einer einzigen Stelle erwähnt. Die Bedeutung des Wechsels von „Vertiefung“ und „Besinnung“ für die Gesamtheit der Artikulationsstufen erwähnt Helm nicht, weil er vornehmlich unterrichtspraktische Lösungen anstrebt und die Wege des Unterrichts durch psychologisch gesetzmäßige Wege vorgezeichnet sieht. Beim Aufbau der Formalstufen folgt Helm einem „ersten Denkmodell“ (vgl. I. Teil, Kap. 7).

Statt der pädagogischen Begriffe der „Vertiefung“ und „Besinnung“ verwendet Helm die Begriffe des „analytischen Unterrichts“ und des „synthetischen Unterrichts“ (A, 192 f.), mit denen er die „wichtigsten Lehrmethoden oder Unterrichtsarten“ bezeichnet (ebd.). Es sind Bezeichnungen für zwei sich ergänzende Unterrichtstendenzen zum Aufbau der „unmittelbaren und mittelbaren Erkenntnis“. „Analytischer“ und „synthetischer Unterricht“ sind für Helm die Bedingungen eines Un-

terrichts, der eine auf die Individualität der Person zurückbezogene Vielseitigkeit ausbildet, weil das Neue des Unterrichts auf das Alte des Gedankenkreises zurückbezogen bleibt.

Als pädagogische Grunderfahrung kennt und beschreibt Helm der Sache nach das methodische Ziel, den *Methodenaspekt* der „Vertiefung“:

5.1 Erste Stufe: Vertiefung

Im pädagogischen Rahmen ist die Ausbildung des sittlichen Urteilsaktes an vorstellungspsychologische Bedingungen der Rezeption geknüpft, die nach Helm unbedingt beachtet werden müssen, damit das vielseitige Interesse sich entwickeln kann. Die sittliche Urteilsbildung kommt nur zustande, wenn der Gegenstand in „vollkommener Klarheit aller Vorstellungen“ gehalten wird (A, 92). Nach Helm ist daher durch die Spontaneität im Fällen der Urteile keinesfalls die Sachorientierung gesichert. Sachlichkeit ist vielmehr auf eine Disposition angewiesen, die das Werk von Unterricht und Erziehung ist: Die „Vertiefung“ oder „Versenkung“ in den Unterrichtsgegenstand muß zum Habitus werden. Im konkreten Unterrichtsprozeß entscheidet es sich also, ob und wie diese Disposition zur „Vertiefung“ sachangemessene sittliche Urteilsakte ermöglicht. Das Resultat der Vertiefung liegt im Bereich der sittlichen Bildung im ästhetisch „vollendeten Vorstellen idealer menschlicher Willensverhältnisse“. Der Unterricht hat deshalb Gelegenheiten zur Beurteilung von Willensverhältnissen darzubieten. Das können einerseits stillschweigende Beispiele im Umgang sein, andererseits Darstellungen sittlicher Verhältnisse im Unterricht. Worüber das Urteil ergeht, das soll der Schüler bemerken. Dass er dies kann, setzt eine Bereitschaft zur ästhetischen Wahrnehmung voraus: die Vertiefung in das Dargestellte. Dies ist die erste Aufgabe der (sittlichen) Geschmacksbildung. Willensverhältnisse als Gegenstand des Werturteils müssen sichtbar gemacht werden, sie müssen unterrichtlich dargestellt werden. Der Schüler hat sich in die Darstellungen ästhetisch zu vertiefen.

„Versenken in Tonverbindungen“

Der Gesangunterricht soll nach den "Grundsätzen der Gesangeskunst" erteilt werden, obgleich sein Unterrichtsziel auch über spezifisch musikalische Unterrichtsgegenstände hinausgeht. Die Einwirkungen musikalischer Objekte auf den Schüler denkt sich Helm idealtypisch als ein verbindliches "vollendetes Vorstellen", d. h. zunächst als ästhetisch-rationales Hören der Liedmelodien. Der Vorgang der Werturteilsbildung ist ganz i. S. Herbarts als ein synthetisches Urteil gedacht, das in den zwei Schritten - a) ästhetisch-rationales musikalisches Denken und Handeln; b) subjektiv zugeordnetes Werturteil - ein "unwillkürliches Gefühl des Gefallens oder Mißfallens" nach sich zieht. Für Helm besteht ein ursächlicher Zusammenhang zwischen der im Unterricht genutzten Chance, die Schüler allein auf die ästhetische Rationalität des Unterrichtsgegenstandes zu konzentrieren, und der sich daran mit großer Sicherheit anschließenden, von ihm positiv bewerteten, emotionalen und motivationalen Konsequenzen für den Schüler. Dies ist für Helm denkmöglich und didaktisch umsetzbar, weil er glaubt, dass die als vorbildlich und verbindlich gelten sollende Einstellung der Schüler im Hinblick auf ein musikalisches Werturteil ursächlich allein durch ein auf Musik bezogenes ästhetisch-rationales Denken und Handeln entstehen kann. Das ästhetisch-rationale Urteil ordnet subjektiv der Musik einen Wert zu, der „durch die im ästhetischen Objekt gegebenen [Ton-] Verhältnisse“ bedingt ist. Helm stellt sich diesen wertenden Vorgang jedoch nicht allein als ein subjektiv zuordnendes Urteils geschehen vor, sondern erkennt hierin die subjektive Seite eines von ihm angenommenen objektiv gegebenen, „wesenhaften“ Wertes: Helm glaubt, dass das ästhetische Werturteil einen Wert subjektiv erkennt, den der Gegenstand objektiv, seinem „Wesen“ nach, *hat*. Diesen (geglaubten objektiven) Werten muss in seinen „ästhetisch wertvollen Tonverbindungen“, die es unterrichtlich zu beachten gilt, nachgegangen werden. Helm will

die Forderung nach „vollendetem Vorstellen“, das aus Herbarts Formalästhetik und seiner Vorstellungspsychologie resultiert, dadurch nachkommen, daß die Schüler sich in die Tonverbindungen „versenken“ und beschreibt diesen Vorgang als "reinen Handlungstypus":

„Es gibt keine ergiebiger und reinere Quelle edler Freude als die Musik, insbesondere die Vocalmusik. In ihr wirken Melodisches, Rhythmisches, Dynamisches und Textliches mit so großer Ebenmäßigkeit zusammen, hier fügen sich die Elemente so leicht und sicher in und aneinander, hier werden die Gegensätze und Hemmungen so vollständig ausgeglichen und durch harmonische Tonverhältnisse abgelöst, hier wechseln Ruhe und Bewegung, Hebung und Senkung in so schöner Weise miteinander ab, daß jedes Gemüt sich gehoben fühlt. Je öfter darum ästhetisch wertvolle Tonverbindungen auf den Schüler einwirken, je häufiger ihm Gelegenheit und Veranlassung gegeben wird, sich in dieselben zu versenken, desto sicherer werden in seinem Gefühlsleben die Farben der Freude die Oberhand erhalten und desto wahrscheinlicher wird seine Gemütsstimmung eine frohe und heitere werden“ (3, 182).

5. 2 Die Bedeutung der „Besinnung“ im zweistufigen Lernprozess

Erziehend kann nur derjenige Unterricht sein, der seinen Anfang in der Vermittlung „klarer, vollendeter Vorstellungen“ des konkret vorliegenden Gegenstandes oder Sachverhaltes sucht. Soweit bewegt sich der Geist noch in der Sphäre der ästhetischen Wahrnehmung und Anschauung, als er sich in das unterrichtlich vorgeführte Verhalten „edler Menschen vertieft und versenkt“ (vgl. A, 99). Die Wahrnehmung betrachtet dabei immer ein konkret vorgeführtes „Wollen und Handeln“, wobei die Wahrnehmung immer an das gerade Gegebene gebunden ist.

Durch den Prozess der Vertiefung ist die Einheit der Persönlichkeit aber noch nicht gesichert. Diese kann erst in einer auf die Vertiefungen folgenden Phase der Besinnung geschaffen werden.

Der Schüler soll sich deshalb aus der Sphäre der ästhetisch klar wahrgenommenen einzelnen Objekte - im ethischen Bereich sind dies Willensverhältnisse - durch die Anbahnung des abstrahierenden Denkens erheben. Eine lediglich sich in Willensverhältnisse „vertiefende“ und „versenkende“ ästhetische Wahrnehmung entbehrt noch der reflektierten Einsicht in die Sachverhalte. Wozu dient die reflektierte Einsicht? Wozu dient das Fortschreiten aus der ästhetischen Wahrnehmungssphäre des Unterrichts in die des abstrahierenden bzw. reflektierenden Denkens? - Helms Antwort lautet, dass nicht nur die ästhetische Einsicht, sondern auch besonders die reflektierte Einsicht in Willensverhältnisse im Schüler ausgebildet werden müsse, damit er selber in ein begründetes Verhältnis, das heißt genauer: in ein begründetes Selbstverhältnis zu den zunächst nur ästhetisch wahrgenommenen Willensverhältnissen treten kann, damit „im Schüler ein Vorstellungskomplex [entsteht], der ihn erkennen läßt, wie sein Verhalten, wie seine Gesinnung, wie sein Handeln und Wollen beschaffen sein muß, wenn er Gott gefallen und auf dem Weg der Vervollkommnung vorwärts kommen soll“ (A, 99). Die Reflexion dient also der „Besinnung“, welche erst die Einheit der Person garantieren kann.

Helm will mit diesem Unterrichtsschritt das Gebiet der unmittelbaren vertieften Betrachtung der Unterrichtsgegenstände verlassen und weiterleiten in das Gebiet der Abstraktion, welche das „Gemeinsame“ der ästhetisch dargestellten Willensverhältnisse auf dem Wege des Vergleichens in begrifflicher Form zu „sittlichen Mustervorstellungen zusammenfasst“ (vgl. A, 99).

Erst unter der Voraussetzung einer fundierten, d. h. sachangemessenen Einsicht kann und darf der Wille genau die Richtung der erworbenen Einsicht einschlagen. Hierin liegt die Hauptaufgabe des Unterrichts: Im Schüler soll eine ethisch - rationale Einsicht erzeugt werden, die nicht auf dem Stand eines gleichgültigen Wissens stehenbleiben darf, sondern Herrschaft über den Willen erlangen soll.

Damit das Wissen prägenden Einfluß auf die Persönlichkeit bekommt, soll dieses „die Herrschaft über den Willen erhalten“ (A, 90). Dies ist das Entscheidende des „erziehenden Unterrichts“ für Helm: Erst wenn der Schüler eine „religiös-sittliche Erkenntnis“, - eine gewisse Anzahl an unterrichtlich vermittelten musterbildhaften Einsichten in die „sittlichen Ideen“ - gewonnen hat, d. h., wenn er sich in dieselben „vertieft“ und „versenkt“ hat und auf dem Wege des Begriffsbildungsprozesses eine „Besinnung“ stattgefunden hat - ist eine identitätsstiftende Willensbildung möglich und seiner Auffassung nach sinnvoll. Erst wenn er an „religiösen“, „sittlichen“, „christlichen“ oder „tugendhaften“ „erzählenden Stoffen in mustergültiger Weise die geoffenbarten göttlichen und die idealen menschlichen Willensverhältnisse“ (A, 90) kennengelernt hat, ist die Chance gegeben, dass der Wille eine Richtung einschlagen kann, die von der gewonnenen Einsicht abhängt: Die Richtung zum „Religiösen und Sittlichen“ (A, 90). Dies kann aber nur gelingen, wenn zugleich mit der gewonnenen Einsicht das Interesse geweckt wird.

5.3 Methodische Einheiten

Lernprozess in zwei Stadien: a) Apperzeption, b) Abstraktion

Der Lernprozess besteht aus zwei grundlegenden Hauptstadien:

Damit die Individualität zur Vielseitigkeit ausgebildet werden kann, muss nach Helms Auffassung ein Lehrverfahren entwickelt werden, bei dem der Lernprozess die apperzipierende Aufmerksamkeit erzeugt, zur Selbsttätigkeit anregt und unmittelbares Interesse erzeugt. Um dies zu erzielen, muss der Lernprozess notwendigerweise zwei grundlegende Hauptstadien *nacheinander* durchlaufen.

1. Das erste Hauptstadium als Apperzeptionsprozess

Der Lernprozess ist zur ersten Hälfte ein Apperzeptionsprozess. Hier geht es um die Wahrnehmung und Verarbeitung von Vorstellungen, die in vielen einzelnen „Vertiefungen“ in die Gegenstände des Unterrichts gewonnen werden. Dadurch werden „Elemente der unmittelbaren Erkenntnis durch Selbstbeobachtung, durch Wahrnehmen und durch die zusammensetzende Tätigkeit der Phantasie [erworben]“ (A, 190).

Helm unterteilt dieses erste Hauptstadium der Apperzeption zunächst in zwei Tätigkeitsgruppen oder Arbeitsstufen:

"a) die Darbietung mit all dem, was zu geschehen hat, um die neuen Personen und Tatsachen, Vorgänge und Ereignisse, Gegenstände und Erscheinungen zu klaren Bestandteilen des Schülerbewusstseins zu machen,

b) die vergleichende Zusammenstellung der neu aufgenommenen Vorstellungen unter sich und mit gleichartigen älteren Vorstellungen, damit die Schüler deutlich erkennen, wieviel Gemeinsames und Unterscheidendes vorhanden ist, was vermöge seines Inhaltes zusammengehört und nicht zusammengehört, was sich verbinden läßt und getrennt bleiben muß" (A, 199).

5.4 Das zweite Hauptstadium als Abstraktionsprozess

Damit aber die Einheit des Bewusstseins nicht verlorenght, müssen die vielen einzelnen Vertiefungen im individuellen Bewusstsein vereinigt werden, denn die gedankliche Verknüpfung darf nicht dem Zufall überlassen bleiben. Das Vereinigen der einzelnen "Vertiefungen" übernimmt in der zweiten Hälfte ein Abstraktionsprozess, der mit den „Bestandteilen der mittelbaren Erkenntnis - Begriffen, Gesetzen, Regeln, Lehren, Lebenswahrheiten, Ideen“ (A, 190) arbeitet und dadurch zur „Besinnung“ überleitet.

Bei dem Erwerb von Einsichten gibt es immer nur einen verbindlichen, „induktiv genetischen, natürlichen Weg“ von der „unmittelbaren zur mittelbaren Erkenntnis“ (A, 191). Unmittelbare Anschauungen des konkreten, ins Einzelne zerlegten Vorstellungsmaterials werden in der „Darbietung“ gewonnen. Danach wird die Entwicklung des Begrifflichen aus dem angeschauten Stoff in der „vergleichenden Zusammenstellung der neu aufgenommenen Vorstellungen“ sowie in der daran anknüpfenden „Isolierung des Allgemeingültigen im Begriff“ (A, 199) angebahnt. Dieses ist also für Helm der einzige „naturgemäße Weg“ der Geistesbildung, bei dem das konkret Einzelne zum Allgemeinen überführt wird.

Dieser zweistufig strukturierte Erkenntnisprozeß wird bei Helm zur Dreistufigkeit erweitert, weil er die Notwendigkeit sieht, das Gelernte anzuwenden (vgl. A, 200). Somit beherrschen nach Helms Auffassung die folgenden Stufen den Erkenntnisprozeß: 1. Apperzeption („Sammlung von Anschauungen“), 2. Abstraktion („Begriffsbildung durch denkende Verknüpfung der Anschauungen“) und 3. Übung („Anwendung bzw. praktische Verwertung des Gelernten“).

Er stellt zunächst die zwei wichtigsten Tendenzen oder Aspekte des Unterrichts vor, die er „Lehrmethoden oder Unterrichtsarten“ nennt (A, 192). Die erste „Unterrichtsart“ hat eine „analytische oder erläuternd, zergliedernd-klärende“ Tendenz (vgl. A, 193). Darauf aufbauend folgt eine Unterrichtsart, die den synthetischen Aspekt des Unterrichts a) durch „mitteilende Darbietung des neuen Stoffs“ und b) Entwicklung der „mittelbaren Erkenntnis“, also von „Begriffen“, „Gesetzen“, „Regeln“, „Lehren“ und „Lebenswahrheiten“ betont.

Helm sieht im Erwerb der „Einsicht“ einen natürlichen Weg von der „unmittelbaren zur mittelbaren Erkenntnis“, welcher den „Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens“ entsprechen muss. Den Gang der Entwicklung der Erkenntnis - Helm zitiert Pestalozzis Forderung: `Von der Anschauung zum Begriff` - bezeichnet er als induktiv und genetisch:

„Man nennt diesen Weg, weil er gewissermaßen von außen nach innen führt, induktiv, weil er dem natürlichen Wachsen und Entstehen des Wissens entspricht, genetisch“ (A, 191).

Helm kennzeichnet den „analytischen“ und den „synthetischen Unterricht“ als die „wichtigsten Lehrmethoden“, in denen auf die sinnliche Assimilation der Wirklichkeit („analytische Lehrform“) die begriffliche Akkomodation folgt („synthetische Lehrform“).

5.5 Der fünfstufige Weg der „Methodischen Einheit“

Diese Dreistufigkeit erweitert Helm zum fünfstufigen Weg der „Formalstufen“ oder „methodischen Einheit“. Besonderes Gewicht misst Helm der psychologischen Begründung hinsichtlich der Einhaltung des methodischen Ablaufs des Erkenntnisprozesses nach den formalen Stufen bei. Der Prozess der Erkenntnisgewinnung ist seiner Auffassung nach „durch die Gesetze der geistigen Entwicklung gebunden“ und stellt somit das psychologisch richtige und notwendige Lehrverfahren dar, von dem nicht willkürlich abgewichen werden darf (vgl. A, 200). Für Helm erweist sich damit die verbindliche Reihenfolge der Formalstufen als psychologisch notwendiges „Gesetz der geistigen Entwicklung“. Damit ergibt sich für Helm, dass das pädagogisch Richtige, der Unterrichtserfolg, an die Einhaltung der Reihenfolge der Formalstufen gebunden ist: Helm betrachtet die Formalstufen unmittelbar als Methodenschritte.(vgl. dazu Helms „1. Denkmodell“; I. Teil, Kap. 7).

Methodische Einheiten und Formalstufen bei Helm

Stoffabschnitte, die die mittelbare und unmittelbare Erkenntnis des Schülers bereichern sollen, nennt Helm methodische Einheiten (A, 199). Da nach seiner Auffassung alles Lernen psycholo-

gisch ein Apperzipieren bedeutet, gestaltet er den notwendigen Weg des Unterrichts als phasenweisen Apperzeptionsprozeß. Im Gegensatz zu Herbarts „Stufen“ (vgl. Kap. 7.1.2) wird der instrumentelle Charakter der Helmschen Stufen darin deutlich, dass er sie als psychologisch notwendiges Artikulationsmodell des Unterrichts betrachtet, sodass „man innerhalb der Behandlung einer und derselben methodischen Einheit drei Tätigkeitsgruppen oder Arbeitsstufen unterscheiden [kann]:

a) die Darbietung mit all dem, was zu geschehen hat, um die neuen Personen und Tatsachen, Vorgänge und Ereignisse, Gegenstände und Erscheinungen zu klaren Bestandteilen des Schülerbewußtseins zu machen,

b) die vergleichende Zusammenstellung der neu aufgenommenen Vorstellungen unter sich und mit gleichartigen älteren Vorstellungen, damit die Schüler deutlich erkennen, wieviel Gemeinsames und Unterscheidendes vorhanden ist, was vermöge seines Inhaltes zusammengehört und nicht zusammengehört, was sich verbinden läßt und getrennt bleiben muß,

c) die Isolierung des Gemeinsamen und deshalb Überall- oder Allgemeingültigen und seine Verschmelzung zu einem sprachlich zu fixierenden Begriff, einer Regel, einem Gesetz, einer Lehre, einer Lebenswahrheit - oder statt dessen die Vereinigung des als verbindungs-fähig Erkannten zu Vorstellungsgruppen, übergeordneten Reihen, tabellarischen Übersichten usw“ (A, 199).

Die o. g. drei Arbeitsstufen will er noch um zwei weitere ergänzen, weil der neue Unterrichtsinhalt nicht unvermittelt einsetzen darf: Bevor die Darbietung („Synthese“) einsetzt, ist eine Vorbereitung („Analyse“) nötig. Außerdem darf der Unterricht nicht mit der Ermittlung des Abstrakt-Begrifflichen sich bescheiden oder gar mit ihm einsetzen, weil der Unterricht ein praxisrelevantes Wissen erzeugen will, das die Schüler zum Wollen und Handeln anregen soll. Daher muß als Abschluß jeder methodischen Einheit die Übung in der Anwendung („Methode“) des Gelernten zu ihrem Recht kommen.

Jedes Unterrichtgebiet, jedes Unterrichtsfach ist nach Helms Überzeugung aus lern- und entwicklungspsychologischen Gründen verpflichtet, sich an die fünf Methoden- oder Arbeitstufen zu halten, um nicht Gefahr zu laufen, den Unterrichtserfolg zu mindern. Helm verwendet parallel zwei Arten der Bezeichnung für die fünf Stufen:

1. Stufe: Analyse oder Vorbereitung
2. Stufe: Synthese oder Darbietung
3. Stufe: Assoziation oder Vergleichung
4. Stufe: System oder Zusammenfassung
5. Stufe: Methode oder Anwendung.

5. 6 Darstellung der fünf Stufen

5. 6. 1 Erste Stufe: Stufe der Analyse oder Vorbereitung

„Aufstellung eines Zieles“ (A, 202)

Der Unterricht hat die „Stufe der Vorbereitung“ mit einer Zielangabe als Eröffnungsstrategie zu beginnen. Helm geht von der handlungstheoretischen Überlegung aus, dass keine Willenshandlung ohne Ziel möglich ist.

Die erste Funktion, die Helm der Zielangabe zuschreibt, ist die Weckung der Lernmotivation. Die Ziele müssen dem Schüler „begehrntwert und erreichbar erscheinen“ (A, 203). Sie müssen das

Neue ankündigen und die Erwartung erregen, „das im Ziel angekündigte Neue mit Hilfe der Phantasie aus vorhandenen Bausteinen darzustellen" (A, 206).

Die zweite Funktion der Zielangabe liegt in einem vorstellungspsychologischen Effekt:

a) Die apperzipierende Aufmerksamkeit soll durch die Orientierung am Ziel von anderen, störenden Inhalten weggelenkt werden (vgl. A, 206).

„Wird die Beziehung zum Ziele nicht festgehalten, dann sinkt die Analyse zu einer interesselosen Wiederholung herunter; die Kinder schweifen planlos auf ihren Erinnerungsgebieten umher, reden und raten, ohne sich zu besinnen [!], und das Bewußtsein füllt sich mit einem bunten Mancherlei, das nur zum Teile brauchbar ist und im Ganzen und im Einzelnen nur von untergeordnetem Werte für die Apperception des Neuen sein kann" (A, 204).

Die apperzipierende Aufmerksamkeit soll zu denjenigen Vorstellungen hingelenkt werden, die im Hinblick auf den neuen Unterrichtsgegenstand gebraucht werden. Das Ziel muss dem Schüler deshalb klar und verständlich erscheinen und - damit es sein Interesse und seine Aufmerksamkeit erregt – „muß es dem Wissensinhalt des Schülers entnommen werden". Es darf selbst keine unbekanntem Formulierungen und Begriffe enthalten, sondern muß immer an „schon vorhandene Vorstellunggruppen" anknüpfen. Deshalb wird der Schüler in einen ihm vertrauten „Gedankenkreis" versetzt, wodurch das freie Steigen älterer Vorstellungen begünstigt wird. Diese freisteigenden Vorstellungen helfen ihm, das Neue einzuarbeiten, so dass er „das vermutliche Neue aus den vorhandenen Elementen seiner Erwartungsvorstellungen [...] konstruiert" (A, 204).

Zielangabe im Gesangunterricht

Dem Schüler soll ein für ihn subjektiv sinnvolles Unterrichtsziel genannt werden. Das Unterrichtsziel muss dem Schüler subjektiv bedeutsam („begehrntwert und erreichbar") sein (202). Helm hält dies für notwendig, weil nur über den Willen des Schülers die notwendige Geneigtheit [Motivation] zur Aufnahme des neuen Unterrichtsstoffs zu erzielen ist. Da das Ziel immer in eine sprachlich konkrete Fassung gebracht werden und sich im begrifflichen Vorstellungsrahmen des alten Gedankenkreises der Schüler artikulieren soll, müssen die Zielformulierungen des Lehrers wohlüberlegt sein. Sie dürfen nach Inhalt und Sprache nichts enthalten, was dem Schüler der Bedeutung nach unbekannt ist, sie dürfen aber auch nichts vom Inhalt des Neuen vorwegnehmen, andernfalls würde der Reiz des Neuen schwinden.

Helm schlägt daher folgende Zielformulierungen vor:

„Es erinnert dann den Schüler an bekannte Personen und Tatsachen, Länder und Stätten, Dinge und Vorgänge und stellt ihm dazu Neues, Vervollständigendes in Aussicht. Je nach Art des neuen Stoffs kann es in die Form einer Frage, einer Aufgabe, eines Vorhabens gekleidet und auch mit den Bedürfnissen des praktischen Lebens in Verbindung gebracht werden“ (203).

Zu beachten ist dabei, dass in der Zielangabe vom neuen Unterrichtsstoff selber nichts enthalten sein darf, nicht einmal andeutungsweise, weil dies - so die Überzeugung von Helm - die Erwartungshaltung dem Neuen gegenüber dämpfen und somit gleichzeitig die Aufmerksamkeit einschränken würde. Der Lehrer hat demzufolge die unterrichtsvorbereitende Aufgabe, „das Bekannte und auf das Neue bezogene von dem Neuen selbst durch einen logischen Prozeß zu scheiden" (Scheffler, 58). Er stellt das Neue also nur in Aussicht (Helm), um beim Schüler diesen Reiz der Neuheit (203) motivational nutzen zu können. Der Lehrer soll die Schüler in der Weise motivieren, dass sie im Zustand einer neugierigen Erwartungshaltung den neuen Unterrichtsgegenstand "in seinem vollen Umfang angekündigt sehen"(203).

Stufe I a. Textanalyse:

Damit das Neue für die Schüler interessant wird, muss es in der Weise gedanklich vorbereitet werden, dass es an „verwandte“ ältere Bewußtseinsinhalte anknüpft. Die „alten, schon vorhandenen Vorstellungen“ besitzen eine große Stärke, bzw. „apperzeptive“ Kraft. Sie sind es, die - bildlich gesprochen - die Haken oder Anknüpfungspunkte für die neuen Vorstellungen sind. Diejenigen älteren Vorstellungen, die den interessebildenden, lebendigen Hintergrund für das Neue bilden, werden „in der Richtung zum Ziel neu geordnet und verbunden.“ Es handelt sich um die gezielte Bereitstellung des alten Bewußtseinsmaterials im Hinblick auf das Neue.

Helm will aber einen höheren Intensitätsgrad der Motivation erreichen als nur ein unmittelbares Interesse der Schüler, das sich mit einer spontanen Erwartungshaltung und inneren Bereitschaft dem Unterrichtsvorhaben öffnet. Er will ein zielorientiertes „Begehren“ wecken, das durch den in Aussicht gestellten Erkenntnisgewinn den Schüler motiviert, sich „mit seiner ganzen Kraft am Unterricht [zu] beteiligen“ (A, 95). Helm bedenkt nicht, dass die Schüler „noch nicht über den Gegenstand verfügen“, wie Herbart sagt. Von den Schülern wird also schon gefordert, auf ein ergebnis- und zielorientiertes „Begehren“ hinzustreben, das außerhalb des unmittelbar zu interessierenden Unterrichtsgegenstandes liegt. Durch die Fixierung auf das Ziel eines gedanklichen Punktes („ein Lied, das das Mädchen gerne gesungen hätte“) geht möglicherweise die konzentrierte Bereitschaft für die beabsichtigte Unterrichtshandlung (Singen) verloren. Helm vertraut nicht darauf, dass die Wirkung eines ohne Vorbereitung vorgesungenen Liedes genau dasjenige Interesse hervorzurufen vermag, welches er anstrebt: das ästhetisch-rationale. Da die Schüler noch kein ästhetisch-rationales Interesse an Musik haben - wie Helm weiß -, versucht er über subjektiv zugeordnete Bedeutungen sprachlicher Art Interesse für das Lied zu wecken. Helm unterscheidet ein elementares „Gefallen“ an Musik, welches ihm für den interessebildenden Unterricht unerwünscht ist, von einem ästhetisch rationalen „Interesse“ am Gegenstand. Erwünschtes Interesse lässt sich seiner Meinung nach am Lied nur hinsichtlich des Liedtextes wecken, da für die Schüler ein sinnhaft verständlicher Übergang vom Märchen zum Text eines Liedes beispielsweise möglich ist:

„Die wertvollsten Volksmelodien sind für sich allein nicht imstande, das Interesse des Kindes wachzurufen; es fehlt eben die Voraussetzung hierzu, die musikalische Schatzkammer. Wenn das Kind an ihnen Gefallen findet, so ist das lange noch kein Interesse. Gefallen wird ihm schließlich auch ein kunstloser Gassenhauer, wenn er nur dem Ohre schmeichelt und leidlich gesungen wird. Wer also seinen Unterrichtserfolg nicht beeinträchtigen und sich die Arbeit nicht unnötig erschweren will, der hüte sich, mit der Türe ins Haus zu fallen und mit dem Vorsingen des Liedes zu beginnen“ (4, 296).

Die sinnhafte Beziehung auf die neue Melodie braucht aber nicht zu fehlen. Helm nimmt an, dass mit der Melodie eine neue Form für den Ausdruck der im Text beschriebenen Gefühle in Aussicht gestellt ist.

Helm vertraut nicht darauf, dass der unmittelbaren Präsentation des neuen Liedes genügend Kräfte innewohnen, „apperzipierende Vorstellungen zu wecken“. Aber auch den Schülern glaubt er Hilfestellungen geben zu müssen, um in gewünschter Weise am Unterrichtsgegenstand anknüpfen zu können. Da Helm psychologisch von der Existenz eines naturgesetzlich ablaufenden „Mechanismus des Vorstellungsprozesses“ überzeugt ist, glaubt er an die Notwendigkeit, gedankliche Anknüpfungspunkte vor der Präsentation des neuen Unterrichtsstoffes herbeischaffen zu müssen.

Stufe I b. Musikalische Analyse:

Die musikalische Analyse hat die Aufgabe, die Aneignung des neuen Liedes einzuleiten und vorzubereiten. Man nennt diese Stufe „Analyse“, weil der Lehrer bekannte Lieder daraufhin untersucht und zergliedert, inwiefern sie musikalische Anknüpfungspunkte für das Neue ergeben. Diese didaktisch-methodische Vorbereitung soll die Bereitschaft der Schüler wecken, sich auf spezifisch musikalische Sinnzusammenhänge im neuen Liedes einzulassen; die Schüler sollen „in eine dem neuen Liede angemessene Stimmung [mit ästhetisch-rationaler Einstellung] versetzt werden“. (3, 194). Die in Beziehung zum neuen Lied stehenden musikalischen Elemente bereits gelernter Lieder werden wieder ins Bewußtsein gehoben, so dass die bekannten musikalischen Elemente als didaktische Brücke dazu dienen, verwandte ältere musikalische Vorstellungen, die dem Neuen sinnentsprechend entgegenkommen, darzustellen.

„Die musikalische Analyse sucht die Schüler zur Auffassung und Wiedergabe der neu einzuübenden Melodie dadurch zu befähigen, daß sie die rhythmischen und melodischen Elemente, die bereits Eigentum der Schüler sind, insoweit sie sich in der neuen Melodie wiederfinden, reproduziert und in das Bewußtsein der Schüler hebt. Es handelt sich also auch in der musikalischen Analyse nicht um eine Repetition früher durchgearbeiteter Stoffe, sondern um eine ganz spezielle Beziehung auf das den Schülern schon bekannte, das in dem Gegenstand des Unterrichtszieles liegt. Sobald die Tonleiter und der Dreiklang zum geistigen Besitz der Schüler gehören, empfiehlt es sich, die analytischen Übungen an sie anzuschließen. Die Töne der Tonleiter und des tonischen Dreiklangs - natürlich in der Tonart, die dem neuen Liede zu Grunde liegt - müssen hierbei einander so gereiht werden, daß die melodischen Wendungen und Fortschreitungen, die dasselbe enthält, schon bei den analytischen Übungen zu Gehör kommen. Auch muß bei der Rhythmisierung der Tonleiter- und Dreiklangsübungen das taktische Hauptmotiv des zu lernenden Liedes zu Grunde gelegt werden“ (3, 193).

Diese Art der musikalischen Elementarisierung ist jedoch nicht sofort im Anfangsunterricht möglich, da noch keine bzw. wenige musikalische Vorstellungen und Begriffe vorhanden sind. Daher schlägt Helm vor, solange noch keine fachsprachlichen Begriffe zur Verfügung stehen (z. B. Tonart, Tonleiter, Taktart, Taktordnung usw.) auf der Stufe der Analyse im 1. Schuljahr sich darauf zu beschränken, "die Schüler an geübte Lieder zu erinnern, die die gleiche Taktordnung haben, mit dem gleichen Tone beginnen und schließen, in denen ähnliche Tonfolgen vorkommen usw." (3, 193).

Helm setzt große Erwartungen in die motivierenden Konsequenzen dieser beiden methodischen Schritte der "Zielangabe" und „Analyse“, hofft er doch, dass das entstehende Interesse jetzt sachbezogen und nicht nur vom "Reiz des Neuen" getragen ist. Entscheidend ist für Helm die vermutete Wirkung dieses Methodenschritts auf die Willensbildung des Schülers sowie auf die Steigerung seines Selbstvertrauens. Helm vermutet, der Schüler wende sich nun nach den vorbereiteten analytischen Übungen zuversichtlich dem neuen Stoff zu im Vertrauen darauf, Hindernisse und Schwierigkeiten auf dem Weg der Aneignung des neuen Liedes bestimmt überwinden zu können.

5. 6. 2 2. Stufe: „Die Stufe der Darbietung (Synthese)" (A, 207)

Nach der „Vorbereitung“ stehen die alten, verwandten Vorstellungen gewissermaßen auf dem Sprung, die neuen zu ergreifen. Jetzt kann das „concret Neue mitteilend dargeboten“ werden. Die Darbietungen hängen vom Alter der Schüler und vom jeweiligen Stoff ab. Im Gesangunterricht wird der Schüler mit „Gegenständen der Kunst“, mit „Tönen und Tonverbindungen“ vertraut gemacht, die „vorgespielt oder vorgesungen“ werden (A, 207).

1. Helm fordert die Beachtung des Gesetzes der „successiven Klarheit“: Das Neue muß absatzweise, also nach und nach zur Aufnahme dargeboten werden (A, 208). Dies hat den Zweck, dass der Schüler sich in die „langsam“ an seinem Bewusstsein vorüberziehenden Inhalte „versenken und vertiefen“ kann. Helm begründet die Notwendigkeit dieses methodischen Vorgehens mit einem Herbart-Zitat: „Nur ruhende Vertiefung sieht das Einzelne klar“ (A, 208).

2. Das Gesetz des Wechsels von Vertiefung und Besinnung verlangt zunächst eine Hinwendung zum „Einzelnen und das Sichversenken in dasselbe“ (A, 208), um dann unter der „überblickenden Aufmerksamkeit“ zu einer „Gesamtvorstellung“ zu kommen. Dazu muss nach einer Anzahl von einzelnen „ruhenden Vertiefungen“ ein „Ruhepunkt“ in der Darbietung eintreten. Die hierdurch entstehende Pause soll gewissermaßen als zwischengeschaltete Reflexions- oder Besinnungsphase genutzt werden, um einen „zusammenfassenden Rückblick“ über das bisher wahrgenommene Neue zu veranstalten. Der Schüler soll sich „besinnen, was er bis jetzt gesehen und gehört hat“. Die „überblickende Aufmerksamkeit“ verbindet die einzeln wahrgenommenen Vertiefungen „zu einem einheitlichen Ganzen, zu einer Gesamtvorstellung, einer Vorstellungsreihe, oder Vorstellungsgruppe“ (A, 208). Wichtig ist der während der ganzen Darbietungsphase zu beachtende „regelmäßige“ Wechsel zwischen Vertiefung in das Einzelne, welches „klar“ sein muss, und der Besinnung, die für den „Überblick über das Ganze“ sorgt.

„Vertiefung und Besinnung bilden in ihrem gegenseitigen Wechsel den geistigen Atmungsproceß“ (A, 208).

Helm versteht unter der Darbietung nicht nur eine Mitteilung des Neuen durch den Lehrer. Durch Wiedergabe bzw. übungsartige Wiederholungen des Dargebotenen durch die Schüler soll sichergestellt werden, dass es inhaltlich erfaßt wurde und sich nachhaltig einprägt. Bei der Darbietung muss der Schüler zur „größtmöglichen Aktivität herangezogen“ und in der „Selbstthätigkeit“ geübt werden. Dies soll dadurch geschehen, dass „der Lehrer nur die Objekte [gibt], und deren aufmerksame Betrachtung und geistige Verarbeitung „veranlaßt“ und „leitet“ (A, 209).

Zur „Klärung“ und „Befestigung“ kann das „synthetische Vorstellungs- und Gedankenmaterial“ auch schriftlich dargestellt werden.

2. Stufe: Synthese im Gesangunterricht

Aneignung der neuen Melodie:

Der Lehrer singt und spielt den Schülern die neue Melodie abschnittsweise vor, wobei er besonders auf den sich wechselseitig bedingenden motivationalen Zusammenhang von ästhetischer Qualität des Vortrags und der entsprechenden ästhetisch-rationalen Höreinstellung der Schüler zu achten hat. Im folgenden Zitat fällt auf, wie sehr Helm auf die motivierende Kraft vermeintlicher psychologischer Gesetzmäßigkeiten der Wahrnehmung bei der Präsentation der Melodie vertraut. Helm versucht, wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse in methodische Gesanglehrertugenden umzusetzen: Er möge „sauber“ und „rein“ nach dem „Gesetz der successiven Klarheit“ singen und spielen.

„Es ist von großer Wichtigkeit, daß die neue Melodie ohne fremde [außermusikalische] Zutat, d. h. sauber und rein an den Schüler herantritt. Deshalb muß sie vom Lehrer richtig und möglichst schön zu Gehör gebracht werden, zuerst durch Vorsingen, dann durch Vorspielen.

Nur so ist es denkbar, daß sich im Schüler das unwillkürliche Gefallen regt, daß .das Neue bei ihm tief eindringt und sich mit der rechten Wertschätzung und dem rechten Gefühl verbindet. Das Lied wird den Schülern um so erstrebenswerter erscheinen, je schöner und vollkommener es ihnen zu Gehör gebracht wurde. Ist die neue Melodie so kurz und so einfach, daß man annehmen kann, die ersten Töne derselben klingen gewissermaßen noch in den Ohren der Kinder, wenn die letzten Tonfolgen zur Perzeption kommen, dann ist sie, der tieferen ästhetischen Wirkung halber jeden-

falls gleich ganz dem Ohre darzubieten. Die Einübung selber aber hat stets nach dem Gesetz der successiven Klarheit zeilenweise zu erfolgen“ (3, 194).

5. 6. 3 3. Stufe: „Die Stufe der Vergleichung (Association)“

Mit Beendigung der ersten beiden Formalstufen („Analyse“ und „Synthese“), die Helm auch zusammenfassend die „Klarheitsstufe“ nennt (A, 215), ist der Apperzeptionsprozeß beendet, und es beginnen zwei weitere „Thätigkeitsgruppen“, die einen „Abstaktionsproceß einleiten und durchführen“ (A, 216). Der Schüler soll aus dem Bereich der Anschauungen in den Bereich deutlicher Begriffe geführt werden. Die erste „Thätigkeitsgruppe“ ist die „Vergleichung“: Durch die Methode der „vergleichenden Zusammenstellung“ wird der Reflexionsprozeß in Gang gesetzt. Der Vorgang der Begriffsbildung beruht nach Helm auf dem Vergleichen gleichartiger, jedoch nicht identischer Gegenstände, bzw. Vorstellungen, weshalb Helm sie „Stufe der Vergleichung“ nennt, oder auch, da es um eine „vergleichende Zusammenstellung“ mehrerer Vorstellungen geht, Stufe der „Association“. Die „Verbindung“ von „Vorstellungen“ ist - abgesehen von ihrer Bedeutsamkeit für die Anbahnung der Begriffsbildung - schon für die Einheit des Bewußtseins, auf der „unsere ganze Persönlichkeit“ ruht, wichtig.

Das in dem Einzelnen und Besonderen enthaltene Begriffliche soll als "Bleibendes", "Notwendiges" und "Allgemeingültiges" abstrahiert werden. Es soll als „mittelbare Erkenntnis“ in Form von „Begriffen“, „Gesetzen“, „Regeln“, „Lehren“ und „Lebenswahrheiten“ zum Bestandteil des Wissens werden (A, 216). Zu diesem Zweck wird der Schüler „zu einer vergleichenden Zusammenstellung der neu aufgenommenen Vorstellungen unter sich und mit gleichartigen älteren Vorstellungen“ veranlasst (A, 216).

3. Stufe: Association im Gesangunterricht

Auf dieser Stufe soll die „Erweiterung der mittelbaren Erkenntnis“ durch vergleichende Zusammenstellungen angebahnt werden (A, 216). Da es hier um den beginnenden Prozeß der Begriffsbildung geht, werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der betrachteten Unterrichtsgegenstände begrifflich herausgehoben und „vergleichend einander gegenübergestellt“ (217). Für den Gesangunterricht strebt Helm eine „Zusammenstellung der Lieder nach ihrem Textinhalt, nach der Tonart und dem Rhythmus ihrer Melodien“ an. (A, 219)

In der Regel stellt dieser methodische Schritt das konkrete Tonmaterial der eingeübten Liedsätze vergleichend gegenüber, wobei nur Tonreihen, die den Schülern bekannt sind, verglichen werden sollen:

„Die Tonverbindungen, welche zur Vergleichung herangezogen werden, können der letzten Synthese entnommen werden, sie können aber auch aus früheren Synthesen stammen, oder auch außerhalb der Schule erworben worden sein. Auf jeden Fall dürfen nur solche Tonreihen verglichen werden, die dem Schüler bekannt sind. Die Vergleichen können in verschiedenen Richtungen erfolgen; sie können sich auf die Tonfolge, auf die rhythmische Gestalt, auf die Tonstärke, auf das Tempo, auf den Toninhalt und anderes erstrecken. Die Ergebnisse dieser vergleichenden Gegenüberstellung werden von den Schülern der Reihe nach sprachlich [und schriftlich] fixiert“ (3, 195).

5. 6. 4 4. Stufe: „Die Stufe der Zusammenfassung (System)“

In der Stufe der „Zusammenfassung“ soll das, was sich auf der Stufe der Association als Gemeinsames ergeben hat, begrifflich isoliert, „durch eine möglichst knappe, kurze und bündige, einfache

sprachliche Form fixiert und eingepägt" werden (A, 222). Der Unterricht muß für eine ausreichende Erfahrungsgrundlage der Abstraktion sorgen. Eine Anzahl von „Anschauungen“, „Erscheinungen“, „Beispielen“ und „Tatsachen“ muss vor der Abstraktion behandelt worden sein, damit sich die „Vermutung der Allgemeingültigkeit des Gemeinsamen innerhalb der ganzen Klasse des Gleichartigen von selber aufdrängt“ (A, 220).

Sind Begriffe anzueignen, die bereits vorher entwickelten und gefundenen Begriffen „nahe verwandt sind“, ist eine begriffliche Ableitung aus dem Konkreten nicht geboten.

Der Vorgang der Begriffsbildung muss immer im engen Anschluss an das „concrete Wissens“ und die Erfahrungsbegriffe des Schülers stehen. Der Unterricht sollte sich daher „auf den meisten Unterrichtsgebieten mit geläuterten psychischen Begriffen begnügen“, die zwar nicht so präzise wie die fachwissenschaftlichen sind, aber den Vorteil einer anschaulichen Basis haben. Hinter dem Abstraktum muss immer noch das Konkrete erkannt werden. Einem mechanisch eingepägten Wissen entlang der „Stoffreihenfolge des Lehrbuches“ fehlt der konkrete Erfahrungshintergrund, weshalb im „Lehrbuch niemals die Quelle des Schülerwissens gesehen werden darf“. Ein „Lehrbuch“ im Helmschen Sinne enthält vielmehr die „correcte Sammlung dessen“, was aus der gemeinsamen Erarbeitung von Lehrer und Schülern entstanden ist.

Die Begriffe werden in einen geordneten, systematischen Zusammenhang gestellt.

„Jeder Unterrichtsgegenstand systematisiert nur das, was in sein besonderes Wissensgebiet gehört. Der Gesangunterricht überlässt darum die begriffliche Einordnung des Textinhaltes seiner Lieder den Sachunterrichtsgegenständen“ (A, 222).

Lehrbücher sollen durch eigene Geistesarbeit der Schüler entstehen. Helm schlägt methodisch vor, ein „Systemheft“ mit dem „Merkheft der Synthese“ in der Weise zu vereinigen, dass das Konkrete mit dem damit korrespondierenden Abstrakten durch übersichtliche Heftführung anschaulich dargestellt wird. Hierdurch entsteht „ein Lehrbuch, das er sich selber erarbeitet hat“ (A, 223).

Die erste Hauptform der Systemstufe ist durch die begriffliche Isolierung des Gemeinsamen vom Besonderen als Vorgang der Abstraktion bestimmt. - Es gibt daneben noch eine „zweite Hauptform“ der Systemstufe, bei der nicht ein abstrakter Begriff das Ziel des Unterrichts ist, sondern „nur eine verknüpfende Ordnung innerhalb der Elemente der unmittelbaren Erkenntnis“ in „Vorstellungsgruppen“. Das Ergebnis des Unterrichts besteht hier nicht in abstrakten Begriffen, Gesetzen oder Regeln, sondern „immer in einem Concreten, das Anderem übergeordnet wird und dieses dann gewissermaßen in sich schließt“ (A, 224). Mit dieser Formulierung umschreibt Helm das Prinzip einer Begriffs- und Vorstellungsbildung im Bereich von Grundformen des Elementaren, die das Typische, das Repräsentative oder das Musterhafte beinhalten.

4. Stufe: „System“ im Gesangunterricht

Die Resultate der vergleichenden Gegenüberstellungen der 3. Stufe werden auf den Begriff gebracht und in systematischer Ordnung zusammengestellt. Der Abstraktionsprozess wird hier zum Abschluss gebracht. Das Begriffliche wird scharf vom Konkreten getrennt und in die bereits ausgebildeten Begriffsreihen eingeordnet. Systematische Gegenstände, die als Begriffe dem Schüler zur Verfügung stehen müssen, sind Begriffe, (wie Tonart, Taktordnung), Gesetze (wie: "jeder Takt ist gleich lang") oder Regeln der "Gesanglehre" ("ein Wort darf durch das Atmen nicht auseinandergerissen werden").

„Das, was sich beim Unterricht als Allgemeingültiges ergeben hat, muß in ein besonderes [System-] Heft von den Schülern eingetragen werden. Auf diese Weise erarbeiten sie sich selber eine Art „Gesanglehre“ (3, 196).

Diese werden ins „Systemheft“ eingetragen. Zur Heftführung schlägt er vor:

„Am zweckmäßigsten ist es, wenn das Systemheft mit dem Merkheft der Synthese (...) vereinigt wird. Die Scheidung zwischen den der unmittelbaren Erkenntnis angehörigen Ergebnissen des

Unterrichts und jenen Resultaten desselben, die Bestandteile der mittelbaren Erkenntnis bilden, ließe sich in der Weise durchführen, daß das Konkrete auf der linken Seite, das damit korrespondierende Abstrakte auf der jeweiligen rechten Seite des Heftes notiert wird. In einer solchen Anordnung hätte der Schüler zugleich eine sehr wirksame Gedächtnishilfe für die so wichtigen Übergänge vom Konkreten zum Abstrakten und umgekehrt. Ein gut eingerichtetes und sorgfältig geführtes Merk- und Systemheft ist für den Schüler von bleibendem Wert; es ist ein Lehrbuch, das er sich selber erarbeitet hat“ (A, 223).

Für jedes Schuljahr stellt Helm die in der Unterrichtsarbeit gewonnenen „musiktheoretischen Sätze“ zusammen.

5. 6. 5 5. Stufe: "Die Stufe der Anwendung (Funktion)"

Helm betont, dass das Wissen erst durch das „Können im freien Gebrauch“ wertvoll wird (A, 225). Erst wenn das Wissen sicher und beweglich ist, kann der Schüler darüber verfügen. Es soll ihm „helfend zur Seite stehen“, wenn er „handelnd auf die ihn umgebende Außenwelt einwirken will“ (vgl. A, 225).

„Denn das Wissen wird erst wertvoll, wenn es zum Können im freien Gebrauch durchgebildet ist, wenn es dem Schüler helfend zur Seite steht, sobald ihm Veranlassung gegeben ist, handelnd auf die ihn umgebende Außenwelt einzuwirken“ (A, 225).

Die Anbahnung der Handlungskompetenz macht es nach Helms Auffassung daher erforderlich, nach den vier formalen Stufen der „unmittelbaren“ und „mittelbaren Erkenntnisbildung“ noch eine fünfte, abschließende „Ergänzungsstufe der Anwendung“ (A, 233) folgen zu lassen.

Die Schüler sind „auf inductivem Wege“ in den Besitz eines Wissens gelangt, welches von den konkreten Anschauungen zu den systematischen Verallgemeinerungen in „Begriffen“, „Regeln“ und „Gesetzen“ fortgeschritten ist. Alle Leistungen des Unterrichts zielten in den „Klarheitsstufen“ zunächst auf eine mit Aufmerksamkeit verbundene Betrachtung der Unterrichtsgegenstände, die zu „klaren Vorstellungen“ geführt werden sollte (A, 86). Danach sollen in den Stufen der Begriffsbildung diese Vorstellungen in den geistigen Besitz der Schüler überführt werden. Auf dieser „Systemstufe“ des erworbenen konkreten und abstrakten Wissens darf der Unterricht im Interesse der Anbahnung einer Handlungskompetenz nicht stehenbleiben. Die auszubildende Kompetenz muss auf das „Können im freien Gebrauch“ (A, 225) zielen. Helm behält dabei immer den Inhalt und die formalbildende Richtung des verbindlichen Handlungszieles eines kompetenten, zielbewussten und willensstarken „religiös-sittlichen Charakters“ im Auge, so dass er das Gelernte durch Aufgaben und Übungen, „die dem wirklichen Leben (...) entnommen sind“, in der Weise anwenden lassen will, dass sie zu „gedachten Begehrungszielen für den Schüler“ werden (A, 226).

Im Interesse der Willens- und Charakterbildung muss der Unterricht den Schüler unbedingt vom Denken zum Handeln leiten, denn erst durch Einüben und Anwenden der bisher gewonnenen Erkenntnisse erweist sich das Können und entwickelt sich der Wille. Helm weiß, dass der Unterricht keine wirklichen Handlungen - Taten - initiieren kann, die, ausgehend von bloßen „Begehrungen“ ein entschiedenes „Wollen“ und damit eine charakterfeste Persönlichkeit entstehen lassen könnten. Der Unterricht kann aber den Schüler im „gedachten Wollen und Handeln“ (A, 241) üben.

„Zur Übung im wirklichen Handeln, zur praktischen Verwertung der theoretisch erfaßten Maximen aber kommt er nicht“ (A, 241).

Helms Ansatzpunkt zur Anbahnung der Handlungskompetenz liegt dabei nicht im wirklichen Handeln selber, sondern im „gedachten Wollen und Handeln“ methodisch gezielter Übungen, welche „Umbildungen angeeigneter Vorstellungsreihen zu Causalreihen“ (A, 226) veranstalten.

Hinter der Absicht, Anwendungsübungen durch „Umbildungen von Vorstellungsreihen“ zu erstellen, verbirgt sich der Gedanke, dass der Unterricht auch den Willen zu bilden hat. Helm entwickelt

die folgende Überlegung, weshalb gedankliche Operationen in Anwendungsübungen ein Beitrag zur Willensbildung und damit auch zur Charakterbildung sein können. „Wollen“ bedeutet nach Helm: etwas begehren mit der Gewissheit, das Begehrte zu erlangen. (vgl. dazu Kap. 2.1 und 2.2). Deshalb müssen „Mittel und Wege“, die zum Ziel führen, klar und deutlich vorgestellt werden. Darüberhinaus müssen sich diese Mittel und Wege im Verhältnis von Ursache und Wirkung zu „Causalreihen zusammenschließen“, so dass mit großer Gewissheit „an deren Ende das Ziel als letztes Glied steht“ (A, 226). Übungen in der Bildung von immer neuen Causalreihen haben für Helm den motivierenden Effekt, dass, ausgehend vom Wissensbestand, ein „Können“, eine „Fertigkeit im Anwenden“ (A, 98) ausgebildet wird und diese dem Schüler bewusst wird. Die Anwendungsstufe soll also eine Schule der Willensbildung sein, indem sie an den gestellten Übungsaufgaben den Aspekt der motivierenden, willensbildenden Erfolgsgewissheit sichern will. Helm drückt die Überzeugung aus, dass er eine wesentliche Bedingung für die Ausbildung des Bewusstseins des sicheren Handlungserfolges in der Erfahrung gesichert sieht, „daß bestimmte Erfolge mit Notwendigkeit eintreten müssen, wenn sie auf den rechten Wegen und durch die rechten Mittel angestrebt werden und daß zwischen beabsichtigten Wirkungen und den sie bedingenden Thätigkeiten ein ursächlicher Zusammenhang besteht“ (A, 98). Um den Weg vom „Interesse“ zum „Willen“ zurücklegen zu können, bedenkt Helm eine wichtige Voraussetzung des Willens: das Wissen um die Erreichbarkeit des Ziels. Der charakterstarke Wille vermag sein „Begehren“ in der Weise zu überblicken, dass er in der Lage ist, die realistische Verhältnismäßigkeit von Weg, Mittel und Ziel zu überschauen wodurch sich auch das Bewusstsein vom sicheren Erreichen des Zieles einstellt. Der Wille zeigt sich erfolgsgewiss. In formaler Hinsicht bilden motivierte Handlungen „Causalreihen“, die durch das Verhältnis von Ursache und Wirkung gekennzeichnet sind, und deren letztes Glied das Ziel ist. Zielorientiertes Handeln kann im Unterricht nur durch gedachtes Handeln geübt werden. Es muß die Intensitätsstufe des „unmittelbaren Interesses“ übersteigen, weshalb Helm in den Übungen des gedachten Handelns die motivationale Stufe „gedachter Begehrungsziele“ erreichen will.

Der Typus von Übungen, in denen „angeeignete Vorstellungsreihen zu Causalreihen“ im Hinblick auf ein gedachtes Ziel reorganisiert werden, soll somit zur Quelle der Gewissheit des Könnens der Schüler werden. Diese Gewißheit entsteht in den gedanklichen Operationen einer zielorientierten Umbildung von Vorstellungsreihen i. S. eines Probehandelns. Nur im gedachten Handeln wird sich der Schüler nach und nach seines Könnens bewusst. Die Anwendungsstufe soll den Denkwillen bilden, der nur unter der Voraussetzung des „Bewußtseins von der Erreichbarkeit eines gedachten Begehrungsziels“ entsteht. Daher sind auch die „Begehrungsziele“ des „gedachten“ oder „phantasierten Handelns“ keine wirklichen „Begehrungen“, sondern nur „gedachte Begehrungsziele“. Die Übung im gedachten Handeln ist nach Helms Auffassung so wichtig, weil sie „im Geiste Entschlüsse fassen, wollen und handeln“ lehrt (A, 297), wodurch sie auf das „wirkliche Handeln“ vorbereitet. Auf das „wirkliche Handeln“ vorbereiten bedeutet nach Helm immer auch: Anbahnung eines willensstarken, handlungskompetenten „Charakters“. Mit dieser Entscheidung, auf der „Anwendungsstufe“ Wissen in ein formales Wirken übergehen zu lassen, versucht Helm also die Forderung eines erziehenden Unterrichts umzusetzen, dass er auch den Willen zu bilden habe.

Auf der Anwendungsstufe wird das phantasierte Handeln geübt, wenn die Schüler nicht nur „reproduzieren“, sondern sich produzierend in gedachte „Lagen des praktischen Lebens“ hineindenken und sich diese „selbständig an der Hand des eigenen Vorstellungsmaterials (...) zurecht (...) legen“ (A, 225 f.), m. a. W., wenn der Lehrer

„Aufgaben zur Lösung vorlegt, die dem praktischen Leben entnommen sind und die den Schüler nötigen, selbstthätig und selbständig an der Hand des eigenen Vorstellungsmaterials klar zu legen, was im Falle der Aufgabe zu thun und zu unterlassen, anzustreben und zu bekämpfen wäre, welche Mittel und Wege zur Verfügung stünden und benützt werden könnten - kurz wie ein braver

und dabei denkender, entschlossener Mensch in der Lebenslage der Aufgabe sich verhalten würde und müßte. Daß der Wille des Zöglings durch solche Übungen mächtig und umfassend ange-regt wird, ist naheliegend" (A, 297 f.).

Übung im gedachten Handeln

Sie müssen durch „Übungen in der Anwendung" (3, 196) in die Lage versetzt werden, die abstrahierten Elemente der Lehre nicht „nur auf jene concreten Stoffe anzuwenden [...], aus denen sie gewonnen wurden.“ Sie müssen geübt werden, auch andere Stoffe „in den Umfang dieser Begriffe einzuordnen" (3, 196).

5. Stufe: Methode im Gesangunterricht

Über das begrifflich angeeignete Wissen muss der Schüler frei, sicher und beweglich verfügen, damit er es (auch für sein späteres Leben) anwenden kann.

„Denn das Wissen wird erst wertvoll, wenn es zum Können im freien Gebrauch durchgebildet ist..." (A, 225).

Helms Methodenvorschlag: Der Schüler soll sein Wissen in Transferübungen erproben. In unterschiedlichen musikalischen Übungen soll der Schüler das Gelernte anwenden. Die Übungen Helms sind aber keineswegs im „freien" Gebrauch zu bewältigen, sondern stellen eine Einübung in schematisches und lehrerzentriertes Handeln dar. Helms Anspruch, den Schüler in „musikalischen Probehandlungen" auf das Leben vorzubereiten, dürfte mit den folgenden methodischen Vorschlägen daher wohl nicht einzulösen sein. Immer geht es um "[Musiklehre-] Aufgaben, Fragen und Themata des Lehrers" ohne Berücksichtigung elementar-rationaler Interessen der Schüler (A, 226):

„Die Schüler müssen (..) angeleitet und geübt werden, auch andere Tonverbindungen, andere Melodien in den Umfang dieser Begriffe einzuordnen, die Regeln und Gesetze auch auf noch fremde Tonsätze zu übertragen. (...) Werden diese Übungen umfassend genug vorgenommen, dann wird der Schüler mit ziemlicher Sicherheit auch bei ganz neuen Liedern, die ihm vorgeführt werden, zu bestimmen vermögen, in welcher Tonart dieselben stehen, welchem Tongeschlechte sie angehören, welcher Art die rhythmische Gliederung ist usw. . Er wird dann auch die Gesetze des Atmens, der Tonbildung, der Aussprache beim Singen von solchen Liedern beachten, die unterrichtlich noch nicht behandelt wurden. Zu Übungen in der Anwendung gehört auch das Transponieren einer Melodie in eine andere Tonart, die Übertragung eines Tonsatzes aus der Tonschrift in die Intervallenschrift, das Singen verschiedener Texte zu derselben Melodie, die Reproduktion der Tonleiter in verschiedener Richtung und von verschiedenen Punkten aus, das Zusammensingen der Töne des Dreiklanges so, daß immer ein anderer Ton unten zu liegen kommt und dgl.“ (3, 196).

Immer geht es in den Anwendungsübungen schematisch um „Umbildung der angeeigneten Vorstellungsreihen zu Kausalreihen":

„Der Gesangunterricht verlangt an Stelle der Aufzeichnung einer Melodie durch Noten, eine solche durch Ziffern und umgekehrt, die Transposition der Melodie in eine andere Tonart, das Singen derselben zu einem anderen Text. [...] Die Angabe von Liedern zu bestimmten Tonarten, Taktordnungen und Taktarten; das Aufsuchen von bestimmten Intervallen, melodischen und rhythmischen Figuren in den verschiedenen Liedern“ (A, 227; 229).

6. Lehrplantheorie (Kulturstufenlehrplan und Konzentrationsgedanke)

Die Lösung des Problems der drohenden „Überbürdung“ des Schülers durch das Nebeneinander vieler Fächer sieht Helm in einer Lehrfolge nach konzentrischen Kreisen, so dass auf jeder Jahrgangsstufe alles nebeneinander gelehrt wird. Im Interesse der Einheit der Person dürfen die Inhalte nicht zersplittert sein. Außerdem braucht man innerhalb der einzelnen Fächer Auswahlkriterien für einzelne Stoffgebiete.

Das oberste Ziel der Erziehung, die Bildung des „religiös-sittlichen Charakters“, muss auch in der Aufstellung eines pädagogischen Lehrplanes berücksichtigt werden. Der Schüler soll befähigt werden, „die Gegenwart zu begreifen und an der Lösung ihrer Aufgaben selbstthätig teil zu nehmen“ (A, 133). Um die gegenwärtigen Aufgaben zu bewältigen, bedarf es eines ganz bestimmten Geschichtsverständnisses. Geschichtsabläufe versteht Helm i. S. von Fortschrittsstufen bis hinauf in „die neuere Geschichte mit ihren höher entwickelten Menschen“ (A, 133). Er will diese den Schülern als „einander [sich] ablösende nationale Entwicklungsstufen“ darstellen, wobei er die Inhalte von seiner Interessentheorie her strukturiert, damit die Schüler „ein klares, interessevolles Bild von der nationalen Entwicklungsreihe in ihren Hauptmomenten erhalten“ (A, 133). Sein Plan ist es, die „nationalen Fortschrittsstufen“ mit den Altersstufen der Schüler aufeinander abzustimmen und die geschichtlich-kulturellen Stoffe für die acht Jahrgangsstufen der Volksschule als begrenzte, substantiell zusammenhängende „klassische Typen“ darzubieten (vgl. Klafki 1959, 388 f.). Die von Helm angenommenen psychologischen Gesetzmäßigkeiten bei der Aufnahme und Aneignung von Bewusstseinsinhalten bezieht er sowohl auf die Entwicklung des Kindes als auch auf die Gattungsgeschichte der Menschheit. Ganz besonders wichtig bei der Auswahl und Anordnung der geschichtlichen Gegenstände ist die Berücksichtigung der quasi naturgesetzmäßig ablaufenden „Apperzeptionsfähigkeit“ des Schülers. Helm entdeckt auch in der Chronologie der Menschheitsgeschichte den Ablauf nach Apperzeptionsstufen. Deutlich stellt Helm dies heraus, wenn er die gestufte Geschichtsentwicklung mit der Entwicklung des Einzelnen nach den Stufen der Formalstufentheorie kombiniert. Helm erkennt in der Einzel- und Gesamtentwicklung der Menschen eine psychogenetisch kongruente Abfolge einer Höherentwicklung entsprechend folgender formaler Stufen: 1. Stufe der „Sinnlichkeit“, 2. Stufe der „denkenden Vergleichung“, 3. Stufe der „abstrahierenden Zusammenfassung“, 4. Stufe der „vernünftigen Weltanschauung“.

„Geschichte und Erfahrung lehren, daß die individuelle und generelle Entwicklung des Menschen, insoweit sie von den äußeren Lebensverhältnissen unabhängig erscheint, im allgemeinen in der gleichen Weise verläuft, genauer daß sie sich nach denselben, in der Natur des Menschen gelegenen Gesetzen vollzieht und in derselben Richtung und Stufenfolge vor sich geht. Wie die Völker in ihrem Kindesalter in der Sinnlichkeit befangen sind und nur ganz allmählich zur denkenden Vergleichung, abstrahierenden Zusammenfassung und zu einer vernünftigen Weltanschauung sich erheben, wie ihr Streben zuerst nur dem Materiellen zugewandt ist und nur nach und nach die Richtung zu den idealen Gütern der Menschheit annimmt; so wird auch das Individuum, der Einzelmensch in seinem ersten Lebensabschnitt durch die äußere Erfahrung voll und ganz in Anspruch genommen, und nur stetig und stufenweise weitet sich sein Blick, veredelt sich sein Streben und steigert sich seine geistige Selbständigkeit und seine sittliche Freiheit“ (A, 132 f.).

Vereinzelt Wissen vermag kein „vielseitiges, unmittelbares Interesse“ zu wecken (A, 114). Deshalb muß der Unterricht eine „wohlgeordnete, in allen ihren Teilen zusammenhängende Einsicht“ erzeugen (ebd.). Helm vertritt deshalb die Lehre von der „Concentration des Stoffes“, bzw. die Lehre vom Primat der sog. „Gesinnungsstoffe“. Diese Lehre stellt ihm ein wichtiges Hilfsmittel auf dem Weg zum Ziel der Erziehung der Persönlichkeitsbildung dar. Das Ziel der Erziehung - die explizite Hervorbringung der „religiös-sittlichen Gesinnung“ - soll dadurch erreicht werden, dass der Unterricht den Schülern Sicherheit vermittelt, an welchen Werten und Normen sie ihre Lebensführung ausrichten können. Diese haltgebende Wertorientierung muß unterrichtlich hervorge-

bracht werden. Dabei soll die „Concentration des Stoffes“ helfen, eine „wohlgeordnete, in allen ihren Teilen zusammenhängende Einsicht“ zu erzeugen (ebd.), weil die werdende „religiös-sittliche Person“, als Zentrum aller identitätsbildenden Vorstellungs- und Gedankenverknüpfungen, die geistigen Kräfte in erster Linie auf die „religiös-sittlichen Vorstellungsgruppen“ konzentrieren soll. Helm hält es zwar nicht für ausgeschlossen, ohne Stoffkonzentration eine einheitlich gestaltete „religiös-sittliche Einsicht“ zu erzeugen, jedoch wird die Bildung der „zusammenhängenden Einsicht“ durch die Konzentration des Stoffs „erleichtert“ und „gefördert“. Entscheidend ist, dass der „Ausgangs- und Beziehungspunkt“ der „concentrierenden Verknüpfung der Vorstellungen und Gedanken“ die Person ist: „das ‚Ich‘ als Vorstellung von der eigenen Persönlichkeit“ (A, 115). Die Stoffkonzentration mit den Gesinnungsstoffen im Zentrum ist für Helm daher nur ein Hilfsmittel für das eigentlich Entscheidende: „die einheitliche Gestaltung der Einsicht“ (ebd.).

Die Inhalte des gesinnungsbildenden Unterrichts entnimmt er den sog. „geschichtlichen Unterrichtsgegenständen“:

„In der Volksschule rechnet man Alles zu den „geschichtlichen“ Stoffen, was „erzählt“ wird, mithin: a) die poetischen Stoffe der Lektüre: Märchen, Fabeln, Legenden, kindliche Erzählungen, b) die vorgeschichtlichen Stoffe: Volksmärchen und Sagen, c) die biblische Geschichte, d) die Kirchengeschichte und e) die Profangeschichte oder die Geschichte der Menschheit“ (A, 128).

Helm ist vom hohen erzieherischen Wert der sog. „Gesinnungsstoffe“ oder „Erzählstoffe“ deshalb überzeugt, weil er in ihnen die Chance einer Wertorientierung an Vorbildern gegeben sieht. Der Schüler soll sich in das Denken und Handeln der dargestellten Personen vertiefen und sie als Identifikationsangebote wahrnehmen. Er kann mit den dargestellten Personen in der Weise „gedachten“, „ideellen Umgang“ in der „Phantasie“ pflegen, dass er „phantasierend mit den auftretenden Personen sich freuen und vergnügen, sorgen und ängstigen, erwägen und überlegen, Entschlüsse fassen, wollen und handeln“ kann (A, 128).

Helm verstärkt die Stellung der Erzählstoffe für den Volksschulunterricht in der Weise, dass er ihnen gegenüber den anderen Unterrichtsstoffen ein „Übergewicht“ einräumt. Sie erscheinen ihm in besonderem Maße geeignet, „Interesse für das Gewußte“ zu wecken. Seine Überlegung: Wenn der Schüler dem Wissen einen „Wert beilegt“, wird er auch leichter zum „Wollen und Handeln“ angeregt. In diesem Aspekt der „Befruchtung“ jener Seiten des Interesses, „in denen der religiös-sittliche Wille wurzelt“ (A, 129), sieht Helm das unmittelbar sittlich bildende Potential der Erzählstoffe. Der Gedanke des Primats der „sittlichen Vorstellungen“, bzw. der „idealen menschlichen Willensverhältnisse“, in denen die „sittlichen Ideen“ zum Ausdruck kommen, systematisiert den gesamten Stoffkanon. Helms Idee ist es, die „Gesinnungsstoffe“ gewissermaßen mit „aller Wucht“ auftreten zu lassen (1, 17).

Die Erzählstoffe werden nicht im Rahmen enger Fächergrenzen aufgeteilt und begriffen (Religionsunterricht, Deutsch, Geschichte, politische Geographie), sondern im Hinblick auf ihren allgemeinbildenden Gehalt material und formal als interessebildende Gegenstände des Fundamentalen systematisch dargestellt. Unter dem Aspekt ihres formal-materialen persönlichkeitsbildenden Gehaltes des „Klassischen“ (Klafki) stellt Helm diese Erzählstoffe typologisch in Form von drei verschiedenen Lern- bzw. Interessenbereichen dar. Die Erzählstoffe bieten nach Helm die Chance, elementarbildend das „sympathetische Interesse“, das „soziale Interesse“ und das „religiöse Interesse“ zu wecken und zu bilden (vgl. A, 129).

Die logische Verstandesbildung und der Bereich der ästhetischen Bildung sind in gewisser Hinsicht eigengesetzliche Wertesphären elementarer Bildung für Helm, die aber von der *moralischen* Willensbildung dominiert werden. Helms Konzept, die gesamte Erziehung auf den „religiös-sittlichen Willen“ auszurichten, diesen als Einstellung (Werthaltung) zu erschließen und den Eigensinn der Wertesphären von Logik und Ästhetik danach zu bemessen, inwiefern sie zur Moralität beitragen, charakterisiert die Art und Weise, wie Helm Logik, Ethik und Ästhetik ins Verhältnis setzt.

Die Stoffwahl und Anordnung hat so zu geschehen, dass die unterrichtlich erzeugte Einsicht „ein einheitliches, organisches Ganzes" bildet und in dem diejenigen „Vorstellungen und Gedanken" im Zentrum stehen sollen, die er als „Gesinnungsstoffe" bezeichnet. Die anderen Unterrichtsstoffe bleiben mit den Gesinnungsstoffen „inhaltlich in Fühlung" (A, 95).

6. 1 Helms Übernahme des Konzentrationsgedankens für den Gesangunterricht

Hinsichtlich des Gesangunterrichts bedeutet dies, dass Auswahl und Anordnung der Volkslieder ihre Weisung von den Gesinnungsstoffen erhalten. „Der Gesangunterricht [nimmt] durch seine Texte Fühlung (...) mit den Gesinnungsstoffen" in der Weise auf, dass das von den Gesinnungsstoffen entworfene Kulturbild für jeden Jahrgang "ergänzt" wird" (A, 116). Der Grund für die mögliche sinnhafte „Ergänzung" liegt in Helms Annahme einer gemeinsamen ästhetischen Erkenntnisbasis sowohl des musikalisch-ästhetischen als auch des ethischen Sinnbereichs. „Singen [bildet] (...) eine auf der Verwandtschaft des Schönen mit dem Guten beruhende Ergänzung zu den Gesinnungsstoffen" (A, 127).

Für einen Gesangunterricht in Anlehnung an das Reinsche Modell des Volksschulunterrichts galt es für Helm, den „Kernpunkt der ganzen Konzentrationsfrage" zu berücksichtigen, nämlich „in jedem Schuljahr einen in sich abgeschlossenen, dem kindlichen Gedankenkreis entsprechenden Gesinnungsstoff mit aller Wucht auftreten [zu] lassen" (1, 17), auch didaktisch mit dem Gesangunterricht zu verbinden. Die Didaktiker des Herbartianismus gingen dabei von der Vorstellung einer einstellungsbildenden ("gesinnungsbildenden") Kraft bestimmter Unterrichtsstoffe aus, die besonders geeignet erscheinen, den Charakter zu bilden.

Die erste Forderung der Konzentration, „für jedes Schuljahr einen einheitlichen, geschlossenen, der Altersstufe entsprechenden Gesinnungsstoff [aufzustellen]", versucht auch Helm für den Gesangunterricht didaktisch umzusetzen. Helm sieht dabei die besondere motivationale Kraft zur Bildung des Schülerinteresses in sog. „historischen" Unterrichtsgegenständen verbürgt, in denen Motive des Handelns bzw. Einstellungen von Menschen „zur Darstellung kommen". Die Schule soll erzieherisch wirken, indem sie auf die Einstellungen der Schüler Einfluß nimmt:

„Der Erziehungsschule ist der Erziehungszweck Hauptzweck. Sie legt deshalb ein besonderes Gewicht auf Gesinnungsstoffe, d. h. auf solche Stoffe, in denen Personen nach ihrer Gesinnung [Einstellung], nach ihrem Wollen und Handeln zur Darstellung kommen. Derartige Stoffe weisen direkt auf den Erziehungszweck hin und sind von unmittelbarem Werte für die Willensbildung der Schüler. Die geschichtlichen Unterrichtsgegenstände, biblische Geschichte, Kirchengeschichte und Profangeschichte, erfreuen sich darum der besonderen Wertschätzung der Erziehungsschule" (A, 92).

Zur Bildung musikalischer Einstellungen ist es nach Helm daher notwendig, davon auszugehen, dass die Motivation („Stimmung") für das Singen im Unterricht besonders auch in (außermusikalischen) Einstellungen und Verhaltensweisen begründet liegt, die zum Lied im lebensweltlichen Bezug stehen.

6. 2 „Konzentration der Stoffe" und Gesangunterricht

Helm ist - wie alle Herbartianer - der Idee verpflichtet, von dem besonders hohen erzieherischen Wert sog "Gesinnungsstoffe" auszugehen. Keineswegs - so die Auffassung der Herbartianer - dürfe von einer Gleichwertigkeit oder Gleichgewichtigkeit aller Unterrichtsfächer ausgegangen werden. Wenn sie am Gedanken Herbarts anknüpfen, der Unterricht dürfe nicht zerstreuernd wirken, sondern müsse „vielmehr ein „wohlgeordnetes", nach allen Richtungen verbundenes Wissen

vermitteln" (Dietrich 1970, 175), dann ist es sehr fraglich, ob die daraus von ihnen entwickelte Lehre von der Konzentration den ursprünglich gemeinten Gedanken Herbarts noch entspricht. Laut Dietrich lag die Konzentrationsidee im 19. Jahrhundert "gleichsam in der Luft" (1970, 175). Das durch Wissenschaft und Technik rapide zunehmende Wissen fand auch Eingang in die Schule und machte eine Stoffauswahl und eine damit verbundene Lehrplangestaltung besonders notwendig. Dietrich erläutert, dass im 19. Jahrhundert die Frage der Lehrplangestaltung hinsichtlich der Ordnung der Inhalte in der Volksschule besonderes Gewicht bekam.

6.3 Kulturstufentheorie bei Ziller

In dem Bestreben, wichtige lernplantheoretische Fragen des Gesangunterrichts zu lösen, übernahm Helm zentrale Herbartianische Theorie- bzw. Lehrplanmodelle für seine Konzeption des Gesangunterrichts. Den musikalischen Gedankenkreis und das musikalische Bewußtsein wollte er an wenigen, exemplarischen Inhalten ausbilden, die der psychophysischen Entwicklung der Schüler entsprechen. Außerdem sollten die musikalischen Inhalte einen substantiellen Sinnzusammenhang ergeben, um eine bloße Stoffaddition auszuschließen. Helm hielt daher bei der Strukturierung seines auf acht Schuljahre angelegten Lehrgangs für den Gesangunterricht nach allgemeinpädagogischen Konzepten Ausschau, welche eine eng verzahnte Verbindung von musikalischer Bildung und Charakterbildung i. S. eines „erziehenden Unterrichts“ ermöglichen.

Während Herbart die Frage nach Kriterien für die inhaltliche Anordnung von gesinnungsbildenden Stoffen als erfahrener Hauslehrer auf individuelle Erziehungssituationen bezog - es ging ihm um die Strukturierung des Bildungsgangs für jeweils *einzelne* Kinder - und daher auch keine Lehrplantheorie für viele „gleichgeschaltete“ Vorstellungsverknüpfungen für ebensoviele Kinder im Takt von 45-Minuten-Schulstunden bzw. Musterlektionen beabsichtigte, orientiert sich einer der führenden Herbartianer, Tuiscon Ziller (1817 - 1882), bei der Anordnung des Unterrichtsstoffes zentral am Gedanken eines Parallelismus der Entwicklung des Individuums und der Kultur. Der gesamte Stoff soll dem Schüler als ein in sich zusammenhängendes und eng verwobenes Ganzes zur Darstellung gebracht werden, in dessen Mitte das sittlich-religiöse Leben der Person stehen soll. Während nun in dieser Weise v. a. der Geschichtsunterricht von Ziller als ethisch-religiös ausgerichteter normativer „Gesinnungsunterricht“ zum „konzentrierenden“ Mittelpunkt des Unterrichts erhoben wird, ergibt sich die Auswahl und Abfolge der sog. „konzentrierenden Gesinnungsstoffe“ nach der Idee der „kulturhistorischen Stufen“. Stoffe will er so auswählen, dass „die in der Methodenlehre unterstellte psychologische Gesetzmäßigkeit der Aufnahme und Aneignung von Bewußtseinsinhalten jetzt sowohl auf die individuelle Entwicklung des Kindes als auch auf die Gattungsgeschichte [angewandt wird]“. (Blankertz 1982, 152).

6. 4 Die Stellung der Helmschen Gesangpräparationen im Rahmen der Konzentrationsidee

Helm wendet die Konzentrationsidee auf die Interessenobjekte der „Erfahrung“ und des „Umgangs“ an. Er begreift sie als zwei „Verkehrsformen“ oder „Quellen des geistigen Lebens“ (A, 123), welche zwei grundlegende Typen des Vorstellungserwerbs in der Wechselwirkung zwischen lernendem Subjekt („Seele“) und Objekt („Außenwelt“) darstellen.

Vorstellungserwerb Typ 1: Die Vorstellungen werden durch Erkenntnisgewinn auf dem Wege objektivierbarer Beobachtungen und Erfahrungen gewonnen. Das erkennende Subjekt steht zum erkannten Objekt in einem (der Tendenz nach wissenschaftlich) distanzierten Verhältnis mit dem erkenntnisleitenden Interesse, Erfahrungen und Kenntnisse über den Gegenstand zu gewinnen.

„Bei der ersten Verkehrsform erscheint die Seele aktiv, die Außenwelt passiv die Seele betrachtet und beobachtet, die Außenwelt wird betrachtet und wird beobachtet. Man nennt diese Verkehrsform Erfahrung“ (A, 123).

Vorstellungserwerb Typ 2: Die Vorstellungen werden im Rahmen der sozialen Interaktionen dergestalt gewonnen, daß das Verhalten mindestens einer der an einer (inneren oder äußeren) Handlung Beteiligten durch das Verhalten eines oder mehrerer anderer beeinflußt wird.

„Bei der zweiten [Verkehrsform] findet ein Wechselverkehr zwischen Seele und Außenwelt statt. Beide stehen einander aktiv und passiv gegenüber. Beide wirken aufeinander ein und lassen aufeinander einwirken. Diese Verkehrsform hat den Namen Umgang“ (A, 123).

Helm lehnt sich mit seinen Begriffen an Herbarts Unterscheidung zwischen „Erkenntnis und Teilnahme“ an. Entsprechend den beiden Bereichen „Erfahrung“ und „Umgang“ teilt er die Unterrichtsfächer in den 1. Komplex der sog. „historischen Unterrichtsgegenstände“, d. h. Unterrichtsgegenstände, die vorzugsweise Lerninhalte im Rahmen der sozialen Interaktion vermitteln; die - mit Helms Worten - "den Umgang ergänzen". Den 2. Komplex bilden die sog. „naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände“.

Der historische Unterrichtskomplex - zu dem er u. a. auch das Singen zählt - beinhaltet Gegenstände, bei denen es um ein (sprachliches) Sinnverstehen im Rahmen einer konkreten oder gedachten sozialen Beziehung in Geschichte und Gegenwart geht. Helm unterteilt die „historischen Unterrichtsgegenstände“ in drei Fächergruppen:

„a) die geschichtlichen Unterrichtsgegenstände, nämlich: biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Profangeschichte, Lektüre vorgeschichtlicher und poetischer Stoffe [Sagen und Märchen], politische Geographie;

b) die sprachlichen Unterrichtsgegenstände, nämlich Lesen, Schreiben, Aufsatz und Grammatik. Umgang mit Anderen kann nur pflegen, wer Sprachverständnis und Sprachfertigkeit besitzt.

c) Singen und Zeichnen, die als Kunstfächer die Pflege des ästhetischen Interesses sich zur Aufgabe machen und eine auf der Verwandtschaft des Schönen mit dem Guten beruhenden Ergänzung zu den Gesinnungsstoffen bilden“ (A, 127).

Die Bezeichnung sog. "geschichtlicher" Fächer ist aus heutiger Sicht missverständlich - geht es doch, wie aus Helms Auflistung ersichtlich ist, um sehr unterschiedliche „Fächer“, teilweise ohne historischen Bezug im eigentlichen Sinn. Eine gewisse Plausibilität gewinnt diese Komplexion jedoch unter Berücksichtigung des herbartianischen Leitgedankens, eine „zentrierende Substanz“ (H. Blankertz) anzugeben, die diese Fächergruppe verbindet: alle hierunter fallenden sog. "historisch-humanistischen Fächer" (F, 104) sollen es sich nach Helm zur Aufgabe machen, (unmittelbar oder mittelbar) die unterschiedlichen Motive sozialen Handelns in ihrem jeweils erlebten Sinnzusammenhang nacherlebbar zur Evidenz zu bringen. Es ist - anders gesagt - das „einfühlende Nacherleben“ von Einstellungen i. W., welches mit diesen „Fächern“ angestrebt werden soll:

„Alle diese Stoffe wollen bewirken, daß die Schüler sich im Geist möglichst lebhaft in bestimmte Lebenslagen und Lebensverhältnisse der Vergangenheit, oder auch der Gegenwart versetzen und

mit den Personen der Geschichte, der Sage, des Märchens, der Legende Umgang pflegen“ (A, 128).

Helm erläutert, daß die Stoffe der „geschichtlichen“ Unterrichtsgegenstände als sog. Gesinnungsstoffe einstellungsbildend wirken sollen:

„Der Unterricht in den geschichtlichen Gegenständen wendet sich zwar wie jeder Unterricht zunächst nicht an das Gemüt, sondern an das Wissen, an den Geist der Schüler. Zuvörderst ist es ihm darum zu tun, den Schülern eine Einsicht in die geschichtlichen Tatsachen und Verhältnisse zu verschaffen. Er bleibt aber dabei nicht stehen. Er begnügt sich nicht mit der Vermittlung toter Kenntnisse und mit der Erzeugung ruhender, an sich gleichgültiger Vorstellungen. Der erziehende Unterricht sorgt vielmehr dafür, daß das von ihm stammende geschichtliche Wissen auch in die Sphäre des Gemütes eindringt, daß der Schüler diesem Wissen Wert beilegt und sich von demselben zum Wollen [Handlungsbereitschaft] und Handeln anregen läßt. (A, 128 f.) [...]. Das sympathetische, soziale und religiöse Interesse können nur dadurch befriedigt werden, daß man den Schülern auch das Gemütsleben der geschichtlichen Personen vorführt und erschließt. Ihr Objekt ist das Gemüt, ihre Wirkung Teilnahme. Man nennt sie deshalb Interessen der Teilnahme oder auch Interessen des Gemütes. (A, 129 f.).

Helms Interesse konzentriert sich bezüglich der „historischen“ (Haupt-)Unterrichtsfächer auf diejenigen Motive sozialen Handelns, denen ethische bzw. religiöse Wertorientierungen zugrunde liegen. Da er die Einstellungsbildung („Gesinnungsbildung“) als höchsten Zweck der Erziehung betrachtet, kommt es ihm entscheidend darauf an, auch den Beitrag, den der Gesangunterricht bezüglich bestimmter normativ-verbindlicher Einstellungen nicht nur in ästhetischen, sondern auch in ethisch-religiösen Sinnbereichen liefern kann, zur Legitimation des Singens als eines notwendigen Faches im Fächerkanon ins Feld zu führen. Er will den Gesangunterricht als ein Fach legitimieren, das einen nicht durch andere Fächer vertretbaren und somit einzigartigen Beitrag zur Bildung "sittlich-religiöser Einsichten" zu vermitteln in der Lage ist. Der Begründungszusammenhang ist folgender: Einerseits ist für Helm der Gesangunterricht in musikalisch-ästhetischer Hinsicht eigenständig; hinsichtlich des Erziehungszieles der Ausbildung einer "sittlichen Persönlichkeit" sieht er dagegen in allen Aspekten des Gesangunterrichts, die auf den Textsinn der Lieder oder in anderer Weise auf sprachlichen Sinn bezogen sind, die Notwendigkeit einer sinnhaft konzentrierenden Orientierung auch des Gesangunterrichts an denjenigen Unterrichtsstoffen, die vermittelt über sprachliche Kommunikation ethisch verbindliche Einstellungen bilden sollen.

Die sog. „Kunstfächer“ (Zeichnen, Modellieren und Gesang) werden daher als „Ergänzung“ der „Gesinnungsfächer“ verstanden. Die Legitimation dieser Fächer innerhalb des Stoffkanons wird didaktisch folgendermaßen begründet:

„[Die Kunstfächer] sind vorwiegend auf die Pflege des ästhetischen Interesses gerichtet. Die nahe Verwandtschaft des Ethischen und Ästhetischen verschafft [...] den genannten Fächern die nahe Stellung neben den gesinnungsbildenden [einstellungsbildenden] Disziplinen; ihre Stoffreihen treten ohne Zwang zu letzteren in Beziehung, von ihnen erhalten sie die nötigen Hinweise zur Auswahl und Anordnung der Gegenstände, die ebenfalls in chronologischem Anstieg erfolgt“ (F, 103). Da Helm zumindest der Tendenz nach eine sinnhafte Verwandtschaft bzw. sinnhafte Entsprechung des Ethischen mit dem Ästhetischen annimmt, sieht er im Gesangunterricht eine Ergänzung der sprachlichen „Hauptfächer“, die schwerpunktmäßig ethische Einstellungen über sog. „Gesinnungsstoffe“ vermitteln sollen. Von besonderer Bedeutung für Helms Art der Legitimation des Faches ist seine Überzeugung, dass ästhetisch-rationale Handlungen ursächlich die charakterliche Entwicklung der Schüler begünstigen können: die Fähigkeit des Menschen in ästhetisch schöner

Form seine Gefühle zu äußern, wirke nicht zuletzt auch in der Weise auf ihn zurück, dass sein Gefühlsleben „veredelt“ werde:

„Das wahrhaft Schöne ist die Vorstufe zum Guten. Die Betrachtung des Schönen beglückt und erwärmt, zieht ab von dem Häßlichen und Gemeinen und erhebt Geist und Gemüt in das Reich des Idealen. Die Freude am Schönen überhaupt umspannt auch die Freude an dem schönen, d. i. dem edlen Wollen und Handeln. Jede Kunstbildung fördert darum auch die sittliche Entwicklung. Neben der Poesie gibt es keinen Zweig der Kunst, der so leicht für die frühere Jugend zugänglich gemacht werden kann, wie die Musik. Aus dem weiten Gebiete dieser Kunst eignet sich wieder nichts besser zum Klassenunterricht, als der Gesang. Derselbe findet sich deshalb auch schon sehr frühzeitig auf den Lehr- und Stundenplänen der Volksschule. Der Gesangunterricht vermittelt den Schülern Vorstellungen, an deren Eintritt in das Bewußtsein sich ein unwillkürliches, unmittelbar gewisses Gefallen knüpft und die ebendeshalb auf die Geschmacksbildung bestimmend und richtunggebend einwirken. Die Unterweisung und Übung im Singen hebt die Gemütsstimmung und begünstigt infolgedessen die Entstehung des unmittelbaren Interesses. Es gibt in der Tat keine ergiebiger und reinere Quelle edler Freuden, als den Gesang. In ihm finden aber auch die Gefühle ihren reinsten Ausdruck; er ist die Sprache derselben. Jedes lebendige Gefühl will nach außen treten. Die Formen der Gefühlsäußerung, der Gefühlskundgabe können nun sehr verschieden sein. Fehlen dem Menschen edle, schöne und wohlgefällige Formen, dann greift er eben zu anderen, zu wilden und rohen Ausdrucksarten. Da aber die Art und Weise der Gefühlskundgabe nicht ohne Rückwirkung auf das Gemüt bleibt, wird sie auch, je nach ihrer Beschaffenheit, dieses in seiner Entwicklung entweder veredelnd, oder verwildernd beeinflussen. Zu den wertvollsten und schönsten Formen der Gefühlsäußerung gehört sicher die Gesangeskunst. Sie darf deshalb der Jugend nicht vorenthalten werden“ (A, 150 f.).

6. 5 Die „geschichtlichen Gesinnungsstoffe“

Dass die Schüler sich mit den „Helden“ der Erzählungen und Märchen sowie den Gestalten aus biblischer und nationaler Geschichte identifizieren, hängt v. a. von der Fähigkeit des Lehrers ab, im Schüler ganz allmählich das Interesse für Geschichten und Geschichte zu wecken, das identitätsbildend wirken soll. Ausgehend von den „Gesinnungsfächern“ will Helm den geschichtlichen Sinn der Schüler wecken, indem er Geschichte(n) so einführt und thematisiert, dass sie sich auch auf Fragen und Probleme des einzelnen Schülers beziehen lassen. Erst dann ist seiner Meinung nach die notwendige Grundlage einer sachbezogenen Motivationslage eines unmittelbaren Interesses der Schüler für die Lieder erreicht.

Im Vergleich mit herausragenden einzelnen Personen oder „Helden“ der nationalen Geschichte soll der Schüler allmählich ein Selbstgefühl entwickeln. Bei der Beschäftigung mit geschichtlichen Themen wird er daher auch gleichzeitig in ein von Helm mit grösster Selbstverständlichkeit vertretenes geschlossenes und nationales Geschichtsdenken eingeführt. Geschichte und Geschichten werden den Schülern so vorgestellt, dass sie begreifen, wie diese mit ihren eigenen Urteilen, Werten, Entscheidungen und Gefühlen zusammenhängen sollen.

„Man lasse die Schüler mit den geschichtlichen Personen denken und fühlen, man suche sie in deren Lagen zu versetzen und lasse sie mit ihnen überlegen und handeln. Hoffnung und Furcht, Freude und Leid soll der Zögling mit den Helden der Geschichte erfahren und durchleben. Dann wird das Herz warm, und ist dies der Fall, so hat der Unterricht viel erreicht. Dann begeistert sich der Knabe für die Größe seiner Helden, und ist diese Begeisterung nachhaltig genug, dann wirkt dieselbe auch bestimmend auf seinen Willen, auf seine Gesinnung [Einstellung] ein. [...] Denn es wird der Geschichtsunterricht sodann eine Schule vaterländischer Gesinnung und eines aufopferungsfähigen Patriotismus sein, er wird den geschichtlichen [und sinnentsprechend : den musikalischen] Sinn des Schülers wecken, bilden und üben, also daß derselbe allmählich in das [normati-

ve] Verständnis der Gegenwart, in der er einst als Glied einer sittlichen Gemeinschaft wirken soll, hineinwachse. (Rein u. a. 1886, 2. Aufl. S. 29).

Nachdem der Schüler im

1. Schuljahr in Beschäftigung mit den Märchengestalten ethische Grundbegriffe kennengelernt hat, wird er vom

2. Schuljahr an mit Vorbildgestalten in der Weise konfrontiert, dass er „in die Abenteuer und Kämpfe der Helden [eingeführt wird], in denen sich die eigenen Spiele abspiegeln, ehe wir ihn mit der Kulturarbeit Karls des Großen, Heinrichs I. u. a. bekannt machen" (Rein u. a., 1892, 3. Aufl.; 4. Schulj., S. 26).

An der Figur des Robinson erfährt der Schüler im Verlaufe des 2. Schuljahres - verstanden als "Vorkursus" des Geschichtsunterrichtes im eigentlichen Sinn - immer wieder, „wie ein einzelner Mensch durch eigene Anstrengung sich emporarbeitet und die Natur sich untertan macht" (Rein 1884, 3. Schulj. 2. Aufl., S. 2).

Der historische und soziale Sinn der Schüler wird ab dem **3. Schuljahr** auf soziale Beziehungen in grösseren historischen Gemeinschaften gelenkt. Er soll also keine trockenen Fakten lernen, sondern exemplarisch das durch Autoritätsverhältnisse geregelte und in dieser Weise aufeinander eingestellte Handeln der als vorbildlich dargestellten geschichtlichen Personen verinnerlichen. Das übergeordnete Lernziel einer Orientierung an verbindlich geltenden Ordnungen in patriarchalisch-autoritären Sozialbeziehungen wird im 3. Schuljahr am Modell des alttestamentlichen „Patriarchalstaates" gelernt, wobei an den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen ist:

„Der Patriarchalstaat bildet eine erweiterte Familie. Seine Glieder sind dem Oberhaupt in rein vertrauendem Gehorsam unterworfen wie Kinder den Eltern [Handlungsmotiv: Orientierung an einer konventionell verbindlich gesicherten sozialen Ordnung]. Indem wir nun den Zögling mit der Patriarchengeschichte bekannt und vertraut machen, wollen wir, daß er sich einer gesellschaftlichen Autorität in vollem, rein kindlichem Gehorsam unterwerfen lerne, wie später mit Bewußtsein der [subjektiv zugeordneten] Gründe [bei gleichbleibender Motivlage]. Dies aber setzt voraus, daß die gesellschaftliche Autorität ihm in den einfachsten sozialen Verhältnissen entgegentrete und sich in ihnen so bewähre, daß diese Verhältnisse für alle dem Zögling später bekannt werdenden vorbildlich [und in der Konsequenz: verbindlich gesichert] werden können“ (Rein, 3. Schulj. , 1884, 2.Aufl. S. 2).

Im **4. Schuljahr** ist „das vaterländische Bewußtsein zu nähren und zu stärken und die altdeutschen Tugenden recht lebhaft vor die Seele zu führen. In Odin und Frigg, in Baldur und Freya sehen wir die Ideale unserer heidnischen Vorfahren verkörpert: Weisheit, Heldentum, Treue, Reinheit, Schönheit und Liebe. [...] So liegt in der germanischen Götter- und Heldensage ein unvergänglicher Jungbrunnen unseres Volkstums, ein unschätzbarer Hort unseres nationalen Lebens" (Rein 4. Schulj. 3. Aufl. 1892, S. 27).

5.Schuljahr: Leben Jesu und Geschichte des Mittelalter

6.Schuljahr: Forts.: Leben Jesu und Geschichte des Mittelalter

Im 7. Schuljahr schickt Helm seine Schüler gewissermaßen musikalisch auf die Reisen des Kolumbus. Im Geschichtsunterricht sind die Schüler in folgender Weise mit Kolumbus vertraut gemacht worden:

„Wir verfolgen sein Leben bis dahin, wo ihm der Gedanke reift, den Seeweg nach Indien zu finden, und versuchen es, mit den Kindern all die Motive aufzufinden, die ihn zu dem Entschluß brachten, immer nach Westen segeln zu wollen, statt wie die Portugiesen es taten, nach Süd-Ost um die Südspitze von Afrika herum. [...] Nachdem Kolumbus fest entschlossen [ist], folgen wir mit wachsendem Interesse den Bemühungen, seinen Plan nun in die Tat umzusetzen. Endlich ist er am Ziel“ (Rein, 7. Schulj. 1884, 26).

An diesen historischen Sinnzusammenhang will Helm nun das Lied von Karl Friedrich Zelter „Urians Reise um die Welt“ (14, 236 f.) anknüpfen lassen. Wie Helm diese Verknüpfung inhaltlich und methodisch durchführen will, beschreibt er nicht. Auffällig ist auf jeden Fall das „Umbiegen“ des Zelterschen Liedtextes vom reisenden "Herrn Urian" auf den erzählerischen Zusammenhang der Reisen des Kolumbus.

Zur ersten Reise des Columbus.
4. Urians Reise um die Welt. K. Fr. Zelter.

Mäßig.
Vorsänger.

Wenn Je-mand ei - ne Rei - se thut, so kann er was er-
zäh - len; drum nahm ich mei - nen Stock und Hut und
thät das Rei - sen wäh - len. Da hat er gar nicht ti - bel
cresc.
gar nicht ti - bel, gar nicht ti - bel dran ge - than; er-
zähl' er nur wei - ter, Herr U - ri - an.

Die Schicksale und Erfahrungen des Kolumbus auf seinen Reisen nach Westen sind Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Diese im Gesangunterricht wieder ins Bewußtsein der Schüler gehobenen Zusammenhänge bilden den von Helm subjektiv zugeordneten Motivhintergrund für das Volkslied „Die Sterne“ (14, 237):

Zu den folgenden Reisen des Columbus.
5. Die Sterne.

Lebhaft. Volksweise.

{ Und die Son - ne, die mach - te den wei - - ten
 und die Ster - ne - lein spra - chen: wir rei - sen
 Ritt um die Welt, mit um die Welt. } Und die Son - ne, sie schalt sie: ihr
 blei - bet zu Haus; denn ich brenn euch die gol - de - nen Aug - lein
 aus bei dem feuri - gen Ritt um die Welt, bei dem feuri - gen Ritt um die Welt.
E. M. Arndt.

Besonders im Geschichtsunterricht des **8. Schuljahres** sind die nationalistischen Töne unüberhörbar. Nichts deutet mehr darauf hin, daß ein ruhiges Interesse die Schüler bewegen soll. Statt dessen wird ein „nationales Begehren“ geweckt.

Die „leuchtende Gestalt“ Friedrichs des Großen bildet den Auftakt für die zur „Heldenperiode“ verklärten Epoche der Gründerzeit, die durch „ein neues nationales Bewußtsein“ geprägt sei. Die Person Friedrichs des Großen wird als charismatischer „Baumeister und erster Diener eines neuen Staates“ vorgestellt. Die Schüler sollen motiviert werden für die Frage, wer „die Grundlage für die Kraftentfaltung des preußischen Staates gelegt hat“. Die nationalistische Geschichtsbetrachtung im 8. Schuljahr gipfelt in der Verherrlichung von kriegerischen Auseinandersetzungen, die als Situationen der „Bewährung“ verstanden werden.

„Aus der tiefen Demütigung im Tilsiter Frieden sprießt eine kostbare Saat empor: Die Wiedergeburt Preußens, die sich in den Freiheitskriegen, namentlich auf den Schlachtfeldern von Leipzig, aufs herrlichste bewährt. Der fremde Eroberer wird von seinem Thron herabgestürzt, Deutschland ist frei. [...] Wurden aber die heißen Wünsche der Nation erfüllt? Noch nicht; noch muß das Volk eine lange und harte Prüfungszeit durchleben. Nochmals gilt es einen Kampf gegen den alten Erbfeind zu bestehen. Durch Blut und Eisen wird endlich das deutsche Kaisertum wieder aufgerichtet. Endlich sollte alles das in Erfüllung gehen, was unsere Väter gehofft unerstrebt: Deutschland ist einig und frei, geachtet von allen Völkern, ein Hort des Friedens und der Kultur“ (Rein, 8. Schulj. 1885, 23).

6. 6 Kongruenz von Einzel- und Gesamtentwicklung

Helm scheute sich nicht, durch den Aufbau und Ablauf seiner Gesanglektionen unbewusst den musikalischen Sinn der Volkslieder zu gefährden oder sogar zu zerstören, indem er mit Hilfe seiner didaktischen Arrangements die Lieder in den Köpfen der Kinder ständig mit assoziativen Sinnzusammenhängen aus dem Bereich der „Gesinnungsstoffe“ verknüpft. - Aber auch ebenso in umgekehrter Richtung lässt er die sinnhaften, d. h. sprachlichen bzw. erzählerisch-darstellenden Eigentümlichkeiten der Gesinnungsstoffe nicht ungestört in ihrer spezifischen Eigenart auf die Kinder wirken, weil er sie im Gesangunterricht als motivationale Anknüpfungspunkte für seine Lieder benutzt. Die Folge ist, dass sowohl die Lieder als auch die (poetischen, historischen oder religiösen) Erzählungen („Erzählstoffe“) kaum in ihrer jeweils spezifisch sinnhaften Weise „ungestört“ erlebt werden können. -

In Lehrplantheoretischer und -praktischer Hinsicht ist es für den Gesangunterricht von besonderer Tragweite, dass Helm bei dieser Art der „Sinnkonstruktion“ von der Idee einer psychogenetischen Kongruenz von (individueller) Einzel- und (kultureller) Gesamtentwicklung ausgeht -, einer Idee, die (nicht zuletzt seine musikalischen) Unterrichtsinhalte normativ-verbindlich in einen kulturgeschichtlich-genetischen Lehrplan einzubinden trachtet, der chronologisch - genauer gesagt: teleologisch – „die neuere Geschichte mit ihren höher entwickelten Menschen“ bis hinauf zum achten Schuljahr darstellt. In chronologischer Reihenfolge will er eine Typik kultureller „Entwicklungsstufen“ in Beziehung zur individuellen Entwicklung des Kindes stellen. Von ungebrochen kulturellem und nationalistischem Optimismus getragen, soll sich der Schüler dabei „Lebensinhalt und Lebensformen der gegenwärtigen nationalen Kulturarbeit“ aneignen, die „Ergebnis einer aufsteigenden, jahrhundertelangen Entwicklung“ sind (F, 109). Der „Gesinnungsunterricht“ hat den sog. „historischen“ Stoff in der Weise aufzubereiten, daß er „klassische Typen“ aus Geschichte und Religion (Rein) historisch-genetisch thematisiert.

Helms Kulturstufentheorie basiert formal betrachtet auf dem Grundgedanken, historisches und aktuelles Handeln als sinnhaft verständliches Handeln aufzufassen, welches in je besonderer Weise subjektiv motiviert ist. Wenn Helm seine Schüler mit historischen oder aktuellen Gegebenheiten vertraut machen will, dann v. a. aus dem Blickwinkel eines subjektiv motivierten Handelns, welches dem Schüler als (verbindliches) Identifikationsangebot gelten soll. In fataler Weise fehlt diesem Theoriemodell jedoch jegliches dialektische Verständnis für historische und aktuelle Sinnzusammenhänge, so dass Helm seine Schüler letztendlich nationalistisch auf eine "Erfolgsgeschichte Deutschlands" einschwört. Der Schüler soll - auch mit Unterstützung durch des Gesangunterricht - lernen, daß die „Kausalkette“ nationaler Erfolge für ihn nacherlebbar bis in die Gegenwart hinein ethisch gerechtfertigt ist durch den entschiedenen Willen und das entschiedene Handeln herausragender geschichtlicher Persönlichkeiten.

„Jedes spätere Geschehen erscheint dann auch als die Wirkung des vorhergegangenen, die Gegenwart als herausgewachsen aus der Vergangenheit, jede historische Persönlichkeit als das Produkt ihrer selbst, wie ihrer Zeit- und Lebensverhältnisse, aber auch als Produkt der vorausgegangenen Zeitperiode. Das, was den Schülern an geschichtlichen Wissensstoffen angeeignet wird, ist eine ununterbrochene Reihe von Willensmotiven, Strebezielen, von angewandten Mitteln und eingeschlagenen Wegen, von erreichten Erfolgen, eine Reihe, deren einzelne Glieder in einem Kausalverhältnis stehen. Viele von diesen Strebezielen werden die Schüler als solche erkennen, die auch in der Gegenwart noch verfolgt werden können, sei es auf denselben Wegen und durch dieselben Mittel, sei es auf anderen Wegen und durch andere Mittel“ (A, 115).

Auf der Grundlage dieses geschichtsphilosophischen Ansatzes soll ein substantieller Zusammenhang zwischen historischen und musikalischen Unterrichtsinhalten hergestellt werden. Helm sieht diesen Konzentrationsgedanken als verpflichtende Idee auch für die Konstruktion eines Lehrpla-

nes für den Gesangunterricht. Es sind folgende leitenden Hauptforderungen, an denen sein Lehrplan des Gesangunterrichts für alle acht Klassen der Volksschule orientiert ist.

In den Mittelpunkt eines jeden Schuljahres werden „große, in sich zusammenhängende klassische Erzählstoffe“ gestellt (F, 101), auf die sich auch der Gesangunterricht beziehen muß. Diese Erzählstoffe sollen „eine gewichtvolle in sich zusammenhängende Masse von Gedanken und Gesinnungen [Einstellungen] in die Mitte des Gemütes stellen“ (F, 103). Dies bedeutet innerhalb der Helmschen Lehrplantheorie zunächst, dass der Gesangunterricht in gewisser Weise eine „Nebenfachrolle“ zugewiesen bekommt: Singen als Unterrichtsfach wird den „Hauptfächern“ als (zwar notwendiger, aber dennoch nur!) ästhetischer „Ergänzungsbeitrag“ für die ethische Einstellungsbildung der Schüler an die Seite gestellt, weil gemäss der lehrplantheoretischen Überzeugung Helms nur die Konzentration aller Fächer auf bestimmte (historische) „Erzählstoffe“ die Chance eröffnen kann, wertrationale ethische Einstellungen - die sog. „Gesinnungen“ - bei den Schülern zu bilden. Helm erklärt die erzieherische Bedeutung der Gesinnungsstoffe damit, dass in ihnen in musterhafter Weise Einstellungen und Handlungen von Menschen dergestalt thematisiert werden, dass „Personen nach ihrer Gesinnung, nach ihrem Wollen und Handeln zur Darstellung kommen“ (A, 92). Er begründet die besondere Bedeutung, die diese Art von Unterrichtsstoffen hat, mit dem „unmittelbaren Werte für die Willensentwicklung der Schüler“ (A, 92). Das Kernstück des Lehrplanes setzt sich daher aus Fächern zusammen, die Unterrichtsstoffe vermitteln, in denen eine besondere Affinität zur Einstellungsbildung der Schüler vermutet wird:

„Das Kernstück jedes Lehrplans jeder Erziehungsschule bildet Religion, Geschichte und Literatur, zusammengefaßt als Gesinnungsunterricht und zusammengehalten durch die Beziehung auf den obersten Erziehungszweck [der Bildung des sittlichen Charakters]“ (F, 109).

Bei den genannten Fächern soll der historische Gesichtspunkt maßgebend sein:

„Die geschichtlichen Unterrichtsgegenstände, biblische Geschichte, Kirchengeschichte und Profangeschichte, erfreuen sich darum der besonderen Wertschätzung der Erziehungsschule (A, 92).
[...]

Die übrigen Unterrichtsdisziplinen bringen ihre Stoffe in einer solchen Reihenfolge zur Behandlung, daß diese fortgesetzt unter sich und mit dem Gesinnungsstoff inhaltlich in Fühlung bleiben. Man nennt solche Anordnung Konzentration des Unterrichts“ (A, 95).

7. Charakterbildung

7.1 Die Beziehung von Charakterbildung und Unterricht

Der erziehende Unterricht, der die Ausbildung des vielseitigen Interesses zum Ziel hat, ist eine unablässige Vorbedingung der „Charakterbildung“. Die Ausbildung eines „vielseitigen Interesses“ ist deshalb die unbedingt notwendige Grundlage der „Charakterbildung im engeren Sinne“, weil gewöhnlich aus dem am Gegenstand haftenden, vertieften „Interesse“ leicht ein „Wollen“ wird, d. h. eine *Bereitschaft* zum zielgerichteten, entschlossenen Handeln, die den zukünftigen Erfolg des Handelns bereits plastisch vor Augen hat.

„Das kraftvollste, ausdauerndste und sich immer wieder verjüngende Wollen stammt aus dem unmittelbaren Interesse“ (A, 290).

Obwohl die hierzu notwendigen erzieherischen Massnahmen gewissermassen den Rahmen der erzieherischen Einflussmöglichkeiten des Unterrichts sprengen, darf der Erzieher bei seiner Erziehungsarbeit nicht auf halber Strecke stehen bleiben. Er muss nach erzieherischen Massnahmen suchen, die tief in die Emotionen des Zöglings eingreifen, damit dieser zur Selbstapplikation der durch Erfahrung, Umgang und Unterricht an ihn herangetragenen Werte kommt.

Der Unterricht allein kann seiner Auffassung nach noch nicht umfassend das Erziehungsziel eines „sittlichreligiösen Charakters“ anstreben. Damit die tugendhafte „Gesinnung und Lebensführung“

auch des späteren Mannes in Denken und Handeln übereinstimmt und sich nach bestimmten Maximen richtet, bedarf es pädagogischer Maßnahmen, die Helm in der Notwendigkeit einer „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinn“ sieht (A, 236). Begriff und Inhalt der Charakterbildung decken sich also nicht mit den Maßnahmen des erziehenden Unterrichts, sind aber sehr eng auf diesen bezogen.

Was die Charakterbildung - im Unterschied zur Bildung *durch Unterricht* - beinhaltet, und warum diese neben dem Unterricht notwendig ist, erläutert Helm an der „Erfahrungstatsache“ eines häufig zu beobachtenden Charakterfehlers. Das Erziehungsziel ist nicht schon dadurch erreicht, dass innerhalb des seelischen Geschehens der Geist, d. h. die Tätigkeit der inneren logischen Vorstellungen ausgebildet wird. Dies wäre allein durch Unterricht i. S. einer „bloßen Nützlichkeits- oder Aufklärungsschule“ wohl möglich (A, V); nach Helm hätte dieser allein aber noch keine erzieherischen Qualitäten, weil er noch nicht in ausreichendem Maße die Erstarkung der gefühlsfundierte[n] sittlichen Kräfte zu fördern vermag. Innerhalb des seelischen Geschehens steht der mit fundiertem Wissen ausgestatteten geistig-sittlichen Vorstellungstätigkeit häufig ein auf die gemüthafte[n] Faktoren der Seele bezogener Defekt zur Seite: Geistige und gemüthafte Faktoren des gesamten seelischen Geschehens - die Logik des Verstandes und die Logik des Herzens - harmonisieren nicht:

„Die Erfahrung [lehrt], daß Viele von Denen, welche recht wohl wissen, was Menschenpflicht, was sittlich und gottwohlgefällig ist, das Schlechte und Böse erstreben und thun; daß einer reichen religiössittlichen Einsicht nicht immer ein dem Religiösen und Sittlichen zugewandtes Gemüt gegenüber steht; daß mit hoher Intelligenz nicht immer ein reines Herz verbunden ist“ (A, 240).

Deshalb dürfen im „erziehenden Unterricht“ die seelischen Faktoren von Geist und Gemüt nicht unverbunden nebeneinander stehen bleiben. Im Interesse der Ausbildung eines sittlichen Charakters ist es notwendig, die Verstandesbildung und die Gefühlsbildung harmonisch zu verbinden. Seiner Auffassung nach ist die Verbindung dieser seelischen Faktoren auch möglich, weil er als Ursache des menschlichen „Strebens“ psychologisch bestimmte Vorstellungen und Verknüpfungen annimmt, die sich hauptsächlich als gefühlsbetontes „Begehren“ und „Wollen“ äußern.

„Die Gefühle haben ihren Ursprung großenteils im Vorstellungs- und Gedankenkreis“ (A, 246).

Alle seelischen Phänomene - und somit auch das „Begehren“ und „Wollen“ - erklärt Helm als besondere Verknüpfungen. Auch motivationspsychologische Faktoren, die er als „Streben“ des Menschen bezeichnet, bestimmt er als geistige, die entscheidend bei den Entschlüssen des Willens beteiligt sind.

Während der Unterricht die Stufe der Regsamkeit eines „vielseitigen Interesses“ erzeugen möchte, soll die Erziehung im engeren Sinn eine seelische Regsamkeit von noch höherer Intensität bewirken: sie soll „auf den Willen des Zöglings ein[wirken]“ (A, 236). Den charaktervollen Menschen zeichnet nicht nur ein vielseitiges Interesse aus, sondern er will auch als Handelnder - den Erfolg seines Handelns klar vor Augen - selbstgesteckte Ziele entschlossen verfolgen. Es geht nun nicht um die Bildung irgendeines entschlossenen Willens, sondern um den „religiössittlichen Willen“. Der Mensch ist dann im Besitz des „sittlichreligiösen Charakters“, wenn er „in entschiedener Weise“, „entschlossen“, „beharrlich“, „ausdauernd“ und „konsequent“ seine „Willensziele verfolgt“ - vorausgesetzt, seine Handlungsmaximen entsprechen den von Helm als feststehend gedachten ethischen Grundsätzen, den „sittlichen Ideen“ (A, 278). In der Beantwortung des Problems, wie der menschliche Wille dazu gebracht werden kann, seine Ziele mit Entschlossenheit zu verfolgen, kann die Genese der Charakterbildung ermittelt werden. Helm legt mit seinen „Massregeln“ der Charakterbildung eine „Handreichung zur Selbsterziehung“ vor (Ramseger 1991, 71).

Das Ziel des erziehenden Unterrichts ist es, durch die Ausbildung des vielseitigen Interesses eine Einsicht oder ein Wissen zu bilden, das der Schüler „im gedachten oder phantasierten Handeln“ üben bzw. „anwenden“ soll (A, 296). Um ein „gedachtes oder phantasiertes Handeln“ im Unterricht

zu pflegen, muß mit dem angeeigneten Wissen zugleich auch eine „Gefühlswärme“ (A, 246) verbunden sein, denn im Hinblick auf das Ziel der Erziehung, der „Charakterfestigkeit“, ist die unterrichtliche „Erregung von Gefühlen“ (A, 247) deshalb von so eminenter Bedeutung, weil „Charakterstärke“ sich nur dort zeigt, wo sie mit einer „Wärme fürs Gefühl“ vereinigt ist.

„Ohne die Gefühle der Demut und des Gottvertrauens gibt es keinen religiösen Willen, ohne die sympathischen Gefühle keine liebevollen, ohne die Liebe zur Wahrheit keinen rechtlichen, ohne die Gefühle der Kraft und der Leichtigkeit keinen starken Willen“ (A, 246).

Deshalb muß es die Aufgabe des erziehenden Unterrichts sein, die richtigen „Interessen“ - und somit auch: bestimmte Gefühle - zu wecken. Die Gefühlsbildung darf nicht vom Unterricht isoliert werden. Diese Gefühle, die ihren Ursprung des Vorstellungs- und Gedankenkreises haben, verkörpern zwar noch keine „Begehrungen“ und auch keinesfalls einen „entschlossenen Willen“. Ist aber erst einmal ein vielseitiges Interesse geweckt, dann hat der Unterricht den Charakter bereits „mittelbar“ gebildet:

„Der charaktervolle, entschiedene und ausdauernde Wille hat das unmittelbare Interesse zur Quelle. (...) Jedes lebendige Interesse ... drängt von selber zur Äußerung, zum Wollen und zum Handeln. Mit vollem Recht nennt man deshalb den Unterricht auch mittelbare Charakterbildung“ (A, 239 f.).

Aus den Interessen entwickelt sich nach Helms Auffassung leicht ein „entschiedener und charakterfester Wille“. Der entschiedene Wille wiederum drängt zum entschlossenen Handeln. Die Art eines *charakterfesten* Handelns kann jedoch nicht Gegenstand des Unterrichts sein. Nichtsdestoweniger soll aber entschlossenes, entschiedenes Handeln *angebahnt* werden. Dies kann zunächst der Unterricht durch „Anwendung des angeeigneten Wissens“ in antizipiertem Handeln üben (vgl. „Stufe der Anwendung“; A, 225 ff.) und so auf das „wirkliche Handeln“ in der Weise vorbereiten, dass der Schüler „im Geiste Entschlüsse fasst, will und handelt“.

Eine Schwierigkeit des charakterbildenden Unterrichts liegt in den Prädikaten des Gefühlsurteils, die im Gegensatz zu logischen Urteilen Ausdruck von Gefühlen sind. Diese Gefühle müssen aber erst erzeugt werden, bevor sich Werturteile als Gefühlsurteile einstellen. Erst die Kunst der Erzeugung nachhaltiger Gefühle schafft die notwendige Motivationsbasis für ein reges Interesse. Schon mit dem vielseitig interessierten Wissen, der „sittlichen Einsicht“, muß eine unterrichtlich gebildete „Gefühlswärme“ einhergehen (vgl. A, 246), damit aus ihr später ein „sittliches Wollen“ entstehen kann. Ohne ein „froh bewegtes Gefühlsleben“ kann kein „energischer, dauernder Wille“ angeregt werden. „Die Charakterbildung hat deshalb auch die Gefühlsbildung zur Voraussetzung“ (A, 246).

Soweit der Unterricht auch die notwendige Vorarbeit auf dem Weg zu einem „entschiedenen Wollen“ zu leisten hat - durch Bildung des Interesses und der Gefühle, Erweiterung des Wissens und Übung im gedachten Handeln -: „Die Übung im wirklichen Wollen und Handeln ist indes nicht Aufgabe des Unterrichts, sondern der Charakterbildung“ (A, 118). Die einzige Möglichkeit für das Kind, dieses Bewusstsein vom eigenen Können zu entwickeln, ist die Tat, die nur aus einem „wirklichen Wollen“ erwächst (A, 118). Ergänzend zum Vorstellungskreis des „Wissens“ und zum Begehrungskreis des „Strebens“ muss ergänzend das „Können“ hinzutreten. In der Macht des Unterrichts liegt es, das „unmittelbare, vielseitige Interesse“ zu wecken und den Erwerb von Wissen zu erweitern. Die Übung in gedachtem, „phantasiertem“ Handeln ist das Handlungsfeld des Unterrichts. Der Unterricht gelangt nun insofern an seine Grenzen, als „das unmittelbare Interesse von selber zum Wollen und Handeln [drängt]“. Helm betrachtet es als eine Aufgabe der Charakterbildung - *nicht* des Unterrichts -, „gelingendes Handeln“ nach „eigenen Gedanken“ zu üben (A, 310).

Zur Tat gehören somit „Vorstellungen“ und „Begehrungen“. Aber auch von den Fähigkeiten und Gelegenheiten zum erfolgsorientierten Handeln nach eigenen Gedanken hängt die Bildung des Charakters ab. Hierin hat aber schon die „Übung“ im Unterricht vorgearbeitet: „Jede Übung will Gewohnheiten und Fertigkeiten erzeugen. Jede Übung ist darum auch eine Gewöhnung zur Ar-

beit" (A, 294). Deshalb muß der Unterricht das „wirkliche Handeln" durch die „Übung des Schülers im gedachten Handeln" vorbereiten (A, 297). Übt der Schüler, „im Geist Entschlüsse [zu] fassen, zu „Wollen" und zu „Handeln", dann wird er befähigt, das „wirkliche Handeln" zu antizipieren: den bloß möglichen Zwecken des zukünftigen Mannes kann durch den interessebildenden Unterricht eine innere Leichtigkeit des Wollens bereitet werden, wenn das unterrichtlich erzeugte „gedachte Handeln" - von Begeisterung für die dargestellten Tugenden geschichtlicher Personen beflügelt - "zu gleichem wirklichem Handeln in der späteren Zeit anreg[t] und ermutig[t]" wird (A, 297).

„So oft ihn das spätere wirkliche Leben vor eine ähnliche Aufgabe stellt, wird er in der Erinnerung an das phantasiemäßig schon geleistete mit der Hoffnung des Gelingens an die Lösung heranzutreten" (A, 297).

7. 2 Erziehung im Übergang zum Handeln: Die notwendige „Übung im wirklichen Handeln"

Neben der Notwendigkeit der Gefühls- und Interessenbildung besteht also noch eine weitere Notwendigkeit auf dem Weg zur Charakterbildung. Eine Charakterbildung ohne Gelegenheit zum „wirklichen Handeln" ist nach Helm nicht möglich. Nur vermittelt über Erfahrungen eigenen Handelns kann aus Interessen ein entschiedener Wille entstehen. Er erhofft sich aus seinem Unterricht die Stärkung der „sittlichen Einsicht", die mit der Gefühls- und Willensbildung einhergeht. Die Umsetzung der sittlichen Einsicht in sittliches Wollen und Handeln ist nach Helm dann nicht mehr Aufgabe des Unterrichts, sondern Aufgabe der „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinn".

„Die Charakterbildung erfüllt ihre Aufgabe, wenn sie dem Zöglinge hinreichend Gelegenheit und Veranlassung gibt, sich im Wollen und Handeln nach eigener Einsicht, nach der eigenen religiössittlichen Erkenntnis zu üben" (A, 238).

Die Notwendigkeit der Konstitution eines eigenen pädagogischen Handlungsfeldes - (Helms „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinne") - liegt für ihn darin, dass der erziehende Unterricht durch Aneignung „religiössittlicher Grundsätze" den Schüler zwar im „gedachten Wollen und Handeln", jedoch noch nicht im „wirklichen Handeln" üben kann. Zu wirklichem Handeln, - Helm versteht dieses als „praktische Verwertung der theoretisch erfaßten Maximen" (A, 241) -, soll der Zögling angeleitet werden, um später mit Entschiedenheit seiner Einsicht gemäß zu handeln. Zur Einsicht muß somit auch die Ausbildung eines entschiedenen Willens hinzutreten, der sich an der Einsicht orientiert, damit in der verbindlichen Wertübernahme der sittliche Charakter sich bildet. Erst im „wirklichen Handeln" wird Sittlichkeit in Übereinstimmung von motivierter Einsicht und kontrolliertem Willen begründet. Deshalb bedarf es nach Helm einer besonderen „Übung im wirklichen Handeln". Dieses für die Entstehung des sittlichen Charakters so ausschlaggebende „entschiedene Wollen" kann ohne Gelegenheit und Übung im „wirklichen Handeln" nicht entstehen.

„Diese Übung aber ist unerlässlich, wenn der teilnahmsvolle, religiössittliche Wille den Hauptinhalt des späteren Lebens des Zöglings ausmachen soll" (A, 241).

Die Chance zur Übung in alltäglichen Handlungsfeldern sollte grundsätzlich genutzt werden. Der Erzieher sollte daher im Interesse der Charakterbildung des Schülers darüber wachen, dass er „Gelegenheiten zum Wollen und Handeln nach eigenen Gedanken" nutzt (A, 295).

Die mehr zufällig gegebenen Chancen zum Handeln in Alltagssituationen reichen aber nicht aus; sie sind nicht vielseitig genug. Orientiert sich die Erziehung allein an den eher zufällig gegebenen Chancen, besteht die Gefahr der einseitigen Ausbildung des Willens und Handelns.

„Vielfach gibt das Leben ungesucht Gelegenheit zum Wollen und Handeln nach eigenen Gedanken" (A, 295).

Durch die Erziehung im engeren Sinn müssen die „vom alltäglichen Leben nicht zahlreichen“, „nicht vielseitigen“ und die „nicht genügend mannigfaltigen“ Gelegenheiten zum Handeln ergänzt werden, um die Vielseitigkeit der Willensentwicklung und Handlungskompetenz zu gewährleisten. Da das charakterfeste Handeln auf der Grundlage der Einsicht und des Willens des Schülers geübt werden muss, können die Massnahmen des Erziehers den Entscheidungen und Handlungen des Heranwachsenden nur begleitend zur Seite stehen. Er kann dem Heranwachsenden nur im Verhältnis eines vertrauensvollen Beraters zur Seite stehen.

Das Ziel der Charakterbildung ist es, den Heranwachsenden anzuleiten, entsprechend der eigenen, geprüften Einsicht zu handeln. Der Heranwachsende soll in beratenden Gesprächen durch den Lehrer unterstützt werden, nach eigenen Gedanken erfolgsorientiert handeln. Unter Voraussetzung der Tatsache, dass die selbstgesteckten Ziele des Zöglings „religiös-sittlicher Art“ sind, soll die Bestimmtheit und Entschiedenheit des Willens und des Handelns gefördert werden. Kann der Erzieher das Handlungsziel billigen, soll der Schüler zur Ausführung der Handlung ermuntert werden.

7. 3 Drei Entwicklungsphasen der Willensbildung

Helm unterscheidet drei Entwicklungsphasen, wie der Wille zur Entschlossenheit kommt. In der ersten Phase hält das Kind noch mit „Eigensinn“, d. h. „ohne Überlegung, urteilslos“ an einem bestimmten Wollen fest, ohne dass die Gründe zu erkennen wären (vgl. A, 82). In der zweiten Phase tritt zwischen Handlungsvorstellung und Ausführung in der Tat die erwachende „Urteilsfähigkeit“, aufgrund der der Schüler glaubt entscheiden zu können, „was recht und unrecht sei, was er zu thun und zu lassen habe“ (A, 83). Auch in dieser zweiten Phase gibt es noch keine Entschlossenheit des Willens, obgleich hier schon ein sich durchhaltendes Begehren zu beobachten ist. Ist der Schüler schließlich in der Lage, dem erwachenden „Selbstgefühl“ - welches sich in der Vereinigung von „Selbsterkenntnis“ und „Pflichtbewußtsein“ ausdrückt - seiner „Leistungsfähigkeit“ entsprechend sein „Wissen“ und „Können“ selbstkritisch und realistisch einzuschätzen und dieses hinsichtlich der beabsichtigten Handlungsausführung in die Waagschale zu werfen, führt dies zu einem entschlossenen und „entschiedenen Wollen“. In dem Schüler erwacht „das Bewußtsein, daß bestimmte Erfolge mit Notwendigkeit eintreten müssen“ (vgl. A, 98; 287). Der „entschiedene Wille“ ist nach Helm also ein Begehren, das insofern eine Intensivierung der motivationalen Kraft erfährt, als diesem Begehren planvoll und mit viel Sinn für Realität nachgegangen werden kann: Der Schüler glaubt jetzt ganz sicher zu wissen, „daß bestimmte Erfolge mit Notwendigkeit eintreten müssen, wenn sie auf den rechten Wegen und durch die rechten Mittel angestrebt werden und daß zwischen beabsichtigten Wirkungen und den sie bedingenden Thätigkeiten ein ursächlicher Zusammenhang besteht“ (A, 98). Der Schüler sieht sich bereits erfolgreich handeln. Gelingendes Handeln fördert die Entschiedenheit des Willens und somit auch die Charakterbildung.

7. 4 Genese der Charakterbildung

Helm entwickelt einen formalen Begriff der zeitlichen Entwicklung der Charakterbildung und versucht aufzuzeigen, mit welcher praktischen Kausalität die Bildung des Charakters unterstützt werden kann. Die schon vollzogenen Handlungen prägen einen Teil des Charakters. Helm nennt ihn den „objektiven Charakterteil“. Der Charakter besteht aber nicht nur aus dem Resultat früherer Handlungen, sondern auch in einer aus der bisherigen Biographie sich ergebenden Disposition für zukünftiges Handeln. Wenn die Resultate früherer Handlungen dem Subjekt verfügbar sind, spricht er vom „subjektiven Charakterteil“. Er unterteilt den Begriff des Charakters in einen „subjektiven Charakterteil“ und einen „objektiven Charakterteil“ (A, 237).

7. 5 Objektiver und subjektiver Teils des Charakters

Da Helm die Genese der Willensbildung begreifbar machen will, zeigt er auf, dass der Begriff des „Charakters“ unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden muß.

1. Die sittlichen Ziele der Erziehung sind zunächst nicht auf der Basis reflexiver Beurteilungen eigener oder fremder Handlungsmotive erreichbar. Für Helm scheidet daher die Bildung der Sittlichkeit auf der Basis der Moralität kraft einer Reflexionsleistung aus. Er erkennt, dass die Charakterbildung davon abhängt, welchen „Trieben“, „Begierden“ und „Willensregungen“ der Schüler tatsächlich aus „guter Gewohnheit“ zu folgen bereit ist und welchen er auch tatsächlich Folge leistet. Zunächst entspricht der Charakter seinen bisherigen, also schon vollzogenen Handlungen, aus denen sich ein individueller Motivationshorizont entwickelt hat. Dieser zeigt eine gewisse Gleichartigkeit und Beharrlichkeit des Willens, so dass sich in der Regel bei gleichartigen Anlässen dieser Wille als gleichartig wirksam erweist. Welches individuelle Bild der Charakter jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt zeigt, offenbart sich in seinem momentanen Wahlverhalten. Aber nicht nur durch seine vergangenen Handlungen ist der objektive Charakter festgelegt: Auch für künftige Handlungen haben die vergangenen Handlungen Prädispositionen für den Willen und das Wahlverhalten geschaffen.

Der Charakter des Menschen muß daher in einer Hinsicht nach seinem Sein, als dem Resultat des biographischen Niederschlags, bestimmt werden. Dieser biographische Niederschlag vergangener Handlungen prägt den Motivationshorizont. Kein Mensch kann sich daher seinen Charakter aussuchen, weil der Charakter in den individuellen Neigungen, Anlagen und Gewohnheiten des Menschen wurzelt.

Aus den vergangenen Handlungen resultiert aber auch ein Motivationshorizont für zukünftige Handlungen. Aufgrund der zurückliegenden Handlungen hat sich ein „Wille“ entwickelt, „der sich den Grundsätzen unterordnet“ (A, 237) und insofern auch für zukünftige Handlungen den „Gesamthorizont von Wahlmöglichkeiten beeinflusst“ (Benner 1986, 129).

Dieser Teil des Charakters ist das „Ergebnis sehr verschiedenartiger Faktoren“ und hat sich im Laufe der Entwicklung „ganz allmählich“ zu einem subjektiven Bild des Willens herangebildet. Der Wille hat „sich den Grundsätzen untergeordnet“ (A, 237). Diese „Grundsätze“ sind am Anfang der Erziehung noch keine von den Schülern bewußt gewählten Maximen - also Ergebnis von Reflexion und Selbstreflexion - sondern relativ konstante Einstellungen und Verhaltensweisen, die aus den individuell ausgeprägten „Trieben“, „Begierden“ und „Willensregungen“ resultieren. Somit haben die vergangenen Handlungen Wirkungen im „Gedächtnis des Willens“ (Herbart) hinterlassen, weil die „natürlichen Bedürfnisse“ des Menschen als „Quellen des objektiven Charakterteils“ ihre charakterbildenden Spuren hinterlassen haben. Der objektive Charakter wählt unwillkürlich, spontan, ohne theoretische Überlegung. Die Wahl entscheidet sich von selber. Neben den „Quellen des Begehrens“ sieht er eine weitere Ursache der grundsatzbildenden Einstellungs- und Verhaltensweisen im erzieherischen Umfeld des Schülers. Helm entdeckt charakterprägende Einflüsse in einer „zur Nachahmung reizenden“ Orientierung an „beispielgebenden Personen seines Umgebungskreises“, sowie an „Personen der poetischen Lektüre“ und „Personen der Geschichte“ (A, 289 f.).

2. Der Mensch hat nicht nur einen (objektiven) Charakter, sondern er kann sich zugleich auch zu diesem verhalten. Dieses setzt die Fähigkeit der Selbstbeobachtung voraus. Dieser Teil des Charakters, der sich mit der beginnenden Fähigkeit zur Selbstbeobachtung entwickelt, verfügt über die Freiheit, „Grundsätze“ zu entwickeln, „die den Willen bestimmen“ (vgl. A, 237). Wenn sich dem objektiven Charakterteil ein neues Wollen, Stellung nehmend, zuwendet, dann bilden „die den Willen bestimmenden Grundsätze“ den subjektiven Teil des Charakters (A, 237). Diese Grundsätze werden erst dann zu Bestandteilen des (subjektiven) Charakters, wenn der Schüler „sie zu Lebensgesetzen für sich erhebt und ihnen für das eigene Wollen und Handeln verpflichtende Be-

deutung einräumt" (A, 275). Helm betont, dass „theoretische Grundsätze" als „Bestandteile der Erkenntnis" allein noch nicht über eine den subjektiven Charakterteil prägende Eigenschaft verfügen. Diese werden erst dann zu charakterbildenden „Lebensgesetzen" bzw. „praktischen Grundsätzen", wenn die „theoretischen Einzelurteile" in die „Sphäre des Gemütes, insbesondere des Begehrens hinüberwirken" (A, 275).

Wenn der gebildete „religiös-sittliche Charakter" sich bewußt nach Grundsätzen richtet - „entschieden", "beharrlich" wählend, mit „Ausdauer und Konsequenz im Wollen des Guten" -, dann muß der Schüler die „Forderungen der religiös-sittlichen Grundsätze" (A, 237) kennenlernen und dann auch lernen, diese zu verinnerlichen. Der objektive Charakterteil repräsentiert das „Gewordensein" und der subjektive Charakterteil das „Sollen".

Die Erziehung kann nicht einfach so verfahren, dass - ausgehend vom Appell an den subjektiven Teil des Charakters - der objektive durch direkte Willenssteuerung reguliert werden könnte. Dieser Versuch, den Menschen unmittelbar nach einem vorgegebenen Bild zu formen, würde nur dazu führen, dass zu den bestehenden Gewohnheiten und Neigungen nachträglich die Maximen gefunden werden würden. Deshalb ist die Erkenntnisbildung durch Unterricht so wichtig.

Besondere Beachtung verdient daher nach Helm der objektive Charakterteil, der „das Ergebnis sehr verschiedenartiger Faktoren" ist und „sich nur ganz allmählich" entwickelt (A, 289). Von frühester Kindheit an bestimmen „Begehungen", „Willenszüge", „Strebungen" und „Gewohnheiten", wie der Charakter jeweils „ist". Zunächst muß dieser Teil des Charakters in Ordnung sein - eine Ausrichtung und Verfeinerung in Richtung auf den sittlichen Charakter kann dann im subjektiven Teil des Charakters vollendet werden. Unter den Augen des Lehrers werden deshalb nur diejenigen „Triebe", „Begierden" und „Willensregungen" erlaubt, die als „religiös-sittlich erachtet und deshalb gutgeheißen werden" können (A, 289).

Zwei zentrale Aussagen zur Charakterbildung macht Helm:

1.) Das Ziel des „religiös-sittlichen Charakters" darf niemals i. S. eines feindschaftlichen Verhältnisses zwischen objektivem und subjektivem Charakterteil angestrebt werden: „Pflichttreue" und „Pflichtbewußtsein" müssen im Charakter des Menschen harmonieren. Würde diese Harmonie nicht bestehen, hieße dies, eine Herrschaft des fordernden, reflexiven Willens gegenüber dem „Ist"-Zustand des Charakters gutzuheißen. Die unterrichtliche „Disziplin" hat deshalb vielmehr dafür zu sorgen, dass nur die erlaubten „Begierden" zur Geltung kommen. Denn ist der objektive Charakter erst einmal in Ordnung, dann wird es der Charakterbildung „leichter möglich, den urteilsfähig gewordenen Zögling dahin zu bringen, daß auch er bei der Befriedigung seiner Triebe sich an eine vernünftige Überlegung bindet und seiner besseren Einsicht folgt" (A, 289).

2.) Das Sittliche muß bereits im objektiven Charakter angelegt sein. Helm nennt die subjektiv verbindliche Geltung des Sittlichen im objektiven Charakterteil die „Tugend zur Pflichttreue" (A, 295). Der Schüler muß sich in der Selbstbeurteilung schon als sittlich, bzw. „pflichttreu" vorfinden. Er braucht also eine biographisch bereits angelegte Basis für die aufgestellten Ansprüche der Maximen - er braucht die „Tugend" zur „Pflichttreue". Die Ausbildung des „Pflichtbewußtseins" (A, 295) ist demnach für Helm gar nicht das Primäre in der Genese der Charakterbildung, sondern zunächst die Ausbildung der Tugend zur „Pflichttreue" im objektiven Charakterteil. Helms Konzeption der Charakterbildung verzichtet auf eine direkte Willenssteuerung: Die Charakterbildung hat darauf zu achten, dass der Schüler „sich selber gehorchen, seinem eigenen praktischen Denken, seiner eigenen religiös-sittlichen Erkenntnis folgen soll" (A, 295).

7. 6 Erzieherische Massnahmen zur „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinn"

Die erzieherischen Maßnahmen der Charakterbildung sollen zur „Selbsterziehung" des Schülers auffordern. Der Schüler soll also keinesfalls durch den Lehrer „gemassregelt" werden, sondern ermuntert werden, selbsttätig zu entscheiden, der eigenen Überlegung zu folgen und sein eigenes

Urteil selbst zu überprüfen. Erzieherische Maßnahmen sollen den Heranwachsenden bestärken in der Verfolgung eigener, geprüfter Handlungsmotive: Nur wenn der Wille „das Resultat des eigenen Sinnens und Denkens, der eigenen Intelligenz, des eigenen Ringens und Strebens" ist, nur dann wird diesem Willen „unbedingter, persönlicher Wert" beigemessen (vgl. A, 285).

Der Anleitung zur Selbsterziehung dienen weder Massnahmen der Disziplin noch unterrichtliche Massnahmen, sondern Massnahmen des nicht über Unterrichtsgegenstände vermittelten direkten Kontakts.

„Der fremden Zucht muß allmählich in immer größerem Umfang die eigene folgen" (A, 285).

Die „Konsolidierung der Persönlichkeit" schreitet in eben dem Maße voran, wie die „Selbstbeobachtung", „Selbstkritik", „Selbstverpflichtung" und „Selbstzucht" zunehmen (A, 285). Der Heranwachsende muß Gelegenheit finden, nach eigener Einsicht zu handeln. Es geht also nicht um die Erlaubnis einer Handlungsfreiheit entsprechend der „Launenhaftigkeit und Willkür" des Zöglings, sondern um einen „Versuch in der Selbstbestimmung und Selbstregierung" (A, 290). Die erzieherischen Maßnahmen einer Aufforderung zur Selbsterziehung sollen versuchen, den Heranwachsenden durch „belehrende Besprechungen" und „Unterredungen" am falschen Handeln zu hindern, oder ihn ausdrücklich ermuntern, nach eigenen Gedanken Entschlüsse zu fassen und sie zur Ausführung zu bringen. Der Erzieher tritt dem Heranwachsenden daher auch nicht als Unterrichtender, sondern eher als „impulsgebender" und „korrigierender" Berater im Gespräch entgegen (A, 287). Den folgenden vier Typen pädagogischer Massnahmen ist gemeinsam, dass sie selbsttätiges Entscheiden und Handeln bestärken sollen.

1. „Haltende" Maßnahmen: Der Schüler muß zur Selbsterziehung angeregt werden, sobald sich erste Anzeichen der „Selbstbeobachtung" und „Selbstbeurteilung" zeigen. Er muß dann angehalten werden, die sich zeigenden „Strebungen" des objektiven Charakterteils „an das Richtmaß seines subjektiven Charakterteiles anlegen" (A, 286), d. h. die eigenen Motive zu verfolgen.

2. „Bestimmende" Maßnahmen: Der Erzieher muß den Schüler ermuntern und notfalls ermahnen, sich auf Grund seiner Einsicht zwischen Handlungsalternativen zu entscheiden. Die eigene Entscheidung darf dem Schüler dabei aber nicht abgenommen werden. Das „Üben in der freien Wahl" muß für ihn zur „Pflicht" werden (vgl. A, 292). Das Fällen einer notwendigen Entscheidung durch den Schüler kann der Erzieher dadurch erleichtern, dass er den Schüler „erfahren läßt, wie beseligend es wirkt, wenn man nach bestem Wissen und Gewissen entschieden und gehandelt hat" (A, 291).

3. „Regelnde Maßnahmen": Dem Schüler muß „wirklich freie Hand in seinem Verhalten gelassen werden", wenn der Erzieher einmal sein Zugeständnis zum Handeln gegeben hat. An den Konsequenzen seines Handelns soll der Schüler entweder mit Genugtuung erfahren, das Rechte ohne fremde Hilfe getroffen zu haben, oder „das Bewußtsein der Verantwortlichkeit für seine Entscheidung und für sein Verhalten" (A, 292). Der Erzieher tritt mit „regelnd-ergänzenden" Maßnahmen in der Weise auf, dass er den Schüler auf Konsequenzen bzw. Inkonsequenzen seiner Entscheidungen und Handlungen aufmerksam macht.

4. „Unterstützende" Maßnahmen: Schwankt der Schüler in der Entscheidung, dann soll der Erzieher ihm Mut machen, sich zu seiner Entscheidung zu bekennen und „mit Warnung und Mahnung unterstützend eingreifen" (A, 291).

7. 7 Helms Lösungsansatz: Übung im Handeln als „Gewöhnung zur Arbeit"

Nur das *Handeln* stärkt den Charakter. Deshalb sollen dem Schüler auch Gelegenheiten zur Übung im „wirklichen Handeln" geboten werden. Die Erlaubnis bzw. Aufforderung zu wirklichem Handeln kann unter der Voraussetzung gegeben werden, dass der Schüler seiner inneren Überzeugung gemäss seine Handlungen wählt und ausführt. Hierfür muß ihm Handlungsfreiheit ge-

währt werden. Massstab für den Reifegrad des Schülers ist die subjektiv verbindliche Orientierung des Handelns am Massstab „seiner eigenen religiös-sittlichen Erkenntnis“ (A, 295). Die gewöhnende Verhaltensformung hat schon lange vor der eigentlichen Charakterbildung eingesetzt. Bei der Charakterbildung im engeren Sinn geht es aber gewissermaßen um einen Sprung in die Freiheit der sich selbst bestimmenden Wahl; d. h. um die Paradoxie einer Bestimmung zur Selbstbestimmung im Prozeß der „inneren Klärung und Konsolidierung der Persönlichkeit“ (A, 285). Die „Übung im Handeln“, die die Charaktererziehung anstrebt, soll als Handlungsnorm die „eigene religiös-sittliche Erkenntnis“ zum Maßstab nehmen und nicht bloss den „Weisungen des Erziehers“ folgen (A, 295).

Die Freiheit der eigenen Wertwahl, - der freien Wahl des selbstgesetzten Handlungsziels und der selbstbestimmten Wahl der Mittel bei der Durchführung der Handlung - bezieht sich für Helm immer auf die notwendige Entsprechung der eigenen Wahl mit den Forderungen der „praktischen Grundsätze“, die er für absolut verbindlich feststehend hält. Helms Bestreben, durch erzieherische Massnahmen der Charakterbildung den eigenen Willen des Schülers zu fördern, findet dort eine absolut gesetzte Grenze, wo das eigene, freie Urteil über den Willen nicht die „Richtung zum Religiösen und Sittlichen“ einnimmt. Helm unterstellt eine Regulative zur Beurteilung der Sittlichkeit in Form „sittlicher Ideen“ (A, 90), die eine selbstbestimmte Auslegung, was als „sittlich“ anzuerkennen wäre, von vornherein ausschalten. Denn nach Helm ist nicht zwangsläufig jedes Verhalten sittlich gerechtfertigt, welches auf einer persönlichen Einsicht beruht. Es muß ein Verhalten sein, das am Maßstab der „sittlichen Ideen“ überprüft und für gut befunden wurde. Dies setzt voraus, dass im Schüler ein „Vorstellungs- und Gedankenkreis“ vorherrscht, in dem die sittlichen Ideen zentral und klar im Bewußtsein stehen und in ihrer Verbindlichkeit für den Schüler eine „sittliche Einsicht“ darstellen (vgl. A, 7). Es gibt für die Schüler somit immer nur die Wahlmöglichkeit zwischen „wahr“ oder „falsch“. Da die Freiheit der Wahl nach Helm nur die Richtung zum „Sittlichen“ einnehmen darf, gibt es als einzig legitime Verhaltensweise nur den „Gehorsam der sittlichen Freiheit“ (A, 90). Unbedingt richtig kann nach Helm nur dasjenige Handeln sein, welches der eigenen Erkenntnis des „Sittlichen“ gehorcht, d. h. welche das Sittliche will.

In welcher Art des Handelns sieht Helm nun das „eigentlich härtende Prinzip“ der Charakterbildung?

In der „Gewöhnung zur Arbeit“ (A, 294) sieht Helm nun die zentrale Handlungschance, um einen sittlichen Charakter zu bilden. Die Freiheit in der Wahl seiner Arbeitsziele und Arbeitsmethoden muß sich nun als „Gehorsam der sittlichen Freiheit“ bewähren, indem der Heranwachsende „sowohl bei der Arbeitswahl, als auch bei der Arbeitsausführung sich selber gehorchen, seinem eigenen praktischen Denken, seiner eigenen religiös-sittlichen Erkenntnis folgen soll“ (A, 295). Das im charakterbildenden Sinn „härtende Prinzip“ (Herbart) besteht für Helm in der „Gewöhnung des Zöglings an ein pflichtmäßiges Arbeiten, an ein Arbeiten, wie es von seinem eigenen Gewissen nach den Normen des göttlichen Gesetzes gutgeheißen und gefordert wird“ (A, 295). Nur ein Handeln, das allein aus Achtung vor den Normen der „sittlichen Ideen“ motiviert ist, ist in den Augen Helms moralisch wertvoll und fällt unter den Begriff der „Pflicht“.

„Die von der Charakterbildung vorzunehmende Übung im Handeln umspannt somit das ganze Verhalten, das Thun und Lassen des Zöglings, insoweit er es zu beurteilen vermag und insoweit es für ihn unter den Begriff der Pflicht fällt. (...) Es muß also ein Handeln sein, durch das naheliegende Pflichten des Zöglings zur Erfüllung gebracht werden: Pflichten gegen seinen Gott und Heiland, Pflichten gegen die Personen seines Umgangskreises, Pflichten gegen sich selber“ (A, 295 f.).

IV.

Darstellung der Konzentrationstypen der musikalischen Wertübertragung (Grundtypen)

1. Das Grundmodell des „Vertiefungstyps“ mit zwei charakteristischen Handlungsschritten

a) Helm bemüht sich, auf einen musikalischen Gegenstand hinzuweisen, auf ihn zu zeigen oder ihn sonstwie zu „beschreiben“, um die Identität der musikalischen Bewusstseinsinhalte zu sichern. Dazu ist es notwendig, den in Frage stehenden musikalischen Sachverhalt aus der „Masse“ aller z. Zt. möglichen Bewusstseinsinhalte hervorzuheben, auf ihn in isolierter Form besonders aufmerksam zu machen. Es gilt, die Identität der Wahrnehmung eines bestimmten Bewusstseinsinhaltes zwischen Lehrer und Schülern zu sichern - soweit der erste Schritt.

b) Der zweite Schritt beinhaltet eine daran anknüpfende subjektive Bewertung des gemeinten musikalischen Sachverhaltes unter Anführung des Lehrers: Es geht also keineswegs um einen musikalischen Bewusstseinsinhalt, der die Schüler gleichgültig lassen sollte, sondern um eine subjektive Bewertung bzw. eine Wert-Zuordnung, damit einem musikalischen Sachverhalt in der Weise ein Wert zugeordnet wird, in der Helm ihm subjektiv Bedeutungen zuordnet.

1.1 „Interesse“ – Typ

Die Schwierigkeit, im musikalischen Anfangsunterricht die Lernmotivation zu wecken und die Aufmerksamkeit zu lenken, besteht für ihn darin, dass die Schüler weitgehend noch nicht zwischen den spezifisch musikalischen Tonvorstellungen und den Bedeutungen unterscheiden, die sie den Tönen subjektiv zuordnen. Spezifisch musikalische Tonvorstellungen entsprechen in der Vorstellung junger Schüler sinngemäß den von ihnen subjektiv zugeordneten Bedeutungen - so seine Erfahrung. Helm zieht daraus die logische Konsequenz, dass noch keine spezifisch musikalischen Vorstellungen vorhanden sind, an die der Lehrer anknüpfen könnte, denn „die Isolierung der Tonvorstellungen von den Sachvorstellungen, mit denen sie verbunden sind, vollzieht sich erst im Laufe der Schulzeit und ganz allmählich“ (4, 296).

Es existiert dagegen ein „interessanter“ außermusikalischer, über Sprache vermittelter Sinnhorizont der Schüler, bestehend aus Personen und Tatsachen, Lebenslagen und Stimmungen, wie Helm erkennt, der mit musikalischen Inhalten verknüpft ist, bzw. diesen zugeordnet werden kann. An diesen lebensweltlich und sprachlich vermittelbaren Sinnhorizont will Helm die Tonvorstellungen anknüpfen lassen.

Die Erzeugung des Schülerinteresses soll dabei aber nicht verwechselt werden mit einer „Motivationsphase“, die lediglich durch den Reiz der Neuheit wirkt. Es soll vielmehr in der Regel das Interesse speziell für das neue Lied als ästhetisches Objekt geweckt werden.

Obwohl Helm nach seiner Erkenntnis im Anfangsunterricht nicht an musikalische Vorstellungsinhalte anknüpfen kann, soll das Interesse der Schüler eine Art Bereitschaft sein, dem unterrichtlich in Aussicht stehenden Lied Aufmerksamkeit zu schenken. Helm geht also von der Frage aus, in welchem Sinn das Interesse der Schüler überhaupt auf ein Lied gelenkt werden kann, ohne im Anfangsunterricht Tonvorstellungen oder sonstige musikalische Vorkenntnisse voraussetzen zu können.

Er beantwortet diese Ausgangsfrage zunächst so, dass er das Lied, welches Unterrichtsgegenstand ist, in einen den Schülern bekannten Sinnzusammenhang einbetten will. Dieser Sinn- oder Vorstellungszusammenhang muss so gewählt oder konstruiert werden, dass der Schüler motiviert ist, dem Lied mit „Gefühlen der Erwartung“ entgegenzusehen. Gerade im Anfangsunterricht aber

stellt sich die Frage, welche subjektiven Vorstellungen oder Erwartungshaltungen in welcher Weise im Schüler „erzeugt“ und „belebt“ werden sollen, die auf das Lied - d. h. auf einen spezifisch musikalischen Sinn - hinzielen. Denn es gibt, so Helm, in den ersten Schuljahren keine musikalischen Vorstellungskreise, die man an- und aufrufen könnte. Helm umgeht deshalb den spezifisch musikalischen Vorstellungshorizont und verlegt die Frage der motivierenden Sinnebene in den Bereich der Sprache:

„Man muß sich [...] zunächst von der Rücksicht auf den Text leiten lassen, umsomehr als Kinder im Singen nur eine andere Art des Sprechens erblicken“. (4, 296).

Auf der sprachlichen Sinnebene glaubt Helm die geeigneten motivationalen Anknüpfungspunkte für das Lied zu finden, wenn es gelingt, den Schüler in eine Erwartungshaltung zu versetzen, die ihn hoffen lässt, dass das in Aussicht gestellte Lied eine „erwünschte Ergänzung und Vervollständigung“ (A, 110) seines bestehenden Wissens darstellt. Helm hält es für völlig verfehlt, unvermittelt mit dem Vorsingen der Lieder zu beginnen, da noch kein spezifisch musikalisches Verständnis ausgebildet ist:

„Wenn das Kind [subjektiv] Gefallen an ihnen findet, so ist das [subjektive] noch lange kein [ästhetisches, unmittelbares] Interesse. [...] Wer also seinen Unterrichtserfolg nicht beeinträchtigen und sich die Arbeit nicht unnötig erschweren will, der hüte sich, mit der Türe ins Haus zu fallen und mit dem Vorsingen des Liedes zu beginnen“ (4, 296).

Darin liegt nach Helm die motivationale Chance einer gedanklichen Anknüpfung neuer Unterrichtsinhalte an bekannte „Stoffe“: falls der Schüler „das Neue auch für neu hält“, wird seine „ap- perzipierende Aufmerksamkeit“ möglichst groß sein, wenn der Lehrer das Lied an „beleuchtende, alte Vorstellungen“ anknüpft.

Helm will also das neue Lied mit Sinnzusammenhängen in Beziehung setzen, die seiner Meinung nach motivationale Chancen beinhalten. Solche sieht er in:

„Situativen Anregungsverbindungen“ schulischer und außerschulischer Veranstaltungen (motivationale Chance: Sinnvergewisserung im sozialen Austausch).

Einen weiteren Bereich motivationaler Chancen sieht er in bestimmten Techniken der Stoffdarbietung durch den Lehrer.

Dem Schüler soll ein für ihn subjektiv sinnvolles Unterrichtsziel genannt werden. Das Unterrichtsziel muss dem Schüler subjektiv bedeutsam („begehrntwert und erreichbar“) sein (4, 202). Helm hält dies für notwendig, weil nur über den Willen des Schülers die notwendige Geneigtheit [Motivation] zur Aufnahme des neuen Unterrichtsstoffs zu erzielen ist. Da das Ziel immer in eine sprachlich konkrete Fassung gebracht werden und sich im begrifflichen Vorstellungsrahmen des alten Gedankenkreises der Schüler artikulieren soll, müssen die Zielformulierungen des Lehrers wohlüberlegt sein. Sie dürfen nach Inhalt und Sprache nichts enthalten, was dem Schüler der Bedeutung nach unbekannt ist, sie dürfen aber auch nichts vom Inhalt des Neuen vorwegnehmen, andernfalls würde der Reiz des Neuen schwinden.

Helm schlägt daher folgende Zielformulierungen vor:

„Es erinnert dann den Schüler an bekannte Personen und Tatsachen, Länder und Stätten, Dinge und Vorgänge und stellt ihm dazu Neues, Vervollständigendes in Aussicht. Je nach Art des neuen Stoffs kann es in die Form einer Frage, einer Aufgabe, eines Vorhabens gekleidet und auch mit den Bedürfnissen des praktischen Lebens in Verbindung gebracht werden“ (4, 203).

Zu beachten ist dabei, dass in der Zielangabe vom neuen Unterrichtsstoff selber nichts enthalten sein darf, nicht einmal andeutungsweise, weil dies - so die Überzeugung von Helm - die Erwar-

tungshaltung dem Neuen gegenüber dämpfen und somit gleichzeitig die Aufmerksamkeit einschränken würde. Der Lehrer hat demzufolge die unterrichtsvorbereitende Aufgabe, „das Bekannte und auf das Neue bezogene von dem Neuen selbst durch einen logischen Prozeß zu scheiden" (Scheffler 1977, 58). Er „stellt das Neue also nur in Aussicht“ , um beim Schüler diesen „Reiz der Neuheit“ (4, 203) motivational nutzen zu können. Der Lehrer soll die Schüler in der Weise motivieren, dass sie im Zustand einer neugierigen Erwartungshaltung den neuen Unterrichtsgegenstand „in seinem vollen Umfang angekündigt sehen" (4, 203).

1. 2. Der Umbildungstyp "didaktische Brücke" –

Ein genetisches Verfahren rhythmisch- melodischer Umbildungen

Bei der musikalischen Erarbeitung eines neuen Liedes nach dem Gehör beginnt Helm nicht mit der Darbietung desselben, sondern sucht melodische und rhythmische Anknüpfungspunkte im vorangegangenen Liedgut. Wie in vergleichbarer Weise vorher bei der Anknüpfung an den sprachlichen Sinnhorizont der sog. Gesinnungsstoffe geht es jetzt in musikalischer Hinsicht um die Bereitstellung des sog. „apperzipierenden Hintergrundes" melodischer und rhythmischer Zusammenhänge. Das Helmsche Verfahren stellt eine Fortentwicklung der im Verlauf des 19. Jahrhunderts entwickelten Elementarmethoden des Gesangunterrichts dar und unterscheidet sich von diesen dadurch, dass es nicht mehr isoliert neben dem Liederkursus einen Elementarkursus hergehen lässt, sondern Elementarübungen konstruiert und sie in der Weise betreibt, dass das musikalische Material eine didaktische Brücke zwischen bekannten und neuen Liedern darstellt. Helm stellt deshalb vor jeder neuen Liederstudierung Elementarübungen zusammen, die aus Elementen bereits bekannter Lieder entwickelt sind und einen spezifisch musikalischen Anschluss an das neue Lied erleichtern sollen. Mit diesen Übungen - so Helm - wird „eine ganz spezielle [musikalische] Beziehung auf das den Schülern schon Bekannte [hergestellt], das in dem Gegenstand des Unterrichtszieles liegt" (C, 664). Helm erhebt diese Übungen zum methodischen Dogma in der Hinsicht, dass kein neues Lied einstudiert werden darf, bevor nicht durch Übungen der „apperzipierende Hintergrund" für die musikalische Interessenbildung bereitgestellt wurde.

1. 3. Der Übungstyp „Kontrastwahrnehmung" durch Vergleichsdarbietungen:

Musikalische Vergleichsdarbietungen zur Anbahnung von Erkenntnissen

Helm isoliert musikalische Sachverhalte und stellt sie vergleichend gegenüber, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede des musikalischen Materials vergleichenden Hörerfahrungen verfügbar zu machen. Dieses Verfahren wendet Helm im methodischen Lehrgang schwerpunktartig in der Assoziationsstufe (3. Formalstufe) an. Hierdurch soll gewissermaßen die mittelbare Erkenntniserweiterung in Form von Abstraktionsprozessen dergestalt anbahnt werden, dass auf Musik bezogene Kontrasterfahrungen Erkenntnisprozesse beim Schüler in Gang setzen, deren Ergebnisse von ihnen im Anschluss an die Übungen benannt werden können.

Schon im ersten Schuljahr macht er nach der Liederarbeitung (2. Formalstufe) auf musikalische Sachverhalte aufmerksam, indem er jeweils Gegensatzpaare zur besseren Veranschaulichung vorstellt.

1. 4. „Veranschaulichungs- bzw. Veranhörlichungs – Typ“:

Die Konzentration der Aufmerksamkeit der Schüler wird durch unterschiedliche verdeutlichende Präsentationstechniken auf den gemeinten musikalischen Sachverhalt gelenkt.

2. Darstellung der Anwendung der Konzentrationstypen nach den acht Schuljahren

Interesse – Typ mit zwei Varianten:

1. Typ „Willens-Appell“

Im Gesangunterricht wird zuerst das Ziel genannt:

"Ihr sollt heute ein Liedchen singen lernen, daß das kleine Mädchen, von dem Euch erzählt wurde, gewiß auch gerne gesungen hätte" (2, 197).

Das Singen der Schüler soll im Dienst klar erkannter und für begehrenswert erachteter Ziele stehen. „Begehrenswert“ - so vermutet Helm - muss dem Schüler das Ziel erscheinen, „wenn ihm die durch sie in Aussicht gestellte Erweiterung seiner Erkenntnis erwünscht ist“ (A, 95). Die von Helm angenommene motivierende Kraft der Zielangabe läge demnach in dem Wunsch der Schüler, das Lied kennenzulernen, welches das Sterntalermädchen auch gerne gesungen hätte. Dass diese recht konstruiert wirkende Zielangabe als motivationale Notwendigkeit für ein interessiertes und konzentriertes Arbeiten der Schüler notwendig sein soll, ist kaum einzusehen. Eine mögliche (irritierende) Schülerfrage, ausgesprochen oder unausgesprochen, warum das Sterntalermädchen das Lied denn nicht gesungen habe, ist in Helms Konzept nicht vorgesehen. Angeregt durch den Lehrerimpuls kann solch eine anknüpfende Schülerfrage u. U. das Schülerinteresse stärker in den Bann ziehen als die Beschäftigung mit dem Lied selber. –

In sprachlich ritualisierter Form ergeht an die Schüler der Appell: „Ihr sollt (wir wollen) heute ein Liedchen singen lernen...“. „Ein Lied, das Kinder immer beten sollten...“

Dieser Typ der Zielformulierung wird in der theoretischen Grundlegung ohne spezifischen Sinnbezug zum möglichen motivationalen Gehalt lediglich als „Satz“ bezeichnet (Rein, 3. Aufl. 1853, 38). Auffällig ist die Tatsache, dass Helm das Problem der geäußerten Willensbekundung des Lehrers im Verhältnis zur tatsächlichen Motivationslage der Schüler nicht in erster Linie als ein motivationales, sondern primär als ein formales, auf der sprachlichen Formulierungsebene vorrangig zu durchdenkendes Problem ansieht. In diesem Sinne geht es ihm um die Beseitigung möglicher motivationaler Hemmnisse, soweit sie sprachlicher Art sind. An die Zielangabe knüpft er folgende Bedingungen: „Die Zielangabe muß einfach, faßlich und verständlich sein“ (A, 203); sie muss einen konkreten Inhalt haben und darf nicht nur formal die Absicht bekunden, im Stoff fortzufahren. Der Inhalt des Zieles darf weder zu dürftig noch zu reichhaltig sein; das Ziel muss so formuliert sein, dass ein „leichter und bequemer Anschluß“ der nachfolgenden Unterrichtsschritte möglich ist.

2. Der „Quiz-Typ“

Als Variante des 1. Typs soll der Unterrichtsgegenstand in Form einer Umschreibung genannt werden, so dass eine Schülerantwort provoziert wird.

Sehr wichtig ist Helm der kognitive Ansatz in der Motivationsphase: Unter der Voraussetzung, dass grundsätzlich der Bezug zum Ziel gewahrt bleibt, darf der Schüler in der „Vorbesprechung“ die „Form einer Unterhaltung“ (A, 205) mit dem Lehrer wählen und in größtmöglicher Freiheit seine gedanklichen Reproduktionen bezüglich des Unterrichtsgegenstandes äußern. Er soll dabei ausdrücklich Gelegenheit erhalten, die mit subjektiven Werten versehenen „besonderen Erfahrungen und Erlebnisse“ (A, 204) zu äußern. Durch Sammlungsphasen innerhalb der ersten Stufe sollen außerdem - wenn nötig - die alten Vorstellungen „geklärt“ und „geordnet“ werden.

Unabdingbare kognitive Voraussetzungen einer unterrichtlichen Behandlung der Lieder sind für Helm:

a) das Anknüpfen an vorhandene subjektive („apperzipierende“) Vorstellungen der Schüler; „...nur dann, wenn er [der Schüler] in freier, ungezwungener Form sich aussprechen, und alles das mitteilen darf, was er über den Gegenstand des Zieles schon weiß, kommen aus seinem Inneren, aus seinen lebendigsten und kräftigsten Vorstellungskreisen die Anknüpfungspunkte und Apperzeptionshilfen so zahlreich ins Bewußtsein, daß später die Aufnahme des Neuen hemmungslos erscheint und die klare Erfassung desselben gesichert erscheint“ (A, 204).

b) das ordnende Zusammenfügen und die zusammenhängende Wiedergabe von subjektiven Vorstellungen durch die Schüler.

„Wie die Analyse nach Zielen fortzuschreiten hat, so muß sie auch, namentlich, wenn sie umfangreicher ist und auf verschiedene Vorstellungsgebiete sich erstreckt, Sammel- und Ruhepunkte gewähren. Wenn ein der individuellen Weite des Schülerbewußtseins angemessenes Stoffquantum reproduziert und besprochen ist, dann muß das Gebrachte und Erörterte erst geordnet, zusammengefügt und eingepägt werden, ehe die vorbereitende Besprechung weiter fortgesetzt wird. Es hat dies von Abteilung zu Abteilung zu geschehen, so daß der Schüler am Schluß der Analyse das Ganze überblickt und im Zusammenhang wiedergeben kann“ (A, 205).

c) die Herstellung eines sinnhaften Bezugs zwischen der Vorstellungswelt der Schüler und dem musikalischen Objekt (in der Regel ein Volkslied);

„Geht die Analyse nicht von einem Begriffe, einem Gegenstande, oder einem Vorgange aus, der im Ziele genannt ist, dann entsteht in der Gedankenreihe des Schülers eine Lücke, die für diesen selbst auch dann die hemmende Wirkung des Gegensatzes mit sich bringt, wenn dem Schüler bald darauf der [Sinn-] Zusammenhang zwischen dem Ziel und der seiner Aufstellung gefolgt ersten Frage des Lehrers zum Bewußtsein kommt“ (A, 203 f.).

Vertiefungstyp: Beispiel für den Grundtyp

Nachdem das Volkslied „Alle Vögel sind schon da“ im zweiten Schuljahr einstudiert wurde, hebt Helm die Takte eins und drei mittels einer kleinen Übung hervor (3, 209 f.), um an ihnen das Phänomen der Konsonanz und Dissonanz (= musikalischer Bewusstseinsinhalt) durch kontrastierende Vergleichserfahrungen (= probentechnischer Handlungsaspekt) einerseits erlebbar und andererseits bis zu einem gewissen Grade sprachlich verfügbar zu machen. Eine subjektive Bewertung schließt sich an.

Helm beschreibt, wie zu verfahren sei:

Erster Schritt: Übungstechnische Herstellung der Identität der Bewußtseinsinhalte

„Die ersten vier Töne der Melodie werden unter die Kinder so verteilt, daß die erste Abteilung den Ton d, die zweite fis, die dritte a und die vierte d zu singen hat“. Es wird gesungen:



Ebenso werden folgende Töne der Melodie verteilt:



so dass zu Gehör kommt:



Helm nutzt die offensichtlich schon vorhandene Fähigkeit seiner kleinen Schüler, bestimmbare Tonhöhen nachzusingen und diese - aufgeteilt in vier Gruppen - in akkordischer Klangsichtung auch stimmlich zu halten, um ihnen auf der Grundlage ihrer Kompetenz eine Vergleichswahrnehmung zu ermöglichen.

Zweiter Schritt: Zuordnung eines subjektiven Werturteils durch den Lehrer

Mit dem Einsatz genau welcher Mittel aus seinem Handlungsrepertoire Helm nun dem von den Schülern gesungenen Durdreiklang das Werturteil „klingt schön“ zuordnet, beschreibt er nicht in Einzelheiten - die Konsequenz der wahrgenommenen Vergleichserfahrungen soll jedenfalls eine verallgemeinerungsfähige Form annehmen, d. h. für die Schüler sprachlich verfügbar werden. „Dreiklang“, „Akkord“, „Konsonanz“ und „Dissonanz“ sind hier noch nicht die angestrebten sprachlichen Werkzeuge, die er den Schülern des 2. Schuljahres an die Hand geben will, es sind hier noch mit einem Werturteil versehene Umschreibungen des Erfahrungsfeldes („psychische Begriffe“). Was Helm also anstrebt, sind Sätze, bei denen zunächst nur die Identität der Wahrnehmungsinhalte einschließlich ihrer Bewertung für die Schüler als grob gesichert erscheint.

Das Fällen eines Werturteils durch die Schüler will Helm dann jedoch gar nicht erst abwarten - das Ergebnis einer subjektiven Schülerbewertung des konkreten, vielleicht „dürftigen“ Klangergebnisses würde möglicherweise nicht in sein Konzept passen -, sondern ordnet den konsonanten und dissonanten Klängen scheinbar selbstverständlich sein eigenes Werturteil subjektiv zu, indem er einen „musiktheoretischen Satz“ in objektivierter Form einführt und lernen läßt:

„Manche Töne klingen schön, wenn man sie zusammen singt; manche Töne kann man nicht zusammen singen“ (3, 210).

Stufe 1: „Die Stufe der Vorbereitung (Analyse)" (A, 200)

Stufe I. a : Textanalyse (Beispiel)

Helm „reaktiviert" im Falle der Liedeinstudierung von „Gott Vater" erneut alte Bewusstseinsinhalte, die den Schülern noch gut aus dem Gesinnungsunterricht bekannt sind. Folgende Vorstellungen werden in Erinnerung gerufen:

„Der liebe Gott wohnt im Himmel. Er beschützt die Kinder. Er bewacht sie, wenn die Eltern nicht bei ihnen sind" (4, 300).

Aus Sorge, die Schüler könnten möglicherweise mit einer elementar-rationalen musikalischen Einstellung dem neu präsentierten Lied begegnen und dadurch nicht mit dem gewünschten Interesse an das Lied herangehen, verwirft Helm die Idee eines spezifisch *musikalischen* Unterrichtseinstiegs. Seine Alternative, auf der sprachlichen Ebene die gewollten sinnhaften Anknüpfungspunkte für die Interessenbildung zu finden, berücksichtigt jedoch nicht, dass auch hier - sogar vom Lehrer ausgehend – elementar-rationale Bedeutungen sprachlicher Art subjektiv zugeordnet werden. Dies ist aus Helms Sicht möglich und sachlich angemessen, da er aus gefühlsästhetischer Sicht davon ausgeht, dass die Melodie formaler Träger bestimmter Gefühle ist, die z. B. durch die Liedtexte bestimmbar sind.

Helm betrachtet die Eignung der Lieder für schulische Zwecke nach ästhetisch-rationalen Kriterien. Elementar-rationale gesungene „Gassenhauer" vermögen vielleicht „Gefallen" beim Schüler auszulösen - ein ästhetisch rationales Interesse ist das in seinen Augen jedoch noch keineswegs. Daher setzt er lieddidaktisch am Sinn des Textes an, der gewissermaßen ein „lehrreiches" Transportmittel für bestimmte gefühlsbesetzte Informationen darstellt und mit der Melodie gedanklich verbunden werden soll.

Damit setzt Helm deutlich auf den Typus eines am Wissen interessierten Handelns, der bei den jungen Schulanfängern wohl kaum den Ausschlag geben dürfte: Helm hofft, das Interesse am Märchen könne allein schon verbal durch die in einer Ziel-Ankündigung möglicherweise enthaltene motivationale Kraft auf den für die Schüler neuartigen Handlungsbereich des Singens sinnstiftend übertragen werden. Ein elementares Interesse - er spricht vom „Gefallen" - als Motiv des Gesangsunterrichts will er dagegen nicht gelten lassen: zu groß sei die Gefahr einer Verfehlung der angestrebten ästhetisch-rationalen Einstellung (Helm: „Stimmung") im Hinblick auf die Lieder. Deswegen lässt er die Schüler reproduzieren:

„...was die Kinder von den Erlebnissen des Mädchens wissen. Das Mädchen hätte am liebsten gesungen wie die Sterne vom Himmel gefallen und lauter blanke Taler geworden waren. Die Taler hatte der liebe Gott herunter fallen lassen. Der liebe Gott wohnt im Himmel. Bei ihm sind die Engel. Der liebe Gott hat das arme Mädchen gesehen. Er sieht alle Kinder und alle Menschen" (2, 197).

Kritik:

Gegen solche von den Herbartianern für notwendig erachteten motivationalen Maßnahmen stellte sich beispielsweise der Reformpädagoge Hugo Gaudig, der in ihnen ein Übel sah:

„Man lasse doch endlich das schulmeisterliche Präludieren und Präambulieren! Was schadets denn, wenn die Stimmung [mit ästhetisch-rationaler Einstellung] nicht gleich im Anfang genau angepaßt ist, wenn hier Stimmungsüberreste [mit Sinnorientierungen elementarer und ästhetischer

Art] von der Pause oder von der vorigen Stunde oder dem voraufgehenden Stundenteil erst verdrängt werden müssen? (Gaudig 1923, 5 f.).

Vermittelt über den Liedtext soll der Schüler motiviert werden, sich mit dem Sinngehalt des Liedes in der Weise zu beschäftigen, „daß dem Neuen eine freundliche und bleibende Aufnahme gesichert erscheint.“ (A, 200). Der Textsinn des Liedes soll deshalb möglichst eng auf den vorher besprochenen (sprachlichen) Sinnzusammenhang - auf die „ihm korrespondierenden Gedankenstoffe“ (3, 193) - bezogen werden. Den Schülern ist es daher erlaubt, ihre individuellen Vorkenntnisse bezüglich des Themas zusammenhängend wiederzugeben. In der Regel wird dies der Stoff aus dem sog. „Gesinnungsunterricht“ sein (Märchen, Sagen, historische, religiöse u. a. Stoffe). Dabei gilt es, das angestrebte „Interesse“ vom „Reiz der Neuheit“ (A, 201) zu unterscheiden. Helm vermutet, daß sich das gewünschte höherwertige Interesse als eine „gewisse [motivationale] Spannung“ äußert, „aus dem Grund, weil von ihm die gewünschte Klärung, Ergänzung und Vervollständigung für das eigene unzureichende Wissen und Erkennen erwartet, ja bestimmt erhofft wird“ (A, 206).

„Da die Analyse auch für den Schüler nicht den Charakter einer Wiederholung hat, sondern als ein Versuch erscheint, das im Ziel angekündigte Neue mit Hilfe der Phantasie aus vorhandenen Bausteinen darzustellen, dieser Versuch aber nur sehr unvollkommen gelingen kann, so stellt sich im Schüler das Bewußtsein von der Ergänzungsbedürftigkeit und Unzulänglichkeit seines Wissens über den Gegenstand des Zieles ein und mit ihm das Verlangen nach Vervollständigung und Erweiterung des lücken- und mangelhaften Vorstellungskreises. Das Neue wird infolgedessen nicht mehr bloß deshalb entgegengenommen, weil es neu ist, sondern vielmehr aus dem Grund, weil von ihm die gewünschte Klärung, Ergänzung und Vervollständigung für das eigene unzureichende Wissen und Erkennen erwartet, ja bestimmt erhofft wird“ (A, 206).

Helm setzt gezielt die Lehrerfrage ein, um in den erwarteten Schülerantworten bestätigt zu finden, dass sie der Intention seiner Frage - Herstellung eines zielorientierten, neuen Sinnzusammenhangs auf sprachlicher Ebene - sinnentsprechend gefolgt sind. Das Ziel der Analyse-Stufe ist erreicht, wenn die vom Lehrer angestrebte Identität der gewünschten (sprachlichen und dann auch: musikalischen) Bewusstseinsinhalte mit positiver Gefühlsbeteiligung der Schüler als gesichert erscheinen kann.

Textanalyse: Bewusstseinsinhalte, an die der Gesangunterricht anknüpfen soll

Bevor die Schüler das kurz und knapp im Märchen festgestellte existentielle Problem im darstellenden Unterricht erfahren - den Tod der Eltern -, werden in ihnen subjektive Wertvorstellungen wachgerufen, die sich auf die für die Schüler bedeutsamen sozialen Beziehungen erstrecken:

„Wer von euch hat denn eine Schwester? Wer von euch hat einen Bruder? Wer von euch hat einen Bruder und eine Schwester? Wie heißen diese? Wer von euch hat einen Vater? eine Mutter? Wie heißt dein Vater? deine Mutter? (Eltern, Geschwister). Wer hat euch in die Schule geschickt? Warum? Was tun die Eltern, wenn ihr nach Hause kommt? (Sie sorgen für Nahrung, Kleidung, Wohnung, Gesundheit). Sie haben euch lieb“ (1, 85).

Die Thematisierung dieser lebensweltlichen Bezüge bietet für Helm nur eine gedankliche Vorstufe, um den ersten Abschnitt des Märchens im entwickelnd-darstellenden Unterricht in „Form einer Unterhaltung“ zu thematisieren, nicht jedoch im ausschließlichen Lehrervortrag allein vorzutragen. Helm hat ja bereits subjektive Vorstellungsinhalte aus dem Erfahrungsbereich der Schüler wachgerufen in etwa mit dem Bewusstseinsinhalt: „Meine Eltern lieben mich und sorgen für mich!“ -

Helm vermutet nun, dass sinnentsprechende Vorstellungsinhalte im Handlungsverlauf des Märchens zu dem lebensweltlichen Sinnhorizont der Schüler einen konsequenten *Zusammenhang* ergeben, weshalb er annimmt, dass sich dieser auch logisch für die Schüler ergibt. Helm führt das Unterrichtsgespräch methodisch in der Weise, dass er durch Fragen und „Imperative“ die Schüler anregt, eine von ihm begonnene Gedankenreihe zu Ende zu bringen. Es sollen allerdings nur solche begonnenen Gedankenreihen mit Hilfe der Phantasie ergänzt bzw. vervollständigt werden, von denen angenommen werden kann, dass nur *eine* gedankliche Lösung als richtig erkannt wird. Die Methode der Ergänzung begonnener Sätze durch die Schüler soll u. a. die Wirkung haben, daß die Aufmerksamkeit auf den Sinn der vom Lehrer intendierten Bewusstseinsinhalte stark gelenkt wird. Sowohl vom methodischen Geschick und Gespür des Lehrers als auch von den jeweils vorher aktualisierten Vorstellungsinhalten ist es abhängig, wie das fragend-entwickelnde Gespräch geführt werden soll.

In den Unterrichtspräparationen werden in einigen Unterrichtseinheiten die gewünschten Schülerantworten kursiv abgedruckt, so dass der Lehrer für die Unterrichtspraxis Vorgaben auf das sinn-gemäße Antwortverhalten der Schüler besitzt.

Für den Beginn des Sterntaler Märchens ist folgender Gesprächsverlauf denkbar:

Die Sterntaler

Lehrer: „Es war einmal ein Mädchen. Was es für einen Namen hatte ... “

[vorher hatte der Lehrer mit den Schülern über bekannte Personen im Umfeld der Schüler gesprochen. Als Gegensatz dazu provoziert der Lehrer vielleicht durch fragende Gestik und Mimik die folgende Schülerantwort:]

Schüler (und Lehrer gemeinsam): „weiß ich nicht.“

Lehrer: „Aber es war ...“

[Lehrer wartet auf die Antwort, welche die Schüler motivieren soll, sich mit dem Sterntaler Mädchen zu identifizieren; gegebenenfalls lenkt er ein in andere Richtung zielendes Antwortverhalten wieder auf die gewünschte Antwort:]

Schüler: „sehr gut“

Lehrer: „Es hatte auch einen guten Vater und eine gute Mutter; ...“

[auch für die folgende Ergänzung hofft der Lehrer, daß die Schüler an das soeben Besprochene anknüpfen:]

Schüler: „die hatten es sehr lieb.“

Lehrer: „Es wohnte mit ihnen zusammen, ...“

[es folgt die Aufforderung, sinnentsprechend an die eigenen häuslichen Erfahrungen anzuknüpfen und die Reihe fortzusetzen.]

Schüler: „... es schlief mit ihnen zusammen. Es bekam von ihnen zu essen; es bekam von ihnen Kleider und alles, was es brauchte.“

[Nach dieser Reihe entwickelnder Fragen und Antworten folgt gewissermaßen der existentielle Impuls, den der Lehrer in einem für Märchen typisch kurzen Satz ausspricht:]

Lehrer: „Da starb dem Mädchen Vater und Mutter.“

Die schematische Starrheit eines Unterrichtsganges, der nach den Formalstufen abläuft, wird dann auch in allen Phasen des Unterrichtsverlaufes deutlich. Der Lehrer darf nach Helms Auffassung zu diesem Zeitpunkt nicht etwa einem verständlichen Schülerinteresse nachgeben und den Fortgang des Märchens spannend in einem Durchgang erzählen, um so das Interesse aufrechtzuerhalten.

In einseitig kognitiver Ausrichtung werden nun im weiteren Unterrichtsverlauf Wissen und Einstellungen vermittelt, die in mehr oder weniger engem Zusammenhang mit dem Sterntalermärchen stehen. Die Idee, ein Märchen etwa ohne Unterbrechung zu erzählen, um so das Interesse der Schüler zu fesseln, wird gar nicht erst erwogen. Zu stark ist der Glaube des Herbartianer Helm an das lernpsychologisch unbedingt notwendige Verfahren, den Unterrichtsgegenstand in formalen Stufen aufzuarbeiten. Für das kurze Sterntalermärchen ergibt sich die Konsequenz, dass dieses in 4 Sinnabschnitte aufgeteilt wird, wobei jeder einzelne Sinnabschnitt Gegenstand einer eigenen Unterrichtseinheit ist, in dem Wertfragen auf den Begriff bzw. eine Formel gebracht und eingeübt werden sollen! –

Wir befinden uns also immer noch in der ersten Unterrichtseinheit, wenn der Lehrer zur Stelle kommt: „Da starb dem Mädchen Vater und Mutter.“ Was als nicht schematisch gemeintes assoziatives, die Selbsttätigkeit der Schüler herausforderndes Lernverfahren von Herbart gedacht war, wird im nächsten Lernschritt (3. Stufe: „Assoziation“) zu einem nicht unproblematischen Lehrerauftrag. Ausgehend vom Tod der Eltern des Sterntalermädchens werden die Schüler mit der Frage nach dem eventuellen Tod der eigenen Eltern konfrontiert:

„Dem Mädchen sind Vater und Mutter gestorben. Im Vergleich dazu sind mehrere Kinder nacheinander zu fragen, ob auch ihr Vater, ihre Mutter gestorben ist“ (1, 84).

Die pädagogische Vorstellung, einen möglichst eng verzahnten Komplex an Vorstellungsverbindungen herzustellen, der tief in den Lebensbereich der Schüler hineinreicht, lässt die Herbartianer zu solchen und ähnlichen, die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler einbeziehenden, vergleichenden Zusammenstellungen kommen. Ebenfalls die Vergleichsebene ansprechend, werden die beiden folgenden Gedanken einander gegenübergestellt:

„Das kleine Mädchen wohnt nicht mehr bei seinen Eltern. Mit wem wohnst du zusammen?“ (1, 84).

Deutlich wird, wie stark Erkenntnisinteressen hier in den Vordergrund gestellt und die eigentliche Erfahrungsdimension des Märchens zurückgedrängt wird und für die Schüler fast völlig aus dem Blick gerät. Helm sieht hierin die Chance zur „Anbahnung einer Erweiterung der mittelbaren Erkenntnis“ (A, 216), wenn auf dieser Stufe „die Hauptpunkte der elterlichen Fürsorge sicher angegeben werden müssen“ (1, 84).

Was „angebahnt“ wurde, soll dann mit „System“ vervollständigt werden: Die Unterscheidungsebene wird verlassen und das isolierte Wissen sprachlich fixiert und eingepägt:

„1. Jedes Kind gibt an: Ich wohne mit ... zusammen. Ich heiße ... 2. Meine Eltern sorgen für Nahrung (Kleidung, Wohnung, Gesundheit).“ (1, 84).

Die erste Unterrichtseinheit soll aber noch nicht mit diesen schematischen Merksätzen schließen. "Aus dem wirklichen Leben entnommene Aufgaben" (Helm) dienen der Übung des Schülers in der Anwendung des Gelernten:

„Ein Knabe hat den Namen eines anderen, oder die Wohnung desselben anzugeben. Was soll er nach dem Wunsch der Eltern in der Schule?“ (1, 84).

Nachdem die 1. Unterrichtseinheit mit diesen „Übungsaufgaben" beendet wurde, wird das Märchen in drei weitere Sinnabschnitte unterteilt, die jeweils als geschlossene Unterrichtseinheiten fungieren, weil aus ihnen - nach Herbartianischer Überzeugung - verallgemeinerungsfähiges Wissen bzw. (moralische) Lehrsätze abgeleitet und in kleinen Übungen angewandt werden können.

Der zweite Erzählabschnitt wird ebenfalls fragend entwickelt:

„Es war nun sehr arm; es hatte kein Kämmerchen mehr, um darin zu wohnen, und kein Bettchen, um darin zu schlafen; endlich gar nichts mehr, als ein Kleidchen am Leibe und ein Stückchen Brot in der Hand. Weil es nun von allen Menschen verlassen war, ging es hinaus aufs Feld und dachte: Der liebe Gott wird mir schon helfen“ (1, 66).

Das Unterrichtsgespräch soll durch vergleichende Gegenüberstellung in die Erkenntnis münden, dass „der liebe Gott jetzt Vater des Mädchens und auch unser Vater ist." Der daraus abzuleitende Lern- und Merksatz „Wir haben alle einen Vater im Himmel" wird in der diese Einheit abschließenden Übung mit der Aufgabenstellung „Wann hilft uns der liebe Gott?" angewandt.

Die 3. Einheit hat zum Gegenstand, dass das „fromme Mädchen" sämtliche Kleidungsstücke sorglos und mit Gottvertrauen an Bedürftige verschenkt (1, 66). Dieser Erzählabschnitt wird als Anlass genommen, moralische Anweisungen an die Schüler heranzutragen: 1. „Wir sollen helfen, wenn wir auch wenig haben." 2. „Wir sollen höflich sein.", lauten die Merksprüche. Im Benennen von Beispielen soll diese Verhaltensregel gefestigt werden: „Was tust du, wenn du in die Schule kommst?" „Was tust du, wenn du einem armen Mann begegnest?"

Auch das Ende des Märchens - die Moral - wird zunächst gedanklich vorbereitet: Die Schüler sollen an den Punkt gebracht werden, wo sie einsehen, dass nur "der liebe Gott im Himmel und die Sterne" ihr helfen können. Jetzt erst wird der letzte Abschnitt gesprächsweise entwickelt:

„Und wie es so da stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel und waren lauter harte, blanke Taler. Und zugleich hatte das Mädchen ein neues Hemdchen an. Da sammelte es die Taler hinein und war nun reich, so lange es lebte“ (1, 66).

Jetzt erst ist das langatmige „Präledieren und Präambulieren" (Gaudig) beendet, nachdem die beiden Merksätze - 1. „Der liebe Gott hilft uns." 2. „Wir sollen dem lieben Gott danken." - als systematische Erkenntnis benannt wurden und ein Unterrichtsgespräch mit der Absicht, das Gottvertrauen der Schüler zu festigen, geführt wurde.

Beispiel eines Handlungsablaufs während der Einstudierung des Liedes „Gott Vater“ auf der 2. Stufe

Textdarbietung:

I. Lehrer: spricht 1. Strophe laut und richtig akzentuiert vor, Zeile um Zeile;
 Lehrer: fordert die sich meldenden Schüler einzeln und nacheinander auf, die Strophe nachzusprechen;
 Schüler: sprechen die Strophe nach; Lehrer: fordert die ganze Klasse auf, im Chor die 1. Strophe nachzusprechen;
 Schüler: Die ganze Klasse spricht die 1. Strophe im Chor;
 Lehrer: fordert einzelne schwächere Schüler auf, die Strophe nachzusprechen;
 Schüler: sprechen die 1. Strophe nach;

Lieddarbietung:

II. Lehrer: singt die ganze Melodie vor: [„Gott Vater“];
 Lehrer: spielt auf der Violine die ganze Melodie vor;
 Lehrer: singt die Melodie vor und begleitet seinen Gesang auf der Violine;
 III. Lehrer: singt die erste Zeile allein vor;
 Schüler: hören zu;
 Lehrer: spielt die erste Zeile vor;
 Schüler: hören zu;
 Lehrer: spielt die erste Zeile;
 Schüler: singen leise mit;
 Lehrer: wiederholt die erste Zeile;
 Schüler: singen kräftiger mit;
 Lehrer: macht auf Fehler aufmerksam und fordert zum isolierten Üben der Fehlerstellen auf;
 Schüler: singen nach Anweisung des Lehrers die isolierten Stellen;
 Lehrer: fordert auf, die 1. Zeile im Chor zu singen;
 Schüler: singen 1. Zeile im Chor;
 Lehrer: fordert befähigtere und weniger befähigte Schüler auf, einzeln zu singen;
 Schüler: singen einzeln vor: zuerst die besseren, dann die schwächeren;
 IV. (Es folgt das Einüben der zweiten Textzeile nach dem gleichen Ablauf wie unter III.)
 V. Die beiden ersten Zeilen werden im Zusammenhang gesungen;
 VI. Einüben der dritten Zeile;
 VII. Die zweite und dritte Zeile werden im Zusammenhang gesungen;
 VIII. Einüben der folgenden Strophen.

Einübung der rhythmischen Gestalt des Liedes

„Nach Aneignung der Melodie wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Zeiteinteilung oder auf die rhythmische Gestalt derselben gelenkt. Während der Lehrer, oder einzelne Kinder vorsingen, haben die beim Singen nicht beteiligten Schüler darauf zu achten, ob auf einen accentuierten Ton je ein accentloser Ton, oder je zwei accentlose Töne folgen, ob die einander folgenden Töne eine gleiche, oder eine verschiedene Zeitdauer haben“ (3, 194).

Schriftliche Fixierung der Melodie:

„In den späteren Schuljahren [muß] die gelernte Melodie von den Schülern unter der Führung des Lehrers und unter der Kontrolle des Lehrers auch schriftlich dargestellt werden“ (3, 194).

Das Führen eines Merkheftes schreibt er in seinem "Handbuch der allgemeinen Pädagogik" vor:

„Zur Sicherung des Besitzes und im Interesse des folgenden Unterrichts müssen die der unmittelbaren Erkenntnis angehörig Ergebnisse der Synthese in der Form einer Inhaltsübersicht (bestehend in Stichworten, Überschriften, Gruppenrepräsentanten, typischen Beispielen und Aufgaben) in ein besonderes Merkheft eingetragen werden“ (A, 215).

In den ersten beiden Schuljahren „wird die Bearbeitung der Melodien nur in beschränktem Maße über die Synthese hinaus mit greifbaren Erfolgen fortgesetzt werden können“ (3, 195), weil der weitergehende methodische Verlauf der Helmschen Formaleinheit spätestens ab der 3. Stufe (Association) ein Abstraktionsvermögen vom konkreten musikalischen Geschehen voraussetzt. Deshalb basiert der Gesangunterricht in den beiden Anfangsjahren vornehmlich auf den elementaren Aneignungsformen der Lieder. Hinsichtlich des Sprachniveaus muss sich der Lehrer notwendig auf die Verwendung „geläuterter psychischer Begriffe“ beschränken, weil sehr junge Schüler noch nicht über „logisch definierbare Begriffe“ verfügen können (3, 195). Ist die Sprachkompetenz für musikalische Fachbegriffe in den ersten zwei Schuljahren praktisch noch nicht vorhanden, so erkennt Helm doch die hohe Bedeutung des „unwillkürlichen Wohlgefallens“ an der Musik in den schulischen Anfangsjahren. Diese „Vorform“ der angestrebten ästhetisch-rationalen musikalischen Einstellung haftet noch an konkreten musikalischen Erfahrungen und stellt noch kein klares musikalisches Bewusstsein dar. Dieses kann sich erst herausbilden, wenn das Abstraktionsvermögen sich allmählich entwickelt und dann das Allgemeingültige vom musikalisch Konkreten im Begriff zu abstrahieren vermag. Die weitgehend unreflektierte Handlungsebene des musikalisch-Konkreten in den beiden ersten Schuljahren ist für Helm Voraussetzung für den begrifflichen Umgang mit Musik, der seiner Überzeugung nach im 3. Schuljahr parallel mit der Einführung der Notenschrift erfolversprechend einsetzen kann.

1. Schuljahr

Interesse-Typ (in den ersten Schuljahren):

Helms Ansatz : Interesse wecken für neue Lieder über sprachlich vermittelte Sinnzusammenhänge

Die Schwierigkeit im musikalischen Anfangsunterricht besteht für ihn darin, dass die Schüler weitgehend noch nicht zwischen den spezifisch musikalischen Tonvorstellungen und den Bedeutungen unterscheiden, die sie den Tönen subjektiv zuordnen. Spezifisch musikalische Tonvorstellungen entsprechen in der Vorstellung junger Schüler sinngemäß den von ihnen subjektiv zugeordneten Bedeutungen - so seine Erfahrung. Helm zieht daraus die logische Konsequenz, dass noch keine spezifisch musikalischen Vorstellungen vorhanden sind, an die der Lehrer anknüpfen könnte, denn „die Isolierung der Tonvorstellungen von den Sachvorstellungen, mit denen sie verbunden sind, vollzieht sich erst im Laufe der Schulzeit und ganz allmählich“ (4, 296).

Es existiert dagegen ein „interessanter“ außermusikalischer, über Sprache vermittelter Sinnhorizont der Schüler, bestehend aus „Personen und Tatsachen, Lebenslagen und Stimmungen“, wie

Helm erkennt, der mit musikalischen Inhalten verknüpft ist bzw. diesen zugeordnet werden kann. An diesen lebensweltlich und sprachlich vermittelbaren Sinnhorizont will Helm die Tonvorstellungen anknüpfen lassen.

Die Erzeugung des Schülerinteresses soll dabei aber nicht verwechselt werden mit einer „Motivationsphase“, die lediglich durch den Reiz der Neuheit wirkt. Es soll vielmehr in der Regel das Interesse speziell für das neue Lied als ästhetisches Objekt geweckt werden.

Obwohl Helm nach seiner Erkenntnis im Anfangsunterricht nicht an musikalische Vorstellungsinhalte anknüpfen kann, soll das Interesse der Schüler eine Art Bereitschaft sein, dem unterrichtlich in Aussicht stehenden Lied Aufmerksamkeit zu schenken. Helm geht also von der Frage aus, in welchem Sinn das Interesse der Schüler überhaupt auf ein Lied gelenkt werden kann, ohne im Anfangsunterricht Tonvorstellungen oder sonstige musikalische Vorkenntnisse voraussetzen zu können.

Dem neuen Lied mit „Gefühlen der Erwartung“ entgegensehen (Aufbau einer Erwartungshaltung)

Er beantwortet diese Ausgangsfrage zunächst so, dass er das Lied, welches Unterrichtsgegenstand ist, in einen den Schülern bekannten Sinnzusammenhang einbetten will. Dieser Sinn- oder Vorstellungszusammenhang muss so gewählt oder konstruiert werden, dass der Schüler motiviert ist, dem Lied mit „Gefühlen der Erwartung“ entgegensehen. Gerade im Anfangsunterricht aber stellt sich die Frage, welche subjektiven Vorstellungen oder Erwartungshaltungen in welcher Weise im Schüler „erzeugt“ und „belebt“ werden sollen, die auf das Lied - d. h. auf einen spezifisch musikalischen Sinn - hinzielen. Denn es gibt, so Helm, in den ersten Schuljahren keine musikalischen Vorstellungskreise, die man an- und aufrufen könnte. Helm umgeht deshalb den spezifisch musikalischen Vorstellungshorizont und verlegt die Frage der motivierenden Sinnebene in den Bereich der Sprache:

„Man muß sich [...] zunächst von der Rücksicht auf den Text leiten lassen, umsomehr als Kinder im Singen nur eine andere Art des Sprechens erblicken“ (4, 296).

Interessenbildung durch Erzeugung einer Motivationslage: `Wunsch nach Beseitigung kognitiver Defizite`

Auf der sprachlichen Sinnebene glaubt Helm die geeigneten motivationalen Anknüpfungspunkte für das Lied zu finden, wenn es gelingt, den Schüler in eine Erwartungshaltung zu versetzen, die ihn hoffen lässt, dass das in Aussicht gestellte Lied eine „erwünschte Ergänzung und Vervollständigung“ (A, 110) seines bestehenden Wissens darstellt. Helm hält es für völlig verfehlt, unvermittelt mit dem Vorsingen der Lieder zu beginnen, da noch kein spezifisch musikalisches Verständnis ausgebildet ist:

„Wenn das Kind [subjektiv] Gefallen an ihnen findet, so ist das [subjektive] noch lange kein [ästhetisches, unmittelbares] Interesse. [...] Wer also seinen Unterrichtserfolg nicht beeinträchtigen und sich die Arbeit nicht unnötig erschweren will, der hüte sich, mit der Türe ins Haus zu fallen und mit dem Vorsingen des Liedes zu beginnen“. (4, 296).

Darin liegt nach Helm die motivationale Chance einer gedanklichen Anknüpfung neuer Unterrichtsinhalte an bekannte „Stoffe“: falls der Schüler „das Neue auch für neu hält“, wird seine „ap-

perzipierende Aufmerksamkeit" möglichst groß sein, wenn der Lehrer das Lied an „beleuchtende, alte Vorstellungen" anknüpft.

Helm will also das neue Lied mit Sinnzusammenhängen in Beziehung setzen, die seiner Meinung nach motivationale Chancen beinhalten. Solche sieht er in „situativen Anregungsverbindungen" schulischer und außerschulischer Veranstaltungen (motivationale Chance: Sinnvergewisserung im sozialen Austausch).

Einen weiteren Bereich motivationaler Chancen sieht er in bestimmten Techniken der Stoffdarbietung durch den Lehrer:

Identifikationsangebote über „interessante“ Erzählstoffe sind:

Märchen, Robinson-Erzählungen, historische und Sagenstoffe.

Helm versucht eine gedankliche Verknüpfung, einen sprachlichen Anknüpfungspunkt zwischen Liedtext und dem `Gesinnungsstoff` - im 1. Schuljahr: Grimmsche Märchen - herzustellen. Mit Sicherheit findet Helm in den Grimmschen Märchen einen Unterrichtsgegenstand, der allen Schülern als verbindlicher Unterrichtsstoff bereits aus anderen Stunden bekannt ist. Der Gesangunterricht im ersten Schuljahr hat die Aufgabe, eine schon unterrichtlich erzeugte Motivationslage sinnhaft zu unterstützen. Diese von Helm nicht näher bestimmte, aber unterrichtlich gewollte Motivationslage („Stimmung") bewegt sich im Bereich des sprachlichen und sozialen Sinnhorizonts der Schüler. Dieser Motivationslage werden die Lieder sinnentsprechend zugeordnet:

„Die Auswahl der Gesangstoffe richtet sich nach den einzelnen Stimmungen, welche Unterricht und Schulleben erzeugen. Die einzelnen Lieder müssen den betreffenden Stimmungen Ausdruck geben.“ (1, 23).

Helms motivationaler Typus des Singens im 1. Schuljahr ist charakterisiert durch ein spontanes, unreflektiertes Verhältnis zum Gegenstand „Märchen". Bezogen auf die Märchenstoffe will er erreichen, dass in den Schülern eine Handlungsbereitschaft entsteht, die mit unmittelbarem Interesse am Gegenstand hängt. Helm will die sechsjährigen Kinder in seinen Bann ziehen: Als einstellungsbildende Unterrichtsgegenstände („Gesinnungsstoffe") sollen die Märchen den kindlichen Gedankenkreis bestimmen. Methodisch geht es ihm nicht in erster Linie um den Wissenserwerb dabei, sondern um das Wecken von Emotionen, damit die Bereitschaft der Schüler für bestimmte Wertfragen gesichert ist. Dass er die Erzählstoffe i. S. einer fesselnden Wertdarstellung präsentieren will, lässt sich aus Formulierungen wie diesen ablesen: Die Gesinnungsstoffe sollen „mit aller Wucht" auftreten; dieses scheint gesichert, weil der Lehrer durch die Wahl des Stoffes selber schon „Begeisterung" zeigt, die das Interesse der Schüler „dauernd fesselt". Hat der Lehrer das Interesse der Schüler „gefesselt", dann findet er im Interesse einen „Bundesgenossen" für den Unterricht.

Wie versucht nun Helm, das Interesse der Schüler für ein bestimmtes Lied zu wecken? –

Das Lied „Gott Vater" von Ernst Anschütz will Helm im Anschluß an das Märchen „Die Sterntaler" behandeln. Helm will die Schüler zum Singen motivieren, indem er ihnen in Aussicht stellt, daß sie heute ein Lied singen lernen, welches das Mädchen im Märchen „gewiß auch gern gesungen hätte" (2, 197). Für die Kinder ist die Person des Sterntaler-Mädchens in den vorhergegangenen Unterrichtseinheiten zur Identifikationsfigur, zur „Heldin" geworden. Den Rahmen für die Wertvor-

stellungen, die auf das Lied übertragen werden sollen, bilden die Mühen, Ängste und Sorgen des Mädchens. Von großer Bedeutung für die Motivationslage zu Beginn der Gesangsstunde sind die in Erinnerung zu rufenden subjektiven Vorstellungen, mit denen die Schüler gewissermaßen „gerüstet“ wurden, noch bevor sie mit dem Lied in Berührung kommen. Den recht umfangreichen Komplex an vorbereitenden („konzentrierenden“) Vorstellungsinhalten muss der Lehrer daher immer kennen und beachten, um die motivationale Lage der Schüler bei der Konfrontation mit dem Lied in die gewünschte Richtung zu lenken.

Der Umbildungstyp „didaktische Brücke“ –

Ein genetisches Verfahren rhythmisch- melodischer Umbildungen

Dieses Verfahren beschränkt sich im Anfangsunterricht darauf, „die Schüler an geübte Lieder zu erinnern, die die gleiche Taktordnung haben, mit dem gleichen Tone beginnen und schließen, in denen ähnliche Tonfolgen vorkommen.“ (C, 664). Helm verfährt im 1. Schuljahr folgendermaßen:

1. Die Schüler singen als Wiederholung die erste Strophe des zuletzt gelernten Liedes: „Aus dem Himmel ferne“ (3, 197).

1. Schuljahr.
Zum 1. Märchen: Die Sternthaler.
1. Gott Vater.

Ziemlich langsam. Ernst Anschütz.



Aus dem Him-mel fer-ne, wo die Eng-eln sind,
schaut doch Gott so ger-ne her auf je-des Kind.
W. Hey.

2. Helm singt das isolierte Motiv aus den Takten drei und vier vor (3, 198):

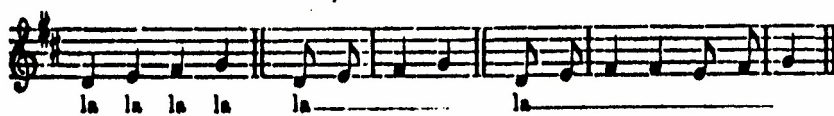


wo die Eng-eln sind

3. Einzelne Schüler wiederholen das Motiv; dann die Klasse im Chor.
4. Helm bildet diese Stelle um, indem er Varianten auf Tonsilben vorträgt, deren melodisch-rhythmische Gestalt schrittweise der neuen Melodie ähnlicher wird.
5. danach diese Übung wie unter 3.

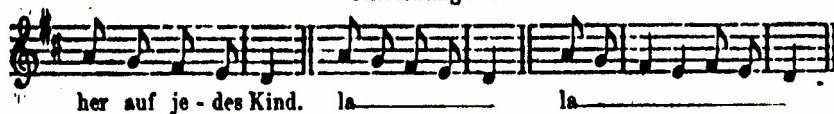
Folgende Übungen, die die isolierte Stelle umbilden, schlägt Helm vor (3, 198 f):

Umbildungen dieser Stelle:



Anmerkung. Alle analytischen Übungen werden zuerst von dem Lehrer vorgelesen und dann erst von den Kindern einzeln und im Chor gesungen.

Umbildungen:

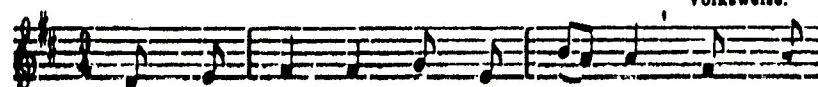


Helm reiht mit diesen kleinen melodisch-rhythmischen Übungen fast identische Motive aneinander, die - ausgehend von einem Motiv aus dem bereits bekannten Lied „Gott Vater“ - über Umbildungen, die als „Zwischenstufen“ fungieren, zu Formen gelangen, die den motivisch absteigenden Melodiewendungen des neu einzustudierenden Liedes „Gott der Herr“ sehr ähnlich sind (3, 198):

2. Gott der Herr.

Im Anschluss an die Besprechung von Sonne Mond und Sternen.
I. Schuljahr, 8. Aufl. S. 121.

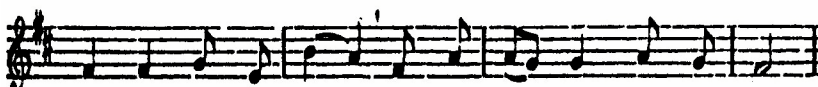
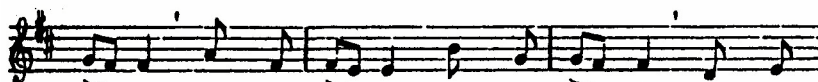
Volkswiese.



weisst du, wie viel Wol - ken ge - hen weit - hin



ü - ber al - le Welt?



Wilh. Hey.

Helm eröffnet den Schülern mit dieser nonverbalen Methode elementarisierter Übergangsformen bzw. Zwischenformen sinnhaft ästhetische, d. h. spezifisch musikalische Erfahrungen, die die mu-

sikalische Wahrnehmung der Schüler einerseits auf kleine melodische Sinnzusammenhänge eingrenzt und andererseits ihre Wahrnehmung in jeweils ganz kleinen Schritten von Übung zu Übung in Richtung auf das neue Lied lenkt.

Der Übungstyp „Kontrastwahrnehmung“ –

Musikalische Vergleichsdarbietungen zur Anbahnung von Erkenntnissen im 1. Schuljahr

Helm isoliert musikalische Sachverhalte und stellt sie vergleichend gegenüber, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede des musikalischen Materials vergleichenden Hörerfahrungen verfügbar zu machen. Dieses Verfahren wendet Helm im methodischen Lehrgang schwerpunktartig in der Assoziationsstufe (3. Formalstufe) an. Hierdurch soll gewissermaßen die mittelbare Erkenntnisweiterung in Form von Abstraktionsprozessen dergestalt anbahnt werden, dass auf Musik bezogene Kontrasterfahrungen Erkenntnisprozesse beim Schüler in Gang setzen, deren Ergebnisse von den Schülern im Anschluss an die Übungen benannt werden können.

Schon im ersten Schuljahr macht er nach der Liederarbeitung (2. Formalstufe) auf musikalische Sachverhalte aufmerksam, indem er jeweils Gegensatzpaare zur besseren Veranschaulichung vorstellt. Helms konzentrierender Übungstyp "Kontrastwahrnehmung" soll musikalische Erfahrungen ermöglichen und Wissen bzw. Kompetenzen in folgenden Bereichen anbahnen:

Vergleichsdarbietung „Gesangstechnik“:

Unterschiedliche Mundstellung bei der Artikulation von Vokalen und Konsonanten

Helm demonstriert seinen Schülern in der ersten Klasse:

„Bei den Wörtern: Tag, Nacht, Acht, Vater, allen, muß man den Mund weiter aufmachen und die Zähne weiter auseinandertun als bei den Wörtern: Himmel, die, bitte, Schritte“ (3, 197).

„Vergleichung der Zungenlage und der Mundstellung bei den Silben, in denen der Vokal i vorkommt, unter sich und mit solchen, in denen sich die Vokale a und o finden“ (3, 204).

Auch die Erkenntnis, dass nicht zwischen den Silben eines gesungenen Wortes geatmet werden soll, will er nicht einfach als Regel vorgeben, sondern möchte, dass diese auf induktivem Wege über Vergleichshandlungen von den Schülern erschlossen werden.

Nach den Gesangsdemonstrationen sollen die Schüler ihr subjektives Werturteil abgeben. Vermutlich versteht es Helm sehr gut, das gewünschte Werturteil durch suggestive Darstellungsweisen nahezulegen:

„Der Lehrer, oder einzelne Schüler bringen die mehrsilbigen Wörter mit den zu ihnen gehörigen Tönen der Reihe nach zu Gehör, dass dieselben durch das Atmen zerrissen werden, dann so, dass inmitten der einzelnen Wörter nicht geatmet wird. Die Schüler geben den Unterschied zwischen beiden Vortragsweisen an und sprechen auch ihr Gefallen, beziehungsweise Missfallen aus“ (3, 203).

Dieselbe vergleichende Methode wendet er an, um die Schüler auf den Unterschied beim Singen von Silben mit Vokal- und Konsonantendungen aufmerksam zu machen. Ihr subjektives Werturteil

ist auch hierbei im Anschluss an die Benennung der Unterschiede durch die Schüler ausdrücklich erwünscht, weil Helm es offensichtlich versteht, die „falsche Lösung“ überdeutlich vorzusingen:

„Der Lehrer singt einzelne Silben so, dass den Konsonanten ein Teil der Tondauer zugewiesen wird, dann so, dass die ganze Tonzeit den Vokalen zufällt. Die Schüler geben den Unterschied an [lang bzw. kurz ausgehalten] mit Hinzufügung ihres Gefallensurteiles“ (3, 203).

Auch die Verteilung von betonten und unbetonten Silben soll als verallgemeinerungsfähiger Satz durch eigene Erfahrungen angebahnt werden:

„Die ersten vier Zeilen werden nach ihrem Silbenaccent gesprochen, dann gesungen“ (3, 205).

Das Ergebnis - lange Töne = schwere Silben; kurze Töne = leichte Silben - soll wiederum von den Schülern kommen.

Helm scheut sich nicht, den Wahrnehmungsradius bei den folgenden Übungen sehr eng zu halten und nimmt sich auch Zeit für kleinere Zusammenhänge:

„Der Lehrer singt die Silben, in denen der Diphthong au vorkommt, wie folgt“:



„Die Kinder werden veranlaßt, anzugeben, welchen Vocal sie zuerst hören, welchen zuletzt, ebenso, daß der größte Teil der Tonzeit dem ersten Vocale a zukommt und der zweite Vocal nur kurz und ganz am Schluß gesprochen wird“ (3, 206).

Vergleichsdarbietung „Vorsingen“ zur Unterscheidung von Tonlängen, Tonhöhen, Dynamik

2. Gott der Herr.

Im Anschluss an die Besprechung von Sonne Mond und Sternen.
I. Schuljahr, 8. Aufl. S. 121.

Volkswiese.

1. { Weisst du, wie viel Ster - no - sto - hen an dem
weisst du, wie viel Wol - ken ge - hen welt - hin
} blau - en Him - mels - zelt? Gott der Herr hat sie ge -
fi - ber al - le Welt?
zäh - let, dass ihm auch nicht ei - nes feh - let an der
gan - zen gro - ssen Zahl, an der gan - zen gro - ssen Zahl.
With. Hey.

Nach Einübung von „Weißt du, wieviel Sterne stehen“ (3, 198) singt Helm den Schülern isolierte Stellen des Liedes vor, wobei er immer Kontrastpaare (schnell-langsam) unmittelbar nacheinander singt, z. B. den zwei schnellen Achteln auf „Weißt du“ stellt er das langsamere „wie-viel“ in Vierteln sängerisch gegenüber. Die Schüler sollen selber auf das begriffliche Resultat kommen: „Es gibt lange und gibt kurze Töne“ (3, 199).

Der kontrastierende Vergleich erstreckt sich dann auch auf die Tonhöhe. Wieder singt Helm isolierte Liedstellen vor; diesmal aus „Alles neu macht der Mai“ (3, 199).

3. Der Mai.*)

Lobhaft. Volkweise.



Al - les neu macht der Mai, macht die See - le frisch und frei.

Lässt das Haus, geht hin - aus, win - det ei - nen Strauss!

Klingt er - glän - zet Son - nen - schein, duft - tend pran - get Flur und Halm.

Vo - gel - sang, Hör - ner - klang tönt den Wald ent - lang.

Im ersten Übungsabschnitt stellt er gesanglich hohe und tiefe Töne gegenüber, dann Passagen, die auf gleicher Tonhöhe gesungen werden.

„Es sind zur Vergleichung nach Höhe und Tiefe darzubieten die Töne auf „Al“ und „les“ - auf „macht“ und „frisch“ auf „läßt“ und „das“. [...] Vergleichung der Töne auf „der“ und „Mai“ - auf „frisch und frei“ - auf „rings erglänzt“ - auf „duftend pranget Flur“ (3, 200).

2 b 2. Vergleichsdarbietung „Vorsingen und Nachsingen“ zur Unterscheidung dynamischer Unterschiede

Die Methode 2 b 1 verwendet er in erweiterter Form (Nachsingen der Schüler), um dynamische Unterschiede zu verdeutlichen und einzuüben (3, 200):

Zum 3. Märchen: Frau Holle.

4. Das Lämmchen*)

und zwar im Anschluss an die methodische Einheit: „Schaffhede“.

Volkswiese.

Ein jun - ges Lämmchen weiss wie Schnee, weiss wie Schnee, ging
 einst mit auf die Wei - de; mut - wil - lig sprang es
 in den Klee mit aus - ge - lass - ner Freu - de.

Justina Bertuch.

„Der Lehrer singt die Stelle „weiß wie Schnee“, dann auch andere Stellen zuerst forte und unmittelbar darauf piano vor. Die Schüler geben an, ob stark, oder schwach gesungen wurde und versuchen sich dann selber im forte- und im pianosingen von einzelnen Figuren und Tönen“ (3, 201).

2. Schuljahr

Techniken der konzentrierten Beobachtung

Im 2. Schuljahr treten i. W. zwei neue Übungsformen in Helms Methodenrepertoire auf. In der einen Gruppe von Übungen geht es inhaltlich um die Einführung gerader und ungerader Taktarten. In der zweiten Gruppe will Helm das Tonraumbewusstsein schärfen: Hier zielen die Übungen auf den neu einzuführenden Begriff der Tonleiter. Übungen in der Artikulation des Gesanges werden fortgesetzt. Auch im zweiten Schuljahr findet das Singen noch nach dem Gehör statt.

1. Der Konzentrationstyp der „Veranhörlichung“-

1 a. Übungen im Erfassen gerader und ungerader Taktarten (vokal); III. Stufe

2. Lieb Heimatland, ade!

Mäßig bewegt. Volkellied.

{ A - de, du mein lieb Hei - mat - land, lieb Hei - mat -
Es geht jetzt fort zum frem - den Strand, lieb Hei - mat -

cresc.

{ land, a - de! Und so sing ich denn mit fro - hem Mut, wie man
land, a - de!

sin - get, wenn man wan - dern thut, lieb Hei - mat - land, a - de!
A. Düsselhoff.

Beim Lied „Lieb Heimatland, ade!“ (3, 210) wird die Wahrnehmung der Schüler durch folgende unterrichtliche Maßnahmen auf das Erleben der Taktart sowie der betonten und unbetonten Zählzeiten gelenkt:

„Der Lehrer singt mit starker Akzentuierung des guten Taktteiles die erste Zeile. Die Schüler haben während des Singens darauf zu achten, ob man leichter 1, 2, oder 1, 2, 3 zum Singen zählen kann. Nachdem sie ihrer Beobachtung Ausdruck gegeben haben, wird die Zeile noch einmal gesungen, die Kinder zählen laut und schlagen immer auf 1 leicht mit der Hand auf die Bank“ (3, 211).

Zur „Veranhörlichung“ des Dreivierteltaktes im Lied „Gott ich danke dir“ (3, 214) greift Helm zur Geige und spielt statt der Rhythmusgestalt : Halbe - Viertel die halben Noten als zwei Viertel aus und akzentuiert zusätzlich die erste Zählzeit:

Melodie:

6. Gott ich danke dir.*)

Albert.

{ Gott, ich dan - ke dir von Her - zen, dass du
vor Ge - fahr Angst, Not und Schmer - zen hast be -

{ mich in die - ser Nacht dass des bö - sen Fein - des
hü - tet und be - wacht,

Ist mein nicht mäch - tig wor - den ist.
Albert.

Geigenübung (3, 215):

1 b. Typ „Veranhörlichung“ (instrumental)

In derselben Weise hebt er die rhythmische Gestalt eines Liedes im 6/8 Takt auf und spielt durchgängig Achtelnoten. Aus dem „Schützenlied“ (3, 215)...

7. Schützenlied.

Friedr. H. Aug. Weber.

Mit dem Pfeil, dem Bo - gen, durch Ge - birg' und Thal
kommt der Schütz ge - zo - gen, früh am Mor - gen - strahl.

... entwickelt er folgende Geigenübung (3, 216):

Abwechselnd und in verschiedenen Kombinationen mit den Lehrerdarbietungen (Gesang, Geige) sollen die Schüler: a) das Lied singen, b) den Takt zählen, c) Handbewegungen ausführen („ab, links, auf“) (3, 216).

1 c. Typ „Veranhörlichung“ mit Beteiligung der Schüler

8. Das Büblein auf dem Eis.

Oh, M. Lehmann.

Ge - fro - ren hat es heu - er noch gar kein so - stes Eis; Büb -
lein geht auf den Wei - her und spricht so zu sich leis: Ich
will es ein - mal wa - gen; das Eis, es muss doch tra - gen! Wer weiss?
Fr. Gull.

In der folgenden Übung zum Lied „Das Büblein auf dem Eis“ (3, 216) im 2/4 Takt grenzt Helm den Wahrnehmungsspielraum i. S. einer Beobachtungsaufgabe ein. Helm lässt die Schüler dazu taktieren - eine der wenigen (uniformen) Varianten geplanter Handlungsformen der Schüler:

„Der Lehrer spielt mit starker Betonung des 1. und 3. Achtels die 1. Zeile vor. Die Schüler geben an, ob auf einen stärkeren Ton immer ein schwächerer Ton folgt, oder ob einem stärkeren Tone

immer zwei akzentlose Töne sich anschließen. Nachdem dies festgestellt ist, wird die Zeile wieder gesungen, wobei die Schüler durch Auf- und Niederschlag die Taktglieder markieren“ (3, 216).

1 d. Typ „Veranhörlichung des Tonraums“ –

Übungen zur konzentrierten Beobachtung des Oktavphänomens

Die Schüler haben das Lied „Mein erst Gefühl sei Preis und Dank“ (3, 211) singen gelernt. Helm konzentriert die Schüler auf die letzten zwei Takte des Liedes, die tonleiterartig abwärts verlaufen:

3. Mein erst Gefühl sei Preis und Dank. 1540.

Mein erst Ge - fühl sei Preis und Dank; er -

he - be Gott, o See - le! Der Herr hört dei - non

Lob - ge - sang; lob sing ihm mei - no See - le!
Uellert.

Helm gibt hier schon die sprachlich formulierten Ergebnisse vorweg: Es gibt höhere und tiefere Töne und einen höchsten und einen tiefsten Ton. Besonders stark lenkt Helm die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Wahrnehmung der Tonqualität zweier Töne im Oktavabstand. Helm will erreichen, dass die Schüler nicht primär den Unterschied der Tonhöhe, sondern die qualitative Klangähnlichkeit der beiden Töne im Oktavabstand subjektiv wahrnehmen. In diesem Sinn gibt er ihnen einen Begriff von dem, was sie empfinden (sollen):

„Der erste und letzte Ton lauten sehr ähnlich; wenn sie zusammen erklingen, könnte man meinen, es wäre ein Ton“ (3, 212).

Das methodisch- praktische Problem, wie Helm auf die durchaus mögliche Empfindung der Schüler von der unterschiedlichen Tonhöhe im Oktavintervall reagieren könnte, übergeht er in Jahrgang 2 noch - in Jahrgang 3 konzentriert Helm die Schüler stärker auf unterschiedliche Tonhöhen in Verbindung mit der Notenschrift, denn er will - der Tendenz nach - diese und auch andere Wahrnehmungsmöglichkeiten für die Schüler vorerst in den Übungen ausgeblendet wissen. Um die Identität der Bewusstseinsinhalte zu sichern, fasst er die anschließenden Gesangübungen im Oktavraum selektiv als klingende "Bestätigung" seiner Aussage über den hohen Verschmelzungsgrad der Oktave auf. Wie auch immer die subjektiven Empfindungen der Schüler im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Tonleiter- und Oktavraumphänomenen in Lied und Übung indivi-

duell differieren mögen - Helm will nur eine ganz bestimmte Wahrnehmung subjektiv verbindlich machen bzw. als Erkenntnis anbahnen:

„Der 1. und 8. Ton [der Tonleiter] klingen sehr ähnlich, jeder der Tonleiter-Töne ist um etwas tiefer als der ihm vorhergehende Ton“ (3, 212).

„Zur Bestätigung dessen [!] Singen der Tonleiter in abwärtsgehender Richtung, gleichzeitiges Singen des ersten und letzten Tones durch verschiedene Abteilungen und durch einzelne Schüler; Spielen des ersten und letzten Tones unmittelbar nacheinander, dann gleichzeitig.“(3, 212).

1. Schärfung des Tonraumbewusstseins durch analytisch-synthetische Übungen (III. Stufe)

Helm versucht mit einer weiteren Tonleiterübung, die er aus den den Schülern bekannten Liedern entwickelt, das Tonraumbewußtsein auszubauen (3, 217). Im didaktischen Arrangement verknüpft er zwei Tetrachorde aus den Liedern „Vom Himmel hoch, da komm ich her“ und „Alle Jahre wieder“ so, dass sie - unmittelbar nacheinander gesungen - die D-Dur Tonleiter ergeben.

Der Lehrer singt und spielt folgende Stelle:



Zahl der Töne. Der erste ist der tiefste, der letzte der höchste Ton. Der zweite Ton ist etwas höher, als der erste, der dritte etwas höher, als der zweite u. s. f.

Ebenso wird folgende Stelle aus dem Liede: „Vom Himmel hoch da komm ich her“ behandelt.



Helm grenzt stufenweise die musikalische Wahrnehmung auf den angestrebten Inhalt ein. Dieser Vorgang beinhaltet zugleich die Zunahme des Abstraktionsgrades. Die Melodie zu „Vom Himmel hoch“ haben sie schon zum Lied „Mein erst Gefühl sei Preis und Dank“ (3, 211) gelernt, und die Melodie von „Alle Jahre wieder“ haben sie am Lied „Aus dem Himmel ferne“(3, 197) kennengelernt.

Durch die folgenden Elementarübungen grenzt Helm die Wahrnehmung der Schüler zunehmend in Richtung auf die potentielle Theoriehaltigkeit der isolierten Tetrachorde ein: Er singt und spielt die isolierten Stellen - zuerst auf Text, dann auf Tonsilben, unterstützt diese Maßnahme durch die Konzentration der Wahrnehmung auf die Anzahl der Töne sowie der Tonhöhenverhältnisse mit sprachlichen Mitteln und verknüpft singend und musizierend beide Tetrachorde so, dass die Anschlussstelle deutlich hörbar ist:

„Nun werden die beiden Figuren unmittelbar nacheinander auf la gesungen und dann gespielt, doch so, daß die Schüler den Beginn der 2. Figur deutlich merken. Hierauf wird festgestellt, daß auch der 1. Ton der 2. Stelle nur um etwas höher ist als der letzte Ton der 1. Stelle. Ebenso werden der 1. und der letzte Ton der ganzen Reihe gleichzeitig angesungen und gespielt“ (3, 217).

3. Schuljahr

Konzentrationstypen der Beobachtung

Im dritten Schuljahr führt Helm die Schüler systematisch in die Noten- und Zifferschrift ein. Dadurch erweitert er die Möglichkeiten des bisherigen Verfahrens, mittels "Veranhörlichung", Körpersprache und Versprachlichung bestimmte musikalische Bewußtseinsinhalte hervorzuheben, durch das Mittel der Veranschaulichung durch Notenschrift. Helm erweitert sein Methodenrepertoire, indem er das bisherige Wechselverhältnis der Aspekte des musikalischen Denkens und Handelns instrumentell mit der Einführung der Notenschrift entscheidend erweitert. Die Notenschrift begreift er v. a. als Chance, die inneren Tonvorstellungen der Schüler methodisch gezielter mit diesem „Erkenntnis- Werkzeug" auszubilden.

Induktives Verfahren nach dem „Veranschaulichungs-Typ“ zur Entwicklung eines musikalischen Zeichenrepertoires

1 a. Typ „Einführung von Notenschriftzeichen" (Tondauern); II. Stufe

Helm führt die Notenschrift am Beispiel des soeben gelernten Liedes „Der Lenz" (8, 199) ein:

1. Der Lenz. Seidel.

C. A. Vulpius.

Er schreibt hieraus einen kurzen Liedausschnitt ohne Tonhöhen, nur auf den Rhythmus reduziert, an die Tafel (8, 199):

Es sa - gen's euch die Vö - ge - lein, es sa - gen's euch die Blü - me - lein

Für die Schüler führt Helm die Achtel- und Viertelnoten als Tonschriftzeichen ein. Indem er die beiden Notenformen den Silben des gesungenen Liedtextes zuordnen lässt, repräsentieren sie zeichenhaft entweder „die langen oder die kurzen Töne". In dieser einfachen Form werden sie im Unterricht in folgender Weise definiert. Im Unterrichtsgespräch führt Helm die Schüler zu der (definitiven) Einsicht, daß es eine Verbindung von musikalischem Ausdruck („Noten, die nur aus einem Punkt und einem Strich bestehen, und Noten, die an dem Strich auch noch eine Fahne ha-

ben"; 8, 199) und musikalischer Bedeutung (die Noten stehen für die langen bzw. kurzen Töne) gibt.

Damit hängt prinzipiell das Phänomen der definitorischen Unterscheidbarkeit der Noten als Zeichen zusammen. In struktureller Hinsicht stellt Helm somit die Notenzeichen in einen kausalen Zusammenhang zum Bezeichneten, d. h. dem Lied.

Mit diesem Wissen um die Bedeutung der beiden Zeichen: „Viertelnote" und „Achtelnote" ausgestattet, will Helm das Zeichenrepertoire der Schüler hinsichtlich der Tonhöhe erweitern.

1b. Typ „Einführung von Notenschriftzeichen" (Tonhöhen)

Helm erläutert den Schülern den momentanen „Problemstand" hinsichtlich ihres Zeichenrepertoires:

„Aus den Noten, wie wir sie bis jetzt kennen gelernt haben, ersehen wir nur, wie lange die einzelnen Töne sind (oder welche Töne länger und welche kürzer zu singen oder auszuhalten sind); ob aber der eine Ton höher oder tiefer zu singen ist, wie der andere, darüber geben sie keinen Aufschluß. Ich will euch nun eine Zeile aus unserem Liede so an die Tafel schreiben, daß man aus den Noten nicht bloß erkennen kann, ob ein Ton länger, oder kürzer zu singen ist, sondern auch, ob er höher, oder tiefer zu klingen hat“ (8, 201).

Helm schreibt einen kurzen Melodieabschnitt an die Tafel (8, 201):



Auf das für die Schüler Neue - unterschiedliche Tonhöhen, eingetragen im System der fünf Linien - weist er durch einen Handlungsauftrag hin, der mit einer Aufforderung zur konzentrierten Beobachtung der Noten verbunden ist :

„Singt die Zeile und seht die Noten dabei an!“ (8, 202).

Fragend lenkt er ihre Aufmerksamkeit zum Liniensystem:

„Was seht ihr außer den euch bekannten Noten noch an der Tafel? Wozu braucht man denn diese Linien ?“ (8, 202).

Nachdem die Schüler die Bedeutung des Liniensystems erfasst haben, nennt Helm ihnen die Zeichen für das kurze Beispiel: vier Notennamen (8, 202):

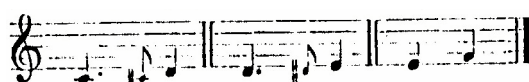
„Für heute will ich euch nur die Namen der vier letzten Noten und Töne nennen.“



2. Veranschaulichung der Halbtonschritte am Instrument („Medieneinsatz“)

Helm löst das didaktische Problem, wie der Aufbau der C-Dur-Tonleiter mit seinen Halb- und Ganztonschritten Schülern einsichtig zu machen ist, kaum. Es läuft bei ihm darauf hinaus, dass die Schüler verstandesmäßig lernen sollen, dass zwischen dem 3. / 4. und 7. / 8. Ton ein Halbtonabstand ist. Dies sollen sie dann als Merksatz lernen. Zur Veranschaulichung schlägt Helm als didaktisches Instrument die Geige vor (8, 202):

„Um die Tonabstände zum klaren Bewußtsein zu bringen, sind die Töne auf der Violine so vorzuführen (ohne dabei cis u. dis zu benennen):“



„Auch empfiehlt es sich, die Schüler sehen zu lassen, daß beim Greifen der Töne e und f die Finger unmittelbar nebeneinander liegen, beim Greifen der Töne c und d, sowie d und e aber weiter voneinander entfernt sind. Ist ein Tasteninstrument vorhanden, dann ist die Aufmerksamkeit auch darauf zu lenken, daß zwischen den Tönen c und d, sowie d und e sich eine Obertaste befindet, daß dies aber zwischen e und f nicht der Fall ist“ (8, 202).

3. Typ der „Veranhörlichung“ mit ergänzender schriftlicher Veranschaulichung – III. Stufe

Ergänzung von Auftakt und Schlusstakt zu einem ganzen Takt

Die Schüler haben das Lied „Schäferleben“ geübt (8, 206):

4. Schäferleben.

Volkweise.

Ob ich gleich ein Schä-fer bin, hab ich doch ein fro - hen
Sinn; hab' ich doch ein frei-es Le-beu, das mit lau-ter Lust un-
ge - ben; tau-sche mei-nen Schäfer - stab nicht mit Kron' und Scepter ab.
Volklied.

Helm singt und spielt die beiden letzten Takte und sofort im Anschluss den Anfangstakt (=Auftakt). Die Schüler sollen herausbekommen (Helm sagt, sie sollen es „auffassen“ und „aussprechen“, 8, 207), dass der Schluss- und Anfangstakt zusammen einen vollen Takt ergeben. Vermutlich fordert Helm die Schüler auf, parallel zu seinen klanglichen Demonstrationen mitzuzählen und auf

„schwere“ und „leichte Schläge“ zu achten. Als schriftliche Ergänzung des Ergebnisses sollen Anfang und Ende so dargestellt werden (8, 207):

4. Konzentration auf dynamische Abstufungen mit anschließender verbindlicher Wertung

Helm lässt eine Anzahl geübter Lieder sowie auch einzelner Übungsfiguren hinsichtlich der Lautstärkegrade des Vortrags vergleichen. Er singt in verschiedenen Lautstärkegraden vor und fordert die Schüler auf, „darauf zu achten, ob stark oder schwach gesungen wird.“ Danach sollen sie „ihren Beobachtungen Ausdruck geben“ (8, 209). Er lässt nicht nur bei einem Vergleich einer Anzahl geübter Lieder den dynamischen Wechsel feststellen mit dem Ergebnis, dass „die meisten Lieder halbstark gesungen werden“, sondern erhebt das folgende (subjektive) Werturteil zum allgemeinverbindlichen Merksatz:

„Es klingt schöner, wenn p., mf. und f. wechseln, als wenn immer mit gleicher Stärke gesungen wird“ (8, 209).

5 a. Kombiniertes Typ: „Veranhörlichung“ durch Vergleichsdarbietungen und anschließender gelenkter Wahrnehmung durch Lehrerfragen (Einführung von punktierten Notenwerten)

Der den Schülern unbekannte Notenwert einer punktierten Viertel wird durch eine praktische Vergleichsdemonstration i. S. einer „Veranhörlichung“ eingeführt. Drei Schritte kennzeichnen hier die Konzentration auf den rhythmischen Sachverhalt. Unterrichtsstoff ist das folgende Lied (8, 210):

6. Der alte Landmann an seinen Sobn. Volkweise.

a) Geigerische Vergleichspräsentation zweier isolierter Motive zu dem soeben geübten (gesungenen) Lied ("Üb immer Treu und Redlichkeit"). Die punktierten Viertel in Takt 2 und Takt 6 der Melodie spielt Helm auf der Geige in der elementarisierten Weise, dass er hörbar (und möglicherweise auch sichtbar durch Wechsel von Ab- und Aufstrich des Geigenbogens) die Viertel von den Achteln getrennt spielt. Hierdurch will er eine Unterscheidungsmöglichkeit in der Wahrnehmung der Schüler anbahnen, die bisher die punktierten Notenwerte nur in „gebundener Version“ gesungen haben (8, 211).



b) Führung der in der konzentrierten Beobachtung festgestellten Bewusstseinsinhalte (elementarisierte Spielweise und Bogenführung) durch Fragen, die auf die Wahrnehmung von musikalischen Kontrasterfahrungen (Differenz zwischen Spielweise und Gesang) Bezug nehmen. Hierdurch will Helm die Identität der Bewusstseinsinhalte sprachlich kontrollierbar und für die abschließende Ergebnissicherung verfügbar machen. Ob und wie Helm vor seinem Spiel Höraufträge gegeben hat, ist nicht feststellbar:

[Lehrer:] „Wie viele Töne spiele ich auf die zwei Silben „Redlich“ und „Finger“? [Erwartete Schülerantwort:] „Immer drei Töne.“ [L:] „Wie viele Töne werden gesungen?“ [S:] „Zwei.“ [L:] „Welcher Ton wird ausgelassen?“ [S:] „Der erste der kurzen Töne.“ [L:] „Welcher Ton wird dafür länger ausgehalten?“ [S:] „Der vorhergehende“ (8, 211).

c) Präsentation der Notenschrift als Ergebnis:

„Das schreibt man so“ (8, 211):



5 b. Kombiniertes Typ: „Veranhörlichung“ durch Vergleichsdarbietungen und anschließender gelenkter Wahrnehmung durch Lehrerfragen (Einführung eines Pausenzeichens)

Eine Variante dieser in drei Stufen ablaufenden Methode (5 a) wendet Helm an, um die Viertelpause als Zeichen einzuführen:

a) Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit auf die Schlußstellen der ersten und zweiten Melodiehälfte von „Üb` immer Treu` und Redlichkeit“: Er singt vor. Als unterstützende Maßnahme zur Konzentrierung der Wahrnehmung lässt Helm die Schüler „handeln“: Sie zählen dazu im Takt.

b) Sprachliche Eingrenzung des gemeinten Sachverhaltes durch umschreibende Formulierungen ohne vorwegnehmende Verwendung des Zielbegriffes „Pause“:

[L.] „Wann wird gezählt und nicht gesungen?“

[S.] Nach „Grab“ und „ab“.

[L.] Wie lange habe ich mit dem Singen ausgesetzt oder geschwiegen?

[S.] Einen Schlag.

[L.] Immer auf welchen Schlag?

[S.] Auf den ersten.“ (8, 211)

c) Der Lehrer definiert und präsentiert das Pausenzeichen:

Das Zeichen, das angibt, dass der Sänger einen Schlag lang zu schweigen, nicht zu singen hat, sieht so aus: [Zeichen einer Viertelpause] (8, S. 211)

6. Elementarübungen zur Erweiterung des Tonraumbewusstseins –

Typ: „Singende Ergänzung“ eines vorgestellten Tons

Helm isoliert aus dem „Soldatenlied“ (8, 213) folgende Stelle (8, 214):



und übt mit den Schülern die hieraus abgeleitete Dreitöne-Übung (8, 214):



Die innere Tonvorstellung einer Leitton/Zielton-Spannung mit steigender Bewegungsrichtung will er dadurch wecken, dass er die Schüler auffordert, die 4. Stufe singend zu ergänzen.

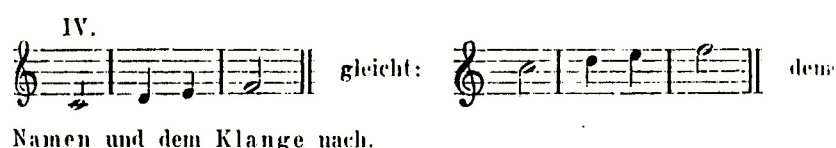
„Die Schüler werden nun veranlaßt, die Töne c d e der Reihe nach zu singen und denselben nach oben noch einen weiteren Ton anzufügen. Sie singen ohne Zweifel das Tetrachord c – f“ (8, 214).

Vergleichserfahrungen durch aufeinander bezogenes Singen und Musizieren

Helm will die Klangvorstellung des Tetrachordes zusätzlich dadurch festigen, dass er in Gruppen die Töne c - f in parallelen Oktaven erklingen lässt:

„Um die Klangwirkung beider Tetrachorde den Schülern klarzulegen, werden die gleichnamigen Töne gleichzeitig singend und spielend zu Gehör gebracht, dann spielt der Lehrer das eine Tetrachord, während die Schüler das andere singen und umgekehrt. Die Schüler haben ihren Beobachtungen regelmäßig Ausdruck zu geben“ (8, 214).

Die Klangvorstellungen werden mit folgendem Notenbild in Beziehung gesetzt (8, 214):



7. Tonraumerfahrungen mit Ziffernsingen –

7 a. Einführung der Ziffernschrift

Helm führt neben der Notenschrift, deren besondere Eignung er in der „Darstellung der absoluten Töne und der concreten Tonverhältnisse“ sieht (3, 191), zusätzlich im 3. Schuljahr die Ziffernschrift zur „Darstellung der abstrakten Tonverhältnisse“ ein. In der Ziffernschrift sieht er ein die Notenschrift ergänzendes Hilfsmittel, weil hierin „das den Tonverhältnissen eigentümliche Steigen und Fallen zum Ausdruck kommt.“ (3, 191).

Mit der Einführung der Ziffernschrift verspricht sich Helm die Chance, den Schülern Intervallverhältnisse einsichtiger zu machen. Diese Schriftzeichen will er nutzen, um die Erkenntnis anzubah-

nen, dass beispielsweise die gesungenen Dur-Dreiklänge - die zwar ähnlich klingen, aber unterschiedlich hoch liegen - alle aus dem 1., 3., 5. und 8. Ton zusammengesetzt sind.

Mit folgender Übung setzt Helm an, um die Tonalität von D - Dur im Lied „Der Abendstern“ (8, 217) erleben zu lassen:

9. Der Abendstern. Volkswiese.

Hoffmann v. Fallersleben.

„Ein Teil der Schüler singt den ersten Ton der Melodie und hält denselben solange aus, bis ein anderer Teil der Schüler die ersten fünf Töne der Tonleiter mit untergelegten Zahlenamen zum Vortrag gebracht hat. Der erste Ton unseres Liedes ist also der wie vielste Ton in der Tonleiter? Der fünfte. Gleichzeitig wird über die erste Note bzw. die erste Silbe der noch an der Tafel stehenden rhythmischen Darstellung die Ziffer 5 gesetzt. Auf ähnliche Weise werden auch die nächstfolgenden Melodietöne mit der Tonleiter in Beziehung gesetzt, d. h. nach ihrem Platz auf der Tonleiter bestimmt. Es entsteht so folgendes Bild (8, 218):“

7 b. Typ „Tonleitersingen“ mit Klangerfahrung gebrochener Dreiklänge

Anknüpfend an Übung 7 a konstruiert Helm eine kombinierte Tonleiter- und Dreiklangsübung. Nacheinander lässt er die D-Dur, C-Dur, Es-Dur, E-Dur und F-Dur Tonleitern in der Weise singen, dass die Stufen 1, 3, 5 und 8 durch gedehnt gesungene halbe Noten klanglich hervorgehoben werden (8, 218):

Du lieb-lich-er Stern, du leuchtest so fern,

7 c. Typ „Tonleitersingen“ mit Dreiklangserfahrung als Akkord; III. Stufe

Die im Verlauf des Tonleitersingens hervorgehobenen Dreiklangstöne sollen abschließend als Akkordklänge hörbar gemacht werden, d. h. gleichzeitig von 4 Schülergruppen gesungen werden, indem - ausgehend von der „sicheren“ Grundtonbasis für alle vier Gruppen - die Akkordklänge folgendermaßen entstehen sollen (8, 219):

The musical score consists of four staves, each representing a student group. Each staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The notes are written in a treble clef. The final chord is a triad of G4, B4, and C5.

7 d. Akkordwahrnehmung und subjektiv zugeordnetes Werturteil des Lehrers

Höchstwahrscheinlich konnten Helms Schüler im 3. Jahrgang diese Dreiklänge schon einigermaßen sauber zu Gehör bringen - eine notwendige Bedingung angesichts der Absicht von Helm, den Schülern ein grundsätzlich positives Werturteil über diese Akkordklänge zu entlocken. Ein freies (evtl. sogar negatives!) Werturteil der Schüler über den Klangeindruck konnte er nicht zulassen. Zu sehr ist das subjektive Werturteil ihrer musikalischen Wahrnehmungen - und somit auch die Meinungsfreiheit der Schüler - konzeptionell in den Lehrgang eingebunden. Dies bedeutet konkret für dieses Tonleiter- bzw. Dreiklangssingen: Nach dem D-Dur-Akkordsingen fordert er das positive Werturteil der Schüler durch eine kurze Frage heraus:

„Wie klingt das?“ (8, 218)

Man muss sich vor Augen halten, wie groß die Anzahl möglicher subjektiv gefärbter Antworten der Schüler auf diese Frage hätte sein können! - Helm stellt sich gar nicht die Frage, welchen subjektiven Sinn die Schüler mit dem elementarisierten Tonleiter- und Akkordsingen verbinden, was diese isolierten Klänge also nicht etwa ästhetisch-rational für die Kinder bedeuten, sondern was sie elementar-rational an subjektiv-lebensweltlichem Sinn repräsentieren.

Helm weicht daher auch keinen Millimeter von der ästhetisch-rationalen Sinnhaftigkeit seiner Frage ab und enttäuscht mit ästhetischer Konsequenz die elementaren Motive der Schüler. Den Schülern ist dieser Zusammenhang nicht bewusst; sie orientieren sich an der Forderung ihres Lehrers, es drehe sich bei diesen Unterrichtsaktivitäten um die Wahrnehmung von „Tönen, die man gut zusammen singen kann“ (8, 218) - so die lehrgangsmäßig rationalisierende Deutung dieser Klangwahrnehmung von Helm.

4. Schuljahr

Konzentrationstypen der Beobachtung

1. Methode des suggestiven Erlebens durch Vergleichserfahrungen; II. Stufe

Zeichen, die neu eingeführt werden, sollen prinzipiell nicht gegeben werden, bevor nicht die Unterrichtssituation diese notwendig erscheinen lässt. Daher konstruiert Helm Übungssituationen, die den Schülern die Notwendigkeit der Einführung bestimmter Notenzeichen suggeriert.

Versetzungszeichen führt Helm z. B. in der Weise ein, dass er das Lied "In allen meinen Taten" (11, 57) zunächst ohne # in Takt 5 an die Tafel schreibt und auch in der „fehlerhaften“ Weise (f statt fis) gesanglich einstudiert. Die Schülerwahrnehmung ist zum Zeitpunkt der Einstudierung noch nicht auf diesen Aspekt fokussiert.

3. In allen meinen Thaten.

A. Englert 1723.

Paul Flemming † 1640.

Durch das weitere methodische Vorgehen konzentriert Helm die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Stelle, deren „Fehlerhaftigkeit“ durch sein Alternativangebot einer „besser klingenden“ Version - mit fis als Leitton - gewählt werden soll. Das Unterschiedliche - f oder fis - wird seiner Meinung nach in dieser Weise besonders deutlich zu Gehör und ins Bewußtsein gebracht. Wie auch in anderen Situationen, in denen Helm das subjektive Urteil der Schüler herausfordert, geht es hier nicht um die Aufforderung zu einem musikalisch begründeten Sachurteil, sondern um das suggestive Erlebenlassen der in einer Hinsicht für die Schüler neuen Endfassung des Liedes.

Im didaktisch-methodischen Zusammenhang der Behandlung dieses Liedes, in dem er das Werturteil der Schüler herausfordert, wird die Schülerantwort in einer von Helm nicht näher beschriebenen Weise suggestiv in die gewünschte Richtung gelenkt. Helms Absicht: In den Köpfen der Kinder soll folgender Gedanke zum Wunsch („Interesse“) werden, dass sie zur korrekten Ausführung der „besser klingenden“ Version ein präziseres Zeichen gerne kennenlernen würden. Ein spezifisch ästhetisch-rational ausgerichtetes „Begehren“ (Herbart) nach musikalischem Wissen soll also motivationaler, d. h. interessebildender Anreiz für das zu fordernde Zeichen sein, welches zum jetzigen Zeitpunkt den Schülern noch unbekannt ist.

Schritt 1: Herstellung der Identität der Wahrnehmung durch Konstruktion einer Vergleichserfahrung:

„In Takt 5 wird von den Schülern f statt fis gesungen. Der Lehrer singt und spielt dann die Stelle mit fis und fragt, welcher der Töne mit der Aufzeichnung nicht übereinstimmt (der vorletzte Ton)“ (11, 58).

Schritt 2: Suggestion der Übernahme eines Werturteils des Lehrers:

„Wie gefällt euch die Stelle besser, so wie ich sie sang, oder so, wie sie aufgezeichnet ist?“ (11, 58).

Helm führt jetzt immer noch nicht das neue Zeichen ein, sondern fordert die Schüler gesprächsweise auf, die funktionalen Notwendigkeiten des benötigten Zeichens für den hier vorliegenden Fall genau nachzuvollziehen (= Helms Verfahren der induktiv-generalisierenden Begriffsbildung):

„Genauere Bestimmung des gehörten Tones: Er liegt zwischen f und g. Wo in den Linien haben diese beiden Töne ihre Plätze? Was fehlt uns für den neuen Ton? Man bezeichnet denselben so, daß man vor f ein # setzt. Der etwas höher als f klingende Ton heißt fis. Richtigstellung der Notierung“ (11, 58).

2. Singen nach rhythmisch-dynamischer Aufzeichnung –

Typ: „Genau Beachtung von Takt und Lautstärke“

Singen mit konzentrierter Beachtung rhythmisch-dynamischer Sachverhalte im kombinierten Verfahren: Ein Teil der Schüler singt das soeben einstudierte Lied „Lobe den Herren“ (11, 59) und liest währenddessen folgende rhythmische Notation (11, 60):

4. Lobe den Herren. 1668.



Joachim Neander. † 1680.

Ein anderer Teil der Schüler „taktiert (ab, links, auf) oder zählt (Takt 2 und 10 = eins, zweie, drei)“ (11, 60).

5. Schuljahr

Konzentrationstypen der Beobachtung

Der Handlungstypus des „schulmeisterlichen Präludierens und Präambulierens“ (Hugo Gaudig) – Beispiel einer musikalischen Sinnzerstörung durch Ausblenden des subjektiven Motivationshorizontes der Schüler

Das kritische Wort Hugo Gaudigs, „man lasse doch endlich das schulmeisterliche Präludieren und Präambulieren!“ (Gaudig 1923, 5) an die Adresse der Verfechter Herbartianischer Unterrichtsmethoden gerichtet, beklagt die ganzen für notwendig erachteten und didaktisch aufbereiteten tendenziell langweiligen "Vorspiele" (vgl. dazu S. 164). Diese bewirken seiner Meinung nach, dass häufig die in den Unterrichtsstoffen selbst schon liegenden motivationalen Kräfte nicht zur Wirkung kommen können.

Selbst Helm, der sich gegen allzu umfangreiche "Didaktisierungen", die das Lied vorbereiten sollen, wendet und eine zu sehr in die Breite gehende „Analyse“ ablehnt, weil dadurch das Singen selber zu sehr in den Hintergrund tritt (13, 261-269), nutzt nicht ein einziges Mal die Chance, mit einem unvermittelt vorgesungenen oder vorgespielten Lied die Schüler angenehm zu überraschen, d. h. ihr subjektives Interesse zu wecken! Nirgends ist bei Helm didaktisch ein Freiraum für unvorhergesehene situative Anregungsbedingungen vorgesehen, die motivational genutzt werden könnten. „Der durch den Stoff bedingte Stimmungsverlauf“ (Gaudig) darf nach Helms Überzeugung niemals zu Beginn einer Stunde oder Unterrichtseinheit unvermittelt auftreten. Helm beschreitet daher viele Wege oder auch Umwege (Methoden), bevor er den Zeitpunkt für gekommen hält, das „eigentliche“ Lied vorzusingen, die „eigentliche“ Liedmelodie auf der Geige vorzuspielen oder dem subjektiven Wunsch der Schüler zu entsprechen, einfach nur zu singen. Aber selbst die vielleicht von den Schülern herbeigesehnte Situation „einfach nur zu singen“ (mit elementarer Motivation) - von den Wünschen der Schüler liest man bei Helm nichts - , wird dem Sinn nach enttäuscht: Ständig müssen die Schüler sich auf ästhetisch-rationalisierte Übungs- und Singsituationen, die ihnen ihr Lehrer vorschreibt, konzentrieren, weil nach Helms Ansicht die Beachtung elementarer Motive der Schüler nicht das Interesse wecken kann, welches zur Erreichung des Zieles des Gesangunterrichts allein förderlich sei: das ästhetisch motivierte Interesse an der Musik.

Helm schränkt auch im 5. Schuljahr keinesfalls diese elementarisierten Vorarbeiten im Vertrauen auf eine gewisse Routine und Gewöhnung an das Singen von Volksliedern ein. Vielmehr erweitert er diese Arbeiten um ein weiteres ästhetisch motiviertes „Präludium“ i. S. Gaudigs. Bevor im Gesangunterricht die Lieder als solche erklingen, werden sie auch noch „zuerst dem Auge dargeboten“ (16, 187), sofern alle Schriftzeichen darin als bekannt gelten können.

Helms Neigung, das zu singende Lied didaktisch in gründlichen Übungen vorzubereiten, zeigt sich in seiner Präparationsskizze zum Weihnachtslied „Kommet, ihr Hirten“ zu Beginn des 5. Schuljahres (16, 188):

1. Weihnachtslied.

Alte böhmische Weise.



Kom-met, ihr Hir-ten, ihr Män-ner und Frau'n, kom-met, das
lieb-li-che Kind-lein zu schau'n, Christus, der Herr ist heu-te ge-bo-ren,
den Gott zum Heiland uns hat er-ko-ren. Fürch-tet euch nicht!
Volkslied.

Folgende Arbeitsschritte lässt Helm durchlaufen, bevor das Lied (abschnittsweise) gesungen wird:

a) Liedtextanalyse im Anschluß und mit Bezug auf das im Religionsunterricht behandelte Thema „Geburt Jesu“. („Interessebildende“ Anknüpfung an den theologischen Kern ohne Beachtung des subjektiven Motivationshorizontes der Schüler).

b) „Maßgeschneiderte“ Konstruktion und Durchführung elementarer Gesangübungen im Hinblick auf das Lied:

„In der Regel empfiehlt es sich hierbei, die der Melodie zu Grunde liegende Tonleiter und die Dreiklänge der I., IV. und V. Stufe, nach dem taktischen Hauptmotiv des Liedes rhythmisiert, zu Gehör zu bringen und singen zu lassen“ (16, 187).

c) Die Schüler müssen das an der Tafel notierte Lied nach bestimmten formbildenden Kriterien untersuchen:

„Das 2. und 3. Viertel ist fast immer in zwei Achtel geteilt. Takt 1-4 = 5-8. Takt 9 und 10 = Takt 11 und 12. Der Schluß, Takt 13 und 14, = dem Schluß der beiden ersten Abschnitte“ (16, 188).

Die Gefahr einer Zerstörung der Motivation und Konzentration sieht Helm offensichtlich nicht, wenn er - entgegen seiner Absicht, die Schüler mit diesen Übungen „zur Auffassung und Wiedergabe der neuen Melodie fähiger zu machen“ - hierdurch in ihren Köpfen sehr wahrscheinlich Assoziationen freisetzt, die bewirken, daß „viel in der Seele aufgequirlt wird“, wie Gaudig sagt. Mit Gaudigs Worten kritisch gegen die Helmsche Methode, Weihnachtslieder einzuüben, gefragt:

„Ist denn überhaupt der Zustand der alarmierten geistigen Tätigkeit der immer erwünschte? Ist nicht oft gerade der Zustand erwünscht, den Wackernagel einmal „die heilige Stille“, die „Sabbathstille“ der Seele nennt?“ (Gaudig, 1923, 5).

Die Chance, in irgendeiner elementaren Form an das familiäre Singen von Weihnachtsliedern anzuknüpfen, sieht Helm nicht oder will sie nicht nutzen. Er versucht völlig auszublenden, dass gerade bei der unterrichtlichen Behandlung von Weihnachtsliedern der „atmosphärische“ Motivationshorizont der Schüler mitbedacht werden müsste, um die Interessen der Schüler beim Singen von Weihnachtsliedern dem Sinn nach zu verstehen. Der elementare Sinnbezug, den das Singen von Weihnachtsliedern für die Schüler vermutlich hat, wird durch die ausschließlich ästhetischen Singsituationen missachtet. Was in didaktisch überformter Gestalt dann endlich erklingt, hat dem Sinn nach für die Schüler nichts mehr mit dem Singen von Weihnachtsliedern in ihren Familien zu tun.

Die von Helm für zweckmäßig erachteten Singmethoden sind durchaus geeignet, den (sozialen) Sinn, den die Schüler bisher vermutlich mit diesem Lied verbanden, zu zerstören. Auch dieses Lied wird zu „Lehrgangstoff“ verarbeitet:

„Abschnittweises Singen, zuerst auf eine Sprechsilbe, dann auf 1, 2, 3. [!] und zuletzt auf die Textsworte“ (16, 188).

Kaum ist das Singen des Liedes auf Text im Anschluss daran beendet, will Helm die Schüler wieder auf einen spezifisch musikalischen Zusammenhang konzentrieren: Er singt isoliert die letzten 4 Takte, wobei er in den letzten zwei Takten ins *ritardando* geht, dann die Schüler fragt, „ob ihnen etwas aufgefallen sei“ und schließlich nach der Schülerantwort „Das Langsamerwerden“ den Fachbegriff „*Ritardando*“ gibt. Ohne Beachtung der subjektiven Motive, die die Schüler mit dem

Weihnachtslied verbinden, lässt er die Schüler dann noch auszählen, welche Töne am häufigsten vorkommen, um so die Tonart des Liedes finden zu lassen und schreitet lehrgangsmäßig „von Konzentration zu Konzentration“. So entsteht der Eindruck, das Lied sei blosses Substrat, als Lied eigenschaftslos, aber dennoch Träger wissenschaftlicher Besonderheiten, die unterrichtlich behandelt werden müssen: Ins Systemheft wird die G-Dur-Tonleiter eingetragen, Taktbilder des Liedes werden zusammengestellt; G-Dur-Tonleiter und G-Dur-Akkord werden theoretisch untersucht. Die Einheit zu diesem Weihnachtslied schließt - wie sonst auch - mit Treff- und Leseübungen, sowie Ziffernübungen in mehreren Tonarten, die den Bezug zum ästhetischen Sinnzusammenhang des Liedes und zum elementaren Sinnbezug der Schüler verloren haben.

1. Erweiterung der Tonraumvorstellungen durch Vergleichserfahrungen

„Welches ist der tiefste Ton, den ihr schreiben könnt? [c]. Anspielen desselben. Der erste Ton unseres Liedes [„Der deutsche Knabe“; 16, 200] lautet so: Anspielen des Tones b, derselbe ist tiefer als c.“

10. Der deutsche Knabe.

{ Ich bin ein deutscher Kna-be und hab' die Hei-mat lieb,
 wo Gott in al-len Gau-en den Gna-den-brief uns schrieb; }
 der Thä-ler und der Au-en Pracht, die sieht mich an mit
 Zau-ber-macht. Ich bin ein deutscher Kna-be und hab' die Hei-mat
 lieb. Ha-li, ha-li, ha-li, ha-li-ho, ha-li-ho!

„Er heißt b und wird so geschrieben“ [16, 201]:



„Beschreibung und Darstellung der Note durch die Schüler. Wir kennen schon eine Note b. Wo hat dieselbe ihren Sitz? Auf der dritten Linie; es ist h mit vorgesetztem b. Auch die neue Note bezeichnet den Ton h, der erst durch das vorgesetzte b zu dem Ton b erniedrigt wird. Spielen und Singen des kleinen und des eingestrichenen b, gleichzeitig und nacheinander; der beiden h ebenfalls. Konstatierung der großen Ähnlichkeit, fast Gleichlautes beider b und beider h. Entfernung von c; h zwischen b und c“ (16, 201).

2. Konzentration auf alterierte Melodietöne

Helm hofft, daß die Schüler den Unterschied zwischen einer Liedmelodie, in der das Versetzungszeichen (cis statt c im 5. Takt) nicht notiert ist, und dem "richtigen" Gesang bemerken. Da die innere Tonvorstellung der Schüler aller Wahrscheinlichkeit nach genügend ausgebildet ist und diesen Unterschied nicht wahrnimmt, lenkt er ihre Aufmerksamkeit folgendermaßen auf diesen Sachverhalt (16, 204 f.):

13. Hinaus in die Ferne.

Marschmässig. A. Methfessel, † 1869.

aus; er führt uns einst, ihr Brü - der, ins Va - ter - haus.
A. Methfessel.

„In der zweiten Zeile wird auf das Wort „ihm“ der Ton cis vorgesungen und vorgespielt, obwohl das chromatische Erhöhungszeichen fehlt. Wird die Abweichung von der Aufzeichnung nicht sofort von den Schülern selber beachtet, dann wird die Aufmerksamkeit auf sie gelenkt und festgestellt, daß der gesungene und gespielte Ton zwischen c und d liegt. Man nennt ihn cis und schreibt ihn so“ [16, 205]:



6. – 8. Schuljahr

Konzentrationstypen der Beobachtung

Ab dem 6. Schuljahr (14, 217 ff.) kommen keine neuen Handlungstypen der Vertiefung zur Anwendung. Das Handlungsrepertoire, das in den vorherigen Schuljahren zur Anwendung kam, wird auch jetzt bei der systematischen Erweiterung der musiktheoretischen Kenntnisse und des Liederkansons im 6. – 8. Schuljahr beibehalten. Da von wenigen Ausnahmen abgesehen schon im 5. Schuljahr die Erweiterung des Handlungsrepertoires um neue Varianten der konzentrierenden Beobachtung als abgeschlossen gelten kann, liegt die Schlussfolgerung nahe, daß Helms Schüler sich (spätestens) ab dem Jahrgang 5 an Unterrichtsrituale gewöhnt haben, soweit sie sich auf die Lenkung der Aufmerksamkeit auf musikalische Sachverhalte beziehen.

Kritik:

Diese Handlungs- oder Konzentrationstypen des Gesangunterrichts stellen in einem nicht unerheblichen Ausmaß laut- bzw. sprachlose Mechanismen einer inszenierten Einübung in verbindliche Handlungs-, Denk- und Beobachtungsmuster dar: Helms z. T. präverbale „Gesten des Zeigens“ machen Ordnungen, Strukturen und Inhalte des Unterrichts für die Schüler durch Gewöhnung subjektiv verbindlich. Charakteristisch für den Gesangunterricht Helms ist gerade die Einübung in die Normierung der konzentrierten Beobachtung musikalischer Sachverhalte, wobei die Möglichkeiten der Sprache jeweils in einer bestimmten Weise überschritten werden. Vermutlich eine der Konsequenzen: Die Schüler unterdrücken ihre den Liedern subjektiv zugeordneten Bedeutungen und Handlungsmotive zugunsten der Entwicklung von „Überlebensstrategien“ im Gesangunterricht. Durchaus denkbar ist es, dass ein hochgradig ritualisierter Gesangunterricht Helmscher Prägung von ihnen durchschaut wird und sie sich ein Stück weit von der verordneten ästhetisch-rationalen Sinnenebene der „Interessen“ (etwa durch heimliche Karikatur ihres Lehrers) unabhängig zu machen versuchten. Wie und ob dieser „Kampf der Motive“ ausgetragen wurde - zwischen der ästhetisch-rational motivierten Sinnhaftigkeit der Helmschen Aufforderung zur Konzentration auf musikalische Sachverhalte und den Schülern, die aufgrund ihrer Motive den Aufforderungen Helms höchstwahrscheinlich nolens volens Folge leisten - ist nicht auszumachen, da Helm mögliche „Störungen“ seines Selbstverständnisses als Gesanglehrer nicht thematisiert. Die Konsequenzen einer eng und autoritär geführten Konzentration auf musikalische Sachverhalte können somit einerseits betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt einer Schülerschaft, die sich die vorenthaltenen Freiräume und Sinnbereiche durch (heimliche) Strategien ein Stück weit offenzuhalten versteht. Von ungewollten Einflüssen oder gar von der Existenz möglicherweise unbegriffener erzieherischer Einflüsse, die von seiner Person oder der Institution Schule auf die Kinder in bedeutsamer Weise in „heimlichen Lehrplänen“ (H. Meyer 1988, 64) einwirken, spricht Helm nicht. Wovon er aber spricht, das ist die aus seinem konzeptionell geschlossenen Lehrgang zu entnehmende Kompetenzerweiterung seiner Schüler, also der miteingeplante Unterrichtserfolg, der nicht zuletzt auf immer wiederkehrenden musikalischen Konzentrationshandlungen beruht. Durch ritualisierte Routine in konzentrierter Beobachtung von Musik gewöhnt Helm seine Schüler allmählich an eine Methodenkultur des Gesangunterrichts, der aus einer überschaubaren Anzahl von (geschlossenen) Handlungsmuster-Varianten besteht.

Helms 5. Stufe: Die Schlussphase im Handlungsprozess des Gesangunterrichts

Helm schlägt nach der „Ergebnissicherung“ des Systems einen „formal ausgrenzbaren Unterrichtsschritt“ (H. Meyer 1989, 161) vor, den er als „Übung des Schülers in der Anwendung des Gelernten“ begreift (= 5. Stufe: „Anwendung“ oder „Funktion“) (A, 226), damit die Schüler das Gelernte auch in neuen Situationen zur Verfügung haben (vgl. auch S. 135 ff.). Das, was der Schüler an einem speziellen musikalischen Sachverhalt gelernt und eingeübt hat, soll ihm für ähnliche und neue musikalische Aufgaben in formaler Hinsicht Lösungsmöglichkeiten voraussichern. Helm sieht daher in den „Anwendungsübungen“ des Gelernten gewissermaßen die Probe aufs Exempel, ob die musikalische Einstellung der Schüler sich in die gewünschte (ästhetisch-rationale) Richtung weiterentwickelt hat. Ein ganz bestimmtes musikalisches Wissen, eine ganz bestimmte musikalische Kompetenz soll „charakterfestes“ Kennzeichen ihrer musikalischen Handlungs- und Urteilsfähigkeit werden.

Erstaunlich ist in der Schlussphase des Unterrichts der Unterschied zwischen formuliertem Anspruch und tatsächlicher didaktischer Planung, wenn Helm zunächst in allgemeiner Form herausstreicht, dass zur Erweiterung und Vertiefung des Wissens Aufgaben gewählt werden müssen, die dem „wirklichen Leben“ entnommen sind. Helm meint jedoch mit dieser „Wirklichkeit“ einen bereits

pädagogisch vermittelten „Erfahrungskreis des Schülers“, der sich lediglich auf die eng begrenzte Schulwelt mit ihren (Unterrichts-) Veranstaltungen, Festen, Ausflügen und Exkursionen bezieht. Der musikalische Erfahrungskreis der Schüler ist daher von Helm auch keinesfalls in einem empirischen Sinn gemeint - gewissermaßen als Repräsentation dessen, was die Schüler „ungefiltert“ an lebensweltlichem Sinn mit in die Schule bringen. Keinesfalls beabsichtigt Helm, unter Berücksichtigung des subjektiven musikalischen Erlebnishorizontes der Schüler, ihre Lieder und Formen des Umgangs damit in den Unterricht einzubeziehen: Die Schüler singen die Lieder des Lehrers, d. h. die Schullieder sind von ihm prinzipiell als feststehender (evtl. leicht zu modifizierender) Kanon für alle acht Jahrgänge vorab festgelegt. Welche Lieder sie selber gerne singen würden, steht überhaupt nicht zur Debatte: Es gilt, das Interesse für die Liedauswahl des Lehrers zu wecken.

Auf der Grundlage der Schullieder werden von Helm - ohne Beteiligung der Schüler - Aufgaben entwickelt, die er zu Übungsreihen zusammenstellt. Äußerst hochgesteckt sind seine Erwartungen an diese die Unterrichtseinheit abschließenden musikalischen Übungen, glaubt er doch, hiermit den entscheidenden Schritt in Richtung einer „musikalischen Charakterbildung“ seiner Schüler zu tun. Durch Anwendung des gelernten musikalischen Wissens in Übungen sowie in immer wiederkehrenden Übungsreihen entsteht nach Helms Ansicht im Schüler ein „Wille“, d. h. eine vom Bewusstsein des Könnens getragene Handlungsmotivation.

Die dahinterstehende pädagogische Idee der Charakterbildung deckt sich zunächst formal mit Herbarts Überzeugung, die Schüler „in Handlung zu setzen“. Herbart knüpft allerdings an die Art der Unterrichtshandlungen die Bedingung, dass diese nur dann phantasie- und interesselördernd sein können, wenn sie phantasieanregende Versuchshandlungen sind, an denen die Schüler zwar ein unmittelbares Interesse haben - sie sollen durchaus „am Gegenstand hängen“ -, diese sollen aber nicht von einer unbedingten Zweckrationalität motiviert sein, d. h. auf ein genau ins Auge gefasstes Ziel energisch lossteuern, weil solch eine Entschiedenheit der Motivation erst „das Vorrecht des Charakters ist“, wie Herbart betont (A 2, 56).

Besonders in dieser Frage, wie Schüler in angemessener Weise in Handlung gesetzt werden sollen, missversteht Helm die Herbartsche Intention gründlich. Es ist aus heutiger Sicht nicht schwer, Helms massive Eingriffe in die Freiheit der Schüler - sein unablässiges Fordern von Schülerhandlungen, die sich nur an den von ihm verbindlich gesetzten (ethischen, religiösen, musikalischen u. a.) Werten zu orientieren haben - kritisch zu beleuchten. Hinter dem Problem seines absolut lehrerzentrierten Unterrichts ist aber nicht allein die Dimension der einengenden Sozialformen der Unterrichtshandlungen zu beobachten, sondern auch die (damit im konkreten Unterricht) eng verbundene Frage nach den leitenden Gesichtspunkten, nach denen er seine Elementarübungen anlegt. Helm gibt darüber Auskunft. Sehr gründlich - und darin durchaus der Herbartschen Formalästhetik folgend - berücksichtigt er die ästhetische Maxime Herbarts, nur Tonverbindungen haben ästhetische Qualitäten. Helm elementarisiert daher auch seine Gesangsübungen nur so weit, dass die Schüler in der Regel kurze Motive zu singen haben, da das Üben von einzelnen Tönen nicht bildend auf die innere Tonvorstellung wirke und somit nicht „geschmacksbildend“ ist.

Helm akzentuiert damit Herbarts Forderung, der Schüler solle sich in den ästhetischen Gegenstand vertiefen - im Gesangunterricht also in der Regel: in „Tonverbindungen“ - in besonderer oder bevorzugter Weise. Damit wird aber nur eine der fundamentalen Bedingungen, die Herbart für den Unterricht in typologisch reiner Form aufstellt, von Helm in praktischer Absicht besonders stark hervorgehoben: das Ideal einer sachangemessenen Vertiefung in Musik, wobei im Handlungsfeld „störende Umstände“ bereits als beseitigt gelten. Nun ist es Helm sehr wohl bewusst, dass gerade die Schüler selber häufig die Ursache der eben genannten Umstände sind, die er aber durch a) Maßnahmen der Disziplin; b) langjährige Gewöhnung an verbindliche Ordnungen eines lehrgangsmäßig geplanten Unterrichts, dann aber - pädagogisch anspruchsvoller -, weil auf angeblich „freiwilliger“ Basis der Schüler beruhend: durch c) sog. interessebildende Maßnahmen in den Griff

zu bekommen glaubt. Wie Helm nun die interessierte Vertiefung in den Gegenstand Musik in Form von kleinen musikalischen Übungen motivational bei den Schülern als Handlungsform glaubt sichern zu können, ist in gedanklicher, genauer: in handlungstypologischer (nicht in pädagogischer!) Hinsicht nur „konsequent“: Der Lehrer überträgt - als Musterbild schulmeisterlicher Konzentration - eine äußere und innere Haltung auf die Schüler, der sich keiner von ihnen ungestraft entziehen darf. Damit gibt er aber eine (ästhetisch-rationale, kognitiv ausgerichtete) Einstellungsnorm vor, die eine sinnentsprechende motivationale Lage der Schüler voraussetzt, die aber eigentlich erst durch die Beschäftigung mit der Musik entstehen soll: das (subjektiv verbindliche) unmittelbare Interesse am Unterrichtsgegenstand.

Helm glaubt einerseits, das Interesse am Lied durch den bisherigen Unterrichtsverlauf - v. a. in der Anfangsphase - gesichert zu haben. Andererseits glaubt er, dass am Ende der Unterrichtseinheit die Anwendung des Gelernten gewissermaßen als „Bewährung“ für spätere Zeiten in Form von Übungen stehen müsse. Es geht hier um die „Übertragung“ des Gelernten auf zukünftige (musikalische) Situationen. Dies will er jeweils in schematisch vorgegebenen Unterrichtsstufen innerhalb jeder Unterrichtseinheit umsetzen. Denn die Stufe der Helmschen Interessenbildung an den musikalischen Gegenständen ist erst eine notwendige Voraussetzung der Charakterbildung. Der Weg einer musikalisch gebildeten Persönlichkeit setzt für Helm beim „Interesse“ an und muss in besonders dafür vorgesehenen Bildungsstufen zum „Wollen“ gesteigert werden, welches sich im bewußten „Können“ zu bewähren hat. Mit der Vorstellung, der Charakter bewähre sich nur im Handeln, übernimmt auch Helm in formaler Hinsicht den Herbartischen Begriff von der „charakterfesten Persönlichkeit“ - nicht jedoch hinsichtlich der inhaltlichen und qualitativen Ausrichtung seines gesangspädagogischen Handelns in Form bestimmter Übungsarten der „Anwendung“.

Übungsart 1: Theoretische und praktische musikalische Umbildungen

„Sie besteht in der möglichst vielseitigen und mannigfaltigen Umbildung der angeeigneten Vorstellungsreihen zu Kausalreihen“ (A, 226).

Eine Übungsart, die der Lehrer entwickelt und beispielsweise Aufgaben dieser Art stellt: Er „verlangt an Stelle der Aufzeichnung einer Melodie durch Noten, eine solche durch Ziffern und umgekehrt, die Transposition der Melodie in eine andere Tonart, das Singen derselben zu einem anderen Text“ (A, 227).

Helm ist sehr optimistisch hinsichtlich der Motiviertheit der Schüler bei dieser Übungsart der „Umgestaltung“ kleiner musikalischer Gebilde. Wenn die Schüler musikalische Mittel und Wege der Umgestaltung kennen und wenn diese sich im Verhältnis von Ursache und Wirkung zu einer zum Ziel führenden Reihe zusammenschließen, dann - so vermutet Helm - bildet sich der musikalische „Wille“, weil der Lehrer durch seine Aufgabenstellungen „gedachte Begehungsziele“ (A, 226) in Aussicht gestellt hat.

Helm versäumt es, musikalische Transfer-, Verallgemeinerungs- und Anwendungsprobleme, die in seinen musikalischen Übungen enthalten sind, mit der subjektiven Motivationslage der Schüler abzustimmen. Dies bedeutet: Helm fragt nicht danach, wie oder ob überhaupt eine zu erbringende musikalische Transferleistung im Schüler subjektiv motiviert ist. Den Schülern macht er nicht unmittelbar einsichtig, warum sie beispielsweise eine Ziffernotation in die herkömmliche Notenschrift übertragen sollen. Helms Transferübungen berücksichtigen nicht das subjektive Interesse der Schüler an dieser oder jener übenden Tätigkeit - also ihren Horizont an möglichen Bedeutungen, die sie mit der Übung verbinden, sondern setzt schon eine Art funktionales, instrumentelles

oder rein kognitives Interesse am Gebrauch musikalischer und sprachlicher Zeichensysteme voraus.

Übungsart 2: Abfragen von Wissen

„Modifikationen und Variationen in der Gruppierung der Vorstellungen" (A, 227).

Hierunter fallen Fragen wie:

„Welche Lieder beginnen mit dem Dreiklang, welche mit der Tonleiter?“ (A, 228).

Diese Fragen fordern auf, von musikalischen Begriffen ausgehend eine Reihe von Beispielen abzuleiten. Es handelt sich um Reproduktion des gelernten Stoffs. Durch das Aufsagen gelernter Zusammenhänge wird das Bearbeitete nur stärker eingepägt, nicht angewendet. Der Lernbereich der inneren Tonvorstellungen wird nicht berührt.

Übungsart 3: Transferleistungen vom Abstrakten zum Konkreten

Helms Idee ist folgende: Der Schüler hat gelernt, sich vom Konkreten zum Abstrakten fortzubewegen. Jetzt soll er üben, vom Abstrakten zum Konkreten herabzusteigen. Dieses "Heruntergehen vom Begrifflichen zum Konkreten" (A, 228) soll aber nicht genau an demselben Unterrichtsgegenstand geübt werden, an dem vorher der Abstraktionsprozess vorgenommen wurde. Helm hält dies in formalbildender Hinsicht für falsch, denn

„ dies wäre keine Kraftübung und keine bildende Vorbereitung für das praktische Leben“ (A, 228).

Helm will daher Transferleistungen an immer wieder neuen Gegenständen üben:

„Der Schüler muß vielmehr lernen, die erworbenen Begriffe, Gesetze, Regeln und Lehren auch auf solche Gegenstände, Erscheinungen, Beispiele und Tatsachen überzutragen und anzuwenden, welche in den Umfang dieser höheren Einheiten noch nicht aufgenommen sind und aus denen diese Elemente der mittelbaren Erkenntnis sohin auch nicht abgeleitet wurden“ (A, 228).

Die folgenden von Helm vorgeschlagenen Übungen können aber kaum als charakterbildend i. S. Herbarts gelten. Dies würde voraussetzen, die Schüler an selbsttätig zu gestaltende musikalische Übungen heranzuführen, in denen die zu übenden Sachverhalte keinen Selbstzweck, sondern eine für die Schüler subjektiv bedeutsame Rolle spielen müssten. Helms „Transferübungen" enthalten keinen kreativen Anreiz in der Hinsicht, dass Lehrer und Schüler etwa gemeinsam eine Übungsstrategie entwickeln, bestimmte Taktarten, Intervalle etc. zu verstehen und zu üben, deren Beherrschung nur im Rahmen übergeordneter, für subjektiv bedeutsam erachteter musikalischer Handlungen Wert für sie gewinnt.

Helm stellt statt dessen langweilige Aufgaben, die kaum als Transferübungen bezeichnet werden können. Das erste Beispiel verkörpert kaum mehr als Reproduktion von Wissen (= Übungsart 2):

„Die Angabe von Liedern zu bestimmten Tonarten, Taktordnungen und Taktarten“ (A, 229).

Das zweite Beispiel stellt wohl ein Stück „Anwendung von Wissen" dar; aber auch hier findet keine Einbettung der Übung in den subjektiven Motivationshorizont der Schüler statt. Eine trockene Schulübung ohne situativen Anreiz - exerziert an altbekanntem Stoff:

„Das Aufsuchen von bestimmten Intervallen, melodischen und rhythmischen Figuren in den verschiedenen Liedern“ (A, 229).

Übungsart 4: Anwendung von theoretischem Wissen zu analytischen Zwecken

„Die Übung des Schülers in der Einordnung neuer Dinge in schon vorhandene Begriffe, neuer Erscheinungen, Beispiele und Tatsachen in den Umfang bereits bekannter und angeeigneter Gesetze, Regeln und Lehren“ (A, 229).

Übungen im Anwenden theoretischen Wissens auf unbekannte Stoffe:

„Bestimmung des Tongeschlechtes und der Tonart, der Taktordnung und der Taktart bei neuen Liedern“ (A, 230).

Übungen auf der 5. Stufe

Jahrgang 1:

Übungsart 1: (Umbildungen; theoretisch und musikpraktisch)

(3, 197 f.: Vokale singen in versch. Tonlagen); (3, 198: Zeilen und Strophen im Gruppengesang); (3, 200: Singen mit Rhythmusmarkierungen durch Handschlag); (3, 201: zwei Gruppen singen mit Echowirkung); (3, 202: Singen mit Schlägen auf 1. u. 4. Zählzeit); (3, 204: Fünftonreihen auf Silben gesungen).

Übungsart 2: (Abfragen)

(3, 203; 3, 204; 3, 206: Wiederholungsfragen zum „System“- Stoff der Unterrichtseinheit);

Übungsart 3: (Transfer) entfällt

Übungsart 4: (kognitive Anwendung des auf „Stufe IV“ erarbeiteten Theoriewissens)

Zum Lied „Der Bär“ (3, 205):

„IV. [Stufe]: Die langen Töne kommen auf die schweren Silben, die kurzen Töne auf die leichten Silben.

V. [Stufe]. Wie ist es bei den anderen der gelernten Lieder; erhalten auch bei ihnen die schweren Silben längere Töne?“ (3, 205).

Zum Lied „Jäger und Hase“ (3, 205 f.):

IV.[Stufe]: Bei Doppelvokalen erhält der erste Vokal den größten Teil der Zeit, den zweiten Vokal hört man nur ganz kurz am Schluss.

V. [Stufe]: Wie werden eu, äu, ai beim Singen ausgesprochen? (3, 206).

Nachdem die Schüler Motivwiederholungen im Lied „Das Mauerkätzchen“ (in: 3, 206) beobachtet haben, sollen sie Stellen aus anderen Melodien bezeichnen, die ebenfalls durch Motivwiederholungen gekennzeichnet sind:

Bezeichnung von Stellen aus anderen Melodien, die gleich lauten“ (3, 217).

Am Ende des 1. Schuljahres sollen die Schüler einen Überblick über ihr Liedrepertoire gewinnen und die Lieder nach Gattungsbegriffen einordnen bzw. zuordnen können. Die Schüler wissen, dass sie „fünf Tierlieder, ein Jägerlied, ein Soldatenlied, ein Müllerlied, ein Frühlingslied und drei Lieder vom lieben Gott (religiöse Lieder)“ gelernt haben (3, 207 f.). Die zu erbringende Leistung:

„Einordnung der einzelnen Lieder außer der Reihe zu nennenden Lieder in die Liedergruppe. Aufzählen der Lieder, welche die Gruppe der religiösen Lieder bilden, dann jener, die die Gruppe der Tierlieder ausmachen“ (3, 208).

Praktische Übungen im 1. Schuljahr:

Die Anwendungsübungen beschränken sich auf das wechselweise Singen einzelner Zeilen und Strophen bereits durchgenommener Lieder in Schülergruppen (3,197 f.); z. T. mit Echowirkung: „Das Lied [„Das Lämmchen“; in: 3, 200] wird von zwei verschiedenen Schülerabteilungen so zum Vortrag gebracht, daß die eine Abteilung Zeile um Zeile kräftig vorsingt und die andere Abteilung Zeile um Zeile leise (echoartig) wiederholt“ (3, 201). Das Übungssingen kann außerdem noch mit rhythmischen Klatschübungen verbunden werden: „Singen des Liedes [„Der Mai“; in: 3,199] mit Markierung der rhythmischen Einteilung durch einen leichten Schlag der Hand auf die Bank bei jedem neuen Taktglied und mit untergelegtem la.“ (3, 200). Als Elementarübungen werden Vokale in verschiedenen Tonlagen gesungen: „Singen des Vokales a in verschiedenen Tonlagen“ (3, 197) und Singen bekannter Fünftönenreihen auf neuen Klangsilben: „Singen der bekannten Tonreihe d, e, fis, g, a, auf la, jo und auf mi“ (3, 204).

Three staves of musical notation for a song exercise. The first staff has the lyrics "macht die See - le frisch und frei her auf je - des Kind" with "la" under the first syllable and "jo" under the last. The second staff has "ei - nen bes - sern findest du nicht" with "la" under the first syllable. The third staff has "jo" under the first syllable. The music is in G major and 3/4 time.

Jahrgang 2:

Übungsart 1:

(3, 210: Aufgeteiltes Akkordsingen in 4 Gruppen); (3, 211: eine Gruppe singt, die andere zählt [mit taktieren]); (3, 212: versch. Tonleitern abwärts singen auf Text); (3, 215: eine Gruppe singt, die andere taktiert [Dirigierbewegungen]); (3, 216: Singen in 3 Gruppen: singen, taktieren, zählen); (3, 217: Tonleitersingen aufwärts und abwärts.)

Übungsart 2:

Zum Thema „Sprech- und Gesangsartikulation“:

„Zusammenhängende Wiedergabe der bis jetzt gewonnenen Gesetze über die Tonbildung und über die Aussprache“ (3, 213).

Zum Thema „Lieder mit ungerader Taktart“:

„Welche Lieder gehören zu den Dreischlagliedern, welche nicht?“ (3, 216)

Zum Thema "Lieder mit gerader Taktart“:

„Woran erkennt man die Zweischlag-, woran die Dreischlaglieder?“ (3, 217)

Übungsart 3:

entfällt

Übungsart 4:

Anwendung der Begriffe „gerade und ungerade Taktarten“:

„Wie ist die Zeiteinteilung bei den Liedern: „Es klappert die Mühle“, „Weißt du wieviel Sternlein stehen?“ Bei welchen Liedern kann man nicht 1, 2, 3, sondern nur 1, 2 zählen?“ (3, 214).

„Wie ist es bei anderen Liedern? - bei „Aus dem Himmel ferne“ – „Fuchs du hast die Gans gestohlen“ – „Ein junges Lämmlein weiß wie Schnee?“ (3, 211).

„Ord nende Zusammenstellung des Liedrepertoires nach übergeordneten Gattungsbegriffen:

Einordnen der neuen Lieder in die Liedergruppen des Vorjahres und der im 1. Schuljahre angeeigneten Lieder in die Liedergruppen des 2. Schuljahres“ (3, 218).

Praktische Übungen im 2. Schuljahr:

Helm teilt die Klasse in zwei bis vier Gruppen auf und lässt mit verteilten Rollen singen, Taktarten und Rhythmen klatschen und dazu dirigieren: „Eine Abteilung, oder ein einzelner Schüler singt, andere zählen. Auf eins wird die Hand abwärts, auf zwei aufwärts bewegt.“ (3, 211). - Helm lässt kleine musikalische Motive aus bekannten Liedern akkordisch singen:



Elementarübungen: Tonleitersingen aufwärts und abwärts auf Text: „Singen der Tonleiter in auf- und abwärtsgehender Richtung, zunächst in D-Dur, dann aber auch in C-Dur, Es-Dur und E-Dur.“ (3, 217). - Verdeutlichendes Singen von Liedern ungerader Taktarten in drei Schülergruppen: „Welche Lieder gehören zu den Dreischlagliedern, welche nicht? Von den ersteren werden einige gesungen und zwar so, daß eine Abteilung singt, während die andere leise zählt und die dritte die taktischen Handbewegungen macht.“ (3, 216).

3. Schuljahr:

Übungsart 1:

(8, 200: Rhythmische Notierung anhand von Stellen aus verschiedenen Liedern; Viertel, Achtel, Taktstrich); (8, 200: Treffübungen in verschiedenen Tonlagen nach Noten und Ziffern (mit Tafelbild) ausgeführt: Viertel und Achtel auf Silben und Ziffern gesungen.); (8, 203: Notierung (Rhythmen: Viertel, Achtel und Halbe im Melodieraum: c-f); (8, 203: Treffübungen: Singen einzelner Töne: Lehrer zeigt auf Noten an Wandtafel; Singen nach Handbewegung); (8, 205: Notierung: 2. Tetrachord g-c); (8, 205: Notierung C-Durtonleiter mit Rhythmusakzentuierungen); (8, 205: Tonleitersingen auf Zahlen und Notennamen in 2 Gruppen (singen /zählen bzw. taktieren); (8, 205: Treffübungen: Töne und Motive von der Tafel absingen: Lehrer deutet, Schüler singen und taktieren); (8, 208: Treffübungen: Lehrer zeigt auf die zu singenden Noten mit unterstützender Handbewegung.); (8, 209 f.: Nachschreibübungen: neu! = Lehrer singt und spielt vor, Schüler notieren nach Gehör); (8, 210: Treffübungen auf Sprechsilben nach Notation an der Wandtafel); (8, 212: Nachschreibübungen gerade Taktart); (8, 212: Treffübungen gerade Taktart mit Viertelpausen); (8, 214: Treffübungen im Tonraum C-Dur mit Grundrhythmus eine Viertel, zwei Achtel.); (8, 215:

Nachschreibübungen tonleiterartig im Tonraum C-Dur mit Viertel, Achtel, Halbe und Halbepause); (8, 216: Nachschreibübungen in ungeraden und geraden Taktarten mit Viertel- und Achtelpausen); (8, 217: Treffübungen tonleiterartig in C-Dur mit Bindebögen zur Vereinigung von Viertel- und Achtelnoten auf gleicher Tonhöhe); (8, 219: Treffübungen mit gebrochenen Dreiklängen in C-Dur (teilweise im legato) mit gerader und ungerader Taktart); (8, 219: Dreiklangston-Bestimmungen bekannter Lieder mit Ziffern = neu!); (8, 220: Treffübungen auf- und absteigender sequenzierter Motive im Oktavraum von C-Dur); (8, 221: Nachschreibübungen mit rhythmisierter, gebrochener C-Dur Dreiklangsmotivik); (8, 224: Rhythmisch notierte Darstellung von Liedern im geraden Takt); (8, 224: Treff- und Leseübungen =neu! : Notation von Akkorden auf ein Notensystem) (8, 224: Nachschreibübungen tonleiterartig und dreiklangsgeprägt im 4/4 Takt; C-Dur); (8, 226: Singen: Cursorische Repetition der angeeigneten Lieder, nach Noten (die Lieder in C-Dur) und nach Ziffern die übrigen Lieder.

Übungsart 2:

Lehrerfrage:

„Welche Lieder beginnen mit einem Auftakt, welche mit einem vollen oder vollständigen Takt?“ (8, 208).

Übungsart 3:

entfällt!

Übungsart 4:

Anwendung von theoretischem Wissen:

„Der Lehrer nennt einzelne Lieder, die Schüler geben an, ob dieselben im Zwei- oder Dreischlag-takte stehen“ (8, 208).

Einordnung der Lieder nach Gattungsbegriffen:

„Einordnung der in verschiedener Aufeinanderfolge zu nennenden einzelnen Lieder in die bekannten Liedergruppen“ (8, 226).

Praktische Übungen im 3. Schuljahr:

Mit dem 3. Schuljahr bedeutet der Einsatz von Tonzeichen eine entscheidende methodische Erweiterung des Übungsrepertoires:

1. Übungen im Noten schreiben:

1.1 einfache Rhythmen:

Darstellung von Rhythmen mit Viertel- und Achtelnoten durch die Schüler nach praktischer Einführung dieser Notenwerte (8, 200):



Dann so, dass immer vor 1 ein senkrechter Strich gesetzt wird:



1.2 Tonleitern (8, 205):

The image shows three staves of musical notation for a scale exercise. Each staff contains an ascending and a descending scale. The notes are labeled with letters: c, d, e, f, g, a, h, e, c, h, a, g, f, e, d, c. Fingerings are indicated by numbers 1, 2, 3. Accents (marked with 'x') are placed on the notes e, f, a, h, e, c, h, a, g, f, e, d, c in the descending parts of the scales.

1.3 kleine Melodieverläufe:

„Notierung solcher Figuren aus den bekannten Liedermelodien, die aus den Tönen des zweiten Tetrachordes zusammengesetzt sind" (8, 205).

1.4 Notierung nach Gehör („Nachschreibübungen"; 8, 209 f.):

V Nachschreibübungen: Der Lehrer singt und spielt kurze, den bisher vorgenommenen Treffübungen entsprechende Figuren, in denen nur Sekundenfolgen auftreten, langsam vor; die Schüler haben dieselben schriftlich darzustellen, und zwar zuerst nach ihrer Tondauer, dann nach ihrer Tonhöhe und endlich auch nach ihrer Tonstärke. Z. B. Der Lehrer singt:

A short melodic figure on a single staff, consisting of three notes: a quarter note, a quarter note, and a half note. The dynamics are marked as *f* (forte) for the first note, *p* (piano) for the second, and *mf* (mezzo-forte) for the third. The notes are numbered 1, 2, and 12 below them.

und bemerkt, dass als erste Note die zu setzen sei, die einen Schlag lange währt.

1. Darstellung durch die Schüler:

2. Darstellung nach wiederholtem Vorsingen durch den Lehrer:

3. Darstellung:

Der Name des 1. Tones, bez. der ersten Note wird immer genannt.

2. Treffübungen: elementarisierte Singübungen nach Tonzeichen (mit Handbewegungen des Lehrers und Einsatz der Wandtafel):

„Die Schüler singen die einzelnen Töne des ersten Tetrachordes, auf welche der Lehrer deutet. Singen folgender an der Wandtafel stehender Figuren mit Handbewegung" (8, 203).

1 2 2 3 3 4 4 3 3 2 2 1 la - - - - -
e d d e e f f e d d e
la - - - - - 1 2 3 4 4 3 2 1
e d e f f e d e

1 2 1 2 1 2 1 2 3
mu - - - - - mi - - - - -
jo - - - - - re - - - - -
e d e f e d e 3 4 3 2 1 etc.
1 2 3 4 3 2 1 e f e d etc.

la - - - - -
sol - - - - -
e d e etc.
1 2 3 etc. u. s. f.

3. Tonleitersingen in zwei Gruppen: die Schüler singen und zählen / taktieren:

„Singen der Tonleiter auf die Zahlennamen 1 - 8 und mit den Notennamen, in vorstehender rhythmischer Gestaltung [Tafelbild siehe unter 1. 2. (Tonleiter - Schreibübung)] , und zwar so, daß immer ein Teil der Schüler singt, ein anderer zählt und taktiert" (8, 205).

4. Schüler beziffern die vom Lehrer vorgesungenen dreiklangsmelodischen Motive:

„Der Lehrer erinnert an solche melodische Figuren aus den geübten Liedern, die aus den Tönen des tonischen Dreiklanges bestehen; die Schüler bestimmen die einzelnen Töne durch 1, 3, 5, 8.

Z. B. Alle Vögel = 1. 3. 5. 8.

Frühling will nun = 1. 3. 5. 8.

Mit dem Pfeil, dem Bogen = 1. 1. 3. 3. 5. 3. etc" (8, 219).

4. Schuljahr:

Übungsart 1:

(11, 55: Treff- und Leseübungen nach Noten : Der erste Ton der nachzuschreibenden Figur einschl. Tondauer wird genannt); (neu! 11, 55: Singübung: „Der Lehrer singt, die Schüler nennen die Namen der gehörten Töne, sowie auch deren Dauer - dann umgekehrt: der Lehrer nennt einige Tonfolgen, die Schüler singen sie“); (neu! 11, 57: Singen von Treff- und Leseübungen nach Ziffern in versch. Tonarten); (11, 64: Dynamische Sing- und Nachschreibübungen); (11, 68: Treffübungen : 5 malige Wiederholungen pro Übung!); (neu! 11, 70: Schreib- und Singübung: Schriftl. Darstellung einer an der Tafel stehenden Notenübung in Ziffernschrift, anschließend als Singübung nach Ziffern und Noten); (neu! 11, 72: Sing- und Schreibübung: Gebrochene Dreiklänge in verschiedenen Durtonarten als Singübung nach Ziffern, anschließend das umgekehrte Verfahren: Lehrer singt oder spielt die Übungsreihen vor, Schüler notieren erst in Ziffern, dann in Noten); (11, 73: Variante: Dreiklangssingen und -schreiben im Rhythmus des soeben gelernten Liedes); (11, 75: Zifferntreffübungen für das Intervall der Terz); (11, 78: Tonleitersingen mit Zahlen- und Notennamen - Schüler notieren absatzweise vorgesungene/ vorgespielte Sequenzen in Noten, dann in Ziffern); (11, 80: rhythmisierte Zifferntreffübungen für das Intervall der Quarte).

Übungsart 2:

Lieder in C-Dur aus dem Liederbuch nennen; Benennen von Liedern in verschiedenen Taktarten:

Nennt Lieder aus eurem Liederbuch, die C-Dur angehören, die im 2/4-, die im 3/4- und solche, die im 4/4-Takte stehen! (11, 83).

Übungsart 3

entfällt!

Übungsart 4:

Analyse des Tonmaterials in verschiedenen Durtonleitern:

Welche Töne der C-Durtonleiter finden sich auch in der F- und in der G-Tonleiter? Durch welche Töne unterscheidet sich die C-Tonleiter von den anderen Tonleitern? (11, 81)

Praktische Übungen im 4. Schuljahr

Die Treff-, Nachschreib- und Notenleseübungen stellen - wie auch im 3. Schuljahr - die Hauptformen der Übungen auf der 5. Stufe dar. Da diese Übungsarten regelmäßig in allen Unterrichtseinheiten vorkommen und immer nach Noten, oder - falls die Tonhöhe gewechselt wird- nach Ziffern ausgeführt werden, gewöhnen sich die Schüler hieran vermutlich sehr stark. Charakteristisch für alle diese Übungen ist die alleinige Vorgabe der Aufgabenstellung durch den Lehrer. Helms Lehrerimpulse und „zeigende Gesten“ basieren auf dem Einsatz der Sprech- und Gesangstimme, seiner Handzeichen zur Verdeutlichung der Tonhöhe sowie der Violine und des Notenbildes an der Wandtafel. Seine standardisierten Übungsimpulse bestehen a) im Benennen des ersten Tons einer nachzuschreibenden Figur (=Hilfestellung für den korrekten Anfang der Notation); b) im wiederholten Vorsingen oder Vorspielen der Übungsfigur (= zur Wahrnehmungskontrolle des von den Schülern Notierten) ; c) in der Aufforderung, die Gesangübungen auf verschiedenen Vokalen und Solmisationssilben zu singen (=Gewöhnung an richtige Artikulation).

Helms methodischer Ansatz will die Chance nutzen - allerdings unter Umgehung der subjektiven Interessen der Schüler -, Elementarübungen in schematischer Strenge durchzuführen, mit deren Hilfe er in erster Linie die Tonvorstellungen der Schüler systematisch ausbauen und auf der 5. Stufe festigen will. Zwar ist die musiktheoretisch - elementarisierte Anbindung an die vorher durchgenommenen Lieder in musikalischer Hinsicht mehr oder weniger deutlich nachvollziehbar; für die Schüler haben diese Elementarübungen vermutlich keinen subjektiv nachvollziehbaren Bezug zum Lied mehr. Der zu Beginn der Unterrichtseinheit vom Lehrer immerhin noch konstruierte sinnhafte Bezug zu den anknüpfenden Stoffen aus dem Geschichts- bzw. Religionsunterricht wird zu keinem Zeitpunkt der Übephase als Zielorientierung wieder aufgegriffen. Dadurch wird aber der von Helm erhobene Anspruch, den Schüler zum zielbewussten Arbeiten zu erziehen, durch den weiteren Verlauf des Unterrichts methodisch zerstört. Da das Singen und Üben in Helms Gesangunterricht von keinem subjektiven Interesse der Schüler getragen ist, muss er für jede der Übungsreihen standardisierte Arbeitsimpulse geben. Helms musikalische Übungen auf der 5. Stufe haben sich als Ritual - ihrer elementarisierten Gestalt entsprechend - vom Handlungszweck des Singens von Volksliedern losgelöst und verselbstständigt. Aus motivationaler Sicht stellen Helms Arbeitsaufträge und Impulse lauter kleine „Fremdeinwirkungen“ auf die Schüler dar. Durch die Gewöhnung an immer gleich ablaufende Standard-Typen des Übens entsteht im Schüler kein Methodenbewusstsein. Helms Interesse an einer Erweiterung der gesangstechnischen und kognitiven Kompetenzen seiner Schüler sieht - unter Verwendung eines verkürzten Methodenbegriffs - nur die (verfahrenstechnische) Optimierung der einzelnen Unterrichtsphasen. So blendet Helm den wichtigen Lernbereich, den Schülern auch die Methodenkompetenz zum selbstständigen Lernen zu vermitteln, völlig aus. Seine nahezu mechanisch durchführbaren Ge-

sangübungen enthalten nichts, was die Schüler auf eine zu suchende musikalische Spur, eine Frage oder ein Problem stoßen lassen. Es gibt nur einen (geraden), vom Lehrer vorgeschriebenen Handlungsweg. Da Helms Übungen nicht auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit basieren, führen sie auch nicht zur Selbstständigkeit der Schüler. Die Elementarübungen haben nach Helms Absicht von möglichen subjektiv zugeordneten Bedeutungen völlig frei zu bleiben. Durch ausgedehnte Elementarübungsreihen mit der geforderten Einstellung einer ausschließlich ästhetischen Rationalität muss das Singen der Lieder im Gesamtzusammenhang der Unterrichtshandlungen perspektivisch für die Schüler in den Hintergrund treten. Dem Schüler vermittelt sich aus seiner Perspektive der Eindruck, dass das ja ebenfalls mit ästhetischer Rationalität vom Lehrer durchgesetzte Singen der „eigentlichen“ Lieder in den Augen des Lehrers nur eine - vielleicht nicht einmal die wichtigste - Teilphase einer ästhetisch-rational motivierten Übungssing- und Notenschreibstunde darstellt. Herbarts Mahnung, niemals dürfe der Unterricht langweilig sein, niemals dürfen die Unterrichtsmaßnahmen so gewählt sein, dass sie „das Gemüt des Schülers kühlen“, hat Helm offensichtlich nicht genügend bedacht.

Neu im 4. Schuljahr sind folgende Übungsarten:

1. Modifizierte Nachschreibübungen:

Die Unterrichtseinheit abschließende Anwendungsübungen im Anschluss an das Lied „Heil dir im Siegerkranz“ (11, 54), die dem Lied entsprechende Taktbilder im 3/4 Takt zur Grundlage haben (11, 55):

1. Heil dir im Siegerkranz.

Mässig. Henry Carey 1745.

Heil dir im Sie - ger - kranz, Herr - scher des Va - ter - lands!


Heil, Kai - ser, dir! Fühl' in des Thro - nes Glanz die ho - he

Won - ne ganz: Lieb - ling des Volks zu sein! Heil, Kai ser, dir!

H. Harris 1790.

b. Eintragung in das Systemheft:

 $\frac{3}{4}$ Takt.

Lieder.	Taktbilder.
1. Heil dir im Siegerkranz.	

V. a. Treff- und Leseübungen:



b. Nachschreibübungen:



Modifikationen: Der Lehrer singt, die Schüler nennen die Namen der gehörten Töne, sowie auch deren Dauer — der Lehrer nennt einige Tonfolgen, die Schüler singen sie.

2. Modifizierte Treff- und Leseübungen (11, 57):

"Singen derselben Treff- und Lese- Übungen nach Ziffern in D-Dur und Es-Dur, doch nicht über e bez. f hinaus."



3. Abwechselndes Singen nach Noten- und Ziffernschrift als Anwendungsübungen zum Lied „Der Jäger aus Kurpfalz" (11, 69).

„Folgende Figuren, die in Noten an der Tafel stehen, sind durch Ziffern von den Schülern darzustellen und dann sowohl nach Noten, als auch nach Ziffern zu singen" (11, 70).

4. Modifizierte Schreib- und Singübungen im Dreiklangsbereich:

„Zur Übung [von Akkorden]:

a. 13531, b. 53135, c. 31353, d. 35313, e. 51353, f. 15353, g. 15315, h. 51351, i. 31513, k. 35153, l. 51315, m. 15351.

Jede der hier aufgezeichneten Übungen wird zuerst mit den Tönen des C-Dur-Dreiklages, dann mit den Tönen des F-Dur und G-Dur-Dreiklages ausgeführt und zwar so lange, bis sie ohne Anstoß von statten geht. Daß die Ziffer 1 den ersten, die Ziffer 3 den zweiten und die Ziffer 5 den dritten Akkordton bezeichnet und daß mit diesen Ziffern die Entfernung der Akkordtöne angedeutet ist, wird ohne Schwierigkeit von den Schülern gefunden. Jede der Übungen wird nach ihrer Ausführung zu einer Nachschreibübung dadurch umgestaltet, daß der Lehrer die Akkordtöne in der aufgezeichneten Reihenfolge vorsingt oder vorspielt und die Schüler veranlaßt, sie zuerst in Ziffern, dann in Noten nachzuschreiben. Damit das Interesse nicht erlahmt [!], sind diese Akkordübungen auf mehrere methodische Einheiten zu verteilen, d. h. bei späteren methodischen Einheiten auf Stufe V fortzusetzen" (11, 72).

5. Schuljahr

Übungsart 1:

(16, 189 f.: Treff- und Leseübungen mit Betonung der reinen Quinte); (16, 190: Ziffertreffübungen für die reine Quinte); (16, 192: Akkordsingübungen mit vier Akkordtönen); (16, 196: Dynamische Singübung: < und >); (16, 196: Schreibübung: Übertragung der notierten Liedmelodie in Ziffernschrift); (16, 200: Nachschreibübung zur Festigung der Tonart F-Dur); (16, 203 : Singen des neuen Liedes nach einer im 3. Schuljahr gelernten Melodie); (neu! 16, 204: Singübung zur Vorbereitung des im 6. Schuljahr beginnenden zweistimmigen Gesangs [S. 204]); (16, 207: Ziffertreffübungen für die in der diatonischen Durtonleiter liegenden großen und kleinen Sexten); (16, 207 : Kanonsingen: 3 Einsätze; danach: Notation in Partituranordnung); (16, 208: Liednotation in Ziffern darstellen, dann in Noten verschiedener Dur-Tonarten umsetzen); (16, 212: Treff- und Vokalisationsübungen auf den drei Hauptklängen von F-Dur nach Noten und Ziffern); (16, 213: Kanonsingen; Hauptdreiklänge von G-Dur: nach Noten u. Ziffern singen; dann: vorsingen u. nachschreiben lassen).

Übungsart 2:

Lehrerfrage: „Nennt Lieder aus eurem Liederbuche, die F-Dur angehören!" (16, 212).

Übungsart 3:

entfällt!

Übungsart 4:

(16, 202: Fragetyp: „Wie heißt der 5. Ton in der F-, G-, C-Tonleiter?“); (16, 203: I, IV, V Stufe sollen in C-, F- G-Dur bestimmt werden); (16, 213: Aufsuchen von Liedern einer bestimmten Tonart im Liederbuch); (16, 215: „Bestimmung der Tonart und der Taktart solcher Lieder, die in früheren Schuljahren geübt wurden, und auch solcher, die den Schülern noch fremd sind“).

Praktische Übungen im 5. Schuljahr:

Die Treff-, Lese- und Nachschreibübungen werden fortgesetzt.

„Die Ziffertreffübungen werden wechselweise mit den Tönen der verschiedenen, schon behandelten Tonleitern ausgeführt. Vor jeder Übung haben die Schüler anzugeben, welche Töne durch die Ziffern bezeichnet werden. Will man also beispielsweise die erste Übung [1 2 3 4 5 1 5] mit den Tönen der C-Durtonleiter ausführen lassen, dann haben die Schüler anzugeben, daß die Töne c d e f g c g, wenn mit den Tönen der F-Durtonleiter, daß die Töne f g a b c f g, wenn mit den Tönen der G-Tonleiter, daß die Töne g a h c d g d zu singen sind. Daß diese Übungen auf mehrere methodische Einheiten verteilt werden müssen, bedarf wohl kaum einer Erwähnung“ (16, 190).

Die Akkordübungen nach Ziffern (Grundton = 1, Terz = 3, Quinte = 5 und Oktave = 8) sind immer zu Ziffernreihen mit jeweils sieben Tönen zusammengestellt; z. B. lautet die erste der 12 Übungen, die immer aus der veränderten Reihenfolge dieser Töne besteht: 1 3 5 8 5 3 1. - Helm erläutert das methodische Vorgehen für diese Übungen:

„Jede dieser Übungen [in: 16, 192] wird mit den Tönen jener Dreiklänge zur Ausführung gebracht, die den Schülern bereits bekannt sind. Daß mit der Ziffer 8 der vierte Akkordton, der indes nur als eine Wiederholung des ersten aufgefaßt werden darf, bezeichnet wird, muß vorher ausdrücklich erwähnt resp. von den Schülern selber gefunden und angegeben werden. Sobald eine Übung ohne Anstoß, also vollständig sicher [!] gesungen wird, muß sie zu einer Nachschreibübung umgestaltet werden, bei der die einzelnen Akkordtöne vom Lehrer langsam vorgespielt oder vorgesungen und von den Schülern zuerst durch Ziffern, dann durch Noten schriftlich dargestellt werden. Daß diese Übungen auf die verschiedenen methodischen Einheiten des 5. Schuljahres zu verteilen sind, bedarf wohl keiner Erwähnung“ (16, 192).

Die Mehrstimmigkeit führt er am Kanonsingen ein. Auffällig ist auch hier Helms Verzicht auf Methoden, die die Schüler gewissermaßen in eine „Kanon-Werkstatt“ hätten einführen können. Die pädagogische Chance bleibt ungenutzt, sie beim (teilweise) eigengestalterischen Aufbau eines Kanons mit einzubeziehen. Nirgends sieht Helm Handlungssituationen vor, die die Schüler zur Selbsttätigkeit anregen könnten. Statt dessen sind alle Arbeitsschritte starr von ihm vorgegeben; die Schüler sind lediglich die Ausführenden. Helm will nur dann im Einstudieren des Kanons methodisch voranschreiten, wenn ihn die gesangliche Qualität der einzeln nachgesungenen Abschnitte ganz besonders zufriedenstellt. Er versichert sich daher immer erst der „völligen Sicherheit des Vortrages“ einer „Schülerabteilung“, bevor er die anderen Gruppen stimmlich „addiert“. Wie und ob das übersichtliche Tafelbild (Kanon in Partituranordnung) methodisch genutzt wird, darüber macht Helm keine Anmerkungen (16, 207).

O wie wohl ist mir am A - bend, wenn zur
Ruh' die Glock - ke läu - tet: bim, bam, bim, bam!

Darstellung des dreistimmigen Satzes durch Noten und durch Ziffern in folgender Weise:

6. Schuljahr

Übungsart 1:

Neu im 6. Schuljahr: Treff- und Leseübungen auf Sprechsilben (14, 232 f.):

b. Treff- und Leseübungen auf Sprechsilben.

1. Stimme:

2. Stimme:

etc. bis

etc. bis

etc. bis

etc. bis

Zu den Übungsarten 2 bis 4 im 6. Schuljahr macht Helm in seinen Unterrichtspräparationen keine Angaben.

Praktische Übungen im 6. Schuljahr:

„Auf der Stufe der Anwendung werden die Lese-, Treff- und Nachschreibübungen fortgesetzt und zwar in der Regel in der Ton- und Taktart der Synthese. Die Ziffer-Akkordübungen werden durch Hinzunahme des Dominantseptakkordes erweitert. Der Molldreiklang bleibt noch ausgeschlossen. Die Treffübungen beschränken sich auf die Intervalle der diatonischen Tonleiter (Durtonleiter)" (14, 229).

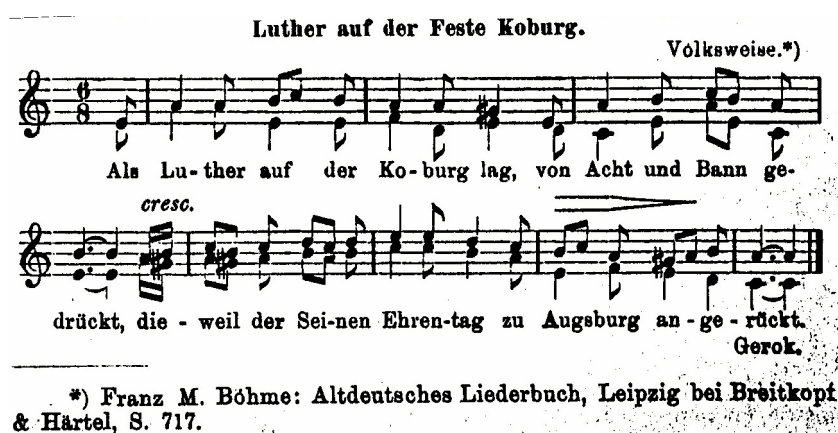
7. Schuljahr

Übungsart 1:

„Zur Befestigung eines eingeübten Liedes trägt es sehr viel bei, wenn die Schüler veranlaßt werden, dasselbe aus dem Gedächtnis niederzuschreiben. Auch die Übertragung einer Melodie aus der Notenschrift in die Zifferschrift ist eine sehr empfehlenswerte Übung für die Schüler." (14, 244)

Übertragung des folgenden Liedes z. B. in Zifferschrift (14, 245):

Luther auf der Feste Koburg. Völkweise. *)



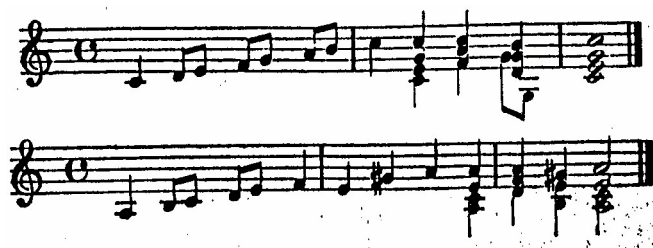
*) Franz M. Böhme: Altd deutsches Liederbuch, Leipzig bei Breitkopf & Härtel, S. 717.

„Der Eintritt des Mollgeschlechtes macht es nötig, die Akkordübungen nach Ziffern nun auch auf den Molldreiklang auszudehnen." ...“Der Lehrer singt oder spielt die Töne des a-Moll Dreiklanges, verschieden rhythmisiert und in wechselnder Reihenfolge, die Schüler bezeichnen mündlich und schriftlich die einzelnen Töne, die zu Gehör gebracht wurden. Dieselbe Übung wird dann mit den Tönen des d-Moll Dreiklanges ausgeführt." (14, S. 249) „Auch bei den auf der Stufe der Anwendung vorzunehmenden Lese- und Nachschreibübungen müssen die Tonfolgen der a- und e-Moll-Tonleiter, sowie die Hauptdreiklänge dieser Tonarten Berücksichtigung finden. Die Übungen in Dur modulieren wechselweise in die Oberdominante" (14, 245).

8. Schuljahr:

Übungsart 1:

"Auf der Stufe der Anwendung werden die Treff-, Lese- und Nachschreibübungen nach Noten und Ziffern fortgesetzt, immer unter besonderer Berücksichtigung der letzten Synthese und des neu erworbenen systematischen Materiales. Dem Singen der verschiedenen zu rhythmisierenden Tonleitern sind in der Regel die 3 Hauptdreiklänge mehrstimmig anzuschließen - etwa in folgender Weise" (17, 181):



Dreiklänge auf der I., IV. und V. Stufe von g-Moll sollen "nach Noten auf Sprechsilben und auf Notennamen nach Ziffern" gesungen werden (17, 184)

Übungsart 4:

„Welche Töne der g-Moll-Tonleiter bilden den Dreiklang der I., der IV., der V. Stufe?“ (17, 184).

V.

Zuspitzender Vergleich:

Unterschiede zwischen Helms musikpädagogischen Lösungen und Herbarts allgemeiner Pädagogik

1. Allgemeine Pädagogik – Gesangspädagogik – Transformationsproblematik

Das Bestreben Helms war es, allgemeinpädagogische Aussagen auf die Stufe der unterrichts*praktischen* Anwendung im Gesangunterricht zu bringen. Dieser legitime Ansatz, den Weg in die Schulpraxis zu gehen, hatte im Falle des Helmschen Versuchs, gesangpädagogische Handlungsanweisen herauszugeben, die Konsequenz einer *Didaktisierung* der Pädagogik: Der Methodenaspekt eines quasi naturgesetzmäßig plan- und durchführbaren Ablaufs des Gesangunterrichts gewann gegenüber *pädagogischen* Erwägungen die Oberhand. Der Versuch, seinen eigenen allgemeinpädagogischen Blickpunkt auf didaktisch-methodische Fragestellungen des Gesangunterrichts zu übertragen, bedeutet, dass seine Präparationen für die Hand des Gesanglehrers zum einen praxisnahe Übersetzungen seiner eigenen allgemeinpädagogischen Theoriekonzepte darstellen. Zum anderen hat Helm versucht, *Herbarts* Allgemeine Pädagogik ins Schulpädagogische zu übersetzen – speziell praxisnah für den Gesangunterricht. Hierin liegt die eigenständige Leistung Helms.

Methodologisch vollzog sich die Transformation von der allgemeinpädagogischen Ebene zur Schulpädagogik der Gesangbildungslehren weitgehend unreflektiert (vgl. seine „zwei Denkmodelle“). Es kam zu Fehldeutungen und Verkürzungen der Herbartschen Konzeption. Die Fehldeutungen liegen hauptsächlich darin begründet, dass Helm eine Transformation nach dem „ersten Denkmodell“ versucht hat, obwohl sich Ansätze für eine Transformation nach dem „zweiten Modell“ auch bei ihm finden lassen. Einige Konsequenzen dieser „Transformationsproblematik“ (vgl. Klingberg 1998, 123 f.) sollen nachfolgend in einem Vergleich zentraler Lehrelemente Herbarts und Helms offengelegt werden.

2. Das Problem der Freiheit

Sowohl Herbart als auch Helm entwickeln ein normativ-geschlossenes Konzept für einen erziehenden Unterricht bzw. für sittliche Bildung. Dies zeigt sich darin, dass die Geltung einer „Ideenlehre“ als Regulative zur Beurteilung der Sittlichkeit und Ästhetik von beiden unterstellt wird.

Auch Helms Gesangunterricht ist eng in den normativen Kontext einbezogen. Damit sehen sich Helm und Herbart vor das Problem gestellt, wie eine Erziehung zur Freiheit, der Beachtung und Förderung der individuellen Persönlichkeit gewahrt werden kann. Sowohl Herbart als auch Helm sehen den Lösungsansatz in der Ausbildung der *Interessen* einerseits durch Unterricht *und* andererseits durch Charakterbildung.

2.1 Interessenbildung im gesinnungsbildenden Unterricht bei Helm

Interessenbildung versteht Helm als „Gesinnungsbildung“, d. h. Zentrierung aller Unterrichtsfächer und Stoffe um sog. Gesinnungsstoffe. Die Zentrierung des Gesangunterrichts um den gesinnungsbildenden Unterricht prägt den Charakter des Gesangunterrichts: a) Er behält einen „eigenständigen ästhetischen Wert“ und ist b) den zentralen Gesinnungsstoffen zugeordnet. Musikalische Bildung vollzieht sich in zwei Interessen-Bereichen:

Im Bereich der Erkenntnis-Interessen, die die „Erfahrung“ erweitern, und im Bereich der Teilnahme-Interessen, die den „Umgang“ erweitern.

a) Die Förderung der „Erkenntnis“-Interessen im Gesangunterricht

Helm sieht die Chance, „Erkenntnis-„ und „Teilnahme“- Interessen zugleich auszubilden und durch Gesangunterricht zu erweitern. Erziehender Gesangunterricht weckt das musikalisch-ästhetische Interesse (Reihe der „Erkenntnis“) und erweitert durch die musikalische Gestaltung des musikalischen Umgangs die Reihe der „Teilnahme“.

Helm ordnet die musikalisch-ästhetische „Geschmacksbildung“ den Interessen der Erkenntnis zu. Musikalisch-ästhetische Bildung beginnt nach Helm immer mit der Chance, sich in „Tonverbindungen zu versenken“. Darin sieht Helm den ersten Schritt einer musikalisch-ästhetischen Urteilsbildung. Diese ästhetische Wahrnehmung geschehe begriffslos, spontan, vorreflexiv und unmittelbar. Auf dieser Basis habe der Unterricht Erkenntnisse zu bilden, die gleichzeitig nach Helm auch Interesse erzeugen.

Da er eine Abhängigkeit der Interessenbildung von der Vorstellungsbildung, Begriffsbildung durch „Ordnung des Wissens“ sieht (A, 103), ein „wechselseitiges Verhältnis des Interesses und der Einsicht“ erkennt (ebd.), bindet er die Ausbildung des musikalischen Interesses stets an den Prozess des apperzeptiven Lernens an, der auf die abstrakte Begriffsbildung zielt.

Helm beruft sich stark auf den Vorstellungsbegriff Herbarts, verengt aber die bei Herbart in dem Begriff ursprünglich enthaltene Verbindung von Vorgestelltem und den damit immer verbundenen Gemütszuständen auf einen Prozess der Vervollständigung des *Wissens*. Bei ihm wird aus einem „Vorstellungsmechanismus“ ein „Gedankenmechanismus“. Dabei zielte Herbarts pädagogische Idee des Aufbaus eines „Gedankenkreises“ auf einen geistigen Zusammenhang, der das Denken, Fühlen und Wollen des Menschen reguliert. Unter psychologischem Aspekt sieht Helm die Aufgabe des Gesangunterrichts in der „Bewegung der Vorstellungsmassen“ der Schüler. - Der dadurch sich abzeichnende „strenge Psychologismus“ (Schwenk 1963, 242) wird als „1.Denkmodell“ zur beherrschenden Grundlage seiner Unterrichtsmethodik. Helm stützt sich auf die Idee einer lernpsychologischen Notwendigkeit eines „Gedankenmechanismus“ – eine Idee, die er stärker und fester auf die Pädagogik Herbarts bezieht, als es Herbart selber tat. Musikalische Interessenbildung zielt nach Helm daher auf die Anpassung an den „Determinismus des psychologischen Mechanismus“. Dieser verlange die Ausbildung des Geschmacks nach psychologischen Gesetzmäßigkeiten.

Die Konsequenzen für die Ausbildung musikalischer Interessen beschreibt er als ein „Verlangen nach Klärung, Ergänzung und Erweiterung unseres Wissens“ (A, 103). Diese Motivationslage übersteigt den Intensitätsgrad des ästhetischen „Interesses“: Die beabsichtigte Motivationslage ist ein „Begehren“ – eine Einstellung, die Herbart für pädagogisch unerwünscht hält.

Eine zweite Konsequenz, die sich aus der Anwendung des psychologischen Begriffs der Apperzeption ergibt: Helm beachtet grundsätzlich, dass das Auffassen neuer musikalischer Vorstellungen durch schon vorhandene, d. h. erinnerte Vorstellungen zu geschehen habe. Er hält die Beachtung des apperzeptiven Lernens psychologisch für notwendig, weil nur ein Lernen, das an Bekanntes und Erinnertes anknüpft, Interesse weckt. Herbart dagegen erkennt, dass die Chance für eine Bildung der ästhetischen Interessen situationsabhängig ist: „[...] trifft man sie einmal in einer völlig ruhigen, doch auch völlig regsamen Stimmung, dann ist es Zeit zu versuchen, ob man sie mit dem Schönen beschäftigen könne“ (A 2, 84).

Durch die starke Beachtung einer vermeintlichen lernpsychologischen Erfordernis eröffnet Helm sich seiner Ansicht nach die Chance, den Gesangunterricht in den Dienst der „Gesinnungsbildung“ zu stellen, indem er die Lieder an die „gesinnungsbildenden“ Inhalte der Liedtexte anknüpft. Obwohl nach Herbart die Apperzeption kein ästhetisches Element ist, glaubt Helm aus lernpsychologischen Gründen den Gesangunterricht unter Beachtung der Apperzeption in den „Dienst der sittlich-religiösen Erziehung“ zu stellen zu können.

b) Weckung der Teilnahme –Interessen

Die Weckung der „Teilnahme-Interessen“ im Gesangunterricht geschieht dadurch, dass er an die Gesinnungsstoffe anknüpft. Die „Teilnahme“ soll das „sympathetische Interesse“ im „gedachten Handeln“ wecken. Da der Gesangunterricht als Ergänzung der Gesinnungsfächer das *gedankliche* Erfassen der in den Liedtexten sich zeigenden „sittlichen Wahrheiten“ unterstützen soll – also die „sittlichen Wahrheiten“ nur gedanklich in ihrem literarischen und historischen Niederschlag kennenlernen soll, ergibt sich für den Gesangunterricht kein *wirkliches* Handeln im Bereich der auszubildenden „Teilnahme“-Interessen, sondern nur ein gedanklich, emotional einstimmendes.

Übereinstimmend mit Herbart knüpft Helm an Herbarts Vorstellung an, das Mustergültige, welches in den Texten zum Ausdruck kommt, in der Weise *darzustellen*, dass „sympathetische Gefühle“ geweckt werden.

Die Chance, die Interessen des „Umgangs“ im Unterricht *handelnd* zu erweitern, nutzt Helm nicht und steht dadurch nicht zu unrecht in der Tradition Herbarts. Der Ansatz, die Interessen des Umgangs durch *gedankliches* Erfassen der sittlichen Wahrheiten zu begreifen, ist schon bei Herbart zu erkennen (vgl. Döpp-Vorwald 1962, 44 f.).

2. 2 Helms Konzept der Formalstufen

Helm kennt die Bedeutung der polaren Spannung des Unterrichts zwischen „analytischer“ und „synthetischer“ Tendenz. In diesen sachlogischen Begriffen ist eine Parallele zu den verstandeslogischen pädagogischen Begriffen der „Vertiefung“ und „Besinnung“ Herbarts zu erkennen. Auffällig ist: Helm kennt *der Sache nach* die Prozesse der „musikalischen Vertiefung“ und „musikalischen Besinnung“ – betrachtet sie aber unter psychologischem Aspekt als Schritte eines Begriffsbildungsprozesses. Helm versucht mit seinem Stufenschema, zwei Ideen Herbarts zu vereinen: Die Unterscheidung von analytischem und synthetischem Unterricht (sachlogisch) und die Relation von Vertiefungsstufe und Besinnungsstufe (verstandeslogisch).

Zu Aspekt Vertiefung: Helm erkennt der Sache nach, dass die „Vertiefung“ stets das Primäre zu sein hat und spricht davon, dass sich die Schüler in Tonverbindungen versenken sollen. Er wandelt jedoch diese Bildungschance der ästhetischen Erfahrung in einen Aspekt seines Methodenkonzeptes um, welches die ästhetische Erfahrung immer in apperzeptives Lernen einbettet und dadurch die spezifisch ästhetische Erfahrungsebene verlässt .

Den Begriff der „Besinnung“ wendet Helm im Herbartschen Sinne nicht an. Der pädagogisch weit gemeinte Begriff Herbarts von der „Besinnung“ wird - von Helm mit psychologischem Akzent auf den Unterricht übertragen - zum „synthetischen Unterricht“, in dem die Einheit der Apperzeption in der Begriffsbildung angestrebt wird.

Helm nimmt Herbarts Vorstellung von der „Abhängigkeit“ der Pädagogik von deren „Hilfswissenschaften“ ernster, als Herbarts Theorie dies gestattet (siehe Kapitel: „zwei Denkmodelle“). Er setzt die Bedeutung eines „psychologischen Mechanismus“ zur unumstößlichen Grundlage seines Unterrichts. Damit wird der Prozess des Unterrichts als Apperzeptions- und Abstraktionsvorgang mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit vertreten. Methoden müssen daher auf streng gesetzmäßigen Wegen vollzogen werden.

Herbart versuchte, mit Hilfe typologischer Begriffe, den Gang des Unterrichts zu beschreiben. Seine Begriffsbildungen basieren dabei weniger auf einem psychologisch deduktiven Denkansatz als auf seinen pädagogischen Erfahrungen. Der Helmsche Gedanke einer Unterrichtsmethode, die als Ableitung psychologischer Gesetzmäßigkeiten gedacht war, findet sich zwar auch bei Herbart – jedoch betont Herbart viel stärker die Bedeutung des pädagogischen Erfahrungsbezugs.

Umgekehrt verhält es sich bei Helm: Dass Pädagogik nicht einfach als Anwendungsverhältnis gedacht werden kann, sondern auch auf konkrete Erfahrungen im erzieherischen Umgang mit Kindern angewiesen ist, um pädagogische Ansätze zu finden, zeigt sich zwar auch bei Helm („2. Denkmodell“). Er konzipiert aber einen praxisorientierten „Gang des Unterrichts“, der aus einer zwingend erforderlichen Abfolge „methodischer Stufen“ besteht. Dadurch bekommen die methodischen Entscheidungen etwas Unterrichtstechnologisches. Das Ziel sei zu erreichen, wenn der musikalische Lernverlauf an die psychologischen Gesetzmäßigkeiten optimal angepaßt würde.

Obwohl in Helms Schriften Anteile eines Denkens nach beiden „Denkmodellen“ festzustellen sind – also je nach Textlage: mit einer Priorität entweder im Pädagogischen oder Psychologischen – fällt deutlich auf, dass er in der Konzeption der Formalstufen die Priorität im Psychologischen setzt, woraus seine Forderung nach einer streng formalistisch einzuhaltenden Abfolge der Formalstufen resultiert.

Die Konsequenz ist, dass Helm einen Gang *nacheinander* durchzuführender Unterrichtsschritte konzipiert, die aus den beiden Hauptstufen der „Apperzeption“ und der „induktiv generalisierenden Begriffsbildung“ bestehen.

Seine Unterrichtsmethodik als Lehre von den psychologischen Gesetzen konnte auf die konkreten musikalischen Unterrichtsgegenstände in der Weise zurückblicken, dass sie nur zur Erfüllung eines schon von sich aus gesetzmäßig festgelegten Ganzen dienen (vgl. Schwenk 1963, 266). Helm trennt dadurch die Verbindung von seelischer Kraft und geistigem Inhalt im Herbartschen Vorstellungsbegriff, der die Einheit von „Vorstellen“ und „Vorgestelltem“ in sich fasst. Deshalb geht Helm der Frage gesinnungsbildender musikalischer „Unterrichtsstoffe“ nach – eine Frage, die Herbart weitgehend offen gelassen hat (vgl. Adl-Amini 1979, 28).

2.3 Kritik

Die abstrakte Eindimensionalität der Helmschen Methodenordnung nach seinem Formalstufenschema verfälscht die Struktur des Denkablaufs (vgl. Geißler, 1970, 164 ff.). Helm hat den „analytischen“ und den „synthetischen Unterricht“ fälschlicherweise unmittelbar als starre Methodenschritte verstanden. Während Herbart in den Stufen „Klarheit“, „Assoziation“, „System“ und „Methode“ keine Methodenstufen, sondern Methodenaspekte, d. h. Detailangaben verschiedener Unterrichtsziele gesehen hat, sieht Helm in den Stufen keine „logische Ordnung der methodischen Ziele“, sondern eine zeitliche „Ordnung der methodischen Verfahren“ (Geißler 1970, 166 f.).

3. Das Problem der Interessenbildung

3.1 Helms Interessenbildung als „Vorstellungs- und Begriffsbildung“

Helm übernimmt den Herbartschen Zielbegriff der Ausbildung eines „vielseitigen Interesses“ mit den Reihen „Erkenntnis“ und „Teilnahme“ – beachtet aber nicht den Zusatz Herbarts, das Interesse habe „gleichschwebend“ zu sein. Die Konzentration des Gesangunterrichts um das Zentrum des Unterrichts, die „Gesinnungsstoffe“, prägt auch den Helmschen Gesangunterricht. Der Versuch, auch im Gesangunterricht „Gesinnungen“ darzubieten, verstößt gegen die Forderung eines „gleichschwebend“ vielseitigen Interesses, denn „Begehungen“ zu erzeugen steht im Widerspruch

zu Herbarts, aber auch zu Helms eigener Forderung, der Tugendhafte dürfe nichts Äußeres unbedingt begehren. Während nach Herbarts Auffassung Bildung des ästhetischen Geschmacks auf den Freiraum einer „verweilenden Betrachtung“ angewiesen ist, fordert Helm, dass jede Unterrichtsstunde eine Schule der Willensbildung sein soll, in der die Gesinnungsstoffe machtvoll im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Dass der Weg vom „gleichschwebend vielseitigen Interesse“ zum sittlichen Charakter nach Herbart noch recht weit ist, ist nicht Helms Einschätzung. Zwar trennt er erziehenden Unterricht und „Charakterbildung im engeren Sinn“. Die Bedeutung und Berechtigung des Gesangunterrichts wird eng auf die gesinnungsbildenden Stoffe zurückbezogen.

3. 2 Herbarts weiter Begriff der Ausbildung eines „vielseitigen, gleichschwebenden Interesses“

Erziehender Unterricht hat nach Herbart die Aufgabe, *Interesse* in den Bereichen „Erkenntnis“ und „Teilnahme“ zu fördern. Sein Ansatz ist daher nicht allein auf den Intellekt bezogen. Die Grundstruktur der Bildung liegt für Herbart im Wechsel von „Vertiefung“ und „Besinnung“. Damit aus der Beachtung dieses Wechsels eine vielseitige Bildung resultiert, muss das auszubildende „vielseitige Interesse“ „gleichschwebend“ sein, d. h. es darf keiner Interessenrichtung der Vorrang zuerkannt werden. Für ihn liegt das Ideal einer vielseitig gebildeten Persönlichkeit darin, dass sich das Interesse harmonisch in alle Richtungen erstreckt. Das Ideal liegt in einer „Vielfältigkeit im Gleichgewicht“.

Das Gleichgewicht vielfältiger Interessen erfordert eine Ausbildung, bei der ein „gleichschwebendes Interesse“ erzeugt wird, das ein „unmittelbares Interesse“ und kein „Begehren“ darstellt. Den Gang der Bildung beschreibt er als „Vertiefung“ und „Besinnung“.

3. 3 Herbarts Idee der „geistigen Respiration“ zwischen „Vertiefung und Besinnung“

Herbart selber verwendet den Begriff der „Formalstufen“ nicht (vgl. Scheffler 1977, 11). Für ihn liegt der Prozess der Bildung in der polaren Spannung zwischen „Vertiefung“ und „Besinnung“. Er denkt dabei zunächst weniger an Bildung durch schulischen Unterricht, weil er die Chancen einer Bildung durch schulischen Unterricht nicht besonders hoch einschätzt.

Herbart ist der Gedanke einer zeitlichen Fixierung der Unterrichtsstufen fremd (vgl. Scheffler 1977, 38). Der Gang der geistigen Arbeit – den er in seinen „Stufen“ festlegt – muss seiner Überzeugung nach offen sein für jeden Weg. Seine formal-typologischen Begriffe will er als „Prinzipien des Unterrichtens“ (ebd.) und nicht als statische Konzeption einer unbedingt einzuhaltenden Folge unterrichtlicher „Stufen“ verstanden wissen. Im Hinblick auf das Subjekt bestimmt er den Gang des Unterrichts als Wechsel von Vertiefung und Besinnung und im Hinblick auf die Sache als Wechsel von Analyse und Synthese. Wenn er den Gang des Unterrichts entweder „synthetisch“ oder „analytisch“ bestimmt, meint er damit keinen abgeschlossenen Lehrgang, sondern eine *Tendenz*, welcher sich der Unterricht je nach Struktur des Inhalts zuwendet. Die Doppelseitigkeit der Formalstufen sowohl in ihrem objektbezogenen, sachlogischen als auch in ihrem subjektbezogenen, verstandeslogischen Aspekt zeigt sich für Herbart in den Schritten „Klarheit“, „Assoziation“, „System“ und „Methode“.

Für Herbart ist die „Vertiefung“ stets das Primäre (vgl. Nohl 1948, VIII) – jedoch darf die „Besinnung“, „jenes innere Wollen, das sich im geordneten Denken betätigt“ (ebd., X), nicht fehlen. Erfahrungen müssen um klare, feste Begriffe geordnet werden. Den pädagogisch weiten Begriff der „Besinnung“ als „Sammlung des gelebten Lebens um feste Begriffe“ (ebd.) konzipiert Herbart nicht im Hinblick auf seine unterrichtstechnische Verwertbarkeit. Bei der Ausbildung fester Begriffe in der „Besinnung“ handelt es sich nicht um die unterrichtliche Vermittlung eines vorgeschriebenen Systems oder um Lehrsätze, „sondern nur um die Gewöhnung an den Prozeß des Geistes, der

diese Leistung der Synthese, das Sehen von Verbindungen und das Erfahren von Wertverhältnissen ganz von unten auf und in jedem Augenblick selbst betätigt“ (ebd. X). „Zahllose einzelne Selbstverständigungen, die das Gemüt in stiller Achtsamkeit innerlich vollzieht, ergeben endlich den ästhetischen Sinn“ (A 2, 88). Daher betont Herbart die pädagogische Bedeutung des selbsttätigen Arbeitens der Schüler.

Herbart beschreibt jedoch nicht, wie der Wechsel von der Analyse zur Synthese unterrichtlich zu gestalten ist (vgl. Scheffler 1977, 48), sondern lässt den „analytischen und synthetischen Unterricht unverbunden nebeneinander herlaufen in der Hoffnung, dass *innerhalb größerer Zeiträume* die Zusammenhänge sich herstellen lassen“ (vgl. Schwenk 1963, 265).

Der Wechsel von Vertiefung und Besinnung ist für Herbart eine *pädagogische*, keine psychologische Notwendigkeit. Am Anfang der Erkenntnis steht der diffuse Gesamteindruck und am Ende das Ziel der klaren Analyse. Die „Stufen“ sind keine in sich abgeschlossenen Lernschritte, sondern reziproke Prozesse eines „hin- und herpendelnden Denkablaufs“ (vgl. Geißler 1970, 164 f.). Die Analyse geht der Synthese nicht eindeutig voraus und die Synthese folgt der Analyse nicht eindeutig, sondern sie „verschlingen sich in einem einzigen Lernprozeß“ (vgl. Geißler 1970, 165).

4. Das Problem der Charakterbildung

4.1 Helms Optimismus der Willensbildung: „Aus Interesse wird leicht Wille“

Helm sieht die Notwendigkeit, dem Schüler Handlungschancen zu eröffnen, damit er „Gelegenheit zum Wollen und Handeln nach eigenen Gedanken“ (A, 295) hat. Diese „Charakterbildung im engeren Sinn“ kann jedoch nicht mehr im Unterricht stattfinden. Diese „nicht zahlreichen Gelegenheiten zum Handeln“ muss der Erzieher dem Heranwachsenden eröffnen: Es sind Gelegenheiten zur „Pflichterfüllung“.

Bei aller Betonung der Notwendigkeit, neben dem Unterricht noch eine „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinne“ (A, 236) zu betreiben, erkennt Helm im *Unterricht* wegen des direkten Einflusses auf die Vorstellungen des Schülers die dominante pädagogische Größe (vgl. Klingberg 1998, 119). Helm reduziert daher auch das Musikpädagogische, d. h. den Gedanken der Persönlichkeitsbildung durch Gesangunterricht, weitgehend auf Didaktik und Methodik des *Gesangunterrichts*. Charakterbildung muss sich seiner eigenen pädagogischen Überzeugung nach noch auf „Übungen im wirklichen Handeln“ erstrecken. -

Obwohl der charakterfeste Wille erst im *wirklichen* Handeln entsteht, schätzt Helm die Chancen einer Anbahnung des charakterfesten Willens durch den interessebildenden Unterricht sehr hoch ein, denn das Interesse gehe „leicht und mit großer Wahrscheinlichkeit“ in den Willen über (A, 102). Diese Einschätzung kennzeichnet Helms Überzeugung, der Übergang von der Ausbildung der ästhetischen Urteilsfähigkeit im „gedachten Handeln“ zur konkreten sittlichen „Tat“ außerhalb von Schule und Unterricht könne leicht geschehen. Helm hebt deshalb auch hervor, dass der interessierte Schüler einen charakterstarken Willen leicht ausbilden kann. Bereits der Ausbildung des musikalisch-ästhetischen Interesses *durch Unterricht* misst er die entscheidende charakterbildende Qualität zu. Die Bedeutung des „wirklichen Handelns“ für die Ausbildung eines charakterfesten Willens wird von Helm zwar für notwendig erachtet, weshalb er betont, neben dem Unterricht sei noch eine „Charakterbildung im engeren Sinne“ nötig. Er zieht aber nicht die Konsequenz – gewissermaßen als begleitende erzieherische Maßnahme eines freien, selbsttätigen Wertaufbaus –, Handlungsfelder des musikalischen „Produzierens“ für die Schüler zu eröffnen, nach eigenen Ideen, Wertvorstellungen und eigenverantworteter Selbsteinschätzung musikalisch aktiv zu werden.

Helm glaubt vielmehr, dass im Verlauf des Unterrichts selber, durch musikalische Reproduktions-, Reorganisations- und Transferübungen, dem Wissen Sicherheit und Beweglichkeit gegeben werden kann. Diese Übungen sollen die Voraussetzung der Willensbildung sicherstellen: Sie sollen das Bewusstsein von der Erreichbarkeit des Ziels erzeugen. Dazu dient die fünfte Formalstufe, die „Stufe der Anwendung (Funktion)“ (A, 225).

4. 2 Helms musikpädagogische Didaktisierung der Willensbildung: Die Bedeutung der Übungen auf der 5. Formalstufe

Helm verkürzt die Stufe der „Methode“ von Herbart, indem er sie auf eine Stufe der „Anwendung“ oder „Funktion“ - nicht wie Herbart generell auf das Leben, sondern speziell auf *Unterricht* - bezieht. Dadurch kommt Helm zum Begriff des „Übens in der Anwendung des Gelernten“ in der Schule (A, 226).

Herbart versteht unter „Anwendung“ der Methodenstufe die Praxis des Lebens, das konkrete Handeln als ein „Eingreifen in die Wirklichkeit“, wodurch die „Methode“ eigentlich über den Rahmen von Unterricht hinausgeht. „Methode“ verschafft dem Erwachsenen das Gefühl der Sicherheit auf Grund eigener Leistung. Er behält einen souveränen Überblick über die Welt und kann sein Leben meistern: er hat genügend „Besinnung“ (Herbart) und erweist sich als charakterstark.

Von hier aus gesehen ist es nicht im Sinne Herbarts, den Stoff nach den vier Herbartischen Stufen aufbauen zu wollen und am Ende jeder Unterrichtseinheit zur „Methode“ zu erziehen. Helm wird seiner eigenen Forderung, die Schule müsse „den Schüler auch produzieren lassen“ (A, 226), durch seine „Übungen“ in der „Anwendung des Gelernten“ im Gesangunterricht nicht gerecht. Die Übungen sind nicht geeignet, „handelnd auf die ihn umgebende Außenwelt einzuwirken“ (A, 225), da in ihnen nicht wirklich selbstgesteckte Ziele nach „eigener ernster Wirksamkeit“ (Herbart) der Schüler verfolgt werden.

4. 3 Herbarts Forderung nach charakterbildender „eigener ernster Wirksamkeit der Jugend“:

Chancen einer praktischen Realisierbarkeit der Charakterbildung

Herbart erkennt keine für die Charakterbildung förderliche Öffentlichkeit, die die Jugend „zweckmäßig in Handlung“ setzen könnte. Er grenzt den charakterbildenden Bereich deutlich vom schulischen Unterricht ab: jenseits von Schule und Unterricht müsse nach eigener, ernster Wirksamkeit selbsttätig gehandelt werden. Er betrachtet die Hürden für einen Übergang von der schulischen Interessenbildung zur späteren Charakterbildung als sehr hoch.

4. 4 Kritik:

Charakterbildung bei Helm als didaktisiertes „Anhängsel an den Unterricht“ (Coriand, Hg., 119):

Helms Überzeugung, dass sich aus unterrichtlich gewecktem Interesse leicht ein „entschiedener Wille“ entwickle (vgl. A, 102), hat die „Didaktisierung“ seiner eigenen Allgemeinen Pädagogik zur Konsequenz (vgl. Klingberg 1998, 119). Obwohl Helm durchaus eigene *pädagogische* Ansätze zu einer Theorie der Musikerziehung zeigt – zentral in seinem Ansatz, vorreflexive Formen musikalischen Handelns zu beachten - engt er das gesangspädagogische Spektrum auf musikalische Vorstellungsbildung und Begriffsbildung durch Erwerb von „Wissen“ ein. Die Folge seiner einseitigen Betonung des „Anwendungsmodells“ von Pädagogik zeigt sich in einem Optimismus, dass musikalische Wertübertragung vom Lehrer auf den Schüler methodisch machbar sei. Helms Übungs-

und Konzentrationstypen der musikalischen Wertübertragung zeigen seinen Glauben an die methodische Machbarkeit eines gelingenden Unterrichts.

Für Herbart war die Einübung guter Gewohnheiten weniger eine Sache der intentionalen Erziehung als vielmehr eine Sache der Lebenspraxis selbst (vgl. Buck 1985, 23).

Literaturverzeichnis:

Herbarts Werke:

A 1 - A 3: J. F. Herbart: Pädagogische Grundschriften in drei Bänden. Hg. von W. Asmus; Stuttgart: Klett-Cotta (Pädagogische Texte); 2. unveränd. Aufl. 1982.

K I - IXX: Johann Friedrich Herbarts Sämtliche Werke. Hrsg. von Karl Kehrbach und Otto Flügel. 19 Bde. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza 1887. Aalen (Scientia) 1989.

Literatur über Herbart:

Asmus, Walter: Herbarts Pädagogik des Charakters. [1950/51] In: B. Gerner (Hg.): Herbart. Interpretation und Kritik, S. 69 - 79.

Bagier, Guido: Herbart und die Musik, mit besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zur Ästhetik und Psychologie. Langensalza (Beyer & Mann) 1911.

Ballauf, Th./ Schaller, K.: Johann Friedrich Herbart. In: dies.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. III. 19./20. Jhd. Freiburg/München (Karl Alber) 1973, S. 66 -103.

Bellerate, Bruno M.: J. F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland. Hannover (Schroedel) 1980. (= Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens. Bd. 14).

Benner, Dietrich: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim/München (Juventa) 1986.

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar (Büchse der Pandora) 1982.

Blass, Josef L.: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal (A. Henn) 1969.

Buck, Günther: Herbarts Grundlegung der Pädagogik. Heidelberg (Winter) 1985. (=Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Jg. 1985, Abh. 2).

Caselmann, Christian: Der unsystematische Herbart. Heidelberg (Quelle und Meyer) 1962.

Döpp-Vorwald, Heinrich: Aus Herbarts Jugendschriften. Weinheim (Beltz) 1962 2

Geißler, Erich E.: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. Heidelberg 1970.

Geißler, Erich E.: Johann Friedrich Herbart. In: H. Scheuerl (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. I, S. 234 - 248, München (Beltz) 1979.

Gerner, Berthold (Hg.): Herbart. Interpretationen und Kritik. München (Ehrenwirth) 1971.

Hilgenheger, Norbert: J. F. Herbarts .Allgemeine Pädagogik. als praktische Überlegung: eine argumentationsanalytische Interpretation. Münster (Nodus) 1993.

Holstein, Hermann (Hg.): J. F. Herbart. Allgemeine Pädagogik. Bochum (Kamp) 6. Aufl. 1983, S. 9 - 28 (= Kamps pädagogische Taschenbücher Bd. 23).

Knoop, Karl: Die Pädagogik als selbständige Wissenschaft. J. F. Herbart (1776 - 1841). In: Knoop/Schwab (Hg.): Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1981.

Müßener, Gerhard: J. F. Herbarts .Pädagogik der Mitte. 1986.

Nohl, Herman: Der lebendige Herbart. In: E. Blochmann u.a. (Hg.): Die Pädagogik Herbarts. Weinheim (Beltz) 1965. 6./7. Aufl., S. III - XIII.

Ramseger, Jörg: "Was heißt durch Unterricht erziehen?" Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim/Basel (Beltz) 1991 (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik; Bd. 5; Reihe Pädagogik).

Seidenfaden, Fritz: Die Pädagogik des jungen Herbart. Weinheim/Berlin (Beltz) 1967. (=Marburger Forschungen zur Pädagogik, Bd. 2).

Weiss, Georg: Herbart und seine Schule. München (Ernst Reinhardt) 1928. (= Geschichte der Philosophie in Einzeldarstellungen. Abt. VIII. Die Philosophie der neueren Zeit, II. Bd. 35).

Musikpädagogischer Herbartianismus:

Schriften von Johann Helm:

A: Helm, Johann: Handbuch der allgemeinen Pädagogik. Erlangen und Leipzig (Böhme) 1894.

B: Helm, Johann: Die Entwicklung des Gesangunterrichtes. In: C. Kehr (Hg.): Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes; II. Band. Gotha (Thienemann) 1879, S. 204 - 253.

C: Helm, Johann: Der Gesangunterricht in der Volksschule. In: W. Rein (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik; 2. Band. Langensalza 1896, S. 653 - 667.

D: Helm, Johann: Der Gesangunterricht. In: C. Kehr (Hg.): Die Praxis der Volksschule. Gotha (Thienemann); 12. Aufl. in der Bearbeitung von J. Helm 1903, S. 394 - 409.

E: Helm, Johann u. a. : "Wissenschaftliche Verhandlungen", Kapitel 4: .Löwe, Stellung des Gesangunterrichts.. In: Th. Vogt (Hg.): Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 26. Jahrgang; Dresden (Bleyel und Kammerer) 1894, S. 19 - 29.

Helm, Johann: "Der Gesangunterricht". In: Kehr, Carl (Hg.): Die Praxis der Volksschule: Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichts für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen. 9. Aufl. Gotha (Thienemann) 1884, S. 463 - 477. - 2. unveränderte Aufl. 1868, S. 262 - 274.

Die Gesangpräparationen Helms im Schulwerk "Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen"

1: Rein /Pickel/ Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Das erste Schuljahr. 3. Aufl. Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 1885, S. IX-XVIII [Einleitung] ; 1-50 [Die Grundlegung].

2: Helm, Johann: "Singen" für das I. und II. Schuljahr. In: Das achte Schuljahr. 1. Aufl. Dresden (Bleyel und Kaemmerer) 1885, S. 180 - 219. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

3: siehe 2

4: Helm, Johann: "Singen" für das I. Schuljahr. In: Das erste Schuljahr. 8. Aufl. Leipzig (Heinrich Bredt) 1908, S. 280 - 312.

5: Rein/Pickel/Scheller (Hg.): "Turnen" für das I. Schuljahr. In: Das erste Schuljahr. 5. Aufl. 1907, S. 322 - 224.

6: Helm, Johann: "Singen" für das II. Schuljahr. In: Das zweite Schuljahr. 3. Aufl. 1887, S. 124 - 137.

7: Helm, Johann: "Singen" für das III. Schuljahr. In: Das fünfte Schuljahr. 2. Aufl. 1886, S. 198 - 228.

8: Helm, Johann: "Singen" für das III. Schuljahr. In: Das fünfte Schuljahr. 2. Aufl. , Dresden (Bleyel & Kaemmerer)1886, S. 198 - 230. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

9: Helm, Johann: "Singen" für das III. Schuljahr. In: Das dritte Schuljahr. 3. Aufl., Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 1889, S. 75 - 105.

10: Helm, Johann: "Singen" für das IV. Schuljahr. In: Das sechste Schuljahr. 2. Aufl., Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 1886, S. 161 - 195. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

11: Helm, Johann: "Singen" für das IV. Schuljahr. In: Das vierte Schuljahr. 3. Aufl. Leipzig (Heinrich Bredt) 1892, S. 53 - 86. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

12: Hofmann, Friedrich: "Singen" für das fünfte Schuljahr. In: Das fünfte Schuljahr. Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 1. Aufl. 1882, S. 151 - 171.

13: Helm, Johann: "Bemerkungen zu Hofmanns Unterricht im Singen in Reins fünftem Schuljahr". In: Vogt, Theodor (Hg.) Begr. von T. Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig (Veit und Comp.) 1883; 15. Jg. S. 259 - 270.

14: Helm, Johann: "Singen" für das VI. und VII. Schuljahr. In: Das siebte Schuljahr. Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 2. Aufl. 1888, S. 217 - 249.

15: Helm, Johann: "Ein Unterrichtsbeispiel" für das 7. Schuljahr. In: W. Kramer (Hg.): Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen. Regensburg (Bosse) 1981, S. 102 - 106. - Siehe dieses Beispiel auch in 14, 245 - 249.

16: Helm, Johann: "Singen" für das V. - VII. Schuljahr. In: Das siebente Schuljahr. 2. Aufl. Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 1888, S. 187 - 249. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

17: Helm, Johann: "Singen" für das VIII. Schuljahr. In: Das achte Schuljahr. 2. Aufl. 1888, S. 169 - 189. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

Pestalozzi, Johann Heinrich: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Bad Heilbrunn, 4. Aufl. 1983 (Klinkhardts pädagogische Quellentexte)

*

Weitere Lit. zum Herbartianismus:

Adl - Amini/Oelkers/Neumann (Hg.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Bern, Stuttgart (Haupt) 1979.

Bartels, Friedrich: Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoy.schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Wittenberg (Herrose) 1885.

Coriand, R. / Winkler, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998

Dietrich, Theo: Geschichte der Pädagogik in Beispielen. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1970, S. 164 - 299.

Dornstedt, Wilhelm: "Was kann die Schule thun, um die Gesangeslust im Volke zu wecken und zu fördern ?". In: T. Ziller (Hg.): Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik; 4. Jahrgang 1872, S. 25 - 43.

Flitner, Wilhelm: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg (Quelle & Meyer) 2. Aufl. 1958.

Gaudig, Hugo: Didaktische Präludien. Leipzig und Berlin (Teubner) 3. Aufl. 1923.

Gruhn, Wilfried: "Erziehung in der nationalen Schule 1866-1890". In: Geschichte der Musikerziehung. Hofheim (Wolke) 1993, S. 131-152.

Heise, Walter/ Hopf, Helmuth/ Segler, Helmut (Hg.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg (Bosse) 1973.

Heise, Walter: Musikunterricht im 19. Jahrhundert - Ideen und Realitäten. In: H. Chr. Schmidt (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, S. 31-84.

- Hopfner, Johanna: Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Weinheim / München 1999
- Kehr, Carl: Die Praxis der Volksschule. Gotha (Thienemann) 2. Aufl. 1868.
- Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim (Beltz) 1959.
- Klingberg, Lothar: Herbartianismus – Paradigma, Schule Exempel. In: Coriand, R. / Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte, Weinheim 1998, S. 115-125.
- Koerrenz, Ralf: Schulreform als Baustein der Sozialpolitik – Reins Theorie des Volksschulunterrichts. In: Coriand, R / Winkler, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte, Weinheim 1998, S. 189-202.
- Közle, Joh.Fr. Gottlob: Die pädagogische Schule Herbarts und ihre Lehre faßlich dargestellt und beurteilt. Gütersloh (Bertelsmann) 1889.
- Kramer, Wilhelm: Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jhd. Wolfenbüttel (Mösel) 1990.
- Lemmermann, Heinz: Kriegserziehung im Kaiserreich. Band 1: Darstellung. Lilienthal / Bremen 1984.
- Löwe, Richard: Die Stellung des Gesangunterrichts zur Ästhetik und Kulturgeschichte. In: Th. Vogt (Hg.): Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 26. Jahrgang 1894, S. 1 - 104.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Theorieband, 2. Aufl. Frankfurt 1988, S. 170-178.
- Nolte, Eckhard: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jhds. bis in die Gegenwart. Mainz (Schott) 1975.
- ders.: Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Mainz 1986.
- ders.: Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jhdts. Paderborn u.a. (Schöningh) 1982.
- ders.: Erziehungsziele des schulischen Gesangsunterrichts im 19. Jahrhundert. In: Abel-Struth (Hg.): Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Mainz (Schott) 1986, S. 80 - 93.
- Pfeffer, Martin: Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915. Mainz u.a. (Schott) 1992.
- Pohl, Horst-Erich: Die Pädagogik Wilhelm Reins. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1972.
- Rein, Wilhelm: "Charakterbildung". In: W. Rein (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza; 2. Aufl. 1903, S. 841-845.
- Rein, Wilhelm: "Zum Gesangunterricht". In: W. Rein (Hg.): Pädagogik in systematischer Darstellung. Band 2. Die Lehre von der Bildungsarbeit. Langensalza (Beyer und Mann) 1906, S. 393 - 396.
- Richter, Karl: Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen. Leipzig (Hesse) 1888.
- Roske, Michael: Der Aspekt des Human-Erziehlichen im musikpädagogischen Denken A. B. Marx und Lina Ramann. In: S. Abel - Struth /Hg.): Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Mainz 1986, S. 72-79.
- Scheffler, Heribert: Zillers Formalstufentheorie und der Vorwurf des unterrichtsmethodischen Schematismus. Kastellaun (Henn) 1977.
- Schloz, Wolfgang: Über die Nichtplanbarkeit i.d. Erziehung. Wiesbaden 1966.
- Schmidt, Hans-Christian (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik, Band 1. Kassel (Bärenreiter) 1986.
- Schwenk, Bernhard: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim (Beltz) 1963.

Schwenk, Bernhard: Probleme der Herbart - Nachfolge. In: B. Gerner (Hg.): Herbart. Interpretation und Kritik. München 1971, S. 113 - 130.

Stahl, Wilhelm: Geschichte des Schulgesangunterrichts. Stuttgart (Union Deutsche Verlagsgesellschaft) 1913.

Ufer; Chr.: Vorschule der Herbartischen Pädagogik. Dresden (Bleyl & Kaemmerer) 10. Aufl. 1909

Wagner, Ernst: Die Praxis der Herbartianer. Langensalza (Schulbuchhandlung Greßler), 7. Aufl. 1896.

Werturteilsfragen in der gegenwärtigen Musikpädagogik :

Allesch, Christian G.: Das Musikerleben als personaler Gestaltungsprozeß. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 3 , 1982., S. 47 - 66.

Bastian, Hans Günther: Die sozialpsychologische Bedingtheit des musikalischen Urteils. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 1, 1980, S. 62 - 83.

Bastian, Hans-Günther/Klöckner, Dieter (Hg.): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag. Düsseldorf (Schwann) 1982.

ders.: Das musikalische Urteil als Gegenstand empirischer Forschung. In: S. Abel -Struth (Hg.): Musica, 1982, Heft 1; Jan./Febr. 36. Jg. S. 229 - 235.

Behne, Klaus-Ernst: Urteile und Vorurteile. Die Alltagstheorien jugendlicher Hörer. In: H. de la Motte - Haber (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik Bd. 4. Kassel u. a. (Bärenreiter) 1987, S. 221 - 272.

Bucher, Willi / Pohl, Klaus; im Auftrag des Deutschen Werkbundes e. V. und des Württembergischen Kunstvereins Stuttgart (Hg.): Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. Darmstadt und Neuwied (Luchterhand) 1986.

Feurich, Hans - Jürgen: Wertvermittlung als jugendkulturelles Problem - Über die Notwendigkeit einer normativen Auseinandersetzung im Musikunterricht. In: R. Schneider (Hg.): Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90 er Jahren, Regensburg 1991, S. 50 - 63.

Graml, Karl/ Reckziegel, Walter: Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Mainz 1982.

Heimann, Walter: Musikalische Interaktion. Grundzüge einer analytischen Theorie des elementar-rationalen musikalischen Handelns dargestellt am Beispiel Lied und Singen. Köln (Gerig) 1982.

ders.: Musikalisches Handeln als didaktisches Problem. Über die Antinomie von Handeln und Erkennen im Musikunterricht. In: Kongressbericht 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984 (Schott), S. 235 - 245.

Hentig, Hartmut von: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung. München/Wien (Hanser) 1985.

Humann, Klaus/ Reichert, Carl-Ludwig (Hg.): Rock Session 4. Magazin der populären Musik. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1980.

Jank/Meyer/Ott: Zur Person des Lehrers im Unterricht. In: Musikpädagogische Forschung Bd. 7, 1986.

Jank, Werner: Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 9, 1988, S. 37 - 68.

Jost, E.: Sozialpsychologische Faktoren der Popmusikrezeption, Mainz 1976.

Kaiser, Hermann J.: Zur Konstitution des ästhetischen Objekts. Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis -/ Lernbegriff. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 9; S. 13 - 36

ders.: Meine Erfahrung - Deine Erfahrung ?! oder: Die grundagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In: ders. (Hg.): Musikpädagogische Forschung Bd. 13, 1992.

Klüppelholz, Werner: Momente musikalischer Sozialisation. In: Behne (Hg.): Musikpädagogische Forschung Bd. 1, 1980, S. 146 - 177.

- Lehmann, Andreas C.: Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören oder: Versuchen wir, immer gleich zu hören! In: Schulten (Hg.): Musikpädagogische Forschung Bd. 14, 1993, S. 78 -92.
- Maas, Georg: Handlungstheoretische Begriffsbildung im Musikunterricht. Mainz (Schott) 1989.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. I: Theorieband; II: Praxisband. Frankfurt a. M. (Scriptor) 1987. (2. Aufl. 1988).
- Miller, Alice: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1980.
- Mitscherlich, Alexander und Margarete: Die Unfähigkeit zu trauern. München (Piper) Neuausgabe 1977.
- Morshäuser, Bodo (Hg.): Thank You Good Night. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1985.
- Olias, Günter: Musikvermittlung als Konnexionismus - Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung. In: Schulten (Hg.): Musikpädagogische Forschung 1993, Bd. 14, S. 131 - 142.
- Regner, Hermann: Musik lieben lernen. Anregungen für Eltern und Erzieher. Mainz (Piper-Schott) 1988.
- Ritzel, Fred: Über Improvisation in der Musikpädagogik. In: Reinhold Brinkmann (Hg.): Improvisation und neue Musik. Acht Kongreßberichte. Mainz (Schott) 1979, S. 66 - 95.
- Schaarschmidt, Helmut: Improvisation. Bremen 1991.
- Scheuer, Walter: zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung. Mainz (Schott) 1988.
- Schmidt, Hans-Christian: Musikdidaktik zwischen EH und UH oder: Erziehung zur Müdigkeit. In: Jost (Hg.): Musik zwischen E und U, Mainz 1984, S. 79 - 106.
- Spahlinger - Ditzig, Ursula: Neue Musik im Gruppenurteil. Berlin (Wagner) 1977.
- Scheuer, Walter: Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Mainz 1988.

Wissenschaftstheoretische Literatur:

- Abel-Struth, Sigrid: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Mainz 1970
- dies.: Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Mainz 1973.
- dies.: Aktualität und Geschichtsbewußtsein; zur musikdidaktischen Kategorie des Neuen. In: dies. (Hg.): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985, SD. 589 - 597.
- dies.: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985.
- dies.: Methodik der Musikpädagogik. Versuch zur methodologischen Situation musikpädagogischer Forschung. In: Bastian/ Klöckner (Hg.): Musikpädagogik. Düsseldorf 1982.
- dies.: Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Mainz 1986.
- dies.: Methodik der Musikpädagogik. Versuch einer methodologischen Situation musikpädagogischer Forschung. In: Bastian/ Klöckner (Hg.): Musikpädagogik. Düsseldorf 1982, S. 39 - 56.
- dies.: Ziele des Musik - Lernens. Teil I (1978); Teil II (1979) Mainz (Schott).
- dies.: Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand - Methoden - Probleme. In: Musikpädagogische Forschung Bd. 5, 1984, S. 360 - 374.
- Dahlhaus, Carl: Über musikalische Werturteile. In: Krützfeld (Hg.): Die Wertproblematik in der Musikdidaktik. Ratingen 1973, S.9 - 18.
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt 1980; (Stuttgart1950).
- ders.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1958.
- Nolte, E.: Zur Terminologie in der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 4/1977.
- Ramseger, Jörg: Was heißt `durch Unterricht erziehen? Weinheim/Basel 1991
- Kalberg, Stephen: Max Webers Typen der Rationalität. In: Sprondel/ Seyfarth (Hg.): Max Weber und die Rationalisierung sozialen Handelns. Stuttgart 1981.

König, E. / Zedler, P. : Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1983.

Weber, Max: Soziologische Grundbegriffe. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1973 (4. Aufl.).

Weiß, Johannes: Max Webers Grundlegung der Soziologie. München (UTB) 1975.

Zusammenstellung der in den „8 Schuljahren“ behandelten Lieder.

I. Schuljahr.

Fortl. No.	Liedertexte.	Anschlussstoffe.
1.	Aus dem Himmel ferne.	Sternthalermärchen.
2.	Weisst du, wie viel Sterne.	Sonne, Mond und Sterne.
3.	Alles neu macht der Mai.	Heimatl. Naturleben.
4.	Ein junges Lämmchen weiss.	Frau Holle (Schäfchen).
5.	Es klappert die Mühle.	Strohalm, Kohle und Bohne.
6.	Ich hatt' einen Kameraden.	Das Lumpengesindel und Hühnchens Tod.
7.	Ach bleib mit deiner Gnade.	Schulleben.
8.	Fuchs, du hast die Gans gestohlen.	Wolf und Fuchs.
9.	In Polen brummt ein wilder Bär.	Der Zaunkönig und der Bär.
10.	Gestern Abend ging ich aus.	Der Fundevogel.
11.	Wer sitzt auf unsrer Mauer.	Die Bremer Stadtmusikanten.
12.	Hopp! hopp! hopp! Pferdchen lauf.	Der Arme und der Reiche.

2. Schuljahr.

1.	Alle Vögel sind schon da.	Heimatl. Naturleben.
2.	Ade, du mein lieb Heimatland.	Robinsons Abschied.
3.	Noch lässt der Herr mich leben.	Robinson erleidet Schiffbruch.
4.	Müde bin ich, geh zur Ruh'.	Robinson allein auf der Insel.
5.	Wach auf mein Herz und singe.	Robinson richtet sich ein.
6.	Kommt ein Vogel geflogen.	Robinson wird krank.
7.	Mein erst Gefühl sei Preis u. Dank.	Robinson wird wieder gesund.
8.	Wenn ich ein Vöglein wär.	Der erste Jahrestag auf der Insel.
9.	Mit dem Pfeil, dem Bogen.	Robinson sieht sich weiter auf der Insel um.

Fortl. No.	Liedertexte.	Abschlussstoffe.
10.	Gott, ich danke dir von Herzen.	Robinsons Ernte.
11.	Das Büblein auf dem Eis.	Heimatl. Naturleben.
12.	Vom Himmel hoch da komm ich her.	} Weihnachten. Robinson als Lehrer.
13.	Alle Jahre wieder.	
14.	Lang, lang ist's her.	Robinsons Abreise.
15.	Winter ade.	Ausgang des Winters.

3. Schuljahr.

1.	Der Lenz ist angekommen.	Der Hain.
2.	Auf Gott und nicht auf meinen Rat.	Abraham.
3.	Befehl du deine Wege.	Jakob.
4.	Ob ich gleich ein Schäfer bin.	Joseph.
5.	Ward ein Blümchen mir geschenkt.	Heimatl. Naturleben.
6.	Üb' immer Treu' und Redlichkeit.	Joseph bei Potiphar, auch Thüringer Sagen No. 15—19.
7.	Ein scheckiges Pferd.	Kampf der Thüringer mit den Sachsen.
8.	Bald ist es wieder Nacht.	Geographische und naturwissen- schaftliche Exkursionen.
9.	Du lieblicher Stern.	Gestirne.
10.	O Tannenbaum.	Laub- und Nadelwald.
11.	Wer nur den lieben Gott lässt walten.	Josephs Erhöhung.
12.	Eh' noch der Lenz beginnt.	Frühjahrsanfang.

4. Schuljahr.

1.	Heil dir im Siegerkranz.	Bedrückung Israels in Ägypten.
2.	Jung Siegfried war ein solzer Knab.	Siegfrieds Jugend.
3.	In allen meinen Thaten.	Moses führt sein Volk aus Ägypten fort.
4.	Lobe den Herrn, den mächtigen König.	Das Volk Israel in der Wüste.
5.	Wem Gott will rechte Gunst er- weisen.	Heimatl. Volks- und Naturleben.
6.	Geht nun hin und grabt mein Grab.	Moses stirbt.
7.	Nun danket alle Gott.	Eroberung Kanaans.
8.	Bei einem Wirte wundermild.	Heimatl. Volks- und Naturleben.
9.	Ein Jäger aus Kurpfalz.	Jagd im Odenwald (Siegfried).
10.	Morgenrot, Morgenrot.	Ermordung Siegfrieds.
11.	Allein Gott in der Höh' sei Ehr!	Gideon.
12.	Wer will unter die Soldaten.	Eli und Samuel.
13.	Ich hab mich ergeben.	König Saul.
14.	Deutschland, Deutschland über Alles.	Jonathans Heldenthat.

Fortl. No.	Liedertexte.	Anschlussstoffe.
15.	War einst ein Riese Goliath.	David und Goliath.
16.	Ein getreues Herze wissen.	David und Jonathan.
17.	Alles ist an Gottes Segen.	König Salomo.
18.	Dir, dir, Jehova, will ich singen.	Der Tempelbau Salomos.

5. Schuljahr.

1.	Kommet, ihr Hirten.	Geburt Jesu.
2.	Der Mai ist gekommen.	Heimatl. Naturleben.
3.	Herr Heinrich sitzt am Vogelherd.	Wahl Heinrichs zum König.
4.	Wie soll ich dich empfangen.	Johannes, der Täufer.
5.	Mir nach, spricht Christus.	Simon Petrus und dessen Genossen werden Jünger.
6.	Treue Liebe bis zum Grabe.	Schlacht auf dem Lechfelde.
7.	Schier dreissig Jahre bist du alt.	Kämpfe Ottos I.
8.	Wie lieblich schallt durch Busch und Wald.	Heimatl. Naturleben.
9.	Aus tiefer Not schrei ich zu dir.	Der Pharisäer und der Zöllner.
10.	Ich bin ein deutscher Knabe.	Ottos friedliche Arbeit und Tod.
11.	Dich, Jesum, lass ich ewig nicht.	Jesus und Zachäus.
12.	Sah' ein Knab ein Röslein steh'n.	Heimatl. Naturleben.
13.	Der Hauptmann er lebe.	Karls d. Grossen Zug nach Spanien.
14.	Goldne Abendsonne.	Heimatl. Naturleben.
15.	Befehl du deine Wege.	Jesus und das kananäische Weib.
16.	Jesus nimmt die Sünder an.	Gleichnis vom verlorenen Schaf.
17.	Am Rhein, am grünen Rhein.	Karls des Grossen Persönlichkeit und Ende.
18.	Meine Lebenszeit verstreicht.	Jairi Töchterlein.
19.	Wohl dir, du Kind der Treue.	Tod Johannes des Täufers.
20.	Nicht lange mehr ist's Winter.	} Ausgang des Winters.
21.	Holder Frühling komm doch wieder.	

6. Schuljahr.

1.	Der Mai ist gekommen.	Heimatl. Naturleben.
2.	Unterm Eichbaum auf der Heide.	Hönig Attila.
3.	Da droben unbezwungen sass König Gelimer.	West- und Ostgothen.
4.	In allen meinen Thaten.	Stillung des Sturmes auf dem Meere.
5.	Ich bin das Licht, ich leucht Euch für.	Heilung des Blindgeborenen.
6.	Drum auf Gott will hoffen ich.	Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg.
7.	Zu Speier im letzten Hauselein.	Heinrich IV.
8.	Mache dich, mein Geist, bereit.	Gleichnis von den 10 Jungfrauen.
9.	Die Weiber von Weinsberg.	Die Hohenstaufen.
10.	Der alte Barbarossa.	Barbarossa-Sage.

Fortl. No.	Liedertexte.	Anschlussstoffe.
11.	Turner zieh'n froh dahin.	Schulleben.
12.	Zu Strassburg auf der Schanz.	Alpen. Barbarossas Rückzug aus Italien.
13.	Im Dom zu Braunschweig ruhet.	Heinrich der Löwe.
14.	Eins ist not; ach Herr.	Maria und Martha.
15.	Graf Eberhard im Bart.	Kreuzzüge.
16.	Wie soll ich dich empfangen?	Salbung Jesu in Bethanien.
17.	Im Aargau steht ein hohes Schloss.	Rudolf von Habsburg.
18.	Meinen Jesum lass ich nicht.	Jesus vor den Hohenpriestern.
19.	O Haupt voll Blut und Wunden.	Jesus vor Pilatus.
20.	Jesus lebt, mit ihm auch ich.	Jesu Begräbnis und Auferstehung.
21.	Auf Christi Himmelfahrt allein.	Jesu Himmelfahrt.

7. Schuljahr.

1.	O du fröhliche, o du selige.	Ausgiessung des heiligen Geistes.
2.	Es ist ein Berg auf Erden.	Jugend des Columbus.
3.	Ein feste Burg ist unser Gott.	Die Apostel vor dem hohen Rat.
4.	Wenn Jemand eine Reise thut.	Erste Reise des Columbus.
5.	Und die Sonne, die machte den weiten Ritt.	Die späteren Reisen des Columbus.
6.	Preisend mit viel schönen Reden.	Kaiser Maximilian I.
7.	Die Hussiten zogen vor Naumburg.	Luthers Jugend- und Entwicklungsgeschichte.
8.	Nun, Wittenberger Nachtigall.	Luther.
9.	Seht, wie die Sonne dort sinket.	Heimatl. Naturleben.
10.	Bei dir gilt nichts, denn Gnad' und Gunst.	Paulus in Thessalonich.
11.	Im Wald und auf der Heide.	Heimatl. Naturleben.
12.	Als Luther auf der Koburg lag.	Reichstag zu Augsburg.
13.	Erhalt uns, Herr, im wahren Glauben.	Pauli Abschied von den Ephesern.
14.	Geht nun hin und grabt mein Grab.	Luthers Tod.
15.	Mit dem Herrn fang alles an.	Schlacht bei Lützen.
16.	Gefochten und geschlagen.	Böhmisch-pfälzischer Krieg.
17.	Mir nach, spricht Christus.	Paulus in Rom.
18.	Nun lasst uns gehn und treten.	Der Friede.
19.	Der Frühling naht mit.	Heimatl. Naturleben.

8. Schuljahr.

1.	Das Wandern ist des Müllers Lust.	Heimatl. Naturleben.
2.	Als die Preussen marschierten vor Prag.	Schlacht bei Prag.
3.	Nun aber soll erschallen dir Preis und Ruhm Schwerin.	Schwerins Tod.

Fortl. No.	Liedertexte.	Anschlussstoffe.
4.	Herr Seydlitz auf dem Falben.	Schlacht bei Rossbach.
5.	Hans Joachim von Ziethen.	Schlachten b. Liegnitz u. Torgau.
6.	Droben stehet die Kapelle.	Heimatl. Naturleben.
7.	Es geht bei gedämpfter Trommel Klang.	Schlacht bei Jena.
8.	In dem wilden Kriegestanze.	Scharnhorsts Tod.
9.	Es zog aus Berlin ein tapferer Held.	Die Versuche zum Abschütteln der Fremdherrschaft.
10.	Zu Mantua in Banden.	Die Versuche zum Abschütteln der Fremdherrschaft.
11.	Von Wunden ganz bedeckt.	Napoleons Untergang.
12.	Was blasen die Trompeten?	} Schlacht bei Leipzig.
13.	Mit deinen Engelzügen in deiner Marmorruh.	
14.	Was ist des Deutschen Vaterland.	
15.	Ich weiss nicht, was soll es be- deuten.	} Wiederaufrichtung des deutschen Kaisertumes.
16.	Sie sollen ihn nicht haben, den freien deutschen Rhein.	
17.	Es braust ein Ruf.	
18.	Wer ist der greise Siegesheld.	

Schwabach.

Helm.

Lebenslauf

Name: Brodmann
 Vorname: Ulrich
 geboren am: 18. 10. 1957
 Geburtsort: Zeven
 Familienstand: verheiratet
 Kinder: 2 (6/ 4)
 Anschrift: Holbeinstr. 3
 29664 Walsrode
 Tel: 05161/74556

1964-1977 Schulbesuch in Wilhelmshaven mit dem Abschluss Abitur

1979-1983 Nebenamtliche Lehrkraft an der Jugendmusikschule in Wilhelmshaven (Fach: Violine)

1978-1985 Lehramtsstudium an der Universität Oldenburg mit den Fächern Musik und evangelische Religion für das Lehramt an Gymnasien und Erlangung der Lehramtsbefähigung

1980 Engagement als Bühnenmusiker an der Landesbühne Niedersachsen

11.8.1986 Einstellung als Studienassessor am Gymnasium Walsrode

1986-lfd Leitung diverser schulischer Musik-Arbeitsgemeinschaften
 (Schwerpunkt: Instrumentalensemble und Orchester)

11.8.1990 Ernennung zum Studienrat

1999 Kommissarische Übernahme der Fachleitung Musik am Gymnasium Walsrode

24.10.2001 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Oldenburg

Walsrode, den 20.09. 2002

Ulrich Brodmann

Die Untersuchung beschäftigt sich mit Techniken der musikalischen Wertübertragung im Musikunterricht des 19. Jahrhunderts am Beispiel der Musikdidaktik von Johann Helm - im Urteil seiner Zeitgenossen einer der bedeutendsten Vertreter des musikpädagogischen Herbartianismus. Im Kontext der Allgemeinen Erziehungslehre von Helm, der zeitgenössischen Herbart-Rezeption und der damaligen Diskussion über die „Ideal-Methode“ für den Gesangunterricht zeichnet die Arbeit zunächst das Helmsche Konzept eines „erziehenden Gesangunterrichts“ nach, der als integraler Teil eines komplex gegliederten Gesamtunterrichts einen Beitrag zur Charakterbildung leisten soll. Anhand seiner Unterrichtspräparationen (Musterlektionen) zum Gesangunterricht werden sodann Handlungsstrukturen analysiert, die aufzeigen, wie Helm einen interesselbildenden Gesangunterricht methodisch konzipiert, um einen im Prinzip lebenslang anhaltenden musikalischen Wertaufbau bei seinen Schülern zu initiieren.

The dissertation deals with the methods of conveying the value of music in the music lessons of the 19th century using Johann Helm's didactics of music as an example. According to his contemporaries Helm was one of the most significant advocates of Herbartianism music pedagogy. In the context of Helm's general concept of education, of the contemporary acceptance of Herbart's ideas and of the discussion at that time on the "ideal method" of teaching voice, this dissertation concerns itself first with Helm's concept of educating a person while teaching him to sing, which, as an integral part of a complexly structured unit of lessons, should at the same time contribute to the forming of his character. By means of his model teaching units for voice, his methods of application are then analyzed which show Helm's concepts of the didactics of teaching voice. The lessons should arouse such interest that in principle they result in a lifelong appreciation of the value of music in students.

**Wertübertragung im Musikunterricht des 19. Jahrhunderts –
dargestellt am Beispiel der Musikdidaktik von Johann Helm**

Vom Fachbereich 2
(Kommunikation/Ästhetik)
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation
von

Ulrich Brodmann,

geb. am 18. 10. 1957 in Zeven.

Erstreferent:	Prof. Dr. Walter Heimann Fachbereich 2, Musik/ Auditive Kommunikation
Korreferent:	Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh Fachbereich 2, Musik/ Auditive Kommunikation
Tag der Disputation:	24. Oktober 2001

Inhaltsverzeichnis

Einführung	7
I. Teil: Helms Position: Das analytisch-synthetische Verfahren	15
1. Das Problem der Bildung musikalischer Interessen: Helms kritische Darstellung von Gesangbildungslehren.....	15
2. Der pädagogische Anschauungsbegriff.....	16
3. Die Grundlage von zwei wissenschaftstheoretischen „Denkmodellen“.....	18
4. Ziel der Erziehung.....	19
4.1 Zielebene: „notwendige Zwecke“	20
4.2 Ziel: Ästhetische Urteils- und Geschmacksbildung als „notwendiger Zweck“ auf der Zielebene des Gesangunterrichts	20
4.3 Die Zielebene der „bloß möglichen Zwecke“ durch Ausbildung eines „vielseitigen Interesses“	20
5. Das Problem der Freiheit der Wahl	22
6. Interessenbildung durch Unterricht als Voraussetzung eines sich leicht entwickelnden Willens	24
7. Der Prozess musikalischer Anschauungsbildung in der Darstellung nach zwei verschiedenen Denkmodellen.....	24
7.1 Das „erste Denkmodell“	25
7.1.1 Gründe für Helms Tendenz zur Psychologisierung der Methode nach dem „ersten Denkmodell“	27
7.1.2 Die Weite der gesamten musikerzieherischen Ziele	28
7.2.1 Das Problem einer notwendigen Beachtung pädagogischer Beobachtungen und Erfahrungen.....	29
7.2.2 Die Bedeutung pädagogischer Erfahrungen für die Wahl der Methode	30
7.3 Die pädagogische Tendenz im „zweiten Denkmodell“	30
7.3.1 Der Prozess musikalischer Bildung aus pädagogischer Sicht.....	31
7.3.2 Der „einheimisch-pädagogische Ansatz“ in den Schriften zur historischen Gesangpädagogik	33
8. Chancen einheimischer Begriffe der Pädagogik nach dem „zweiten Denkmodell“	35
8.1 Chance für den Unterricht: Der Begriff der „ästhetischen Anschauung“ fordert das „Zeigen des Schönen“	35
8.1.1 Musikalische Interessenbildung knüpft an den subjektiven Bedeutungshorizont musikalischer Vorstellungen der Kinder an	36
8.1.2 Der „natürliche Weg“ der Bildsamkeit des musikalischen Willens	36

9.	Zur Rolle des „pädagogischen Taktes“.....	39
10.	Der Prozess musikalischer Bildung.....	40

II. Teil: Helms Darstellungen historischer Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts

	41
1.	Der „natürliche Weg“ der induktiven Methode zwischen pädagogischer Fundierung und unterrichtspraktischen Lösungen	41
2.	Erstarken der formalen Bildung.....	42
2.1	Helms positive Einschätzung der induktiv-genetischen Methode nach Pestalozzi.....	42
2.2	Die „Wende“ zum „zweiten Denkmodell“: Eingeschränkte Bedeutung der „Natürlichkeit des Bildungsprozesses.....	44
2.3	Die Forderung nach pädagogischer Konstruktion musikalischer Erfahrungen.....	45
3.	Herbart urteilt: Pestalozzis Idee der Anschauung ist klärungsbedürftig.....	46
4.	Helms Orientierung an der Bildung der „ästhetischen Anschauung“	48
5.	Helm erkennt: Pestalozzis Idee der musikalischen Anschauung ist klärungsbedürftig	49
6.	Helms Kritik an der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli	50
6.1	Das Fehlen einer interessanten „Erfahrungsunterlage“ als Konsequenz der Anwendung des Anschauungsbegriffs in der Nachfolge Pestalozzis.....	50
6.2	Gesangbildungslehren nach Pestalozzischen Grundsätzen: Das Problem der Elementarisierung	51
6.3	Helms Kritik an der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli: Zur Grundregel des Elementarisierens	52
7.	Erfahrung geben: Musik als konkrete „Erfahrungsunterlage“	52
8.	Konsequenzen des „zweiten Denkmodells“: Darstellungen historischer Gesangbildungslehren.....	53
8.1	Grundregel des induktiven Verfahrens.....	53
8.2	Der nach Helms Auffassung falsche Ansatz nach der rationalen Zugänglichkeit.....	54
8.3	Helms Ansatz: Elementarisierung unter Beachtung des ästhetischen Werturteils.....	54
8.4	Das „Zerlegen des Schönen“ – Die musikerzieherische Kunst des Elementarisierens	55
8.5	Norm der Elementarisierung liegt im „Gefallen“ der Elemente	55
8.6	Pädagogische Begründung seines Ansatzes: Formalbildung muss Interessenbildung sein.....	55
8.7	Das rein synthetische Unterrichtsverfahren verhindert die Interessenbildung	56
9.	Helms Fazit: Der Anschauungsbegriff Pestalozzis muss modifiziert werden	56
10.	Der zweifache Ansatz Helms.....	57
11.	Der Fortschritt bei Natorp	59
12.	Das noch offene Problem nach Pfeiffer/Nägeli und Natorp.....	62
13.	Gleichberechtigte Behandlung von Elementar- und Liederkursus.....	63
14.	Helms Position	65

III. Teil: Unterricht und Erziehung	69
1. Unterrichtszweck	69
1.1 Erziehungsziel „Tugend“ als „Harmonie zwischen Willen und Einsicht“	69
1.2 Das formale musikalische Erziehungsziel	71
2. Helms Theorie der ästhetischen Urteilsbildung	71
2.1.1 Urteilsbildung über „Willensverhältnisse“	71
2.1.2 Das Problem der Erkenntnisbasis der Urteile über Willensverhältnisse	72
2.1.3 Urteilsbildung und Erkenntnisbasis über Tonverhältnisse	73
2.2 Das Phänomen der „Billigung“	73
2.3 Die Frage nach der verbindlichen Gültigkeit der Urteile über Willensverhältnisse	74
2.4 Aufgabe des Unterrichts: Ästhetische Urteilsbildung	75
2.5 Das Ziel der Bildung der „Einsicht“: Die ästhetische Einstellung	75
2.5.1 Anbahnung der Reflexivität: Darstellung – Vorstellung – ästhetisches Geschmacksurteil	75
2.5.2 Anbahnung der Urteilsbildung über Tonverhältnisse	76
2.5.3 Notation als Vorstellungshilfe	76
3. Das Problem der „Freiheit der Wahl bei dem Zwange“	77
3.1 Helms Grunderfahrung der „Bildsamkeit“	77
3.2 Das Phänomen der relativen Bildsamkeit	78
3.3 Das erste Moment der Bildsamkeit: Von der Unbestimmtheit zur Festigkeit des Willens	79
3.4 Das zweite Moment der Bildsamkeit des Willens: Bestimmtwerden zur Selbstbestimmung	80
3.5 Beachtung der Individualität	80
3.6 Der musikerzieherische Aspekt der Erziehung zur Individualität	81
4. Vorreflexives Verhalten	82
4.1 Ausserschulische Formen vorreflexiven Verhaltens und Lernens	82
4.2 Vorreflexive Formen sittlichen Verhaltens und Lernens in der Schule	83
5. Das Handlungsproblem der Genese sittlicher Bildung	84
6. Die Problemlage: Erziehung zur Freiheit	85
7. Interessenbildung	86
A. Herbart	
7.1 Das „vielseitige Interesse“ im Prozess des Unterrichts bei Herbart	86
7.1.1 Sinnstypen als pädagogische Konstrukte	86
7.1.1 Konstrukt des „vielseitigen Interesses“ in der Einheit der Person	86
7.2 Teilungsglieder des Begriffes vom Interesse	88
7.2.1 Der formale, subjektbezogene Aspekt des Unterrichtsprozesses: Vertiefung und Besinnung	89
7.2.2 Der formale, objektbezogene Aspekt des Aneignungsprozesses: „Analyse“ und „Synthese“	91
7.2.3 Der formale Aspekt der Intentionalität und Intensität pädagogischen Handelns: „Interesse“ und „Begehrung“	93
7.2.4 Der Aspekt der Vielseitigkeit des Interesses in materialer Hinsicht: „Erkenntnis und „Teilnahme“ als Gegenstände des vielseitigen Interesses	96
7.3 Die musikalisch-ästhetische Werkeinstellung bei Herbart	98
7.4 Herbarts weiter Vorstellungsbegriff: Die pädagogische Rolle der „apperzipierenden Aufmerksamkeit“	99
7.5 Das Herbartianische „Missverständnis“	100

B. Helm

1.	Das „vielseitige Interesse“ im Prozess des Unterrichts bei Helm	101
1.1	Musikalisches Interesse in formaler und materialer Hinsicht (historisch-systematischer Ertrag).....	101
1.2	Vielseitiges Interesse in formaler und materialer Hinsicht.....	103
1.3	Helms pädagogische Bestimmung des Zwecks von Unterricht: Ausbildung der „Vielseitigkeit“	103
1.4	Vorreflexive und reflexive Wertübertragung	104
2.	Der rein formale Aspekt der Interessenstärke	105
2.1	Stufen der Intensität und Intentionalität des Interesses.....	107
2.2	Helms psychologisches Konstrukt der fünf Intensitätsstufen musikalischen Handelns	108
2.3	Die herausragende Bedeutung der 2. Intensitätsstufe für den Unterricht: das „Interesse“	109
2.4	Der psychologische Mechanismus: Apperzeption	110
2.5	Die hohe Bedeutung des „unmittelbaren Interesses“	112
3.	Der formal-materiale Aspekt der Interesserichtungen: Erfahrung und Umgang.....	112
3.1	Interessen der Erfahrung	114
3.1.1	Empirische Erkenntnisebene	114
3.1.2	Logische Verstandesbildung.....	115
3.1.3	Ästhetik.....	115
3.2	Interessen des Umgangs oder der Teilnahme.....	115
3.3	Das „sympathetische“, sociale“ und „religiöse“ Interesse	116
3.4	Der Beitrag des Gesangunterrichts zur Ergänzung von Erfahrung und Umgang.....	117
3.5.1	Die Problematik der Vielseitigkeit im Unterrichtsprozess	117
3.5.2	Die Problematik der Vielseitigkeit aus der Perspektive des Gesangunterrichts	118
4.	Der „Stoff“ des Gesangunterrichts.....	118
4.1	Stoffwahl als Wertwahl in der Tradition des 19. Jahrhunderts.....	118
4.2	Helms Orientierung an der romantischen Idee des Volksliedes	120
4.3	Die Suche nach „bleibenden“ musikalischen Werten.....	120
4.4	Das Prinzip der Wertübertragung durch bewusste Wertwahl	121
4.5	Das Prinzip der ästhetisch-rationalen und normativ verbindlichen Stoffauswahl	121
4.6	Der verbindliche Gegenstand des Gesangunterrichts: Volkslieder und volkstümliche Lieder	121
4.7	Die Ablehnung moralisierender Lieder	122
4.8	Das pädagogische Prinzip der Beachtung der Individualität des Schülers	123
4.9	Der Liederkanon für die acht Volksschuljahre	123
5.	Artikulation der Formalstufen: Der zweistufige Lernprozess	123
5.1	1. Stufe: Vertiefung.....	124
5.2	Die Bedeutung der „Besinnung“ im zweistufigen Lernprozess	125
5.3	Methodische Einheiten: Lernprozess in zwei Stadien: Apperzeption und Abstraktion	126
5.4	Das zweite Hauptstadium als Abstraktionsprozess.....	126
5.5	Der fünfstufige Weg der „Methodischen Einheit“	127
5.6	Darstellung der fünf Stufen	128
5.6.1	1. Stufe	128
5.6.2	2. Stufe	131
5.6.3	3. Stufe	133
5.6.4	4. Stufe	133
5.6.5	5. Stufe	135
6.	Lehrplantheorie	138
6.1	Helms Übernahme des Konzentrationsgedankens für den Gesangunterricht	140
6.2	„Konzentration der Stoffe“ und Gesangunterricht	140
6.3	Kulturstufen bei Ziller.....	141
6.4	Die Stellung der Helmschen Gesangpräparationen im Rahmen der Konzentrationsidee	142
6.5	Die „geschichtlichen Gesinnungsstoffe“	144

6.6	Kongruenz von Einzel- und Gesamtentwicklung	148
7.	Charakterbildung.....	149
7.1	Die Beziehung von Charakterbildung und Unterricht	149
7.2	Erziehung im Übergang zum Handeln: Die notwendige „Übung im Handeln“.....	152
7.3	Drei Entwicklungsphasen der Willensbildung	153
7.4	Genese der Charakterbildung.....	153
7.5	Objektiver und subjektiver Teil des Charakters	154
7.6	Erzieherische Massnahmen zur „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinn“	155
7.7	Helms Lösungsansatz: Übung im Handeln als „Gewöhnung zur Arbeit“	156
IV. Teil:	Konzentrationstypen musikalischer Wertübertragung.....	158
1.	Das Grundmodell der musikalischen Wertübertragung.....	158
1.1	„Interesse“-Typ	158
1.2	Umbildungstyp „didaktische Brücke“	160
1.3	Übungstyp „Kontrastwahrnehmung“.....	160
1.4	„Veranschaulichungs- bzw. Veranhörlichungs-Typ“	161
2.	Darstellung der Anwendung der Konzentrationstypen nach den acht Schuljahren.....	161
V. Teil:	Zugespitzter Vergleich:	
	Helms musikpädagogische Lösungen und Herbarts allgemeine Pädagogik	215
1.	Allgemeine Pädagogik – Gesangpädagogik – Transformationsproblematik.....	215
2.	Das Problem der Freiheit.....	215
2. 1	Interessenbildung im gesinnungsbildenden Gesangunterricht	215
2. 2	Helms Konzept der Formalstufen.....	217
2. 3	Kritik.....	218
3.	Das Problem der Interessenbildung	218
3. 1	Helms Interessenbildung als „Vorstellungs- und Begriffsbildung“.....	218
3. 2	Herbarts Begriff der Ausbildung eines „vielseitigen, gleichschwebenden Interesses“	219
3. 3	Herbarts Idee der „geistigen Respiration zwischen Vertiefung und Besinnung“.....	219
4.	Das Problem der Charakterbildung	220
4. 1	Helms Optimismus der Willensbildung: „Aus Interesse wird leicht Wille“	220
4. 2	Helms musikpädagogische Didaktisierung der Willensbildung: Die Bedeutung der Übungen auf der 5. Formalstufe	221
4. 3	Herbarts Forderung nach charakterbildender „eigener ernster Wirksamkeit der Jugend“: Chancen einer praktischen Realisierbarkeit der Charakterbildung.....	221
4. 4	Kritik: Charakterbildung als „Anhängsel an den Unterricht“.....	221
	Literaturverzeichnis	223
	Anhang.....	230
	Lebenslauf.....	235
	Zusammenfassung.....	236

Einführung

Mit der Leitfrage nach der musikalischen Wertübertragung im Musikunterricht des 19. Jahrhunderts wendet sich die vorliegende Arbeit einer Thematik zu, die in der Fachgeschichte der Musikpädagogik als eher unbedeutend gilt, obwohl der Herbartianismus die deutschen Schulen während der ganzen zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in das 20. Jahrhundert hinein beherrscht hat. Denn mit dem Herbartianismus wird gewöhnlich nur der starre Schematismus der Formalstufentheorie assoziiert, der eine Technik des Lektionenhaltens und eine Programmierung des Unterrichtsprozesses propagierte. Das Urteil über den Herbartianismus in der Musikpädagogik scheint längst gesprochen – seine Zielsetzung gilt als überholt und wird in der wissenschaftlichen Literatur entsprechend randständig behandelt. Im Prinzip jedoch erforderte der Anspruch „herbartianistisch“ orientierter Musiklehrer gegen Ende 19. Jahrhunderts, den Gesangunterricht konsequent in den Zusammenhang mit Erziehung zu setzen, eine Pädagogik auf wissenschaftlicher Grundlage, die die vielschichtigen Beziehungen von Erziehen, musikalischem Lernen und Lehren zu berücksichtigen hatte. Was den pädagogischen *Anspruch* von Musikpädagogen betrifft, die dem Herbartianismus damals nahestanden, herrscht in der musikpädagogischen Historiographie heute ein unscharfes Bild, und es scheint, als würde das sozialtechnische *Wirkungspotential* herbartianistischer Gesangbildungslehren unterschätzt im Hinblick auf den kulturellen Hintergrund der Zeit.

Die vorliegende Arbeit will sich daher mit Johann Helm, einem der führenden Gesangpädagogen des Herbartianismus gegen Ende des 19. Jahrhunderts in der Weise beschäftigen, dass sie sich unter Berücksichtigung der o. g. Leitfrage folgenden Untersuchungsfeldern zuwendet:

- Sie beschäftigt sich mit dem musikpädagogischen Herbartianismus am Beispiel der Gesangpädagogik von Johann Helm und wendet sich somit dem Forschungsbereich der musikpädagogischen Geschichtsschreibung des späten 19. Jahrhunderts zu.
- Sie will Helms Lösungsversuche zur Übertragung seiner systematischen Theorie einer musikalischen Werterziehung in die gesangpädagogische Lehre aufzeigen und Musik-Lernen bei Helm als Verfahren der „musikalischen Wertübertragung“ untersuchen. Einsichten in Helms zentrale Fragestellungen und Problemlösungen zur musikalischen Werterziehung sollen in der Weise gewonnen werden, dass untersucht wird, wie Helm versuchte, Regelmäßigkeiten seiner pädagogischen Lehre in den Fächerkontext der Schule zu übersetzen. Dabei sollen musikali-

sche Einstellungs-Lernvorgänge im Gesangunterricht Helms als Unterrichtstechniken einer „musikalischen Wertübertragung“ aufgezeigt werden.

Diese Untersuchungsfelder werden auf zwei Fragenkomplexe bezogen:

- Ein erster Fragenkomplex resultiert aus der historischen Perspektive und blickt auf den schulischen Gesangunterricht im 19. Jahrhundert: auf eine Zeit, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts anzusetzen ist und bis in das Vorfeld des 1. Weltkrieges reichte, in der die aus heutiger Sicht problematische herbartianische Formalstufenlehre die Seminare der Volksschullehrerausbildung dominierte. In diese Zeit fällt die Helmsche Konzeption eines herbartianistischen Gesangunterrichts.

In der musikpädagogischen Forschung gerät dieser Fragenkomplex als die „vergessene Wissenschaftsgeschichte des Herbartianismus“ (Coriand/Winkler 1998) erst seit den 80er Jahren wieder neu in den Blick: Heise (1986) charakterisiert Helm als Vertreter einer Lehrergeneration, die vom „Fortschrittsglauben“ an einen grundsätzlich „wohlgeordneten“ Gesangunterricht erfüllt war, welcher „im letzten Drittel des [19.]Jahrhunderts einen schwer verständlichen Höhepunkt [erreichte]“ (ebd., 64). Ähnlich kritisch betrachtet Gruhn aus einer „gesamtkulturellen Perspektive“ die Diskrepanz zwischen den großen kulturellen Leistungen im ausgehenden 19. Jahrhundert, zu denen „die schulische Musikerziehung in krassem Gegensatz stand“ (Gruhn 1993, 142): Das häufige Singen vaterländischer Lieder – so Gruhn – könne „nicht die völlige Unerheblichkeit musikalischer Erziehung in der damaligen Schule verdecken“ (ebd., 152). Helms Didaktik des Schulgesangs steht in der Tradition einer Erziehung zu „militärisch heldischem Geist und vaterländisch-kaisertreuer Gesinnung“ (Sievritts 1984, 514) und hat somit auch eine kriegserzieherische, politische Funktion: Sie ist ein Stück „Kriegserziehung im Kaiserreich“ (Lemmermann, 1984).

Nolte untersucht Helms Musikverständnis „unter dem Einfluß der Ästhetik, Pädagogik und Psychologie Herbarts“ (Nolte 1982, 171-194). Insbesondere um das Problem der ästhetischen Werturteilsbildung im musikpädagogischen Herbartianismus näher darzustellen, geht er auf Helms grundlegenden Beitrag zur Konzeption von Gesangunterricht ein (vgl. Helm 1885, 180-196).

Pfeffer (1992) beschreibt im Rahmen seiner Darstellung zur Situation der Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915 den Stand der damaligen Methodendiskussion. Die „Methodik des Gesangunterrichts auf der Grundlage Herbartianischer Pädagogik“ (ebd., 86-91) verzeichnete damals laut Pfeffer eine quantitativ relativ geringe Verbreitung. Ausgesprochene Methodikbeiträge sind rar. In Anlehnung an die Arbeit Noltens (1982, 171-201) stellt Pfeffer die damaligen Beiträge von R. Löwe (1894), E. L. Meinhardt (1890) und A. O. Stiehler (1890) in den Mittelpunkt.

Während Pfeffer (1992, 87-89) hierbei den nach Formalstufen gegliederten Aufbau von Unterrichtseinheiten am Beispiel Löwes (1894) skizziert, werden die nach dem Herbart-Zillerschen Formalstufenmodell durchgestalteten Lektionen im Rahmen des Handbuchs „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen“, das W. Rein u. a. von 1878 bis 1917 in acht Auflagen herausgaben, trotz ihrer damaligen Berühmtheit von Pfeffer nicht erwähnt. Kramer (1990) geht der Frage der „Praxisrelevanz exemplarischer Darstellungen von Gesangunterricht im Kontext der seminaristischen Lehrerausbildung“ kritisch nach (ebd., 3) und erläutert, dass sich Unterrichtsdarstellungen nach dem Herbart-Zillerschen Formalstufenmodell Helmscher Prägung über den Rahmen des „Handbuchs“ hinausgehend kaum durchsetzten.

- Der zweite Fragenkomplex: Die vorliegende Untersuchung will Helms Antworten auf die Frage nach der musikalischen Wertevermittlung betrachten und dabei die didaktischen Prinzipien analysieren, nach denen er die Transformation dieses Ziels in pädagogische Praxis des Unterrichtens übersetzt. Dafür bedient sich die Arbeit des theoretischen Konstrukts der „musikalischen Wertübertragung“. Durch die forschungsleitende Frage nach einem musikpädagogischen Handeln, das auf Werte bezogen ist, erweitert sich die Problemstellung notwendigerweise über den historischen Aspekt des ersten Fragenkomplexes hinausgehend auf das pädagogische Problem des Musik-Lernens – genauer: auf das Problem der Bildung von musikalischen Einstellungen bzw. Werthaltungen. Im Rahmen ihres *historischen* Erkenntnisinteresses berührt die vorliegende Arbeit forschungslogisch daher nicht nur einen Bereich der Geschichte der Musikpädagogik. Sie erstreckt sich auch auf Fragestellungen, die in aktuellen Forschungsfeldern des musikalischen bzw. musikpädagogischen Handelns untersucht werden und in gewisser Hinsicht mit der damaligen schulischen Problemstellung von Helm im 19. Jahrhundert vergleichbar sind – denn auch für Helm als Schul-Praktiker war es ein dringendes Anliegen, das Problem zu lösen: unter welchen Bedingungen sich im Individuum „dauerhafte musikalische Einstellungen“, „stabile Präferenzen“ oder ein „inneres musikalisches Wertbewußtsein“ aufbauen lassen.

Gegenwärtig wird der Fragenkomplex der musikalischen Wertübertragung nur vereinzelt, mit unterschiedlicher Begrifflichkeit und unter verschiedenen Forschungsansätzen untersucht, bei der es u. a. um die Frage geht, wie „eine dauerhafte Affinität“ (Schmidt 1984, 85) zu einer ganz bestimmten Musik entsteht. Schmidt kommt zu dem Ergebnis, dass „musikalische Präferenzen“ sich den „personalen Einflüssen außerhalb der Schule, der emotionalen Kontiguität (dem Klima, in dem Musik erlebt wird), den außerästhetisch-funktionalen Interessen und den motivierenden Kräften der musikalischen Praxis [verdanken]“ (Schmidt 1984, 88). Musikalische Affinitäten entstehen dadurch, dass das Individuum „an vertrauenswürdigen Personen erkennt, was ihnen nicht eine, sondern diese Musik bedeutet“ (ders. , 102). Dies sind zusammengefasst die Ergebnisse einer biographischen Fallstudie von Klüppelholz (1980), in der er Faktoren zur Entstehung stabiler musikalischer Präferenzen („Daueraffinitäten“) untersucht. Auch Behne (1987) kommt zu dem Ergebnis, dass die „individuelle Geschmacksbildung“ in biographische Zusammenhänge eingebettet ist. Es ist eine Erfahrungstatsache, dass auch für den musikalischen Lernbereich – für das „Musiklieben-lernen“ (Regner 1988, 46) die entscheidenden Erfahrungen in sehr frühem Alter gemacht werden. Die akustische Umwelt des Kindes hat einen Einfluss auf die später viel schwerer zu ändernden musikalischen Werthaltungen. Untersuchungen zu Phänomenen der Wertübertragung versuchen, Faktoren musikalischer Einstellungen bzw. Einstellungsänderungen in musikalischen Handlungsfeldern zu beschreiben, um Bedingungen sich verändernder „Werthaltungen“ (Regner 1988, 46) und „ästhetischer Vorlieben“ (Schmidt 1984, 86) im Umgang mit Musik besser erkennen zu können.

Aus dem Vorhaben, musikalische Wertübertragungsvorgänge am historischen Beispiel des Helmschen Gesangunterrichts zu untersuchen, ergibt sich forschungsmethodisch die Notwendigkeit, über eine bloße Darstellung der Helmschen Konzeption eines herbartianistischen Gesangunterrichts hinauszugehend spezifischen Fragestellungen nachzugehen, die an dieser Stelle zunächst nur kurz in einer kleinen Reihe von Problemkreisen angedeutet werden sollen. Dabei sollen Johann Helms Gesangbildungslehre sowie weitere Schriften des gleichen Autors zur Allgemeinen Pädagogik und zur Geschichte der Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts den Rahmen für ein mehrdimensionales Untersuchungsfeld bilden, um seine Antworten auf die Frage der Wertevermittlung im Gesangunterricht erkennbar werden zu lassen. In folgenden vier Problemkreisen soll Helms Gesangbildungslehre in spezifische gedankliche Zusammenhänge gestellt werden:

1. Helms Gesangbildungslehre im Rahmen der zeitgenössischen Methoden-Diskussion;
2. Helms Herbart-Rezeption;
3. Der Zusammenhang zwischen seiner Gesangbildungslehre und seiner Allgemeinen Pädagogik;
4. Helms unterschiedliche bzw. gegenläufige Denkrichtungen

1.

Für Helm stellt sich das Problem eines „erziehenden“ und insofern „fortschrittlichen“ Gesangunterrichts so dar, dass einerseits die getrennten Elementar- und Liederkurse in den Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts für ihn auf einem Begriff der musikalischen Anschauung basieren, der das Interesse an der Musik nicht befördert, sondern gefährdet bzw. zerstört. Da Helm andererseits die pädagogischen Prinzipien der Elementarisierung und der Anschauungsbildung für unaufgebare Errungenschaften der Pestalozzischen Pädagogik anerkennt, sucht er nach Lösungen, die eine musikalische Anschauungs- und Elementarbildungslehre ermöglichen, welche gleichzeitig das musikalische Interesse bzw. das Wert-Gefühl für Musik aufbauen. Ausbildung der musikalischen Anschauungen auf der Grundlage einer musikalischen Elementarlehre – dies ist kurz gesagt die Tradition der Gesangbildungslehren in der Nachfolge Pestalozzis, in der auch Helm seinem Selbstverständnis nach steht.

2.

Helm ist Theoretiker musikalischer Bildung. Es ist zu beobachten, dass sich seine Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Gesangunterrichts nicht allein in handlungsanleitenden methodischen Schriften erschöpfen. Vielmehr zeigt er das Bemühen, eine musikpädagogische Konzeption (der Wertübertragung) zu erarbeiten, die in Erwartung einer sittlich-erzieherischen Wirkung von Musik auch „ideale“, d. h. persönlichkeitsbildende Ziele anstrebt. Von daher entwickelt er seinen gesangpädagogischen Ansatz in Korrespondenz mit der Ethik, Ästhetik und Pädagogik von Johann Friedrich Herbart. Helm verwendet in seinem „Handbuch der allgemeinen Pädagogik“ (1894) Begriffe aus dem Denken von Herbart, die er freilich in seiner spezifischen Art umdeutet. Dies ist nicht verwunderlich, denn Helm, Inspektor des Königlichen Schullehrerseminars in Schwabach glaubte, mit seinem praxisorientierten Kompendium in der Tradition der Herbartschen Pädagogik zu stehen. Wie alle Herbartianer war auch er überzeugt davon, Herbarts pädagogische Intentionen sinngemäß zu verfolgen. In enger Anlehnung an Herbarts Begrifflichkeit versuchte er die Konzeption der Herbartschen Pädagogik im Hinblick auf sein gesangpädagogisches Konzept zu transformieren.

Helms Konzept ist gleichwohl gekennzeichnet vom Optimismus, im Rückgriff auf Herbarts Pädagogik Erziehung und Methode in der Weise zu harmonisieren, dass es sich als eine Berufswissenschaft der Gesanglehrer praktisch bewähren könnte. Auch wenn Helm die vielfältige Begrifflichkeit Herbarts adaptiert und eine anspruchsvolle Konzeption eines „erziehenden“ Gesangunterrichts praxisnah für die Volksschule auf der Grundlage der Herbartschen Pädagogik übersetzt, so war er doch im Gegensatz zu Herbart in der Einschätzung der Chance weitaus optimistischer, innerhalb der Staatsschule bestimmte normative Erziehungsziele zu erreichen. Während jedoch Herbart pädagogisch relevante Handlungsfelder noch in einem offenen pädagogischen System durchdacht hatte, adaptierte Helm dann rund 80 Jahre später Herbarts Pädagogik, indem er ein

normativ geschlossenes Methodenschema im Rahmen eines ethisch-religiösen Gesinnungsunterrichts entwickelte. Dies zeigt sich besonders deutlich in seinem gesangdidaktischen Konzept nach dem Formalstufenschema, welches integraler Teil eines pädagogischen Gesamtsystems auf *herbartianistischer* Grundlage ist.

3.

Helm verband den Anspruch der Wissenschaftlichkeit mit dem der Praxisnähe. Für ihn ging es nicht in erster Linie um eine bewusste und enge Anlehnung an die Pädagogik Herbarths, bzw. eine Adaption derselben, sondern um die *praktische* Umsetzbarkeit *seiner* Idee eines „erziehenden Gesangunterrichts“. Konsequenterweise war für ihn daher die Abwehr eines musikalischen Anschauungsbegriffes, der durch Nägeli, Natorp, Hentschel u. a. in der Pestalozzi-Tradition vermittelt wurde. Das Problem lag für ihn darin, dass in den Gesangbildungslehren dieser Tradition eine für die Schüler wenig anschauliche und dadurch uninteressante musikalische Elementarbildung bis hin zum Einzelton angestrebt wurde. Auch die Durchführung getrennter Elementar- und Liederkurse basierte auf einem Begriff der musikalischen Anschauung, der das Interesse an der Musik nicht befördern half, sondern erlahmen ließ. Ziel seines Gesangunterrichts war die Ausbildung der musikalischen Interessen. Die Ausbildung der Interessen aber war ihm nicht nur eine Frage der Methodik, sondern griff in die erzieherische Dimension über. Daher war es für ihn von Bedeutung, die Frage, woran sich eine gute bzw. fortschrittliche Gesangbildungslehre erkennen ließe, in engster Verbindung mit den Chancen der Interessenbildung zu bringen. Eine gute Methodik der Gesangbildung vermag nach Helm das musikalische Interesse der Schüler aufzugreifen, nachhaltig zu wecken und in der Weise auszubilden, dass ein spezielles, auf Musik bezogenes Interesse zu einem Merkmal der Person wird.

Nur so ist zu verstehen, warum er in kurzen, überblicksartigen Artikeln zur Geschichte der Gesangpädagogik versuchte, aus der Fülle der seit Beginn des 19. Jahrhunderts erscheinenden Gesangbildungslehren eine Tradition hervorzuheben, die die Chance eines sog. „erziehenden Gesangunterrichts“ in sich trägt, d. h. Interesse weckt, Werte vermittelt oder auch charakterbildend wirkt. Besonders die in der Tradition Pestalozzis stehenden Gesangbildungslehren sind für ihn in dieser Hinsicht beachtenswert, obgleich sie seiner Meinung nach dringend neueren lernpsychologischen Erkenntnissen angepasst werden müssen.

Fortschritt in der Methodik der Gesangbildungslehren ist für ihn die wichtigste Aufgabe, der er sich mit dem Selbstverständnis eines erziehenden Gesangspädagogen mit ehrgeizigen Praxisambitionen stellt. Immer dann, wenn er Chancen zur Verwirklichung musikalischer Interessenbildung in Konzeptionen von Gesangbildungslehren zu entdecken meint, hebt er sie als „fortschrittlich“ hervor und stellt neben sein Lob auch Vorschläge zur Verbesserung einzelner Methodik-Konzepte – Verbesserungen, die in sein Konzept des analytisch-synthetischen Unterrichts münden.

4.

In Helms Schriften zeigen sich im Wesentlichen zwei unterschiedliche, bzw. gegenläufige Richtungen seines Denkens. Um sie im Kontext zu erkennen und zu verstehen, soll versucht werden, sie mit Hilfe von zwei konstruierten Denkmodellen als methodologischen Werkzeugen zu beschreiben.

A.

Helm, der sich in der fachöffentlichen Diskussion um die „richtige“ Methode vehement für die Durchführung des Unterrichts nach den Formalstufen Herbarts einsetzte, folgt in diesem Zusammenhang klar erkennbar deduktiven Ableitungen („1. Denkmodell“): Aus Ethik und Ästhetik abgeleitete Werte setzte er als höchste Zielvorgaben von Unterricht und Erziehung ein. Die Erreichung dieser Ziele war nach diesem Denkmodell für ihn nur eine Frage der Anwendung lernpsychologisch ermittelter Gesetzmäßigkeiten des Seelenlebens, die dann quasi mit naturgesetzlicher Konsequenz methodisch angestrebt werden konnten. Helm hatte damit lernpsychologische Erkenntnisse und Ansätze, die schon bei Herbart zu finden sind, in der Weise adaptiert, dass er sie zur Methode verkürzte.

In der Konsequenz dieses Denkmodells hielt er es daher auch nicht für notwendig, Gesangunterricht im Bedingungsgefüge von Zielen, Inhalten und Methoden fachöffentlich zu diskutieren und darzustellen. Wie so viele der zeitgenössischen Gesanglehrer glaubte auch er an den Fortschritt der „richtigen“ Methode, die geprägt war von der Entwicklung einer quasi unterrichtstechnologisch optimierten „Idealmethode“. Diese für das ausgehende 19. Jahrhundert zeittypische Begeisterung für einen lernpsychologisch gestützten Begriff von Fortschritt in der Methode führte auch für Helm in eine von Zielen und Inhalten weitgehend abgelöste Methodendiskussion.

Zu betonen ist allerdings, dass Ziele und Inhalte des Gesangunterrichts für Helm als einem Theoretiker musikalischer Bildung dennoch von großer Bedeutung waren, auch wenn er diese fachöffentlich kaum diskutiert. Fachöffentlich diskutiert wurden fast ausschließlich Konzepte wissenschaftlich optimierter Lernmethoden.

B.

Aber nur dem ersten Anschein nach hatte Helm seine ganze Hoffnung in eine anwendungsorientierte, „technische“ Sicht von Methode gesetzt, wenn er sich in die damalige fachöffentliche Diskussion einreicht, Gesangbildungslehren methodisch zu optimieren, um den Schülern zu helfen, das musikalische Material der Lieder auditiv, gesangstechnisch und kognitiv zu bewältigen, d. h. auf einer Ebene der konkreten Anforderungen des musikalischen Materials.

Für ihn muss darüber hinaus die Methode einen Beitrag zur Erziehung der Persönlichkeit leisten – sie muss auch bezogen sein auf die zentrale musikerzieherische „Ideal-Ziel“-Idee, in der musikalisch-ästhetische Erziehung zur Vervollkommnung des Menschen durch Musik gleichbedeutend ist mit Ausbildung einer Vielseitigkeit des musikalischen Interesses.

Bewegt sich Helm argumentativ auf dieser „Ideal-Ziel“-Ebene von Unterricht und Erziehung, dann steht für ihn nicht ein aus der Psychologie abgeleiteter Lernbegriff im Mittelpunkt, sondern es gewinnen Begriffe an Bedeutung, die ein auf musikalisches Lernen bezogenes „eigenständiges Denken“ kultivieren: Ausbildung des „Geschmacksurteils“ durch Weckung des „Interesses“ im „Anschauen des Schönen“.

Helm wendet sich vom Denkmodell der Deduktion immer dann ganz pragmatisch ab, wenn er seiner Überzeugung Ausdruck verleiht, dass das Erziehungsziel einer musikalisch interessierten Persönlichkeit nicht deduziert werden kann. Vermittelt durch Beobachtungen und Erfahrungen des Lehrers müssen ganz eigene Wege für das lernende Individuum gefunden werden, die das musikalische Interesse befördern und die Kompetenz eines spezifisch ästhetisch-musikalischen Geschmacksurteils anbahnen. Erfahrungstatsachen sprechen ihm gegen eine rein deduktive Bestimmung von Pädagogik: Als Pädagoge erkannte er, dass es nicht möglich ist, das Ziel einer interessierten, charakterstarken Persönlichkeit zu deduzieren.

Helm durchdenkt in der Konsequenz eines „2. Denkmodells“ seinen Gesangunterricht daher vom pädagogischen bzw. musikpädagogischen: Beachtung vorreflexiver Formen musikalischen Verhaltens, „Zeigen des Schönen“; Anknüpfung an den subjektiven Bedeutungshorizont der Schüler, das Verfolgen insgesamt eines „natürlichen Weges“ der Bildsamkeit des musikalischen Willens“.

In Helms Schriften existieren beide Denkmodelle unvermittelt – d. h. methodologisch unreflektiert nebeneinander: einerseits beteiligt er sich an einer weitgehend von Zielen und Inhalten abgelösten Diskussion zur Optimierung von Gesangsmethoden, andererseits erkennt er, dass eine das Individuum berücksichtigende Geschmacksbildung immer auch individuelle, aus der Beobachtung und Beachtung der Lernenden sich ergebende Methoden erfordert.

An diesem zuletzt genannten methodologischen Problemkreis setzt das erste Kapitel der Arbeit an:

Kapitel 1:

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Herausarbeitung der oben genannten zentralen Begriffs- und Theorieelemente von Helm. Die methodologische Frage nach den pädagogischen Theoriebildungsprozessen in Helms Schriften soll Aufschluss darüber geben, wie Helm die methodisch-praktische Umsetzung der Chancen der musikalischen Wertübertragung im interessebildenden Gesangunterricht begründete.

Kapitel 2

Das zweite Kapitel wendet sich der historischen Perspektive zu, in der Helm in kritisch-konstruktiver Absicht auf Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts zurückblickt.

In seinen Beiträgen „Die Entwicklung des Gesangunterrichtes“ (B, 1879) und „Der Gesang in der Volksschule“ (C, 1896) kann beobachtet werden, wie Helm aus pädagogischer Perspektive Methoden Aspekte historischer Gesangbildungslehren in kritisch-konstruktiver Weise betrachtet, die seit Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt wurden. Helm stellt in diesen Lehren prinzipielle Chancen und Gefahren auf der Ebene der Methodenwahl heraus, die sich auf das Erziehungsziel einer musikalischen Interessenbildung entweder positiv oder aber negativ auswirken können.

Unmittelbar praktisch verwertbare Impulse für den Gesangunterricht will er mit diesen beiden Schriften nicht geben. Helms Hauptinteresse in seinen historischen Kurzdarstellungen zur Geschichte der Entwicklung der Methodik des Gesangunterrichts liegt vielmehr darin, in wissenschaftlich-kritischer Absicht theoretische Entwicklungen bestimmter Methoden Aspekte in historischen Gesangbildungslehren nachzuzeichnen und daran anknüpfend pädagogisch-theoretische Impulse für einen möglichen Methodenfortschritt der Gesangbildungslehren zu geben, die in das Konzept des analytisch-synthetischen Unterrichts münden.

Kapitel 3

Hier soll der Gesangunterricht Helms ausgehend von den gedanklichen Zusammenhängen seiner allgemeinen Erziehungslehre systematisch neu bestimmt werden. Den wichtigsten Elementen seiner allgemeinpädagogischen Unterrichts- und Erziehungslehre („Unterrichtszweck“, „ästhetische Urteilsbildung“, „vielseitiges Interesse“, Entwicklung der „Vielseitigkeit“ im Unterrichtsprozeß, „methodische Einheiten“) werden systematisch die entsprechenden *musikalischen* bzw. *gesangpädagogischen* Hauptgesichtspunkte seiner Lehre an die Seite gestellt.

Durch den Versuch, die *gesangpädagogischen* Lehrelemente Helms an seine *allgemeinpädagogischen* anzubinden bzw. ins Verhältnis zu setzen, soll die gedankliche Weite des Helmschen Konzeptes eines „erziehenden Gesangunterrichts“ sichtbar gemacht werden. Die hier gewählte Darstellungsform beabsichtigt, Helms pädagogisches und methodisches Denken systematisch in Beziehung zu setzen, um den Blick für die Weite des zeitgenössischen Bildungsdenkens zu öffnen, in der Helms Gesangpädagogik sowie der pädagogische Kontext seiner Gesangbildungslehre steht.

In der von Helm sorgfältig durchdachten Ordnung seiner Unterrichts- und Erziehungslehre sollen insbesondere jene spezifischen Aspekte sichtbar werden, die eine sozialtechnische Beeinflussung des Schülerbewußtseins durch Unterricht anstreben.

Kapitel 4

In diesem Kapitel sollen Helms Unterrichtspräparationen in ihren Handlungsstrukturen näher bestimmt werden.

In typologisch aufgearbeiteter und interpretierender Form wird Helms Methodenkonzept für den Gesangunterricht als ein Versuch dargestellt, kontrollierte Lernprozesse in Gang zu setzen und erzieherisch bedeutsame Eigenschaften der Lieder auf die Schüler zu übertragen. Da Helm den geplanten Ablauf seiner Gesangstunden in Unterrichtspräparationen nach formalstufenschematischer Art schriftlich niedergelegt hat, soll der Kern seiner Methode, der in Unterrichtstechniken der musikalischen Wertübertragung zu vermuten ist, gedanklich in typologischer Form neu herausgearbeitet werden. Es soll in diesem Kapitel nachgewiesen werden, dass Helm das Verfahren der musikalischen Wertübertragung nach einem didaktischen Grundmodell musikalischer Unterrichtshandlungen und einer Reihe von Handlungsvarianten ausübt.

Kapitel 5

Abschließend wird Helm noch einmal in seinem Verhältnis zu Herbart betrachtet durch einen Vergleich der zentralen Lehrelemente beider Autoren vor dem Hintergrund der Frage, ob und wieweit die Legitimität seiner Berufung auf Herbart noch zu begründen ist.

I.

Helms Position : Das analytisch-synthetische Verfahren (ab ca. 1870)**1. Das Problem der Bildung musikalischer Interessen: Helms kritische Darstellung von Gesangbildungslehren**

Helm reiht sich mit seinen Beiträgen zur Methodik des Gesangunterrichts im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in die „von Methodenproblemen beherrschte musikpädagogische Diskussion“ (Nolte 1982, 24) über die Erörterung pragmatischer Fragen zur Optimierung der Methoden in der Gesangsbildung ein. Als Bildungstheoretiker der herbartianischen Richtung betont er, dass die Wege des Unterrichts prinzipiell durch die Gesetze der Psychologie vorgezeichnet seien.

Helm begreift den Beginn eines wissenschaftlich begründeten Volksschul-Musikunterrichts im 19. Jahrhundert vom neuen pädagogischen Denken Pestalozzis aus nach dem Prinzip „allgemeiner Menschenbildung“, welches sich gegen eine einseitige Verstandeschulung der Aufklärung wendet. Es ist dieser neue Gedanke, mit Hilfe der Musik zu erziehen, den auch Helm begrüßt. Ohne einschneidende „Modifikationen“ an den Gesangbildungslehren in der Nachfolge Pestalozzis ist es jedoch für ihn nicht mehr möglich, dem Grundgedanken eines „erziehenden Gesangunterrichts“ zu folgen, da er als Gesangsmethodiker in der Tradition der „Herbart-Zillerschen Schule“ stehend, von anderen pädagogischen Gesichtspunkten ausgeht. Dies zeigt sich besonders in seiner Akzentuierung der musikpädagogischen Notwendigkeit, den Lehrgang auf eine „konkrete Erfahrungsgrundlage wirklicher musikalischer Vorstellungen“ zu stellen. In der Tradition Herbarts stehend will Helm musikalische *Vorstellungen* auf der Grundlage einer konkreten Erfahrungsunterlage und nicht ein von wirklichen Liedern abstrahiertes „Kunstvermögen“ ausbilden.

Die formale Ausbildung und Entfaltung menschlicher Kräfte bzw. einer „Kunstkraft des Individuums“ (Nägeli) durch einen abstrakten, elementarisierten Lehrgang der Musiklehre als Voraussetzung für eine „reichere Lebensansicht“, eine „edlere Existenz“ wurzelt im neuhumanistischen Denken, ein höheres Leben in geistigen und musikalischen Erfahrungen einer Alltagswirklichkeit gegenüberzustellen.

Helm lehnt jedoch diesen auf der sog. „Vermögenspsychologie“ basierenden Ansatz ab, der Bewusstseinsvorgänge auf besondere Vermögen der Seele zurückführen will. Die Ausbildung eines sog. „Kunstvermögens“ stützt sich auf einen Klassenbegriff, d. h. auf eine Abstraktion aus bestimmten Erscheinungen des Seelenlebens (vgl. Weiss 1928, 69 ff.). Aus empirischer Sicht kommt es bei der Betrachtung des wirklichen musikalischen Erlebens aber nach Helm auf die genaue Beschreibung der *einzelnen* musikalischen „Vorstellung“ (Herbart), des *einzelnen* Gefühls an – und nicht auf das Vorstellungsvermögen oder Gefühlsvermögen, weil der Unterricht die konkreten, d. h. empirischen Möglichkeiten der Entwicklung einer musikalischen Geschmacksbildung immer im Auge behalten will. Der Vermögenspsychologie fehle „die Achtsamkeit auf das Spezielle und die genaue Beschreibung des Einzelnen“ (Herbart, zit. n. Weiss 1928, 70). Helm achtet daher sehr auf die empirischen Bedingungen und Möglichkeiten der Genese der musikalischen Vorstellungen. Die musikalische Alltagswirklichkeit ist für Helm eine notwendige „Erfahrungsunterlage“ für die weitergehenden Lehr- und Lernprozesse. Als empirisch gegeben betrachtet er die auszubildenden musikalisch-*ästhetischen* Vorstellungen, die der Erfahrung nach immer mit Wertgefühlen verbunden sind. Ihren subjektiven Urteilscharakter gilt es im Rahmen von Unterricht und Erziehung zu beachten.

Bei der Betrachtung der Gesangbildungslehren, die seit Beginn des 19. Jahrhunderts in der Nachfolge der Pestalozzischen Elementarbildungslehre entwickelt wurden, fällt Helm auf, dass die formalbildenden Elementarkurse eine Ausbildung des musikalischen Interesses der Schüler verhindern. Diese Beobachtung eines pädagogischen Mangels oder Fehlers dieser Lehren ist aus Helms Perspektive im Hinblick auf das Ziel eines persönlichkeitsbildenden („erziehenden“) Unterrichts folgeschwer, weil er die für das 19. Jahrhundert so wichtige Frage nach der „richtigen“ Methodenwahl dem Grundsatz nach so beantwortet: „Entscheidend kann nur die Rücksicht auf das Interesse der Schüler sein“ (C, 660).

2. Der pädagogische Anschauungsbegriff

Die Ursache für eine fehlende „Rücksicht auf das Interesse“ in den Gesangbildungslehren liegt seiner Meinung nach in Folgendem:

Ihnen fehle die Beachtung und auch die didaktisch-methodische Umsetzung der konkreten musikalischen Erfahrungsunterlage: erstens werden empirische Gegebenheiten der musikalischen Vorstellungsbildung nicht ausreichend oder nicht richtig gewürdigt, woraus zweitens resultiere, dass die Elementarbildungskurse auf einem für *musikalische* Bildungsprozesse ungeeigneten pädagogischen Anschauungsbegriff basieren.

Trotz der Kritik zeigt sich Helm dennoch optimistisch hinsichtlich der begrüßenswerten Tendenz der seiner Meinung nach positiv zu bewertenden wissenschaftlichen Ansätze: Helms Auseinandersetzung mit den musikalischen Elementarbildungslehren des 19. Jahrhunderts ist angeregt durch den von ihm begrüßten Impuls formaler Bildung, durch musikalische Anschauung den „Geist des Kindes zu bauen“- in diesem grundlegenden pädagogischen Aspekt gleichen sich die Überzeugungen Pestalozzis und Herbarts.

Die von Helm angeführten Gesangbildungslehren vertreten alle die Pestalozzische Idee, den „Geist des Kindes zu bauen“ – eine Idee, die musikalischen Anschauungen der Kinder von den musikalischen Elementen ausgehend zu bilden. Als besonders vielversprechend für eine wissenschaftliche Entwicklungsrichtung der Methodik des Gesangunterrichts betrachtet Helm die sog. „induktiv-genetische Methode“, die u. a. Pestalozzi vertritt und den Weg der Bildung allgemeinverbindlich quasi naturgesetzlich „von der Anschauung zum Begriff“ (Helm) festlege.

Im Zentrum der gesangpädagogischen Neuerungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts steht die „Methode der Elementarbildung“ von Pestalozzi (vgl. Heise 1986, 39). Die Idee einer „Höherentwicklung des Menschen aus den Kräften der eigenen Subjektivität“ ließ Pestalozzi eine „Pädagogik der Entwicklung aller menschlichen Kräfte“ schaffen, die zur Theorie der formalen Bildung, zur „Methode“ führte. Der Idee nach sollte die Elementarmethode die Grundlage aller Bildung sein, deren Hauptwert er in ihrem Ausgehen von der formalbildenden Kraft der Anschauung sah. Die „Führung zur Anschauung“ ist der „Anfangspunkt“ aller Bildung (Pestalozzi, 114). Pestalozzis Konzept formaler Bildung stellt eine „Theorie von Grundfertigkeiten“ dar, die die Mannigfaltigkeit der gegenständlichen Welt auf ihre objektiven Grundstrukturen zurückführt“ und für den Bereich der Erkenntniskräfte („Kopf“) Form, Zahl und Wort als Elementarpunkte der Anschauung von Raum und Zeit aufstellt (vgl. Blankertz 1982, 109).

Helm begrüßt Pestalozzis „Methode“, insbesondere die Idee der Anschauungsbildung, kritisiert aber die Idee seines *musikpädagogischen* Ansatzes einer Anschauungsbildung, die die Fundamente der Gesangslehre auf der Ebene einer „elementarisch eingeübten Kraft des Messens und Rechnens“ (Pestalozzi) erschließen lassen will. Helm führt diesen seiner Meinung nach falschen gesangpädagogischen Ansatzpunkt eines logischen Anschauungsbegriffes für die musikalische Elementarbildung auf Pestalozzis mangelhafte Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich der musi-

kalischen Bildung zurück. Helm hält es für einen fundamentalen Fehler, die Gesangslehre vom Logischen bzw. Mathematischen ausgehend für die Kinder erschließen zu wollen.

Die Gesangbildungslehren, die sich Pestalozzis „Methode“ anschließen, führen diesen nach Helms Meinung falschen Ansatz der musikalischen Anschauungsbildung methodisch weiter aus.

Die Konsequenz eines „leeren Formalismus“ ergibt sich daher in der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli, für die die logisch berechenbare, rationale Zugänglichkeit nacheinander eingeübter „Elemente“ der Musik das Kriterium für einen lückenlos gestuften Elementarlehrgang darstellt.

Nägelis musikpädagogischer Anschluss- bzw. Anwendungsgedanke setzt an der mathematisch-rationalen Seite der Musik an, indem er betont, der Rhythmus stelle das Grundelement der Musik dar, weil durch ihn die Töne als Zeitgrößen festgelegt werden und durch ihre Zahlengesetzlichkeit in den rhythmischen Beziehungen der Töne zueinander sich vor der Anschauung ihre Deutlichkeit bis zum Begriff erschließen. Musikalische Bildung habe daher ihren Ausgangspunkt vom Rhythmus zu nehmen (vgl. Nolte 1982, 52). Das „Anschauungsvermögen“ müsse erst durch einen „Elementarkurs“ gebildet werden, bevor im „Liederkurs“ die seelischen Kräfte zur Entfaltung kommen dürfen.

Helm glaubte aber nicht den vermögenspsychologisch verpflichteten Elementarbildungsgedanken in der Nachfolge Pestalozzis folgen zu können, - zum einen nicht wegen des Ansatzes im musikalisch „Abstrakten“, zum anderen nicht aus lernpsychologischen Gründen, zuerst ein „Kunstvermögen“ auszubilden - wonach erst ein breit ausgeführter Elementarlehrgang die „Kunstkraft“ musikalisch-technischer Fähigkeiten des Schülers auszubilden habe, bevor er der Wirkung von Liedern ausgesetzt werden darf, die die Aufgabe haben, die seelischen Kräfte zu entfalten. So sehr er auch die in der Elementarbildung enthaltene formalbildende Tendenz einer methodisch kontrollierten, gestuften Anschauungsbildung begrüßt – er glaubt dennoch kritisieren zu müssen, wie die alten Gesangbildungslehren in der Nachfolge Pestalozzis die konkrete musikalische Erfahrungsunterlage der Schüler für die Lehrgänge missachten, wie mangelhaft der zugrunde liegende Begriff der musikalischen Anschauungsbildung noch ist.

Das Problem der alten Gesangbildungslehren im Gefolge der Pestalozzischen Pädagogik liegt für Helm im Prozess einer Anschauungsgewinnung, der versucht, Musik unter Absehung der Tatsache zu lehren, dass sie immer auch ein Träger von subjektiven Bedeutungen oder Wertungen der Schüler ist.

Obwohl Helm die Anschauungsbildung als die erste Hälfte des gesamten Lernprozesses begreift – die zweite Hälfte stellt für ihn der Prozess der Abstraktion dar – und auch bestätigt, dass der Weg des Unterrichts „von der Anschauung zum Begriff“ voranschreiten müsse, darf aber im Hinblick auf das persönlichkeitsbildende Ziel der Erziehung die Ausbildung des musikalischen Interesses während der Anschauungsbildung nicht vernachlässigt werden. Daher fordert Helm einen neuen Begriff der Anschauungsbildung, der den pädagogischen Gegebenheiten der musikalischen Vorstellungsbildung besser entspreche.

Helm sieht als Hauptproblem der alten Elementarbildungslehren, dass sie abstrakte und daher „gleichgültige“ musikalische Elemente aufstellen, die im ausschließlich synthetisch fortschreitenden Lehrverfahren nicht interessebildend wirken können. Er ist sich bewusst, dass die musikalische Elementarbildung auf das „einfache Schöne“ zurückgehen und dieses zum Gegenstand der vertieften Betrachtung machen muss. Auch noch das musikalisch Elementare, Einfache muss geeignet sein, die Einstellungen der Schüler zu bilden. Die Beachtung des musikalisch Elementaren in seiner Wertgebundenheit soll bewirken, dass schon bereits in der musikalischen Elementarbil-

derung die Gefühlsbedeutsamkeit der Übungen im Hinblick auf das ganze Lied beachtet wird. Im Gegensatz zu den alten Elementarbildungslehren betont Helm deshalb die Bedeutung, von konkreten, auch in ihren Elementen noch als „schön“ zu beurteilenden Tonverbindungen auszugehen und diese als Ausgangspunkt für die Synthese zu nehmen. Die Beachtung des „einfachen Schönen“ als Maßstab einer Elementenbildung der Lieder ist sachlich notwendig, weil in der musikalischen Urteilsbildung *ästhetische* Gegenstände wahrgenommen und bewertet werden. Der Charakter musikalisch-ästhetischer Gegenstände erfordert eine entsprechende ästhetisch wertende Beurteilung.

3. Die Grundlage von zwei wissenschaftstheoretischen „Denkmodellen“

Helm sieht in der geschichtlichen Entwicklung des Gesangunterrichts seit Beginn des 19. Jahrhunderts einen erfolversprechenden pädagogischen Ansatz zum „Fortschritt“ in der „Methode der Induktion“ (B, 235). Da Helm die Überzeugung bestätigt, dass auch für den Gesangunterricht in der „Methode der Induktion“ zu Recht ein erfolversprechendes, „neues und weites Feld der Tätigkeit“ gefunden wurde, will er diesen methodischen Ansatz als verbindlichen Maßstab sowohl an die historischen als auch an aktuelle Methodenkonzptionen des Gesangunterrichts anlegen. Mit dieser pädagogischen Grundsatzentscheidung für ein bestimmtes, allgemeinverbindliches Methodenkonzpt, das auch für den Gesangunterricht seiner Meinung nach gültig ist, steht Helm vor der „Transformationsproblematik“, dieses „schulpädagogisch zu fassen“ (Klingberg 1998, 123 f.), d. h. dieses in eine didaktisch-methodische Unterrichtslehre der Gesangbildung umzusetzen. Wie Helm zu diesem Zweck seine Allgemeine Pädagogik in gesangpädagogische Lehre transformiert, bleibt von ihm *methodologisch* weitgehend ungeklärt. Zwar versteht Helm nach einem „ersten Denkmodell“ Pädagogik als „angewandte Ethik“ und „angewandte Psychologie“ (A, 10), es finden sich jedoch v. a. in vereinzelt Texten seiner „Allgemeinen Pädagogik“ systematische Ansätze zu einer Methodologie der Pädagogik nach einem „zweiten Denkmodell“, welches das Theorie-Praxis-Verhältnis von Pädagogik nicht als deduktives, sondern als „wechselseitiges Verhältnis“ bestimmt (A, 25). Vor dem Hintergrund zweier verschiedener „Denkmodelle“ hinsichtlich des pädagogischen Theorie-Praxis-Verhältnisses betrachtet Helm Methoden historischer Gesangbildungslehren und entwickelt seinen eigenen Ansatz zur Methodik des Gesangunterrichts: An einer Reihe von Gesangbildungslehren thematisiert er Methodenaspekte, die er alle vor dem Hintergrund der „Methode der Induktion“ (B, 235) bewertet wissen will.

1. Helm betreibt eine von der Ziel- und Inhaltsebene des Gesangunterrichts weitgehend abgelöste Methodendiskussion. Er hält die aus Ethik und Ästhetik abgeleiteten Werte als Ziele der Erziehung für absolut verbindlich. Sie sollen durch Anwendung psychologisch ermittelter Gesetzmäßigkeiten des Seelenlebens als notwendige Konsequenzen erreicht werden. Diese Gesetzmäßigkeiten können seiner Ansicht nach nur dann richtig zur Anwendung kommen, wenn der Unterricht nur der natürlichen, induktiven Methode folgt.
2. In Texten, in denen Helm eher grundlegend pädagogisch argumentiert, scheint eine spezifisch musikpädagogisch eigenständige Problematisierung der Methodendiskussion durch: Wenn Helm auf Chancen und Defizite der alten Gesangbildungslehren hinsichtlich der konkreten musikalischen Erfahrungsunterlage und der musikalisch-ästhetischen Anschauungsbildung aufmerksam macht, dann verwendet er Begriffe, die ein gesangpädagogisch selbstständiges Denken kultivieren und nicht aus der Psychologie abgeleitet sind. Im Zentrum dieser „eigenständigen“ Begriffe steht das „musikalische Interesse“: Dieses kann nur geweckt werden, wenn der Gesangunterricht im Schüler das spezifisch musikalisch-ästhetische „Geschmacks-Urteil“ ausbildet (vgl. 3, 181) : im Schüler muss ein „Interesse“ im „Anschauen des Schönen“ bzw. ein Interesse der „ästhetischen Anschauung“ geweckt werden, bevor im weiteren Verlauf

der Unterricht zu einem Abstraktions- bzw. Begriffsbildungsprozess fortgeführt wird. Die musikalische Interessenbildung bildet nach diesem „Denkmodell“ eine eigene Sphäre der Zielbestimmung des Gesangunterrichts und erfordert die Kultivierung eines auf musikpädagogischer Erfahrung basierenden Denkens.

Die große Bedeutung, die die Ausbildung des Interesses für die musikalische Bildung des Schülers hat, liegt darin, dass Helm im Interesse nicht nur ein Mittel der Erziehung, sondern eine eigene Sphäre der Zielbestimmung sieht. Nur die unterrichtliche Ausbildung eines bestimmten musikalischen Interesses eröffnet dem Heranwachsenden Chancen, sinnentsprechend einen entschiedenen, festen und freien Willen auszubilden. Der weite Bereich der vom Individuum frei wählbaren musikalischen Zielsetzungen lässt sich nicht aus der Ethik deduzieren. Ebenso muss der Pädagoge auf die Kinder zurückschauen, um das allmähliche Entstehen der musikalischen Vorstellungen zu begreifen: das für die Unterrichtspraxis Wesentliche zeigt sich nur im Lichte einheimischer Begriffe der Pädagogik. Musikalische Erziehung versteht Helm als einen „eigenen Wirkungs- und Erfahrungsraum“ (Klafki 1967, 105), der auf die Ausbildung „einheimischer Begriffe“, wie dem des „musikalischen Interesses“ angewiesen ist. Die Handlungsprinzipien und Deutungsprinzipien für den Bereich der musikalischen Erziehung können nicht durch „Anwendung“ der allgemeinen Psychologie gewonnen werden. Von der Ausbildung des Interesses hängt die Willensbildung der individuellen Persönlichkeit mittelbar und unmittelbar ab. Diese neue, eigentümliche Zielperspektive der musikalischen Interessenbildung soll näher bestimmt werden.

4. Ziel der Erziehung

Warum Helm formale Bildung als Interessenbildung für so wichtig hält und das Interesse nicht als eine Bedingung von Unterricht, sondern als Ziel der Erziehung ansieht, liegt in der Bedeutsamkeit, die die Interessenbildung durch Unterricht mittelbar für die Charakterbildung, dem Ziel der Erziehung, hat. Das Ziel der Charakterbildung zeigt sich in der „Tugend“, in der sich „Wille“ und „Einsicht“ entsprechen (vgl. A, 7). Dieses Ziel soll durch eine das „geistige Innere“ beherrschende „Einsicht“ oder „Erkenntnis“ erreicht werden, die insbesondere „Herrschaft über den Willen erhalten“ soll (A, 90). Diese „in der Erziehungsschule zu erzeugende Einsicht“ als Aufgabe des Unterrichts besteht daher 1. in der Ausbildung der „Einsicht“ und 2. in der Anbahnung des „Willens“ durch Interessenbildung.

Warum Helm formale Bildung neu als Interessenbildung bestimmt, hängt mit seiner Auffassung vom Ziel der Erziehung als einer „Umbildung der Individualität“ in „Richtung zum Ideal der Persönlichkeit“ zusammen (A, 17). Die Annäherung an das erzieherische Ideal kann nur gelingen, wenn die Erziehung den „freien Willen“ des Schülers beachtet. Auch die musikalische Erziehung muss die freie, eigenständige Willensbildung nach selbstgesteckten Zielen und Maßstäben des Heranwachsenden achten und fördern. Um die „notwendigen Zwecke“ der Erziehung zu erreichen („Charakterbildung“; „Tugend“ als Harmonie zwischen „Einsicht“ und „Willen“) dürfen die „bloß möglichen Zwecke“ des Heranwachsenden als einer werdenden *individuellen* Persönlichkeit nicht unberücksichtigt bleiben, denn der Mensch muss sich als frei Wählender und Wollender gemäß der eigenen Einsicht erfahren. Welche „bloß möglichen (musikalischen) Zwecke der Heranwachsende sich einmal setzen wird, das kann der Erzieher jetzt nicht wissen. Diese zukünftigen, „bloß möglichen Zwecke“ müssen aber jetzt schon vom Erzieher in einer bestimmten Weise berücksichtigt werden, denn „die Umbildung der Individualität in der vom Erzieher anzustrebenden Richtung zum Ideal der Persönlichkeit wird nur dann gelingen, wenn der Erzieher das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, für seine Maßnahmen und Tätigkeiten, für alle seine Fürsorge zum Ausgangs-

und Beziehungspunkt macht, wenn er also stets individualisiert“ (A, 17). „Individualisieren“ kann der Unterricht aber nur, wenn er die Interessen („individuellen Neigungen“) des Einzelnen beachtet und „pflegt“, soweit sie in Einklang mit der „Bestimmung“ des Menschen sind (A, 18).

4.1. Zielebene: „notwendige Zwecke“

Das *einzig*e Ziel von Erziehung und Unterricht ist für Helm die Mündigkeit (Beachtung der Individualität, Erziehung zur Freiheit). Der sittlich handelnde Mensch, welcher „sich selbst“ findet, vermag auf der Grundlage einer ausgebildeten Urteilskompetenz sich selbstgeprüfte Ziele setzen. Wertübertragung und Aneignung von Werten gelingt nur auf dem Wege einer Erziehung zur Mündigkeit durch „Geschmacksbildung“ (3, 181), in der er die einzige Chance einer sachlich angemessenen Ausbildung der Werturteilskompetenz sieht. Der Schüler kann nur zur Selbstfindung, zur Mündigkeit angeleitet werden, wenn er im Fällen von ethischen und ästhetischen Geschmacksurteilen geübt ist. Dies ist die eigentliche Aufgabe von Unterricht. Mit der Ausbildung der „Einsicht“ trägt der Unterricht die Aufgabe, mittelbar einen festen Charakter anzubahnen.

Das Erziehungsziel, die „Tugend“ der charakterfesten Persönlichkeit, kann durch Unterricht noch nicht endgültig erreicht werden, weil die harmonische Übereinstimmung von „Wille“ und „Einsicht“ – das Merkmal der Tugend – sich erst in „wirklichen Taten“ des Erwachsenen zeigen kann. Eine nicht über Unterrichtsstoffe vermittelte „Charakterbildung im engeren Sinne“ ist deshalb noch nötig, die durch „Übung im wirklichen Handeln“ die Ausbildung eines festen Willens anbahnt.

4. 2 Ziel: Ästhetische Urteils- und Geschmacksbildung als „notwendiger Zweck“ auf der Zielebene des Gesangunterrichts

Die beiden Sinnbereiche des Ethischen und Ästhetischen haben für Helm erzieherisch äußerst bedeutsame Berührungspunkte. Die gegenseitige Ergänzung beider Sinnbereiche zeigt sich darin, dass das Musikalische – repräsentiert durch das „unbedingt, das wahrhaft Schöne auch auf dem Gebiete des Wollens als schöne, edle Gesinnung zur Wahrnehmung kommt“ (B, 210). Mit dem Begriff der „schönen Gesinnung“ deutet Helm den Primat des Ästhetischen in der Erziehung an.

Für Helm hat der „erziehende Unterricht“ daher nicht zuletzt mit Hilfe der Musik eine „edle Gesinnung“ zu bilden – also einen Komplex von Einstellungen, der sich auf ein verbindliches, persönlichkeitsbildendes Ziel zu bewegen soll. Liegt nach Helm dieses allgemein- bzw. persönlichkeitsbildende Ziel zunächst im Bereich der ethischen Willensbildung, so ist für ihn erwiesen, dass die ethische und die ästhetische „Geschmacksbildung“ eine *gemeinsame*, sinnhaft auf das Ästhetische bezogene Wurzel haben (vgl. 3, 181). Die überfachliche Legitimation des Gesangunterrichts liegt in der Ausbildung des ästhetischen Geschmacksurteils, weil es die Ausbildung des ethischen Urteils unterstützt: auch in die „ethischen Verhältnisse“ bekomme der Schüler nur dann einen sachlich angemessenen Einblick, wenn er zur vertieften *ästhetischen* Betrachtung des „Wollens“ angeleitet wird. Somit basiert für Helm auch die ethische Gesinnungsbildung auf der ästhetischen Anschauungsbildung.

4. 3 Die Zielebene der „bloß möglichen Zwecke“ durch Ausbildung eines „vielseitigen Interesses“

Das grundlegende Ziel des Gesangunterrichts ist für ihn die musikalisch-ästhetische Geschmacksbildung. Der ästhetisch gebildete Geschmack soll der Förderung einer willensstarken

und zielorientierten musikalischen Handlungskompetenz – in letzter Konsequenz der Charakterbildung dienen. Deshalb sieht Helm in der Geschmacksbildung einen „notwendigen Zweck“ der Erziehung, den er aus der Ethik ableitet.

Vor dieser Sphäre des „notwendigen musikalischen Zwecks“ einer Ausbildung des „musikalischen Geschmacks-Urteils“ öffnet sich für Helm der Bereich der individuell freien Zielsetzungen. Die „bloß möglichen Ziele“ des Gesangunterrichts kann der Lehrer nicht inhaltlich vorwegnehmen. Jedoch hat der Gesanglehrer im Interesse der individuellen Persönlichkeit diejenigen (musikalischen) Zwecke, die der Heranwachsende sich setzen wird, zu beachten. Im Bereich der „bloß möglichen Zwecke“ individuell frei wählbarer musikalischer Zielsetzungen stellt sich für Helm das Problem der Beachtung der Individualität auch in musikalischer Hinsicht. In welcher Weise kann und soll der Gesanglehrer die „bloß möglichen Ziele“ berücksichtigen ?

Nun können die „zukünftigen Zwecke des Zöglings“ zwar nicht vorweg genommen werden – Erziehung und Unterricht haben aber die Aufgabe, Möglichkeiten für frei gewählte musikalische Zwecksetzungen offenzuhalten. Diese zukünftigen musikalischen Zielsetzungen eines konkreten Individuums können nicht deduziert werden. Chancen für frei gewählte musikalische Handlungen des „künftigen Mannes“ (Helm) muss der Gesangerzieher *jetzt offenhalten*, indem er im Unterricht eine „innere Leichtigkeit“ und „Regsamkeit“ – ein „vielseitiges musikalisches Interesse“ erzeugt.

Auch in musikalischer Hinsicht soll das Individuum „sich selbst“ finden – auch hier kann der „zukünftige Mann den Weg des Verwerflichen gehen“ oder sich „dem Guten zuwenden“ (A, 3). Der Heranwachsende soll befähigt werden, sich eigene Zwecke zu setzen. Zwar ist für Helm der ästhetisch-musikalische Wahlhorizont normativ geschlossen, weshalb nach Helms Auffassung die „richtige“ Entscheidung immer schon vor jeder Wahl feststeht – der Schüler muß aber befähigt werden, aus eigener Einsicht das musikalisch „Schöne“ selber zu wollen und seiner Einsicht tätig zu folgen. Er muss sich tatsächlich entscheiden, was er musikalisch will oder nicht will. Der Unterricht soll ein Beitrag zur Willensbildung sein – eines Willens zum Guten und Schönen. Hierauf kommt es an: Der Unterricht hat die Kompetenz im Schüler auszubilden, dass er das „Gute“ und „Schöne“ kennenlernt. Darüber hinaus soll der Gesangunterricht auch entsprechend der Einsicht den Willen vorantreiben – die „Freiheit bei dem Zwange“ (Kant) aber dennoch gewährleisten, denn die tatsächliche Entscheidung darf dem Heranwachsenden nicht abgenommen werden. Die Ausbildung der Persönlichkeit beruht auf dem „freien Willen“ des Individuums und beinhaltet daher auch das Problem einer notwendigen Befähigung zur Offenheit und Freiheit der selbstgewählten Sinnentscheidung (vgl. Klafki 1967, 98).

Den Beitrag des Gesangunterrichts zur Charakterbildung sieht Helm in der *Anbahnung* eines Willens zum ästhetischen Geschmack durch Ausbildung der musikalischen „Einsichten“ und „Erkenntnisse“, die den Heranwachsenden befähigen und motivieren, gemäß der eigenen musikalischen „Einsicht“ zu handeln. Helm hält dies für die entscheidende Aufgabenstellung eines „erziehenden Gesangunterrichts“: Zwar bleibt die Ausbildung des musikalischen Wissens und der musikalischen Kompetenzen das Hauptstück des „erziehenden Unterrichts“, aber die höhere Aufgabe ist es, musikalisch-ästhetische *Einstellungen* auszubilden, die sich durch ein lebhaftes Interesse für eine ganz bestimmte Musik auszeichnen. Die Ausbildung einer musikalischen „Einsicht“, die Helm näher als einen Aspekt der „Vielseitigkeit des Interesses“ als Medium zukünftiger Zwecksetzungen bestimmt, ist daher Kernstück des Gesangunterrichts. Helm ist überzeugt: Ist erst einmal ein lebhaftes musikalisches Interesse im Unterricht geweckt und gepflegt worden, dann ist fast schon der gesamte Weg der *Gesangerziehung* erfolgreich zurückgelegt. Aus dem musikalischen Interesse entwickelt sich nach der Schulzeit leicht ein entschiedener, sinnentsprechender Wille. Die entschiedene Festigkeit des Willens wird sich nach Helm allerdings erst nach der Schulzeit

aus dem Grund herausbilden können, dass der Charakter auch in musikalischer Hinsicht erst durch „wirkliches Handeln“ gefestigt wird.

Das Ziel des „notwendigen Zwecks“ eines „erziehenden Gesangunterrichts“ erfordert die Erzeugung von spezifisch musikalisch-ästhetischen „Einsichten“, die die Bildung eines musikalisch-ästhetischen Geschmacks ermöglichen und gleichzeitig eine Willensbildung in Abhängigkeit von der zu bildenden Einsicht *anbahnen*. Helm erkennt in dieser engen Verzahnung von Erkenntnis- und Willensbildung die Aufgabe zur Ausbildung des musikalischen Gedankenkreises. Dieses Ziel der Persönlichkeitsbildung kann nur als ein zukunftsöffnender, auf die Individualität bezogener, während der Schulzeit nicht abschließbarer, lebenslanger Prozess verstanden werden, da der von der „Einsicht“ abhängige charakterstarke Wille nur durch einen „interessebildenden Unterricht“ *angebahrt* werden kann. Demzufolge hat der Gesangunterricht die wesentliche Aufgabe einer musikalisch-ästhetischen Bildung durch Erzeugung von musikalischen „Einsichten“ zu vollbringen - jedoch das *Ziel* der Bildung einer gleichzeitig willensstarken und in musikalisch-ästhetischer Hinsicht kompetenten, freien Persönlichkeit liegt nach Helms Auffassung jenseits der Möglichkeiten von Unterricht, denn die bloß „möglichen Zwecke“ (frei wählbaren Zielsetzungen des Individuums) können nicht ethisch deduziert, sondern nur als „Vielseitigkeit des Interesses“ im Medium zukünftiger Zwecksetzungen formalbildend *erweckt* werden. Die *Konsolidierung* des musikalischen Charakters liegt jenseits der Möglichkeiten von Unterricht – die Chance seiner mittelbaren Anbahnung aber schon im interessebildenden Unterricht.

5. Das Problem der Freiheit der Wahl

Helm sieht die unbedingte Notwendigkeit einer Erziehung zum sittlich und ästhetisch „Guten“ und „Schönen“. Daraus ergibt sich aber für ihn das pädagogische Problem, wie die „freie Selbstbestimmung“, auf der die „Persönlichkeit des Menschen“ beruht, angesichts normativ-verbindlicher Erziehungsziele bzw. verbindlicher Unterrichtsinhalte möglich bleiben kann. Die Lösung sieht er in der formalbildenden Anbahnung einer Vielfalt von Kompetenzen und einer interessierten Offenheit durch Unterricht. Diese auszubilden ist wichtig, weil der Mensch vor der durch Erfahrung verbürgten Notwendigkeit steht, in motivierter „Selbstentscheidung“ von seinem „freien Willen“ Gebrauch zu machen. Deshalb ist die Entwicklung des Menschen „nicht mit Notwendigkeit an eine bestimmte Richtung gebunden“ (A, 3).

Das pädagogische Korrelat zum ethischen Ziel- Begriff des „einsichtigen Willens“ ist die Ausbildung des „vielseitigen Interesses“. Ein Aspekt dieser „Vielseitigkeit“ ist das musikalisch-ästhetische Interesse, das zum „Geschmack“ befähigt, d. h. zur musikalisch-ästhetischen Urteilsfähigkeit ausgebildet werden soll. Der Weg der musikalisch-ästhetischen Willensbildung ist für Helm empirisch vorgezeichnet: Verbindet sich mit der Ausbildung der musikalischen Einsicht ein Interesse für das Gewusste, dann regt die Einsicht zum Wollen an.

Der Gesangunterricht soll musikalische Vorstellungen vermitteln, die interessebildend wirken. Dies ist unter der Voraussetzung möglich, dass sie zu einer „geklärten“ und „wohlverbundenen Einsicht“ „verknüpft“ werden (A, 92). Durch die Ausbildung des musikalischen Interesses eröffnet der Gesangunterricht Chancen, dass die musikalische „Einsicht“ oder „Erkenntnis“ einmal „Herrschaft über den Willen erhalten“ wird (A, 90). Es geht jedoch in der pädagogischen Eröffnung einer Chance zur freien musikalischen Wertwahl nicht um irgendwelche Einsichten, an die sich der Wille binden soll. Nur an *ästhetisch* geprüfte Einsichten darf sich später der Wille binden. Für Helm liegt in dieser Form der Wertbindung die Chance zur Freiheit der ästhetischen Wertwahl.

Die Wahlfreiheit des „urteilsfähigen“ Schülers bestimmt Helm als „Gehorsam der sittlichen oder ästhetischen Freiheit“.

Das Problem einer pädagogisch angebahnten Willensbildung besteht in der Freiheit der Wahl, die nur insofern „frei“ ist, als sie eine an verbindlichen ästhetischen Werten vorgegebene Entschei-

derung des „Richtigen“ oder „Falschen“ ermöglicht. Wie soll auf den Willen eingewirkt werden – wie können pädagogische Maßnahmen den „freien Willen“ garantieren und hervorbringen? Der Lösungsansatz muss formalbildend sein. Das Ziel der Erziehung - der freie, selbstbestimmte, „selbstbeherrschte“ Wille - kann nur als ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern bestimmt werden: als Verhältnis zwischen Einsicht und Wille. Der Unterricht ist im Rahmen der Erziehung das Kernstück, insofern er Einsicht und Interesse ausbildet. Interesse ist zwar noch kein Wille, aus Interesse entsteht nach Helm aber leicht ein Wille.

Helms pädagogischer Lösungsansatz: Er geht von einer Idee der Formalbildung aus, die gleichzeitig auch Bildung der Persönlichkeit durch Interessenbildung ist: Das pädagogische Problem des Elementaren (vgl. Nolte 1982, 55) kann nach Helms Überzeugung nicht durch eine breit ausgeführte, lehrgangsmäßige Ausbildung eines „Kunstvermögens“ angegangen werden, welches nicht zu jedem Zeitpunkt die Erfahrung des interessanten „Schönen“ mit berücksichtigt. Die größte Gefahr des musikalischen Elementarisierens liegt im Erlahmen des Interesses der Schüler, denn das Interesse haftet immer am Konkreten, also an wirklich gesungenen Liedern, an konkreten „Tonverhältnissen“ und nicht an gleichgültigen musikalischen Elementen. Dies hat die unterrichtliche Erzeugung einer „wohlverbundenen Einsicht“ zu berücksichtigen. Die „Schönheit“ der „Tonverbindungen“ muss mit „größter Klarheit“ im Bewusstsein der Schüler stehen: Nur dann spornt sie zur „Nachfolge und Nachahmung“ an, nur so eröffnet sich eine Chance, dass sich der Schüler in eine „reiche Auswahl“ wertvoller Tonverhältnisse vertiefen kann.

Helm unterscheidet zwischen dem „notwendigen Zweck“ des Gesangsunterrichts, der in der musikalisch-ästhetischen Geschmacksbildung liegt, und den „bloß möglichen Zwecken“, die der Heranwachsende frei wählen soll. In den „möglichen Zwecken“ liegt ein erzieherisch notwendig einzuplanender Freiraum für die „Selbstentscheidung“ des Heranwachsenden: Da er sich entscheiden muss, kann er sich dem „Schönen“ zuwenden oder „den Weg des Verwerflichen gehen“ (A, 3). Sich „richtig“ entscheiden lernen bedeutet: Das Wollen, das sich in den von dem Heranwachsenden selbstgesetzten, „bloß möglichen Zwecken“ äußert, bis zur Kompetenz der freien Wahlmöglichkeit zu kräftigen. Die Entscheidungskompetenz soll in der Weise erstarken, dass sie den Schüler sicher anleitet, seinen Willen den musikalisch-ästhetischen Einsichten unterzuordnen. Ist ein Interesse und eine Kompetenz für den musikalisch-ästhetischen Geschmack durch Aufbau eines musikalischen „Gedankenkreises“ gebildet, dann wird der Heranwachsende sich sehr wahrscheinlich *sinnentsprechende* „mögliche Zwecke“ nach eigener Wahl im Handlungsbereich des musikalisch „Schönen“ suchen, die auf dem „notwendigen Zweck“ basieren. Voraussetzung des Gelingens einer Erziehung, die zur freien Wahl „bloß möglicher Zwecke“ auf der Basis „notwendiger Zwecke“ erziehen will, ist die Interessenbildung durch Unterricht, denn als charakterfest in musikalischer Hinsicht erweist sich nur der, der über unterrichtlich vermitteltes Wissen und einem Interesse an Musik später eine sinnentsprechende *Entschiedenheit* seiner musikalischen Interessen zeigt: Entschiedenheit der Interessen zeigt sich aber nur im wirklichen Handeln. Im *wirklichen musikalischen Handeln* erst entsteht ein fester musikalischer Wille als Merkmal des Charakters. Die Chance des Gesangsunterrichts liegt also in der Ausbildung musikalischer Interessen im Bereich des ästhetischen Geschmacks, d. h. in der Anbahnung des Charakters durch Interessenbildung. Einen festen, charakterstarken Willen kann der interessebildende Unterricht *anbahnen*, jedoch liegt die „Erzeugung“ eines festen Willens außerhalb seiner Möglichkeiten.

6. Interessenbildung durch Unterricht als Voraussetzung eines sich leicht entwickelnden Willens

Die Bedingung der formalen Zielangabe der „Tugend“ – Willensbildung muss durch Übung im „wirklichen, freien Handeln“ angeleitet werden - lässt erkennen, dass der Unterricht allein nicht über das Ziel der Erziehung verfügen kann. Einen entschiedenen, charakterstarken *Willen* kann er nicht erzeugen. Dennoch liegt es nach Helms Überzeugung in der Macht des Gesangunterrichts, auf dem Wege der Ausbildung eines „vielseitigen Interesses“ einen Willen *anzubahnen*, der das angeeignete Wissen in den Augen des Schülers nicht gleichgültig sein lässt. Wenn es gelingt, den Schüler vielseitig zu interessieren, dann ist der Weg zur Ausbildung eines entschiedenen Willens weitgehend geebnet und der Schüler in der Lage, auf der Basis der „notwendigen Zwecke“ sich eigenen „möglichen Zwecken“ zuzuwenden, auch wenn es nicht mehr in der Macht und der Aufgabe des Unterrichts liegt, diese zu bewirken.

Helm trennt also die beiden musikerzieherischen Aufgabenbereiche einer unterrichtlichen Ausbildung des musikalischen Gedankenkreises und der nicht mehr unterrichtlich vermittelten Ermutigung zum selbstbestimmten und selbstverantworteten (musikalischen) Handeln in realen Handlungssituationen („Charakterbildung im engeren Sinn“). Das lernpsychologische Bindeglied zwischen „erziehendem Unterricht“ und „Charakterbildung im engeren Sinn“ ist das „vielseitige Interesse“.

Das Ziel des Gesangunterrichts, ein vielseitiges musikalisches Interesse zu erwecken, ist Helms Versuch eines musikpädagogisch eigenständigen Denkens, weil er die musikalische Erziehung *durch Unterricht* als Chance für zukünftige, offene musikalische Entwicklungs- und Wahlmöglichkeiten des Individuums betrachtet.

Um die musikpsychologischen Bedingungen zur Wahrung der Chance, ein musikalisches Interesse anzubahnen, erkennen zu können, ist es notwendig, auf das allmähliche Entstehen der musikalischen Vorstellungen und Gefühle der Kinder zurückzuschauen. Die Entwicklung der musikalischen Vorstellungen der Kinder muß empirisch beobachtet werden. Mit dieser Entscheidung verlässt Helm den Bereich deduktiv zu gewinnender Sätze für den gesangpädagogischen Bildungsbereich. Der empirisch zu beobachtende Umgang der Kinder mit Musik stellt für Helm einen eigenständigen Ursprungsraum der gesangpädagogischen Theoriebildung dar. Entsprechend diesem Prinzip der Theoriebildung entwickelt er einen „einheimischen Begriff“ für den „erziehenden Gesangunterricht“ : „Vielseitigkeit des musikalischen Interesses“ wertet Helm nicht nur als Mittel zur Moralität; diese „Vielseitigkeit des musikalischen Interesses“ ist für ihn darüber hinaus eine eigene Sphäre der pädagogischen Zielbestimmung von Gesangunterricht. Im Bereich legitimer musikalischer Interessen liegt das Feld frei wählbarer musikalischer Zielsetzungen, die sich nicht aus der Ethik deduzieren lassen, sondern eigenständiger Gedanken über Musikerziehung bedürfen, die sich auf die Beobachtung und Analyse des musikalischen Denkens und Handelns der Kinder stützen.

7. Der Prozess musikalischer Anschauungsbildung in der Darstellung nach zwei verschiedenen Denkmodellen

Zwei verschiedene Denkmodelle sind bei Helm auszumachen, wie er Pädagogik als Wissenschaft versteht. Sie sollen im Folgenden als „zwei Modelle“ aus seinen Schriften herausgearbeitet werden.

Das erste Denkmodell sucht die objektiv gültige Unterrichtsmethode aus psychologischen „Gesetzmäßigkeiten“ zu deduzieren.

Im zweiten Denkmodell versucht Helm, „einheimische pädagogische Begriffe“ zu bilden, die auf Erfahrungswissen und pädagogischen Beobachtungen beruhen.

Die beiden „Modelle“ unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Tendenz, entweder stärker unter psychologischem Aspekt einen Beitrag zur quasi unterrichtstechnologischen Optimierung der Gesangsmethoden zu leisten – oder andererseits in bestimmten Methodenaspekten des Gesangunterrichts das Pädagogische als Prozess der musikalischen Interessen- und Willensbildung zu betonen.

Während sein Denken nach einem „1. Modell“ stärker in den „Formalstufen im Gesangunterricht“ (3, 192) zur Anwendung kommt, zeigt sich sein wissenschaftstheoretisches Denken nach einem „2. Modell“ besonders in seinen Darstellungen der historischen Entwicklung des Schulgesanges im 19. Jahrhundert. In diesen Darstellungen wird Helms Suche nach Kategorien musikalischer Bildung besonders deutlich.

Die beiden unterschiedlichen Tendenzen seiner wissenschaftlichen Argumentationsweise, entweder stärker psychologische Gesetzmäßigkeiten von Unterricht oder aber die Frage nach „einheimischen“ gesangspädagogischen Problemstellungen in den Mittelpunkt zu stellen, sind in Helms Texten häufig vermischt.

In diesen Tendenzen wissenschaftlichen Denkens spiegeln sich Helms unterschiedliche Herangehensweisen und Lösungsansätze des pädagogischen Theorie-Praxis-Problems wider.

Im Folgenden soll untersucht werden:

1. Wie stellt sich für Helm in beiden Denkmodellen das pädagogische Verhältnis von Theorie und Praxis dar ?
2. Welche Bedeutung haben die beiden Methodenansätze hinsichtlich der Lösung des Theorie-Praxis-Problems ?

Seine Texte basieren auf zwei unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Konzepten, die in unterschiedlicher Weise das Theorie-Praxis Verhältnis von Pädagogik dokumentieren. Das unterschiedliche Theorie-Praxis Verhältnis spiegelt sich in zwei verschiedenen „Textsorten“ wider:

Das pädagogische Problem des Elementaren stellt sich für Helm im Rahmen seines gesangdidaktischen Konzepts der musikalischen Interessenbildung neu. „Anschauung“ des Musikalischen im Unterricht darf niemals isoliert von dem damit verbundenen subjektiven Wert betrieben werden. Das musikalisch Elementare darf nicht aus wertneutralen Bausteinen einer elementaren Musiklehre bestehen. Während jeder Phase eines musikalischen Lehrganges ist eine mit Interesse verbundene Anschauungsbildung des musikalischen Gegenstandes pädagogisch bedeutsam.

7. 1 Das „erste Denkmodell“

Helm bestätigt den historisch fundamentalen Begriff der „Anschauung“ auch hinsichtlich seiner Bedeutsamkeit für die musikalische Erziehung. Er stimmt mit Pestalozzis Idee überein, den „Geist des Kindes zu bauen“ (Herbart). Wie aber der Weg der Anschauungsbildung, ausgehend von den analytischen Elementen der Musik zur Synthese eines ganzen Liedes „konstruiert“ werden muss – dies hängt nicht zuletzt von den subjektiven musikalischen Wertvorstellungen der Kinder ab. Er

will deshalb das pädagogische Problem des musikalisch Elementaren stärker unter dem psychologischen Gesichtspunkt der Interessenbildung der Schüler betrachten. Helm will mit einer psychologisch akzentuierten Herangehensweise an das Problem der musikalischen Anschauungsbildung den Aufbau musikalischer Vorstellungen aus den Elementen so betreiben, dass diese interessebildend sind. Daher verlagert Helm den Schwerpunkt seiner Beschäftigungen mit der Theorie der musikalischen Elementarbildungslehre in die psychologische Aufnahmegezetlichkeit musikalischer Vorstellungsbildung.

Unter vorstellungspsychologischem Aspekt betrachtet er die musikalische Anschauung als Bewegung der Vorstellungen, die einen gewissen Grad der Stärke haben und sich als „Begehren“, „Interesse“ oder „Wollen“ äußern. Da er den psychologisch günstigsten Stärkegrad der Vorstellungsbewegung für den Lernprozess im Interesse sieht, versucht er, die Anschauungsbildung psychologisch als „Apperzeption“ zu verstehen – ein psychischer Vorgang, der Neues mit Hilfe alter Vorstellungen erwirbt und mit dem Interesse verbunden ist. Die „Anschauung“ habe „synthetisch“ aus den alten und neuen Vorstellungselementen ein Wahrnehmungsganzes zu „konstruieren“, vor die Sinne zu stellen.

Nach einem „1. Denkmodell“ ist der Prozess musikalischer Erziehung abgeleitet von der Gewinnung „begrifflich musikalischer Einsicht“ (3, 192) auf „gesetzmäßigen, psychologisch notwendigen Wegen“ (A, 192). Schwerpunktmäßig finden sich Texte mit psychologischer Tendenz in seinen allgemeinpädagogischen Schriften, in denen er die Deduktivität der Pädagogik als Wissenschaft postuliert.

Außerdem zeigt sich diese Tendenz in seinen anwendungsbezogenen methodischen Schriften, in denen er zentral die „vorstellungspsychologische Gesetzmäßigkeit der Apperzeption“ als Gesetz des Lernens anwendet.

Entsprechend seinem vorstellungspsychologisch geprägten Lernbegriff ist alles Lernen zunächst ein „apperzipieren“, dem sich in der zweiten Hälfte das „Abstrahieren“ anschließt. Methode als „Weg“ der Vorstellungsbildung erscheint Helm als psychologisch gesetzmäßig vorgezeichnet. Pädagogik als „angewandte Wissenschaft“ versucht, „die“ natürliche, induktiv-genetische Methode aufzustellen und von Inhalten und Zielen des Unterrichts losgelöste, allgemeingültige „Arbeitsstufen“ herauszuarbeiten. Helm glaubt, mit der induktiven Methode die allgemeingültige Lerntheorie, die die Gesetzmäßigkeiten und Entwicklungsstufen des Lernprozesses beschreiben kann, verbindlich gefunden zu haben.

Durch Anwendung zweifelsfrei belegter „Entwicklungsgesetze des geistigen Lebens“ (A, 191) könne der Gang des Unterrichts „dem natürlichen Wachsen und Entstehen des Wissens“ entsprechen (ebd).

Aufgabe einer wissenschaftlich betriebenen Pädagogik sei es, psychologische Gesetzmäßigkeiten so zu kombinieren, dass die ethisch deduzierten Erziehungsziele notwendig erreicht werden.

Er sucht nach einer den Gesangunterricht allgemeingültig rechtfertigenden Lehr-/Lerntheorie, die den Lernprozess methodisch kontrolliert zu strukturieren vermag.

Helm postuliert eine wissenschaftliche Pädagogik, die die Struktur einer angewandten Wissenschaft hat. Das aus der Ethik abgeleitete „Ziel der Erziehung“ (A, 11) soll durch die Anwendung psychologisch ermittelter Gesetze des Seelenlebens erreicht werden. Gesangpädagogische Handlungsanweisungen sind in Methoden umgesetzte „Entwicklungsgesetze des geistigen Lebens“ (A, 10).

Hinsichtlich der Methodenfrage nimmt Helm nicht mehr primär - wie noch in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts - das Erziehungs- und Bildungsproblem der Gesangbildungslehren von der Frage nach dem Elementaren aus in Angriff, sondern wendet seinen Blick auf das Problem der Analyse des psychologischen Aufnahmeprozesses von Bildungsinhalten (vgl. Klafki 1959, 130). Der

Schwerpunkt der natürlichen Gesetzmäßigkeiten im methodischen Gang des Unterrichts liegt nach Helm in den unbedingt zu beachtenden vorstellungspsychologischen Gegebenheiten des menschlichen Geistes. Helm versteht das pädagogische Denken als einen deduktiven Gang durch a priori bereitgestellte Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten, die unabänderlich in der Ethik und Psychologie bereitliegen. Während die „angewandte Ethik“ die Erziehungsziele „nachweist“ und „begründet“, lehrt die Psychologie die unabänderlichen „Gesetze des geistigen Werdens und Lebens“ (A, 10), so dass er Pädagogik auch als „angewandte Psychologie“ versteht. Die Methoden im Gesangunterricht müssen sich nach Helms Überzeugung den naturgesetzlichen Bedingungen der Entwicklung des kindlichen Geistes anpassen. Er sieht das Grundprinzip des geistigen Aufnahmeprozesses in einem Lernprozess mit zwei Hauptstufen, der als Apperzeptionsprozess beginnt und als Abstraktionsprozess endet. Der Unterricht habe im zweistufigen Lernprozess „den natürlichen Gang der [induktiven] Begriffsbildung nachzuahmen“ (Helm).

Er bestimmt die Mittel der Erziehung nach Analogie des naturwissenschaftlichen Kausalbezuges gemäß Ursache und Wirkung als Anwendungsverhältnis. Die Mittel der Erziehung sind einer psychologisch fundierten Methodik zu entnehmen, die in Analogie zu den exakten Naturwissenschaften die „Gesetzmäßigkeiten geistiger Wirkungen“ beachtet. Eine wissenschaftlich betriebene Methodik hat nach Helm die Aufgabe, vorstellungspsychologisch ermittelte Gesetze des Seelenlebens so anzuwenden, dass die aus der Ethik abgeleiteten Erziehungsziele notwendig erreicht werden. Pädagogik hat nach dem „ersten Denkmodell“ Helms psychologische Gesetze zur Anwendung zu bringen (vgl. A, 10).

Entsprechend dem „1. Modell“ tendiert Helm dazu, Probleme der Gesangerziehung als Anwendungsfälle von ethischen Normen und psychologischen Gesetzmäßigkeiten aufzufassen, die mittels einer „angewandten Psychologie“ durch *unterrichtliche* Methodenwahl auf „streng gesetzmäßigen Wegen“ lösbar sind. Helm, der auf den psychologischen Begriff der „Vorstellungen“ von Herbart zurückgreift, jedoch dessen ursprünglich weite Fassung auf den zu bildenden „Gedankenkreis“ einengt, – Vorstellungen beinhalten nach Herbart nicht nur Vorstellungsinhalte, sondern auch Gemütszustände – sieht im psychologischen Mechanismus der „apperzipierenden oder aneignenden Aufmerksamkeit“ eine Art des intellektuellen Interesses zum Zwecke der Erweiterung des Wissens. Den psychologischen Vorgang der Apperzeption will Helm im Sinne eines nach psychologischen Gesetzmäßigkeiten ablaufenden *Gedankenmechanismus* nach den sog. „Formalstufen“ unterrichtlich anwenden.

7. 1. 1 Gründe für Helms Tendenz zur Psychologisierung der Methode nach dem „1. Denkmodell“

Die Erreichung des Ziels der Mündigkeit erfordert nach Helms Überzeugung unbedingt noch eine nicht mehr dem Unterricht zuzurechnende „Charakterbildung im engeren Sinne“.

Hinsichtlich des Beitrags des Gesangunterrichts zur Charakterbildung ist Helm von Anfang an davon überzeugt, ein bestimmtes musikalisches Denken und Handeln nicht in der Weise „verpflichtend“ begrifflich zu machen, wie dieses im Sinne eines mathematischen Satzes logisch begrifflich gemacht werden muss. Das entscheidend Erzieherische an der musikalischen Wahrnehmung liegt für ihn überraschenderweise im Subjektiven: im spontanen und subjektiven Akt einer Wertung, deren Subjektivität aber immer auf den musikalischen Gegenstand des Urteils bezogen ist. Daher ist es für Helm klar, dass der Anstoß zur musikalischen Bildung nicht primär durch intellektuelle Reflexion geschehen kann, sondern durch unmittelbare Erregung des musikalisch-ästhetischen Gefühls zu geschehen hat. Auf folgende musikalische Erfahrungen baut er seine musikalische Interessebildung auf: Tonvorstellungen, die unmittelbar auf die Empfindung und Einbildungskraft

des Schülers treffen, ziehen spontan Beifall oder Tadel nach sich. Musikalische Wertübertragung beginnt mit musikalischen Erfahrungen, die zu „liebgewordenen Gewohnheiten“ geworden sind. So werden in Übungen oder ganzen Liedern unreflektiert wahrgenommene „Tonverbindungen“ zu musikalisch-ästhetischen Mustern des Schönen, die unmittelbar gefallen. Helm will musikalische Wertgefühle im Unterricht wecken, indem er die Schüler anleitet, sich in die Wahrnehmung des dargebotenen Schönen zu vertiefen.

Sollen *diese* im Unterricht liebgewordenen und vertrauten Muster des Schönen in den entsprechenden Wertwillen übergehen, dann bedarf es erzieherischer Maßnahmen, die nicht mehr dem Unterricht, sondern der „Charakterbildung im engeren Sinne“ zuzurechnen sind. Im Sinne einer „mittelbaren Charakterbildung“ darf der Musikunterricht die Einsicht in Tonverhältnisse nicht nur rational einsichtig machen wollen, sondern muss sie „ästhetisch darstellen“, um sinnentsprechend musikalisch-ästhetische Gefühle zu wecken. Nur unter der Voraussetzung, dass im Gesangunterricht musikalisch-ästhetische Gefühle geweckt worden sind, kann der charakterbildende Weg zum „musikalischen Willen“ und zur „musikalischen Tat“ gelingen. Der Wertwille festigt bzw. vollendet sich aber nur durch „Übungen im wirklichen Handeln“, die nach Helms Überzeugung nicht mehr in das Aufgabenfeld des Unterrichts fallen.

Obwohl Helms Pädagogik diesen durchgehenden erzieherischen Zusammenhang von Unterricht und Charakterbildung voraussetzt und seine Lehre vom erziehenden Gesangunterricht auf eine allgemeine Menschenbildung bzw. Charakterbildung zielt, thematisiert er den speziellen Zusammenhang zwischen *Gesang*unterricht und Charakterbildung in seinen Schriften nicht ausdrücklich. Dennoch spricht Helm diesen Aspekt klar aus, dass das Erziehungsziel durch Unterricht allein nicht erreicht werden kann:

Um das Erziehungsziel zu erreichen, bedarf es charakterbildender Übungen im *wirklichen*, eigenverantwortlichen Handeln.

Tatsache ist aber, dass Helm charakterbildende Maßnahmen, die sich speziell auf *musikerzieherische* Probleme beziehen, nicht speziell erörtert. Er zieht die charakterbildenden Aufgaben in den Unterricht selbst hinein und schätzt den Wert der methodisch kontrolliert durchzuführenden unterrichtlichen Übungen eines „gedachten Handelns“ bzw. eines „Handelns in der Phantasie“ so hoch ein, dass er vermutet, der charakterstarke Wille wird sich bei genauer Beachtung eines auf dem „psychologischen Mechanismus“ aufgebauten Unterrichts leicht einstellen.

Dadurch entsteht eine Tendenz zur „Didaktisierung“ / „Methodisierung“ grundlegender erzieherischer Ziele, die die Differenz von musikalischer Anschauung und musikalischer Abstraktion durch Unterricht systematisch bewältigen helfen soll.

Neben der Aufgabe, durch Unterricht eine Willensbildung anzubahnen, der in seiner Methodenwahl einem quasi naturgesetzlichen „psychologischen Mechanismus“ zu folgen hat, bleibt für Helm das erzieherische Grundproblem bestehen, wie er dem Anspruch des pädagogischen Individualitätsprinzips folgend, die zukünftigen *individuellen* Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers offenhalten kann. Da das Kind nach Helm einen Anspruch darauf hat, im Sinne seiner zukünftigen Möglichkeiten erzogen zu werden, ergibt sich für Helm daraus die pädagogische „Pflicht des Übens in der freien Wahl des Handelns“ (A, 291 f.) - eine Aufgabe, die nicht mehr dem Unterricht, sondern der „Charakterbildung im engeren Sinne“ zukommt.

7. 1. 2 Die Weite der gesamten musikerzieherischen Ziele

Der „erziehende Gesangunterricht“ soll

1. musikalische Einsichten und Interessen – einen musikalischen „Gedankenkreis“ - ausbilden, der den Schüler „zum Wollen anregt“ (A, 92). Erzeugt der Gesangunterricht ein „lebendiges

Interesse“, stehen die Chancen gut, dass der Unterricht „mittelbar“ den Charakter bildet, denn „jedes lebendige Interesse [...] drängt von selber zur Äußerung, zum Wollen und zum Handeln“ (A, 240).

Dieser „erziehende Gesangunterricht“ ist die Voraussetzung für die Fortsetzung musikerzieherischer Aufgaben *jenseits* von Unterricht:

2. Der Gesangunterricht muss in charakterbildende pädagogische Maßnahmen eines nicht über Unterrichtsgegenstände vermittelten *direkten* Umgangs zwischen Erzieher und Zögling übergehen, die dem Schüler Gelegenheit geben, sich in selbstverantwortetem (musikalischen) „wirklichen Handeln“ gemäß der eigenen Einsicht zu üben, um einen entschiedenen, charakterstarken Willen aufzubauen.

Helm hat in seinen gesangpädagogischen Schriften den Punkt 1 (Didaktik und Methodik des Gesangunterrichts) ausgeführt. Er sieht große Chancen, die Charakterbildung durch Unterricht anzubahnen.

Der Punkt 2 wird von ihm in dieser auf die *Musikerziehung* bezogenen Formulierung so nicht ausgesprochen. In seiner „Allgemeinen Pädagogik“ zählt er lediglich eine Reihe von Gelegenheiten für selbstverantwortetes – d. h. bei Helm gleichzeitig auch: „pflichtgemäßes“ – Handeln auf; *musikalische* Handlungschancen sind nicht darunter.

Er gibt keine Beispiele für *außerunterrichtliches* musikerzieherisches Handeln, d. h. „Übungen im wirklichen musikalischen Handeln“. Beispiele für musikpraktisches Lernen zur Befähigung und Bestärkung der Schüler, außerschulisch in öffentlichen musikalischen Handlungsfeldern zu intervenieren, sind nicht vorgesehen. Der Schwerpunkt des schultypischen (gedanklichen) Probehandelns liegt in der Genese des Aufbaus eines musikalischen Interesses im Unterricht.

Festzustellen bleibt, dass Helm keine „im engeren Sinne charakterbildenden“ musikpädagogischen Handlungsvorschläge jenseits von Unterricht gibt. Der Grund liegt in der Annahme Helms, dass sich der charakterfeste Wille auf der Grundlage eines *im Unterricht* ausgebildeten „vielseitigen Interesses“ leicht einstellen wird. Deshalb bildet bei Helm die Unterrichtslehre – speziell die Methodenlehre – den Schwerpunkt seines pädagogischen Interesses.

7. 2. 1 Das Problem einer notwendigen Beachtung pädagogischer Beobachtungen und Erfahrungen

Helm erkennt, dass die Prämissen einer deduktiven Wissenschaft – streng angewandt – keinen Raum für spezifisch pädagogische Erfahrungen und Beobachtungen hinsichtlich des individuellen Lebens- und Erfahrungskreises des Kindes zulassen. Ein Frageansatz aus der Sicht spezifisch musikpädagogischer Probleme und Erfahrungen werde verhindert.

Von folgenden Prämissen geht das „erste Denkmodell“ aus:

Den „Zweck“ der Erziehung deduziert Helm aus der philosophischen Ethik. Helm betrachtet die Ziel- und Inhaltsnormen von Unterricht und Erziehung als absolut feststehend und hält sie ethisch und ästhetisch für gerechtfertigt. Die Wahl der Unterrichtsmethoden muss nach einem „ersten Modell“ vom pädagogischen Ziel der „Tugend“ ausgehen, das der Praxis des Gesangunterrichts deduktiv fest vorgegebene, verbindliche Ziele setzt. Diese Ziele entnimmt Helm der „praktischen Philosophie“. Das gesamte Erziehungsproblem wird aus dem Prinzip der „Tugend“ deduziert. Die „Tugend“ ist ein pflichtgemäßes Handeln und basiert auf den Prinzipien ursprünglicher „ästhetischer Urteile“ des Gefallens. Diese bestehen hinsichtlich der ethischen Erziehung in *Willensverhältnissen* und analog im Gesangunterricht in *Tonverhältnissen*, die bei willenloser Betrachtung

spontan gefallen. Der Gesangunterricht soll 1. die angestrebte musikalisch-ästhetische „Einsicht“ durch Anwendung exakter psychologischer Gesetze ausbilden und 2. dadurch einen über Unterricht hinausgehenden erzieherischen Prozess der Charakterbildung anbahnen, der eine Übereinstimmung von Einsicht und Willen („Tugend“) anstrebt.

7. 2. 2 Die Bedeutung pädagogischer Erfahrungen für die Wahl der Methode (Beachtung der Individualitätsproblematik)

Helm hält sich jedoch nicht streng an die Prämissen des „ersten Denkmodells“, denn sie lassen – streng genommen – keinen Raum für spezifisch gesangpädagogische Erfahrungen. Er unterstreicht die Bedeutung der Beachtung der Individualität des Schülers für die Erziehung (vgl. A, 17 f.). Da diese nicht deduziert, sondern nur gesucht und beobachtet werden kann, weicht er in bestimmten Äußerungen vom Modell einer wissenschaftlichen Pädagogik ab, die klare Handlungsanweisungen allein durch „Anwendung“ psychologischer Gesetzmäßigkeiten auf deduktivem Wege geben will. Die generalisierte Anwendung psychologischer Aussagen konnte nach Helms Auffassung das Individualitätsproblem der Erziehung, zukünftige musikalische Entwicklungsmöglichkeiten pädagogisch offenzuhalten, nicht richtig fassen. Dies ist aber erzieherisch für den Prozess der freien Willensbildung notwendig, so dass Helm von der Individualität sagt, sie habe „Ausgangs- und Beziehungspunkt“ der Erziehung zu sein (A, 17).

Die Beachtung der konkreten Individualität - „mögliche Zwecke“ einer zu bildenden individuellen Persönlichkeit erzieherisch auf der Grundlage „notwendiger Zwecke“ offenzuhalten - ist eine pädagogisch bedeutsame Aufgabe für Helm. Dass er zur Bewältigung dieser Aufgabe in wissenschaftstheoretischer Hinsicht in bestimmten Texten das deduktive Denkmodell verlässt, thematisiert er nicht.

7. 3 Die pädagogische Tendenz im „zweiten Denkmodell“

Helms Überzeugung, dass musikalische Vorstellungsbildung immer auch musikalische Interessenbildung zu sein habe, tritt bei ihm aber auch als ein Gedanke auf, der sich nicht auf die Psychologie als einer „Hilfswissenschaft“ der Pädagogik stützt, sondern als „eigenständig“ pädagogisch zu bezeichnen ist. Der Musikpädagoge habe einen „eigenständigen“, pädagogischen Begriff der musikalischen Anschauung zu entwickeln, der auf seiner Unterrichtserfahrung beruhe. Helm bezieht sich auf seine Erfahrung als Pädagoge, dass die „Befähigung zum Erziehen“ (A, 22) sich nicht allein aus der Kenntnis und Anwendung „der Entwicklungsgesetze des geistigen Lebens“ (ebd.) ergibt, sondern auch eine „Kunst“ sei, die der Erzieher durch „Beobachtung Anderer“ und durch „Übung“ aufgrund der Notwendigkeit des „Individualisierens“ (ebd.) zu erwerben habe. Das dialektische Verhältnis einer theoretischen und praktisch erworbenen pädagogischen Bildung *des Erziehers* äußert sich im „pädagogischen Takt“. Dieser stellt eine spezifisch *pädagogische* Art der „Sicherheit und Fertigkeit im Handeln“ dar (A, 25). Mit dem Prozeß des Erwerbes dieser pädagogischen „Sicherheit und Fertigkeit“ muß notwendig ein Prozeß der pädagogischen Begriffsbildung einhergehen, der auf der Grundlage eigener pädagogischer Erfahrungen ein „selbständiges Denken“ zu kultivieren habe (Herbart).

Aufgrund seiner gesangpädagogischen Erfahrungen hält Helm einen neuen bzw. modifizierten Begriff der musikalischen Anschauung als Leitbegriff der gesangpädagogischen Anschauungsbildung für nötig. Helm ist überzeugt: Die logisch-mathematische Rationalität eines pädagogischen Anschauungsbegriffes wird nicht der empirischen Wirklichkeit einer spezifisch musikalisch-ästhetischen Vorstellungsbildung gerecht, so wie er sie als erfahrener Musikpädagoge für wichtig hält. Weil die Synthese musikalischer Wirklichkeit aus gleichgültigen musikalischen Elementen das

Interesse der Kinder erlahmen - und unterrichtlich zu einem „leeren Formalismus“ erstarren lasse - muss der musikalische Lehrgang von Beginn an den subjektiven Wert des musikalisch Ange-schauten oder Vorgestellten für die Kinder berücksichtigen. Subjektiv bedeutsam kann nur die Betrachtung des „liebgewordenen Ganzen“ oder der Elemente des „liebgewordenen Ganzen“ sein. Die Erfahrung bestätigt diese Art der musikalischen Anschauung: Bereits Kinder beurteilen Musik spontan und unreflektiert als „schön“ oder „häßlich“. Die Tatsache der Unmittelbarkeit, mit der ein Werturteil über ein wahrgenommenes Musikstück gefällt wird, lässt Helm überzeugt sein, im pädagogischen Begriff der „ästhetischen Anschauung“ einen der Wirklichkeit der Genese der musika-lischen Vorstellungsbildung angemessenen Begriff gefunden zu haben. Mit diesem der Erfahrung nach gegebenen musikalischen Anschauungsbegriff modifiziert Helm den „alten“ Pestalozzischen Anschauungsbegriff.

Nach einem „zweiten Denkmodell“ lässt sich der Prozess musikalischer Bildung nur durch den Rückgriff auf pädagogische Erfahrung und Beobachtung im pädagogischen Feld ermitteln. Der Prozess musikalischer Bildung muss durch die Konstruktion geeigneter, „einheimischer“ Begriffe zum Verständnis gebracht werden. Im Rahmen eines „zweiten Denkmodells“ ist der Begriff der Anschauung bzw. der Anschauungsbildung, den Helm von Pestalozzi und den daran anschlie-ßenden Gesangbildungslehren übernimmt, für die musikalische Interessenbildung weiterhin von Bedeutung. Nach Helms Beobachtungen und Erfahrungen ist der Begriff der Anschauung aber nur dann für die Gesangerziehung als „einheimischer Begriff“ hilfreich, wenn er „modifiziert“ als *ästhetische* Anschauung aufgefasst wird.

Helm begreift die musikalisch-ästhetische Anschauung als eine Wahrnehmung, der sich unmittel-bar und unreflektiert ein Werturteil als „unwillkürliches Gefallen“ anschließt (3, 181). Dass durch diese Art der musikalischen Anschauung Vorstellungen vermittelt werden, die „der Bildung fähig“ sind, ist der Erfahrung nach gegeben. Musikalische Bildung ist Bildung der musikalischen Vorstel-lungen: sie greift erzieherisch in musikalische Wertvorstellungen ein.

Musikalische Bildsamkeit von Werturteilen, d. h. die *Möglichkeit* als Voraussetzung ihrer Bildung, zeigt sich 1. in der Erfahrungstatsache einer menschlichen Entwicklung von der „Unbestimmtheit“ der zunächst geringen musikalischen „Vorstellungsmasse“ bei kleinen Kindern zur „Festigkeit des Willens“ und des musikalischen Urteilsvermögens und 2. in der pädagogischen Erfahrung, dass Reflexivität „nur“ die „Sanktion ursprünglicher Wahlen“ sein darf. Was der Schüler musikalisch vor aller reflexiven Leistungsfähigkeit „ist“, was er tut, ohne sich zu besinnen, - sein vorreflexives mu-sikalische Sein also - stiftet primär die Einheit von Einsicht und Wollen. Die Erfahrungstatsache, dass sich Einstellungen im Laufe des Lebens verfestigen, heißt für Helm, die erzieherischen Grundlagen möglichst früh dafür zu legen, dass nur ganz bestimmte - auf das Ziel der Erziehung gerichtete - musikalische Einstellungen mit der Tendenz zur Einheit von musikalischer Einsicht und musikalischem Wollen sich verfestigen können. Diese Grundlagen stiftet das vorreflexive mu-sikalische Sein des Schülers.

Da die Reflexion nicht am Anfang der Genese musikalischer Wertvorstellungen steht, kommt es darauf an, vorreflexive Formen musikalischen Denkens und Handelns auszubilden und diese zu „guten Gewohnheiten“ der Kinder werden zu lassen. Die Reflexion hat dann die Aufgabe der Be-wusstmachung und bewußten Bejahung bereits gelebter musikalischer Formen.

7. 3. 1 Der Prozess musikalischer Bildung aus pädagogischer Sicht

Es geht Helm neben der Frage der methodischen Praktikabilität in der Darstellung schulischer Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts nicht allein um die pragmatische Erörterung metho-discher Fragen. Er verfolgt mit der Suche nach der „richtigen“ bzw. der „besten“ Methode des Ge-sangunterrichts – einer Suche, die den Motiv- Hintergrund für seine kritisch-würdigenden ge-

schichtlichen Darstellungen gibt – immer auch die Frage nach der dynamischen Grundstruktur, dem Prozess musikalischer Bildung. Helm glaubt, diese Grundstruktur von Bildung und Unterricht am besten als „natürlichen Weg beim Erwerb der Einsicht“ beschreiben zu können. Dieser Weg habe „von der Anschauung zum Begriff“ voranzuschreiten. Helm glaubt an die unumstößliche Bedeutung der pädagogischen Kategorie einer allgemeingültigen, „natürlichen“ - und insofern auch: „besten“ Methode, die für jede Art von Unterricht, also auch für den Gesangunterricht, Gültigkeit hat.

Auf der Suche nach der „natürlichen Methode“ folgt Helm zwei unterschiedlichen Tendenzen seines wissenschaftlichen Denkens nach den „beiden Denkmodellen“, die nicht immer klar getrennt sind. Während er auf der Suche nach der psychologisch verbindlich vorgeschriebenen Methode einerseits den Aspekt der „Brauchbarkeit“ (vgl. Kramer 1990, 27 f.) der anzuwendenden psychologischen Mittel zentral behandelt, diskutiert er andererseits Methodenfragen unter pädagogischem Schwerpunkt, d. h. nicht ausdrücklich methodologisch, um prinzipielle Erkenntnisse auszusprechen.

Helms Suche nach einem quasi naturgesetzlich feststehenden methodischen Grundrhythmus ist die Basis seiner kritischen Darstellung und Würdigung der historischen Methodenkonzepte im Gesangunterricht des 19. Jahrhunderts.

Das verbindliche Muster für den methodischen Gang des Unterrichts in der universellen Geltung eines „natürlichen Weges“ gefunden zu haben, kennzeichnet sein Bemühen, seiner Geschichtsschreibung eine Struktur zu geben, die „das Substrat“ dieses „Bedeutsamen“ – die Suche nach der „besten“, d. h. der „natürlichen“ Methode - in der Entwicklung des Gesangunterrichts im 19. Jahrhundert aus der Geschichte“ hervorzuheben (Abel-Struth 1985, 595).

Zwar hat die Psychologie nach dem „ersten Denkmodell“ für Helm dabei die zentrale Aufgabe, die Mittel für die Steuerung von musikalischen Einstellungen und Werturteilen bereitzustellen, so dass auf streng wissenschaftlichem Weg mit einem Fortschritt im Bereich gesangpädagogischer Handlungsanweisungen zu rechnen sei. Aber ihm geht es zunächst grundlegend um die Klärung der pädagogischen Bedingungen des musikalischen Bildungsprozesses schlechthin. Er sucht nach pädagogischen Begriffen, die die Dynamik der Grundstruktur einer musikalischen Bildung durch Unterricht verdeutlichen, welche sich auf das Ziel des Unterrichts, die Bildung des vielseitigen Interesses einer vielseitig, d. h. auch in musikalischer Hinsicht gebildeten Person, beziehen.

Der *pädagogische* Akzent seiner Betrachtungen historischer Gesangbildungslehren, d. h. entsprechend einem „zweiten Denkmodell“, die Frage, inwiefern sich in den alten Gesangbildungslehren interessebildende Methodenansätze zeigen, wird von Helm nur kurz erwähnt. Es fehlt in seinen kritischen Betrachtungen von Methodenaspekten historischer Gesangbildungslehren der Hinweis auf die Angewiesenheit des Erziehers auf eine Begriffsbildung, die durch Beobachtung und Beachtung des einzelnen Schülers erst entsteht. Die Notwendigkeit, einem „zweiten Denkmodell“ folgend zu gültigen pädagogischen Aussagen zu kommen, stellt er nur in seinen allgemeinpädagogischen Schriften heraus.

Nicht als wissenschaftliche Gesetzesaussage, sondern gleichsam beiläufig äußert Helm eine prinzipiell bedeutsame Erkenntnis, deren Tragweite er nicht besonders hervorhebt. Es geht dabei um die Beachtung des pädagogischen Problems der Individualität. Im Zusammenhang mit Äußerungen, in denen es um die notwendige Beachtung und Beobachtung der konkreten Individualität des Schülers auf dem Weg zum Ziel der Erziehung geht, zeigt sich, dass durch generalisierte psychologische Aussagen und ihre pädagogische „Anwendung“ das konkrete Individuum nicht zu deduzieren bzw. zu erkennen ist. Die Beobachtung des Schülers ist in der „Erziehungskunst“ daher notwendig, da die „Eigenarten des Zöglings“ nur durch „sorgfältige und umfassende Beobachtungen“ (A, 20) erkannt werden können. Die „Eigenartigkeit der Individualität“ des Kindes zeigt

sich in seinem „individuellen Vorstellungskreis“ (A, 20) und kann nicht aus psychologischen Gesetzesaussagen deduziert werden. Die Wahrung und Förderung des Individualitätsprinzips der Erziehung ist daher angewiesen auf „Beobachtung“ des einzelnen jungen Menschen. Somit zeigt sich für Helm erst in der *Beobachtung* und *Beachtung* der individuellen „Vorstellungskreise“ des einzelnen Kindes das für eine wissenschaftliche Pädagogik psychologisch Wesentliche. Die pädagogische Praxis ist daher für Helm in dieser Hinsicht nicht Anwendungsfeld, sondern „Ursprungsraum der pädagogischen Theorie“ (Klafki 1967, 103). Wenn sich aus der Praxis des Gesangunterrichts theoretische Erkenntnisse ergeben sollen, dann ist vom Erzieher zu fordern, „daß er sich durch Beobachtung Anderer und durch eigene Übung eine gewisse Gewandtheit und Fertigkeit im Erziehen erworben habe“ (A, 23). Nur durch Unterrichtspraxis und „Beobachtung Anderer“ kann der Pädagoge sich ein Bild von dem allmählichen Entstehen der musikalischen Vorstellungen und Gefühle der Schüler verschaffen. Nur vermittelt über Erfahrungen, die der Pädagoge aus der unterrichtlichen Praxis gewinnt, soll er „einheimische Begriffe der Pädagogik“ (Herbart) entwickeln.

Die Forderung nach „einheimischer Begriffsbildung“ verweist hier in anderer Weise auf das Verhältnis von pädagogischer Theorie und Praxis als im „ersten Denkmodell“. Helm sieht in der „induktiven Methode“ die zeitlos gültige Formel für den Gang des Unterrichts, der „von der Anschauung zum Begriff“ zu führen habe. Der Erfahrung nach findet Helm die induktive Methode bestätigt, weil es zwei sich ergänzende Tendenzen des Unterrichts gibt, in denen sich die dynamische Grundstruktur von Bildung zeigt und die zur Ausbildung einer vielseitig gebildeten Person beitragen.

Er findet in den Begriffen „Analyse“ (analytischer Unterricht) und „Synthese“ (synthetischer Unterricht) zwei sich ergänzende Tendenzen des Unterrichts (vgl. A, 192 ff.), in denen er „die Bedingungen für eine auf die Individualität der Person zurückbezogene Vielseitigkeit“ des Interesses sieht (Scheffler 1977, 84). Im analytisch-synthetischen Wechsel des Unterrichts sieht Helm die Chance, dass das Neue des Unterrichts stets auf das Alte des Gedankenkreises, d. h. auf die „Mitte“ der Person, zurückbezogen bleibt (vgl. Scheffler 1977, 86). (siehe Kapitel: „Der Prozess musikalischer Bildung“).

7. 3. 2 Der „einheimisch-pädagogische Ansatz“ in den Schriften zur historischen Gesangspädagogik (Tendenz zum „2. Modell“)

In seinen Bemühungen um Vervollkommnung „der“ Methode des Gesangunterrichts sieht Helm die „Befähigung zum Erziehen“ in einem „sich vertraut machen“ mit den „Erkenntnisgebieten“ der „Entwicklungsgesetze des geistigen Lebens“ sowie in der Aneignung von Kenntnissen über „Ziel“, „Mittel“ und „Wege der Erziehung“. In diesen Anforderungen an den Pädagogen spiegelt sich die Auffassung von Pädagogik als einer deduktiven Disziplin wider, die allgemeingültige, gesetzmäßige Aussagen aufzustellen und anzuwenden hat.

Helm betrachtet „die Befähigung zum Erziehen“ aber auch als „Kunst“ (A, 22). Im Sinne einer durch pädagogisches Erfahrungswissen verbürgten Betrachtungsweise will er Methoden der Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts kritisch darstellen. Voraussetzung für diese Art der Betrachtung ist eine bestimmte Befähigung: Erziehung als „Kunstlehre“ erfordert neben der „theoretischen“ auch eine „praktisch pädagogische Bildung“, die nur in der „Übung“ in der „Beobachtung Anderer“ erlangt werden kann. Eine „Gewandtheit“ und „Fertigkeit“ im Erziehen kann also nach Helm auf gar keinen Fall durch eine Anwendung einer deduzierten Psychologie vertreten oder ersetzt werden. Der Erzieher muss die „Eigenart seines Zöglings“ *finden* (A, 22) – das Individuum kann nicht deduziert werden. Deshalb ist das Ziel der Erziehung, „das Ideal der Persönlichkeit“ (A, 17) nur im Sinne einer „Umbildung der Individualität“ in Richtung auf das Ziel der Erziehung zu erreichen. In allen erzieherischen Maßnahmen muß der Lehrer daher „stets individualisieren“: „Die

berechtigten, die guten Seiten der Individualität müssen zum Kern, zum Krystallisationspunkt für die Entwicklung des ganzen Menschen gemacht werden“ (A, 17). Der Lehrer muss „den Schüler bei seinen Spielen und in der freien Zeit beobachten“ (A, 85). Die Notwendigkeit der Beachtung der „individuellen Beschaffenheit“ des Menschen macht es erforderlich, „daß die Art der Einwirkung des Erziehers bei jedem Zögling [...] sich immer etwas anders zu gestalten hat“ (A, 11). Daraus folgt für Helm, dass wohl das „Ziel der Erziehung“, nicht aber „die Zahl der pädagogisch möglichen Wege“ bestimmbar sei (A, 11).

Helms Anspruch, den Schüler in Hinblick auf eine zukunfts offene, nicht deduzierbare, individuelle Entwicklung seiner Persönlichkeit zu erziehen, muss neben den „notwendigen Zwecken“ auch die „bloß möglichen Zwecke“, die der Heranwachsende sich einmal selber setzen wird, erzieherisch offen halten. Auch wenn diese in der Gegenwart noch nicht direkt Gegenstand von Unterricht und Erziehung sein können, so hat der Lehrer doch formal ein ganz bestimmtes Interesse zu wecken.

Das Denkmodell einer auf die individuelle, zukunftsbezogene Entwicklung des Heranwachsenden abzielende pädagogische Problemstellung eines „erziehenden Gesangunterrichts“ ist in Helms didaktisch-methodischen Schriften insofern zu erkennen, als Helm versucht, didaktisch-methodische Entscheidungen historischer Gesangbildungslehren auf ihre möglichen *pädagogischen* Konsequenzen – ob in ihnen Aspekte einer musikalischen Interessenbildung festzustellen sind - hin zu überprüfen.

Gegenüber den historischen Elementarbildungslehren ist bei Helm ein Perspektivenwechsel festzustellen hinsichtlich einer stärker gewichteten Orientierung an den Liedern als konkreter Erfahrungsgrundlage in ihrer Gefühlsbedeutsamkeit – d. h. ihres subjektiven Wertes für die Schüler. Die subjektive Bedeutung, die die Lieder für die Kinder haben, versucht Helm in einer eigenständig pädagogischen, d. h. *nicht*-deduktiven Weise zu reflektieren, begrifflich zu fassen und in theoretische Überlegungen einzubinden, die den Anspruch des Kindes, i. S. seiner zukünftigen musikalischen Möglichkeiten erzogen zu werden, berücksichtigen.

Zwar stehen Helms Schriften zur Methodik und Didaktik des Gesangunterrichts *expressis verbis* unter dem wissenschaftstheoretischen Denkansatz einer deduktiven Disziplin (vgl. A, 10) und insofern zeigt sich in den Textstellen, die diesem Denkansatz folgen, auch kein Raum für praktisch-pädagogisches Erfahrungswissen.

Gerade das pädagogische Erfahrungswissen ist aber im Hinblick auf die Wahrnehmung des konkreten Individuums nicht durch gesetzmäßige psychologische Erkenntnisse ersetzbar. Um den späteren individuellen musikalischen Zielsetzungen des Heranwachsenden *jetzt schon im Unterricht* eine innere Leichtigkeit im Voraus bereiten zu können, d. h. um zukünftige musikalische Entwicklungsmöglichkeiten durch Interessenbildung offenzuhalten, muß der Lehrer bei allen Maßnahmen „stets individualisieren“.

Vor dem Hintergrund einer notwendigen *pädagogischen* Reflexion über den Anspruch des Kindes, im Sinne seiner zukünftigen (musikalischen) Möglichkeiten erzogen zu werden, sind Helms Texte zur Methodik des Gesangunterrichts im 19. Jahrhundert zu verstehen. D. h. die Frage der Optimierung der Methode ist hier nicht methodologisch als Frage nach der richtigen „Methodenanwendung“ psychologischer Gesetzmäßigkeiten zu verstehen. Methodenaspekte historischer Gesangbildungslehren untersucht er im Bemühen, Deutungskategorien für konkrete musikpädagogische Situationen zu finden, die Prinzipien für eine Verhaltensorientierung im Feld der Gesangbildung darstellen. Helms Texte zur Methodik des Gesangunterrichts im 19. Jahrhundert zielen auf gesangpädagogisch bedeutsame Beobachtungen und Erfahrungen, in denen er das erzieherisch Wesentliche in „einheimischen Begriffen der Pädagogik“ zu formulieren versucht.

8. Chancen einheimischer Begriffe der Pädagogik nach dem „zweiten Denkmodell“ Die Erfahrung der musikalischen Bildsamkeit

Helm entwickelt auf der Grundlage seiner pädagogischen bzw. musikpädagogischen *Erfahrungsbegriffe* keine geschlossene Systematik, sondern stellt einzelne Überlegungen an, den Schüler im Sinne seiner zukünftigen Möglichkeiten zu erziehen. Dabei stützt er sich auf Alltagsbeobachtungen und Beobachtungen im Bereich der Musikerziehung, die ihm Chancen zur Bildung des musikalischen Interesses aufzeigen.

Helm will den musikalischen Lernprozess der Wertübertragung auf sein Erfahrungswissen als Musikpädagoge stützen. Auf Erfahrungswissen gestützt, entwickelt er neue gesangpädagogische Leitbegriffe. Zentrale Bedeutung in diesem Sinn hat der Erfahrungsbegriff der „Bildsamkeit“ des musikalischen Interesses. „Erfahrung“ und „Umgang“ sind frühe (außerschulische) Quellen des musikalischen Interesses und belegen, dass eine Ausbildung des musikalischen Interesses auch im Rahmen von Unterricht möglich ist.

Für Helm sind daher in erster Linie Begriffe zu entwickeln, die eine Chance zur Bildung des musikalischen Interesses anzeigen. Denn nur wenn das musikalisch-ästhetische Interesse durch Unterricht geweckt wird, besteht eine Chance, dass auch der Heranwachsende sich im Rahmen seiner Möglichkeiten freiwillig mit Musik in sinnentsprechender Weise beschäftigen wird. Helm entwickelt Begriffe einer musikalischen Bildsamkeitstheorie, welche einerseits Motive musikalischen Denkens und Handelns berücksichtigen („Interesse“, „ästhetische Anschauung“, „ästhetische Urteilsbildung“) und andererseits die dynamische Grundstruktur der Bildung der Erfahrung nach verdeutlichen („analytischer“ und „synthetischer“ Gang des Unterrichts).

Die Erfahrung der musikalischen Bildsamkeit des Individuums zeigt, dass es zwei Momente im Bildungsprozeß zu bedenken gilt. Aus diesen zieht Helm die Erkenntnis, dass das Primat der musikalischen Bildung im Vorreflexiven liegen muß (vgl. dazu im III. Teil, Kap. 4: „Vorreflexive Formen des Verhaltens“):

1. Zum einen gilt es, bereits in sehr jungen Jahren die musikalischen Vorstellungen des Kindes zu bilden, weil die Beweglichkeit und Wandelbarkeit der Vorstellungsmassen sich allmählich verliert. Da die Veränderlichkeit musikalischer Vorstellungen nach und nach abnimmt, sollte die Erziehung zum Schönen „in der Zeit der Kindheit zur Ausführung kommen“ (A, 21).
2. Zum anderen gilt es, das Kind in den inwendigen Wurzeln seines musikalischen Wollens zu „behandeln“ (Herbart). Die künftige Ansprechbarkeit des Heranwachsenden im Hinblick auf eine ästhetisch-musikalisch reflektierte Rationalität muss durch ein vernünftiges musikalisches „Behandeln“ des Kindes im Bereich des Vorreflexiven vorbereitet werden.

8. 1 Chance für den Unterricht:

Der Begriff der „ästhetischen Anschauung“ fordert das „Zeigen des Schönen“

Musikalisches Lernen begreift Helm als Chance zur *Bildung* des musikalischen Interesses des Individuums. Als empirische Chance einer schulischen Interessenbildung sieht er die spontan wertende Wahrnehmung des „Schönen“ oder „Hässlichen“. Voraussetzung einer ästhetischen Anschauung des „Schönen“ ist die „Vertiefung“ in bestimmte Tonbewegungen, die der Lehrer methodisch aus der Menge anderer Tonbewegungen hervorhebt. Entsprechend der Eigenart der „ästhetischen Anschauung“ soll diese zu Beginn des systematischen Unterrichts „bloß darstellend“ (Herbart) sein, weil hinzutretende begriffliche Erläuterungen die Aufmerksamkeit einer unmittelbar ästhetischen Auffassung stören würden. Das „Schöne“ soll vorgesungen und vorgespielt werden

und nicht durch Besprechungen gestört werden. Ein logisch-synthetisches Verfahren zum „Aufbau des Schönen“ gibt es nicht: Logisch schlussfolgernde Berechnungen des „Schönheitswertes“ aus den musikalischen Elementen sind nicht möglich – ästhetisch-musikalische Übungen können aber dennoch die Vielfalt „ästhetisch wertvoller Tonverbindungen“ in der Weise durch Darstellung geläufig machen, dass der Lehrer die „schönen Tonbewegungen“ aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden durch *Gesten des Zeigens* heraushebt. Helm entwickelt daher ein reichhaltiges Repertoire an Gesten des musikalischen Zeigens. (siehe dazu im IV. Teil : Helms Methodenrepertoire im Gesangunterricht).

8. 1. 1 Musikalische Interessenbildung knüpft an den subjektiven Bedeutungshorizont musikalischer Vorstellungen der Kinder an.

Die *Bildsamkeit* des musikalischen Interesses ist nach Helms Auffassung der Erfahrung nach durch die subjektive Bedeutung, die ein Musikstück für einen bestimmten Menschen hat, gesichert:

„Im allgemeinen darf als Erfahrungsthatte bezeichnet werden, daß das unmittelbare Interesse der Person sich immer an jene Wissensstoffe knüpft, die als besonders wertvoll erscheinen [...]“ (A, 107).

Musikalisches Lernen setzt nach Helm kein spontanes musikalisches Interesse voraus, sondern umgekehrt: Der Unterricht soll dazu dienen, musikalisches Interesse zu erzeugen. Musikalisches Interesse ist nach Helm also Ziel des Unterrichts. Helm erkennt, dass der Pädagoge musikalische Interessen erwecken kann, wenn er an den subjektiven Bedeutungshorizont außerschulischer musikalischer „Erfahrungen“ und den außerschulischen musikalischen „Umgang“ als Quellen des „unmittelbaren Interesses“ anknüpft. „Anknüpfungspunkte“ an bereits vorhandene musikalische Vorstellungen, die die „individuellen Bedürfnisse“ (A, 105) des Schülers beachten und „auch den Lieblingsneigungen desselben entgegen“ kommen (A, 105), können das „unmittelbare Interesse“ sichern.

Helm beschreibt die Chance musikalischer Bildung als Weg vom „unwillkürlichen“ zum „ästhetischen, verständigen Gefallen“. Um das allmähliche Entstehen der musikalisch-ästhetischen Vorstellungen einschließlich der Gefühle und Interessen erklären zu können, muss der erfahrene Pädagoge auf die Kinder zurückschauen: Das psychologisch Wesentliche für den Unterricht zeigt sich im Lichte einheimischer Begriffe der Pädagogik, die aus den Erfahrungen zwischen außerschulischer Alltagserfahrung und schulischer Erfahrung entwickelt werden müssen. Für Helm wesentlich ist beim musikalischen Denken und Handeln eine ganz bestimmte Art und Intensität einer „Teilnahme des Gemütes [...], die wie der Wille das ganze Gemüt umspannt“: das „Interesse“ (A, 102). Ansätze einer „interessierten Teilnahme des Gemütes“ zeigen sich schon vorschulisch in einer „Gewöhnung“ an „Schönes“, wodurch der „kindliche Wille“ nicht selten einen „bestimmenden Antrieb“ auch für das weitere Leben erhält (A, 251).

8. 1. 2 Der „natürliche Weg“ der Bildsamkeit des musikalischen Willens

Nicht nur in ethischer, sondern auch in musikalisch-ästhetischer Hinsicht erkennt er die erzieherische Bedeutung von Lebensformen, die bereits das kleine Kind an „unmittelbar gewisse“ Formen des „Schönen“, „Guten“ und „Löblichen“ gewöhnen und zur Nachahmung reizen. Helm setzt seine große Hoffnung auf die bildende Kraft des „unwillkürlichen“ Geschmacksurteils, weil dieses mit unmittelbarer Gewissheit und ohne Reflexion spontan urteilt, so dass er in dieser Art einer spontan

urteilenden Wahrnehmung von Musik die Chance einer Genese der musikalischen Vorstellungsbildung sieht, das pädagogische Hindernis eines reflektierenden Umgangs mit Musik zunächst auszuschalten. Eine „Gewöhnung“ an „Schönes“ ist nach Helms Überzeugung „wertvoll, weil ja die auf klarer Erkenntnis beruhenden Gewohnheiten auf dem Boden der unbewußten erst recht fruchtbar und stark werden“ (A, 251). Musikalische Bildung ist für Helm ein Prozess der Verständigung primär vorreflexiver Natur: Musikalisches und persönliches Beispiel, Vormachen, Umgang, d. h. Einübung „guter“ Gewohnheiten. Helm sucht nach einer Möglichkeit der musikalischen Werturteilsbildung, die musikalisches Denken und Handeln zunächst von der Reflexionsform wegrückt und in einen genetischen Zusammenhang rückt, der für Kinder charakteristisch ist. Für Helm zeigt sich im *ästhetischen* Urteil die Besonderheit, dass es die Situation eines ethischen oder musikalischen Sachverhaltes unmittelbar trifft, ohne Rückgriff auf eine Regel. Hierin liegen in der Genese der musikalischen Werturteilsbildung nach Helms Auffassung große Chancen, da im ästhetischen Urteil anfänglich auf das Prinzip der reflexiven Beurteilung verzichtet werden kann.

Erziehung und Unterricht sollen ihren Ausgang bei den schon vorhandenen Erfahrungen und dem schon vorhandenen gewohnten Umgang des Schülers nehmen und daran anknüpfen. Hierdurch erwachen die musikalischen Interessen. Der Lehrer hat die vorhandenen „guten Ansätze“ zu beachten, zu erweitern und zu vervollkommen. Dies bedeutet, dass Helm von der prinzipiellen Bildsamkeit des Individuums ausgeht, das es auch in musikalischer Hinsicht zu beachten gilt. Den Aspekt der Beachtung und Pflege vorreflexiver Formen der Sittlichkeit („gute Gewohnheiten“) will Helm auch auf den schulmusikalischen Bereich übertragen. Auch hier gilt es, musikalische Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern, die gewohnheitsmäßig das ästhetisch „Richtige“ pflegen und ausüben. Es gilt, bei den Kindern bzw. den Schülern zunächst eine geschmackssichere vorreflexive Entschiedenheit im Singen auszuprägen. Der Prozeß der ästhetischen Anschauungsbildung darf in dieser frühen Phase der Wahrnehmung konkreter Tonverbindungen noch nicht durch Reflexion gestört werden. Erst später – d. h. auf einer breiten und klaren musikalischen Erfahrungsunterlage - soll die Befähigung zum Reflexionsurteil bzw. zur reflexiven Entscheidung, gewohnte Formen des musikalischen Denkens, Fühlens und Handelns *bestätigen* oder *berichtigen*. Das pädagogisch Primäre bleibt aber das Vorreflexive. Somit hat die Anbahnung der Reflexivität die Aufgabe der „Sanktion ursprünglicher Wahlen“ (Herbart). Eigentlich neue Werte sollen durch die Reflexion nicht angeeignet werden.

Dieser Aspekt eines „natürlichen“ Weges der Bildsamkeit des (musikalischen) Willens – unterrichtlich an den vorreflexiven Formen des ästhetischen Geschmacks anzusetzen, um von dort zur reflexiven Begriffsbildung fortzuschreiten – wird von Helm akzentuiert als der einzig richtige vertreten.

Für Helm ist die musikalische Bildsamkeit ein Erfahrungsbegriff. Sie beschreibt einen Prozeß der Verständigung zwischen Erzieher und Zögling, in dem gewohnheitsmäßiger „Umgang“ und gewohnheitsmäßige Erfahrungen vorreflexiver Formen musikalischen Handelns und Lernens in den Vordergrund rücken. Die Erfahrung zeigt ihm, dass die Genese der ästhetischen Urteilsbildung mit dem Ziel eines „ästhetischen Gefallens“ ihren Ausgang vom „unwillkürlichen Gefallen“ nehmen muss:

„Das unwillkürliche Gefallen des Schülers soll sich allmählich zu einem verständigen Gefallen entwickeln“ (3, 185).

Helm nennt daher in nicht-systematischer Weise einzelne Beobachtungen und Erfahrungen, die die Bedeutsamkeit der Ausbildung einer vorreflexiven musikalischen Entschiedenheit unterstreichen.

- Er unterstreicht die bei musikalischen Lernprozessen große Bedeutung einer begleitenden Erziehung der Gefühle.
- Er vertraut auf einige hergebrachte Verfahren erzieherischen Umgangs (Beispiel, Vormachen, Einübung von Gewohnheiten), die sich im Vorreflexiven bewegen.
- Es ist für ihn eine Tatsache, dass kleine Kinder im Rahmen ihrer musikalischen Alltagserfahrungen und ihres alltäglichen Umgangs das Singen kleiner Lieder ohne systematischen Gesangunterricht lernen.

Am Anfang steht die Beobachtung einer subjektiven Wert-Bezogenheit des Singens. Der Gesang vermittele „Vorstellungen [...] an deren Eintritt in das Bewußtsein sich das unwillkürliche Gefallen knüpft“ (3, 181). Der Gesang ist geeignet, „jene freudige, heitere Gemütsstimmung zu erzeugen, die als unerlässliche Voraussetzung für die Entstehung des Interesses bezeichnet werden muß“ (3, 181). Die Freude bzw. Hingabe („Vertiefung“) an eine musikalische Erfahrung ist das Primäre. Die Vertiefung – die interessierte Vertiefung in den Stoff hinein muss vorangehen und nicht die Sammlung der erfahrenen Musik um klare feste Begriffe.

Helm geht davon aus, dass sich der Wille zur ästhetischen Wahrnehmung schon beim Kind in Ansätzen als empirisches Faktum („Naturbegebenheit“ (Herbart)) zeigt. Das ästhetisch verursachte „Wohlgefallen“ ist zunächst „unwillkürlich und bewußtlos“, aber „unmittelbar gewiß“ (A, 161). Dies lehre die „Erfahrung“ (A, 6). Treffen daher „ästhetisch wertvolle Tonverbindungen“ auf das Ohr des Schülers, dann entsteht eine Art vorreflexiver musikalischer Wertbindung oder Geschmacksorientierung am Lied, wobei ein „Gefühlsleben“ erzeugt werde, bei dem die „Farben der Freude die Oberhand erhalten“ (3, 182). Solche zustimmenden „Impulse aus dem Gefühlsleben“ (3, 182) können eine subjektive Wertorientierung der Schüler am Lied initiieren, worin ihre hohe erzieherische Bedeutung liegt. Auf solche aus „Erfahrung“ und „Umgang“ stammenden Interessen darf der Gesangpädagog nicht verzichten. Er muss – daran anknüpfend – sie erweitern.

Im Hinblick auf den *ästhetischen* Gegenstand einer Anschauungsbildung von Musik muss der Wertaufbau gleichzeitig eine Ausbildung des musikalischen Interesses sein. Dies ist durch pädagogisches Erfahrungswissen gesichert und möglich, da durch ein Handeln mit Musik erzeugtes „unwillkürliches Gefallen“ und eine „heitere Gemütsstimmung“ die wichtigsten unterrichtlichen Voraussetzungen sind, das „unmittelbare ästhetische Interesse“ für Musik zu wecken. Deshalb spricht sich Helm aufgrund seiner „Erfahrung“ und „Beobachtung“ dafür aus, noch vor Beginn eines „wirklich systematischen Gesangunterrichts“ (3, 187) mit der Aneignung von Liedern zu beginnen.

„Kann man doch häufig die Beobachtung machen, dass zwei- bis dreijährige Kinder kleinere Liedchen, die sie im Familienkreis öfter gehört haben, schon ziemlich korrekt, d. h. tonisch und rhythmisch richtig wieder zu geben vermögen. Und was die Familie und der Kindergarten fertig bringen, ist gewiß auch in der Unterklasse der Volksschule möglich“ (3, 187).

Helm spricht sich deshalb aus eigener Erfahrung dafür aus, im Gesangunterricht der Volksschule mit der Aneignung von Liedern „ohne besondere Vorübungen“ zu beginnen (3, 187). Auf diese gewöhnende, an den außerschulischen Erfahrungskreis anknüpfende, nicht lehrgangsmäßige musikalische Erziehung legt Helm besonderen Wert, weil die Schüler schon ein bestimmtes musikalisches Wissen und Können aus „Erfahrung“ und „Umgang“ in die Schule mitbringen, welches gleichzeitig für sie einen subjektiven Wertcharakter hat.

Reflexivität setzt in der Genese der ästhetischen Vorstellungsbildung erst dort ein, wo durch eine sinnvolle „Verkettung“ der musikalischen Vorstellungen ihre „Sicherungsfunktion“ (Buck) zur Herstellung der „Einheit des (musikalischen) Bewußtseins“ (Helm) sinnvoll ausgeübt werden kann.

Der Zeitpunkt einer elementarkursartigen, analytischen Betrachtung der musikalischen Elemente im „systematischen Gesangunterricht“ ist dann erst gekommen, wenn „eine Anzahl von Liedern“ (3, 187) als Erfahrungsgrundlage angeeignet wurden und somit die Voraussetzung geschaffen wurde, die musikalischen Elemente für den Schüler „als Bestandteile des ihm lieb gewordenen Ganzen“ einer vergleichenden Betrachtung unterziehen zu können. Erst unter dieser Voraussetzung kann bei der Anbahnung der musikalischen Reflexivität das Interesse gesichert und geweckt werden. Die Erfahrung von Liedern als „lieb gewordenem Ganzen“ macht ein interessebildendes Elementarisierungsverfahren erforderlich, das das „Ganze“ noch im „Einzelnen“ erkennen lasse.

9. Zur Rolle des „pädagogischen Taktes“:

Bedingung der Gültigkeit des deduktiven Verfahrens

Auch wenn Helm Methodenaspekte des Gesangunterrichts von Ziel- und Inhaltsfragen losgelöst thematisierte, waren letztere für ihn dennoch von großer Bedeutung. Sie waren allerdings – im Zusammenhang des „ersten Denkmodells“ – gleichsam der Geschichtlichkeit enthoben. Für ihn war eine weitgehend von Zielen und Inhalten des Gesangunterrichts losgelöste Thematisierung der Methodenfragen möglich und sinnvoll, weil er in Methoden „psychologisch notwendige, gesetzmäßige Wege“ sah, in denen „Entwicklungsgesetze des geistigen Lebens“ als „vorgezeichnete Wege“ zu erforschen seien (A, 10).

Aber nur unter einer ganz bestimmten Voraussetzung ist die Praxis für Helm „nichts Anderes als ein Anwenden der Theorie“ (A, 25). Nur unter der Voraussetzung einer durch Erfahrung geprüften Theorie stellt das Verfahren der „induktiv-generalisierenden Begriffsbildung“ pädagogisch legitime, d. h. durch Erfahrung bestätigte Handlungsweisen bereit, die die Anwendung psychologischer Gesetzeserkenntnisse darstellen und diese „technologisch“ umsetzen. Die von Inhalten und Zielen weitgehend losgelöste Thematisierung von „gesetzmäßigen“ „Mitteln“ und „Wegen“ war für Helm unter der Voraussetzung eines Verständnisses von Pädagogik als „angewandter Psychologie“ denkmöglich, die auf geprüfem Erfahrungswissen basiert. Helm stützt sich auf das Erfahrungswissen großer Pädagogen der Geschichte, von denen er die Methode der Induktion als zeitlos gültig geprüft übernimmt. Desweiteren stützt er sich auf eigene pädagogische Erfahrungen, auf deren Grundlage er eine pädagogisch „eigenständige“ Begriffsbildung weiterentwickelt. Helm übernimmt den psychologischen Begriff der Apperzeption als zentralen Lernbegriff von Herbart.

Pädagogik als „angewandte Psychologie“ muß nach Helm einer Kontrolle durch Praxis-Erfahrung ausgesetzt werden (vgl. A, 24 f.). Die Vermittlungsinstanz von Theorie und Praxis ist dabei weder die Theorie selbst noch die Praxis, sondern nur die Handlungskompetenz des „Erziehers, der Sicherheit und Fertigkeit im Handeln“ gewonnen hat (A, 25). „Diese zeigt sich im sog. „pädagogischen Takt“ (A, 25). Die Anwendung der Theorie darf nicht i. S. feststehender Ursache-Wirkungszusammenhänge erfolgen. Insofern basiert die pädagogische Praxis keinesfalls auf einem deduktiven Verfahren. Helm bestimmt Theorie und Pädagogik als praktische Wissenschaft in einem „wechselseitigen Verhältnis“. Pädagogische Handlungssituationen müssen durch pädagogische Theorie vorbereitet sein; „die Aneignung der pädagogischen Theorie“ muß der „Praxis vorausgehen“ (A, 24) – die Praxis wird aber *nicht* aus der Theorie deduziert. Nur die in der Unter-

richtspraxis gewonnene Erfahrung des Erziehers im Umgang mit musikalisch handelnden Schülern kann die Theorie einer Gesangbildungslehre „prüfen“, „modifizieren“, „verbessern“ oder „vervollkommen“ (A, 25). Im Sinne von „Prüfungen“ und notwendigen „Modifikationen“ betrachtet er historische Gesangbildungslehren.

Für die gesangpädagogische Theoriebildung ist dazu eine pädagogische Begriffsbildung notwendig, die das „eigentümliche“ eines erziehenden Gesangunterrichts zu berücksichtigen in der Lage ist. Begriffe der Gesangspädagogik müssen im wechselseitigen Verhältnis von Theorie und Praxis als „einheimische Begriffe“ entstehen.

Mit Blick auf die historischen Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts seit Pestalozzi bestätigt Helm den Begriff der „Anschauung“ als grundlegenden Begriff für die Gesangspädagogik. Helm glaubt aber zu erkennen, dass der Begriff der „Anschauung“ aus der Pestalozzi-Nachfolge „modifiziert“ werden müsse, bevor er als „einheimischer Begriff“ für die *musikalische* Erziehung gute Dienste leisten könne. Da der Anschauungsbegriff nach Pestalozzi die *Genese der musikalischen Werturteilsbildung – die auch einen Aspekt der Interessenbildung darstellt* - nicht hinreichend als empirische Tatsache theoriebildend berücksichtigen kann, sucht Helm nach einem neuen Leitbegriff, der aus der Praxis durch „verstandesmäßige Beobachtung und Übung im Handeln“ des Erziehers gewonnen ist.

10. Der Prozess musikalischer Bildung

Helm stellt an einer Reihe von historischen Gesangbildungslehren Aspekte methodischen Fortschritts dar. Methodischer „Fortschritt“ kann nach Helms Auffassung immer nur insofern *pädagogischer* Fortschritt sein, als die Interessenbildung als Ziel von Unterricht und Erziehung methodisch angestrebt wird.

Den methodischen Fortschritt versucht er als gleichzeitig *pädagogischen* Fortschritt begrifflich mit Hilfe formaler Grundbegriffe zu verdeutlichen, die wesentliche Strukturmomente des Gangs musikalischer Bildung darstellen. Helm beschreibt hier mit seinen Begriffen noch keine anwendungsbezogenen „Methodenstufen“, sondern hebt zunächst einzelne Methoden Aspekte hervor, die als Postulate einer vornehmlich pädagogisch begründeten Bildsamkeitstheorie zu verstehen sind (vgl. Scheffler 1977, 133). In den folgenden Aspekten sieht er Richtlinien für die Bildung eines „vielseitigen Interesses“:

- a) **in sachlogischer Hinsicht:** Der Unterrichtsprozess besteht immer aus analytischen und synthetischen Aspekten, d. h. historisch in formalbildenden „Elementarkursen“ und materialbildenden „Liederkursen“.
- b) **In verstandeslogischer Hinsicht:** Der „natürlichen Methode“ entspreche die Konstruktion eines analytisch-synthetischen Lehrverfahrens am besten, d. h. einer organischen Verbindung der Übungen mit den Liedern. Dieses sichere am besten das „Interesse“ und damit auch den feststehenden Prozeß der gesetzmäßigen geistigen Entwicklung von Vorstellungen, der Urteils-, Begriffs- und Geschmacksbildung: letztlich der Wertevermittlung.
- c) Dem sachlogischen Aspekt des Analytischen und Synthetischen entspricht nach Helm in verstandeslogischer Hinsicht ein im Wesentlichen zweistufiger **Unterrichtsprozess:** lernpsychologisch aufgefasst als Apperzeptions- und Abstraktionsprozess.

II.

Helms Darstellungen historischer Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts:

1. Der „natürliche Weg“ der induktiven Methode zwischen pädagogischer Fundierung und unterrichtspraktischen Lösungen

Helm zeichnet die Geschichte der Gesangbildungslehren vor dem Hintergrund der Idee einer fortschrittlichen Entwicklung in Richtung auf die Realisierung und Chancen der „natürlichen Methode“ nach.

In seinen beiden Schriften zur geschichtlichen Entwicklung des Gesangunterrichts (B, 204 ff.; C, 653 ff.) zeigt sich deutlich, wie sehr Helm bezüglich des Gesangunterrichts an eine „Wendung zum Besseren“ unter der Voraussetzung glaubt, dass die „induktiv-genetische Methode“ beachtet werde. Helms Optimismus beruht weniger auf der Einschätzung, dass sich im Lauf der Geschichte des Gesangunterrichts Methodenlösungen zeigen, die unter Beachtung vorstellungspsychologischer Mechanismen eine besondere Leichtigkeit und Bequemlichkeit des Lernvorgangs zeigen – sein Optimismus beruht vielmehr auf der Einschätzung, dass sich Methodenlösungen zeigen, die das Erziehungsziel der „Interessenbildung“ berücksichtigen und sich insofern in pädagogischer Besinnung der „natürlichen Methode“ eines erziehenden Gesangunterrichts nähern. Die Frage, ob Helm stärker den methodisch-instrumentellen Charakter der betrachteten historischen Gesangbildungslehren unter psychologischem Aspekt oder aber die historischen Artikulationsmodelle von Gesangunterricht stärker unter pädagogischem Aspekt betrachtet, lässt sich eindeutig zugunsten des Pädagogischen beantworten.

In seinen überblicksartigen Darstellungen zur Geschichte der Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts zeigt Helm eine für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts neuartige, auf Herbart zurückzuführende *pädagogische* Akzentuierung der Auseinandersetzung mit den Methodenlehren in der Nachfolge Pestalozzis. Als für den Herbartianismus typisch anzusehen ist die Wendung, die das musikpädagogische Problem des Elementaren in der Betrachtung Helms nimmt. Die „alte“ Problemstellung der Gesangdidaktiker in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts - die Anpassung der Elementarmethode Pestalozzis an musikpädagogisches Denken - verliert für Helm an erzieherischer Bedeutung, da er seine musikpädagogischen Innovationsbemühungen an die Denkmodelle Herbarts über den Unterrichtsprozess anpasst: formale Bildung hat musikalische *Interessenbildung* zu sein.

Das Hauptmerkmal seiner mit wissenschaftlichem Anspruch betriebenen Darstellung ausgewählter Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts ist die Frage nach der „natürlichen Methode“ für einen gestuften Bildungsgang im Gesangunterricht. Helm untersucht die Gesangbildungslehren nach pädagogisch begründbaren Aspekten der „natürlichen Methode“, um aufzuzeigen, inwieweit in ihnen ein Fortschritt im Methodischen zu verzeichnen ist.

Die *pädagogische* Akzentuierung seiner Darstellung historischer Gesangbildungslehren ist zunächst auffällig, weil er seine Betrachtungen zu Methodenfragen des Gesangunterrichts weitgehend von den Aspekten der Inhalte und Ziele der Erziehung ablöst, um eine „für das Lehren überall und immer anwendbare Technik zu erfinden“ (Scheffler 1977, 10), die schließlich in sein formalstufentheoretisches Konzept für den Gesangunterricht mündet. Helm forscht in einer für das 19. Jahrhundert üblichen Weise nach Lösungen für eine Optimierung „der“ Gesangsmethode, die einem allgemeingültigen „psychischen Mechanismus“ zu folgen habe. Um eine Lerntechnik zu finden, die gestufte Steuerungsimpulse souverän im Griff hat (vgl. Scheffler 1977, 10), glaubt er Inhaltsfragen - v. a. aber Zielperspektiven des Gesangunterrichts – in den Hintergrund der Betrachtungen stellen zu können. Das erkenntnisleitende Interesse seiner historischen Betrachtun-

gen ist gewissermaßen der Hintergrund für seine Bemühungen um eine wissenschaftliche Fundierung von Gesangbildungslehren nach dem Artikulationsmodell eines Formalstufengangs. Die verbindlichen Stufen eines Lehr- und Unterrichtsprozesses, die er als didaktische Handlungsanweisung versteht und die auch für den Gesangunterricht Gültigkeit haben sollen, stehen damit nach Helms Vorstellung in einer seit Beginn des 19. Jahrhunderts mit Pestalozzi einsetzenden Geschichte methodischen Fortschritts der Gesangbildungslehren.

Helms Beteiligung an der Methodendiskussion des Gesangunterrichts zeigt deutlich eine isolierte Betrachtung der Methodenfragen von den Zielen und Inhalten des Unterrichts, die sich dadurch erklärt, dass Helm die Idee einer optimierbaren, allgemeingültigen „natürlichen Methode“ des Unterrichts vertritt, die auch für den erziehenden *Gesangunterricht* zu gelten habe und unter Beachtung eines ernst zu nehmenden „psychologischen Mechanismus“ quasi naturgesetzlich in Richtung der angestrebten Bildung des Charakters verläuft.

Helms Darstellungen zur Geschichte der Gesangpädagogik spiegeln seine Auffassung wider, dass der Lösung der Methodenfragen des Unterrichts aus *pädagogischer* Perspektive eine prinzipielle Aufgabe zukommt. Konkrete Lösungsansätze für die Artikulation des Unterrichts unter psychologischem Aspekt im Sinne der Anwendung psychologischer Gesetze bedürfen nach Helm dieser prinzipiellen pädagogischen Fundierung durch historische Untersuchungen zur eigenen Fachgeschichte. In einer prinzipiellen Lösung der Methodenproblematik aus pädagogischer Sicht liegt der Prüfstein der Wissenschaftlichkeit der Gesangpädagogik - dann aber auch der mögliche Ansatz für die Lösung der aktuellen unterrichtspraktischen Probleme im Gesangunterricht um 1900. Deshalb sucht Helm nach den „allgemeingültigen“, psychologisch streng gesetzmäßigen Wegen, die die „natürliche Methode“ auch dem Gesangunterricht verpflichtend aufzuerlegen hat. Somit bekommt Helms historische und systematische Betrachtungsweise von Gesangunterricht einen Schwerpunkt im prinzipiell Pädagogischen. Die unterrichtstechnologischen Anwendungsmodelle haben sich an den prinzipiellen Ergebnissen auszurichten.

2. Erstarren der formalen Bildung und Orientierung an der Idee der „Elementarmethode“ Pestalozzis

2.1 Helms positive Einschätzung der induktiv-genetischen Methode nach Pestalozzi

Das Prinzip der Humanität, der allseitigen und harmonischen Menschenbildung mit seiner stärkeren Betonung des Individuellen am Menschen sowie der Gesamtheit seiner Kräfte und Anlagen, hat seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts das Prinzip der funktionalen Erziehung auch im Gesangunterricht ersetzt und an seine Stelle das der formalen Bildung gesetzt. Die Hoffnung auf eine Verbesserung des Gesangunterrichts wurde dann das ganze 19. Jahrhundert hindurch auf die Verbesserung der Methoden gesetzt. Für das 19. Jahrhundert gilt zwar, dass „die Klagen über den desolaten Zustand des Gesangunterrichts“ in organisatorischer und disziplinärer Hinsicht nicht abreißen (Gruhn 1993, 26) - nichtsdestoweniger sieht Helm aber in den zahlreichen Gesangbildungslehren, die v. a. in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Nachfolge der Elementarbildungslehre Pestalozzis stehen, Fortschritte auf dem Weg einer mit wissenschaftlichen Methoden betriebenen Gesangdidaktik. Im methodischen Bereich wurden große Anstrengungen unternommen, die „richtige“ Methode zu finden.

In der Orientierung vieler Gesangdidaktiken an der neuen Idee der Menschenbildung und in der Nachfolge der „Methode“ Pestalozzis sieht Helm die „entscheidende Innovation“ musikdidakti-

schen Denkens. Der Wandel der allgemeinen Erziehungsziele erfasste auch das methodische Denken der an Pestalozzi orientierten Gesangspädagogen.

Im Zuge dieses neuen Bildungsideals der "Humanität" sieht Helm in der "Allgemeinen Menschenbildung" und speziell in der Elementarbildung Pestalozzis den "bedeutsamsten Wendepunkt der Entwicklung des Gesangunterrichts" (C, 654).

Mit der „Methode“ Pestalozzis tritt eine Theorie formaler Bildung als neue pädagogische Leitvorstellung auch in den Bereich des Gesangunterrichts. Mit ihr entdecken die Gesangspädagogen die Möglichkeit, menschliche Kräfte, insbesondere die „Kunstkraft“ als eine der menschlichen Grundfähigkeiten zu entwickeln, welcher als Schlüssel zur Bildung des Musikverständnisses objektive Bedeutung zukommt. In der "Idee der Elementarbildung" (B, 233) sieht Helm den Kern des Pestalozzischen Denkens, der seiner Meinung nach die gesangspädagogische Entwicklung des 19. Jahrhunderts nachhaltig in der Rückfrage nach den elementaren Anfangsgründen der musikalischen Erziehung beeinflusste. Helm hebt Pestalozzis lernpsychologisch grundsätzlich bedeutsamen Kernsatz hervor, der Gang des Unterrichts habe „von der Anschauung zum Begriff“ voranzuschreiten (A, 191; vgl. Pestalozzi 1983, 114)

Helm stimmt mit Pestalozzis Zielbestimmung überein, jeder Unterricht habe auf der Grundlage einer Anschauungsbildung zu „deutlichen Begriffen“ und zu „Definitionen“ (vgl. Pestalozzi 1983, 114) zu gelangen.

Helm stützt sich nicht mehr auf Aussagen der Vermögenspsychologie, sondern geht im Gefolge der Herbartischen Assoziationspsychologie von der Bildsamkeit musikalisch-ästhetischer „Vorstellungen“ aus. Die Frage, wie aus dieser Art von Vorstellungen Wertbegriffe bzw. Werturteile gebildet werden können, die für musikalische Einstellungen und das musikalische Verhalten im Rahmen des Ziels der *Charakterbildung* von Bedeutung sind (vgl. A, 86), kennzeichnet seinen „modifizierten“ pädagogischen Ansatz.

In seiner Verlagerung der Betrachtung der pädagogischen Problematik auf die Seite der Bildung musikalisch-ästhetischer Vorstellungen und der musikalischen Werturteilsbildung zeigt Helm aber immer noch Interesse für zwei „wertvolle Wahrheiten“ in der Lehre Pestalozzis, die Helms Auffassung nach eine „natürliche“ – und insofern: wissenschaftlich betriebene – Methode unterstützen können. In seinem Bestreben, die Pädagogik „aus dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit herauszuarbeiten“ (Wagner 1896, 15), versucht Helm das Ansehen des Gesangunterrichts als einer mit wissenschaftlichen Mitteln betriebenen Disziplin darzustellen, die sich auf die bleibenden Errungenschaften großer Pädagogen früherer Zeiten besinnt und diese als grundlegendes Erfahrungswissen zu vervollkommen sucht. In diesem Sinne will Helm die von verschiedenen Pädagogen herausgearbeitete allgemeine Wahrheit der „induktiven Methode“ als zeitlos gültig herausstellen (vgl. A, 191). In den beiden folgenden bleibenden Errungenschaften der Elementarmethode Pestalozzis versucht Helm diese „allgemeingültige Wahrheit der Methode“ zu verdeutlichen: Es ist dies erstens die Überzeugung Pestalozzis, jeder Unterricht müsse von einer konkreten Erfahrungsunterlage, einer „wirklichen, konkreten Anschauung“ ausgehen und zweitens, der Unterrichtsprozess müsse nach der Methode der Induktion, d. h. „von der Anschauung zum Begriff“ durchgeführt werden.

Die „Natürlichkeit“ der Methode sieht Helm im Gefolge der Herbartischen Psychologie im „psychologischen Mechanismus“, der die Vorstellungs- und Gedankenbewegungen determiniere. Der Ablauf des Unterrichts müsse nach psychologisch begründeten Gesetzmäßigkeiten gegliedert werden. Darin liege gewissermaßen die „Natürlichkeit“ oder Wissenschaftlichkeit der Methode begründet, dass sie eine optimale Anpassung des Lernverlaufs an die durch den psychologischen Mechanismus vorgezeichnete Gesetzmäßigkeit darstellt. Den „natürlichen Weg“ der Methode bezeichnet er als „genetisch“, weil dieser „dem natürlichen Wachsen und Entstehen des Wissens

entspricht“ (A, 191). Die Vorstellung einer zeitlos und für alle Lerngegenstände gültigen Methode hatte zur Folge, dass Helms Anspruch auf Wissenschaftlichkeit sowohl hinsichtlich seiner „Allgemeinen Pädagogik“ als auch seiner didaktisch-methodischen Überlegungen zum Gesangunterricht auf der Überzeugung der Gültigkeit der darin angewandten psychologischen Gesetzmäßigkeiten begründet war. Den Lehr- bzw. Unterrichtsgang sieht er in zwei zeitlich aufeinanderfolgenden Stufen: Auf der „concreten Unterlage“ einer breiten musikalischen Anschauungsbildung „muß die Abstraktion des Begrifflichen gelingen“ (A, 192).

Vor diesem Hintergrund, auch der Theorie des Gesangunterrichts das Ansehen der Wissenschaftlichkeit zu geben, stellt Helm für die Entwicklung der Methodik des Gesangunterrichts die prinzipielle Bedeutung der „Elementarmethode“ Pestalozzis heraus, in deren Kerngedanken er auch auf den Gesangunterricht anwendbare, „natürliche“ Methodenprinzipien kontrollierter Vorstellungs- und Begriffsbildung sieht.

2. 2 Die „Wende“ zum „zweiten Denkmodell“: Eingeschränkte Bedeutung der „Natürlichkeit des Bildungsprozesses“

Die Idee der „Anwendung“ bestimmter psychologischer Gesetzmäßigkeiten auf einem quasi naturgesetzlichen Weg musikalischer Bildung, die den Schüler vom musikalisch Konkreten zum musikalisch Abstrakten führe, kann nach Helm leicht in die falsche Richtung führen. Von Pestalozzi und Herbart hat Helm die Auffassung übernommen, dass Erziehung eine „methodische Kunst“ (Pestalozzi) sei, die den „Geist bauen“ (Herbart) soll. Die „Erziehungskunst“ darf sich daher nicht auf eine wie auch immer geartete „Natürlichkeit“ des musikalischen Bildungsprozesses verlassen, sondern muss pädagogische Erfahrungen zu „einheimischen Begriffen“ der Erziehung verdichten. Nur die Konstruktion „einheimischer Begriffe“ der Erziehung kann die Wahl der Unterrichtsmethode als pädagogisch fundiert ausweisen.

Helm sieht, dass eine wichtige, bisher nicht befriedigend geklärte Problemstellung einer *musikalischen* Elementarbildungslehre bei Pestalozzi offen bleibt: die „einheimische“ Fragestellung einer *musikalischen* Anschauungsbildung. Die Schwächen einer musikalischen Elementarlehre liegen Helms Ansicht nach im musikalischen Anschauungsbegriff von Pestalozzi begründet, der seiner Ansicht nach nicht fundiert ist:

Helm kennzeichnet die theoretischen Schwächen, die sich aus Pestalozzis Begriff der *musikalischen* Anschauung für die Entwicklung von Gesangbildungslehren ergeben, da dieser Musik schwerpunktmäßig dem anthropologischen Funktionsbereich der Logik bzw. dem theoretischen Denken zuordnet.

In den Bereich der Erkenntniskräfte (des „theoretischen Vermögens“) fällt nach Pestalozzi die Forderung nach einer Entfaltung der Kunstkraft des Individuums, wodurch in seiner Idee von musikalischer Bildung eine Prävalenz der theoretischen Seite des menschlichen Vermögens („Kopf“) gegenüber dem emotionalen („Herz“) und praktischen Vermögen („Hand“) festzustellen ist. Von den menschlichen Möglichkeiten her entspricht in der Auffassung Pestalozzis das rationale Prinzip von Zahl und Form der Art der musikalischen Anschauungsbildung am besten.

Helm stimmt mit Pestalozzis Auffassung nicht überein, dass im Bereich der musikalischen Bildung von der Prävalenz eines „theoretischen Vermögens“ auszugehen sei. Dies widerspricht seinen musikpädagogischen Erfahrungen. Deshalb hebt Helm Pestalozzis Musikanschauung in kritischer Absicht hervor: „Pestalozzi sieht nicht bloß im Gesang, sondern überhaupt in der Tonkunst eine Fertigkeit, die man sich aneignen kann, wenn man messen und rechnen gelernt hat“ (B, 234). In

der „Kraft des Messens und Rechnens“ (Pestalozzi) kann aber nach Helms Überzeugung nicht der elementarbildende Zugang *zur Musik* gefunden werden.

Von großer Bedeutung für die Konstruktion einer musikalischen Elementarlehre ist aber für Helm die Berücksichtigung einer der Erfahrung nach gegebenen Tatsache, dass bereits der methodische Einstieg in den *musikalischen* Begriffsbildungsprozess die spontan wertende Wahrnehmung von Musik berücksichtigen muss, wenn er im Laufe des Lehrgangs zur Reflexivität musikalisch-ästhetischer *Wertbegriffe* und *Werturteile* führen will. Aus Pestalozzis „einseitiger Auffassung des Wesens der Tonkunst“ resultiere ein „leerer Formalismus“, der sich leicht einstellt, wenn die Elementarlehre isoliert das rhythmische Element zu stark betonte und nicht von „Tonbewegungen“ ausgeht, die nach Helm der „Inhalt der Musik“ sind (B, 234).

2. 3 Die Forderung nach pädagogischer Konstruktion musikalischer Erfahrungen

Bereits die ersten Gesangbildungslehren nach Pestalozzischen Grundsätzen orientieren sich an der „Elementarmethode“, die Pestalozzi selber und seine Zeitgenossen für „natürliche Methoden“ halten. Im Gefolge dieses Denkens bemühen sich die Pädagogen, „nur *eine* universale, dem Bauplan der Natur abgelauschte Methode“ zu entwickeln, „die in sämtlichen Fächern und Disziplinen zu gelten habe“ (Meyer 1988, 163). Pestalozzis „Idee eines von der Anschauung ausgehenden und nach psychologischen Prinzipien elementenhaft stufenweise aufbauenden Lehrgangs“ (Kramer 1990, 15) kommt nach Helm in Pestalozzis Elementarbildung in der Weise zum Ausdruck, dass er fordert, von der unmittelbaren sinnlichen Anschauung als dem absoluten Fundament jeder Erkenntnis auszugehen. Helm knüpft an einen Zentralbegriff der Elementarmethode Pestalozzis an: an die Leitidee der Anschauung (vgl. Hilgenheger 1993, 26; Pestalozzi 1983, 100). Nur ein anschaulicher Unterricht, der die „Prädisposition zum richtigen Anschauen“ (Hilgenheger 1993, 27) vermittele, lässt den Unterricht erfolgreich sein.

Helm erläutert, dass Pestalozzis Idee der Anschauung für die Theorie und Praxis des Gesangunterrichts im 19. Jahrhundert erkenntnisleitende Bedeutung erlangte.

Helm bezieht sich auf die wenigen Äußerungen Pestalozzis zur musikalischen Erziehung, die seiner Meinung nach deutliche Schwächen zeigen. Nach Pestalozzi ist die Anschauung das absolute Fundament jeder Erkenntnis – sie ist „das bloße Vor-den-Sinnen-stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regmachung des Bewußtseins ihres Eindrucks“ (C,654). Auch das „einfache Vor-die-Ohren-bringen der Töne und die bloße Regmachung des Bewußtseins ihres Eindrucks durch das Gehör [ist] für das Kind so gut [Ton-] Anschauung, als das einfache vor Augen Stellen der Gegenstände“ (B, 233). Helm zitiert Pestalozzis Aussage, er stelle „Erörterungen über die Gewinnung von [musikalischen] Fertigkeiten in Aussicht, ohne aber dazu zu kommen“ (B, 234), und überliefert Pestalozzis Anmerkung, dass die Gesanglehre nach den allgemeinen Grundsätzen, „von dem Einfachsten anfangen, dieses vollenden und nur allmählich von einer Vollendung zum Anfang einer neuen Übung fortschreiten soll“ (B, 234; vgl. Pestalozzi 1983, 69 f.).

Dass Pestalozzi selber offensichtlich wenig von Musik verstand, macht Helm deutlich in der Aussage, „der Begriff der Fertigkeiten, sowie die Methode, sie zu erlangen, scheinen indes Pestalozzi nicht vollkommen klar gewesen zu sein, obwohl er ihren Besitz außerordentlich hoch anschlägt“ (B, 234). Pestalozzi sah und förderte die aus seiner Sicht bedeutsame Rolle der musikalischen Erziehung, entwickelte jedoch selber keine Gesangbildungslehre.

Den Ansatz zur Kritik Pestalozzis findet Helm bei Pestalozzi selber. Pestalozzi betont, dass die Pädagogik auch eine „Kunstlehre“ sei, die nicht einfach von „natürlich gegebenen Erfahrungen“ ausgehen kann, sondern der Lehrer müsse Veranstaltungen treffen, die die Anschauungen und Erfahrungen erst geben.

Pestalozzi warnt davor, „den Anteil der methodischen Kunst des Lehrens am natürlichen Lernprozeß zu unterschätzen“ (B, 234).

Auch Herbart stimmt mit Pestalozzi darin überein, dass er sich in der „Natürlichkeit“ eines methodischen Ganges der Erziehung keine Hilfe verspricht, da die „menschliche Anlage“ in „Allgemeinheit schwebt“:

„Den Menschen der Natur überlassen oder gar derselben zuführen und anbauen zu wollen, ist töricht“ (A 2, 59). Herbart spricht vielmehr davon, Erziehung und Bildung sei ein „Bauen des Geistes“, ja sogar ein „Konstruieren von Erfahrung“. Gerade im methodisch Konstruktiven zeigt sich für Herbart der „Vorzug“, der „Geist der Pestalozzischen Methode“, die Anschauung und Erfahrung geben und *bilden* will:

„Aber ihr wahrer Vorzug besteht darin, daß sie kühner und eifriger als jede frühere Methode die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu konstruieren, nicht zu tun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, daß er eine bekomme; nicht mit ihm zu plaudern, als wäre in ihm wie in Erwachsenen schon ein Bedürfnis der Mitteilung und Verarbeitung des Empfangenen, sondern ihm zuallererst das zu *geben*, was dann weiterhin verarbeitet und besprochen werden kann und soll“ (A 1, 138).

Helm rühmt das „reformatorische Vorgehen“ Pestalozzis, indem er Herbarts bereits 1804 geäußerte grundsätzliche Übereinstimmung mit Pestalozzis Methode hervorhebt. Auch nach Herbart besteht die Leistung der Methode Pestalozzis in der Tatsache, dass sie versucht, „den Geist des Kindes zu bauen“ (zit. n. B, 235; A 1, 138). Der Geist des Menschen ist nach Herbart also kein Naturgewächs, sondern Gedanken, Vorstellungen und Bestrebungen müssen dem Menschen erst gegeben werden, die er ohne Erziehung nie erlangt hätte. Helm relativiert seine These von der Natürlichkeit einer zu suchenden universellen Methode in Übereinstimmung mit der Ansicht Herbarts, dass im „Geist des Kindes eine hell angeschaute Erfahrung konstruiert werden soll“. Er würdigt die Idee der Elementarmethode Pestalozzis mit den Worten Herbarts, weil in ihr die Idee einer Methode zum Ausdruck gebracht wird, die von der grundsätzlichen Bedeutsamkeit der Einsicht ausgeht, dass „die Anschauung der Bildung fähig ist“ (Herbart).

„Eine hell angeschaute musikalische Erfahrung im Geist des Kindes zu bauen“ – dies setzt nach Helm einen erfahrenen Musikerzieher voraus, der geübt ist in der Beobachtung empirischer Prozesse der musikalischen Vorstellungs- und Urteilsbildung bei Kindern. Helms wichtigste Beobachtung: Das Eigentümliche der musikalischen Vorstellungen ist, dass mit ihnen spontane, nicht-reflexive Werturteile verbunden sind. Diese Gebundenheit der musikalischen Vorstellungen an Werturteile darf der erfahrene Musikerzieher beim „Bau der musikalischen Erfahrungen“ nicht übergehen. Er hat sich an der *ästhetischen* Anschauungsbildung musikalischer Gegenstände zu orientieren. Das „Konstruieren musikalischer Erfahrungen“ ist also ein Phänomen der musikalischen Bildung, die in einer spezifisch musikalischen Anschauungsbildung besteht.

3. Herbart urteilt: Pestalozzis Idee der Anschauung ist klärungsbedürftig

Herbart, der Pestalozzi persönlich kannte und von dessen Idee der Elementarbildung so gepackt war, dass er sich bereits im Jahr 1800 – d. h. vor Erscheinen der Gestaltung dieser Idee in Pestalozzis Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801) – eigene Gedanken zur Verwirklichung eines ABC der Anschauung macht, erkennt, dass ein erziehender, „charakterbildender“ Unterricht von einem anderen Hauptgesichtspunkt als dem von Pestalozzi gewählten ausgehen muss. Erziehender Unterricht habe nicht von sog. „gemeinen“ sondern von „ästhetischen“ Vorstellungen und Wahrnehmungen auszugehen. Diese Erkenntnis arbeitete Herbart in der Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ erstmalig aus und entfaltete sie dann in seinen späteren pädagogischen Hauptschriften.

Herbart schließt sich der Pestalozzischen Idee eines ABC der Anschauung zwar an - kritisiert jedoch den nicht ausreichenden Umfang der Theorie der Anschauung, wenn er feststellt, dass Anschauungen im Bereich der Erkenntnis der Sittlichkeit als zentrale Aufgabe der Erziehung nicht in der erforderlichen Weise in Angriff genommen worden sind. Um das sittliche Erziehungsziel einer charakterfesten Persönlichkeit – über das Ziel der Erkenntnisbildung hinausgehend - zu erreichen, bedarf es nach Herbart jedoch einer ganz anderen „Feinheit des Gefühls“, eines „größeren Gesichtskreises“, einer „reicheren Phantasie“ eines „tieferen Forscherblicks“ (A 1, 75). Das erkenntnisbildende „ABC der Anschauung“ Pestalozzis konnte nach Herbarts Auffassung die Erziehung zur Moralität allein nicht gewährleisten, weshalb Herbart in seinem pädagogischen Hauptwerk, der „Allgemeinen Pädagogik“ (1806), eine formalästhetische Anschauungslehre der ästhetisch-moralischen Grundverhältnisse konzipierte. Herbart entwickelt mit seiner neuen pädagogischen Anschauungslehre eine Theorie formal-methodischer Bildung, die gegenüber Pestalozzis kategorialer Bildungslehre von einem anderen Hauptgesichtspunkt ausgeht: „der ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“.

Dieser neue Hauptgesichtspunkt soll einer „höheren Kultur“ genügen, die „Höhe der Pädagogik“ bilden und einen notwendigen „Kontrast“ zum Anschauungsbegriff Pestalozzis darstellen.

Herbart hält – als notwendige Erweiterung des Pestalozzischen Anschauungsbegriffs - die Unterscheidung zwischen einer gemeinen und einer ästhetischen Anschauungsbildung für außerordentlich wichtig, denn sowohl im Bereich der Erziehung zur Sittlichkeit als auch – dies führt Herbart allerdings nicht aus - im erziehenden Musikunterricht geht es um die logische Bearbeitung von *Wertbegriffen* und *Werturteilen*: Diese Art von Vorstellungen, Begriffen und Urteilen muß erzieherisch „konstruiert“ werden.

Die musikalische Erziehung muss in erster Linie den Wertaspekt der Vorstellungen, Begriffe und Urteile zum Gegenstand der Methode machen.

Für Herbart geht es um ästhetische Wahrnehmungen, die unwillkürlich und reflexionslos in Werturteile münden, in Urteile z. B. über das Schöne und Häßliche, das Löbliche und Schändliche. Nicht im Bereich der Wahrnehmungen „gemeiner“ Anschauungen, sondern nur in der *ästhetischen* Wahrnehmung mündet das Erleben in unwillkürliche Wert- oder Geschmacksurteile. Herbart nennt Werturteile, die sich spontan nach der Anschauung der formalen Verhältnisse eines Objektes einstellen, Geschmacksurteile. Sie sind nach Herbart nicht Ausdruck subjektiver Gefühlsregungen eines individuellen Gefühlsvermögens, sondern werden verursacht durch von Gefühlen *begleitete* vertiefte Wahrnehmungen der formalen Verhältnisse am Objekt.

Im Bereich der Ethik ist die ästhetische Wahrnehmung auf Willensverhältnisse bezogen, im Bereich der Musik auf die Beziehungen der Töne zueinander. Somit gründet in Herbarts Theorie die Ethik auf der Ästhetik, wodurch der hauptsächlichste Aspekt der ästhetischen Wahrnehmung darin besteht, dass Urteile über Verhältnisse im angeschauten Objekt ergehen.

4. Helms Ansatz für ein „zweites Denkmodell“:

Helms Orientierung an der Bildung der „ästhetischen Anschauung“

Im Kern des Helmschen Denkens steht die Theorie der „ästhetischen Wahrnehmungserziehung“ von Herbart. Das Problem der Anschauung nach Pestalozzi gründlich zu überdenken bzw. für den erziehenden Unterricht zu erweitern, geht auf Herbarts Schrift einer „ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ zurück, die Herbart als „Kontrast“ gegen die „Einseitigkeit“ von „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung“ veröffentlichte und zu seiner „Allgemeinen Pädagogik“ erweiterte. Helm durchdenkt das Problem der musikalischen Elementarlehren vor dem Hintergrund einer Formalbildung, die gleichzeitig Interessenbildung zu sein hat, neu.

Mit Pestalozzi beginnt für Helm auch die theoretisch und praktisch bedeutsame Geschichte der Gesangpädagogik des 19. Jahrhunderts, die den Anspruch des Erzieherischen erhob. Die große Bedeutung, die die Elementarmethode Pestalozzis für die musikalische Unterweisung zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Schulen hatte, schwand in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluss der Pädagogik Herbarts. Der Hauptwert der Elementarmethode lag in ihrem Ausgehen von der Anschauung und in ihrer formalbildenden Kraft.

Dieser Perspektivenwechsel im Hinblick auf die Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts spiegelt auch den Versuch, den „anderen Haupt Gesichtspunkt“ einer ästhetischen Erziehung anzuwenden, wider.

Helms erziehender Musikunterricht basiert auf dem Begriff der „ästhetischen Wahrnehmung“, d. h. auf der empirischen Beurteilungsbasis einer willenslosen Betrachtung von Tonverhältnissen und Willensverhältnissen, die auf Herbarts Konzept einer „ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ zurückgeht.

Helm setzt bei der unterschiedlichen Logik theoretischer und ästhetischer Anschauungen gedanklich an und erkennt die Notwendigkeit, musikalisch-ästhetische Anschauungen anders zu elementarisieren als die „gemeinen“, denn das ästhetische Begreifen einer komplexen musikalischen Gestalt kann nicht auf das logisch-rationale Begreifen der musikalischen Elemente und deren synthetischen Aufbau reduziert werden. Es ist für Helm unmöglich, den *Schönheitswert* eines komplexen musikalischen Gegenstandes aus elementarisierten Tondauern, Tonhöhen und Tonstärken („synthetisch“) zu konstituieren oder schlussfolgernd zu berechnen. Musikalische Schönheit wird als subjektiver Wert unmittelbar und vorreflexiv wahrgenommen. Daher steht für Helm auch der Gesangunterricht vor dem Problem, dass er nicht bloß die (elementarisierten) musikalischen Gegenstände (Rhythmik, Melodik und Dynamik) in Form einer „pulverisierten Ästhetik“ (Heise 1986, 45) nacheinander entsprechend ihrer rationalen Zugänglichkeit geben darf, sondern auch die mit der musikalisch-ästhetischen Anschauung verbundene Werturteilsproblematik berücksichtigen muss. So wichtig das Erfahrenlassen und Beobachten der elementarisierten musikalischen Gegenstände auch ist – auch mit Pestalozzi und Herbart ist Helm der Auffassung, dass die „gemeine Anschauung“ Grundlage jeder Art von Anschauung ist und „das Gegebene genau zu fassen und treu zu bewahren“ habe (K 1, 157) – musikalische Bildung aber verlange eine „ästhetische Anschauung“ (Herbart), die mit der „gemeinen Anschauung“ nicht parallel geht, denn der musikalisch-ästhetischen Anschauung folgen *ästhetische* Urteile, deren Logik nicht nach theoretischer Art über wahr oder falsch entscheidet, sondern mit Beifall oder Tadel Werturteile ausspricht. Der Schüler soll im erziehenden Unterricht über die Wahrnehmung der musikalischen Elemente

des Schönen hinausgehend auch immer zugleich in den Beziehungen der Töne zueinander deren Wertverhältnisse erfahren.

Der Begriff der „ästhetischen Anschauung“ als einheimischer Begriff der musikalischen Erziehung vermag für den Gesangunterricht die unterrichtliche Erkenntnis- Interessens- und Willensbildung zu vermitteln. Er ist für Helm ein Begriff, mit dem er bestimmte pädagogische Probleme gleichsam beiläufig erörtert. Bestimmte musikerzieherische Phänomene hat Helm durch Beobachtung in musikalischen Lernfeldern *gefunden* und nicht durch Anwendung einer allgemeinen Psychologie deduziert.

Der Begriff der „ästhetischen Anschauung“ bewegt sich um das pädagogische Problem der Beachtung des musikalisch denkenden und handelnden Individuums, wie dieses auf Musik bezogene Werturteile fällt. Das musikalisch urteilende Individuum ist nicht deduzierbar, sondern kann nur durch Beobachtung *gefunden* werden.

Hierin liegt auch Helms allgemeindidaktischer Ansatz zur Ausbildung der „Vielseitigkeit des Interesses“ und im Besonderen seiner musikalischen Interessenlehre.

Helms neue Idee formaler Bildung besteht darin, die Elementarisierung im Hinblick auf den „interessanten Gegenstand“ und das Interesse des Schülers vorzunehmen, um die Chance eines einstellungsbildenden Gesangunterrichts zu wahren.

5. Helm erkennt: Pestalozzis Idee der musikalischen Anschauung ist klärungsbedürftig

Helm beginnt das Kapitel „Der Gesangunterricht in der Volksschule von Pestalozzi bis auf die Gegenwart“ (B, 233-253) mit einem Zitat Pestalozzis, in dem dieser die Diskrepanz zwischen seinen leidenschaftlich engagierten Bemühungen um den „Volksunterricht“ betont, gleichzeitig aber bekundet, „nichts ganzes, nichts Vollendetes hervorgebracht“ zu haben (B, 233). Helm greift diese „Selbstbeurteilung“ Pestalozzis als „objektiv wahr und zutreffend“ auf, durch „die Geschichte nach allen Seiten bestätigt“. Der Grund für diese an Pestalozzis eigene Worte anknüpfende kritische Würdigung seiner theoretischen und praktischen Leistungen auf dem Gebiet der Pädagogik liegt nach Helm einerseits in dem Bestreben, Pestalozzis „Idee der Elementarbildung“ als neues, grundlegendes Lehrverfahren für die Entwicklung des Gesangunterrichts in seinem Jahrhundert hervorzuheben: „Die trefflichen Prinzipien Pestalozzis können nicht genug beherzigt werden“ (B, 234). Andererseits scheinen Pestalozzi im Musikalischen „der Begriff der Fertigkeiten, sowie die Methode, sie zu erlangen ... nicht vollkommen klar gewesen zu sein“ (B, 234), worauf „die Resultatlosigkeit der praktischen Thätigkeit Pestalozzis“ zurückzuführen ist. Helm erwähnt, dass Pestalozzi die Entwicklung und Aneignung von musikalischen Kenntnissen und Fertigkeiten selber „nicht vollkommen klar gewesen“ sind (B, 234), obwohl er deren Erlangung hoch veranschlagt habe. Die nur wenigen Sätze Pestalozzis zu einer „Lehre der Gesangtöne“ gibt Helm wieder und streicht dessen „einseitige Auffassung des Wesens der Tonkunst“ (B, 234) heraus. Helm sieht in der Einschätzung Pestalozzis „Wer sich die Kraft des Messens und Rechnens elementarisch eingeübt, der hat einen Vorsprung in der deutlichen Erkenntnis aller Fundamente der Gesangslehre...“ (B, 234) eine Einseitigkeit in musikalisch-ästhetischer Hinsicht, dass eine isolierte Betrachtung des rhythmischen Elements der Musik ohne Verbindung mit dem melodischen und harmonischen „leicht zu einem leeren Formalismus“ führe (B, 234). Helm erläutert, „dass die im Einvernehmen mit Pestalozzi bearbeitete „Gesangbildungslehre“ von Nägeli die erwarteten Erfolge nicht hatte und nicht haben konnte“, weil der in ihr zur Anwendung kommende phänomenologische Musikbegriff durch eine „einseitige Auffassung des Wesens der Tonkunst“ zu einem „leeren Formalismus“ (ebd.) führen mußte.

Helms Vorwurf, im Musikbegriff Pestalozzis zeichne sich bereits die Gefahr eines „leeren Formalismus“ der an Pestalozzi anknüpfenden Gesangbildungslehren ab, muss erläutert werden:

Er deutet mit diesem Vorwurf zunächst an, dass die didaktische Notwendigkeit, die Musik zu elementarisieren – also Pestalozzis Idee der Anschauungsbildung auf den Bereich der Musik übertragen: „das einfache Vor-die-Ohren-bringen der Töne und die bloße Regmachung des Bewusstseins ihres Eindrucks durch das Gehör“ (C, 654) - unter Missachtung der Bedingungen musikästhetischer Wahrnehmung Gegebenheiten des „Wesens der Tonkunst“ (B, 234) verletze.

Der „leere Formalismus“ ist Folge eines fälschlicherweise auf musikalisch-*ästhetische* Sachverhalte angewandten Begriffs der „gemeinen“ Anschauung, die ihre volle Berechtigung im Bereich der „fixierenden Anschauung“ hat, „welche das Gegebene genau zu fassen und treu zu bewahren trachtet“ (K 1, 157). Dieser auf musikalische Sachverhalte angewandte Begriff der „gemeinen“ oder „fixierenden“ Anschauung versucht das Gegebene der musikalischen Gestalten genau, sachlich objektiv durch das Hören aufzufassen. Er versucht, die „Wahrheit der Formen“ durch „ein geschärftes Aufmerken auf die Dinge wie sie sind“ zu erkennen (K 1, 157 f.; vgl. K1, 171). Die in dieser Weise intuitiv aufgefassten musikalischen Gestalten werden diskursiv zur theoretischen Auffassung der musikalischen Sachverhalte zu Urteilen wahrheitsfähiger Erkenntnis erweitert. Durch diese (intuitiv oder diskursiv) nur theoretisch-sachliche Herangehensweise an Musik wird nach Helm aber ihr Charakter als *ästhetischer* Gegenstand verletzt: Bei der ästhetischen Auffassung von Musik muss zur Auffassung des musikalischen Gegenstandes eine von Gefühlen *begleitete* wertende Stellungnahme hinzutreten.

In der Konstruktion einer musikalischen Elementarlehre, die die Bildung der musikalischen Vorstellungen ausschließlich auf wahrheitsfähige Vernunft-Urteile eines synthetischen Erkenntnisbaus der musikalischen Elemente gründet, liegt aber nach Helm ein grundlegender Fehler der Musikanschauung: Der Charakter der ästhetisch-musikalischen Anschauung, die immer ein von Gefühlen begleitetes *Werturteil* über Tonverhältnisse beinhaltet, wird verletzt.

6. Helms Kritik an der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli

6.1 Das Fehlen einer interessanten „Erfahrungsunterlage“ als Konsequenz der Anwendung des Anschauungsbegriffs in der Nachfolge Pestalozzis

Die Umsetzung der pädagogischen Idee einer *musikalischen* Elementarbildung in praktisch orientierte Gesangbildungslehren, die es ermöglichen sollen, im Rückgang auf musikalische Elemente die gemeinten Gegenstände anschaulich zu zeigen, zu benennen und im Gang des Unterrichts schrittweise zu musikalischen Vorstellungen zu verknüpfen, wurde zum beherrschenden Thema in der Entwicklung des Gesangunterrichts in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Gerade in der frühen Zeit der Pestalozzi-Nachfolge zeigt sich dabei in den Gesangbildungslehren nach Helms Beobachtung ein Mangel in der Beachtung der konkreten musikalischen Erfahrungsgrund-

lage der Schüler, weil nahezu ausschließlich die elementarisierten musikalischen Gegenstände - d. h. für Helm: „Abstrakta“ (B, 240) - den Takt für den Gang des Unterrichts angaben:

Deshalb lenkt Helm sein Augenmerk besonders auf den lernpsychologischen Gehalt der ästhetischen Anschauungs- und Vorstellungsbildung innerhalb der geschichtlichen Fortentwicklung der Methoden. Bei der Umsetzung in praxisorientierte Gesangbildungslehren blieb besonders in den Lehren der frühen Pestalozzi-Nachfolge der lernpsychologisch-materiale Aspekt eines interessierten Lernens am konkret erfahrenen Lied theoretisch noch unbewältigt. Ein „lückenloses Fortschreiten“ an den Gegenständen einer „Allgemeinen Tonlehre“ bestimmte formallogisch den Gang des Unterrichts in seiner „pädagogisch-stufenweise Entwicklung“, um die „Kunstkraft des Individuums“ zu bilden (Nägeli).

Helm verdeutlicht diesen Mangel an folgendem Sachverhalt: Die vielen Gesangbildungslehren nach Pestalozzischen Grundsätzen, die seit dem frühen 19. Jahrhundert entwickelt wurden, kamen keineswegs dem obersten Prinzip des Lernens nach – d. h. die Methode aus „wirklich begriffenen Erfahrungen“ (Pestalozzi) zu entwickeln, was auf den Gesangunterricht wiederum bezogen bedeutet: - den methodischen Ausgang von konkreten musikalischen Erfahrungen zu suchen. Dazu gehört die Erfahrung der spontanen Billigung oder Missbilligung von Tonverbindungen, die einen subjektiven Wert für den Geschmack haben.

6. 2 Gesangbildungslehren nach Pestalozzischen Grundsätzen: Das Problem der musikalischen Elementarisierung

Pestalozzis Methode, den „Geist des Kindes zu bauen“, basiert auf dem Erfahrenlassen der Dinge durch anschauliches Zeigen und Benennen und seinen Rückgang auf die Elemente, auf das Elementarisieren des Stoffs, sowie dem gestuften Aufbau des Lehrgangs und dem getrennten Durcharbeiten des Lehrstoffs. Da Pestalozzi selber wenig von Musik verstand, regte er in Zusammenarbeit mit Pfeiffer und Nägeli die Ausarbeitung einer 1810 erschienenen „Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen“ an.

Am Aspekt des Elementaren bzw. wie das pädagogische Problem des Elementaren in der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli hinsichtlich einer elementarisierten Tonanschauung methodisch-praktisch konzipiert und gelöst wird, entfacht sich Helms Kritik.

Es ist der methodische Zugriff auf Musik als ästhetischem Gegenstand einer elementarisierten Tonanschauung, der Helms Kritik hervorruft.

Nägeli will in Übereinstimmung mit dem Pestalozzischen Begriff der „Anschauung“ eine „Kunstanschauung“ heranbilden, die das sinnliche und geistige Erfassen von Kunstwerken zum Ziel hat und die pestalozzische Idee der Erziehung zur Menschlichkeit durch allgemeine Musikbildung entfalten will. Die „Kunstanschauung“ bei Nägeli basiert auf der „phänomenologischen Deutung der Musik als ein die Gehöranschauung betätigendes und übendes Formspiel“ (Nolte 1982, 43). Die Kunstanschauungsbildung darf jedoch nach Nägelis Auffassung nicht gleich mit der Darbietung des Kunstganzen beginnen, sondern muss in einer „pädagogisch-stufenweisen Entwicklung“ zu Gehör gebracht werden. Nägeli macht daher in seinem Lehrgang einen deutlichen Einschnitt zwischen einem elementarbildenden 1. Teil und einem danach einsetzenden Liederkurs als 2. Teil. Der Grund dafür liegt in der Überzeugung Nägelis, dass der Schüler erst „mit einer vollkommen klaren Tonanschauung“ (zit. n. Nolte 1982, 47) ausgestattet sein muss, bevor ihm „Kunstwerke vorgeführt werden“ (ebd., S. 47).

An der Art, wie Nägeli in einem sehr ausführlichen, den Liederkurs vorbereitenden Elementarkurs das formal-musikalische Anschauungsvermögen entfalten will, entfacht sich die Kritik Helms. Nach Nägelis Definition ist das grundlegend Elementare in der Musik das Rhythmische, die

„künstliche Bezeichnung der Zeitmomente“ (Schünemann 1931, 306). Nägeli geht auf die „Elemente“ Rhythmik, Melodik und Dynamik in der Weise zurück, dass er nicht nur eine Grenze der Elementarisierung in der rhythmisch-melodisch geschlossenen Ganzheit periodischer Abschnittsbildungen der Melodik sieht, die gewissermaßen das „kleine Kunstganze“ repräsentieren. Nägeli sieht noch einen Schritt in der „Elementen“-Bildung weitergehend – auch in den Aspekten von Dauer, Höhe und Stärke der Tonreihen elementare Eigenschaften der Töne. – Aus dieser „reinquantitativen Triplizität des Tonwesens“ erwachsen die „Konstruktionsweisen“ der Rhythmik, Melodik und Dynamik. Musik stellt sich durch die quantitativen Gradabstufungen der Tondauern, der Tonhöhen und der Stärke und Schwäche der Töne als eine Erscheinung in der Anschauung dar, die formale Verhältnisse sinnlich wahrnehmbar werden lässt. Musik ist – dem formalästhetischen Ansatz Nägelis nach – etwas „konkret sinnlich Wahrnehmbares und zugleich Abstraktes, formale Verhältnisse Verkörperndes“ (Nolte 1982, 51).

Nach diesem formalästhetischen Ansatz ist es daher auch konsequent, die musikalischen Elemente: Rhythmus, Melodik und Dynamik „in der Reihenfolge abnehmender rationaler Zugänglichkeit getrennt und erschöpfend zu behandel(n), bevor deren Kombination erfolgt“ (Nägeli, zit. n. B, 234).

6.3 Helms Kritik an der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli: Zur Grundregel des Elementarisierens

Gerade der Beginn des Lehrgangs der „Gesangbildungslehre“ von Nägeli, die sich „mit dem Unterrichte und den Übungen in den Verhältnissen der Töne nach Länge und Kürze [befasst]“ (B, 237), zeige eine „einseitige Auffassung des Wesens der Tonkunst“ (B, 234). Isolierte rhythmische Übungen, die nur die Tondauern betreffen, führen leicht zu einem „leeren Formalismus“ (B, 234), weil nach Helms Auffassung nur der Ton bzw. die Tonbewegung als „Inhalt der Musik“ das Maß für die Elementarübungen sein darf.

„Das rhythmische Element ist zwar von außerordentlich hoher Bedeutung für jede Musik, aber nicht isoliert, sondern immer in Verbindung mit dem melodischen und harmonischen“ (B, 234). Helm hält sich an eine Grundregel, die Herbart für das Elementarisieren aufgestellt hat: Das „Zerlegen“ des Zusammengesetzten muss nach Herbart die ästhetische Regel beachten, dass nur in der Weise „Partien des Schönen“ zerlegt werden, „deren jede für sich noch einen Wert für den Geschmack hat“ (A 2, 84).

7. Erfahrung geben: Musik als konkrete „Erfahrungsunterlage“

Hinsichtlich der Problematik des Erfahrungsgewinns übernimmt Helm die Auffassung Herbarts, wonach dafür gesorgt werden müsse, dass der Schüler eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung bekomme. Es dürfe nicht so getan werden, als hätte der Schüler schon eine Erfahrung. Ihm erst dann die „gemütsbildenden Kunstwerke“ vorzuführen, wenn er „mit einer vollkommen klaren Tonkunstanschauung ausgestattet ist -, den Schüler also erst dann durch die Kunstwerke zu „befruchten“, nachdem die „Beschulung“ für die „vollständige Formbildung“ gesorgt hat – „heißt: sich mit Kerzenlicht begnügen, wenn man das schönste Tageslicht zur Verfügung hat (B, 240). Helm spricht sich eindeutig dafür aus, dass das Kind „vor der Schulzeit und außer derselben Melodien singt. Je mehr desto besser“ (B, 240).

Er sieht daher auch – so richtig der formalästhetische Ansatz der ersten grundlegenden „Gesangbildungslehre“ von Nägeli im engen Anschluss an Pestalozzis Pädagogik seiner Meinung nach ist, „Musik als ein die Gehöranschauung betätigendes und übendes Formspiel“ zu betrachten -, einen entscheidenden Fehler in folgender Grundannahme: Ein wesentliches Prinzip der Anschauung Pestalozzis basiert auf der Notwendigkeit, dass die musikalischen Gegenstände als „Erfahrungsunterlage“ konkret gegeben sein müssen, die zur Wahrnehmung kommen sollen. Dieses Prinzip sei aber in der Gesangbildungslehre von Nägeli missachtet worden – eine Konsequenz, die auch auf Pestalozzis Musikanschauung zurückzuführen sei.

Zwar teilt Helm Nägelis formalästhetische Überzeugung, wonach Musik „etwas Materielles, konkret sinnlich Wahrnehmbares und zugleich Abstraktes, formale Verhältnisse Verkörperndes“ darstelle (Nolte 1982, 51). Diese Musikanschauung enthält nach Helm etwas Zutreffendes – verletze jedoch das Prinzip einer *ästhetischen* Anschauung der Musik, wenn die elementarisierten, formalästhetisch begriffenen musikalischen Gegenstände im Lehrgang in „fixierter“ bzw. „gemeiner“ Anschauung wahrgenommen werden.

Denn aus dieser dialektischen Verschränkung der Musik als konkret sinnlich Wahrnehmbarem und zugleich Abstraktem, das formale Verhältnisse verkörpert, darf seiner Ansicht nach aber nicht das Verfahren direkt abgeleitet werden, Musik der Anschauung isoliert als „formell und materiell“ vorzuführen (Nolte 1982, 51). Hierin liege keine Chance, den Schülern konkrete ästhetisch-musikalische Erfahrungsunterlagen des Schönen zu geben. Nägelis Ansatz, zunächst im Lehrgang das Abstrakte, das die formalen Verhältnisse Verkörpernde, zur Anschauung zu bringen, verletzt nach Helm das Prinzip der ästhetischen Anschauung. Nur durch das unmittelbare Erfassen von Melodien und Harmonien als „Elemente des Schönen“ bilde sich eine empirische Grundlage der musikalisch-ästhetischen Anschauung.

8. Konsequenzen des „zweiten Modells“: Darstellung historischer Gesangbildungslehren

Eine durch Erfahrung und Beobachtung bestätigte pädagogische Chance einer ästhetischen Anschauungsbildung sieht er im Pestalozzischen Begriff der Anschauung und den daran anschließenden Gesangbildungslehren nicht.

Die vom eigentlichen Liedersingen isolierte Unterrichtspraxis der sog. „Elementarbildungskurse“ kann nach Helm nicht erziehend wirken, weil diese Übungen auf einem Begriff musikalischer Anschauung basieren,

- der den psychologisch notwendigen Rückgriff auf die lebensweltliche Erfahrungsgrundlage wirklicher, subjektiv als „schön“ erlebter Lieder missachte, so dass
- die in dieser Hinsicht vom konkreten Erfahrungshintergrund isolierten Musiklehreübungen nicht interessebildend sein können und dadurch das Unterrichts- und Erziehungsziel als Folge einer fehlenden Ausbildung der musikalischen Interessen nicht erreicht werden kann.

8.1 Grundregel des induktiven Verfahrens

Helm sieht in Pestalozzi einen wesentlichen Verfechter einer „induktiven“ oder „genetischen“ Unterrichtsmethode, welche Erkenntnisse nach den „Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens“ (A, 191) anbahnen will. Der entsprechende methodische Kernsatz, in dem Helm eine „Forderung“ Pestalozzis erkennt, lautet: „Von der Anschauung zum Begriff“ (A, 191; B, 235). In Abhängigkeit dieses pädagogischen Leitsatzes betrachtet er die geschichtliche Entwicklung des Gesangunter-

richts im 19. Jahrhundert als vielversprechend und stellt über den Beginn der sich entwickelnden Literatur über den Gesangunterricht fest:

„Auch für den Gesangunterricht war es Frühling geworden, auch ihm sollte das gesteigerte Interesse für die Veredlung und Bildung der deutschen Jugend zugute kommen, auch für ihn eröffnete sich durch die Methode der Induktion ein neues und weites Feld der Thätigkeit“ (B, 235).

8. 2. Der nach Helms Auffassung falsche Ansatz nach der rationalen Zugänglichkeit

Als Anhänger der Formalästhetik Herbarts gesteht Helm der Nägelschen formalästhetischen Auffassung der Musik als „Tonkunst“ eine gewisse Berechtigung zu (vgl. B, 234). Die Unterrichtsmethode darf sich aber nicht allein auf die stufenweise Durchführung einer musikalischen Elementarlehre stützen, die die musikalischen Elemente einzeln, nacheinander und lückenlos einführt und das Singen der Lieder erst dann erlaubt, wenn die Schüler zur „Ausführung des Komplexen“ befähigt sind (Gruhn, 54). Der synthetisierende Aufbau der Musik aus ihren Elementen Rhythmus, Melodie und Dynamik ergibt sich aus einem formalästhetischen Musikverständnis – dieses darf jedoch nicht den Maßstab für die Methoden als den „gesetzmäßige[n], psychologisch notwendige[n] Wege[n]“ geben (A, 192). – Nach Helm dürfen aber diese „Gegenstände“ („Abstrakta“) in der Reihenfolge abnehmender rationaler Zugänglichkeit als „Produkte des Denkens“ nicht Ausgangspunkt eines Lehrgangs sein.

8. 3. Helms Ansatz: Elementarisierung unter Beachtung des ästhetischen Werturteils

Helm ergänzt die Auffassung Pestalozzis, dass die Gegenstände konkret gegeben sein müssen, die zur Wahrnehmung kommen sollen, durch ein zentrales Theorem Herbarts, dass nur am Konkreten das Interesse hafte. Die musikalischen Elemente müssen „bis herunter zu den einzelnen Tönen und Intervallen [...] Bestandteile des ihm lieb gewordenen Ganzen“ sein (C, 660). Die Notwendigkeit der Elementarisierung muss nach Helm immer auch eine notwendige ästhetische Grenze des „Geschmacks“ bei der musikalischen Elementarisierung beachten. Die Elementarisierung darf nie den ästhetischen, spontan wertenden Bezug der Elemente der Melodik, der Dynamik und der Rhythmik zum konkreten Lied verlieren, denn nur am Konkreten hafte das Interesse. Immer müssen die Elemente der Musik für den Schüler „noch als Bestandteile des ihm lieb gewordenen Ganzen“ in der kindlichen Betrachtungs- und Vorstellungsweise vorhanden sein. Diese ästhetisch begründete „Geschmacks“-Grenze für eine Interesse und Aufmerksamkeit sichernde Elementarisierung liegt für Helm in der Notwendigkeit, dass auch bis hin zu den Elementen der Musik bzw. den Produkten der Elementarisierung des Schönen immer noch erkennbar bleiben muss, dass sie „Erzeugnisse der Tonkunst“, Gegenstände der „unmittelbaren, sinnlichen Wahrnehmung“ sind (B, 240).

. Der ganz und gar trockene, abstrakte Lehrgang der Gesangbildungslehre verhindert die Interessenbildung der Schüler. Damit kritisiert Helm ein Verfahren, das die Elementarisierung von Musik bis zum Einzelton oder sogar zu den Elementen „Rhythmus, Melodie und Dynamik“ betreibt und von diesem ausgehen will. Es gebe eine „natürliche Grenze“, bis zu der hin die musikalische Elementarisierung vorangetrieben werden darf. Diese Grenze liegt für Helm dort, wo einfache „Tonverknüpfungen“ zur Anwendung gebracht werden, „die die Natur darbietet, oder die im Laufe der Zeit sich als Gebilde wahrer Kunst erprobt haben“ (B, 253). Elementarisierung habe nach Helm also die empirische Gegebenheit einfacher, elementarer musikalischer Sinnzusammenhänge in der Weise zu beachten, dass sie immer noch als Bekanntes, als „Bestandteile des liebgewordenen Ganzen“ (3, 181), wahrnehmbar sein müssen. Nur an diese kann sich ein Interesse, ein „Gefühl für das Schöne“ (ebd.) anknüpfen. Nur in elementaren Tonverbindungen – und nicht im Ein-

zelton oder gar elementarisierten Rhythmen – eröffnet sich das ästhetische Musikverständnis, bzw. das „Gefühl für das Schöne“ (ebd.).

8. 4 Das „Zerlegen des Schönen“ – Die musikerzieherische Kunst des Elementarisierens

Es ist nach Helm jedoch keine Selbstverständlichkeit und keine einfache Angelegenheit, Musik in ihren „schönen“ Elementen, die den Urteilscharakter des Ästhetischen als „Geschmacksurteil“ berücksichtigen, vor den Kindern in lernpsychologisch geeigneter Weise zur „konkreten Erscheinung“ zu bringen, so dass deren musikalische Vorstellungen gebildet werden. Helm hat von Herbart gelernt, dass die Bildung von Elementen „stets den Schein einer Hilfe zur Synthesis“ haben soll, denn dorthin strebe das auffassende Gemüt (A 2, 86). Hierzu bedarf es einer methodischen Kunst des Zeigens, eines „Konstruierens“ der Vorstellungen, bei der das ästhetische Zerlegen und Zusammenfügen des musikalisch Einfachen niemals den Schönheitswert des Zusammengesetzten verletzen darf. Es sei auch eine wesentliche Erkenntnis Pestalozzis, dass Erfahrungen – einschließlich der musikalischen - nicht voraussetzungslos gemacht bzw. „begriffen“ werden. Diese Überzeugung deckt sich mit der Lehrmeinung Herbarts, die Erfahrungen der Schüler müssen „konstruiert“ werden, die Helm in diesem Zusammenhang eigens herausstellt. Nach Herbarts Überzeugung dürfe man nicht so tun, als wenn der Schüler schon eine Erfahrung habe. Dem Schüler müsse diese zuerst gegeben werden – auch musikalisch müsse der Geist des Kindes „gebaut“, es müsse eine „hell angeschaute Erfahrung darin konstruiert“ werden (A 1, 138).

8. 5 Norm der Elementarisierung liegt im „Gefallen“ der Elemente

Die Grenze des Elementaren

Das Elementare muss nach Helm also in „kunstgerechten Tonverhältnissen und Tonverbindungen auf den Schüler einwirken“ (C, 658; 660). Nur auf diese Weise entwickelt sich das „ästhetische Gefallen“. Stimmt Helm in dieser formalästhetischen Ansicht der Gefühle erzeugenden Wirkung der Musik mit Nägeli überein, so unterscheidet er sich doch von ihm hinsichtlich der Konsequenz, mit der Nägeli die Elementarisierung bis zu den „Abstrakta“: Rhythmus, Melodik und Dynamik vorantreiben und diese „Elemente“ isoliert zur „Anschauung“ bringen will. Helm spricht sich gegen eine Elementarisierung bis zum „alleinstehenden Ton“ (C, 660) aus, sofern dieser nicht in der Vorstellung des Schülers als „Bestandteil des ihm lieb gewordenen Ganzen“ (ebd.) erkannt wird.

Das Maß oder die Norm der Elementarisierung für Zwecke des Gesangunterrichts liegt für Helm also nicht nur in der Beachtung musikästhetischer Gegebenheiten - der formal-ästhetischen Qualität der Musik, des Musikverständnisses als „Tonkunst“ -, sondern auch in der Berücksichtigung der Frage, was im pädagogischen Rahmen konkret ein interessanter Gegenstand einer musikalischen Anschauung sein kann und sein soll. – Helm fragt, was dem Schüler in seiner Vorstellung ein musikalisches „Element des Schönen“ bedeuten kann und unter welchen Bedingungen im Gang des Unterrichts er diese „gefällenden“ Elemente ästhetisch wahrnimmt.

8. 6 Pädagogische Begründung seines Ansatzes: Formalbildung muß Interessenbildung sein

Helm will den Elementarkursus vom Liederkursus abhängig machen, weil er überzeugt ist, dass die Tonvorstellung am besten an Liedern, bzw. an Elementarübungen, die unmittelbar aus den Liedern als „konkreter Unterlage“ (C, 660) entwickelt werden, geübt werden kann.

Dies versuchte erstmalig schon Hentschel (vgl. B, 248): eine Überwindung der Trennung beider Kurse in Richtung einer "organischen Verbindung beider Komponenten" (Kramer 1990, 65). Die isoliert geführten Kurse konnten auf Dauer keinen erzieherischen Zusammenhang einer musikalischen

schen Erfahrungs- und Interessenbildung ergeben. Helm stellt heraus, dass parallel geführte, also im Prinzip unverbundene Elementar- und Liedkurse noch nicht in gewünschter Weise einen („charakterbildenden“) Zusammenhang von materialer und formaler Bildung bewirken können. Eine „organische Verbindung“ der formalen und materialen Bildungsanteile des Gesangunterrichts müsse aber unbedingt angestrebt werden, weil „die sogenannte formale Bildung die materiale zur Voraussetzung habe“ und „ein Gegensatz zwischen materialer und formaler Bildung sich psychologisch nicht begründen lasse“ (B, 251). Daher waren nach Helms Überzeugung „tiefergehende Modifikationen“ am „rein synthetischen Lehrverfahren“, welches durch Nägeli eingeführt wurde, notwendig.

Das Interesse können daher nur „natürliche und doch kunstgerechte Tonverbindungen“ sichern. Nur sie erregen das „unwillkürliche Wohlgefallen“ und bereichern den „musikalischen Gedankenkreis“.

8.7 Das rein synthetische Unterrichtsverfahren verhindert die Interessenbildung

Der „natürliche Weg“ beim Erwerb musikalischer Einsichten wird durch das rein synthetische Verfahren der Elementarisierung verletzt. Nägelis Präsentation von Abstraktem, das formale Verhältnisse verkörpert, repräsentiert keine unmittelbare, konkrete und anschauliche Wahrnehmung. Der methodische Weg kann nach Helm nicht heißen: vom Abstrakten, formale Verhältnisse Verkörpernden zum konkret sinnlich Wahrnehmbaren, sondern muss umgekehrt „von der unmittelbaren zur mittelbaren Erkenntnis“ verlaufen. Der „natürliche“ Weg der Erkenntnisbildung verläuft immer „vom Wahrnehmen zum Denken“ (A, 191) und ist nach Helm beim Erwerb von Einsichten und Erkenntnissen grundsätzlich zu beachten, weil er den „Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens“ (ebd.) entspreche.

Nach Helms Auffassung ist Nägelis Ansicht, „dem Kinde das Kunstschöne vorzuenthalten, bis der Weg der Formbildung zurückgelegt ist“, lernpsychologisch grundlegend falsch, weil das Primäre stets die „Vertiefung“, die Hingabe an eine musikalische Erfahrung zu sein habe. Mit der ästhetischen Vorstellungsbildung hat die Ausbildung des ästhetischen Gefühlslebens Schritt zu halten (vgl. A, 246 f.). Nur durch eine gefühlsbegleitete Vertiefung in den musikalischen Gegenstand entstehe ein unmittelbares Interesse, das der geistigen Formung immer vorangehen müsse.

„Der Unterricht erfüllt seine Pflicht, wenn er die sich ihm bietenden Gelegenheiten zur Erregung von Gefühlen gewissenhaft benützt und dafür sorgt, daß die hervorgerufenen Gefühle in ein angemessenes Verhältnis zum Denken und Wollen des Schülers treten“ (A, 247).

Das rein synthetische Verfahren Nägelis stößt auf Helms Kritik, weil die eigentlich erzieherische Wirkung der Musik als Gefühlssprache „in Nägelis Verfahren erst sehr spät zum Tragen kommt“ (Nolte 1982, 115). Hierdurch wird dem Schüler gerade die größte motivierende Kraft der unmittelbaren Erfahrung vorenthalten: die „Schönheit der Musik“.

9. Helms Fazit: Der Anschauungsbegriff Pestalozzis muss modifiziert werden

Der hauptsächliche Kritikpunkt an der „Gesangbildungslehre“ Nägelis lautet, dass der Lehrgang „in seiner methodischen Anordnung dem Pestalozzischen Prinzip der Anschauung“ zuwiderlaufe (B, 240).

Gerade in diesem Aspekt verletze die „Gesangbildungslehre“ Nägelis das „Pestalozzische Prinzip der Anschauung“ (B, 240), wenn dem Schüler durch formal-abstrakte Bestimmungen der Musik eine möglichst konkrete „Gehöranschauung“ vorenthalten werde. Dieser didaktisch-methodische

Fehler beruht also nach Helm auf einer mangelhaften Anschauung des musikalisch Elementaren, aus der Fehler im Methodischen des Lehrgangs resultieren.

Helms Vorwurf des „leeren Formalismus“ gegenüber der Methode Nägelis, die musikalischen Elemente in einem Stufengang getrennt und nacheinander „in der Reihenfolge abnehmender rationaler Zugänglichkeit“ zu behandeln (Nolte 1982, 55), gründet auf der Überzeugung, dass Nägeli das Problem der musikalischen Elementarisierung falsch angegangen ist. „Falsch“ heißt: Die „Deutlichkeit“ (Nägeli) des Rhythmus als „Grundelement“ der Musik erlaubt es nach Helm nicht, isoliert von der Chance einer die Tonkunst aufschließenden Kraft des Rhythmischen auszugehen. Das Kriterium für eine didaktisch - methodisch isolierte Anwendung des Rhythmischen liegt für Nägeli in ihrem hohen Grad der *rationalen* Zugänglichkeit für die Musik. In einer *rationalen* Herangehensweise an Musik sieht Helm für den Anfangsunterricht keine bildenden Chancen, weil die ästhetische Anschauung von Musik auf vorreflexiven Formen einer *wertenden* Wahrnehmung beruht.

Gerade diese Entscheidung Nägelis, den musikalischen Lehrgang mit isolierten Übungen zum Rhythmus beginnen zu lassen, - den Ausgangspunkt musikalischer Bildung im Grundelement des Rhythmus zu wählen, weil in ihm die Erscheinungsweise der Musik in der Zeit mit großer „Deutlichkeit“ zum Ausdruck kommt – erregt Helms Kritik.

Helm teilt Nägelis Einschätzung nicht, dass die isolierten Einzelercheinungen von Rhythmik, Melodik und Dynamik das Anschauungsvermögen betätigen. Im Gegenteil: Eine isolierte Betrachtung dieser „Elemente“ läuft „dem Pestalozzischen Prinzip der Anschauung“ zuwider (B, 240), denn sie sind „nicht Gegenstände der unmittelbaren, sinnlichen Wahrnehmung, sondern Produkte des Denkens, Abstrakta, abgezogen aus den Erzeugnissen der Tonkunst“ (B, 240).

10. Der zweifache Ansatz Helms

Helms Methodenbetrachtungen gehen – trotz seiner Überzeugung von der Notwendigkeit der Beachtung einer allgemeingültigen Idee eines psychologischen Vorstellungsmechanismus – vom Versuch aus, zwischen Ethik, Ästhetik und Psychologie eine „einheimische“ Terminologie der Pädagogik einzuführen und anzuwenden, die sich mit dem pädagogischen Problem beschäftigt, zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten der individuellen Persönlichkeit pädagogisch offenzuhalten. Die gedankliche Spannung zum Konzept seiner Pädagogik als „angewandte Wissenschaft“ ist ihm nicht bewusst geworden. Den Schüler im Sinne seiner zukünftigen, individuellen Möglichkeiten zu erziehen, macht es unmöglich, Pädagogik als angewandte, abgeleitete Wissenschaft zu verstehen. Helm betrachtet Methodenprobleme sehr wohl von einem „zweiten Denkmodell“ aus (Klafki, in: Gerner (Hg.) 1971, 94).

In der „unterrichtlichen Behandlung einer methodischen Einheit“ nach den Formalstufen tendiert er jedoch wesentlich stärker zum „ersten Denkmodell“. Der „Unterrichtserfolg“ hängt an der Beachtung der „Gesetze der geistigen Entwicklung“ (A, 200).

Bei der Erörterung des gesangspädagogischen Problems einer zu verzeichnenden fehlenden „konkreten Erfahrungsunterlage“ und einer fehlenden Interessenbildung in historischen Gesangbildungslehren zeigt Helm eine Herangehensweise an musikpädagogische Probleme, die sich um das pädagogische Problem der Individualität drehen und insofern nicht nach dem „ersten Denkmodell“ einer abgeleiteten Wissenschaft (Klafki, in Gerner (Hg.) 1971, 86) thematisiert werden.

Das Verhältnis von Pädagogik zur Psychologie bedarf nach dem Ansatz des „zweiten Denkmodells“ der „Beobachtung“ durch den erfahrenen Erzieher. Helm verwertet psychologische Erfahrungen und Beobachtungen, auf die er seine wissenschaftliche Gesangspädagogik stützt (vgl. 3, 187). Um die Entstehung der musikalischen Vorstellungskraft einschließlich der Gefühle und Begierden in ihrer Genese richtig einschätzen zu lernen, muss der Pädagoge auf die Kinder zurückschauen. So lernt Helm durch Beobachtung und beschreibt es als Erfahrungstatsache, dass der Vorgang des Lernens von Liedern bei kleinen Kindern unabhängig von elementarisierten Vorübungen abläuft. Diese Beobachtung setzt er in seiner Methodenlehre um. Somit versucht Helm, den Anspruch einer Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis einzulösen.

Helm wählt gegenüber dem didaktisch-methodischen Leitbegriff Pestalozzis, dem Begriff der Anschauung, als Zielperspektive seiner Theorie des erziehenden Unterrichts als „anderen Haupt Gesichtspunkt“ (A 1, 75) den der ästhetischen Anschauung.

Durch den Rückgriff auf den Herbartischen Begriff der „ästhetischen Wahrnehmung oder Anschauung“ gewinnt Helms Rückblick auf historische Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts eine neue, „herbartianische“ Perspektive, die den Anspruch erhebt, Musikerziehung einem umfassenderen, allgemeinbildenden Ziel einzuordnen: der „sittlichen Bildung“ einer charakterfesten Persönlichkeit. Mit dem Begriff der „ästhetischen Anschauung“ versucht er, eigenständige gesangspädagogische Fragestellungen einer Lösung näherzubringen.

- a) Wie lauten diese „eigenständigen gesangspädagogischen Fragestellungen“ ?
- b) Wie zeigen sie sich in Helms historischen und systematischen Schriften *trotz* seiner losgelösten Akzentuierung der methodischen Problemstellung?

Helms Betrachtung historischer Gesangbildungslehren aus pädagogischer Sicht

- Er spricht vom „induktiven oder genetischen Lehrverfahren“ als der einzigen „natürlichen Methode“, die von der „Erfahrung einer wirklichen konkreten Anschauung“ auszugehen habe und einen Begriffsbildungsprozess durchlaufen muss: „Von der Anschauung zum Begriff“ (B, 235) (In diesem Aspekt lobt er Pestalozzis Idee der „Elementarmethode“; kritisiert aber seine Ausführung bzw. die seiner Nachfolger); Helm führt die Begriffe des „analytischen“ und „synthetischen Unterrichts“ ein, um aus pädagogischer Sicht den Prozess musikalischer Bildung zu beschreiben (vgl. dazu: Kapitel 3).
- Helm kritisiert die Gesangbildungslehren vor dem Hintergrund der Leistungen seines neuen „einheimischen Begriffs“ der „ästhetischen Anschauung“. Er hebt die Bedeutung der „ästhetischen Wahrnehmung“ bzw. „Anschauung“ für die musikalischen Bildungsprozesse hervor und zeigt hinsichtlich des Anschauungsbegriffes Defizite in den Gesangbildungslehren seit Beginn des 19. Jahrhunderts auf (Kapitel 2). Die *ästhetische* Anschauung allein vermag auf dem Wege einer reflexionslosen, vertieften Betrachtung des ästhetischen Gegenstandes den subjektiven Schönheitwert am Wahrgenommenen zu berücksichtigen. Das ästhetisch-musikalische Werturteil ist kein Erkenntnis- bzw. Subsumtionsurteil, sondern eignet sich „im Modus purer Anschauung einzelner wirklicher Fälle“ (Buck 1985, 135). Die „ästhetische Anschauung“ ist für Helm die einzig geeignete Art der Anschauung, musikalische Gegenstände sachadäquat – d. h. als Gegenstände, über die Werturteile hinsichtlich des „Schönheitswertes“ der Musik gefällt

werden - zu betrachten. Nur die ästhetische Anschauung wird den ästhetischen Gegenständen gerecht und nur sie kann auf die Schüler interessebildend wirken.

- Er kritisiert in den Elementarkursen der frühen Pestalozzi-Nachfolge die Elementarisierung von „Abstrakta“, denen eine „interessante Erfahrungsunterlage“ fehlt.
- Helm fordert daher eine Elementarisierung, die in ästhetischer Betrachtungsweise noch das „einfache Schöne“ erkennen lasse, aus dem der zusammengesetzte Gegenstand besteht.
- Helms Forderung, den Elementarkursus muß vom Liederkursus abhängig zu machen, basiert auf der Überzeugung, dass in einer „Anzahl geeigneter Lieder“ die Erfahrungsgrundlage des ganzen Gesangunterrichts gelegt werden sollte.

Die letzten beiden Forderungen zeichnen sich historisch nach Helms Überzeugung bei Natorp u. a. ab:

11. Der Fortschritt bei Natorp:

Die Idee der Wertunterstützung durch Einführung des genetischen Verfahrens: „Vorübungen als Erfahrungsmaterial“

Aspekte des methodischen Fortschritts gegenüber der „Gesangbildungslehre“ von Pfeiffer und Nägeli sieht Helm in der „Anleitung zur Unterweisung im Singen“ (1813) von Natorp verwirklicht (B, 240 ff.; C 655 f.). Helm hebt einerseits die Kontinuität hervor, mit der am „Erprobten“ der Leistungen Nägelis festgehalten wurde. Dass Natorp „Besseres“ und „Praktikableres“ anstelle der mangelhaften Seiten der Methode Nägelis bot, liegt für Helm in der Anbahnung eines „genetischen Lehrverfahrens“. Helm unterstreicht als besondere Leistung der Natorpschen Gesangbildungslehre, dass sie von wirklichen musikalischen, d. h. musikalisch-ästhetischen Erfahrungen ausgehe. Auf dieser Grundlage habe „Natorp ein genetisches Lehrverfahren angebahnt“ (B, 241), weil er das Pestalozzische Prinzip beachtet habe, die Begriffsbildung auf eine konkrete musikalische Wahrnehmungsgrundlage zu stellen.

Auch Natorp will in der Nachfolge der „aus der Pestalozzischen Theorie hervorgegangenen Elementargesangbildungsmethode“ bleiben und einen „elementarischen Stufengang der Unterweisungen und Übungen“ vorstellen (B, 241), der als praktischer „Leitfaden“ für Lehrer der Volksschule gelten kann. Während es auf der Seite der strengen Scheidung der rhythmischen, melodischen und dynamischen Elementarübungen keine Änderungen und insofern keinen Fortschritt gegenüber der Methode Nägelis gebe, sieht Helm in Natorps modifizierter Anordnung der Übungen eine „Fortentwicklung der Gesangsmethode“. Natorp beginnt nicht gleich wie Nägeli mit dem „formalen Gesangunterricht“ - also im Prinzip mit Musiklehre-Übungen -, sondern schickt didaktisch angepasste „Vorübungen“ im „Singen nach dem Gehöre“ voraus (C, 655). Diese sollen zur Entwicklung der musikalisch-technischen Fähigkeiten „einer reinen, deutlichen Aussprache und einer natürlichen und leichten Intonation beitragen“ (B, 241).

Der Fortschritt liegt für Helm nun nicht in dem Ziel der gesangstechnischen Kompetenzerweiterung der Schüler durch elementarisierte Übungen – Natorp beginnt mit Singeübungen „nach dem Gehör“, die mit „einzelnen Lauten, fortschreitend zu „Silben und Wörtern“ stets mit untergelegtem Text vorgenommen werden (B, 241); dann fortgeführt werden zu „Übungen im Singen kurzer musikalischer Sätze vermitteltst kurzer Wortsätze“ und letztlich in Gesänge münden, die „aus kurzen, leichtfaßlichen Sätzen bestehen und durch eine gefällige Melodie das Gemüt ansprechen“ (Lorenz

1988, 175) - , sondern in der Beachtung der Schüler in einer Art natürlicher Gegenseitigkeit zwischen Lehrer und Schülern.

Natorps „Vorübungen“ sind auf den ersten Blick rein technische Singeübungen zur Verbesserung der Aussprache und Intonation. Helms Darstellung dieses Aspektes der vorbereitenden Singeübungen im Lehrgang hebt aber hinsichtlich der methodischen Verbesserung dieses Verfahrens gegenüber der Methode Nägelis hervor, dass sich dahinter die Beachtung eines natürlichen Methodenprinzips verberge und insofern einen methodischen Fortschritt bedeute: Der Stoff der Vorübungen soll „dem Kinderleben entnommen“, der Jugend abgelauscht sein. Helm zitiert aus Natorps „Anleitung“, in welcher Weise die musikalischen Werte der Schüler beachtet werden sollen: „Die Praxis in der Schule, ja die singende Schuljugend selbst führt zu den Kompositionen, deren man bedarf; aufmerksame und sachkundige Lehrer werden sogar viele zu diesen Elementarübungen brauchbare musikalische Sätze aus dem Munde ihrer Schüler auffangen und niederschreiben können“ (B, 241).

Hierdurch kommt – und das ganz unabhängig von der musikalischen Idiomatik – gegenüber der Methode Nägelis ein neues methodisch-didaktisches Element zum Tragen: Die vorschreibende und bestimmende Methodik Nägelis, die im Prinzip nichts weiter als „fordernde Musikerziehung“ bedeutet, setzt den lückenlosen Gang durch den Stoff der Musiklehre als den bestimmenden methodisch-didaktischen Maßstab des Unterrichts ein. Dagegen soll der Lehrer nach Natorp im Rahmen seiner „Vorübungen“ die „Musik der Schüler“ ein Stück weit beachten und dieser im Hinblick auf sein Ziel der „ästhetischen Bildung der Jugend“ in bestimmter Hinsicht Raum geben.

Wenn Helm Natorps Lehrverfahren als „genetisch“ einstuft und lobt, dann kennzeichnet er am Lehrgang genau diesen Punkt des Fortschritts in der Geschichte historischer Gesangbildungslehren des 19. Jahrhunderts, an dem mit dieser Handlungsalternative der praktischen Beachtung der Musik aus dem „Kinderleben“ und der „singenden Schuljugend“ die allein vorschreibende, bestimmende und eingreifende Erziehung ein Stück weit eingeschränkt wird. Die elementaren Vorübungen sind entwickelt aus dem Erfahrungsschatz der Schüler. Durch mehrfaches „sinnliches Wahrnehmen“ – singen und hören – bekannter, apperzeptionsfähiger Tonverbindungen entstehe in den Natorpschen Vorübungen nach Helm erst eine konkrete musikalische Tonanschauung, die es verdiene, „ästhetisch“ genannt zu werden, weil der spontan wertende Aspekt der ästhetisch-musikalischen Wahrnehmung in der Darbietung „gefälliger, das Gemüt ansprechender Melodien“ berücksichtigt werde. – Nicht im elementarisierten Verfahren Nägelis, sondern erst bei Natorp wird die pädagogische Idee Pestalozzis – eine Tonanschauung zu bilden durch „das einfache vor die Ohren Bringen der Töne“ - *musikalisch* sinngemäßer beachtet, weil der Charakter dieser Vorübungen der *ästhetischen* Wahrnehmung entspricht. Nach Helm wird bei Natorp die musikalische Erfahrung der Kinder ernst genommen, was sich methodisch in der Weise niederschlägt, dass Natorp die Stoffe für die Übungen „dem Kinderleben entnommen, der Jugend abgelauscht“ habe (B, 241).

Natorp mache

1. mit dem Prinzip, von wirklichen, konkreten Vorstellungen auszugehen - , „das Kind möglichst viel erfahren lassen oder sinnlich [ästhetisch] wahrnehmen lassen“ - erst:

„Die Kinder bringen etwas mit, sie haben viele Terzen gesungen und gehört ...“ (B, 241).

2. beachte er das „genetisch-induktive Verfahren“, da die Schüler konkrete musikalische Vorstellungen erworben haben,

„...ehe ihnen der Begriff Terz dargeboten wird; zwei- und dreitheilige Taktarten mehrfach sinnlich wahrgenommen, ehe ihnen zugemuthet wird, zwischen denselben mit Bewußtsein, d. h. verstandesmäßig, zu unterscheiden“ (B, 241).

Sachlogisch ist es nach Helm die Aufgabe des Lehrers, im „Elementarkurs“ die diffusen Gesamteindrücke der musikalischen Erfahrungen an den Liedern zu „zerlegen“, um elementare Vorstellungen zu bilden. Im Lehrinhalt muss das ästhetisch Einzelne gefunden werden („analytische“ Tendenz des Unterrichts; A, 192 ff): Dieses Prinzip kennzeichnet alle Methoden, die sich an Pestalozzis „Elementarmethode“ anschließen. Schwerpunkt des „Elementarkurses“ ist die „formale Bildung und Entwicklung der musikalisch-technischen Fähigkeiten des Individuums“ (Nolte 1982, 22). Auch Natorps „Anleitung“ will eine „Vereinzelung der Schwierigkeiten“ durch die Rückführung der Musik auf die „Elemente“ Tonhöhe, Tondauer und musikalischer Ausdruck erreichen. Ziel dieser „Vereinzelungen“ ist es, Klarheit in die Vorstellungsmassen zu bekommen. Historisch betrachtet, war in den „Elementarkursen“ der Gesangbildungslehren der frühen Pestalozzi-Nachfolge diese formalbildende „analytische Tendenz“ des Unterrichts stark ausgeprägt – so auch in den Gesangbildungslehren von Nägeli und Natorp. Die Lehrgänge stellen das analytische Material in eine strenge Abfolge („Stufenfolge“) von Elementarkursen mit zunehmender Schwierigkeit in den Bereichen Rhythmik, Melodik und Dynamik. Helm bezeichnet die Art des gestuften Lehrgang-Aufbaus aus den musikalischen Elementen, bei der man durch „erweiterndes Hinzufügen zum Zusammengesetzten“ komme (B, 244), als formalbildendes „synthetisches Lehrverfahren“ (B, 251). Dem gegenüber steht der „Liederkursus“ mit der Aufgabe, die seelischen Kräfte zur Entfaltung zu bringen. Nach Helm wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts in zunehmendem Maße erkannt, dass die Prävalenz formalbildender, rein synthetischer Elementarkurse gegenüber dem materialbildenden Liedgesang psychologisch unhaltbar ist, weil es gegen die Bildung des „unmittelbaren Interesses“ des Schülers verstoße, *erst* in formalbildender Weise musikalisch-technische Fähigkeiten (die „Kunstkraft“) auszubilden und *danach* im eigentlichen Liedersingen die auf Musik bezogenen Wertgefühle wecken zu wollen (vgl. B, 251). Schon Natorp erkennt diese methodische Schwäche eines rein synthetischen Lehrverfahrens und entwickelt ein Verfahren, bei dem die Elementarlehrgänge nicht mehr, wie noch bei Nägeli, vollständig und nacheinander absolviert werden müssen. Er bildet gliedernde Stufen, die es erlauben, mehrfach zwischen den Elementarlehrgängen zu wechseln. Entscheidend ist die Art der Verzahnung von Elementarübungen und Liedersingen. Wenn die Fähigkeiten es erlauben, streut er Übungslieder in die Elementarübungen ein. Zwar handelt es sich hierbei noch nicht im eigentlichen Sinne um eine Verzahnung von Elementarkurs und Liederkurs (vgl. Lorenz 1988, 174) – aber erstmalig in der Geschichte der Gesangbildungslehren zeigt sich bei Natorp eine Abkehr von dem strengen Verfahren der Elementarisierung in dem, was Helm als „synthetische“ Tendenz des Unterrichts hervorhebt:

Nicht mit dem „synthetischen Lehrverfahren“ zu verwechseln und von ganz anderer Art ist das, was Helm als „synthetische“ *Tendenz* des Unterrichts erkennt und die sich bei Nägeli noch gar nicht zeigt, da sein „Liederkursus“ erst nach Beendigung des „Elementarkurses“ getrennt und ohne direkten Bezug zum Elementarkurs durchlaufen wird.

Helm ist davon überzeugt, dass die analytische Tendenz des Unterrichts nur die Vorbereitung zur „Synthese“ sein darf: Der Unterricht habe die Aufgabe, zwischen den „kleinsten Schritten“ im zergliedernden Elementarkurs die ästhetisch-rationalen Zusammenhänge durch Zusammensetzen der Elemente sichtbar werden zu lassen („Synthese“ der musikalischen Strukturen). Somit sollte nach Helm innerhalb der didaktisch-methodischen „Konstruktion“ der ästhetisch-rationalen Zusammenhänge *das Lied* immer Ziel-, aber *auch* Ausgangspunkt der methodischen Aufbereitung sein. Natorps „Analysen“ gehen zwar nicht vom Lied aus, zeigen aber schon deutliche Ansätze zur Synthese:

Bezogen auf dieses Methodenverständnis Helms, den Unterrichtsstoff analytisch-synthetisch durch Zergliederung (Analyse) und darauf aufbauendes Zusammensetzen (Synthese) aufzubereiten, wird deutlich, in welcher Hinsicht er – neben den noch verbleibenden Mängeln - an Natorps Lehrgang analytische und synthetische Tendenzen innerhalb seines Elementarkurses als fortschrittlich heraushebt:

„Ein [...] Vorzug ist der, daß Natorp nicht wie Nägeli erst die ganze Rhythmik absolviert und dann zur Melodik fortschreitet u.s.w., sondern daß er innerhalb der rhythmischen, melodischen und dynamischen Übungen Stufen unterscheidet und nach der ersten Stufe der Rhythmik zur ersten Stufe der Melodik und von dieser zur ersten Stufe der Dynamik übergeht. In der Melodik bringt Natorp zuerst die Töne des Durdreiklages zur Erfassung und Übung, zuerst ohne und dann mit rhythmischer Anordnung. Den Bestandteilen des Durdreiklages läßt er die übrigen Töne der diatonischen Dur=Tonleiter folgen. Von hier an geht der Unterricht ganz in Praxis über. Es werden lauter Gesänge vorgelegt, welche nichts anderes enthalten, als was in den vorhergehenden Lektionen erklärt und eingeübt worden ist. Die "dynamischen Übungen" verbindet Natorp „teils mit den melodischen“, teils läßt er sie „neben denselben in besonderen Stunden oder halben Stunden vornehmen.“ Als Tonzeichen benutzt Natorp die Ziffern.

Über das psychologische Verhältnis der systematisch=technischen Übungen zu den anzueignenden Liedern und Gesängen läßt die Natorpsche Anleitung im Unklaren. Trotzdem fand sie allenthalben Beifall und Zustimmung. Mehrere Dezennien hindurch blieb sie neben der „Gesang=Bildungslehre“ von Nägeli mustergebend für den Gesangunterricht und auch bestimmend für die Litteratur über denselben. Die in den zwanziger und dreißiger Jahren zahlreich erschienenen Gesangschulen lehnen sich sämtlich an Natorp, oder an Nägeli an. Alle verfolgen einen synthetischen Gang; keine geht vom „Liede“ aus, um aus ihm analysierend die Elemente der Melodik, Rhythmik und Dynamik zu gewinnen.“ (C, 656.)

12. Das noch offene Problem nach Pfeiffer/ Nägeli und Natorp (um 1840)

Alle in der Nägeli-Nachfolge in den zwanziger und dreißiger Jahren erschienenen Methoden verfolgten nach Helm einen synthetischen Lehrgang, der seinen Schwerpunkt auf die formalbildende Seite des Schulgesangs legte. Sowohl diese Schwerpunktsetzung auf den formalbildenden Aspekt des Gesangs als auch die fehlende Verbindung von Elementarkursus und Liederkursus waren vom „Standpunkt der Gesamterziehung“ fasch, weil in der Folge dieser die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts bestimmenden didaktischen Entscheidung das Lied im Gesangunterricht „fast gänzlich zum Opfer gefallen war“ (B, 251).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzieht sich eine „Akzentverlagerung von der formalbildenden auf die material-bildende Seite des Schulgesangs“ (Kramer 1990, 65). Die Akzentverlagerung ist aus musikdidaktischer Sicht das Resultat einer Neubesinnung bzw. Neubestimmung des Gesangunterrichts in seinen material- und formalbildenden Aspekten. Helm kritisiert die bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts bestehende einseitige Akzentuierung der formalbildenden Seite des Schulgesangs in den methodischen Schriften:

„Keine [Gesangschule] geht vom Lied aus, um aus ihm analysierend die Elemente der Melodik, Rhythmik und Dynamik zu gewinnen“ (C, 656).

Der erreichte Fortschritt durch eine stärker an der musikalischen Schülererfahrung orientierten Konstruktion der Elementarübungen, die Ansätze eines analytisch-synthetischen Lehrgangs sowie Ansätze für ein genetisches Lehrverfahren bei Natorp zeigten, dass nach Helms Ansicht immer noch Fehler im lernpsychologischen Verhältnis der formal- und materialbildenden Seiten der Lehrgänge bestehen: „Über das psychologische Verhältnis der systematisch-technischen Übungen zu

den anzueignenden Liedern und angeeigneten Liedern und Gesängen läßt die Natorpsche Anleitung im Unklaren“ (C, 656; vgl. B, 243). Der wesentliche Fehler lag nach Helm in der immer noch fehlenden „Überwindung der Kurstrennung“ von Anschauungs- und Liederkurs durch eine „organische Verbindung“.

13. Gleichberechtigte Behandlung von Elementar- und Liederkursus (ab 1840).

Helm stellt den auch für seinen eigenen methodischen Ansatz bedeutsamen Richtungswechsel heraus, den Ernst Hentschels und Fr. W. Schützes Methodik-Lehrwerke im Hinblick auf eine gleichberechtigte Behandlung von Elementar- und Liederkursus darstellen:

Hentschel trennt aus pragmatischen Gründen den Anschauungskurs vom Liederkurs. Für den Liederkurs verspricht er sich dadurch einerseits die Chance, ohne zeitraubende Vorübungen zum eigentlichen Liedersingen zu kommen, wodurch die Bedeutung des Liedersingens didaktisch aufgewertet wird. Andererseits kann der Anschauungskurs ungestört und lückenlos fortschreiten.

Hentschel fordert für den Elementar- und für den Liederkursus, dass sie selbstständig während der ganzen Schulzeit nebeneinander hergeführt werden, „da man in manchen Schulen vor lauter Treffübungen, Taktübungen, Notenübungen usw. kaum zu einigen Liedern und Chorälen komme.“ In vielen anderen Schulen finde man „ein frisches fröhliches Gesangleben bei gänzlicher Hintansetzung des formalen Zwecks“ (C, 656).

Später modifiziert er seinen Ansatz im Sinne einer „organischen Verbindung beider Komponenten“ (Kramer 1990, 65). Die strikte Trennung des Elementar- und Liederkursus war aus erzieherischer Hinsicht ein Fehler, der „den einheitlichen Zusammenhang des ganzen Unterrichts schädigt“ (ebd.). Helm erwähnt, dass Hentschel seine „früheren Aufstellungen modifizierte“ und sich später „für die Verbindung der die Erfassung des Tonsystems (inkl. Rhythmik und Dynamik) bezweckenden Übungen mit den anzueignenden Liedern und sonstigen Gesängen entschieden“ habe (ebd.). Helm stellt es als Verdienst Hentschels heraus, die Aufgabe der Liedvermittlung in den Mittelpunkt der Lektionen gestellt zu haben: Dadurch wurde „dem Liede die ihm gebührende Stellung im Volksschulunterrichte verschafft und auf seine erzieherische Bedeutung hingewiesen“ (B, 248).

Hentschel:

Die Lage des Schulgesangunterrichts und seiner Didaktik stellt sich für Ernst Julius Hentschel in einem Rückblick auf die Entwicklung des Gesangunterrichts in den ersten 40 Jahren des 19. Jahrhunderts als „desolat“ dar (Kramer). Hentschel beklagt gegen Ende der 30er Jahre des 19. Jahrhunderts, dass nur noch theoretisch, d. h. in den Schriften über den Gesangunterricht eine „Einheit“ bestehe, die sich im gemeinsamen Fundament des „Pestalozzi'schen Geistes“ zeige. Dagegen liege die Ursache der unterrichtspraktischen Probleme - des „Zwiespaltes“, der „Zerwürfnisse aller Art“, dem „hundertfachen Abweichen von der früheren gemeinsamen Bahn“ – seiner Meinung nach in dem noch nicht entschiedenen Streit, wie das Verhältnis zwischen dem formalen und dem materialen Aspekt der Gesangsbildung bestimmt werden soll. Hinsichtlich des Gesangunterrichts betrachtet er die Zeit um 1840 daher als eine „Übergangsperiode“, in der das „Ringeln“, „Forschen“ und „Suchen“ nach einer befriedigenden Lösung, wie das Verhältnis zwischen Elementar- und Liederkursus bestimmt werden könne, noch nicht abgeschlossen sei. Hentschel charakterisiert die unterrichtspraktische Problemlage des Gesangunterrichts seiner Zeit mit dem Satz: „Das formale Prinzip ringt mit dem materialen“ (zit. n. Kramer 1990, 60). Anhand von drei unterrichtspraktischen Handlungstypen skizziert er, wie das Problem im Gesangunterricht zu seiner Zeit jeweils unterschiedlich – und zwar in nicht befriedigender Weise - angegangen wurde:

Während manche Schulen den formalbildenden Aspekt durch eine Überfülle an „Treffübungen“, „Taktübungen“ und „Notenübungen“ überbetonen, so dass für das „eigentliche Singen“ keine Zeit mehr bleibe, fällt in anderen Schulen – gewissermaßen unter umgekehrten Vorzeichen – die Ein-

seitigkeit eines „frischen, fröhlichen Gesanglebens“ auf, die die Lieder fast nur nach dem „Tongedächtnis bei gänzlicher Hintansetzung des formalen Zweckes“ auffassen. Andere Schulen wiederum befinden sich demgegenüber auf „Mittelwegen“, die sich untereinander stark in der praktischen Gestaltung des Lehrgangs hinsichtlich der Abfolge und des Umfanges im Verhältnis zwischen formal- und materialbildenden Aspekten unterscheiden.

Aus seiner Erfahrung, dass der Gesangunterricht der Volksschule nur relativ geringe Erfolge bei den Bemühungen im Blattsingen erreichen kann, leitet Hentschel seinen Lösungsweg einer konsequenten Trennung, d. h. einer unabhängigen Nebeneinanderführung von Anschauungs- und Liederkursus ab. Hentschels Lösung ist das Ergebnis eines „pragmatischen Vorstoßes“ (Kramer 1990, 61), der das Lied als Unterrichtsgegenstand wieder stärker gewichten möchte. Zu bestimmten Zeiten („Weihnachten“, „Königs Geburtstag“) müssen bestimmte Lieder gesungen werden („Ehre sei Gott in der Höhe!“; „Den König segne, Gott!“). Dieses Singen bestimmter Lieder will Hentschel unabhängig von der Frage nach dem Verhältnis dieser Gesänge zur erreichten Stufe des Anschauungskurses der Schüler gesichert wissen. „Pragmatisch“ ist diese Lösung deshalb, weil die Lieder nicht grundsätzlich auf dem Fundament der jeweils von den Schülern erreichten Kompetenz in den didaktischen Übungsgesängen oder des Anschauungskurses gelernt werden: Ist die formalbildende Kompetenz des Anschauungskurses vorhanden, dann „sollen sie schauen“. Fehlt diese Kompetenz, dann darf keinesfalls auf den Erwerb des Liedes verzichtet werden. Erlaubt der „Entwicklungsgrad ihrer Tonkraft“ kein „Schauen“ der musikalischen Sinnzusammenhänge, dann muss der Unterricht sich mit dem „Tasten“ begnügen und wo auch dieses nicht möglich ist, muss sich das Lernen der Lieder auf ein Singen „einfach nach dem Gehör“ beschränken (Kramer 1990, 61).

Bei Hentschel fallen die „didaktisch angepaßten Übungsgesänge“, die Natorp noch vertritt, auf dem Weg zum eigentlichen Liedersingen weg. In dieser didaktischen Entscheidung liegt nach Hentschels Auffassung sowohl ein Gewinn für den Liederkursus durch die Sicherung der freien Stoffwahl als auch für den Anschauungskurs, der unabhängig vom Liederkursus „lückenlos voranschreiten“ kann und dadurch später um so sicherer die Liedeinübung stützen kann.

Diese Verbindung wird in der Regel dadurch hergestellt, dass einer Anzahl von Elementarübungen sich sofort Lieder und Choräle anschließen, deren melodische und rhythmische Gestaltung den vorausgehenden Übungen entspricht.

Helm erwähnt noch drei Autoren aus der „vor-regulativischen Ära“ des 19. Jahrhunderts, die ihre methodischen Grundsätze im engen Anschluss an Hentschel entwickelten: Friedrich Wilhelm Schütze (1843), Johann Rudolf Weber (1849; 1855) und J. G. F. Pflüger (1853):

„Die Forderung Hentschels wurden bald als begründet erachtet und fand zuerst Berücksichtigung in Fr. Wilh. Schützes „Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen“, einer Schrift, die heute noch von Werth ist und das ernste Streben des Verfassers bekundet, dem Unterrichte im Singen eine rationelle, den Gesetzen des Seelenlebens entsprechende Gestalt zu geben“ (B, 246). [...] Derselbe ging von dem Grundgedanken aus, dass "das Kind von jedem einzelnen Ding zuerst einen Totaleindruck empfängt, dem ein Eingehen in das Einzelne und Einzelste desselben nachfolgt" (ebd.). Dementsprechend wirke man "naturgemäß auf die musikalische Bildung ein, wenn man ihm, sobald sich das Ohr Dem Schall erschlossen, wiederholt einzelne Töne, Tonreihen, Klänge in rhythmischer Einkleidung, am meisten aber wirkliche Tonstücke vorführt und es so vorerst mit der Tonwelt in Berührung bringt" (B, 247). Daher müsse "das Kind auf dem Wege des Gehörsingens zuerst in die Musiksprache eingeführt werden", dann erst könne "das Zeichensingen nachfolgen" (B, 247).

Unter die Gesanglehren, welche die lebendige Musik des Liedes zum Mittelpunkt des Singunterrichts machen wollen, gehört u. a. die „Theoretisch=praktische Gesanglehre von Johann Rudolf Weber“. Nach ihr darf „der Gesangunterricht nichts anderes sein, als ein Unterricht, der dem

Schüler zu Liedern verhilft." „Das Liedersingen und der eigentliche Gesangunterricht müssen miteinander verwachsen sein und einander unterstützen." „Auf jeder Stufe sind Lieder, die den wesentlichen Stoff der organischen (Elementar=) Übungen enthalten, einzuüben und auswendig lernen zu lassen, weil an diesen als Kunstganzen, die gemachten Übungen am leichtesten haften." Der Unterricht muß es dem Schüler aber auch ermöglichen „die Töne in ihren Zeit=, Klang= und Kraftverhältnissen getrennt anzuschauen und zu erkennen;" er muß den gesamten Singstoff "elementarisieren". Der Anfang wird mit dem "einfachsten Element, der Rhythmik" gemacht. In der Melodik ist der Schüler mit dem Dur= und Moll=Dreiklang, sowie mit dem Dominantseptaccord vertraut zu machen, aber auch mit der Grundlage aller Melodien, der Dur=Tonleiter.

Im Gegensatz zu dem Herkömmlichen schlägt J. G. F. Pflüger in seiner "Anleitung zum Gesangunterrichte in Schulen" (1853) ein analytisch-synthetisches Verfahren vor. Sein Verfahren will mit dem Ganzen und nicht bei seinen Teilen beginnen. Pflüger fragt daher: „läßt sich nicht gerade der Elementarkursus vom Liederkursus abhängig machen?" (B, 252). Nach einigen Vorübungen, die in der Aneignung von Kinderliedchen nach Text und Melodie, lediglich nach dem Gehöre, bestehen, entwickelt er die Lehre von der Haltung, Höhe und Stärke der Töne, die Begriffe Tonleiter, Takt, Dreiklang, Pause, vermittelt er die Notenkenntnis, die einzelnen Intervalle, die bekanntesten Dur= und Moll=Tonarten ganz im Anschluß an die unmittelbar vorausgehenden Lieder und Choräle. Pflüger geht von den Tönen und Tonverbindungen zu den begrifflichen Elementen der Tonlehre, hält also an der Methode der Induktion fest." (C, 657).

14. Helms Position

Helm beteiligt sich an der Methodendiskussion im Rahmen seiner übergeordneten erzieherischen Fragestellungen als Vertreter einer Methodik auf der Grundlage Herbartianischer Pädagogik. Auf der Grundlage seiner umfangreichen Kenntnisse über die Entwicklung der Methoden des Gesangunterrichts im 19. Jahrhundert (B, 1879; C, 1896) entwickelt er ein detailliert ausgearbeitetes Konzept für den Gesangunterricht an Volksschulen.

Zunächst erkennt auch er an - wie die meisten Musikpädagogen seiner Zeit, dass der Gesangunterricht der Volksschule in der Pflicht stehe, den Kindern eine Anzahl von Liedern beizubringen und sie in die Elemente des Tonsystems einzuführen. Für Helm ist der Richtungsstreit entschieden zugunsten einer systematischen Verbindung von Elementar- und Liedkurs. So betont auch er, „daß die völlige Trennung des Elementar- und Liedkurses ein Fehlgriff war, weil sie den einheitlichen Zusammenhang des Unterrichts aufhebt" (C, 656). In einem kurzen Abriss über die jeweiligen Methoden-Richtungen bezüglich der Stellung des Elementarkursus zum Liederkursus nennt er bedeutende Musikpädagogen des 19. Jahrhunderts, die den Elementar- vom Liederkursus stark getrennt hielten. Helm nennt Pfeiffer und Nägeli, Natorp, Karow (C, 655 f.). Diese Pädagogen wollen das Liedersingen erst nach Durcharbeitung des Elementarkurses anschließen lassen. Aus pädagogischer Sicht war dies falsch, weil die Überbetonung eines formalbildenden Gesangunterrichts keinen wirklich erzieherischen, d. h. interessebildenden Effekt haben konnte, da die materiale Bildung hinsichtlich der Ausbildung einer „konkreten musikalischen Erfahrungsunterlage“ zu kurz komme.

Die aus seiner Sicht positive Entwicklung dagegen besteht in einer Hinwendung zu Konzepten, die wieder die erzieherische Bedeutung des Liedes ernster nehmen und eine Methodik anstreben, die sowohl die „Menschennatur" als auch „das Wesen der Kunst" beachten.

Die Lösung sieht Helm in methodischen Ansätzen, die - gewissermaßen eine „Umkehrung" des Nägelisten Verfahrens darstellend - eine enge Verbindung formaler und materialer Bildung anstreben, indem sie ein analytisch-synthetisches, integratives Lehrverfahren bevorzugen, welches den Elementarkursus vom Liederkursus abhängig macht. „Die Gesangsmethodiker der letzten Dezennien haben sich denn auch fast ausnahmslos für die Verbindung der die Erfassung des

Tonsystems (inkl. Rhythmik und Dynamik) bezweckenden Übungen mit den anzueignenden Liedern und sonstigen Gesängen entschieden.“ (B, 248).

Dieses Verfahren sieht er u. a. in J. G. Pflügers "Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen" (1853) verwirklicht (vgl. Stahl 1913, 56 f.).

Ausgehend von der Problematik vieler Gesanglehremethoden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die sich in einer Überbetonung rein synthetischer Lehrverfahren zeigte, hebt Helm die aus seiner Sicht vielversprechende Idee des Pflügerschen analytisch-synthetischen Verfahrens hervor:

„So hat sich denn im Laufe unseres Jahrhunderts das „Lied“ im Volksschul-Gesangunterrichte die Bedeutung wieder errungen, die ihm vom Standpunkte der Gesamterziehung aus zukommt, nachdem es dem Bestreben, „formal zu bilden“, fast gänzlich zum Opfer gefallen war. In demselben Maß, in welchem die Erkenntnis wuchs, daß die sogenannte formale Bildung die materiale zur Voraussetzung habe, daß überhaupt ein Gegensatz zwischen materialer und formaler Bildung sich psychologisch nicht begründen lasse, fand auch das Lied in dem Gesangunterrichte wieder Aufnahme und Berücksichtigung. Das rein synthetische Lehrverfahren, wie es durch Nägeli eingeführt worden war, mußte dadurch allmählich immer tiefergehende Modifikationen an sich erleiden. Einen geradezu umgekehrten Weg schlägt Pflüger vor: er will ein analytisch-synthetisches Verfahren. In dem Vorwort seiner "Anleitung" äußert er sich hierüber wie folgt: „Warum macht man nicht auch, wie beim Sprachunterricht eine Auswahl guter Lesestücke, so beim Gesang eine Anzahl geeigneter Lieder zur Grundlage des ganzen Unterrichts? Sind jene beliebten Treffübungen, die in gar keinem Zusammenhang zu Liedern stehen, etwas Besseres, als die verpönte Satzmacherei? Läßt sich an Liedern nicht am besten der Tonsinn und das Tongefühl (auch das Gefühl für Tonzusammenhang) der Schüler stärken, und lassen sich nicht an solche Lieder die zur Erzielung des bewußten Singens und zur Befestigung des Schülers notwendigen Übungen anknüpfen? Kurz, läßt sich nicht gerade der Elementarkursus vom Liederkursus abhängig machen?“ (B, 251 f.).

Helm beruft sich hinsichtlich einer organischen Verbindung der Übungen mit den Liedern auch ausdrücklich auf die methodischen Vorschläge von Dornstedt (1872), welcher vorschlägt, die Elementarübungen unmittelbar aus den Liedern zu entwickeln und sie dann auch auf diese zu beziehen: Das analytisch-synthetische Verfahren taucht also auch bei Dornstedt als Idee für einen interessebildenden methodischen Ansatz des Gesangunterrichts auf. Die Elementarübungen erhalten dadurch weitgehend den Charakter vorbereitender Übungen der Liedvermittlung. Helm verweist auf die folgende Textstelle bei Dornstedt, in der es heißt:

„In einem geschichtlichen Abriß über die Entwicklung der Methode des Gesangunterrichts wies ich dort zuerst nach, daß das Verfahren, neben dem sogenannten Liederkursus einen sogenannten Elementarkursus hergehen zu lassen, welcher das musikalische Wissen durch systematische Theorie und die gesangliche Fertigkeit durch systematische Treffübungen anzueignen bemüht ist, von der heutigen Pädagogik für einen überwundenen Standpunkt erklärt wird. Alsdann setzte ich auseinander, daß, wie heute das botanische Wissen gewonnen werde durch Betrachtung einzelner Pflanzen, das geographische durch Betrachtung der Karten und Apparate, das sprachliche durch Betrachtung von Sprachstücken, so auch alle musikalische Einsicht gewonnen werden könne durch Betrachtung der Lieder und ihrer Aufzeichnungen selber, und was für die zu beantwortende Frage von höchster Wichtigkeit, daß alle Treffübungen aus den einzelnen Liedern durch Auflösung derselben in ihre melodisch-rhythmischen Glieder abzuleiten seien, und daß sich aus der Zusammensetzung dieser Übungen die fertige Gestalt des Liedes ergeben müsse, ein Verfahren, wodurch aller abschreckenden Trockenheit des Unterrichts vorgebeugt, ein bildender Einblick in die Kunstgestalt eines Liedes verbürgt und jedes Bemühen um Erweiterung der Theorie und Technik sofort durch den Besitz eines neuen Liedes belohnt werde“ (Dornstedt 1872, 28).

Helm schließt sich Dornstedts Vorschlägen an - dies jedoch nicht, ohne die reservierte Haltung des Zeitgenossen F. W. Sering bezüglich dieser Methode erwähnt zu haben. Sering sieht in der Elementarisierung von Liedern die Gefahr einer „zersetzenden Betrachtung“, wodurch eine „zerstörende, nicht aufbauende Hand“ die „schönen poetischen Gebilde“ gefährde und „die Unmittelbarkeit der Einwirkung auf das Kindesherz schwächt.“ (Sering, zit. n. 3, 186).

Helm geht auf dieses schwerwiegende Argument von Sering ein, die analytische Betrachtung und Behandlung des Liedes im Unterricht zerstöre die Motivation bzw. das Interesse der Schüler am Lied. -

Wie das Interesse der Schüler trotz analytischer Behandlung der Lieder gesichert bzw. wachgerufen werden kann, hängt seiner Meinung nach von der Art und Weise der Elementarisierung ab. Die Elementarisierung darf keinesfalls hinunter bis zum Einzelton in der Weise durchgeführt werden, dass etwa unverbundene, einzelne Töne zum Gegenstand von Elementarübungen gemacht werden würden. Elementarisierung in diesem Sinne würde das Interesse der Schüler mit Sicherheit zerstören. Das Interesse der Schüler kann seiner Auffassung nach nur in Elementarübungen gesichert werden, die aus *Tonverbindungen*, z. B. motivischen Wendungen, bestehen. Da nach seiner Meinung nur Tonverbindungen das „unwillkürliche Wohlgefallen“ erregen können, die Elementarübungen aus bereits bekannten Liedern entsprechend gebildet wurden und insofern zu „Bestandteile[n] des ihm liebgewordenen Ganzen“ geworden sind, scheint ihm „das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes [ge]sichert.“ (3, 187). Hierin drückt sich seine Überzeugung aus, dass im Elementarkursus denjenigen Lied-Elementen bzw. Tonverbindungen ganz spontan subjektive Werte zugeordnet werden, die vorher schon auf das ganze Lied übertragen wurden. Da Helms Methodengang vorsieht, dass die Elementarübungen die didaktische Brücke zwischen den bekannten und den neu anzueignenden Liedern darstellen, ist dadurch seiner Meinung nach gewährleistet, dass für die neuen Lieder, die ja hinsichtlich bestimmter musikalischer Elemente Ähnlichkeiten mit bereits gelernten Liedern haben, ein ästhetisches „Interesse“ vorhanden ist. Dieser Aspekt einer interessebildenden Elementarisierung der Lieder hält Helm erzieherisch für bedeutsam.

Daher kommt Helm zu dem Ergebnis, daß Serings Befürchtungen nicht notwendig zutreffen müssen. Das Lied im „analytisch-zersetzten“ Zustand ist nicht Ziel des Unterrichts, sondern Ausgangspunkt systematischer Betrachtungen:

„Von einer „zersetzenden Betrachtung“ des ganzen Liedes, die demselben das poetische Gewand und das künstlerische Gepräge raubt, kann deshalb doch keine Rede sein, weil ja das Lied selber nicht zum Objekt des systematischen Unterrichts, sondern nur zum Ausgangspunkt desselben gemacht wird und nur die rhythmischen und tonischen Elemente für denselben zu liefern hat“ (3, 187).

Ein „wirklich systematischer Unterricht“ ist nach Helm aber erst dann durchführbar, „wenn die Schüler schon eine Anzahl von Liedern in sich aufgenommen haben“ (3, 187). Dass der Vorgang des Lernens von Liedern bei kleinen Kindern unabhängig von elementarisierenden Vorübungen abläuft, beschreibt Helm als Erfahrungstatsache:

„Es fragt sich nur, ob sechs- oder siebenjährige Kinder fähig sind, kleinere Volkslieder ohne besondere Vorübungen aufzufassen und auch wiederzugeben? Ich glaube, daß man das auf Grund der Erfahrung mit Bestimmtheit bejahen darf. Kann man doch häufig die Beobachtung machen, daß zwei- bis dreijährige Kinder kleinere Liedchen, die sie im Familienkreis öfter gehört haben, schon ziemlich correct, d. h. tonisch und rhythmisch richtig wiederzugeben vermögen. Und was die Familie und der Kindergarten fertig bringen, ist gewiß auch in der Unterklasse der Volksschule möglich“ (3, 187).

Deshalb beschließt er, auch in den ersten zwei Schuljahren mit der Aneignung von Liedern nach dem Gehör zu beginnen. Erst ab dem 3. Schuljahr will er, in Verbindung mit dem Singen nach Noten, die Schüler in die Elemente der musikalischen Theorie einführen. Das Verhältnis von Lie-

derkurs und Elementarkurs im Verlauf des achtjährigen Volksschulunterrichts bestimmt er in seinem Lehrkonzept folgendermaßen:

„Es dürfte mithin nicht unmöglich sein, den Gesangunterricht in der Volksschule mit der Aneignung von Liedern zu beginnen und den später folgenden Elementarkursus mit dem sich fortsetzenden Liederkursus in eine solche Wechselbeziehung zu bringen, daß er in seinen einzelnen Übungen auf das Singen neuer Lieder vorbereitet und diese selber wieder nach ihrer Aneignung für jene Übungen verwendet, aus denen das systematische Material der Tonlehre abstrahiert werden soll“ (3, 187 f.).

III.

Unterricht und Erziehung

1. Unterrichtszweck

1.1 Erziehungsziel "Tugend" als "Harmonie zwischen Willen und Einsicht"

Helm streicht die erzieherische Notwendigkeit der „Willensbildung“ auf dem Weg zum Ziel einer charakterstarken, „religiös-sittlichen“ Persönlichkeit sehr deutlich heraus. Auch wenn er die Bildung eines gefestigten, charakterstarken Willens erzieherisch für notwendig hält - der Schwerpunkt der unterrichtlichen Aufgaben kann seiner Auffassung nach nicht in der Willensbildung liegen, sondern in einem anderen Ziel: Das Ziel des Unterrichts muss seiner Überzeugung nach in der Erzeugung von Wissen liegen, aus dem „Einsichten“ oder „Erkenntnisse“ erwachsen können. Gerade in der Erzeugung der „Erkenntnisse und Einsichten“ liegt das Hauptstück der Erziehung, für welche der Unterricht zuständig ist, denn die Erzeugung von „Einsichten“ liegt im Bereich dessen, was der Unterricht realistisch zu leisten in der Lage ist.

„Alle Thätigkeiten und Einwirkungen des Erziehers, welche darauf berechnet sind, den Zögling in den Besitz einer (...) religiös-sittlichen Einsicht zu bringen, faßt man zusammen unter dem Namen Unterricht“ (A, 12).

Dagegen kann er aber nicht die zur Bildung des Charakters notwendige Entschiedenheit eines festen Willens erzeugen. Gleichwohl hält Helm an der erzieherischen Aufgabe der Willensbildung im Unterricht fest. Es ist die Aufgabe des Unterrichts, bei allen Maßnahmen der Wissensvermittlung und Erkenntnisbildung zu bedenken, im Schüler ein „Streben“ zu erzeugen, welches die Entstehung eines entschiedenen und festen Willens begünstigt bzw. anbahnt. Die Wertübertragung ist angewiesen auf die Erzeugung des Willens zur Wertübernahme. Ohne die geplante Erzeugung einer Geneigtheit zur Aufnahme der an die Schüler herangetragenen Werte hätte der Unterricht keine erzieherisch intendierte Bedeutung, denn Wissen und Erkenntnisse für sich allein können keine „Sittlichkeit“ begründen. Der Erwerb von Wissen darf daher niemals Selbstzweck sein, sondern soll die „Herrschaft über den Willen“ erhalten (A, 90).

Soweit die Zielangaben der „Erkenntnisbildung“ und der „Willensbildung“ nicht im rein Formalen bleiben, tritt die folgende Problemlage deutlich hervor, die sich ergibt, wenn diese Ziele, wie in der Pädagogik Helms, normativ verbindlich vorgegeben werden.

Helm beschreibt das Erziehungsziel als ein normativ verbindliches „Ideal der Gesinnung“, welches sich auf der Grundlage einer gegenseitigen Abhängigkeit der Bildung von Einsichten und des Willens bildet. Es sind aber nicht irgendwelche beliebigen Einsichten, nach denen sich der Wille richten soll. Vor dem Urteilsspruch des Gewissens werden immer nur diejenigen „Willensarten“ und „Willensverhältnisse“ gebilligt, die mit den „sittlichen Ideen“ übereinstimmen. Nur in der Übereinstimmung von „sittlicher Einsicht“ und „sittlichem Wollen“ zeigt sich das Ideal der „Tugend“ (vgl. A, 7). Um die ethischen Zielbegriffe der „Sittlichkeit“ und der „Tugend“ in den Bereich des Pädagogischen zu bringen, in dem es um die Genese dieser Ziele in der Zeit geht, deduziert Helm den Begriff „Tugend“ und will dadurch verdeutlichen, dass Unterricht ein unverzichtbares Mittel der sittlichen Bildung ist.

Das Erziehungsziel der Tugend - verstanden als „reine, völlig ungetrübte Harmonie“ zwischen „Wille“ und „sittlicher Einsicht“ (A, 7) - lässt seiner Auffassung nach erkennen, dass der Unterricht ein unverzichtbares Mittel sittlicher Bildung ist, denn die „sittliche Einsicht“ als „Element und Voraussetzung der Tugend“ (A, 84) muss durch Unterricht erst erzeugt werden. Erst wenn der Schü-

ler das „göttliche Gesetz" und die „Forderungen des Gewissens kennt" (A, 12), besteht die Möglichkeit einer Willensbildung im Hinblick auf das Ziel der „Tugend", die sich an diesen Normen verbindlich orientieren soll.

Der Unterricht vermag mit seiner Wissensvermittlung noch nicht das Ganze der Sittlichkeit zu verwirklichen, obwohl Helm das Moment der „Einsicht" bei der Willensbildung - und damit die Rolle des Unterrichts - stark akzentuiert.

Helm stellt die Erzeugung und Bildung der „Einsicht" oder „Erkenntnis" noch vor der Willensbildung in den Mittelpunkt der Aufgaben des Unterrichts, obwohl die Bildung des Willens das eigentliche charakterbildende Erziehungsziel darstellt. Diejenigen Schulen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, sich in den Dienst der Erziehung zu stellen, - Helm nennt sie „Erziehungsschulen oder Schulen für allgemeine Bildung" (A, 88) -, müssen zunächst die Aneignung eines ganz bestimmten „Wissens und Könnens" verfolgen (A, 87). Die Aneignung von Wissen und Können sowie die darauf aufbauende „Erzeugung" der „Einsicht" oder „Erkenntnis" hat „nicht um ihrer selbst willen" zu geschehen (A, 88). Einsichten und Erkenntnisse sollen vielmehr eine an Werte gebundene Grundlage für die charakterbildende Willensbildung darstellen: Das Wissen und Können darf im erziehenden Unterricht kein gleichgültiges Wissen und Können sein, wenn die daraus zu ziehenden Erkenntnisse die Grundlage für die charakterbildende Willensbildung darstellen sollen.

Allein in der Erzeugung von Einsichten und Erkenntnissen entsteht nach Helms Überzeugung noch keine dauerhafte sittliche Lebenseinstellung, die „Tugend" - selbst wenn diese Einsichten mit den „religiössittlichen Ideen" übereinstimmen. Aber „nur der, der weiß, welche Willensarten und Willensverhältnisse von dem Gewissen gebilligt werden, kann sich vor dem Verwerflichen hüten und dem Guten zuwenden" (A, 12). Damit dies geschieht, muß er es wollen. Erst wenn das entschiedene Wollen „in einer übereinstimmenden, „harmonischen" Verbindung zur „Einsicht" hinzutritt und sich diese Verbindung in idealer Weise als wirkliche Eigenschaft eines Menschen zeigt, kann von der Verwirklichung dieses Ideals gesprochen werden. Das Ideal läßt sich nicht restlos verwirklichen - jedoch kann und soll der Mensch sich bemühen, sich dem Ideal anzunähern: erst „dann ist er sittlich oder tugendsam" (A, 7).

Helm bestimmt die Wertbindung des gewünschten Wissenserwerbs von einem Erziehungsideal aus - der „Tugend" oder „Sittlichkeit" (A, 84). Um den Schüler im Prozess der Erziehung der „sittlichen Idealpersönlichkeit" anzunähern, müssen in ihm „Einsichten" und „Erkenntnisse" heranreifen, die „Element und Voraussetzung der Tugend" sind (A, 84). Die notwendige Bildung der Erkenntnisse liegt daher für Helm schwerpunktmäßig im Bereich ethisch-praktischer Aktualisierungsmöglichkeiten des Menschen. Im Ideal der Tugend, in der „völlig ungetrübte, reine Harmonie zwischen Willen und Einsicht" herrscht, kommt diejenige unterrichtlich erzeugte ethisch-praktische „Einsicht oder Erkenntnis" zum Tragen, die „Element und Voraussetzung der Tugend ist", die „religiössittliche Einsicht" (A, 84). Nur in Abhängigkeit der vom Unterricht zu beschaffenden „religiössittlichen Einsicht" soll der Wille gebildet werden. Nach Helm setzt der angestrebte Wille eine genau geplante unterrichtliche „Erzeugung" und „Bildung" dieser „Einsicht" in ethisch-praktischer Hinsicht voraus.

„Entspricht der Wille der sittlichen Einsicht (...), dann ist der Mensch in dem Besitz der Tugend (...). Eine solche Person würde uns als ein Ideal der Gesinnung erscheinen" (A, 7).

Ihm gilt also die Erzeugung nicht irgendeiner, sondern einer ganz bestimmten "religiössittlichen Einsicht oder Erkenntnis" als Grundlage und Kernstück des erziehenden Unterrichts. Nur dieser Art von Erkenntnis soll sich der Wille unterordnen. Mit dieser pädagogischen Entscheidung für den Erwerb einer normativen Erkenntnis legt Helm ganz bewusst den Schwerpunkt der Erkenntnisbildung in den Bereich der moralischen Willensbildung oder Gesinnungsbildung.

Die pädagogische Absicht der Gesinnungsbildung, d. h. also die Absicht, den Willen in Abhängigkeit ganz bestimmter Einsichten zu bilden, stellt Helm vor das Problem, welche grundlegenden Faktoren die Genese der Werturteilsbildung bestimmen.

1. 2 Das formale musikalische Erziehungsziel

Obwohl Helm das oberste Ziel der Erziehung als Willensbildung des Charakters bestimmt, setzt er den Schwerpunkt des gesamten Ausbildungs- und Erziehungsprozesses auf die Ausbildung von Wissen und Können im Unterricht. Während das allgemeinpädagogische Ziel der Willensbildung in den Bereich der Ethik gehört, ist das Ziel des erziehenden Gesangunterrichts die „Geschmacksbildung“, d. h. die Ausbildung des musikalisch-ästhetischen „Geschmacksurteils“. Dieses formale Ziel hat mit der Willensbildung die Herleitung oder Ableitung aus der ästhetischen Begründung gemeinsam. Ein ganz bestimmtes musikalisches Wissen und Können soll im Gesangunterricht ausgebildet werden, um die Herrschaft über den Willen des Schülers zu erlangen. Das Wissen soll Herrschaft über den musikalischen Willen erlangen.

a) Das bedeutet, dass zunächst ein musikalisches Wissen erzeugt werden soll, das an die musikalischen Vorstellungsmassen der Schüler anknüpft, die entsprechend der alltagsweltlichen musikalischen Erfahrungen der Schüler ungeordnet im Bewußtsein vorhanden sind.

b) Dieses Wissen ist immer auf subjektive Werte bezogen. Dem allgemeinpädagogisch formulierten Ideal der Erziehung, das Gute aus eigener Einsicht zu wollen, entspricht in der Ableitung das gesangpädagogische Ziel der Erzeugung einer ganz bestimmten Handlungsbereitschaft: Der eigenen musikalischen Einsicht tätig zu folgen. Mit dem Aufbau eines musikalischen Wissens und Könnens verbindet Helm immer auch das Ziel einer ganz bestimmten musikalischen Einstellungsbildung. Sowohl die ethische Willensbildung als auch die musikalische Geschmacksbildung sind ästhetisch begründet. Die musikalisch-ästhetische Geschmacksbildung ist das Ziel des Gesangunterrichts. Das bedeutet, dass die Ausbildung des musikalischen Wissens und Könnens die Basis für eine musikalische Willensbildung darstellt, da die Aneignung des Wissens immer mit dem Fällen von ästhetischen Werturteilen verbunden ist. Das Ziel ist als Einstellungsbildung zu charakterisieren: Das Wissen soll „Herrschaft“ über den Willen einer Wertübernahme des musikalisch-ästhetischen Geschmacks erlangen.

2. Helms Theorie der ästhetischen Urteilsbildung.

2. 1. 1 Urteilsbildung über „Willensverhältnisse“ (A, 84)

Mit der näheren Bestimmung von Unterricht als *erziehendem* Unterricht (vgl. A, 87) liegen für Helm die zu gewinnenden wichtigsten Erkenntnisprozesse im Bereich der Ethik als einer Normwissenschaft. Inhalt der ethischen Vorstellungen, über die Einsichten und Erkenntnisse gewonnen werden sollen, sind Willensverhältnisse. Die Einsichten, die in ethischer Hinsicht über Willensverhältnisse gewonnen werden sollen, zeigen sich in Form von Werturteilen. Den psychologischen Mechanismus der Vorstellungsbildung denkt sich Helm folgendermaßen: Nachdem der Inhalt der Vorstellungen -die Willensverhältnisse - ins Auge gefaßt werden und sich daraus ein unmittelbarer Eindruck ergeben hat, ergehen Werturteile. Erkenntnisse über Willensverhältnisse will Helm also nicht i. S. einer Aufdeckung von Ursache und Wirkung - d. h. verstanden als theoretischer Kausalzusammenhang bei der Ermittlung natürlich zu erklärender Ursachen - gewinnen. Das für Helm Bedeutsame an den Willensverhältnissen als pädagogisch relevantem Erkenntnisproblem liegt in dem Eindruck, den diese bei den Urteilenden hinterlassen. Grundurteile über Willensverhältnisse als Beurteilungen individueller Fälle sind schon den Kindern möglich. Im sittlichen Werturteil werden Urteile über Willensverhältnisse abgegeben, die nicht angelernt sind. Hier wird nicht nach einer sittlichen Regel oder ethischen Gesetzmäßigkeit geurteilt. Bereits das Kind fällt absolute, ursprünglich einzelne Werturteile ohne Rückgriff auf die Idee eines sittlichen Prin-

zips. Dies sind einzelne, wirkliche Fälle, in denen Urteile über Willensverhältnisse gefällt werden. Das einzelne Wollen ist jedoch nicht Gegenstand des Urteils: erst sofern es mit einem anderen Willen in Beziehung tritt, wird es beurteilt. Somit gefällt oder mißfällt nicht ein einzelner Wille, sondern dieser nur als Glied eines Verhältnisses.

Der Inhalt der Willensverhältnisse wird im ethischen Werturteil an und für sich ins Auge gefasst: Dies bedeutet, dass im sittlichen Urteil zunächst nicht ethische Prinzipien, Werte oder allgemeine Einsichten im Blick sind, sondern das jeweils konkret Vorgestellte, das als das besondere Gute oder Schlechte eines individuellen Falls hervortritt. Nach dem sich unmittelbar ergebenden Eindruck der betrachteten Willensverhältnisse ergeht ein spontanes, nicht-reflexives Urteil.

Entscheidend an der Helmschen Bestimmung des sittlichen Werturteils ist die untrennbare Verbindung mit der „Gefühlsbildung“ (A, 246 f.) So wichtig das „Gefühlsleben“ für die Gesamtentwicklung der Persönlichkeit auch ist – die „Herrschaft über den Willen“ muss der „Erkenntnis gewahrt bleiben“ (A, 247).

Urteile über Willensverhältnisse haben nach Helm nicht ihren Grund in bloß subjektiv-emotionalen Reaktionen des spontan urteilenden Subjekts, sondern sie gründen im Subjekt des Urteils, d. h. in der Vergegenwärtigung konkreter Willensverhältnisse in reiner Anschauung.

Der zentrale Unterrichtsgegenstand des „religiössittlichen“ Weges der „Erkenntnis“ liegt in der Betrachtung und Beurteilung von „Willensarten“ und „Willensverhältnissen“ (A, 12). Helm sucht also im Bereich der Ethik als Normwissenschaft den Gegenstand des erziehenden Unterrichts in bestimmten Werturteilen, in denen begründete Urteile mit notwendiger Gültigkeit gefällt werden. In ethischer Hinsicht geht es um Urteile über „gut“ und „böse“. In ihnen ergehen Urteile der „Billigung“ oder „Missbilligung“ über konkrete Willensverhältnisse. Normativ denknotwendig und insofern auch als „Forderungen des Gewissens“ sind diese ethischen Urteile unbedingt verbindlich, weil er in der Instanz des „Gewissens“ die Verbindlichkeit dieser Werturteile als absolut gesichert ansieht.

„Es ist deshalb Pflicht der Erziehung, in dem Zögling eine Erkenntnis zu erzeugen, die ihrem Träger über die Forderungen des göttlichen Gesetzes und des Gewissens Aufschluß gibt“ (A, 12).

2. 1. 2 Das Problem der Erkenntnisbasis der Urteile über Willensverhältnisse

Was den verbindlichen Wert des Willens ausmacht, liegt seiner Auffassung nach in der Notwendigkeit des Denkens und Handelns gemäß den „Forderungen des Gewissens“. Der Wille soll das „Gute“ verfolgen. Voraussetzung dafür ist die Erkenntnis des „Guten“. Da das „Gute“ in Urteilen über Willensverhältnisse zweifelsfrei zu erkennen ist - also in der Beurteilung entschlossener Handlungsabsichten - , ist für Helm die Klärung der Frage bedeutsam, was die Grundlage des menschlichen „Willens“ in einem empirischen Sinn überhaupt ausmacht: Wie ist der gute Wille näher zu bestimmen? Was ist seine Erkenntnisbasis? -

Einen wichtigen Hinweis zur Beantwortung dieser Frage geben ihm die empirischen Beobachtungen bezüglich der Erscheinungsformen spontaner Werturteile über Willensverhältnisse. Helm berichtet von seiner Beobachtung, dass bereits Kinder in ursprünglichen, spontanen Urteilen über Willensverhältnisse einen fremden, aber auch den eigenen Willen ohne Rückgriff auf ein bewußtes Bewertungskriterium beurteilen (vgl. A, 6). Diese „bewusstlosen“ Urteilsakte sind nach Helm selber „willenlose Urteile“, die in dem Auffassenden spontan und reflexionslos hervortreten. Er macht die Beobachtung, dass der Bewertungsvorgang sich in einer ganz eigentümlichen Weise - gewissermaßen als ein natürlicher Vorgang - im Phänomen der „Billigung“ ereignet.

2. 1. 3 Urteilsbildung und Erkenntnisbasis über Tonverhältnisse

Bildung des musikalischen Wissens und Könnens setzt voraus, bei den Schülern eine „elementare Einsicht in das Tonsystem [zu] erzeugen“ (A, 152). Geschmacksbildend können die Einsichten nur dann sein, wenn sie Einblicke in Tonverhältnisse geben. In den Tonverhältnissen können die verbindlichen „Forderungen des Geschmacks“ zweifelsfrei abgelesen werden, was die Ausbildung zur Erkenntnis des musikalisch „Geschmackvollen“ voraussetzt. Die Erkenntnisbasis des musikalisch Geschmackvollen liegt in der Beurteilung von Tonverhältnissen. Einzelne Töne sind aus dem Grund kein Gegenstand ästhetischer Erkenntnis, weil diese für die Beurteilung gleichgültig sind. Nur über *Tonverhältnisse* ergehen Werturteile – so wie im Bereich der Ethik Werturteile über Willensverhältnisse ergehen. Diese Werturteile sind subjektiv, gründen jedoch nicht im rein Subjektiven, sie sind keine Urteile auf der Basis subjektiver Gefühle. Die Werturteile entstehen mit Gefühlsbeteiligung erst im Gefolge „vollendeter Vorstellungen“ über Tonverhältnisse.

Wichtig für den didaktisch-methodischen Ansatz einer Vertiefung der Schüler in Tonverhältnisse ist die Tatsache der unmittelbaren, reflexionslosen Bewertung derselben. Die ästhetische Erkenntnisbasis über Tonverhältnisse entspricht keinem theoretischen Kausalzusammenhang: Es sind keine gelernten, ableitbaren Urteile. Pädagogisch wichtig ist am musikalisch-ästhetischen Urteil der unmittelbar nach der „vollendeten Anschauung“ sich reflexionslos ereignende, von Gefühlen begleitete subjektive musikalische Eindruck. Die ästhetisch-musikalische Urteilsbildung basiert auf absoluten, ursprünglich einzelnen Werturteilen über Tonverhältnisse ohne Rücksicht auf die Idee eines ästhetisch-musikalischen Prinzips. Sie sind begründet in reiner (ästhetischer) Anschauung. Das Problem der Verbindlichkeit der Werturteile liegt im subjektiven Charakter der Geschmacks- bzw. Werturteile über das Schöne – sei es das „Gute“ als „sittlich Schönes“ oder das spezifisch „musikalisch Schöne“. Für Helm liegen die Ideen des Guten und Schönen a priori in Form ethischer, bzw. musikalischer Gesetzmäßigkeiten fest, unabhängig davon, ob das Schöne ein reflexionsloses, „unwillkürliches“ oder aber ein „verständiges“, d. h. ein durch „Einsicht“ in das Tonsystem fundiertes „ästhetisches Gefallen“ auslöst. Die Basis der Erkenntnis bleiben die wahrgenommenen Tonverhältnisse.

2. 2 Das Phänomen der „Billigung“ (A, 6)

Auf die Art der „Wahrnehmung“ der Willensverhältnisse, die zu „richtigen Einzelurteilen“ geführt werden müssen, kommt es im Unterricht entscheidend an, denn nur auf der Basis richtiger Beurteilungen gedeiht ein „richtiger Wille“. „Richtig“ kann ein ethisches Werturteil jedoch nicht in logischer Hinsicht sein. Es bedarf nach Helms Ansicht keiner logischen Beweise für die Evidenz des „Guten“ und „Bösen“, denn der Maßstab für eine verbindliche Gültigkeit - die „Richtigkeit“ - einer möglichen Billigung oder Missbilligung konkreter Willensverhältnisse steht für Helm a priori fest. Ontologisch-normative „Ideen“ drücken die Verbindlichkeit sittlicher Handlungsorientierungen regulativ aus (vgl. A, 99) – jedoch kann aus der Annahme ihrer überempirischen Existenz kein ursächliches, empirisches pädagogisches Denken und Handeln hinsichtlich des Fällens von Werturteilen abgeleitet werden.

Soweit steht für Helm also fest, dass im Zusammenhang des Fällens eines (im Hinblick auf das normative Ziel) richtigen ethischen Einzelurteils die objektive Notwendigkeit dieses Urteils nicht gedanklich-logischer Art sein kann. Die Erkenntnisbasis von Werturteilen über Willensverhältnisse - ihre „Vernunft“ - ist weder beweisfähig noch beweisbedürftig, sondern evident durch Kundgabe des „Gewissens“ fernab aller gedanklichen Spekulation.

Helm beschreibt das Phänomen der spontanen Billigung ethischer Sachverhalte und leitet daraus die Erkenntnisbasis der Urteile über Willensverhältnisse ab: An Beispielen der Vorbildlichkeit und

Verbindlichkeit eines konkreten Wollens und Handelns wird schon Kindern mit zwangsläufiger Notwendigkeit ihre eigene spontane, nichtreflexive „Billigung“ bewusst. Welcher Art diese von Helm vorgestellte Notwendigkeit ist, hängt von der gleichzeitig spontanen und rezeptiven Art des sittlichen Urteils ab. Nur in einer klaren und deutlichen Wahrnehmung - besser noch in einer hingabevollen „Vertiefung und Versenkung“ (A, 99) in den Gegenstand des zu Beurteilenden kann die zugleich spontane und unvermeidliche Billigung des betrachteten Willensverhältnisses erlebt werden. Die Versenkung in das „Wollen und Handeln edler Menschen“ (A, 99) nötigt ihm „Bewunderung“ ab. Solcher Gesinnung kann er „die Billigung und Anerkennung nicht versagen“ (A, 99). Im Phänomen der „Billigung“ bekundet sich nach Helm also kein logisches Urteil der Vernunft, sondern ein Urteil des „Gewissens“, genauer: ein Urteil des ästhetischen Geschmacks über ethische Gegenstände. Das Problem dieses Geschmacksurteiles liegt darin, dass es keine logische Möglichkeit des Beweises enthält. Die „Billigung“ zeigt sich nach der Betrachtung des zu beurteilenden Gegenstandes als „Beifall“ mit „unmittelbarer, innerer Gewißheit“ (A, 99). Somit stellt sich das Geschmacksurteil als ein subjektiv verbindliches Urteil dar. Die Subjektivität der Verbindlichkeit gründet aber in der Objektivität einer klaren, „vollendeten Vorstellung“ des Gegenstandes. Damit es beim Schüler überhaupt zu diesem Werturteil der „Billigung“ kommen kann, muß der Lehrer den Unterrichtsgegenstand - hier: dargestellte Willensverhältnisse von Personen - so präsentieren, dass der Schüler sich in dieselben vertiefen kann. Er muss eine klare Vorstellung von ihnen gewinnen. Die „Billigung“ bezieht sich nicht nur auf einen Gegenstand des Urteils, der „als etwas unvergleichlich Schönes und Herrliches“ bewundert wird, sondern dem auch eine „bedingungslose Anerkennung“ zukommt, weil er „Würde“ hat: Würde ist nach Helm der Wert eines „an sich wertvollen“ Willens (A, 8). Deshalb müssen dem Schüler „die göttlichen Personen und edle Menschen nach ihrem Wollen und Handeln so vorgeführt werden, daß er sich in das Verhalten derselben vertiefen und versenken kann“ (A, 99). Dies ist ohne Gefühlsbeteiligung nicht möglich.

2. 3 Die Frage nach der verbindlichen Gültigkeit der Urteile über Willensverhältnisse

Ethische Werturteile als Geschmacksurteile zu bestimmen, ist Helms überraschende erkenntnistheoretische Einschätzung des Vorgangs einer beurteilenden Betrachtung ethisch relevanter Sachverhalte. Helm bestimmt diese gleichzeitig spontanen und rezeptiven Urteile über Willensverhältnisse als ästhetische Werturteile. Ergeht bei der „willenlosen“ Betrachtung ein Urteil über Willensverhältnisse, dann ist dieses für ihn ein „Geschmacksurteil“, d. h. also ein ästhetisches Urteil. Nach vollendeter Vorstellung ergeht das Urteil, eine Sache sei „schön“.

Helm greift also bei der Frage nach der Beurteilungsbasis der Werturteile über Willensverhältnisse - anstelle der Reflexionsform der Sittlichkeit - auf die reflexionslose Unmittelbarkeit des ästhetisch-sittlichen Geschmacks zurück. Um der naheliegenden Gefahr eines Missverständnisses zu entgegen, welches die Wertbestimmung des sittlichen Geschmacks allein im Gefühl oder in der Sinnlichkeit begründet sieht, charakterisiert Helm die Leistung des sittlichen Geschmacks als "Einsicht" - also in Analogie zu Urteilen der Vernunft. Terminologisch drückt sich dies bei Helm so aus, dass er die Leistung des sittlichen Werturteils primär als „religiös-sittliche Einsicht“ charakterisiert, diese also in Analogie zu Akten logisch-begrifflicher Verstandestätigkeit setzt, obwohl das sittliche Werturteil als Geschmacksurteil für ihn von einem „genetisch nicht reduzierbaren Apriori beherrscht“ ist (Buck 141). Ethische Werturteile sind daher für ihn begründete Werturteile mit notwendiger Gültigkeit. Diese Notwendigkeit besteht jedoch nicht in theoretischer, logischer, empirisch gegebener, gelernter oder moralischer Hinsicht: Für Helm besteht die Notwendigkeit in ästhetischer Hinsicht.

Auch der ästhetische Charakter des Geschmacksurteils über Tonverhältnisse beurteilt spontan und gleichzeitig rezeptiv nach vollendeter Vorstellung der Tonverbindungen und fällt das reflexionslose Urteil, eine bestimmte Musik sei „schön“. In Analogie zu Akten der reflexiven Vernunft

gewinnt der sich in ästhetisch-vertiefter Weise auf Tonverbindungen einlassende Hörer eine musikalische „Einsicht“ mit notwendiger Gültigkeit in ästhetischer Hinsicht.

Zusammenfassend liegt das Bedeutsame am Konzept der „ästhetischen Wahrnehmung“ in folgenden Sachverhalten: die ästhetische Wahrnehmung soll musikalische „Vorstellungen“ bilden, die das ganze „Gemüt“ umfassen:

Die Objektivität der Wahrnehmung bleibt in der Bedingung einer „vollendeten Vorstellung“ von Willensverhältnissen bzw. von Tonverhältnissen gesichert.

Die Subjektivität der Wahrnehmungen liegt in ihrer Spontanität, Gefühlsbindung und Reflexionslosigkeit.

2. 4 Aufgabe des Unterrichts: Ästhetische Urteilsbildung

Obwohl Helm von einer erfahrungsunabhängigen axiomatischen Setzung absoluter oder ursprünglicher Werturteile über Willensverhältnisse ausgeht, erkennt er die Notwendigkeit, Akte des sittlichen bzw. ästhetischen Geschmacksurteils an Bedingungen zu knüpfen, die im pädagogischen Rahmen der Genese der Sittlichkeit erfüllt sein müssen. Die für ihn absolute Ursprünglichkeit des ethischen Urteilssinnes in ästhetischer Hinsicht führt er mit System in pädagogischer Absicht weiter. Der anfängliche Aspekt seiner Bildungstheorie der Wertübertragung lautet: Ästhetische Geschmacksurteile ergehen über Willensverhältnisse. Diesen Kerngedanken der ethischen Werturteilsbildung überträgt er in den didaktisch-methodischen Bereich des Unterrichts, um eine ethische Urteilskompetenz i. S. einer „Anleitung zur richtigen Schätzung der Güter“ anzubahnen (A, 280).

Helm sucht ebenso auch nach den Bedingungen für die Genese des Willens zum musikalisch-ästhetischen Geschmacks im Rahmen des Gesangunterrichts. Der Kerngedanke der *musikalischen* Werturteilsbildung lautet entsprechend: Geschmacksurteile ergehen über *Tonverhältnisse*. Die didaktisch-methodische Anwendung des Kerngedankens hat eine Anleitung zur richtigen Schätzung der musikalischen Güter zu sein.

2. 5. Das Ziel der Bildung der "Einsicht": Die ästhetische Einstellung

2. 5. 1. Anbahnung der Reflexivität: Darstellung- Vorstellung - ästhetisches Geschmacksurteil

Der Akt der Billigung oder Missbilligung ist vorreflexiv, spontan. „Billigende“ und „missbilligende Willensäußerungen“ sind erfahrungsgemäß schon frühzeitig bei Kindern zu beobachten, ungeachtet der Tatsache, dass ihnen die „Erkenntnis (...) über die Forderungen des göttlichen Gesetzes und des Gewissens“ fehlt“ (A, 12). In dieser Fähigkeit des Menschen zu spontanen Werturteilen ist nicht mehr als der erzieherische Ansatzpunkt einer Willensbildung zu sehen.

Es müssen jetzt noch im Anschluss an die vertiefte Betrachtung und spontane Beurteilung von Willensverhältnissen Reflexionsurteile über Willensverhältnisse angebahnt werden. Die ästhetischen Urteile über Willensverhältnisse müssen dann noch zu „Erkenntnissen“ reflexiver Sittlichkeit weitergebildet werden. „Erkenntnisse“ i. S. von Reflexionsurteilen über sittliches Verhalten können nach Helm erst dann gewonnen werden, wenn die anfänglich spontanen ethischen Werturteile vor dem Hintergrund verschiedener Sinnalternativen vergleichend betrachtet und reflexiv beurteilt werden. Erst durch eine vergleichende Gegenüberstellung dessen, was bislang an verschiedenen Willensäußerungen summarisch nebeneinander lag, können Erkenntnisse reflektierend durch Urteil und Schluss angebahnt werden.

Die Spontaneität im unmittelbaren Werturteil ist daher nur der Ausgangspunkt auf dem Weg zum Ziel der Einsicht oder Erkenntnis. Das Ziel der Einsicht darf jedoch nicht beliebig sein: Es ist nicht einerlei, was gefällt, sondern nur die Gegenstände „religiös-sittlicher Einsicht“ sollen gefallen. Damit ist an das spontane Werturteil in erzieherischer Absicht die Bedingung geknüpft, dem Schüler eine klare Vorstellung darüber zu vermitteln, *worüber* sein Urteil ergeht. Die Bedingung lautet daher: Nur an ganz bewußt ausgesuchten Gegenständen, über die das Urteil ergeht, müssen „vollendete Vorstellungen“ erworben werden. Die Bedingung der „vollendeten Vorstellung“ wiederum setzt voraus, dass die Gegenstände, worüber die Urteile ergehen, „ästhetisch dargestellt“ werden müssen. Die ethischen Gegenstände, die Helm bewußt aussuchen will und in den Mittelpunkt eines „erziehenden Unterrichts“ stellen will, sind die sog. „Gesinnungsstoffe“:

Welche Unterrichtsgegenstände ethisch erwünscht bzw. unerwünscht sind, - was „gebilligt“ werden kann wird von ihm rigoros festgelegt und mit quasi religiöser Überzeugung vertreten. Nur das, was ethisch mustergültig ist, was einer angemessenen ethischen Gesinnung dient, soll im Brennpunkt der schülerischen Aufmerksamkeit liegen. Ganz entschieden hebt Helm daher als Gegenstand der sittlichen Werturteilsbildung die „Willens- und Gesinnungsverhältnisse der geschichtlichen Personen“ in den Mittelpunkt seiner parteilichen Auslese. Durch die Konzentration auf Gesinnungsstoffe, die sich an geschichtlichen oder literarischen Vorbildern orientieren, will Helm explizit Sittlichkeit hervorbringen, wodurch seine auf den ethischen Sinnbereich zentrierte pädagogische Welt partikular wird.

Helm erkennt, dass selbst die Spontaneität des Werturteils auf eine zu bildende Einstellung des Schülers angewiesen ist, welche als Werk der Erziehung zur gewohnheitsmäßigen Einstellung, zum Habitus des Schülers werden soll. Das Bemerkende und das Sich-Vertiefende in denjenigen Gegenstand, worüber das Urteil ergeht, ist die erste wichtige Aufgabe der ethischen Geschmacksbildung. Die klare Vorstellung von den Gegenständen ist die notwendige Voraussetzung für die Bildung der Einsicht.

Damit der Schüler eine Bereitschaft zeigt, sich in den Gegenstand zu „versenken und zu vertiefen“, müssen „die Unterrichtsstoffe den Schüler um ihrer selbst willen interessieren“ (A, 107). Der Erwerb von Erkenntnissen steht in enger Wechselwirkung mit einer ganz bestimmten „Teilnahme des Gemüts“, dem „Interesse“.

2. 5. 2 Anbahnung der Urteilsbildung über Tonverhältnisse

Die Anbahnung von musikalischen Reflexionsurteilen muß auf dem ausreichenden Fundament einer musikalischen „Erfahrungsunterlage“ geschehen. Die Schüler müssen vielerlei Tonverbindungen bzw. Lieder kennengelernt haben, bevor das summarisch nebeneinanderliegende Tonmaterial einer vergleichenden Gegenüberstellung zugeführt wird. Nur an ganz bewusst ausgesuchten musikalischen Gegenständen sollen klare musikalische Vorstellungen geweckt werden, die in einer vergleichenden Gegenüberstellung die ästhetische Urteilsbildung anbahnen.

2. 5. 3 Notation als Vorstellungshilfe

Neben dem zentralen Problem, wie das Verhältnis des Elementarkurses zum Liederkursus zu bestimmen ist, besteht auch für Helm als zweiter Problemkreis die Frage nach der „Verwendung geeigneter Tonzeichen und Tonbenennungen zur Schaffung eines zweckmäßigen Systems von Ton- und Vorstellungsinhalten für die Schüler“ (Pfeffer 1992, 61). Da für Helm die Auffassung der musikalischen Form innerhalb seines formalästhetischen Ansatzes hohe Bedeutung hat, sieht er in der Notation ein wichtiges methodisches Hilfsmittel für das Musikverstehen, welches die Werterfassung des musikalisch-Schönen zum Ziel hat. Die Notation ist für Helm dabei immer nur as-

sotiationspsychologische Vorstellungshilfe, obwohl er zunächst die unersetzbare Rolle des Hörens betont:

„Jeder Sinn hat eine eigentümliche Empfindlichkeit, seine spezifische Energie und fehlt ein Sinn, dann fehlen auch alle adäquaten Empfindungen. Einen Ersatz durch andere Sinnesorgane, ein Sinnesvikariat gibt es nicht. Der Sinn der Musik ist das Ohr. Wem der Gehörsinn fehlt, der kann nie musikalischer Bildung teilhaftig werden. Auf einem andern Weg als dem des Hörens können Musik-Vorstellungen sich nicht bilden. Wie aber das Bild eines Gegenstandes klarer wird und lebhafter in der Seele steht, auch leichter behalten werden kann, wenn der Gegenstand gleichzeitig oder unmittelbar nacheinander verschiedenen Sinnen zur Auffassung dargeboten wird, so kann auch das Ohr in seiner Tätigkeit durch andere Sinne unterstützt werden, oder mit anderen Worten: die Tonempfindungen können dadurch klarer und reproduktionsfähiger gemacht werden, daß man sie mit anderen Empfindungen kompliziert. Hierin ruht die psychologische Berechtigung der Anwendung von Tonzeichen beim Gesangunterrichte. Hieraus folgt aber auch, daß die zur Benutzung kommenden Tonzeichen, seien es Ziffern, Buchstaben oder Noten, nie zu etwas anderem werden dürfen, als zu sichtbaren Zeichen bestimmter Gehörsempfindungen. Das Auge hat das Ohr nur zu unterstützen, nicht zu ersetzen“ (4, 288 f.).

Allein in den absoluten Tonhöhenverhältnissen, also im Melodischen, sieht Helm die „ästhetischen Verhältnisse“, die das Wesen der Musik ausmachen, begründet. Die ästhetischen Tonhöhenverhältnisse beruhen für Helm psychologisch auf einer sog. „Tonempfindungsreihe“. Danach verursacht jede Schallwelle, die auf das Ohr des Hörers trifft, eine charakteristische Tonempfindung.

„Jede Tonempfindung ist der sie veranlassenden Luftwellenart adäquat. Es gibt also eben so vielerlei Tonempfindungen als es Schallwellen gibt“ (3, 189).

Helm macht das absolute Gehör zur Grundlage des ästhetischen Erlebens, weil er jedem Ton mit bestimmter Höhe oder Tiefe eine bestimmte Tonempfindung zuordnet.

„Jede Gehörsempfindung aber [i. G. zur Geräuschempfindung], die wir Ton nennen, gestattet einen Fortschritt nach zwei entgegengesetzten Richtungen hin. Vollzieht man diesen Fortschritt und setzt man ihn weiter fort, so erhält man eine gerade Linie, die nach beiden Seiten ins Unendliche verläuft, in welcher aber jeder Tonempfindung durch ihre Qualität eine bestimmte Stelle, d. h. eine bestimmte Höhe oder Tiefe angewiesen ist. Diese Linie sollte eigentlich als Continuum ohne Markierung einzelner Punkte gedacht werden, allein in den empirisch gegebenen Tonleitern finden wir einzelne Punkte herausgehoben und durch besondere Namen fixiert und diese Punkte bilden eben die Elemente unseres Tonsystems: die absoluten Töne. Dieselben sind somit die Grundbestandteile der erfahrungsmäßigen musikalischen Erkenntnis“ (3, 189).

Für die Ausbildung des absoluten Gehörs ist es nach Helm erforderlich, dass die einzelnen Töne - verstanden als „Punkte“ auf dem „Kontinuum der Tonempfindungsreihe [...] immer und immer wieder, natürlich in der gleichen Höhe, in unser Bewußtsein treten, [...] daß wir sie leicht erkennen und mit anderen Tonempfindungen nicht verwechseln“ (3, 189 f.).

3. Problem: „Freiheit der Wahl bei dem Zwange“ (Kant)

3. 1. Helms Grunderfahrung der „Bildsamkeit“

Helms Pädagogik geht aus von der Grunderfahrung der Bildsamkeit - speziell: der Bildsamkeit des Willens zur „religiös-sittlichen Charakterfestigkeit“ - und der pädagogischen Kausalität pädagogischer Einwirkungen aus.

Die entscheidende Voraussetzung eines persönlichkeitsbildenden, erziehenden Unterrichts ist die positive Beantwortung der Frage, ob „der Mensch erziehungsfähig“ sei (A, 2). Die positive Beantwortung dieser Frage ist für ihn an die Voraussetzung geknüpft, dass der Mensch von Natur aus

einen freien Willen habe, so dass er „nicht nur zwischen gut und böse zu unterscheiden, sondern auch zu wählen vermag. Eine „Bestimmung“ des Menschen durch Erziehung definiert Helm als „Bestimmung zur Selbstbestimmung“, weshalb der „freie Wille“ für ihn Grundvoraussetzung der Bildsamkeit ist.

„Der Mensch kann nur erzogen werden, wenn ihm eine freie, durch Motive bestimmbare Selbstentscheidung eigen ist“ (A, 3).

Es ist für ihn zum einen eine Erfahrungstatsache, dass der Wille an keine „absolute Notwendigkeit gebunden“ ist. Denn wäre der Wille an eine „absolute Notwendigkeit gebunden“, dann könnte man den „Zögling“ nicht dahin bringen, „daß er frei und selbstbewußt den idealen Gütern des Lebens nachgeht“ (A, 3). Die Bildsamkeit wäre zum anderen auch dann nicht gegeben, „wenn sein Wille nichts weiter wäre und sein könnte, als Laune und Willkür, als eine sich selbst bestimmende Kraft, ein grundloses Belieben“ (A, 3). Die Voraussetzung der Bildsamkeit liegt für ihn in der Fähigkeit des Menschen zur sinnhaften Konsequenz seines Denkens und Handelns: Ein Handeln und Denken also, das „frei“, aber keinesfalls „grundlos“ sich von „stetigen“, „regelgeleiteten“ und „konsequenten“ Motiven bestimmen lässt.

3. 2. Das Phänomen der relativen Bildsamkeit

Für Helm ist die Bildsamkeit - genauer gesagt: die „Bildsamkeit des Willens zum Religiös-sittlichen“ - zwar ein nachweisbares Phänomen, ein grundlegender Begriff der „Erfahrung“, aber auch als solcher ein problematischer Begriff. Der Grund liegt darin, dass der Erzieher nicht von der Möglichkeit einer „absoluten Bildsamkeit“ des Menschen ausgehen kann: Dies würde nicht mit den Erfahrungen und Beobachtungen am Phänomen einer empirischen Bildsamkeit übereinstimmen, denn die „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“ ist seiner Erfahrung nach nur relativ. Die Bildsamkeit ist beschränkt. Ihr sind von Natur aus Grenzen gesetzt, die in der angeborenen Anlage, dem Naturell, d. h. der jeweiligen Individualität des Menschen liegen. Diese ist eine „unbesiegbare, unerschütterliche Macht“ (A, 17) und muss unter allen Umständen beachtet werden und zwar in der Weise, dass sie zum Ausgangs- und Beziehungspunkt aller erzieherischen Maßnahmen gemacht wird. Es gibt gewissermaßen natürliche Grenzen der Bildsamkeit, die eine absolute Bestimmbarkeit des Willens verhindern. Überall dort, wo Bildsamkeit phänomenal fassbar wird, stellt die Erfahrung Beobachtungen von der Begrenztheit der Bildsamkeit an. Denn überall dort, wo Bildsamkeit des Willens phänomenal fassbar wird, ist die Frage nicht eindeutig zu klären, in welcher Relation die „Individualität“ des Schülers auf der einen Seite und die äußeren Einwirkungen durch „Lebensumstände“ und „Erziehung“ auf der anderen Seite den erzieherischen Erfolg - oder aber: Mißerfolg - begründen.

Mit dem Phänomen der relativen Bildsamkeit ergeben sich grundlegende Problemstellungen seiner „Allgemeinen Pädagogik“, die sich gewissermaßen erst noch auf dem Weg zu den eigentlichen pädagogischen Begründungen einer pädagogischen Lehre der Willensbildung befindet. Die Erfahrung und die Grundannahme, die Möglichkeit einer relativen Bildsamkeit sei gegeben, führt Helm zunächst zu der nicht näher ausgeführten Einschätzung, dass Erziehung gute Chancen auf Erfolg habe: Sie vermag „nicht alles“, „doch Vieles“ (A, 4). Durch die Erfahrung der relativen Bildsamkeit ist aber zunächst noch nicht mehr als die pädagogische Aufgabe vorgezeichnet: Das „Viele“, was seiner Einschätzung nach die Erziehung bewirken kann, muss sich also im Kern auf die Möglichkeit einer Genese des freien, durch Motive bestimmbaren Willens stützen.

3.3 Das erste Moment der Bildsamkeit: Von der Unbestimmtheit zur Festigkeit des Willens

Die Bildsamkeit des Willens ist ein „Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit“ - auch hier speziell im Hinblick auf die Bildung des „religiös-sittlichen Willens“, d. h. ein in seiner obersten Maxime unabhängiger Wille, der charakterfest ist.

Die Bestimmbarkeit des freien Willens zur Selbstbestimmung basiert für Helm auf dem empirischen Phänomen der relativen Bildsamkeit des Willens. Diese empirisch-psychologische Erfahrungsbasis wird nun von Helm durch die normative ethische Zwecksetzung zum Ziel eines „religiös-sittlichen Willens“ transzendiert: die Erfahrungsebene des Phänomens eines freien, durch Motive bestimmbaren Willens mit Tendenz zur „Festigkeit und Beharrlichkeit“ (A, 4) setzt Helm in einen pädagogischen Zusammenhang mit einer normativen Zielangabe der Willensbildung. Diese Zielangabe entwickelt er aus den verbindlichen Gehalten einer „angewandten Ethik“ (A, 10). Helm bestimmt daher seine pädagogische Ausgangsfrage zugleich erfahrungswissenschaftlich und normativ philosophisch.

Sie lautet: „Wie ist die Bildung des menschlichen Willens zur Tugend möglich?“ Wie ist das erfahrungswissenschaftlich bestimmte Phänomen der relativen Bildsamkeit des Willens gerade und besonders im Hinblick auf die verbindliche Setzung von Wertaxiomen zu denken? -

Helm verknüpft die empirische Tatsache einer empirischen „Möglichkeit“ (A, 4) der relativen Bildsamkeit des Willens mit dem Postulat ihrer „Notwendigkeit“ (A, 5). Die Bildung des Willens ist ethisch gerechtfertigt, wenn der Erzieher „keinerlei Sonderabsichten hegt“ und nur „die Entwicklung zum wahren, zum wesentstreuenden Menschen“ beabsichtigt (A, 4). Helm versucht daher in einer anthropologischen Begründung vom „wahren Wesen“ des Menschen die empirische Möglichkeit der Willensbildung mit ihrer ethischen Notwendigkeit zu verbinden.

Helm betrachtet es als eine Erfahrungstatsache, dass die Bildsamkeit des Willens im Laufe der Jahre abnimmt und der Geist eine „bleibende Gestalt“ anzunehmen vermag. In dieser Entwicklungsrichtung mit Tendenz zur „Festigkeit und Beharrlichkeit“ der geistigen Anlagen liegt für ihn eine der Voraussetzungen für die Möglichkeit der Erziehung.

„Die Erziehung wäre nichtsdestoweniger doch eine wertlose Arbeit, wenn diese Bildsamkeit des Menschen die ganze Lebenszeit hindurch in gleichem Grade bestehen bliebe, wenn sein Geist der Festigkeit und Beharrlichkeit, wie sie die Erziehung anstrebt, gar nicht fähig wäre, wenn er also nie eine bleibende Gestalt annehmen könnte. Doch auch diese Voraussetzung für die Möglichkeit der Erziehung ist nach der Erfahrung gegeben. Die Bildungsfähigkeit des Geistes nimmt allmählich ab. Der innere Mensch nimmt nach und nach eine feste, bleibende Gestalt an und gibt von außen kommenden Einwirkungen immer weniger nach. Die Erziehung ist also möglich“ (A, 4).

Gerade mit dieser Erfahrungstatsache einer Tendenz zur „Festigkeit und Beharrlichkeit“ verbindet er eine die Erfahrungsebene übersteigende normative Setzung eines absolut verbindlichen „Erziehungsziels“, denn es geht Helm ja nicht um die Bildung irgendeines festen oder beharrlichen Willens in völliger Freiheit, sondern um einen festen oder beharrlichen Willen mit „Würde“, d. h. einen, der absoluten Wert hat. Was ist nach Helm ein „würdevoller“, d. h. wertvoller Wille, oder anders gesagt: welcher Art ist derjenige Wille des Menschen, der im Rahmen von Erziehung und Unterricht gebildet werden soll? Seine Antwort lautet: Der durch Erziehung angestrebte Wille soll „nicht bloß gut“, sondern auch „kräftig“, „mutvoll“ sein und sich „dem Religiös-sittlichen in entschiedener Weise zuwenden“.

„Erst die Beharrlichkeit, die Ausdauer und Konsequenz im Wollen des Guten verleiht dem Menschen persönlichen Wert und wahre Würde. Der charaktervolle religiös-sittliche Wille ist es darum, den die Erziehung im engeren Sinne zu erzeugen und zu begründen sucht“ (A, 237).

3. 4 Das zweite Moment der Bildsamkeit des Willens: Bestimmtwerden zur Selbstbestimmung

Das zweite Moment der Bildsamkeit des Willens liegt in dem schwierigen pädagogischen Problem, wie auf den Schüler eingewirkt werden kann, dass die Einwirkungen als „Bestimmtwerden zur Selbstbestimmung“ zu verstehen sind.

Das zweite Moment des Erfahrungsbegriffs der Bildsamkeit bestimmt Helm als ein Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling (vgl. A, 1). Helm charakterisiert an diesem Verhältnis ein Handeln, das vom Erzieher ausgehend ein Erziehungsziel intendiert, welches einem „planmäßigen Causalzusammenhang“ verpflichtet sei. Im Interesse des Erziehungsziels der Charakterfestigkeit müssen die erzieherischen Einwirkungen des „Mündigen“ auf den „Unmündigen“ planmäßig, absichtsvoll und zielgerichtet sein.

„Die Erziehung ist mithin eine absichtsvolle und zwar planmäßige Einwirkung eines Mündigen auf einen Unmündigen, des Erziehers auf den Zögling, die dem Geiste des letzteren eine bestimmte und zugleich bleibende Gestalt zu geben versucht“ (A, 2).

Es reicht nicht aus, bloß die Erfahrungstatsache der Bildsamkeit festzustellen: Der Erzieher hat sehr genau zu planen, wie er den „Zögling“ veranlassen kann, sich selbst zu „beobachten“, zu „beurteilen“, sich einer „Selbstkritik“ zu unterziehen und sich „selbst“ zu „erziehen“. Die Anleitung zur Selbstreflexion kann aber nicht am Anfang des Erziehungsprozesses stehen: Der vernünftige Wille ist zwar Gegenstand der Erziehung, jedoch als Appell an die Vernunft des Schülers kann er aber keinesfalls Ausgangspunkt der Erziehung sein. Der Erzieher hat also zu bedenken, dass er erzieherisch die Voraussetzungen für die Ansprechbarkeit der Vernunft schafft. Das pädagogische Kausalverhältnis erscheint bei ihm daher als ein in sich widersprüchliches „Bestimmtwerden zur Selbstbestimmung“ (Buck 1985, 18 f.). Der Erzieher muss einen durch Vernunft ansprechbaren Willen zunächst erzeugen. Im Hinblick auf das Erziehungsziel geht es im pädagogischen Kausalverhältnis also zunächst nicht um das vernünftige Ansprechen „religiös-sittlicher Erkenntnisse“, sondern um das vernünftige „Behandeln“ des Kindes im Hinblick auf seine künftige Ansprechbarkeit. Dieses „Behandeln“ liegt also zunächst im Bereich der vorreflexiven Vernunft.

3. 5 Beachtung der Individualität

Die Individualität des Menschen ist nach Helm eine unbedingt zu beachtende natürliche „Macht“, die bei der Erziehung „Ausgangs- und Beziehungspunkt“ zu sein hat. Als „Grundlage des Charakters“ (A, 18) verleiht die Individualität der Lerndisposition ein charakteristisches Gepräge mit einem „eigentümlichen Geistesinhalt“. Der Erzieher hat nun an der Tendenz der Individualität zur Festigkeit und Beharrlichkeit anzusetzen.

„Jedes Kind gewährt in bezug auf die bleibend gewordenen Wirkungsweisen und gleichförmig verlaufenden Thätigkeiten, die sich in seinem individuellen Vorstellungskreis entwickelt haben, ein etwas anderes Bild. Während bei dem einen sich die Einbildungskraft und das Ortsgedächtnis besonders angeregt und geübt zeigen, sind bei dem anderen mehr der Verstand und das Personengedächtnis entwickelt. Während das eine nur in der Vorstellungsgruppe "Kleider", ein anderes nur in der Vorstellungsgruppe "Spiele" einige Gewandtheit im Phantasieren mitbringt und sonst bloß zu reproduzieren vermag, besitzt ein drittes diese Gewandtheit im Phantasieren in allen seinen Vorstellungsgebieten u. s. w.“ (A, 19 f.).

Die erzieherische Pflege der Individualität hat jedoch Grenzen. Während die „berechtigten, die guten Seiten der Individualität zum Kern, zum Krystallisationspunkt für die Entwicklung des ganzen Menschen gemacht werden [müssen]“, hat er ihr dort „entgegen zu treten, wenn zu befürchten steht, daß Züge in ihr erstarken, die unsittlich und verwerflich sind“ (A, 18). „Bei aller Hingabe

an die Eigenartigkeit des Zöglings muß er das allgemein menschliche Ziel der Erziehung unverrückt im Auge behalten" (A, 18).

3. 6 Der musikerzieherische Aspekt der Erziehung zur Individualität

Der Grundsatz der Bildung zur Individualität muss auch in musikalischer Hinsicht beachtet werden. Die Ausbildung der Individualität mit den Mitteln der Musik soll im Rahmen des Konzeptes eines „erziehenden Gesangunterrichts“ *ein* Aspekt einer grundsätzlich zu beachtenden und vielseitig durchzuführenden Förderung der Gesamtentwicklung der Individualität des „zukünftigen Mannes“ sein. Auch in musikalischer Hinsicht soll das Prinzip der selbstbestimmten Persönlichkeitswahl beachtet werden. Wichtig am erziehenden Gesangunterricht ist die formalbildende, d. h. die *begabungsbildende* Qualität, den „zukünftigen Mann“ zur begründeten Entscheidung der eigenen Wahl einer musikalischen Wertübernahme zu befähigen. Dieses ist nach Helm *ein* bedeutsamer Baustein einer Ausbildung von individuellen Persönlichkeiten, die „von selbst eine bestimmte soziale Verantwortung entwickeln werden“ (Koerrenz 1998, 200). Helms normative Gesangpädagogik schränkt allerdings die Wahlmöglichkeiten in charakteristischer Weise ein: Da der Sinn der Musik nach Helm als Idee ethisch und ästhetisch „aufgegeben“ ist, d. h. als objektive musikalische Wahrheit unbedingte Gültigkeit beansprucht, erhält die Erziehung zur freien, selbstverantworteten Heranbildung der eigenen musikalischen Persönlichkeit eine Besonderheit: Die Entscheidung der eigenen Wertwahl darf dem Schüler nicht genommen werden, jedoch ist es eine Wahl zwischen ästhetisch „gerechtfertigten“ oder „nicht gerechtfertigten“ musikalisch-ästhetischen Gegenständen. Helm sieht hierin keine einschränkende Vorentscheidung der durch die Schüler selbst zu vollziehenden musikalischen Wahl, sondern will die Grundlage der Bildsamkeit einer vom Schüler selbst zu vollziehenden musikalischen Wertübernahme – die Fähigkeit und freudige Entschlossenheit zur eigenen, freien Wahl – in Richtung auf ein objektives Ziel stärken. Das Ziel der Wahl muss aber ästhetisch gerechtfertigt sein. Durch das bereits vor der Entscheidung a priori feststehende Urteil liegt die Freiheit der Wahl in der Entscheidung zwischen „gut“ und „böse“, bzw. „schön“ und „nicht schön“.

Wie bleibt aber bei dem Zwang, sich auf ein *objektives* Ziel einer für notwendig erachteten, „ästhetisch gerechtfertigten“ Musik hinzubewegen, die Freiheit der musikalischen Selbstbestimmung noch möglich?

Die Lösung liegt für Helm im formalbildenden Ziel einer Willenserziehung zum ästhetischen Geschmack. Der Lehrer muss unbedingt die *notwendigen* Zwecke musikalischer Erziehung verfolgen, dieses ist die Pflicht des Lehrers. Die notwendigen Zwecke liegen in der Anbahnung (Genese) eines Willens zum ästhetischen Geschmack.

Da es nicht möglich ist, den Willen zur ästhetischen Einstellung unmittelbar anzusprechen und zu bilden – diese Ausrichtung des Willens soll ja erst im Prozeß des Unterrichts *entstehen* – liegt die Lösung darin, durch erziehenden Unterricht darauf einzuwirken, dass der Wille an die Entscheidungskompetenz und Entscheidungsfreudigkeit als Maß der gebildeten musikalischen Einsicht gebunden werden muss. Dieses ist durch Unterricht zu bewirken. Eine unmittelbare musikalische Wertübernahme der Lieder wird also gar nicht angestrebt – dies würde die Freiheit der Wahl verletzen. Helm strebt eher die Ausbildung einer formalen Kompetenz an, um die Freiheit der eigenen Wahl zu sichern: Neben der Vermittlung von Wissen und Können soll eine innere Leichtigkeit, ein musikalisches Interesse geweckt werden, Entschlüsse in der Weise zu fassen, dass die eigene Art, mit „ästhetisch gerechtfertigter Musik“ – in der Regel: Volkslieder - umzugehen, zum Wunsch heranreift, zum entschiedenen Willen wird und schließlich in die Tat umgesetzt wird. Der Schüler muss befähigt und motiviert werden, entgegen möglicher Einengungen seines musikalischen Interessenhorizontes, sich „seine musikalische Aktivität“ auch später außerhalb der begrenzten Welt des Kindes zu suchen. Diesem musikerzieherischen Ziel der *Begabungsbildung*, auf die Suche

gehen zu *wollen* und zu *können* nach einer individuellen Art, mit „ästhetisch gerechtfertigter“ Musik umzugehen, waren durch die (ethischen, ästhetischen und gesellschaftlichen) Normen gegen Ende des 19. Jahrhunderts zeitbedingte Grenzen gesetzt. Das historisch-gesellschaftliche Feld gab für individuelles musikalisches Handeln die Bedingungen vor, nach denen musikalisches Handeln in die Tat umgesetzt werden durfte: Auch am musikalischen „Gemeinschaftsleben in Gemeinde, Kirche und Staat“ sollte der musikalisch „Tugendsame“ sich „in selbstloser Hingabe beteiligen“ (A, 310). Dieses sollte nach Helm der *musikerzieherische* Beitrag eines Volksschulunterrichts sein, der als „Beitrag gegen die herabsinkende Sittlichkeit“ (Rein, in: Coriand 1998, 198) Sicherheit über die musikalischen Normen und Werte der Lebensführung durch den Aufbau eines festen Halts im Individuum einforderte.

Helm sah die Notwendigkeit, durch Unterricht eine auf musikalische Kompetenz gestützte „innere Regsamkeit“ zu erzeugen, die er begrifflich als „unmittelbares musikalisches Interesse“ fasste. Ein „Interesse“, das als Mittel *und* Zweck des Unterrichts für ihn das pädagogische Korrelat zum ethisch-praktischen Begriff des „einsichtigen Willens“ darstellte.

Die Erzeugung dieses „Interesses“ ist die wichtigste Aufgabe des Unterrichts.

Während das Ideal der Erziehung in der „Tugend“ einer Übereinstimmung bzw. der „Harmonie zwischen Einsicht und Willen liegt“ – musikpädagogisch gewendet: in der Übereinstimmung des Willens und der Kompetenz zum ästhetisch-musikalischen Geschmack – bedarf es einer Übertragung dieser ethisch orientierten Zielformulierung ins Pädagogische, um die Ebene empirischer Handlungsabläufe beschreiben zu können.

4. Vorreflexives Verhalten

4.1 Außerschulische Formen vorreflexiven Verhaltens und Lernens

Der Weg zum Ziel des „charaktervollen, religiös-sittlichen Willens“ ist empirisch durchaus schon vorgezeichnet. Im Fällen spontaner Werturteile über Willensäußerungen zeigen bereits Kinder eine intuitive, d. h. subjektive und unreflektierte Sicherheit. Helm sieht in diesen Urteilen von Kindern, die „schon frühzeitig in ganz spontaner, völlig freier, zwangloser Weise bestimmte Willensäußerungen billigen, andere mißbilligen“, „Lebensäußerungen“, die „dem Keime nach“ das „Wesen“ des Menschen erkennen lassen (A, 6 f.). In der Willensäußerung - nicht erst in der Tat - sieht Helm den eigentlichen Gegenstand der ethischen Wertschätzung. Diese naturgegebene Fähigkeit des Menschen zu spontanen Werturteilen über Willensäußerungen stellt die natürliche Grundlegung einer möglichen - und für Helm auch: ethisch gerechtfertigten und notwendigen - Entwicklung in Richtung auf das Entwicklungsziel, den Grundwert der „Tugend“, das „Ideal der Gesinnung“ dar. Hierin liegt für ihn das Wesen des Menschen.

Eine Grunderfahrung der Bildsamkeit ist die Fähigkeit des Geistes zur „Festigkeit und Beharrlichkeit“. Diese Fähigkeit des Geistes, eine „bleibende Gestalt“ anzunehmen, ist „der Erfahrung nach gegeben“. Als Ausgangspunkt für die Willensbildung ist dies so wichtig, weil auch der gebildete Wille „bleibend für eine bestimmte Richtung gewonnen werden“ muss, denn „Stetigkeit, Regel und Konsequenz“ sind auch Kennzeichen des gebildeten, „religiös-sittlichen Willens“. Helms Frage lautet also, wie eine Richtung des Willens zum „Religiös-sittlichen“ entstehen kann auf dem Weg zum späteren, gebildeten Willen, der von einer Persönlichkeit geprägt ist, die ihr Wollen in den Dienst ethischer und ästhetischer Ideen stellt.

Helm erläutert die Genese des vorreflexiven Willens am Beispiel des familiären Umgangskreises. Er wählt diesen „ersten Umgangskreis des Zöglings“ zur Darstellung der Anfänge der menschlichen Willensbildung, weil in der Familie seiner Auffassung nach die Wurzeln der Charakterbildung

ruhen. Mit den Empfindungen und Wahrnehmungen des Kindes ist ein Streben verbunden, das sich in Form von "Trieben", "Begierden" und "Willensregungen" äußert.

Das Kind hat beispielsweise im Kreis der Familie etwas "Schönes", z. B. ein Musikstück, wahrgenommen. Gleichzeitig mit dieser Wahrnehmung tritt das Angenehme als Lustgefühl in der Vorstellung hervor. Diese für das Kind angenehme Vorstellung eines auf Tonempfindungen beruhenden Gefühls möchte es nun erneut als inneren Zustand herbeiführen, nachdem die Musik verklungen ist. Helm sagt, in diesem Falle "begehrt" das Kind dieses Musikstück, um die in der Seele befindliche, allmählich unklar gewordene Vorstellung erneut zu voller Klarheit zu bringen. Das Kind "begehrt" also erneut die klare Vorstellung des Musikstücks, um das mit dem Erklängen der Musik verbundene Lustgefühl herbeizuführen. Nach Helm sind es "vor allem die Triebe, die immer und immer wieder Anlaß zu Begierden und Willensregungen geben" (A, 289).

„Das früheste Wollen und Handeln, Thun und Meiden des Kindes ist ja nichts Anderes als eine Befriedigung seines Nachahmungstriebes. Läßt man es deshalb nur Schönes, Gutes und Löbliches wahrnehmen, dann wird es auch in seinem Verhalten nur Schönes, Gutes und Löbliches nachzuahmen suchen" (A, 251).

4. 2 Vorreflexive Formen sittlichen Verhaltens und Lernens in der Schule

Helm lehrt, dass das Sich-Richten nach "religiössittlichen Grundsätzen" in einer vorreflexiven Entschiedenheit gründen muss. Mit dieser Überzeugung verbindet er das Zutrauen in einige alte pädagogische Verfahren und Ansichten. Großes Gewicht misst er der Stiftung guter Gewohnheiten bei. Die Entwicklung zum Ziel der Erziehung, dem "religiössittlichen Charakter", nimmt ihren Ausgangspunkt in der Stiftung guter Gewohnheiten bzw. der Verhinderung "schlimmer Gewohnheiten", solange dem Zögling die "sittlich-religiöse Urteilsfähigkeit noch abgeht" (A, 26). Die reflexive Entscheidung, das Sich-Richten nach Grundsätzen, muss in einer vorreflexiven Entschiedenheit gründen und mit ihr übereinstimmen. Deshalb soll das Kind schon im Vorschulalter an ein „gewohnheitsmäßiges Thun“ gewöhnt werden, „weil ja die auf klarer Erkenntnis beruhenden Gewohnheiten auf dem Boden der unbewußten erst recht fruchtbar und stark werden. Tiefbegründet ist nur, was früh begründet worden. Der religiössittliche Sinn muß dem Zögling zur anderen Natur werden, ehe Unterweisung und Belehrung sich seiner bemächtigen, wenn anders die Charakterbildung mit der lebendigen Hoffnung des Gelingens unternommen werden will“ (A, 251).

Helm vertraut daher auf den kindlichen „Nachahmungstrieb“:

„Das früheste Wollen und Handeln, Thun und Meiden des Kindes ist ja nichts Anderes als eine Befriedigung seines Nachahmungstriebes. Läßt man es deshalb nur Schönes, Gutes und Löbliches wahrnehmen, dann wird es auch in seinem Verhalten nur Schönes, Gutes und Löbliches nachzuahmen suchen. Ohne viel pädagogische Künste und ohne viel Gesetz und Befehl bildet sich dann bei ihm eine sittlichreligiöse Willensbestimmtheit aus, die auch für das spätere Leben nachhält“ (A, 251).

Aufgrund der willensbestimmenden Kraft der "Nachahmung" hat er großes Zutrauen in die erzieherische Bedeutung des „Beispiels“ und der „Vorbilder“ (A, 289).

„Beispiel und Vorbild der Eltern aber sind die wirksamsten Bildungsmittel für die Jugend. Tugend ist nur lehrbar durch Tugend. Fehlt das persönliche Vorbild von Vater und Mutter, tritt in und an ihnen nicht die rechte Art des Verhaltens und Wollens lebendig in Erscheinung, dann fehlt in der Familie nahezu Alles, was zu der Hoffnung berechtigt, daß die Charakterentwicklung des Zöglings ungestört und in der rechten Richtung vor sich gehen werde“ (A, 252 f.)

„Das Beispiel reizt zur Nachahmung. Was Andere für begehrenswert erachteten, anstrebten, erreichten und festhielten, hat immer schon darum eine gewisse, unmittelbar wirkende Anziehungskraft für uns, ganz besonders dann, wenn diese Anderen unseren Herzen nicht gleichgiltig sind“.

Helm ist überzeugt, dass "gute, wertvolle Vorbilder zu gleichem Streben, zu gleichem Wollen und Thun an[streben]" (A, 289).

Des Weiteren vertraut er in die erzieherische Funktion des „Umgangs“. „Lehrer“, „Erzieher“, „Eltern“ und „Geschwister“ stehen als Personen des „Umgangs“ durch die „Macht ihres Beispiels, das sie durch ihr Verhalten, durch ihr Thun und Lassen dem Zögling geben“, im „Vordergrund“ (A, 290).

5. Das Handlungsproblem der Genese sittlicher Bildung

Mit der Zielformulierung einer „sittlich-religiösen Charakterbildung“ ist nach Helm aber noch nichts über die Genese sittlicher Bildung entschieden. Als Erziehungspraktiker geht es Helm um die Lösung der Frage nach konkret umsetzbaren Wegen bzw. Methoden der Bildsamkeit des individuellen Willens zur „religiössittlichen Charakterfestigkeit“. Der Erzieher als Praktiker muss die Ebene der Ziellehren wissenschaftlicher Disziplinen übersteigen, um nach den Bedingungen und Möglichkeiten zu fragen, unter denen die Bildung der Urteilsfähigkeit im erziehenden Unterricht überhaupt erst wach wird.

Die Basis der Überlegungen Helms bildet das empirische Phänomen der relativen Bildsamkeit des Willens. Er blickt in die empirische Werkstatt der Gesinnungen und erkennt die Tendenz des individuellen menschlichen Willens zur Bestimmtheit und Festigkeit. Da der menschliche Wille frei ist, kann und darf der Weg der Erziehung auch nur die Selbstbestimmung als „vernünftige Selbstnötigung des Willens“ fördern.

Auf dem Weg zum Erziehungsziel der Erzeugung eines „religiössittlichen Charakters“ kann und muss bei der Übertragung von Werten die Grunderfahrung der Bildsamkeit bzw. der pädagogischen Kausalität bei der Erkenntnisbildung beachtet werden. Die Bildung des freien Willens darf nicht fremdbestimmt sein, sondern soll der Selbstapplikation des freien Willens dienen. Erziehung stellt sich somit für Helm als „Bestimmung zur Selbstbestimmung“ dar.

Den „Wegweiser für die der menschlichen Wesensbestimmung entsprechende Entwicklung und Lebensrichtung“ sieht er im apriorischen Wertbewusstsein, im „Gewissen“ (A, 6 f.). Diese „innere Stimme“ charakterisiert er als eine Werturteilsinstanz, „die uns unaufhörlich auf Das hinweist, was wir ergreifen und was wir fliehen sollen“ (A, 7). Für Helm ist es von Bedeutung, die pädagogische Ziellehre einer „angewandten Ethik“ nicht ursprünglich auf das Prinzip des bewussten, reflektierten Willens zu gründen, sondern auf personale Urteilsakte wie die „innere Stimme des Gewissens“, in denen Werte eher als Akte des Wertfühlers apriori gegeben sind.

„Uns [erscheint] eine Person um so wertvoller, je öfter sie durch ihr Wollen und Handeln, Thun und Lassen zu solch unwillkürlicher, unmittelbar gewisser Billigung Anlaß gibt“ (A, 6 f.).

Von besonderer Bedeutung für die Wertübertragung ist sein Zutrauen in die sittliche Verbindlichkeit des ohne Reflexion überzeugenden Schönen.

Helm versucht, die vital-lebendigen Bedürfnisse, die sich im „Nachahmungstrieb“ regen, in der Weise zu befriedigen, dass er Lernmotive aus schon vorhandenen Antrieben der Kinder heraus entwickelt, indem er sie auf ethisch und ästhetisch gerechtfertigte Gegenstände bezieht, sie kanalisiert. Durch die Vielzahl einzelner, „gleichartiger Einzelurteile“ (A, 252) über „Schönes“, „Gutes“ und „Löbliches“ entsteht aus den einzelnen Bildern der einzelnen Willensakte eine „Gewöhnung“, eine „sittlichreligiöse Willensbestimmtheit“ durch die häufige Wiederholung der sich verstärkenden Eindrücke (vgl. A, 252). Im Idealfall schaffen die relativ konstanten Bedingungen im familiären Umfeld feste „Lebensordnungen“, die zu gleichartigen „Lebensgewohnheiten“ führen -

und sichern dadurch ein fest verbundenes und geordnetes Vorstellungsleben der Kinder. Durch dieses „taktmäßige“, „konstante“, „stetige Wollen und Handeln“ bildet sich im Kind „ohne viel pädagogische Künste und ohne viel Gesetz und Befehl“ eine „sittlichreligiöse Willensbestimmtheit aus“ (A, 251), die zwar noch kein „bewußtes, gewohnheitsmäßiges, religiössittliches Thun ist“, jedoch:

„die Gewöhnung zu solchem Thun ist darum doch nicht minder wertvoll, weil ja die auf klarer Erkenntnis beruhenden Gewohnheiten auf dem Boden der unbewußten erst recht fruchtbar und stark werden. Tiefbegründet ist nur, was früh begründet worden. Der religiössittliche Sinn muß dem Zögling zur anderen Natur werden, ehe Unterweisung und Belehrung sich seiner bemächtigen, wenn anders die Charakterbildung mit der lebendigen Hoffnung des Gelingens unternommen werden will“ (A, 251).

Schon im Kindesalter - so erkennt Helm - zeigen sich spontane, nichtreflexive „Willensäußerungen, an deren Wahrnehmung sich unsere unwillkürliche Gutheißung [oder Mißbilligung] knüpft“ (A, 7).

6. Die Problemlage: Erziehung zur Freiheit

Aus der Zielvorgabe der Erzeugung einer normativ verbindlichen „Sittlichkeit“ oder „Gesinnung“ ergibt sich nun ein Problem für die von Helm damit gleichzeitig angestrebte Erziehung zur Individualität. Das Ziel einer Erziehung zur Individualität stellt Helm vor das Problem, an den verbindlichen Normen festzuhalten und gleichzeitig die gegenwärtige Individualität des Schülers zu achten und dessen zukünftige Individualität zu antizipieren, d. h. die Freiheit des Schülers und des „zukünftigen Mannes“ zu bewahren und zu bilden. Die Freiheit der Wahl zwischen „gut“ und „böse“ kennzeichnet die menschliche Wahlmöglichkeit:

„Er kann den Weg des Verwerflichen gehen; er kann sich aber auch dem Guten zuwenden“ (A, 3).

Auch wenn die Erkenntnisse über das „Gute“ und das „Böse“ in den sog. „sittlichen Ideen a priori feststehen, darf dem Menschen nicht die Entscheidung zur Wahl abgenommen werden. Die Pflicht zur Wahl setzt die Urteilsfähigkeit im ethischen Bereich voraus, die Helm daher ausbilden will. Nach Helm hat der Mensch die Freiheit der Wahl - er hat aber auch die Pflicht zur Wahl, denn „auf der freien Selbstbestimmung beruht die Persönlichkeit des Menschen“ (A, 3).

Helms Problemlage: Wie kann der Wille zur „guten“ Einsicht gestärkt werden (als Zwangsmoment), ohne die freie Selbstbestimmung (als Moment der Freiheit) zu gefährden? Anders formuliert: Wie kann unter Beachtung der freien Individualität des „zukünftigen Mannes“ verbindliche „Sittlichkeit“ als „Harmonie zwischen Einsicht und Willen“ gebildet werden?

Das Problem der Bildung einer „vielseitig entwickelten, bestimmten und klaren Individualität“ (A, 310) liegt in der notwendigen Antizipation einer zukünftig individuell gebildeten Persönlichkeit. Der individuelle Wille darf durch Erziehung also nicht determiniert werden, denn dies würde eine ethische Grundüberzeugung zur Voraussetzung haben, die der Willensfreiheit widersprechende Aussagen von der Bestimmbarkeit des Willens zum Kern hätten. Daher bedeutet für Helm Erziehung zur Individualität immer auch eine Erziehung zur „freien Selbstbestimmung“.

Wie kann der Erzieher die ästhetische Selbstevidenz der als „richtig“ anerkannten Maßstäbe – „sittliche Ideen“, „Maximen“ oder „Gesinnungen“ und auch musikalische Werte - für die Schüler verbindlich gültig machen, d. h. sie als Werte auf die Schüler übertragen und dennoch beim Vorgang der Wertübertragung die Individualität und Freiheit der Schüler bewahren, ja diese sogar noch bilden, so dass der Schüler „aus eigener, innerster Überzeugung“ ein Leben führt, das „ihn zu einem wahrhaft guten, und sittlichen, für alles Schöne und Edle begeisterten Menschen macht“

(A, 9) ? Wie kann also, kurz gesagt, bei dem *Zwang* zum Guten und Schönen die *Freiheit* der Selbstbestimmung möglich bleiben ?

Die Problemlage zeigt im Grunde den Lösungsweg einer Formalbildung schon an: Der Pädagoge ist verpflichtet, unbedingt die notwendigen Zwecke von Unterricht und Erziehung zu verfolgen. Diese liegen in der Ausrichtung auf das „Wesen“ (Helm) des Menschen, welches sich im Ziel der „Tugend“, d. h. im „einsichtigen Willen“ verwirklicht. Er soll also lernen objektiv zu urteilen, auf der Grundlage von Sacherwägungen Schlüsse zu ziehen und entsprechend seiner Einsichten zu handeln. Helm erkennt, dass er für die Erreichung dieser formalen Ziele die subjektiven Voraussetzungen schaffen muss. Dabei darf aber die individuelle Freiheit der späteren Berufswahl oder sonstiger persönlicher Lebensziele des Einzelnen nicht kasuistisch festgelegt werden, denn die zu bildende „Tugend“ soll ja Eigenschaft einer individuellen, freien Persönlichkeit werden. Die möglichen Zwecke und Ziele, die der Erwachsene sich setzt, können im einzelnen nicht antizipiert werden. Was die Erziehung hinsichtlich der möglichen Ziele jedoch gewährleisten kann und soll, ist die Anbahnung einer Vielfalt an Kompetenzen und einer interessierten Offenheit zur Ermöglichung selbstbestimmter Ziele. Das pädagogische Korrelat zum ethischen Begriff des „einsichtigen Willens“ ist für Helm daher nur als ein Ziel allgemeiner, formaler Bildung anzugeben. Helm will dieses Ziel in der Ausbildung des „vielseitigen Interesses“ verwirklichen.

7. Interessenbildung

A. Herbart

7. 1 Das "vielseitige Interesse" im Prozess des Unterrichts bei Herbart

7. 1. 1 Sinntypen als pädagogische Konstrukte

Herbart wollte die Artikulation des Unterrichts als eine aus dem Erziehungszweck abgeleitete Maßnahme verstehen, die eine „Vielseitigkeit des Interesses“ sichert. Mit ungeteilter, unmittelbarer Aufmerksamkeit soll das Interesse des Schülers am Gegenstand des Unterrichts „hängen“. Er entfaltet diesen pädagogischen Hauptgedanken, indem er pädagogische Sinntypen des Interesses konstruiert, die die Vielseitigkeit bei gleichzeitiger Einheit des Bewusstseins nicht aus dem Auge verlieren dürfen, denn charakterfest kann der Schüler nur dann werden, wenn seine subjektiven Sinnorientierungen als wertrational gesammelt bzw. zentriert gelten können. Die im Prozeß der Bildung zu fördernde Sinnorientierung betrachtet er in dem Wechsel von Vertiefung und Besinnung als eine pädagogische Notwendigkeit, die er auch „geistige Respiration“ nennt. Dies sind die beiden wesentlichen Momente dieser Sinnorientierung: die vielseitig interessierte und verweilende Hingabe an eine Sache und die sammelnde, integrierende Rücknahme vieler Dinge in das Bewusstsein. Herbart sah in dem Wechsel von Vertiefung und Besinnung keine psychologische Notwendigkeit sondern eine pädagogische, die er unmittelbar aus dem Erziehungszweck einer vielseitig gebildeten Persönlichkeit ableitete. Für ihn sind Vertiefung und Besinnung pädagogische Hauptbegriffe.

7. 1. 2. Konstrukt des „vielseitigen Interesses“ in der Einheit der Person

Herbart hat den „Gang“ seiner "Stufen" nicht i. S. eines in sich abgeschlossenen Unterrichts- oder Lehrganges verstanden, sondern hat ihn als jeweils besondere, typologische Form oder Tendenz

des Unterrichts in der Art pädagogischer Sinntypen im Hinblick auf „sein Bildungsideal“ einer vielseitig gebildeten Persönlichkeit konstruiert. Er konstruiert diese Typologie ausgehend von der Erkenntnis, dass die Art und Weise der Darstellung, wie das vielseitige Interesse der Schüler pädagogisch zielgerichtet vorangetrieben werden kann, sowohl die lernpsychologische Seite des Subjektes, - also die „Tätigkeiten unseres Geistes“ -, als auch die strukturelle Sachebene des Lernens berücksichtigen muss. Aus motivationalen und strukturellen Momenten des interessebildenden Prozesses setzen sich seine Konstrukte zusammen. Herbart stellt eine Reihe lernpsychologischer bzw. motivationaler Begriffe auf, die im Zusammenschluss einer Fülle vorhandener Einzelercheinungen das pädagogische Konstrukt eines einheitlichen Gedankengebildes ergeben: den begrifflich reinen Typus einer vielseitig interessierten Persönlichkeit. Er will zur Bestimmung der Vielseitigkeit Begriffe angeben, deren gedankliche Verknüpfung sich nicht in der Abbildung pädagogischer Wirklichkeit erschöpfen soll, sondern seiner Idee von Charakterbildung verpflichtet ist. Während die einzelnen Begriffe psychologisch fassbare, und insofern empirische Begriffe darstellen, kann seine Pädagogik nur als Konstrukt, d. h. als Synthese der Einzelbegriffe verstanden werden. Herbart verknüpft eine Fülle von mehrgliedrigen psychologischen Einzelercheinungen zum „Aggregat“ (A 2, 51), wobei der Plan des gedanklichen Konstruktes von seiner Wertidee ausgeht, dass „Vielseitigkeit“ der Bildung die „Einheit der Person“ garantieren müsse. Aufgrund dieser ideellen „Wertvorgabe“ schließt Herbart die Vorstellung aus, man könne den Begriff der Vielseitigkeit lediglich quantifizierend bestimmen. Bei aller Ausbildung zur Vielseitigkeit der Interessen darf die Einheit der Person niemals verloren gehen:

„Dem Worte Vielseitigkeit hat vielleicht der Sprachgebrauch noch kein hinreichend scharfes Gepräge gegeben, und so könnte leicht der Verdacht entstehen, als verstecke sich dahinter ein schwankender Begriff, der, wenn er gehörig bestimmt würde, wohl auch ein anderes Zeichen finden möchte.

Jemand meinte den Ausdruck zu verbessern, wenn er Allseitigkeit vorschläge. In der Tat! wieviele Seiten hat die Vielseitigkeit? Ist sie ein Ganzes - und so wurde sie vorhin im Gegensatz mit der Individualität angesehen -, so werden alle Teile zum Ganzen gehören, und man wird nicht von einer bloßen Menge der Teile reden müssen, gleich als stünde man in Verwunderung über die große Menge befangen.

Es wird uns vielleicht in der Folge gelingen, alle Hauptseiten der Vielseitigkeit vollständig aufzuzählen. Wenn aber die Teilungsglieder nicht geradezu als ausfüllend einen Hauptbegriff und, um ihn auszufüllen, hervortreten, wenn wir darauf rechnen, dieselben nicht beisammen, sondern einzeln und in allerlei Kombinationen zerstreut im Gemüte zu finden - endlich, weil wir ursprünglich das mannigfaltige Wollen nur als Reichtum des innern Lebens ohne bestimmte Zahl in den pädagogischen Zweck aufgenommen haben (Buch 1, Kap. 2, II), so ist Vielseitigkeit gerade dadurch der bezeichnendste Ausdruck, daß er uns warnt, irgendeins von dem Vielen so, als ob ihm das übrige notwendig hinzugedacht werden müßte, dem ganzen Aggregate beizuzählen.

Wiewohl nun die vielerlei Richtungen des Interesses ebenso bunt auseinanderfahren sollen, als ihre Gegenstände uns bunt und mannigfaltig erscheinen, so sollen sie doch sämtlich von einem Punkte her sich verbreiten. Oder, die vielen Seiten sollen wie verschiedene Flächen eines Körpers Seiten der nämlichen Person darstellen. In ihr müssen alle Interessen einem Bewußtsein zugehören; diese Einheit dürfen wir nie verlieren“ (A 2, 50 f.).

Begriffe, die die Vielseitigkeit der Interessen anzugeben vermögen, müssen nach Herbart immer die Motivations- oder Bewusstseinslage der Person mit berücksichtigen, wenn die Einheit der Person nicht verloren gehen soll. Welchen subjektiven Sinn der Schüler mit der erworbenen Vielseitigkeit der Interessen verbindet, entscheidet letztlich darüber, ob er sich dem Erziehungsziel einer vielseitig gebildeten Persönlichkeit anzunähern vermag. Es gibt auch eine Vielseitigkeit, der nach Herbart kein erzieherischer Wert zukommt, weil ihr die verlässliche Beständigkeit der charakterbil-

denden Basis fehlt: Diese Basis ist das „eigne Wollen nach richtiger, d. h. geprüfter Einsicht“ (A 2, 42). Eine Vielseitigkeit ohne geprüfte Grundlage dagegen ist flatterhaft:

„Hingegen das Subjektive gibt uns zu denken. Werden wir, um nicht einseitig zu sein, uns in den Flattersinn stürzen? Jeden Augenblick ist der Flattersinnige ein anderer, wenigstens anders gefärbt; denn er für sich ist eigentlich gar nichts. Er, der sich den Eindrücken und Phantasien wegwarf, hat nie weder sich noch seine Gegenstände besessen. Die vielen Seiten sind nicht da; denn die Person fehlt, deren Seiten sie sein könnten“ (A 2, 51).

Folgende Teilungsglieder, mit deren Hilfe er die wichtigsten pädagogischen Sinnzusammenhänge darstellen will, berücksichtigt er innerhalb seines Konstruktes der Vielseitigkeit des Interesses an oberster Stelle:

7.2 Teilungsglieder des Begriffes vom Interesse

Herbart zergliedert den komplexen Einstellungsbegriff „Vielseitigkeit des Interesses“, indem er ihn zunächst in die beiden empirischen Teilglieder oder Komponenten der Vielseitigkeit und des Interesses zerlegt, um dann weitere Untergliederungen einfach "aufzuzählen", diese also nicht deduzieren will. Herbart hofft:

„Es wird uns vielleicht in der Folge gelingen, alle Hauptseiten der Vielseitigkeit aufzuzählen“ (A 2, S. 50).

Herbarts empirisch-synthetische Methode, das Bild einer vielseitig interessierten Persönlichkeit begriffssystematisch aufzubauen, legt mit den beiden „Hauptbegriffen“ der Vielseitigkeit und des Interesses gewissermaßen den begriffssystematischen Rahmen der gebildeten Persönlichkeit vor. Ihm geht es darum, weitere psychologische Merkmale der Persönlichkeit anzugeben, welche die charakteristischen Besonderheiten einer interessierten und „vielseitig gebildeten Persönlichkeit“ immer deutlicher hervortreten lassen. Zu diesem Zweck skizziert er in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ 20 „Teilungsglieder“ - locker geordnet und in Zweier-, Dreier- und Viererreihen aufgezählt, welche auf psychologischen Erfahrungen beruhen, jedoch noch nicht im Hinblick auf eine psychologische Systematik streng geordnet bzw. eingeteilt begriffen werden sollen.

A. Der formale Aspekt des Unterrichtsprozesses:

Herbarts Teilungsglieder des Begriffes `Vielseitigkeit` – unterteilt nach den beiden Hauptbegriffen:

Vertiefung - Besinnung (A 2, 51-53).

Diese beiden Hauptstufen, unterteilt Herbart in die Unterstufen:

Klarheit - Assoziation - System - Methode (A 2, 53 f.).

B. Der formale Aspekt der Intentionalität und Intensität (Motiviertheit) pädagogischen Handelns:

Herbarts Teilungsglieder des Begriffes `Interesse` - unterteilt nach den beiden Hauptbegriffen:

Interesse - Begehrung (A 2, 55).

Diese beiden Hauptstufen unterteilt Herbart in die Unterstufen:

Merken - Erwarten - Fordern - Handeln (A 2, 55 f.).

C. Der Aspekt der Vielseitigkeit des Interesses in materialer Hinsicht

Herbarts Klassifikation unterschiedlicher, interessierter „Gemütszustände“, - d. h. Einstellungen, die auf mögliche Weltinhalte bezogen sind – unterteilt nach den beiden Hauptbegriffen:

Erkenntnis (in Erfahrungen) – Teilnahme (im Umgang der Menschen) (A 2, 57 f.).

Erkenntnis des Mannigfaltigen, seiner Gesetzmäßigkeit und seiner ästhetischen Verhältnisse; Teilnahme an Menschheit, Gesellschaft und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen (A 2, 58).

Herbarts kombinatorische Verfahren, „jedes Glied von Vielseitigkeit auf jede nur mögliche Weise mit jedem Glied des Begriffes Interesse zu kombinieren" (Hilgenheger 1993, 202), ist der Versuch, auf empirischer Basis stehende begriffliche Zergliederungen für den hochkomplexen Einstellungsbegriff vom `Interesse` zu gewinnen, die in vielfältiger Weise kombinierbar sind. Damit versucht Herbart, ein wesentliches Problem kategorialer Bildung herauszuarbeiten: Er will deutlich machen, welche Einstellungen (i. S. „geistiger Grundrichtungen" (Klafki)) als Hauptrichtungen des Interesses für die Erziehung bedeutsam sind. Dazu gliedert er große Grundbereiche der Erziehung in der Art pädagogischer Sinntypen (also: im Subjekt-Objekt Bezug grundlegender subjektiver Motive und grundlegender objektiver Strukturen), so dass er die Chance wahrt, Einstellungen oder „Zugangsweisen" zu fundamentalen Sinnbereichen der Erziehung - wovon einer der ästhetische ist - beschreiben zu können.

7. 2. 1 Der formale, subjektbezogene Aspekt des Unterrichtsprozesses:

Vertiefung und Besinnung

Um Einseitigkeit und Flattersinn zu vermeiden, muss im Schüler eine Einstellung erzeugt werden, die es ihm ermöglicht, sich so gut wie möglich in Gegenstände hineinzusetzen, um sie „richtig und ganz zu fassen" (A 2, 51): er muß sich in die Unterrichtsgegenstände vertiefen. Eine andere Art der Einstellung ist gefordert, wenn der Schüler sich besinnen soll: Er muss den Standpunkt der Reflexion einnehmen, um sich einen Überblick über die Dinge zu verschaffen, in die er sich vertieft hat. Viele Vertiefungen sollen sich in geeigneter Abfolge mit Besinnungen abwechseln. In der sinnhaften Konsequenz stellt Herbart ideale Zielpunkte von Vertiefungen und Besinnungen vor, die in der Erziehung angestrebt werden können: Mit den beiden idealtypischen Begriffen „konzentrierte Vertiefung" und „allumfassende Besinnung" versucht Herbart, pädagogisches Handeln auf den „Begriff" zu bringen. Er ist von der Notwendigkeit überzeugt, dass zumindest der Tendenz nach in einem bestimmten Maße diesen beiden pädagogischen Sinntypen gefolgt werden muss, da sie begrifflich reine Eckpunkte „gewöhnlicher Bewußtseinszustände" darstellen, die sich zwischen den Extremen bewegen.

„Nur so viel dürfen wir hierbei bemerken, daß zwischen den Extremen konzentrierter Vertiefung und allumfassender Besinnung die gewöhnlichen Zustände des Bewußtseins liegen, welche, wie man will, als partielle Vertiefungen von einer Seite, als partielle Besinnungen von einer anderen angesehen werden können“ (A 2, 52).

Die reinen Typen „konzentrierte Vertiefung“ und „allumfassende Besinnung“ wollen keine pädagogische Wirklichkeit beschreiben, sondern stellen nur in typologisch reiner Form „Grenzfälle gewöhnlicher Bewußtseinszustände“ dar. In der Erziehung ist das Eintreten eines von Herbart konstruierten „Grenzfalles“ als Sinnzusammenhang wohl denkbar; er greift jedoch auf das wissenschaftliche Verfahren der Bildung von Sinntypen v. a. deshalb zurück, weil er durch die Verwendung typologischer Begriffe ganz bewusst eine Distanz zur Abbildung „gesetzmäßiger“ pädagogischer Wirklichkeit schaffen kann.

Worin sieht Herbart die Chance einer Analyse der pädagogischen Wirklichkeit im Horizont von gedanklich rein konstruierten Begriffen?

Es geht ihm darum, freie Handlungsspielräume für pädagogische Möglichkeiten aufzuzeigen und diese als Chancen pädagogischen Handelns deutlich zu machen. Diese Vorgehensweise wird im Falle der pädagogischen Konstrukte „Vertiefung“ und „Besinnung“ und auch beim Interesse-Begriff deutlich. Herbart weiß, dass Vertiefung und Besinnung wohl immer nur partiell erreichbar sind, ebenso wie der Richtpunkt eines „vollendet vielseitigen Interesses“. Als notwendig zu beachtende Erfahrungstatsache zeigt er aber auf, daß die noch nicht charakterlich gefestigte Individualität des Schülers und „der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont des Individuums Anfangspunkte der fortschreitenden Bildung“ darstellen.

„Da nun vollendete Vielseitigkeit unerreichbar ist, da man sich statt der höchstumfassenden mit irgendeiner vielleicht reichen, doch immer nur noch partiellen Besinnung wird begnügen müssen, so würde gefragt werden können, welchen Umriß man ihr geben, welchen Teil man aus dem Ganzen vorzugsweise herausheben sollte, wenn hier nicht sogleich die Antwort bereitläge: Es ist die Individualität und der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont des Individuums, der die ersten Vertiefungen schafft und dadurch, wo nicht Mittelpunkte, doch Anfangspunkte der fortschreitenden Bildung festsetzt, die man zwar nicht ängstlich respektieren, aber auch nicht so sehr vernachlässigen soll, daß die Gaben der Erziehung und die Gaben der Umstände nicht leicht in eins zusammenfließen könnten. Der Unterricht knüpfe gern an das Nächste an. Aber man erschrecke auch nicht, wenn das, was er daran knüpft, durch weite Räume und Zeiten von uns getrennt liegt. Die Gedanken reisen schnell, und der Besinnung liegt nur das weit entfernt, was durch viele Mittelbegriffe oder durch viele Modifikationen der Sinnesart getrennt ist“ (A 2, 52 f.).

Herbart expliziert den Begriff Vertiefung, um ihn „in die Sphäre der Anwendbarkeit zu ziehen“ (A 2, 53). Er bildet deshalb zwei begriffliche Unterstufen, in denen es um die Klarheit einzelner Merkmale und deren Verknüpfung (Assoziation) geht. Die Vertiefung in einzelne Gegenstände reicht nicht aus, um Gegenstände ästhetisch aufzufassen. Der Lernvorgang muss auch die Verbindungen zwischen den verschiedenen Vorstellungen herstellen, wobei der Phantasie die Aufgabe zukommt, assoziative Verknüpfungen herzustellen. Die unterrichtliche Erzeugung von Verbindungen ist eminent wichtig für die ästhetische Werturteilsbildung, da einzelne, unverbundene Begriffe allein keine Urteilsbildung ermöglichen.

Die Begriffe „Klarheit“ und „Deutlichkeit“ übernimmt Herbart aus der Logik bzw. Erkenntnistheorie. Die Übernahme des erkenntnistheoretischen Begriffs der Klarheit für pädagogische Zwecke beabsichtigt zunächst keine begriffliche, sondern eine ästhetische Klarheit der Anschauung:

„Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fernbleibt oder, durch die Sorge des Erziehers entmischt, mehreren und verschiedenen Vertiefungen einzeln dargeboten wird“ (A 2, 53).

Den psychologischen Begriff der Assoziation bestimmt Herbart in seiner "Allgemeinen Pädagogik" so:

„Der Fortschritt einer Vertiefung zur anderen assoziiert die Vorstellungen. Mitten unter der Menge der Assoziationen schwebt die Phantasie; sie kostet jede Mischung und verschmähnt nichts als das Geschmacklose. Aber die ganze Masse ist geschmacklos, sobald alles ineinanderfließen kann; und es kann es, wenn nicht die klaren Gegensätze des Einzelnen es verhüten“ (A 2, 53).

Die nächste Stufe nach der „Vertiefung“ - untergliedert in die Stufen „Klarheit“ und „Assoziation“ - ist die Stufe der „Besinnung“. Die Stufe der „Besinnung“ bezeichnet reflexives Verhältnis zum Gelernten; eine Rückbesinnung auf Erfahrungen, um diese zu strukturieren oder zu systematisieren. Die „Besinnung“ unterteilt er in die Stufen „System“ und „Methode“:

„Ruhende Besinnung sieht das Verhältnis des Mehrern; sie sieht jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt System. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis ohne Klarheit des Einzelnen. Denn Verhältnis ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern.

Der Fortschritt der Besinnung ist Methode. Sie durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung“ (A 2, 53).

7. 2. 2 Der formale, objektbezogene Aspekt des Aneignungsprozesses:

„Analyse“ und „Synthese“

Hinsichtlich der sachlogischen Ordnung des Unterrichts konstruiert Herbart zwei Strukturmomente, die der Tendenz nach zwei unterschiedliche Einstellungen erfordern. Er unterscheidet "Synthese" und "Analyse":

„Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch“.

Herbart will mit dem leicht mißzuverstehenden Begriff vom "Gang des Unterrichts" keine konkrete Verlaufsordnung eines unterrichtlichen Lehrgangs aufstellen, sondern zunächst "strukturelle Gleichförmigkeiten" des Unterrichts benennen, die eine Tendenz zum Ausdruck bringen, innerhalb derer der Unterricht in Abhängigkeit seines Inhaltes relativ gleichförmig verlaufen soll. „Analyse“ und „Synthese“ kennzeichnen den *objektbezogenen* Aspekt des Aneignungsprozesses, während „Vertiefung“ und „Besinnung“ den subjektbezogenen Aspekt beschreiben (vgl. Ramseger 1991, 51).

„Analyse" als strukturelle Gleichförmigkeit

Die erste strukturelle Gleichförmigkeit sieht er im pädagogisch notwendigen Handlungstyp der Analyse. Wie beschreibt Herbart diese analytische "Gleichförmigkeit" in ihrer Bedeutung für ästhetisch-rational motiviertes unterrichtliches Handeln? -

Der Lehrer muss zunächst situativ immer von Fall zu Fall entscheiden, ob die motivationale Lage der Schüler eine erfolgversprechende ästhetisch-analytische Unterrichtsarbeit überhaupt zuläßt:

„Das Ästhetische [...] entsteht uns erst in der verweilenden Betrachtung. Jüngere Kinder sehen gewöhnlich nur die Masse wie andere Massen. Zuerst ist das Bunte, das Kontrastierende, das Bewegte für sie schön. Haben sie sich daran satt gesehen und trifft man sie einmal in einer völlig ruhigen, doch auch völlig regsamen [d. h. interessierten] Stimmung, dann ist es Zeit zu versuchen, ob man sie mit dem Schönen beschäftigen könne“ (A 2, 84).

Sieht der Lehrer eine Chance in dieser Weise gegeben, dann geht es immer darum, den Schülern die bunte und für sie verwirrende Vielfalt möglicher ästhetischer Erfahrungs- bzw. Lerninhalte aufzuschließen, indem der Lehrer die Gegenstände in angemessener Weise elementarisiert ("zerlegt"). Das "Zerlegen" aller möglichen Inhalte ist eine pädagogische Kunst, die u. a. auch im Be-

reich ästhetischer Gegenstände beherrscht werden muss und bei der durchaus Fehler gemacht werden können. Für das Elementarisieren ästhetischer Gegenstände im pädagogischen Rahmen schlägt Herbart folgende Handlungsabläufe vor:

1. Präsentation des ästhetischen Gegenstandes durch die „Geste des Zeigens“:

„Man zeige also zuerst auf das Schöne, indem man es heraushebt aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden“ (A 2, 84).

2. Elementarisierung des Gegenstandes in seine Elemente vor den Augen der Schüler:

Sachangemessen kann die Elementarisierung nur in der Weise und nur soweit durchgeführt werden, als dem einzelnen, isolierten Element immer noch ein ästhetisches Werturteil zugeordnet werden kann. Das Element - Herbart nennt es das "einfachste Schöne" - darf hinsichtlich einer ästhetischen Beurteilung nicht gleichgültig sein:

„Aldann fange man an, es [das Schöne] zu zerlegen, nämlich in solche Partien, deren jede für sich noch einen Wert für den Geschmack hat. So würde man z. B. einen wohlgewachsenen Strauch vor sich nehmen, davon einen einzelnen Zweig, genau wo er hervortritt, abschneiden, davon ebenso ein Blatt und von dem gefiederten Blatt die einzelnen Blättchen; oder die Blume, von der sich ebenfalls die Blätter ablösen und einzeln vorlegen lassen. Falsche Zerlegungen, z. B. einen Schnitt mitten in das Blatt, muß der Zögling beachten und rügen“ (A2, 84 f.).

Diese Gleichförmigkeit analytischen Handelns – „Präsentation“ und richtige „Elementarisierung“ des Gegenstandes - ist nach Herbart auch bei musikalischen Gegenständen anzuwenden:

„Man zeige die einfachen Verhältnisse selbst, wenn man im Besitz derselben ist (wie in der Musik)“ (A 2, 90).

Entsprechend seiner formalästhetischen Sicht darf die Elementarisierung von Musik nur soweit betrieben werden, dass die einzelnen Elemente (z. B. Töne) innerhalb eines ästhetischen Sinnzusammenhangs (z. B. eines Motivs) immer noch für den musikalischen Geschmack bewertbar bleiben.

„So muß das einfachste Schöne, es muß die Artikulation des Zusammengesetzten, es muß bei der Wiedervereinigung das neue Schöne der entstehenden Umriss einzeln gefaßt und assoziiert werden. So entkleide man auch das Schöne vom Unterhaltenden und Rührenden, die Hauptsache vom Schmuck, die Idee von der Diktion, das Sujet von der Form. Aber alle diese Auflösung habe stets den Schein einer Hilfe zur Synthesis; denn dahin strebt das auffassende Gemüt. Man beleuchte das Einzelne, ohne je das Ganze durchaus in Schatten zu stellen“ (A 2, 86).

"Synthese" als strukturelle Gleichförmigkeit

Als zweite strukturelle Gleichförmigkeit nennt Herbart die „Synthese“.

„Der synthetische Unterricht gibt eine Menge neuer Vorstellungen und hat sie zu verarbeiten“ (A 2, 88); er ist es, "welcher aus eigenen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen“ (ebd.).

"Synthetisch" ist der Unterricht dann, wenn er "das ganze Gedankengebäude" zusammensetzt. Sachlogisch geht es darum, die analytisch herausgestellten Merkmale in einen umfassenden sachlichen Sinnzusammenhang zu stellen. Dazu müssen die umfangreichen Kenntnisse begrifflich verbunden und in ihrem Zusammenhang systematisiert werden. Dieser Handlungsstruktur im unterrichtlichen Handeln wurde der Weg gebahnt: sie baut auf den Ergebnissen analytischer Unterrichtstätigkeit auf:

„Aber alle diese [elementarisierende] Auflösung habe stets den Schein einer Hilfe zur Synthesis; denn dahin strebt das auffassende Gemüt. Man beleuchtet das Einzelne, ohne je das Ganze durchaus in Schatten zu stellen“ (A 2, 86).

Diese synthetisierende Struktur des Unterrichts zeigt sich schon in Herbarts Methode bescheiden konstruierter Sinnzusammenhänge im häuslichen Musikunterricht:

„Ich bringe eine kleine Orgel in die Kinderstube und lasse darauf einfache Töne und Intervalle minutenlang erklingen. Ich füge ihr ein Pendel hinzu, zugleich für das Auge des Kindes und für die Hand einer ungeübten Spielerin, um die rhythmischen Verhältnisse daran zu beobachten“ (A 2, 76).

Um Sinnzusammenhänge im ästhetischen Bereich herzustellen, muss der Unterricht „Elemente geben“ und sinnhafte „Verbindungen veranstalten“, indem der Schüler Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt, die kennengelernte Elemente zu gebrauchen. Herbart skizziert grob drei strukturelle Handlungselemente, die bei der Ausbildung des ästhetischen Werturteils einen „Gang“ des Unterrichts angeben:

„Die Aufgabe der synthetischen Geschmacksbildung wäre demnach die, das Schöne in der Phantasie des Zöglings entstehen zu lassen. Man wird, wo möglich,

[1.] erst den Stoff herbeischaffen, dann

[2.] durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen und nun erst

[3.] das Kunstwerk selbst vor Augen stellen“ (A 2, 79).

Herbart konnte zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch nicht die Probleme voraussehen, die sich aus einer (sub-)kulturellen Gleichzeitigkeit verschiedener „Musiken“ mit unterschiedlicher musikalischer Idiomatik (und unterschiedlichen Wertinhalten) für den Musikunterricht heute ergeben würden. Für ihn stellte die Generalbaßlehre den einzigen verbindlich gültigen Maßstab für analytische und synthetische Maßnahmen in Bezug auf Musik dar:

„Mit der Musik geht alles sicherer; die Grundverhältnisse samt ihrer einfachsten Synthesis sind in der Hand des Generalbaßlehrers, der nur kein Pedant sein muß“ (A 2, 79).

Der Schüler soll - immer im Verhältnis zum Wertmaßstab erfahrener Kunstwerke - selber produktiv werden:

„Er darf, wenn er selbst etwas bildet, nicht vom Reiz überwältigt werden, sich nicht erschöpfen, nicht sich selber gefallen. Durch sanfte Erinnerungen abgekühlt, nicht gehemmt, werde er von einer Produktion zur anderen fortgelenkt. Auf daß er nicht zu früh in seinen eigenen Geschmack versinke, dazu mögen Meisterwerke verschiedener Gattungen aufgeboten werden. Die nämlichen, periodisch wieder aufgesucht, leisten der eigenen Fortbildung einen Maßstab. Aber aller Geschmack kommt erst spät zum festen Charakter. Um diesen auszuarbeiten, muß er die ganze Kraft seines eigentümlichen Gewissens angestrengt gegen sich selbst wirken lassen“ (A 2, 91 f.).

7. 2. 3 Der formale Aspekt der Intentionalität und Intensität (Motiviertheit) pädagogischen Handelns:

Interesse und Begehrung

Mit welcher inneren Einstellung sich der Schüler vertiefen und besinnen soll, ist mit den (formalen) Stufen Klarheit, Assoziation, System und Methode noch nicht ausgesagt. Die motivationale Lage des Schülers muss begrifflich erfasst werden können, um angeben zu können, welche Sinnrichtung auf den verschiedenen Stufen verfolgt werden soll. Herbart will die Frage klären, inwiefern pädagogisches Handeln als motiviertes Handeln begrifflich erfaßt werden kann. Sein typologisches Konzept sieht daher vor, den Prozesscharakter pädagogischen Handelns näher zu bestimmen, indem er analog zur zeitlichen Konstitution der Stufen „Vertiefung“ und „Besinnung“ motivationale Begriffe bildet, die er „Interesse“ und „Begehrung“ nennt.

Herbart führt den Leser der „Allgemeinen Pädagogik“ gewissermaßen in die Konstruktionswerkstatt seiner typologisch reinen Begriffe vom Interesse ein. Im 2. Kapitel des 2. Buches erläutert er, wie er den zentralen pädagogischen Begriff des Interesses konstruiert hat. Herbart beginnt

mit der Darstellung der allgemeinen Beobachtung, dass die menschliche Kraft in der Regel nicht ausreicht, "Vieles an vielen Orten zu vollenden" (A 2, 54). Die Verwirklichung einer individuellen Vielseitigkeit oder gar Allseitigkeit sollte nach Herbart die Erziehung nicht anstreben, da der einzelne - bezogen auf das soziale Ganze - immer nur durch die Äußerung einiger weniger individueller Seiten seiner Persönlichkeit "der Gesellschaft nützlich werden kann" (A 2, 54). Nichtsdestoweniger soll der Schüler eine Einstellung entwickeln, die offen ist für Handlungen, welche zu verwirklichen den anderen und nicht ihm gegeben ist. Dies bedeutet, dass er an Handlungen, die nur im größeren sozialen Zusammenhang in die Tat umgesetzt werden können, mit regem Interesse teilnehmen soll. Herbarts Konzeption des pädagogischen Interesse-Begriffs basiert somit auf der Überzeugung, dass Individualität und Sozialität des Handelns Korrelate sind. Die Schüler dürfen deshalb auch nicht dahingehend motiviert werden, Handlungen nachzustreben, die „durch den mangelhaften Erfolg die eigene Lust verleiden“, weil sie nicht vollendet werden können. Die Intensität der inneren „Regung“ bzw. des zu entwickelnden Schülerinteresses ist also für Herbart auch ein Problem psychologischer Art, weil er davon ausgeht, daß die Motivierung der Schüler zu vollendeten Tätigkeiten in der Regel verfrüht ist und wegen des höchstwahrscheinlich ausbleibenden Handlungserfolges leicht demotivierend wirkt. Die „Tat“ sei daher erst Sache des ausgebildeten und gefestigten Charakters. Deshalb fragt sich Herbart, wie weit bzw. mit welcher Intensität die Schüler überhaupt motiviert werden sollen, (inneren und äußeren) Handlungen nachzugehen, die noch nicht die „Tat“ des Erwachsenen sein können und nicht sein sollen. Um diese pädagogische Frage zu klären, führt Herbart den zentralen Begriff des „Interesses“ folgendermaßen ein:

„Das vielfache persönliche Leben beschränkten wir von Vielgeschäftigkeit auf vielfaches Interesse, damit die Vertiefungen sich nie zu weit verlieren möchten von der einigenden Besinnung. Denn eben weil die Kraft menschlicher Vertiefung zu schwach ist, um, in eilenden Übergängen sich umherschwingend, Vieles an vielen Orten zu vollenden (wir messen hier mit dem Ganzen der menschlichen Tätigkeit, neben welchem auch die Tätigsten verschwinden), so müssen wir den unordentlichen Verweilungen wehren, die bald hier, bald dort etwas schaffen möchten, aber anstatt der Gesellschaft nützlich zu werden, vielmehr durch den mangelhaften Erfolg die eigne Lust verleiden und durch Zerstreung die Persönlichkeit verdunkeln.

Es entstand uns also der Begriff des Interesses, indem wir gleichsam etwas abbrechen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der innern Lebendigkeit zwar keineswegs ihr mannigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Äußerungen versagten. Was ist nun das Abgebrochene oder das Versagte? Es ist die Tat und was unmittelbar dazu treibt, die Begehrung. So muß Begehrung, mit dem Interesse zusammengenommen, das Ganze einer menschlichen Regung darstellen. Es konnte übrigens nicht die Meinung sein, allen Regungen den Ausgang in äußere Tätigkeit zu versperren; vielmehr, nachdem wir erst die mehreren Regungen an ihren Gegenständen unterschieden haben werden, muß es sich zeigen, welche von der Art seien, daß ihnen vorzugsweise ein gewisses Vordringen bis zur letzten Äußerung gebühre“ (A 2, 54 f.).

Bei dieser Konstruktion des Interesse-Begriffs wird deutlich, daß Herbart von empirischen Beobachtungen ausgeht, um sie hinsichtlich bestimmter motivationaler Merkmale für seine Typologie zu verwenden, d. h. begrifflich zu steigern und zu verkürzen. So konstruiert er - analog zum Begriff der Vielseitigkeit - die Hauptbegriffe wiederum paarweise: „Interesse“ und „Begehrung“, die den motivationalen Aspekt pädagogischen Handelns prägnant bezeichnen und denkbar machen sollen.

Das „Interesse“ bestimmt Herbart als eine Form inneren Handelns, dessen Grad bzw. Intensität der Motiviertheit noch nicht bis zur Konsequenz tatsächlichen äußeren Handelns vordringt. Herbart konstruiert den pädagogischen Interessebegriff, indem er ihn als Engagement geistiger Art mit „mittlerer“ Handlungsbereitschaft darstellt: es ist eine Einstellung, die „in der Mitte zwischen dem bloßen [unmotivierten] Zuschauen“, welches bloß beiläufig etwas aufschnappt und dem [hochgradig motivierten] „Zugreifen“ liegt (A 2, 55). Steigert sich hingegen die Motiviertheit dergestalt, dass

sie zur konkreten Handlung drängt, dann spricht Herbart vom „Begehren“, welches sich bis zum entschiedenen „Willen“ steigern kann. „Begierde“ und „Wille“ reichen für Herbart schon über die Intensität einer mittleren Handlungsbereitschaft hinaus: Sie zählt er nicht mehr zum „Interesse“.

Um pädagogisches Handeln typologisch als motiviertes Handeln begrifflich bestimmen zu können, konstruiert Herbart zwei Einstellungsbegriffe: „Interesse“ und „Begehrung“. Er sucht nach einem Unterscheidungskriterium für das Problem, wie jeweils die Motivationslage des inneren Handelns begrifflich näher bestimmt werden kann. Denn besonders die Handlungsmotive der Schüler gilt es zu erfassen, weil sie ganz wesentlich daran mitwirken, welche Bereitschaft zum tatsächlichen Handeln sich in den Schülern entwickeln wird. Bei seiner Begriffskonstruktion orientiert sich Herbart am Ziel der Erziehung: Da der gefestigte Charakter sich erst in der Tat, im konkreten und entschieden gewollten Handeln zeigt, entspricht dem Charakter die Einstellung des entschiedenen Wollens. Herbart sieht aber, dass es pädagogisch nicht vertretbar wäre, wenn sich der Schüler in der Weise in die Unterrichtsgegenstände vertiefen würde, daß er sich nicht mit der Erwartungshaltung einer phantasievollen und gegenwartsverhafteten, d. h. „interessierten“ Beschäftigung mit dem Gegenstand begnügen könnte. Würde er kein geduldiges, reiches und unmittelbares Interesse im Zuschauen um der Sache willen entwickeln, das „noch an dem angeschauten Gegenwärtigen haftet“ (A 2, 55), sondern ungeduldig den Gegenstand fordern, dann wären viele Bildungschancen vertan: „Charakterlose Kinder“ - sagt Herbart - sollen zwar auch pädagogisch zum Handeln angeleitet werden - sie sollen ihre Handlungen jedoch auf der Grundlage einer inneren Einstellung, einer Handlungsbereitschaft vollziehen, die sich deutlich von der Motivationslage unterscheidet, die charakterfeste Erwachsene gewöhnlich bei ihren Handlungen haben:

„Wiewohl nun das Handeln ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters ist, so gibt es doch auch eine Art von Tätigkeit, die den natürlich noch charakterlosen Kindern vorzüglich wohl ansteht, das Versuchen. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde als aus [interessierter] Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm, wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig, immer hilft es der Phantasie vorwärts und bereichert das Interesse“ (A 2, 56).

Interessiert soll der Schüler sich mit den Unterrichtsgegenständen beschäftigen; er soll sie noch nicht begehren. Daher unterscheidet Herbart die beiden Einstellungen:

„Interesse“ und „Begehrung“.

„Das Interesse, welches mit der Begehrung, dem Wollen und dem Geschmacksurteil gemeinschaftlich der Gleichgültigkeit entgegensteht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, daß es nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt. Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. Diese Bemerkung hilft einen Unterschied klarmachen, der nicht übersehen werden darf. Der Gegenstand nämlich des Interesses kann nie derselbe sein mit dem, was eigentlich begehrt wird. Denn die Begierde, indem sie zugreifen möchte, strebt nach etwas Künftigem, das sie nicht schon besitzt; hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen und haftet noch an dem angeschauten Gegenwärtigen. Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der bloßen Wahrnehmung, daß bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität gelten macht“ (A 2, 55).

Herbart hat mit den Begriffen des Interesses und des Begehrens bzw. des Willens motivationale, d. h. Einstellungsbegriffe konstruiert, die - graduell unterschiedlich - angeben, wie groß die Chance ist, dass die Motiviertheit einer „inneren Regung“ tatsächlich in Handlung übergeht. Die Handlungsmotivation des „Interesses“ ist schwächer ausgeprägt als die des „Begehrens“ und „Wollens“. Ob das „Begehren“ und „Wollen“ dann tatsächlich in eine Handlung münden, ist nicht sicher: Auf dem Weg zwischen Handlungsbereitschaft und tatsächlicher Handlung gibt es erfahrungsgemäß noch viele Dinge, die verhindern können, dass so gehandelt wird, wie es die Handlungsbereitschaft nahelegt.

Für pädagogische Zwecke besonders wichtig erscheint Herbart die Konstruktion des Interesse-Begriffs. Mit Hilfe dieses Begriffes vermag er innere Einstellungen zu beschreiben, die er psychologisch als Vorstellungen begreift, welche sich mit einer gewissen Macht gegenüber anderen Vorstellungen - z. B. Wahrnehmungen - behaupten. Vorstellungspsychologisch gesprochen müssen nach Herbart die Vorstellungen stark genug sein - d. h. sich gegenüber anderen Vorstellungen durchsetzen -, um das Interesse wecken zu können. Setzen sich bestimmte starke Vorstellungen durch, bezeichnet er diesen Vorgang als "Merken":

„Die erste Kausalität, welche eine Vorstellung, die vor anderen hervortritt, über sie ausübt, ist, daß sie (unwillkürlich) dieselben zurückdrängt und verdunkelt. Indem sie nun ihre Kraft anwendet, um das zu bereiten, was wir oben Vertiefung nannten, können wir den Zustand des so beschäftigten Gemüts durch das Wort Merken bezeichnen“ (A 2, 55).

Werden „verwandte Vorstellungen aufgeregt“, dann dringen die Vorstellungen in den Bereich des schöpferischen Phantasierens vor; einen Bereich, in dem noch unvollkommen verknüpfte Vorstellungen die Erwartungshaltung oder Neugier des Schülers stimulieren: Es entsteht ein Erwarten, Fragen, produktives Phantasieren.

Nur mit Hilfe dieses Begriffes vermag der Lehrer anzugeben, mit welcher inneren Einstellung, d. h. mit welcher Art von Handlungsbereitschaft die Schüler sich in die Unterrichtsgegenstände vertiefen sollen. Der formalen Festlegung der grundlegenden pädagogischen Handlungsform einer Vertiefung in die Unterrichtsgegenstände kann Herbart typologisch den Einstellungsbegriff des „Interesses“ sinnhaft zuordnen, um somit pädagogisches Handeln als jeweils in besonderer Weise motiviertes Handeln bestimmen zu können. Aus dieser Verknüpfung eines motivationalen und strukturellen Handlungsbegriffs ergibt sich der typologische Ort eines ganz bestimmten pädagogischen Sinntyps: Die Vertiefung in den Unterrichtsgegenstand mit der Handlungsbereitschaft des Interesses. (Entsprechend kann die pädagogische Handlungsform der Besinnung typologisch als in besonderer Weise motiviertes Handeln z. B. mit dem Handlungsmotiv der Begierde verknüpft werden).

7. 2. 4 Der Aspekt der Vielseitigkeit des Interesses in materialer Hinsicht:

„Erkenntnis“ und „Teilnahme“ als Gegenstände des vielseitigen Interesses

Herbart hat mit den Sinntypen des vielseitigen Interesses motivationale und strukturelle - und insofern formale Aspekte pädagogischen Handelns aufgestellt. Es sind inhaltlich beliebige Einstellungsbegriffe, die noch nicht angeben können, was Gegenstand des Interesses sein soll. Nun wäre es nach Herbarts Auffassung allerdings falsch, wenn in materialer Hinsicht ein vorgegebener Kanon von Unterrichtsinhalten verbindlich gültiger Maßstab für die Ausbildung zum vielseitigen Interesse sein würde. Herbart sieht die Lösung des "Stoff"- Problems der materialen Bildung vielmehr darin, dass nicht Gegenstände bzw. Objekte als Unterrichtsinhalte klassifiziert werden sollen, sondern Einstellungen. Denn die Erfahrung lehrt: Unterschiedlichen Objekten kann ein Schüler durchaus mit der gleichen Einstellung begegnen, während mehrere Schüler z. B. einem einzigen Unterrichtsgegenstand mit unterschiedlicher Einstellung begegnen können. Es gilt aber, im Schüler eine interessierte Handlungsbereitschaft zu wecken, die Herbart als „mannigfaltige Empfänglichkeit“ bezeichnet (A 2, 42). Das bedeutet, dass die Einstellung des Schülers immer in Bezug zum jeweiligen Sinnzusammenhang des Unterrichtsgegenstandes ausgebildet werden muss: Die "Empfänglichkeit" - bzw. das Interesse - für künstlerische Gegenstände muss in anderer Weise gefördert werden als die für Gegenstände aus Naturwissenschaft, Technik, Ethik, Politik oder

Religion. Herbart akzentuiert also die pädagogische Aufgabenstellung in der Weise, dass die Empfänglichkeit oder Einstellung für "interessante Gegenstände" gefördert werden soll. Bei der Bestimmung der Unterrichtsgegenstände in dieser Weise droht allerdings eine fruchtlose Diskussion über die Auswahl möglicher Interessengebiete. Herbart versucht das Problem der klassifizierenden Festlegung von verbindlichen Unterrichtsgegenständen dadurch zu lösen, dass er sie nur als Gegenstände im Subjekt-Objekt-Bezug bestimmt: Gegenstände (Objekte) klassifiziert er nur im Hinblick auf einen subjektiv gemeinten Sinn, d. h. als „subjektiv vorgestellte Objekte“ (im Subjekt-Objekt-Bezug). Wenn Herbart fordert, „man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern Gemütszustände“ (A 2, 57), dann meint er damit keinesfalls subjektive Stimmungen, sondern verwendet einen Einstellungsbegriff, der die Objekte an die Kategorie der subjektiv zugeordneten Bedeutung bindet. Das Viele, was Gegenstand des Unterrichts sein soll, ist nach Herbart immer als in besonderer Weise motiviertes „subjektives Vielfaches“ zu betrachten. Gegenstände sollen daher nur im Subjekt-Objekt-Bezug als subjektiv vorgestellte gegeben sein können. „Damit entfallen die einzelnen Wissenschaftsdisziplinen als Gliederungselemente des Unterrichts“ (Ramseger 1991, 55). Im folgenden Zitat mokiert sich Herbart über diejenigen, die einer normativen Ordnung vielfältiger Stoffpläne nachjagen und fordert stattdessen, „Gemütszustände“ (Einstellungen) zu klassifizieren:

Gegenstände des vielseitigen Interesses

„Die bisher behandelten formalen Begriffe würden leer sein, wenn das, was sie voraussetzen, nicht vorhanden wäre. Das Interessante ist es, was die Vertiefungen verfolgen und die Besinnungen sammeln sollen. Dem Bemerkten, dem Erwarteten gebührt die Klarheit und die Verknüpfung, das System und die Methode. Die Sphäre des Interessanten haben wir nun zu durchwandern. Aber werden wir es unternehmen, die Summe der interessanten Dinge aufzuzählen? Werden wir uns in die Objekte verlieren, um in dem Katalog der nützlichen Lektionen keinen wissenschaftlichen Gegenstand zu vergessen? Hier dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen und so viele Arbeiten übernehmen, als der Tag Stunden hat. -- Die Unmäßigen! Der Himmel schenkte jeder Art des Interesses tausendfache Gelegenheiten; sie laufen allen Gelegenheiten nach und erreichen nichts als Ermüdung. Ein kleiner Fehler der Ansicht ist zu verbessern. Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse, man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern Gemütszustände [Einstellungen]“ (A 2, 56 f.). Herbart klassifiziert die einstellungsbildenden Gegenstände in zwei Hauptklassen: "Erkenntnis" und "Teilnahme".

Das Erkenntnisinteresse beschäftigt sich mit empirischen, wissenschaftlich-forschenden und ästhetisch-urteilenden Sachverhalten.

„Die Erkenntnis ahmt, was vorliegt, nach im Bilde“ (A 2, 57).

Herbart bietet drei Untergruppen an, in denen Erkenntnisinteressen nachgegangen werden kann; der Umfang dieser Einteilung kann seiner Meinung nach noch erweitert werden. Es geht ihm in erster Linie um den „reinen [sinnhaften] Gegensatz der Glieder“:

„Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann:

Erkenntnis-[Interessen]

- des Mannigfaltigen
- seiner Gesetzmäßigkeit,
- seiner ästhetischen Verhältnisse.

Mit "Teilnahme-Interessen" geht es um Gegenstände des sozialen Lernens, um Einstellungen mit sozialem Sinnbezug. Das soziale Interesse zeigt sich in Form einer mitfühlenden Zuwendung zum anderen:

„Die Teilnahme versetzt sich in anderer Empfindung“ (A 2, 57).

Auch für den Bereich des Lernen von Einstellungen mit sozialem Sinnbezug gibt Herbart drei Interessensgebiete an:

„Teilnahme- [Interessen]

- an Menschheit,

- Gesellschaft

- und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen“ (A 2, 58).

Die Ausbildung der Schüler zur Vielseitigkeit bedeutet hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände die Überwindung eines Ansatzes, der lediglich im Angebot vielfältiger Unterrichtsstoffe die Lösung des Problems sieht. Da Herbart die Vielseitigkeit material nur gesichert sieht, wenn gleichzeitig mit den Gegenständen auch sinnentsprechende Einstellungen erworben werden, dürfen nach Herbart schulische Aneignungsformen nicht allein methodisch bestimmt werden, sondern müssen auch themenbezogen sein. Deshalb gilt es, zugleich mit den Stoffen des Unterrichts zugleich fundamentale Einstellungen zu lehren, nicht eine bunte Vielfalt von Unterrichtsstoffen: Für Herbart bestimmt sich der „Kanon“ der Inhalte v. a. danach, welcher Sinnbezug zu den verschiedenen Lerngegenständen jeweils als exemplarisch zu nennen ist. Erziehung in materialer Hinsicht richtet sich für Herbart nach der Frage: Für welche exemplarischen Einstellungen in den Bereichen des Handelns und Erkennens muß der Schüler durch den Lehrer Sinnangebote erfahren haben, damit eine vielseitige Ausbildung der Interessen gesichert ist? Die Chance exemplarischen Lernens sieht Herbart nur dann genutzt, wenn die unterschiedlichen Rationalitätsebenen des sinnhaft bezogenen Handelns und Erkennens im Unterricht berücksichtigt werden. Interesse für Erkenntnisse in den Gebieten von Wissenschaft und Kunst gewinnt der Schüler nach Herbart vornehmlich dann, wenn er sich dieser Gruppe von Gegenständen - ihrem jeweiligen Sinn entsprechend - zuwendet, die sich für „Beobachtung“, „Nachdenken“ und den „Sinn fürs Schöne“ eignen. Würde sich der Unterricht mit der Ausbildung von Erkenntnisinteressen begnügen, wäre er nicht vielseitig zu nennen, denn die Ausbildung des sozialen Lernens braucht nach Herbart eigene Inhalte und Gegenstände, deren Rationalitätsebene keinesfalls mit Gegenständen der Erkenntnis berücksichtigt werden kann. Daher benötigt der Unterrichtskanon nach Herbart auch Gegenstände, die geeignet sind, exemplarisch in soziale Sinnbereiche einzuführen, damit die Einstellungen „Mitgefühl“, „Gemeinsinn“ und „religiöse Erhebung“ angeeignet werden können:

„Ist Beobachtung, Nachdenken, Sinn fürs Schöne, Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöse Erhebung einmal angeregt, wenn auch nur in einem engen Kreise von Gegenständen, so bleibt es größtenteils dem Individuum und der Gesellschaft überlassen, für weitere Ausbreitung auf eine größere Menge und Mannigfaltigkeit der Gegenstände zu sorgen“ (A 3, 195).

Eine Trennung von kognitivem und sozialem Lernen ist bei Herbart nicht vorgesehen. Trotz des Bewusstseins von der Sinndifferenz zwischen „Sachwelt und Mitmenschlichkeit“ (Seidenfaden) sind Erkenntnis und Teilnahme „zwei Aspekte eines einzigen Lernprozesses eines einzigen Individuums“ (Ramseger 1991, 51). Sachkompetenz und soziale Kompetenz bedingen sich im Lernprozeß gegenseitig.

„Die Verschiedenheit des Interesses also, welches der Unterricht bilden soll, bietet uns nur Unterschiede des Gleichzeitigen, nicht aber eine deutliche Stufenfolge dar“ (A 2, 66).

7.3 Die musikalisch-ästhetische Werkeinstellung bei Herbart

Herbart beschreibt die Einstellung des ästhetisch Genießenden aus eigener Erfahrung. Der „Liebhaber der Tonkunst“, der eine „wohltätige Ausspannung von den spekulativen und banausischen Berufsgeschäften“ sucht, „muß fähig sein, abzulassen von seinem Wollen, fahren zu lassen Arbeit, Sorge und Liebhaberei, denn er soll sich hingeben“ (K. IX, 105). Er beschreibt damit aus eigener Erfahrung eine ästhetische Einstellung bzw. einen musikalischen Sinntyp ("Hingebung an

ein ein Kunstwerk"), dessen psychologische Ermöglichung er nur in der möglichst ungestörten Perzeption der Kunstindrücke sieht. Jedoch weiß Herbart aus eigener Erfahrung, daß die „Empfänglichkeit des [ästhetisch] Genießenden" nicht allein dadurch schon gesichert ist, wenn nur bestimmte Hindernisse, die einem "Kunstwerk-Erlebnis" im Wege stehen, aus dem Wege geräumt werden.

Zwar hat der Künstler manche, teils psychologische, teils physiologische Hindernisse zu beseitigen, wobei ihm manche unterstützende Vorkehrung hilft:

„Das Bild bekommt seinen Rahmen, die Bildsäule ihren Untersatz, die Rede ihren Eingang, die Oper ihre Ouvertüre" (K. IX, 106).

Allein die Vorsorge für ein möglichst ungestörtes „Genießen des Kunstwerkes" würde nichts helfen, wenn nicht im Wahrnehmenden selber Voraussetzungen zur „geneigten Aufnahme" bestünden. Zur bloßen Perzeption des Wahrgenommenen muss noch die innere aneignende Eigenbeteiligung als subjektiv zugeordnete Bedeutung hinzutreten - gewissermaßen als zusätzlicher motivationaler Anteil zu einer musikalisch-ästhetischen Sinneserkenntnis.

„In jedes Kunstwerk muß ohne Ausnahme Unzähliges hineingedacht werden; seine Wirkung kommt beim Beschauen weit mehr von innen heraus, als von außen hinein. Darum ist ein gelehrtes Kunstwerk sehr mißlich; es könnte leicht zuviel voraussetzen, und könnte eher imponieren als gefallen“ (K. IX, 107).

Eine der Bedingungen der ästhetischen Wahrnehmung ist dabei eine bestimmte musikalische Kompetenz:

„Alles dies [Beseitigung störender Nebenumstände beim ästhetischen Genießen] würde aber nichts helfen, wenn nicht das Kunstwerk schon gar mancherlei ihm Angemessenes vorfände im Geist des Empfängers. Wer Musik verstehen soll, muß im Auffassen der Intervalle und Akkorde schon einigermaßen geübt sein (K. IX, 107).

Der Werksinn eines musikalischen Kunstwerkes kann nach Herbart nur durch sinnentsprechende, d. h. ästhetisch-rational zugeordnete Bedeutungen des musikalisch Handelnden erfasst werden. Psychologisch erfasst Herbart die Dimension des auf Kunst bezogenen, subjektiv motivierten musikalischen Handelns mit dem Begriff der Apperzeption. Bekanntheits- und Erinnerungsvorstellungen ordnen unablässig den neuen Kunstindrücken alte subjektive Vorstellungen hinzu. In den zum Kunstwerk subjektiv zugeordneten apperzeptiven Bedeutungen selber sieht er kein ästhetisches Element. Herbart sieht in den Apperzeptionen beim ästhetisch motivierten musikalischen Handeln eine große Gefahr. In musikalischen Phantasien und Gefühlen vermag er nur elementar-rational motivierte Bedeutungen erkennen, die mit dem ästhetischen Werksinn selber nichts zu tun haben, diesen von außen nur zugeordnet sind. Herbart betont, dass er Gefühle als subjektive Bedeutungen begreift, die der musikalisch Handelnde der Musik elementar-rational zuordnet. Die sich beim musikalisch Handelnden einstellenden Gefühle trennt Herbart als begleitende Nebenumstände scharf von den ästhetischen Urteilen. Das Gefühl als Begleitumstand der musikalischen Wahrnehmung leugnet Herbart nicht; er will nur nicht, daß es mit dem ästhetisch-rationalen Sinn des Werkes verwechselt wird.

7. 4 Herbarts weiter Vorstellungsbegriff:

Die pädagogische Rolle der „apperzipierenden Aufmerksamkeit“

Während Herbart in Apperzeptionen eine Gefahr für die vollendete ästhetische Erkenntnis des musikalischen Kunstwerkes sah, so dass er diese allenfalls als "nebensächliches Beiwerk" zum "vollendeten Vorstellen" duldet - sie auch zur Erkenntnis des ästhetischen Werksinns nicht einmal für notwendig erachtete - , schätzt er die Bedeutung des "apperzipierenden oder aneignenden Merkens" im pädagogischen Rahmen dagegen besonders hoch ein, denn die ästhetische Einstel-

lung des Schülers muß erst gebildet werden. Um diese Einstellung zu bilden, sucht Herbart nach deren lernpsychologischen Bedingungen. Er sieht einen wesentlichen erzieherischen Ansatzpunkt darin, die subjektiven Vorstellungen der Schüler in die gewünschte Richtung zu lenken, ohne das unmittelbare Schülerinteresse zu zerstören. Mit dem Begriff der sog. "Vorstellung" bezeichnete Herbart leicht missverständlich die ganze Bandbreite möglicher seelischer Wahrnehmungsprozesse ausgehend von unbewussten Empfindungen bis hin zu bewussten seelischen Vorgängen auf der Ebene der Werturteilsbildung. Der begrifflich nicht näher zu bestimmende elementare Sinnhorizont der Schüler, der sich aus ihren Gefühlen, Gedanken und Phantasien zusammensetzt - soll in der Weise angeregt werden, dass vorzüglich solche subjektiven Vorstellungs- und Gefühlsinhalte der Schüler vom Lehrer zu fördern sind, die ihm "frei steigend", d. h. selbsttätig im Phantasieren und Spielen entgegenkommen.

„Der Lehrer soll während des Unterrichts darauf achten, ob ihm die Vorstellungen der Schüler frei steigend entgegenkommen oder nicht. Im ersten Falle nennt man sie aufmerksam, und der Unterricht hat ihr Interesse für sich. Im andern Falle [der gehobenen Vorstellungen, die sich im Aufsuchen des Gelernten zeigen] ist zwar die Aufmerksamkeit noch nicht immer wirklich erloschen; auch läßt sie sich eine Zeitlang noch erzwingen, bevor wirkliche Ermüdung eintritt. Aber es schwebt in Frage, ob der Unterricht für die nämlichen Gegenstände künftig noch Interesse bewirken könne. Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit [Motivation], einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen" (A 3, 186).

Auf der Grundlage assoziationspsychologischer Gesetzmäßigkeiten strich er die für den Aufbau des Charakters so bedeutsame Bildung von Vorstellungen heraus. Bildlich gesprochen stellte er sich Vorstellungen als mit Haken und Ösen versehen vor, die sich je nach Verwandtschaftsgrad zu einer Kette zusammenschließen lassen. Die "apperzipierende Aufmerksamkeit" ist seiner Meinung nach für den Unterricht besonders wichtig, denn sie vermag in ganz besonderem Maße das unmittelbare Interesse der Schüler zu wecken. Er ist überzeugt, dass dort besonders motivierende pädagogische Situationen vorliegen, wo neue Lerninhalte auf „eingeschliffenen Assoziationsbahnen" angeeignet werden - wo sich alte und neue Lerninhalte mit einer gewissen Leichtigkeit „ineinanderhaken", weil sich dort Apperzeptionskonstanten (als formal-kategoriale Sinnrichtungen des Interesses) ausgebildet haben, die zu verbindlich geltenden Ordnungen („Gewohnheiten") des Denkens und Handelns im Unterricht geworden sind:

„Apperzeption oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen, am stärksten (wiewohl nicht unbedingt am besten) durch die frei steigenden“ (A 3, 186).

7. 5 Das Herbartianische „Missverständnis“

Dies hat nach Herbart überhaupt nichts mit schematischer Strenge zu tun: Nur ein anregender, vielseitig fesselnder und lebensvoller Unterricht kann diese Grundstruktur der Bildung berücksichtigen. Durch die Art seiner wissenschaftlichen Darstellung bedingt, entsteht leicht der Eindruck, Herbart befürworte einen schematisch gestuften und mechanistisch-zergliederten Unterrichtsablauf: resultiert für ihn doch aus dem spannungsvollen Wechsel zwischen Vertiefung und Besinnung die Vierstufigkeit: „Klarheit“, „Assoziation“, „System“, „Methode“. Diese "Stufigkeit" meint bei ihm jedoch keinen methodisch exakt geplanten Ablauf von Unterrichtsstunden oder Unterrichtseinheiten. Niemals spricht Herbart davon, dass einzelne Unterrichtsstunden oder auch Unterrichtseinheiten schematisch nach den Formalstufen gegliedert sein müssen, zumal er davon ausgeht, dass in der Jugendzeit alle vier Stufen überhaupt nicht vollgültig durchlaufen werden können. Er legt auch gar kein Schema für die Behandlung bestimmter Stoffabschnitte vor, sondern will zunächst nur in der Art allgemeiner Richtlinien angeben, dass der Bildungsprozeß der vielseitig interessierten Persönlichkeit als großer Spannungsbogen zu verstehen ist, der über das ganze Le-

ben hinweg wechselnde Zustände zwischen Vertiefung und Besinnung beschreibt. Herbart will mit den „Stufen“ das Bildungsgeschehen nach letzten Elementen und sinnhaften Gegebenheiten auf dem zu seiner Zeit gängigen Weg scharfer begrifflicher Untersuchungen erforschen. Dadurch konnte es leicht zu dem oben erwähnten Missverständnis kommen, da insgesamt Herbarts Methode einer mechanistisch anmutenden, begrifflich exakten Durchgliederung pädagogischer Sinnzusammenhänge aus heutiger Sicht leicht unangemessen erscheint. Herbart selber beabsichtigte also gar nicht, den methodischen Ablauf von Unterrichtseinheiten zeitlich in starrer Weise zu fixieren wie die Herbartianer, die sich in diesem wichtigen Punkt ungerechtfertigter Weise auf ihn beziehen, wie bei Helm zu sehen sein wird. Herbart wollte formale Grundbegriffe als konstitutive Unterrichtsprinzipien aufstellen und keine in jedem Falle einzuhaltenen Folge bestimmter Unterrichtsabläufe. Die Herbartsche Reihe „Klarheit, Assoziation, System, Methode“ soll daher keinesfalls statisch als Methodenreihe innerhalb einer Lehrstunde durchlaufen werden. Bei der Methodisierung der „Stufen“ habe der Lehrer nach Herbart nur darauf zu achten, dass Vertiefung und Besinnung gleiches Recht bekommen. Der Unterricht solle „in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände“ der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht geben, er solle „Klarheit jedes Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten, und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung“ besorgen.

Alle Herbartianer verstanden unter den „kleinsten Gruppen“ offensichtlich die methodischen Einheiten, die Sinnzusammenhänge häufig auseinanderrissen. Vertiefung und Besinnung war von Herbart dagegen viel flexibler gedacht als die metronomisch erzwungene Vertiefung und Besinnung in die Unterrichtsgegenstände. Nach Herbart soll der Schüler selber dem Unterrichtsgegenstand begegnen und ihm Interesse abgewinnen. Die Rolle des Lehrers ist es, für diese Begegnungen Gelegenheiten zu schaffen, indem er die rechte Reihenfolge der Stoffe aufstellt, sie der Sache nach angemessen elementarisiert und sie in einer geeigneten Weise zusammensetzt bzw. anordnet - d. h. mit Herbarts Worten: sie „synthetisiert“.

B. Helm

1. Das „vielseitige Interesse“ im Prozess des Unterrichts bei Helm

1. 1 Musikalisches Interesse in formaler und materialer Hinsicht (historisch-systematischer Ertrag)

Helms historische Betrachtung des Problems formaler und materialer Bildung im Gesangunterricht stellt folgende Ergebnisse einer „fortschrittlichen“ Methodenentwicklung der Gesangbildungslehren heraus (s. u. die Punkte 1-4). In diesen Ergebnissen bzw. in seiner Einschätzung bestimmter „fortschrittlicher“ Züge innerhalb einzelner historischer Gesangbildungslehren zeichnet sich bereits die Richtung seines Konzepts einer Ausbildung des vielseitigen Interesses durch Unterricht ab.

Auf der Grundlage dieser von Helm erachteten methodischen Erkenntnisfortschritte im Bereich der Gesangbildungslehren bezüglich der wissenschaftlichen Konstruktion von Gesangbildungslehren zeigt sich die Idee eines pädagogischen Konzepts einer interessebildenden Gesangbildungslehre ab (Punkt 5). Diese stellt gewissermaßen die notwendige Bedingung einer gelingenden Charakterbildung dar, in der das Ziel der Erziehung erst vollständig verwirklicht werden kann (Punkt 6):

1. Das Ende der Prävalenz der formalbildenden „Elementarkurse“ der Pestalozzi-Ära bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts und die im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wieder erstarrende Bedeutung der materialen Bildung am Lied begrüßt Helm als historische Tendenz.

2. Ebenso begrüßt er die sich durchsetzende Forderung nach einer gleichberechtigten, voneinander abhängigen formal-materialen Bestimmung der Methoden des Gesangunterrichts, welches sich ab ca. 1870 abzeichnet.

3. Die Betonung eines von Helm bevorzugten „analytisch-synthetischen Verfahrens“, bei dem die Abhängigkeit der Formalbildung von der materialen Bildung gefordert wird: Der Elementarkurs wird vom Liederkurs abhängig gemacht.

4. Bei Helm mit Wissenschaftsanspruch: Die Verlagerung der zentralen Fragestellung hinsichtlich des formalbildenden Aspektes, die sich von Problemen der Gestaltung des Elementarkurses zu Fragen der musikalischen Interessenbildung hinbewegt. Dabei bleibt die „alte“ Kursus-Problemstellung der Gesangbildung - Anordnung und gestufte Folge der musikalischen Elemente - bei Helm der *Sache* nach weiter bestehen, wird jedoch als wissenschaftliche Problemstellung modifiziert: Die Schwächen der „alten“ Elementarbildungskurse liegen hauptsächlich im Bereich eines nach psychologischen Erfordernissen gestuften Ganges der Erkenntnisbildung, der die „unmittelbaren Interessen“ der Schüler zu wenig beachtete. Die Notwendigkeit formaler Elementarbildung bleibt bei Helm unbestritten, wird von ihm aber stärker als Prozess musikalischer Bildung unter psychologischer Perspektive unter dem Gesichtspunkt der musikalischen Vorstellungs- und Interessenbildung betrachtet.

Helm versucht durch folgendes Verfahren, das unmittelbare Interesse zu beleben und zu sichern:

5. Helms methodisch-didaktisches Konzept: Die Sicherung des „unmittelbaren Interesses“ durch die anfängliche Vermeidung von Reflexionsurteilen in der Genese des Geschmacksurteils im Gesangunterricht.

Die materiale Bildung durch das „Lied“ ist nach Helm die psychologische Voraussetzung der formalen. Materiale und formale Bildung sollen eine psychologische Einheit bilden (vgl. B, 251). Helm stützt diese Position einer formal-materialen Gesangbildung auf die Beobachtung, dass „zwei- bis dreijährige Kinder kleinere Liedchen ... schon ziemlich korrekt, d. h. tonisch und rhythmisch richtig wiederzugeben vermögen“ (3, 187). Helms Schlußfolgerung aus dieser Beobachtung, „in der Volksschule mit der Aneignung von Liedern zu beginnen“, basiert auf dem Vertrauen in die unterrichtliche Pflege vorreflexiver Formen des Umgangs mit Liedern, die aus „ästhetisch berechtigten Tonverbindungen“ bestehen. Diese Lieder bilden eine spontane, nichtreflexive „concrete Unterlage“ für das „unmittelbare Interesse“ der Schüler, weil „das Interesse immer am Concreten haften“ (3, 186): Sie erregen das „unwillkürliche Wohlgefallen“ (3, 186). Helm deutet das Verhältnis vom spontanen, unmittelbaren Interesse an „schöner“ Musik und den später einsetzenden Abstraktionsprozessen folgendermaßen: Die Erzeugung des „unwillkürlichen Wohlgefallens“ an den „natürlichen, und doch kunstgerechten Tonverbindungen“ der Lieder (3, 186) ist ein wesentliches Werk der musikalischen Erziehung. Dieses unmittelbare Interesse muss erst erzeugt sein, bevor die Phase der Reflexion und der Anwendung des Gewussten einsetzen darf. Der später folgende Elementarkurs führt in enger Beziehung zu den Liedern und im Hinblick auf das Interesse des Schülers die musikalischen Elemente zur Anbahnung der Reflexion als „Bestandteile des ihm lieb gewordenen Ganzen“ ein. Durch dieses Vorgehen will Helm die Chance

wahren, dass reflexive, auf Musik bezogene Entscheidungen, die sich nach musikalischen Regeln und Gesetzen richten, motivational in einer vorreflexiven Entschiedenheit gründen und mit ihr übereinstimmen.

6. Dieses Konzept beruht auf seiner Lehre der „Charakterbildung“, die besagt, dass der interessebildende Unterricht „mittelbare Charakterbildung“ sei, weil er bestrebt ist, außerunterrichtliche Handlungskompetenzen und einen entschiedenen Willen anzubahnen. Die Anbahnung einer Wertübernahme soll in dieser Weise unterrichtlich vorbereitet werden: Die reflexiv angeeigneten Gegenstände des Unterrichts haben als Werte primär den Charakter von „Sanktionen“ ursprünglicher (vorreflexiver) Wahlen.

1. 2 Vielseitiges Interesse in formaler und materialer Hinsicht

Um den „religiös-sittlichen Charakter“ auszubilden, bedarf es des Mittels des erziehenden Unterrichts, der die Prädisposition für ein „vielseitiges Interesse“, den Zweck des Unterrichts, anlegt. Erst unter der Voraussetzung, dass im „Zögling“ ein vielfältiges „Streben“ entstanden ist, kann er sich auch „als Mann“ eine interessierte Offenheit zumindest für „andere Berufsarten“ bewahren. Ist das „vielseitige Interesse“ ausgebildet, besteht auch eine große Chance, dass er sich am „Gemeinschaftsleben in Gemeinde, Kirche und Staat in selbstloser Hingabe beteiligt“ (A, 310).

Helm zeigt auf, wie sich das Gefüge der Vorstellungen unter dem Einfluss des Unterrichts zu entwickeln hat. Wie er ein „vielseitiges Interesse“ durch Unterricht ausbilden will, kann an den beiden Hauptbegriffen der „Vielseitigkeit“ und des „Interesses“ näher erläutert werden.

Erziehender Unterricht soll im Schüler eine Urteilskompetenz angesichts des Gelernten entwickeln. Dies ist nur möglich, wenn ein einsichtiger Wille durch die Entwicklung eines vielseitigen Interesses gebildet wird. Das pädagogische Korrelat zum Begriff des „einsichtigen Willens“ ist die anzustrebende „Vielseitigkeit des Interesses“.

Die Bildung des vielseitigen Interesses bestimmt Helm formal und material:

- a) in rein formaler Hinsicht unter dem Aspekt der Interessestärke, von Helm auch „Interesse“ genannt;
- b) in formal-materialer Hinsicht unter dem Aspekt der „Vielseitigkeit“ der Interesserrichtungen.
- c) rein material („Stoff“)
- d) in rein formaler Hinsicht als „Artikulation“ (Gang) des Unterrichts gemäß der „Formalstufen“.

1. 3 Helms pädagogische Bestimmung des Zwecks von Unterricht: Ausbildung der „Vielseitigkeit“

Nach Helm ist die pädagogische Chance einer Übertragung von Werten nur gegeben, wenn der empirische Sachverhalt der Urteilsbildung, der sich als wesentlicher Aspekt der Grunderfahrung der Bildsamkeit und der pädagogischen Kausalität gezeigt hat, in der unterrichtlichen Ausbildung einer vielseitigen Urteils- und Handlungskompetenz Beachtung findet. Eine vielseitige Urteils- und Handlungskompetenz will Helm mit seinem "erziehenden Unterricht" bilden. Warum hält Helm dies für erforderlich?

Nur durch die Ausbildung der Urteilskompetenz kann sich im Schüler ein Selbstverhältnis zum Gelernten entwickeln. Der Schüler soll an seinem Lernprozess mitwirken. Dies ist notwendig, weil der zukünftige Erwachsene in die Lage versetzt werden soll, sich eigene (u. a. auch berufliche) Zwecke setzen zu können, denn die Zwecke des künftigen Mannes können und sollen nicht im voraus vom Erzieher bestimmt werden. Was allerdings ausgebildet werden sollte, ist - unter formalbildendem Aspekt – eine vielseitig interessierte und „vielseitig entwickelte, bestimmte und klare Individualität“, die sich möglichst viele Chancen der Wahl eigener, zukünftiger Zwecke offenhält. Dies bedeutet, dass der Unterricht allgemeinbildende Ziele verfolgen muss, die den Heranwachsenden in die Lage versetzen, sich auf der Grundlage seines Wissens und Könnens künftige Zwecke selber zu setzen. Gelingt diese *Begabungsbildung*, dann ist der Heranwachsende kompetent und offen, eigene Ziele zu verfolgen:

„Der Zögling überschreitet dann die Schwelle der Erziehungsperiode mit einer (...) allgemeinen Bildung, die sich für jede Berufsbildung als eine zuverlässige Grundlage erweisen und auch bewirken wird, daß der Zögling als Mann auch anderen Berufsarten Interesse und Teilnahme bewahrt und an dem Gemeinschaftsleben in Gemeinde, Kirche und Staat in selbstloser Hingabe sich beteiligt“ (A, 310).

Eine vielseitige Bildung, die den Heranwachsenden in die Lage versetzt, eigene Lebensziele zu verfolgen, ist jedoch noch keine zureichende Voraussetzung von Moralität und Mündigkeit. Zwischen der Vielseitigkeit und dem „einen“ ethischen „Endziel“ (A, 2) der Erziehung, der „Tugend“ (A, 7), muß eine Affinität bestehen, die die Erziehung „von der Wesensbestimmung des Menschen abhängig“ macht (A, 6) -, also die Vielseitigkeit so bilden muß, dass diese sich am verbindlichen Maßstab einer universellen Moral orientiert.

„Vielseitiges Interesse“ ist für Helm das pädagogische Korrelat zum ethischen Begriff der „Tugend“, der „ungetrübten Harmonie zwischen Wille und sittlicher Einsicht“. Die Ethik stellt dem „erziehenden Unterricht“ die Aufgabe, der Tendenz nach eine „Idealpersönlichkeit“ (A, 84) zu bilden, die im „Besitz der Tugend“ ist und bei der der „Wille der sittlichen Einsicht entspricht“ (A, 7).

Der Unterricht hat die Aufgabe, die Vielseitigkeit des Interesses zu bilden, wodurch er die Konstitution der „religiössittlichen Einsicht“ als Voraussetzung des „religiössittlichen Willens“ in der Zeit bestimmt.

Die Genese der „religiössittlichen Einsicht“ muss an den vorreflexiven Formen der Sittlichkeit („gute Gewohnheiten“) der Schüler ansetzen und die Bildung von Werten in den genetischen Zusammenhang einer empirischen Werturteilsbildung im pädagogischen Rahmen rücken. Die Genese des einsichtigen Willens stellt sich unterrichtlich dar als Ausbildung des vielseitigen Interesses. Vor der Selbstapplikation von Werten steht für Helm daher notwendigerweise der Prozeß der methodisch gelenkten Genese der Urteilsbildung, die eine unterrichtliche Anleitung zur Entwicklung der Urteilskompetenz darstellt. Dieser Prozess der Urteilsbildung führt zur „Einsicht“, dem „Ziel und Objekt des Unterrichts“ (A, 87). Die methodisch geplante, lehrgangsmäßige Durchführung dieses Prozesses, als dessen Ziel er die „religiössittliche Einsicht“ sieht, ist die Hauptaufgabe des interessebildenden Unterrichts.

1. 4 Ausbildung des musikalischen Interesses als Grundlage eines Unterrichtsganges mit zwei Phasen:

Vorreflexive und reflexive Wertübertragung

Das pädagogische Grundproblem im Prozess des bildenden Gesangunterrichts ist das Verhältnis von spontan-ästhetischer Beurteilung des Schönen und der Reflexion über das Schöne.

Ins Empirisch-Pädagogische gewendet ist der Vorgang der musikalischen Wertevermittlung als Prozeß der musikalischen Urteilsbildung bzw. der Erlangung der musikalischen Urteilskompetenz zu beschreiben, der mit einer „Vertiefung“ in den Gegenstand bzw. mit einer auf dem Unterrichtsgegenstand ruhenden „aneignenden Aufmerksamkeit“, dem „unmittelbaren Interesse“, beginnt. In der Erzeugung und Erhaltung dieses „unmittelbaren Interesses“ liegt die Grundlage für ein später auszubildendes reflektiertes Selbstverhältnis zur Musik als Bedingung für die Chance einer eigenen, fundierten Wertwahl.

Jedoch ist die Ausbildung des musikalischen Interesses keine zureichende Voraussetzung zur Erlangung musikalischer „Mündigkeit“, „Reife“ oder „Tugend“ im Helmschen Sinn, denn dem Interessenbegriff als einem empirisch-psychologischen Begriff fehlt notwendigerweise die Wert- und Zielebene einer gebildeten, in musikalischer Hinsicht „tugendhaften“ Person. Dieses Problem einer empirischen, handlungsorientierten Umsetzung des Ideals der musikalischen Erziehung ist für Helm insofern praktisch zu lösen, als er die Möglichkeit der Genese einer musikalischen Wertaneignung auf sein „Zutrauen in die sittliche Verbindlichkeit des ohne Reflexion überzeugenden Schönen“ setzt (Buck 1985, 21). Die Genese einer musikalischen Wertaneignung beginnt für ihn aber mit der Erzeugung einer *vorreflexiven* Entschiedenheit durch Einübung „guter“ musikalischer Gewohnheiten in Verfahren des Beispiels, des Vorbilds, des Umgangs und der Darstellung des ohne Reflexion überzeugenden musikalisch Schönen. Der Lehrer soll die Kinder „Schönes wahrnehmen lassen“ in der Hoffnung, dass sie „Schönes nachzuahmen suchen“ (A, 251). Das Primat der guten Gewohnheit, einfach „Schönes darstellen“ und „Schönes wahrnehmen lassen“, zeigt Helms Vertrauen, dass die Tonverhältnisse im wahrgenommenen „schönen“ Lied den Schülern unmittelbar gefallen, ohne Reflexion auf einen Grund des Gefallens.

Der Aufbau reflexiver Formen des Umgangs mit Musik ist das Spätere. Er muss in einer vorreflexiven Entschiedenheit gründen und mit ihr übereinstimmen (vgl. Buck 1985, 20). Die spätere reflexive Beurteilung soll den „Charakter von Sanktionen ursprünglicher Wahlen haben“ (Buck 1985, 20).

2. Der rein formale Aspekt der Interessenstärke

Im Interesse des zukünftigen Erwachsenen darf das Wissen den Schüler nicht gleichgültig lassen. Es muss sein Interesse wecken, damit er auch später als Erwachsener motiviert ist, am „erworbenen Wissen festzuhalten, es zu vervollkommen und in der Außenwelt zur Geltung und Anerkennung zu bringen“ (A, 102). Er muss den Sachgehalt der Bildung zur Verfügung haben.

Nach Helm darf der Erzieher die Ausbildung einer rein formalbildenden, vom Gegenstand oder „Stoff“ des Unterrichts losgelösten Aktivität des Schülers nicht aus den Augen verlieren, weil die Erziehung zur Individualität vor dem erzieherischen Problem steht, wie Unterricht die zukünftige, freie Individualität des Erwachsenen antizipieren kann. Die Persönlichkeitsbildung hat die freie Selbstbestimmung des Einzelnen zu beachten: Auch wenn nach Helms fester Überzeugung „die idealen Güter des Lebens“ (A, 3) a priori feststehen, darf bzw. muß der mit einem „freien Willen“ ausgestattete Zögling nur in der Weise erzogen werden, dass er „frei und selbstbewußt den idealen Gütern des Lebens nachgeht“ (A, 3). Dazu bedarf es in jedem Fall einer gewissen Stärke der inneren Beteiligung oder der Fähigkeit, sich von eigenen Motiven bestimmen zu lassen. Unter Beachtung der anthropologischen Gegebenheit des „freien Willen“ muß daher der Heranwachsende zur „freien Selbstbestimmung“ der eigenen Identität gebildet werden - d. h. er muß zur Erreichung selbstgesetzter Ziele befähigt, begabt werden. Im Heranwachsenden muß daher eine Handlungsbereitschaft entstehen, das Sittliche bzw. andere Werte mit Interesse aufzunehmen. Der hohe Grad der „Kraft und Lebendigkeit“, den das Interesse hat, soll sich auch weiterhin beim späteren Erwachsenen noch als ein Engagement zeigen, welches Helm das „vielseitige, unmittelbare Interesse“ nennt. Wenn der Schüler die „Schwelle der Erziehungsperiode“ überschreitet, soll ihn eine

„vielseitig entwickelte, bestimmte und klare Individualität“ auszeichnen, die ihm mit der „allgemeinen Bildung“ nicht nur für jede Berufsbildung eine zuverlässige Grundlage mitgibt, sondern auch bewirkt, „daß der Zögling als Mann auch anderen Berufsarten Interesse und Teilnahme bewahrt und an dem Gemeinschaftsleben in Gemeinde, Kirche und Staat in selbstloser Hingabe sich beteiligt“ (A, 310). Der Schüler soll eine Einstellung entwickeln, das im Unterricht Erworbene „über die Schulbank hinaus auch im späteren Leben festzuhalten“ (A, 107).

Helm ist überzeugt, dass dieses Ziel nur durch eine unterrichtliche Begabungsbildung zu erreichen ist. Es ergibt sich daher die Notwendigkeit, den Bildungsprozeß zunächst nicht nur material, sondern auch rein formal, d. h. als eine von den Gegenständen losgelöste, zu bildende Aktivität bzw. Interessestärke des Heranwachsenden zu bestimmen.

Die Entwicklung des Heranwachsenden ist „nicht mit Notwendigkeit an eine bestimmte Richtung gebunden“ (A, 3). Daher geht es beim Erwerb von Erkenntnissen und Einsichten gleichzeitig auch immer um die notwendige Ausbildung der subjektiven Voraussetzungen für Objektivität, um die Belebung und gesteigerte Regsamkeit - formal: um die Interessestärke - des Schülers im Umgang mit dem Stoff des Unterrichts. Das Quantum seiner Aktivität erst sichert die subjektive Verbindlichkeit des Wissens. Helm sucht nach einer Einstellung, in der er - durch Erzeugung eines ganz bestimmten Quantums der Aktivität oder Regsamkeit des Schülers - die subjektiven Voraussetzungen für die Objektivität sachadäquater Erkenntnisprozesse sichern kann. Er charakterisiert ganz generell diese formale Voraussetzung auch als "Teilnahme des Gemütes", welches im Zögling ein „Streben“ entstehen läßt, „das erworbene Wissen festzuhalten, zu vervollkommen und in der Außenwelt zur Geltung und Anerkennung zu bringen“ (A,102). Die gesuchte Voraussetzung ist also eine Einstellung, welche eine sachorientierte und gefühlsbeteiligte Grundlage für spätere Erkenntnisse und Handlungen zu sein hat. Diese Voraussetzung einer inneren Regsamkeit mit einem idealen Aktivitätsquantum nennt Helm das „unmittelbare Interesse“ (A, 102). Dieses muß als „Lebenskraft“ (A, 107) im Schüler entwickelt werden. Mit Blick auf die hohe Bedeutung eines interessebildenden Unterrichts sagt Helm, dass beim Erwerb von Einsichten und Erkenntnissen die „Teilnahme des Gefühls“ nicht fehlen darf. In dieser Bestimmung des „unmittelbaren Interesses“ ist zu erkennen, dass es nicht lediglich als pädagogisches Mittel - etwa als motivationaler Faktor bei der Wissensaneignung - sondern als pädagogischer Zweck angesehen wird.

Um sich im späteren Leben durch Taten bewähren zu können, muß im Heranwachsenden die Motivlage eines „energischen, dauernden Willen“ (A, 273) entstehen. Helms Antwort auf die Frage, auf welcher motivationalen Grundlage ein solcher entschiedener Wille unter Mitwirkung des Unterrichts entstehen kann, lautet:

"Nicht von jeder Teilnahme des Gemütes kann man diese Wirkung erhoffen, sondern nur von einer solchen, die wie der Wille das ganze Gemüt umspannt und die mit der Einsicht in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis steht: vom Interesse (...). Das Interesse (...) soll während des ganzen Lebens rege bleiben und seinen Träger fortgesetzt zum Wollen und Handeln antreiben (...). Ein energischer, dauernder Wille kann nur aus dem Interesse kommen (A, 102; 106 f.; 273).

Mit der begrifflichen Wendung von der „Teilnahme des Gemütes“ (A, 102) bestimmt Helm das „Interesse“ aus einem psychologischen Blickwinkel. Zur Frage der „Vielseitigkeit“ korrespondiert die Frage nach der Intensität, mit der das individuelle Interesse am Prozeß der Aneignung der Gegenstände beteiligt sein muss. Der Schüler muss mit dem Erwerb der zu erweiternden Einsichten Interessen verbinden, die für das „Streben“ der ganzen Person bestimmend werden. Das Interesse muss „rege“ sein, es muß so „viele Seiten“ haben, wie es „Vorstellungsgebiete“ gibt, auf denen es beruht. Die mannigfache Empfänglichkeit für vielfältige „Wissensgebiete“ bahnt dann ein „mutvolles, zuversichtliches und ergebnisreiches Wollen und Handeln“ an (A, 104). Das Interesse stellt den entscheidenden pädagogisch wirksamen Anfang des „Strebens“ dar, das in ein wertbewußtes und kompetentes Handeln münden soll.

Erziehender Gesangunterricht bedeutet für Helm Förderung der musikalischen Begabung, bei der die zu bildende Aktivität mit der Stärke des Interesses an Musik korrespondiert. Das Interesse an ästhetisch schönen Tonbewegungen soll belebt und gesteigert werden. Die Belebung dieses Interesses ist auch gleichzeitig das formale Ziel des Gesangunterrichts, der ein mutvolles, zuverlässiges und ergebnissicheres musikalisches Wollen und Handeln anbahnen soll.

2.1 Stufen der Intensität und Intentionalität des Interesses

Die Beachtung der jeweiligen Intensität und Intentionalität des „Interesses“ ist pädagogisch bedeutsam.

Während der Schüler sich in einen Gegenstand „vertieft“ oder „versenkt“, soll sich das „Interesse“ vorzüglich auf einer ganz bestimmten Intensitätsstufe einer seelischen Regung befinden. Er geht hier vom Begriff der „Teilnahme des Gemüts“ aus (A, 102). Die „Teilnahme des Gemüts“ zeigt sich in einem „Streben“, einem seelischen Prozeß sich steigender Stufen. Auf einer dieser Steigerungsstufen befindet sich das „Interesse“. Helm charakterisiert dieses als eine Gemütsregung von mittlerer Stärke (Stufe 2). Psychologisch äußert sie sich in der unwillkürlichen, „apperzeptiven“ Aufmerksamkeit oder im „unmittelbaren Interesse“ (formale Ebene des vielseitigen Interesses), welcher das „Merken“ auf einer niedrigeren Intensitätsstufe vorgeordnet ist (Stufe 1). Die Perception, das „Merken“, ist noch nicht von einer gerichteten Aufmerksamkeit vorangetrieben und kann noch keine nachhaltige Bindung zwischen Subjekt und Objekt herstellen. Erst das „unmittelbare Interesse“ ist von einer Intensität, die, wie Helm sagt, die Aufmerksamkeit auf den Gegenständen „ruhen“ lässt, aber bereits ausreicht, um die innere Aktivität des Schülers nachhaltig zu binden (vgl. A, 119). Die apperzipierende Aufmerksamkeit (Stufe 2) lässt den Schüler neuen Unterrichtsgegenständen mit „Gefühlen der Erwartung“ entgegensehen (A, 113).

„Die aneignende Aufmerksamkeit ruht auf einem Gegenstande, auf einem Vorgange, auf einer Vorstellung in der Erwartung, daß dadurch unserem Wissen eine erwünschte Ergänzung und Vervollständigung zu teil wird“ (A, 110).

Die Intention, mit der sich der Schüler in den Stoff „vertiefen“ soll, ist die einer Erwartungshaltung, dass geistige Bedürfnisse des Schülers befriedigt werden durch die erwünschte „Erweiterung seiner Erkenntnis“ (A, 95).

Die Intensität der „Begierde“ (Stufe 3) geht nach Helms Darstellung über das unmittelbare Interesse hinaus und stellt eine pädagogisch eher unerwünschte seelische Regsamkeit dar: „Auch an sich gute Begierden“ (A, 273) ruhen nicht auf dem Gegenstand in einer Erwartungshaltung wie das Interesse, sondern streben machtvoll in die Zukunft: Der Begehrende erlebt eine innere Spannung im Hinblick auf den Gegenstand der Begierde, die er durch die Befriedigung der Begierde auflösen will. Das Problematische an der Begierde aus erzieherischer Sicht ist, dass sie „immer nur vorübergehend, nie von Dauer“ (A, 273) ist. Der erziehende Unterricht will aber gerade eine dauerhafte seelische Regsamkeit als Voraussetzung konstanter Lebenseinstellungen erzeugen. Diese kann nach Helms Auffassung nur durch das „unmittelbare Interesse“ erzeugt werden.

Die Frage für Helm ist also, wie er die Intensität der Regsamkeit steigern kann, d. h. bis hin zu Handlungen - und zwar Handlungen, die mit dem Interesse in Beziehung stehen bzw. aus dem Interesse kommen. Eine Steigerung der Intensität des „unmittelbaren Interesses“, welches ja nur auf den Gegenständen „ruht“, ist daher notwendig (also: Steigerung von Stufe 2 auf 3). Wie aber hat die gesuchte Intensitätsstufe 3 auszusehen? - Eine Motivationslage, die er als „Begierde“ bezeichnet, scheidet dafür aus, weil sie - unabhängig davon, ob sie „erlaubt“ oder „unerlaubt“ ist - nicht aus dem Interesse kommt und nur von kurzer Dauer ist.

Helm sieht folgende Lösung: Er will eine Motivationslage erzeugen, die zwar hinsichtlich der Intensität mit der „Begierde“ zu vergleichen ist (Stufe 3), aber nur hinsichtlich der Intensität, denn

die gesuchte Motivationslage muss ähnlich wie das Interesse eine langanhaltende, dauernde sein. Also: die Motivationslage muss stärker als das Interesse sein, aber dennoch aus dem Interesse stammen, und sie muß als Antizipation eines „wirklichen Handelns“ (Stufe 5) nach etwas Zukünftigem streben und den entschiedenen Willen anbahnen (Stufe 4).

Diese gesteigerte Art der Regsamkeit (Stufe 3) glaubt er in „Übungen im gedachten Wollen und Handeln“ (A, 241) erzeugen zu können, in denen die Schüler sich imaginativ "in eine bestimmte Lebenslage" versetzen (A, 297). Siehe dazu: „Stufe der Anwendung“

Die Vorstellungskraft hinsichtlich der „Lebenslage“ soll zunächst lebendig gehalten, „nach allen Seiten durchgesprochen und erwogen werden“. Der Schüler wird jetzt gefragt, „wie er in einer solchen Situation sich verhalten würde“. Er soll also „im Geiste Entschlüsse fassen, wollen und handeln“ (Stufe 3). „Das bereitet ihn auf das wirkliche Leben vor“ (Stufen 4 und 5). Im Geschichtsunterricht ist diese auf das Handeln ausgerichtete Motivationslage in der Weise zu erreichen, dass der Schüler „mit den geschichtlichen Personen ideellen Umgang pflegt“, „mit ihnen Strebeziele aufstellt, deren „Erreichung“ erwägt, mit ihnen „Entschlüsse“ fasst und „zur Ausführung“ bringt. Helm spricht von „Übungen im phantasierten Handeln“. Auch in anderen Fächern kann der Schüler sich im gedachten Handeln üben. Es bedeutet zwar kein unmittelbares Eingreifen in die außerunterrichtliche Alltagswelt - die angestrebten Lösungen sind aber Antizipationen oder Vorbilder des angestrebten, späteren "religiös-sittlichen Handelns": Ziel dieser Übungen ist die Entwicklung eigenständiger Lösungsvorschläge, die auf der Grundlage der bereits erworbenen Kompetenz in phantasievoller Weise gedanklich vorwegnehmen, „wie ein braver und dabei denkender, entschlossener Mensch in der Lebenslage der Aufgabe sich verhalten würde und müßte“ (A, 298). Da das unterrichtliche Handeln noch nicht das „wirkliche Handeln“, d. h. die „Tat“ (Stufe 5) des späteren, charakterstarken Mannes sein kann, sucht Helm nach einem Handeln, welches „dem wirklichen Leben entnommen ist“ (A, 226) und den Schüler nötigt, in der Anwendung des Gelernten durch Aufgaben sein Wissen in ein „gedachtes Wollen und Handeln“ übergehen zu lassen. Wird im Prozess des Unterrichts neben dem Wissen auch das Können, die Fertigkeit im Anwenden geübt, dann erwacht die Gewissheit, „dass bestimmte Erfolge mit Notwendigkeit eintreten müssen“ (wichtigste Voraussetzung für Stufe 4) (A, 98). Durch Einsicht, Kompetenz und Erfolgsgewissheit entsteht insgesamt eine „Arbeitslust, die von selber zur Äußerung, zum Wollen und Handeln drängt“ (A, 98).

Was der Unterricht nicht leisten kann, ist die unmittelbare Erzeugung der höchsten Intensität einer seelischen Regung (Ziel: Stufe 5), d. h. einer wirklichen Handlung, die aus einem entschiedenen Wollen (Stufe 4), z. B. einer sittlichen Entschliessung, resultiert. Die Tatsache, dass der Unterricht nicht den "Willen" (Stufe 4), wohl aber das Interesse (Stufen 1 und 2) und „Begehrungsziele“ eines „gedachten Wollens und Handelns“ (Stufe 3) erzeugen kann, lässt Helm zu der Einschätzung kommen, Unterricht sei mittelbare Charakterbildung.

„Das Interesse ist zwar noch kein Wille, aber es geht leicht und mit großer Wahrscheinlichkeit in ihn über“ (A, 102).

Weil nur die Erzeugung des Interesses voll und ganz in der Wirkungssphäre des Unterrichts liege, kann es im Unterricht auch gar nicht unmittelbar um die Bildung des Charakters gehen, wohl aber um eine "Anbahnung" desselben.

2.2 Helms psychologisches Konstrukt der fünf Intensitätsstufen musikalischen Handelns

1. Musikalisches „Merken“: „Ursprüngliche“ oder „primitive“ oder auch sinnliche musikalische Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit fällt auf einen musikalischen Gegenstand aufgrund seiner „Klarheit“ und „Deutlichkeit“, die vor anderen hervorrangt und auffällt. Das musikalische „Merken“ wendet sich sofort vom aktuellen Gegenstand der Aufmerksamkeit ab, wenn ein anderer mit größerer Lebhaftigkeit und Deutlichkeit vor die Seele tritt. Der Schüler „merkt“ die stärkeren musikalischen

schen Reize, schwache musikalische Reize werden häufig gar nicht percipiert. Das „Merken“ ist die Voraussetzung für die nächste Intensitätsstufe, das Interesse.

2. Musikalisches Interesse: Begierdeloses Ruhen auf einem musikalischen Gegenstand in der Erwartung, dass einem eine erwünschte Ergänzung und Vervollständigung des eigenen Wissens zuteil wird. Diese Art von Aufmerksamkeit nennt Helm auch „intellektuelle Aufmerksamkeit“. Das musikalische Interesse für Neues wächst mit der Anzahl möglicher Anknüpfungspunkte an alte (musikalische) Vorstellungen, die in inhaltlicher Beziehung mit dem Neuen stehen.

3. Musikalische Begierde: Einen musikalischen Gegenstand haben wollen, eine auf Musik bezogene Vorstellung oder Verhaltensweise erstreben, *ohne* Gewissheit der Erlangung des Begehrten.

4. Musikalischer Wille: Einen musikalischen Gegenstand haben wollen, eine auf Musik bezogene Vorstellung oder Verhaltensweise erstreben, *mit* Gewißheit der Erlangung des Begehrten.

5. Musikalische Tat: Eine in selbstbestimmtes, eigenverantwortliches musikalisches Handeln umgesetzte höchste Stufe der inneren Regeamkeit als Ausdruck musikalischer „Tugend“ einer charakterfesten Persönlichkeit.

Die Stufen 1 und 2 sollen im Unterricht erreicht werden. Stufe 3 ist auch für den Gesangunterricht eher unerwünscht. Die Stufen 4 und 5 liegen jenseits der unterrichtlichen Möglichkeiten. Helm ist aber zuversichtlich, dass deren notwendige Erreichung auf dem Weg zur charakterfesten musikalischen Persönlichkeit sich „von selbst“ ergibt, wenn Stufe 2 im Unterricht erreicht wurde.

2. 3 Die herausragende Bedeutung der 2. Intensitätsstufe für den Unterricht: das „Interesse“

Helm stützt sich zentral auf den Begriff des „Interesses“ (2. Stufe), mit dem er vorstellungspsychologische Erkenntnisse auf den musikalischen Lernprozeß anwenden will. „Anwenden“ bedeutet in Helms Fall beispielsweise, dass er musikalische Bildungsprozesse des Interesses ausschließlich als „Anpassung“ neuer musikalischer Vorstellungen an alte „Vorstellungsmassen“ versteht. Sein methodisch-didaktischer Ansatz besteht psychologisch darin, bei den Schülern das Interesse über das lernpsychologische „Einfallstor“ der Apperzeption zu eröffnen. Helm sucht nach sinnhaften „Anpassungen“, „Einfügungen“, „Verschmelzungen“, „Verwandtschaften“, „Assimilationen“ der Lieder mit dem (musikalischen) Bewusstseinsstand der Schüler.

Das Alte wirkt bei der Aufnahme neuer musikalischer Vorstellungen seiner Überzeugung nach als psychologisch bedeutsame „Gedankenmasse“ nach strenger Gesetzmäßigkeit eines Mechanismus der Gedanken oder Vorstellungen.

In der Aufmerksamkeit des Schülers sieht Helm eine der wichtigsten lernpsychologischen Voraussetzungen der Interessenbildung

Eine bestimmte Art der Aufmerksamkeit setzt Helm mit dem pädagogisch notwendig zu erzeugenden Interesse gleich:

„Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist es, die gerne und leicht die Form des Begehrens annimmt und die man dann auch Interesse nennt. Darum muß dem Unterricht so viel an ihrer Erzeugung und Erhaltung gelegen sein“ (A,108).

Helm charakterisiert die „unwillkürliche Aufmerksamkeit“ als die wichtigste Form des durch den Unterricht zu erzeugenden Interesses. Voraussetzung der „unwillkürlichen Aufmerksamkeit“ ist

1. die ursprüngliche oder die primitive Aufmerksamkeit.

Die unwillkürliche Aufmerksamkeit nennt er auch

2. apperzipierende oder aneignende Aufmerksamkeit.

zu 1.)

Die ursprüngliche ("percipierende") Aufmerksamkeit stellt nach Helm die erste Erkenntnisstufe der sinnlichen Wahrnehmung dar. Sie „ruht auf jenen Vorstellungen und Gegenständen, die durch ihre Klarheit und Deutlichkeit auffallen und über alle anderen hervorragen. Sie steigt und fällt mit der Klarheit des Empfindens und Vorstellens und wendet sich sofort von dem Gegenstand, auf dem sie ruht, ab, wenn ein anderer mit größerer Lebhaftigkeit und Deutlichkeit vor die Seele tritt." (A,108 f.) Der Gegenstand dieser Aufmerksamkeit kann auf der Perzeption von absolut Neuem beruhen. Mit dieser Art von Aufmerksamkeit ist dort zu rechnen, wo der „Reiz der Neuheit" wirksam ist. Im Gesangunterricht muß die ursprüngliche Aufmerksamkeit vom Lehrer beachtet werden, damit sichergestellt ist, daß die Schüler überhaupt ihre Aufmerksamkeit grob auf das Lied zu lenken bereit sind: sie „bemerken" eine deutlich hörbare Reizquelle, auf die sie spontan achten (4, 296).

zu 2.)

**Apperzipierende oder aneignende Aufmerksamkeit:
Einstellung auf „Ergänzung des Wissens“**

Die apperzipierende (aneignende) Aufmerksamkeit als bewußtes Erfassen von Wahrnehmungsinhalten „ruht auf einem Gegenstande, auf einem Vorgange, auf einer Vorstellung in der Erwartung, daß dadurch unserem Wissen eine erwünschte Ergänzung und Vervollständigung zuteil wird." (A, 110). An anderer Stelle betont er diesen Sachverhalt erneut: „Das Interesse ist ein Verlangen nach Vervollständigung und Ergänzung des vorhandenen geistigen Besitzes" (4, 296). Im Gegensatz zur ursprünglichen Aufmerksamkeit kann sie sich immer nur relativ Neuem zuwenden. Mit der Anwendung dieses Lernbegriffs auf musikalische Sachverhalte soll das kognitive Interesse an Musik eine unangefochtene Vorangstellung erhalten. Helm versucht, diese Art der musikalischen Einstellung zu einer verbindlich geltenden Ordnung des Unterrichts zu machen.

2. 4 Der psychologische Mechanismus: Apperzeption

Die erhoffte „Teilnahme des Gemütes", das „Interesse", will Helm unter Anwendung eines psychologischen Grundgedankens entwickeln. Im Schüler muß eine Einstellung bzw. eine Art der Aufmerksamkeit erzeugt werden, die er als „Erwartungshaltung" charakterisiert: Die Aufmerksamkeit des Schülers soll „auf einem Gegenstande, auf einem Vorgange, auf einer Vorstellung „ruhen" - und zwar „in der Erwartung, daß dadurch unserem Wissen eine erwünschte Ergänzung und Vervollständigung zuteil wird" (A, 110). Die Erzeugung und Pflege dieser „Erwartungshaltung" hinsichtlich bestimmter Vorstellungen, die auch als „Interesse" zu bezeichnen ist, kennzeichnet den Kern seiner didaktischen Konzeption formaler Bildung. Helms Gedankengang ist folgender:

Im Gedächtnis liegen separate, „geordnete, zur Aneignung fähige Vorstellungs- und Gedanken- gruppen" bereit. Wenn ein neues Wissensselement - z. B. ein vom Lehrer dargebotener neuer Unterrichtsgegenstand – „in Beziehung zu Verwandtem und Entgegengesetztem" tritt, dann kann dieses neue Wissen immer nur unter der Voraussetzung angeeignet werden, dass es "relativ neu" ist.

Es darf also nicht ganz neu sein. Im Gegensatz zur „Perception“ bzw. der „primitiven Aufmerksamkeit“ kann der Schüler sich nur „relativ Neues“ aneignen. Die „aneignende Aufmerksamkeit“ erbringt die Leistung einer Verbindung der neuen Vorstellungen mit „beleuchtenden alten, apperzipierenden Vorstellungen“. Die schon vorhandenen „Vorstellungs- und Gedankengruppen“ stellen gewissermaßen die Apperzeptionsmasse dar, in welche die neuen Vorstellungen eingefügt werden. Die apperzipierende Aufmerksamkeit steht in enger Verbindung zum Interesse.

„Sie[die apperzipierende Aufmerksamkeit] steht deshalb mit dem Interesse in einem wechselseitigen Causalverhältnis, insofern sie nämlich aus dem Interesse stammt und Interesse erzeugt“ (A, 111).

Die Aneignung des Neuen bedeutet Einordnung in ein bereits vorhandenes Sinngefüge. Die Aneignung des Neuen durch eine häufige und rege „apperzipierende Aufmerksamkeit“ fördert den Intellekt - der Qualitätsgrad des Wahrnehmens, Auffassens, Behaltens und Verstehens hängt von der jeweiligen Apperzeption direkt ab - weshalb Helm die apperzipierende Aufmerksamkeit auch als „intellektuelle Aufmerksamkeit“ bezeichnet.

„Je zahlreicher die Anknüpfungspunkte, d. h. jene Vorstellungen sind, mit denen die neuen in eine inhaltliche Beziehung treten können und sollen, desto reger wird die Aufmerksamkeit bei der Aufnahme des Neuen sein“ (A, 111).

Gestützt auf den psychologischen Begriff und den formalen Sachverhalt der „apperzipierenden Aufmerksamkeit“ will Helm seine Konzeption einer formal-materialen Bildung durch gegenstandszugewandte Objektivität in subjektiven Einstellungen fundieren. Deshalb hält er es für nötig, im Unterricht günstige subjektive Voraussetzungen für die objektiven Erfordernisse des Lernens zu schaffen. Diese Voraussetzungen liegen seiner Auffassung nach in der Ausbildung eines „vielseitigen, unmittelbaren Interesses“ (A, 122) - einer Voraussetzung für ein im Prinzip „lebenslanges Lernen“. Helm will das „unmittelbare Interesse“ erzeugen, indem er die apperzipierende Aufmerksamkeit des Schülers erregt. Die apperzipierende Aufmerksamkeit verknüpft neue Vorstellungen mit alten, gleichartigen, so dass sich Vorstellungskomplexe bilden, die nach vollendeter Apperzeption ein Gefühl der Lust oder Befriedigung erzeugen.

Der Unterricht hat also, bezogen auf bestimmte Lehrstoff- oder Sachgebiete des Unterrichts, sogenannte „Apperzeptionskonstanten“ auszubilden, durch welche ein „Apperzeptionsgewebe“ (Geißler 1970, 141) entsteht, welches den Wahrnehmungsprozessen eine bestimmte Richtung mitgibt. Diese entsprechen den Interesserrichtungen. Dies hat bedeutsame Konsequenzen für die Rezeption neuer Lerninhalte, die an den Schüler herangetragen werden, weil die apperzipierende Vorstellungsmasse den neuen Vorstellungen bestimmte Wahrnehmungstrends oder Tendenzen der Vorstellungsverarbeitung auferlegt. Da diese „Vorstellungsmasse“ eine Einheit aus Erkennen, Fühlen und Begehren darstellt, kann im Vorgang der „Apperzeption“ der psychologische Kern der Entstehung von objektbezogenen Einstellungen gesehen werden.

Helm führt eine Reihe bestimmter Apperzeptionskonstanten auf - gegenstandsbezogene Einstellungs- oder Sinntypen - die er ausbilden will. Er bezeichnet diese als Interesserrichtungen oder Hauptklassen des Interesses. Sie beinhalten nicht nur den „Stoff“ des Unterrichts, sondern artikulieren den Bereich der Gegenstände des Unterrichts im Subjekt-Objekt-Bezug; d.h. gleichzeitig neben der Gegenstandsbezogenheit wird also auch die formale Verhaltensformung (als „Bildung der Verkehrsformen zwischen Seele und Außenwelt“) mit berücksichtigt. Er versucht, in der Aufstellung von sechs verschiedenen Interesserrichtungen (in den beiden Grundrichtungen „Interessen der Erkenntnis“ und „Interessen der Erfahrung“) formal-kategoriale Bildung zu konzipieren.

Mit der Formel des „vielseitigen Interesses“ verbindet er den Sachaspekt (aus der Sache heraus soll sich Interesse entwickeln) mit der Person (die Person soll Interesse zeigen).

Helms Methodenlehre des Unterrichts ist folglich sachlogisch und verstandeslogisch konzipiert. Seine Methodenlehre beinhaltet also nicht nur eine Sachgruppierung oder gar Stundenaufteilung

nach den Formalstufen, sondern "vereinigt (...) die Rücksicht auf den Schüler und auf den Stoff" (A, 192).

2. 5 Die hohe Bedeutung des „unmittelbaren Interesses“

Das unmittelbare Interesse der Schüler zu wecken ist für Helm die motivationale Basis des Gesangunterrichts.

Er trennt die Lernbegriffe des mittelbaren und unmittelbaren Interesses deutlich vom Bereich der subjektiven Schülerinteressen, die er als „individuelle Neigungen“ und „Lieblingsbeschäftigungen des Zöglings“ (A, 40) bezeichnet.

Einerseits kennt und beachtet Helm die subjektiven Schülerinteressen im Rahmen außerunterrichtlicher Handlungen, die psychische Prämien für den erwünschten Wertkonsens verteilen. Ihm ist also das Prinzip der `nachgehenden Erziehung` nicht unbekannt. Auffallend ist jedoch, daß Helm in diesen Formen des subjektiven Schülerinteresses keinen motivationalen Anknüpfungspunkt für die von ihm beabsichtigte Interessenbildung sieht, obwohl er die motivationale Kraft erkennt, die in den „individuellen Neigungen“ und „Lieblingsbeschäftigungen“ der Schüler liegen. Er beobachtet nur, daß die Schüler während ihrer Lieblingsbeschäftigungen keine Neigung zu „etwaigen Versuchungen zur Ordnungswidrigkeit, Nachlässigkeit und Unbotmäßigkeit“ verspüren (A, 40). Weitergehende Chancen für den Unterricht sieht er in dieser Motivationslage nicht. Außerdem will er auch nicht dem „Reiz des Neuen“ vertrauen, sondern glaubt, aus lernpsychologischen Gründen die „aneignende“ oder „apperzipierende Aufmerksamkeit“ zur Grundlage der Interessenbildung zu machen.

„Das Neue, das dem Schüler im Fortgange des Unterrichts begegnet und von ihm angeeignet werden soll, darf deshalb, nach der qualitativen und quantitativen Seite, nichts Anderes sein, als eine erwünschte Ergänzung zu dem schon vorhandenen Bewußtseinsinhalt des Schülers“ (A, 39).

Helms Hypothese einer psychologisch fundierten Interessenbildung lautet daher sinngemäß:

„Unmittelbares Interesse für den Unterrichtsgegenstand entsteht immer erst dann, wenn das Neue an schon Gelerntes anknüpft.“

3. Der formal-materiale Aspekt der Interesserichtungen

Ergänzung von Erfahrung und Umgang

Die rein formale Bestimmung des vielseitigen Interesses bezieht sich auf die Interessenstärke, nicht aber auf die notwendigerweise auch zu berücksichtigenden Inhalte bzw. die Interessenrichtung. Helm sucht daher nach einer Lösung für das Problem einer formalen *und* materialen Bestimmung des vielseitigen Interesses. Die Inhalte dürfen seiner Auffassung nach nicht auf eine Summe vereinzelter, interessanter Unterrichtsgegenstände reduziert werden, damit die Entstehung einer zusammenhängenden Einsicht im Interesse der Persönlichkeitsbildung nicht gefährdet wird. Die formal-materiale Bestimmung des vielseitigen Interesses muss berücksichtigen, dass das „Wissen auch in die Sphäre des Gemüts eindringt“ (A, 129), was nach Helms Sprachgebrauch nicht nur bedeutet, dass das Wissen auch Gefühle im Lernenden hervorrufen soll, sondern dass dieses auch identitätsbildend zu sein hat. In *allen* Unterrichtsfächern der beiden großen Stoffgruppen der „historischen“ und der „naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände“ soll der „erziehende Unterricht diese „Gemütszustände erzeugen“ (vgl. A, 127). Helm hält deswegen eine Art der Klassifikation von Unterrichtsstoffen für angemessen, die danach fragt, welche bestimmten

„Seiten des Interesses" durch ganz bestimmte „Unterrichtsstoffe" „hervorgerufen" und „befruchtet" werden (vgl. A, 129). Er befragt die Gegenstände also nach den ihnen innewohnenden potentiellen Chancen, bestimmte identitätsstiftende Einstellungen zu erzeugen.

Deshalb befragt Helm die Gesamtheit aller möglichen Gegenstände danach, in welcher Weise der Lernende im Prozeß der Bildung seiner subjektiven Vorstellungen und Einsichten mit den Gegenständen in Kontakt tritt. Er bezeichnet Kontaktformen im Subjekt-Objekt-Bezug zwischen dem Lernenden und den Gegenständen des Lernens als „Wechselverkehr zwischen Seele und Außenwelt" (A, 123) und stellt zwei wesentliche Arten – „Verkehrsformen" - des Subjekt-Objekt-Bezuges heraus. Er nennt zwei „interessante" Stoffgruppen, die „historischen und naturkundlichen Stoffgruppen", bei denen er die Chance sieht, dass durch sie zwei wesentliche Bereiche identitätsstiftender „Vorstellungen" und „Gemütszustände" vermittelt bzw. erzeugt werden können. Die Gegenstände der „historischen Stoffgruppe" können Bildungsprozesse in Gang setzen, die dem Bereich des Interesses am menschlichen „Umgang" als „Verkehrsform zwischen Seele und Außenwelt" angehören (A, 123).

Die Gegenstände der „naturkundlichen Stoffgruppe" beziehen sich auf die „Verkehrsform der „Erfahrung". Hier geht es um das naturwissenschaftlich orientierte Interesse am objektiv Gegebenen.

Der Unterricht soll die Vorstellungen und Einsichten der Schüler in diesen beiden Bereichen „ergänzen" und „erweitern". „Erfahrung" und „Umgang" stellen nach Helms Überzeugung zwei grundlegende „Quellen des geistigen Lebens" dar, in denen Ergänzungen und Erweiterungen des Erfahrungshorizontes der Schüler durch Unterricht stattfinden müssen. Nach ihrem Verhältnis zu Erfahrung und Umgang teilt Helm die traditionellen Unterrichtsfächer in zwei Gruppen auf: in die historischen und die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer.

„Die historischen Unterrichtsgegenstände ergänzen vorzugsweise den Umgang. Durch sie werden Vorstellungen vermittelt und Gemütszustände erzeugt, die auf dem Wechselverkehr mit beseelten oder doch beseelt gedachten Wesen beruht" (A, 127).

„Die naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände ergänzen vorzugsweise die Erfahrung. Durch dieselben werden jene Vorstellungen angeeignet und jene Gemütszustände erzeugt, welche die Betrachtung der Natur zur Voraussetzung haben" (A, 127).

Der Unterricht hat sich in diesen beiden Bereichen von Erfahrung und Umgang zunächst an das Wissen der Schüler zu wenden. Es geht um Einsicht in „Thatsachen und Verhältnisse" (A, 128). Dieses betrifft im Prinzip alle Lern- und Wissensgebiete aller Unterrichtsfächer, die jeweils einem der Bereiche zugeordnet werden.

Wichtig für den erziehenden Unterricht ist es über den Wissenserwerb hinausgehend, dass die Schüler mit dem Wissen subjektiv einen Wert verbinden: das Wissen darf nicht gleichgültig bleiben, es muß „in die Sphäre des Gemütes eindringen", damit der Schüler „diesem Wissen Wert beilegt und sich von demselben zum Wollen und Handeln anregen läßt" (A, 129). Es ist daher Helms durchgängiges Prinzip eines erziehenden Unterrichts, für alle „Unterrichts-Gegenstände" „Interesse für das Gewußte" zu wecken (A, 161).

Die Forderung, dass die Ausbildung des Interesses vielseitig sein muß, bedeutet also nicht, dass es sich um die Ausbildung eines Interesses für viele unterschiedliche Gegenstände nach „Art des vielgeschäftigen Vielwissers" handelt (A, 104). Vielseitigkeit meint dagegen eine Art der Einstellung, die sich als eine geistige Tätigkeit mit mannigfaltigen Interessen zeigt. Die interessierte „Vielseitigkeit" ist nur möglich, wenn der Schüler darüber zur „Besinnung" kommt, was er in den vorausgegangenen „Vertiefungen" erfahren hat. Die Vielseitigkeit resultiert aus dem Ergebnis der Genese eines zweistufigen „Vertiefungs- und Besinnungs"- Lernprozesses, welcher mit der Einseitigkeit beginnt und in der Vielseitigkeit endet. Das Ergebnis dieses Prozesses ist eine erworbene Prädisposition, die es dem künftigen Mann erleichtern soll, sich mit Erfolg den unterschiedlich-

sten Handlungen seiner Wahl zuzuwenden. Er soll sich in vieles hineinversetzen können und für jede Tätigkeit empfänglich sein.

Dieser Lernprozeß beginnt mit der „Vertiefung“ in einzelne Unterrichtsgegenstände und wird weitergeführt zu deren Verknüpfung. Er leitet dann über zu einer zweiten Phase, der „Besinnung“, die das Selbstverhältnis des Lernenden zum Gelernten anbahnt. Hier wird die Systematisierung eigener Erfahrung veranlaßt und somit auf der Basis von Reflexion und Selbstreflexion eine methodische Offenheit für neue Erfahrungen ermöglicht. (Zur Bedeutung der „Besinnung“ siehe auch im III. Teil, Kapitel 5.2).

Mit der Formel des „vielseitigen Interesses“ verbindet er den Sachaspekt (aus der Sache heraus soll sich Interesse entwickeln) mit der Person (die Person soll Interesse zeigen). D. h. Helms Methodenlehre des Unterrichts ist sachlogisch und verstandeslogisch konzipiert. Seine Methodenlehre beinhaltet also nicht nur eine Sachgruppierung oder gar Stundenaufteilung nach den Formalstufen, sondern „vereinigt (...) die Rücksicht auf den Schüler und auf den Stoff“ (A, 192).

Helm erkennt, dass die Vorstellungen, die aus Erfahrung und Umgang gewonnen werden, hinsichtlich ihrer Mannigfaltigkeit und ihrer Verbindungen bruchstückhaft und insofern durch Unterricht ergänzungsbedürftig sind. Die große Chance und Aufgabe des Unterrichts liegt deshalb darin, diese Mängel systematisch aufzuarbeiten.

Es soll nun gezeigt werden, welche Chancen Helm im Gesangunterricht sieht, einen Bildungsbeitrag zur Ergänzung von „Erfahrung“ und „Umgang“ zu liefern.

3. 1 Interessen der Erfahrung

Erweiterung der Interessen der Erfahrung in den Bereichen Empirie, Logik und Ästhetik mit Schwerpunkt im Bereich der „naturkundlichen Fächer“ (siehe „Stoffübersicht II; A, 190).

Neben dem Bereich der Ethik sind für Helm noch die Erfahrungen in den Wertsphären der Empirie, der Logik und der Ästhetik durch Unterricht zu erweitern. Diese stellen für ihn Wertsphären mit eigenen Gesetzmäßigkeiten dar, die unbedingt zu beachten sind, auch wenn die „Sittlichkeit“ den höchsten Erziehungszweck repräsentiert. Er erkennt in diesen Interessebereichen selbständige Grundbereiche der Bildung. Normen für die Tätigkeit des (logischen) Denkens und (empirischen) Erkennens sowie ästhetische Gesetzmäßigkeiten der Geschmacksbildung müssen für einen allgemeinbildenden, erziehenden Unterricht unbedingt Beachtung finden, weil die moralische Willensbildung in ihrer notwendigen Begrenztheit des ethischen Sinnbereichs keine Erkenntnisprozesse im Bereich der logisch-empirischen Verstandesbildung und der ästhetischen Bildung ersetzen kann.

3. 1. 1 Empirische Erkenntnisebene: Bildung der empirischen Einsicht: das `Was`

Auch wenn die Willensbildung, d. h. die moralische („sittlichreligiöse“) Bildung das entscheidende charakterbildende Merkmal eines erziehenden Unterrichts darstellt, geht es in der Erziehungsschule zunächst um die Verstandesbildung, um die Vermittlung von Wissen, „Einsichten“ und „Erkenntnissen“ der Vernunft auf empirischer Basis.

„Ziel und Objekt des Unterrichtes ist die Einsicht. (...) Die vom Unterricht zu beschaffende religiös-sittliche Einsicht ist die wichtigste Voraussetzung für die Entstehung des religiös-sittlichen Willens“ (A, 87).

Die Wahrnehmung der empirisch bestimmten Außenwelt und der „Erfahrungstatsache, daß uns in der Außenwelt überall Zweck- und Gesetzmäßigkeit entgegentritt“, erfordert eine Unterrichtung in der „Kunst des Wahrnehmens“ (A, 163).

„Erst kommt das `Was` zur Erfassung, dann erst folgt das `Weshalb` und `Warum`.“ (A, 116)

Das eigentliche Ziel der Erziehung, die sittliche Bildung, gedeiht nach Helm nur, wenn ein „lebhafter Sinn für das objektiv Wahre“ gebildet wird. Der Schüler muss in „gewohnheitsmäßiger Übung“ daran Interesse finden, „die Außendinge so zu nehmen, wie sie wirklich sind“ (A, 160). Denn das Interesse am objektiv Wahren, das „auf die Vermehrung und Bereicherung der Erfahrungserkenntnis gerichtet ist“, ist für ihn die Grundlage einer realistischen Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung, welche auf dem Weg zum sittlichen Charakter bedeutsam sind. Wo dieses Interesse fehlt, gedeiht seiner Meinung nach keine sittliche Bildung.

„Wem es nicht zur Gewohnheit und zum Bedürfnis geworden ist, die Außendinge so zu nehmen, wie sie wirklich sind, von dem kann man auch nicht erwarten, daß er sich selber so nimmt - und gibt, wie es der Wahrheit und Wirklichkeit entspricht“ (A, 160).

3. 1. 2 Logische Verstandesbildung

Im Zusammenhang mit der Förderung des empirischen Interesses an „Dingen, Kräften und Vorgängen“ (A, 162) muß - darauf aufbauend - dann auch das Interesse für Kausalzusammenhänge geweckt werden. Das empirische Interesse darf nicht bei der Wahrnehmung „zusammenhangloser Mengen“ stehenbleiben, denn es gibt nach Helm ein „natürliches Bedürfnis des kindlichen Geistes nach Einigung des bunten Mancherlei und reichen Vielerlei“ (A, 162). In der „Außenwelt“ sind „Ursache“ und „Wirkung“, „Zweck- und Gesetzmäßigkeit“ zu beobachten. Es gilt deshalb auch, ein Interesse für die Kausalzusammenhänge des „Gewordenen“ und „Bewirkten“ zu wecken. Auch im Bereich der logischen Verstandesbildung gilt es, die Eigengesetzlichkeit ursächlicher Zusammenhänge zu erkennen. Auch im Bereich der Logik soll das „schon vorhandene Wissen ergänzt und bereichert“ werden (A, 163).

3. 1. 3 Ästhetik

Neben der empirischen und logischen Erkenntnisebene gibt es nach Helm die Sphäre der ästhetischen Erkenntnis. Der Erkenntnisgegenstand ist hier das Schöne, welches sich im ästhetischen Werturteil artikuliert: Das Gefühl, die Sache sei schön, entsteht bei „ruhiger, begierdeloser Betrachtung“ der Verhältnisse am Objekt im betrachtenden Subjekt, wodurch ein unmittelbares Wohlgefallen ausgelöst wird.

„An die Vorstellungsguppe, in der die gefallenden Gegenstände vereinigt sind, knüpft sich das ästhetische Interesse der Schüler, das Verlangen nach neuen Gefallen erregenden Beobachtungen und nach Beseitigung von Dingen, Formen und Gestalten, die mißfallen“ (A, 162).

3. 2 Interessen des Umgangs oder der Teilnahme

Für Helm fördern die „concentrierenden Gesinnungsstoffe“ aus dem Bereich der historischen Unterrichtsgegenstände hauptsächlich die „Interessen der Teilnahme“ durch einen phantasieanregenden „gedachten oder ideellen Umgang“ (A, 130) der Schüler „mit den Personen der Geschichte, der Sage, des Märchens, der Legende“ (A, 128). Diese positive Wirkung eines „Geist und Gemüt bereichernde[n] Umgang[s]“ führt er auf die Tatsache zurück, dass die „geschichtlichen Stoffe“ - d. h. im Rahmen der Volksschule: die „erzählenden Stoffe“ - das „sympathetische“, das „sociale“ und das „religiöse Interesse“ befriedigen, indem sie auf das „Gemüt“ wirken und „Teilnahme“ bewirken. Diese Erzählstoffe eignen sich nach Helm vorzüglich für die moralische

Willensbildung. Sie repräsentieren einen Lernbereich, dem vorzüglich die sittliche Beurteilung gemäß der „praktischen Vernunft“ (Kant) zukommt. Hier sollen vornehmlich die „sympathetischen, sozialen und religiösen Interessen“ als Voraussetzung des „religiössittlichen Willens“ geweckt werden (A, 129).

Dieses „Vertiefen“ und „Versenken“ in Personen aus Gegenwart und Geschichte geschieht vornehmlich in den erzählenden, „geschichtlichen Unterrichtsgegenständen“. Hier sollen die Schüler „Umgang pflegen“ mit „beseelten oder doch beseelt gedachten Wesen“ (A, 123). Neben der Vermehrung von Wissen und Einsicht hinsichtlich der geschichtlichen Tatsachen liegt in dem phantasierten oder ideellen Umgang mit Menschen eine gefühlsmäßige Bereicherung, die die „Interessen der Teilnahme“ oder die „Interessen des Gemüts“ befriedigen.

3.3 Das "sympathetische", "sociale" und "religiöse" Interesse

Helms "Anleitung des Zöglings zur richtigen Schätzung der Güter" (A, 280)

Aufgabe der sittlichen Urteilsschulung ist es daher, den Willen - genauer gesagt: die Willensverhältnisse - als einzigen Gegenstand der Sittenlehre "richtig" darzustellen (vgl. A, 140 f.). Zu diesem Zweck läßt Helm die Schüler ursprüngliche, einfache Willensverhältnisse aufsuchen, die dann einer Rangordnung der Grundsätze entsprechend über- und untergeordnet werden. Er will den Schülern eine "Pflichtenlehre" nahebringen, die Wertentscheidungen herbeizuführen vermag, indem bei "Pflichtenkollisionen" nach über- und untergeordneten Grundsätzen zu entscheiden ist.

Helm geht von der Erfahrung aus, dass Kinder "spontan" ethische Werturteile fällen. Dies geschieht bei ihnen "frei", "zwanglos", "unwillkürlich und mit unmittelbarer Gewißheit" (A, 7). Helm sieht in diesen reflexionslosen Werturteilen keinesfalls zu überwindende kindliche - weil unreflektierte - Formen der Wertentscheidung, sondern vielmehr die entscheidende Erkenntnisbasis auf dem Weg zur "sittlichen Einsicht" (A, 7). Der Inhalt der vorgestellten Willensverhältnisse tritt seiner Auffassung nach mit notwendiger Gültigkeit hervor, weil ursprüngliche oder absolute Werturteile unter der Voraussetzung der objektiven Betrachtung eines Willensverhältnisses ganz von selbst hervorspringen. "Billigung" oder "Mißbilligung" sprechen sich als Folge dieser objektiven Betrachtung unmittelbar gefühlsmäßig aus. Was der Unterricht zu leisten hat, liegt in der nötigen Einsicht in Willensverhältnisse, denen allgemeine Gültigkeit zukommt. Ethische Urteilskompetenz erwirbt der Schüler nach Helm auf der Basis der ihm vertrauten reflexionslosen Werturteile.

Der Schüler muss nun in Kenntnis gesetzt werden, dass es eine Reihe von "Gütern" und "Grundsätzen" gibt, deren Wert selbst einleuchtet. Der Schüler soll also erfahren, dass die verbindliche Gültigkeit von Werturteilsbildungen ganz erfahrungsunabhängig in aprioristischen Prinzipien des sittlichen Denkens und Handelns gesichert ist. Nach Helm sichert die Instanz des "Gewissens" die Verbindlichkeit verallgemeinerungsfähiger Urteile über Willensverhältnisse. Die Instanz des Gewissens verfügt über "Grundsätze" oder "Maximen" - Ideen des Guten -, die "aus dem praktischen Verhalten bei Befolgung des sittlichen Urteils in jedem Einzelfall entstehen" (Ufer 1909, 45). Der Schüler soll mit diesen zu sittlichen „Musterbildern“ verdichteten Ideen des Guten vertraut gemacht werden, die das gesamte Gebiet dessen, was der Mensch tun und lassen soll, umspannen. „Das Gemeinsame jener Willensäußerungen, an deren Wahrnehmung sich unsere unwillkürliche Gutheißung knüpft, verbindet der menschliche Geist zu Musterbildern für das menschliche Wollen und Handeln, zu sittlichen Ideen“ (A, 7).

Damit das Wissen prägenden Einfluss auf die Persönlichkeit bekommt, soll dieses "die Herrschaft über den Willen erhalten" (A, 90). Dies ist das Entscheidende des "erziehenden Unterrichts"

für Helm: Erst wenn der Schüler eine gewisse Anzahl an unterrichtlich vermittelten musterbildhaften Einsichten in die "sittlichen Ideen" gewonnen hat, ist eine Willensbildung möglich und seiner Auffassung nach sinnvoll. Erst wenn er an „religiösen“, „sittlichen“, „christlichen“ oder „tugendhaften“ „erzählenden Stoffen in mustergültiger Weise „die geoffenbarten göttlichen und die idealen menschlichen Willensverhältnisse“ (A, 90) kennengelernt hat, ist die Chance gegeben, dass der Wille eine Richtung einschlagen kann, die von der gewonnenen Einsicht abhängt: die Richtung zum „Religiösen und Sittlichen“ (A, 90).

3. 4 Der Beitrag des Gesangunterrichts zur Ergänzung von Erfahrung und Umgang:

Helms Einordnung des Gesangunterrichts in den Kanon der Unterrichtsfächer

Der Gesangunterricht soll die historischen Unterrichtsfächer ergänzen. Das Interesse für den ästhetisch-musikalischen Geschmack ist *ein* Aspekt der grundsätzlichen Einstellung einer vielseitigen Interessiertheit.

Helm ordnet den Gesangunterricht in zwei „Stoff-Übersichten“ den „formalen Unterrichtsgegenständen“ (Stoffübersicht 1) und den „Historischen Fächern zu, die den Umgang ergänzen, Teilnahme des Gemütes erzeugen, das Menschenleben zum Stoff haben“ (Stoffübersicht 2); (A, 189 f.).

Diese Einordnung des Gesangunterrichts in den Kanon der Unterrichtsfächer in den beiden Übersichten macht klar, dass er

- a) den formalbildenden Gehalt der musikalischen Unterrichtsgegenstände betont, der in der „Pflege des ästhetischen Interesses“ (A, 127) liegt;
- b) den materialbildenden Gehalt der Liedpflege in einer auf der „Verwandtschaft des Schönen mit dem Guten“ beruhenden „Ergänzung zu den Gesinnungsstoffen“ sieht. Die Hauptaufgabe der „Gesinnungsstoffe“ ist es, den Lernbereich der „Pflege des Umgangs mit anderen“ (A, 127) zu „ergänzen“. Da die Aneignung der Gesinnungsstoffe Erkenntnisbildung im Bereich von Werturteilen zum Schwerpunkt hat – die Wertübernahme des ethisch „Guten“ mittels „historischer Unterrichtsgegenstände“ anstrebt – soll der Gesangunterricht seinerseits die Gesinnungsfächer durch das Anstreben des musikalisch-ästhetisch „Schönen“ mit der Pflege von Liedern unterstützen. Dies ist nach Helm möglich und zweckmäßig, weil generell in ethischen Unterrichtsgegenständen die „ästhetische Wahrnehmung“ gepflegt werden muss und insofern eine Verwandtschaft der Gegenstände des Gesangunterrichts mit denen der Gesinnungsstoffe besteht. Eine den ethischen Lernbereich unterstützende Pflege der ästhetischen Gegenstände im *musikalischen* Bereich ist sinnvoll aufgrund dieser ästhetischen „Verwandtschaft des Schönen mit dem Guten“ (A, 127).

3. 5. 1 Die Problematik der Vielseitigkeit im Unterrichtsprozeß (Helm)

Da die zu erweiternden Einsichten in Gegenstandsbereiche aus den „Quellen des geistigen Lebens“, der „Erfahrung“ und des „Umgangs“, Bestandteil des Charakters werden sollen, dürfen diese den Schüler nicht gleichgültig lassen. Er soll sich nicht nur später im beruflichen Leben, sondern auch im Hinblick auf die ihn erwartenden Handlungsfelder des „Gemeinschaftslebens in Gemeinde, Kirche und Staat“ (A, 310) „Interesse und Teilnahme“ bewahren. Da die Ausbildung der Interessen entsprechend den „verschiedenen Sparten des menschlichen Wollens und Handelns“ (A, 106) ebenfalls vielseitig sein muss, kommt es auf die Auswahl der Unterrichtsgegenstände, die die mögliche Vielfalt aller Interessensgebiete repräsentieren, entscheidend an. Die von

Helm angestrebte Vielseitigkeit darf aber nicht zum „Flattersinn“ oder zur „Vielgeschäftigkeit“ führen. Die Vielseitigkeit soll immer durch das unmittelbare Interesse in der Einheit des Bewusstseins gebunden sein. Dies ist nach Helm nur möglich durch Beachtung der Eigengesetzlichkeit der geistigen Bewegungen im Prozess des Unterrichts.

3. 5. 2 Die Problematik der Vielseitigkeit aus der Perspektive des Gesangunterrichts

Die Tätigkeit des Subjekts muss entsprechend der Vielseitigkeit der Umwelt vielfältig geweckt werden. Da das Interesse des Menschen auf vielfältige Weise geweckt werden muss, soll u. a. auch die Empfänglichkeit für den musikalischen Geschmack geweckt und gebildet werden. Da aus dem Interesse jede Art von Tätigkeit hervorgeht, muss das musikalisch-ästhetische Interesse, der musikalische „Geschmack“ gewissermaßen als eine Unterklasse im Rahmen der beiden Hauptklassen des Interesses, den „Erkenntnisinteressen“ und den „Teilnahmeinteressen“, gebildet werden. Dies geschieht im Interesse der Ausbildung der Individualität. Bezogen auf die erste Hauptklasse der Interessen hat Musik einerseits ästhetische Vorstellungen zu wecken, die im Kind noch nicht ausgebildet sind, und zweitens – bezogen auf die „Teilnahmeinteressen“ - soll der Gesang auch Gefühle wecken bzw. in ihrer Entstehung unterstützen, die sittlicher Art sind und in den zwischenmenschlichen Bereich fallen („Umgang“). Im Rahmen eines Erziehungsprogramms, das die Vielfalt menschlicher Interessen und Interessengebiete berücksichtigen will, hat der erziehende Gesangunterricht einen erzieherischen Eigenwert in spezifisch ästhetisch-*musikalischer* Hinsicht. Im Hinblick auf das allgemeine Erziehungsziel des sittlichen Charakters kommt ihm eine wertunterstützende Aufgabe in der Weise zu, dass er Interessensgebiete, die den „Umgang“ bereichern, durch seine allgemeine Ausrichtung auf die ästhetische Wahrnehmung ergänzt und „veredelt“. Ziel und Sinn dieser Suche nach verantwortbaren „Verknüpfungen“ des Gesangunterrichts im Kanon der Fächer ist die notwendige Erzeugung der Einheit der Vielfalt der Interessen in der Individualität. Die Bindung der Vielseitigkeit in der Einheit einer personalen Geschlossenheit ist eine Leistung des Bewusstseins. Helm fordert im Prozeß des Unterrichts das liebevolle Sich-Versenken in einzelne musikalische Gegenstände. Hierin kann aber noch nicht der Beitrag des Musikunterrichts zur Einheit der Persönlichkeit gesehen werden. Erst im Prozeß der Besinnung – bei Helm ein Abstraktions- und Begriffsbildungsprozeß - werden die verschiedenen einzelnen musikalischen Wahrnehmungen ins rechte Verhältnis gesetzt: Das Bewusstsein schafft die Ordnung in der Vielseitigkeit musikalischer Vorstellungen. Das Bewusstsein vermag dann auch die sinnhaften Verknüpfungen der begrifflich verarbeiteten Erfahrungen in der Einheit der Person zu erstellen. Helm ist zuversichtlich, dass er mit „System“ und „Methode“ die einzelnen musikalischen Wahrnehmungsvertiefungen in der Einheit der Person binden kann. Dies soll methodisch kontrolliert erreicht werden.

4. Der „Stoff“ des Gesangunterrichts

4. 1 Stoffwahl als Wertwahl in der Tradition des 19. Jahrhunderts

Auch die Frage, in welcher Weise das Volkslied als traditionell zentraler Gegenstand des Gesangunterrichts zum Wertobjekt der pädagogischen Reflexion erhoben werden soll, beschäftigt Helm in besonderem Maße. Wie schon im Bereich ethischer und religiöser Wertfragen greift er auf Ideengut des 18. und 19. Jahrhunderts zurück, um den Bildungswert von Volksliedern für den Gesangunterricht der Volksschule zu reflektieren. Hinsichtlich des Musikverständnisses handelt es sich bei seiner Wertbestimmung von Liedern vornehmlich um deren romantisch idealisierende "Wesensbestimmung" entsprechend der gefühlsästhetischen Auffassung von Musik, die das musik-

pädagogische Denken des 19. Jahrhunderts bis in die zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein maßgeblich beeinflusste:

„Der Gesang erfreut des Menschen Herz. Er erhellt und belebt das Gefühl. In ihm äußern sich Lust und Leid; er ist die Sprache der Gefühle. Es gibt keine ergiebiger und reinere Quelle der Freude und keine edlere, schönere Form der Gefühlskundgabe als den Gesang“ (C, 658).

Daher setzt Helm ohne Einschränkungen den Gesang und nicht etwa die Instrumentalmusik als verbindlichen Unterrichtsgegenstand fest. Er schließt sich damit der verbreiteten Auffassung der Musikpädagogen des 19. Jahrhunderts an, wonach sich im Gesang das Wesensmerkmal der Musik, Gefühlskundgabe zu sein, am reinsten zeige. Ebenfalls übernimmt er zur Legitimation des Singens in der Schule die damals unter Musikpädagogen gängige Auffassung, der Gesang sei der ursprüngliche, einfache und natürliche musikalische Anfangspunkt der menschlichen Gefühlskundgabe noch vor aller Instrumentalmusik. Helm behauptet daher:

„Aus dem weiten Kreise der Kunst ist es neben der Poesie nur die Musik, welche schon der früheren Jugend ohne besondere Schwierigkeiten zugänglich gemacht werden kann, und aus dem umfangreichen Gebiete der Musik eignet sich nichts besser zum Klassenunterricht, als der Gesang“ (C, 657).

Volkslied, volkstümliches Lied und Kirchenlied stellen gewissermaßen elementare bzw. fundamentale Formen einer „eigentlichen Menschenmusik“ dar, so daß Helm wie viele der zeitgenössischen Musikpädagogen fordert:

„Die Quelle, aus der der Gesangunterricht der Volksschule zu schöpfen hat, kann und darf keine andere sein, als das geistliche und weltliche Volks- und volkstümliche Lied“ (C, 658).

Helms absolute Wertsetzung bzw. Wertschätzung des Volksliedes zeigt sich auch in seiner Übernahme eines zentralen Aspektes des Volksliedbegriffs bei Herder, - eines gefühlsästhetisch orientierten Theorems, das im 19. Jahrhundert zum gängigen Erklärungsmodell für den sozialen Sinn eines auf Lieder bezogenen musikalischen Handelns weite Verbreitung fand: Das Volkslied sei „Spiegel der Volksseele“; in ihm komme das Fühlen und Denken eines Volkes zum Ausdruck. Hierin sieht Helm dann auch ein absolut verbindliches Auswahlkriterium für den Unterrichtsstoff: Der Schüler soll nur solche Musik in der Schule kennen- und lieben lernen, die ihn mit der „Gefühlskundgabe“ seines Volkes vertraut macht. Ganz im Sinne Herders möchte er festlegen, welche Lieder im Gesangunterricht nur in Frage kommen:

„Von volkstümlichen Liedern, zu denen auch die meisten unserer Kirchenlieder gehören, haben nur jene berechtigten Anspruch auf Berücksichtigung im Schulgesangunterrichte, die im Laufe der Zeit zum bleibenden Eigentum des Volkes geworden sind, also dauernd Eingang in den Geist und das Gemüt des Volkes gefunden haben“ (C, 695).

Methodologische Kontinuität mit der romantischen Volksliedauffassung bewahrt er in der Behandlung musikalischer Wertfragen dabei insofern, als er - gemäß seinem wertphilosophischen Ansatz - dem "Wesenskern" der Lieder ontologisch-normativ durch essentialistische Begriffsbehandlung nachspürt und in dieser Weise glaubt, den Sinn ("das Wesen") der Volkslieder begriffsdefinitiv in verbindlicher Weise bestimmen zu können. Helm übernimmt dazu uneingeschränkt die Volkslieddefinition von Adolf Bernhard Marx (1795 - 1866), den er wie folgt zitiert:

"Das Volkslied ist unantastbare Musik von Gottes Gnaden und sein Schöpfer und sein Inhalt ist überall und allezeit derselbe: das Volk selber und der in das Lied übergehende Inhalt des Volkslebens. Was das Volk mit regem Gemütsanteil an Ereignissen erlebt, oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurückgelegt: das ist der unvergängliche Inhalt seines Liedes und seines Lebens" (A. B. Marx) (C, 658).

4.2 Helms Orientierung an der romantischen Idee des Volksliedes

Dabei leidet Helm keineswegs am Problem der beliebigen Dehnbarkeit des von ihm übernommenen Volksliedbegriffs, da er in philosophischen Ideen über das Wesen von Volk und Volksmusik ausreichende Klarheit auch für Handlungsprobleme des Gesangunterrichts zu finden glaubt. Helm bindet das musikalische Ziel des Unterrichts unumstößlich an normativ verbindlich geglaubte musikalische Wertobjekte, ohne das Problem der verschiedenen Rationalitätsebenen des musikalischen Handelns gedanklich klar in den Blick zu bekommen: Die Stoffauswahl habe sich auf musikalische (Kunst-) Werke zu beschränken, die in spezifisch ästhetischer Sicht „als Gebilde wahrer Kunst in poetischer und musikalischer Beziehung erprobt sind“ [d. h. einem ästhetisch-rationalen Werturteil standhalten können](4, 283). Alle im Unterricht zu verwendenden Lieder müssen „den Forderungen edler Kunst“ (4, 284) entsprechen. Helm schließt sich mit seiner Kunstwerkauffassung vom Lied an musterhafte Ideen zum Volkslied an: Sein normativer Volksliedbegriff ist geprägt von der Idee der „edlen Einfachheit“, die den Wert des „echten“ und „wahren“ Volksliedes ausmache. Die Idee, dass das Wesen des Volksliedes in seiner Simplizität liege und dass diese Idee wiederzubeleben sei, ist eine typische Erscheinung der bürgerlichen Musikkultur des 19. Jahrhunderts. Auch Helm gehörte zu den konservativen „Wiederentdeckern“ alter Volkslieder; er fühlte sich daher verpflichtet, die „wahren Volkslieder“ in die Volksschule zu tragen.

Sein Volkslied-Enthusiasmus war aber nicht nur geprägt von Willen zur „Restitution des Ausgegrabenen“ (C. Dahlhaus). Helm war außerdem von der Idee des Nationalen erfüllt. Sein Stoffkanon zeigt eine auffallende Vorliebe für patriotische Gesänge, welche auch bei einem nur oberflächlichen Blick besonders im letzten, d. h. im 8. Schuljahr durch ihre Häufigkeit auffallen und dort vermehrt gesungen werden sollen.

4.3 Die Suche nach „bleibenden“ musikalischen Werten - Faktoren der Stoffauswahl einer subjektiven „partikularen Sinnentscheidung“

Seine musikpädagogische Fragestellung, wie mit musikalischen Mitteln „die Interessen der Teilnahme und der Erfahrung“ im Rahmen des Liedersingens im Unterricht geweckt werden sollen, beschreibt er mit Begriffen, die von ethisch-ästhetischen Wertideen ausgehen und sich an geläufigen Mustern romantischer Volkslieddeutung orientieren. Helms Vorgehensweise ist stilkritisch und in ihrer Beschränkung auf die ästhetisch-rationale Deutung elementarer Motive des Singens durchaus typisch für das bildungsbürgerliche Denken im 19. und 20. Jahrhundert. Helm will erreichen, dass die Verbindlichkeit der den Liedern subjektiv von den Schülern zugeordneten Wertvorstellungen dauerhaft sein soll. Sie sollen sich zu lebenslang währenden musikalischen Einstellungen verdichten. Er glaubt, dass die Garantie einer dauerhaft gültigen subjektiven Verbindlichkeit der musikalischen Wertwahl im Objektiven der ästhetischen Rationalität der Lieder begründet liegt: „Bleibende Gemütszustände [Einstellungen] können die Interessen nur werden, wenn schon der Stoff, an dem sie haften, für den Schüler nicht bloß einen vorübergehenden, augenblicklichen Wert hat, sondern so geartet ist, daß er auch späterhin als ein wertvoller geistiger Besitz erachtet werden kann und also nicht bloß für die erste Jugend, sondern auch für den Jüngling und Mann als ein Träger der allgemeinen Bildung erscheint. Hierauf hat der Gesangunterricht bei der Stoffauswahl in erster Linie Rücksicht zu nehmen und er hat sich demgemäß auf solche Gesänge zu beschränken, die nach Text und Melodie den ästhetischen Anforderungen entsprechen und als Gebilde wahrer Kunst in poetischer und musikalischer Beziehung erprobt sind“ (4, S. 283).

Das Lied - verstanden als musikalisches Objekt in einer notierten Liedfassung - muss seiner Meinung nach selber schon einen objektiven und insofern einen „bleibenden Wert“ verkörpern. Dies

ist für Helm gedanklich möglich, weil er einen objektiven Wertbegriff vertritt. Deshalb soll über das momentane subjektive Interesse des Schülers hinausgehend eine Verbindlichkeit der musikalischen Wertwahl angestrebt werden, die er vorerst nur mit den Mitteln einer ästhetischen Rationalität objektiv glaubt angeben zu müssen.

Folgende Faktoren der Stoffauswahl führt Helm an, die für ihn im Hinblick auf den Gesangunterricht in der Volksschule von Bedeutung sind, wobei er bestimmte Musikarten und Musiziertechniken normativ ausgrenzt, weil er sie für den Gesangunterricht für ungeeignet hält:

4. 4 Das Prinzip der Wertübertragung durch bewusste Wertwahl

Die Liedauswahl hat sich danach zu richten, dass in ihr die Chance einer musikalischen Einstellungsbildung i. S. einer dauerhaften, interessebildenden Wertübertragung auf die Schüler objektiv, - d. h. durch die ästhetische Beschaffenheit der Lieder selber -, garantiert sein soll.

„Sollen die Interessen der Teilnahme und der Erfahrung, die der Unterricht zu erzeugen hat, bestimmend für die Person werden, dann müssen sie zu bleibenden Gemütszuständen [Einstellungen] des Zöglings sich entwickeln. Denn nur dann enthält der Wille aus ihnen fort und fort Antrieb und kraftvolle Unterstützung. Bleibende Gemütszustände können die Interessen nur werden, wenn schon der Stoff, an dem sie haften, für den Schüler nicht bloß einen vorübergehenden, augenblicklichen Wert hat, sondern so geartet ist, daß er auch späterhin als ein wertvoller geistiger Besitz erachtet werden kann und also nicht bloß für die erste Jugend, sondern auch für den Jüngling und Mann als ein Träger der allgemeinen Bildung von Bedeutung erscheint“ (4, 283).

4. 5 Das Prinzip der ästhetisch-rationalen und normativ verbindlichen Stoffauswahl

Helm geht bei der Stoffwahl für den Gesangunterricht in der Volksschule von einem essentialistisch geprägten, romantischen Volksliedbegriff aus. (Vgl. dazu: Kap. 4.1 und 4.2). Die sich hieraus ergebenden normativen Wertkriterien seiner musikalischen Wertwahl zeigen sich charakteristischerweise in seiner (musikpädagogischen) Problembestimmung des Volksliedes als (literarische und musikalische) Textfassung. Da er Handlungsprobleme des Gesangunterrichts, die auf Lieder bezogen sind, primär aus dem Blickwinkel der Liedfassung betrachtet, ist sein theoretischer Zugriff auf volksmusikalisches Handeln im Rahmen der Schule dahingehend zu charakterisieren, dass er niemals die zwei unterschiedlichen Dimensionen des Liedes: - a) die musikalische und literarische Fassung und b) das Lied als musikalischen Handlungsvorgang - begrifflich klar scheidet. Helm redet schlechthin von „Gebilden wahrer Kunst“, also von Liedern als Objekten.

4. 6 Der verbindliche Gegenstand des Gesangunterrichts: Volkslieder und volkstümliche Lieder

Helm glaubt noch Anfang des 20. Jahrhunderts die verbindlich gültige Auswahl des Liedgutes mit philosophischen Ideen über die aus Volksliedern herauszulesenden „Grundschichten der Volkseele“ festlegen zu können, indem er auf den essentialistischen Volksliedgedanken von A. B. Marx (1795 - 1866) direkten Bezug nimmt, der vom Volkslied als der „unantastbaren Musik von Gottes Gnaden“ spricht:

„Das Volkslied in seiner natürlichen Schönheit und Unbefangenheit entspricht dem Charakter der Volksschule am besten. Das Volkslied ist frei von gemachter Absichtlichkeit, von unmelodischem Schwulste und von phrasenhafter Rhetorik. Die echten Volkslieder sind Lieder von wundersamer Innigkeit und gewaltiger Kraft, einfach und lieblich, rührend und edel, die edelsten Tugenden des deutschen Volkes darstellend. Im deutschen Volksliede liegt des deutschen Volkes Freude und

Leid, Liebe und Haß, Jubel und Schmerz, Stolz und Demut. `Das Volkslied`, sagt A. B. Marx, `ist die Unsterblichkeit der Musik. Es ist ewig dasselbe, wenngleich es sich in seiner Ausprägung nach Zeit und Art wechselt. Es gehört der grauesten Vergangenheit an, wie der blühenden und bestaubten Gegenwart, und ist zugleich die eigentliche Zukunftsmusik` (D, S. 396). (siehe dazu auch: Kap. 4.1).

„Die Volksstimmung - die Stimmung jedes Volkes für sich und in jedem seiner Lebensmomente, in jeder Richtung seines Gemütes - das ist der Grundgehalt des Volksliedes“ (D, 396).

Helm unterscheidet zwischen „Volksliedern“ und „volkstümlichen Liedern“. Volkslieder bestimmt er als weitgehend anonym „aus dem Volke selbst hervorgegangen“. Volkstümliche Lieder dagegen sind von bekannten Dichtern und Verfassern „in den Geist des Volkes hineingebracht“ worden; sie sind für das Volk komponiert worden. - Mit dieser Differenzierung zwischen „Volksliedern“ und „Liedern im Volkston“ gab Helm, wie schon vor ihm A. B. Marx u. a., die „Ursprungshypothese“ zur Bestimmung von Volksliedern auf, so dass es ihm ausreichend schien, die „Echtheit“ oder „Wahrheit“ eines Liedes danach zu bestimmen, ob es „im Volk lebt“, ob es „Eigentum des Volkes“ geworden sei. Dies heißt jedoch keineswegs, dass Helm Vertreter einer „Rezeptionstheorie“ war, der ausnahmslos alle Lieder akzeptierte, die im Volk umliefen. Für Helm wäre der alleinige Rückgriff auf das Kriterium der Verbreitung bestimmter Lieder (das Kriterium ihrer „Volksläufigkeit“) als Gegenstandsabgrenzung zu formalistisch. Deswegen warnt er davor, den „inneren Wert“ eines Liedes allein nach der Verbreitung beurteilen zu wollen. Als wertlos will er „Pöbellieder“ und „Gasenhauer“ vom Wertbegriff „Volkslied“ ausgrenzen, sie sind ihm (zu) „leichte Ware“ (in: 4, 296).

Neben dem Kriterium der „Volksläufigkeit“ gehört zum Helmschen Repertoire seiner funktionalen Überlegungen zum Volksliedbegriff das Kriterium der Überlieferungsdauer. So greift er zur näheren Bestimmung volkstümlicher Lieder auf die beiden Kriterien der „Volksläufigkeit“ und Überlieferungsdauer zurück:

„Außer den Volksliedern können in der Volksschule auch volkstümliche Lieder gesungen werden. Die volkstümlichen Lieder unterscheiden sich von den Volksliedern dadurch, daß die letzteren aus dem Geiste des Volkes hervorgegangen sind, daß dagegen jene erst in den Geist des Volkes hineingebracht werden. Die Dichter oder Verfasser volkstümlicher Lieder kennt man, die Dichter oder Komponisten der Volkslieder kennt man nicht. So sehr man sich zu freuen hat, wenn Lieder, wie z. B. „Es ist bestimmt in Gottes Rat“ – „die Lorelei“ – „Morgenrot“ etc., im Volke gesungen werden, so sehr soll man sich hüten, jedes Lied, das eine Zeitlang vom „Pöbel“ gesungen und dessen Melodie auf den Straßen von den Schusterjungen gepfiffen wird („Ach ich bin so müde“), für ein volkstümliches Lied zu halten. Über die Volkstümlichkeit eines Liedes kann am sichersten die Dauer des Liedes entscheiden. Leichte Ware kommt und vergeht; was aber inneren Wert hat, bleibt und besteht“ (D, 396 f.).

4.7 Die Ablehnung moralisierender Lieder

Stilkritisch argumentierend wendet sich Helm gegen Lieder, die als Mittel der Belehrung fungieren sollen und aufklärerische Absichten mit den Liedtexten transportieren (4, S. 284). Deutlich negativ besetzt sind für ihn die in moralisierender Weise speziell für die Schule komponierten sog. „Schullieder“. In Anlehnung an Kehr (D, 397) sagt er, die von „eitlen Lehrern“ komponierten Schullieder seien „fade“, „trivial“ und „nichtsutzig“. Diese Art von Liedern zu komponieren sei „Zeitverschwendung“, weil sie - langfristig gesehen - von den Schülern nicht wirklich angenommen werden. Daher werden sie auch nach der Schulzeit nicht mehr gesungen.

Der mehrdeutige Terminus des sog. Schulliedes hat im Verlaufe des 19. Jahrhunderts eine Entwicklung in Übereinstimmung mit den Erziehungsgrundsätzen des Philanthropismus durchgemacht. Wenn Helm Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts diesen Terminus benutzt, dann

steht er in Übereinstimmung mit musikpädagogischen Tendenzen, die in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts die speziell für schulische Zwecke komponierten Lieder mit belehrenden und wissensvermittelnden Inhalten ablehnten. Das Belehrende und Moralisierende dieser Lieder hält auch er im Rahmen der Volksschule aus ethisch-ästhetischen Gründen für ungeeignet:

„Ausgeschlossen müssen ... bleiben alle speziell für Schulzweck gedichteten und komponierten Gesänge, weil sie nur höchst selten poetischen Gehalt bekunden und musikalischen Geschmack bekunden lassen und in der Regel den Forderungen edler Kunst wenig entsprechen; ebenso aber auch alle moralisierenden Lieder, die niemals einer gesunden, kräftigen und kernigen Empfindung entspringen sind und von denen sich die Kinder deshalb auch bald mit Widerwillen abwenden“ (4, 284).

4. 8 Das pädagogische Prinzip der Beachtung der Individualität des Schülers

Außerdem ist noch darauf zu achten, dass Texte und Melodien in einem angemessenen Verhältnis zur Individualität des Geistes und des Stimmorgans stehen: denn nur dann lässt sich hoffen, daß die darzubietenden Gesänge in Fleisch und Blut übergehen, d. h. von den Kindern vollständig apperzipiert werden. Wenn diese Forderungen berechtigt sind, dann muss die Volksschule auf die Vorführung und Aneignung komplizierterer Kunstwerke, insbesondere auch auf die Vermittlung vielstimmiger Gesänge verzichten, weil sie die Leistungsfähigkeit der Schüler übersteigen. (Zur Individualitätsproblematik vgl. Kap. 3.6)

4. 9 Der Liederkanon für die acht Volksschuljahre

[17, 185 – 189; siehe Anhang, Seite 230 ff.]

5. Artikulation der Formalstufen:

Der zweistufige Lernprozess

Den Aufbau einer vielseitig gebildeten Person versucht Helm mit den „methodischen Stufen“ eines analytisch-synthetischen Unterrichtsganges zu bestimmen. Damit stützt er sich auf psychologisch begründete, lerntheoretische Begriffe, welche den Gang des Unterrichts als Phasen eines Apperzeptions- und Abstraktionsprozesses beschreiben.

Durch die Akzentuierung des psychologischen Aspekts in den Artikulationsstufen des Unterrichts lässt sich zunächst nicht erkennen, wie Helm sich die pädagogische Grundstruktur des Bildungsganges vorstellt. Es ist auffällig, dass Helm die Herbartschen Begriffe „Vertiefung“ und „Besinnung“, mit denen Herbart die konstitutiven Momente der dynamischen Grundstruktur des Bildungsganges beschreibt, nur an einer einzigen Stelle erwähnt. Die Bedeutung des Wechsels von „Vertiefung“ und „Besinnung“ für die Gesamtheit der Artikulationsstufen erwähnt Helm nicht, weil er vornehmlich unterrichtspraktische Lösungen anstrebt und die Wege des Unterrichts durch psychologisch gesetzmäßige Wege vorgezeichnet sieht. Beim Aufbau der Formalstufen folgt Helm einem „ersten Denkmodell“ (vgl. I. Teil, Kap. 7).

Statt der pädagogischen Begriffe der „Vertiefung“ und „Besinnung“ verwendet Helm die Begriffe des „analytischen Unterrichts“ und des „synthetischen Unterrichts“ (A, 192 f.), mit denen er die „wichtigsten Lehrmethoden oder Unterrichtsarten“ bezeichnet (ebd.). Es sind Bezeichnungen für zwei sich ergänzende Unterrichtstendenzen zum Aufbau der „unmittelbaren und mittelbaren Erkenntnis“. „Analytischer“ und „synthetischer Unterricht“ sind für Helm die Bedingungen eines Un-

terrichts, der eine auf die Individualität der Person zurückbezogene Vielseitigkeit ausbildet, weil das Neue des Unterrichts auf das Alte des Gedankenkreises zurückbezogen bleibt.

Als pädagogische Grunderfahrung kennt und beschreibt Helm der Sache nach das methodische Ziel, den *Methodenaspekt* der „Vertiefung“:

5.1 Erste Stufe: Vertiefung

Im pädagogischen Rahmen ist die Ausbildung des sittlichen Urteilsaktes an vorstellungspsychologische Bedingungen der Rezeption geknüpft, die nach Helm unbedingt beachtet werden müssen, damit das vielseitige Interesse sich entwickeln kann. Die sittliche Urteilsbildung kommt nur zustande, wenn der Gegenstand in „vollkommener Klarheit aller Vorstellungen“ gehalten wird (A, 92). Nach Helm ist daher durch die Spontaneität im Fällen der Urteile keinesfalls die Sachorientierung gesichert. Sachlichkeit ist vielmehr auf eine Disposition angewiesen, die das Werk von Unterricht und Erziehung ist: Die „Vertiefung“ oder „Versenkung“ in den Unterrichtsgegenstand muß zum Habitus werden. Im konkreten Unterrichtsprozeß entscheidet es sich also, ob und wie diese Disposition zur „Vertiefung“ sachangemessene sittliche Urteilsakte ermöglicht. Das Resultat der Vertiefung liegt im Bereich der sittlichen Bildung im ästhetisch „vollendeten Vorstellen idealer menschlicher Willensverhältnisse“. Der Unterricht hat deshalb Gelegenheiten zur Beurteilung von Willensverhältnissen darzubieten. Das können einerseits stillschweigende Beispiele im Umgang sein, andererseits Darstellungen sittlicher Verhältnisse im Unterricht. Worüber das Urteil ergeht, das soll der Schüler bemerken. Dass er dies kann, setzt eine Bereitschaft zur ästhetischen Wahrnehmung voraus: die Vertiefung in das Dargestellte. Dies ist die erste Aufgabe der (sittlichen) Geschmacksbildung. Willensverhältnisse als Gegenstand des Werturteils müssen sichtbar gemacht werden, sie müssen unterrichtlich dargestellt werden. Der Schüler hat sich in die Darstellungen ästhetisch zu vertiefen.

„Versenken in Tonverbindungen“

Der Gesangunterricht soll nach den "Grundsätzen der Gesangeskunst" erteilt werden, obgleich sein Unterrichtsziel auch über spezifisch musikalische Unterrichtsgegenstände hinausgeht. Die Einwirkungen musikalischer Objekte auf den Schüler denkt sich Helm idealtypisch als ein verbindliches "vollendetes Vorstellen", d. h. zunächst als ästhetisch-rationales Hören der Liedmelodien. Der Vorgang der Werturteilsbildung ist ganz i. S. Herbarts als ein synthetisches Urteil gedacht, das in den zwei Schritten - a) ästhetisch-rationales musikalisches Denken und Handeln; b) subjektiv zugeordnetes Werturteil - ein "unwillkürliches Gefühl des Gefallens oder Mißfallens" nach sich zieht. Für Helm besteht ein ursächlicher Zusammenhang zwischen der im Unterricht genutzten Chance, die Schüler allein auf die ästhetische Rationalität des Unterrichtsgegenstandes zu konzentrieren, und der sich daran mit großer Sicherheit anschließenden, von ihm positiv bewerteten, emotionalen und motivationalen Konsequenzen für den Schüler. Dies ist für Helm denkmöglich und didaktisch umsetzbar, weil er glaubt, dass die als vorbildlich und verbindlich gelten sollende Einstellung der Schüler im Hinblick auf ein musikalisches Werturteil ursächlich allein durch ein auf Musik bezogenes ästhetisch-rationales Denken und Handeln entstehen kann. Das ästhetisch-rationale Urteil ordnet subjektiv der Musik einen Wert zu, der „durch die im ästhetischen Objekt gegebenen [Ton-] Verhältnisse“ bedingt ist. Helm stellt sich diesen wertenden Vorgang jedoch nicht allein als ein subjektiv zuordnendes Urteils geschehen vor, sondern erkennt hierin die subjektive Seite eines von ihm angenommenen objektiv gegebenen, „wesenhaften“ Wertes: Helm glaubt, dass das ästhetische Werturteil einen Wert subjektiv erkennt, den der Gegenstand objektiv, seinem „Wesen“ nach, *hat*. Diesen (geglaubten objektiven) Werten muss in seinen „ästhetisch wertvollen Tonverbindungen“, die es unterrichtlich zu beachten gilt, nachgegangen werden. Helm will

die Forderung nach „vollendetem Vorstellen“, das aus Herbarts Formalästhetik und seiner Vorstellungspsychologie resultiert, dadurch nachkommen, daß die Schüler sich in die Tonverbindungen „versenken“ und beschreibt diesen Vorgang als "reinen Handlungstypus":

„Es gibt keine ergiebiger und reinere Quelle edler Freude als die Musik, insbesondere die Vocalmusik. In ihr wirken Melodisches, Rhythmisches, Dynamisches und Textliches mit so großer Ebenmäßigkeit zusammen, hier fügen sich die Elemente so leicht und sicher in und aneinander, hier werden die Gegensätze und Hemmungen so vollständig ausgeglichen und durch harmonische Tonverhältnisse abgelöst, hier wechseln Ruhe und Bewegung, Hebung und Senkung in so schöner Weise miteinander ab, daß jedes Gemüt sich gehoben fühlt. Je öfter darum ästhetisch wertvolle Tonverbindungen auf den Schüler einwirken, je häufiger ihm Gelegenheit und Veranlassung gegeben wird, sich in dieselben zu versenken, desto sicherer werden in seinem Gefühlsleben die Farben der Freude die Oberhand erhalten und desto wahrscheinlicher wird seine Gemütsstimmung eine frohe und heitere werden“ (3, 182).

5. 2 Die Bedeutung der „Besinnung“ im zweistufigen Lernprozess

Erziehend kann nur derjenige Unterricht sein, der seinen Anfang in der Vermittlung „klarer, vollendeter Vorstellungen“ des konkret vorliegenden Gegenstandes oder Sachverhaltes sucht. Soweit bewegt sich der Geist noch in der Sphäre der ästhetischen Wahrnehmung und Anschauung, als er sich in das unterrichtlich vorgeführte Verhalten „edler Menschen vertieft und versenkt“ (vgl. A, 99). Die Wahrnehmung betrachtet dabei immer ein konkret vorgeführtes „Wollen und Handeln“, wobei die Wahrnehmung immer an das gerade Gegebene gebunden ist.

Durch den Prozess der Vertiefung ist die Einheit der Persönlichkeit aber noch nicht gesichert. Diese kann erst in einer auf die Vertiefungen folgenden Phase der Besinnung geschaffen werden.

Der Schüler soll sich deshalb aus der Sphäre der ästhetisch klar wahrgenommenen einzelnen Objekte - im ethischen Bereich sind dies Willensverhältnisse - durch die Anbahnung des abstrahierenden Denkens erheben. Eine lediglich sich in Willensverhältnisse „vertiefende“ und „versenkende“ ästhetische Wahrnehmung entbehrt noch der reflektierten Einsicht in die Sachverhalte. Wozu dient die reflektierte Einsicht? Wozu dient das Fortschreiten aus der ästhetischen Wahrnehmungssphäre des Unterrichts in die des abstrahierenden bzw. reflektierenden Denkens? - Helms Antwort lautet, dass nicht nur die ästhetische Einsicht, sondern auch besonders die reflektierte Einsicht in Willensverhältnisse im Schüler ausgebildet werden müsse, damit er selber in ein begründetes Verhältnis, das heißt genauer: in ein begründetes Selbstverhältnis zu den zunächst nur ästhetisch wahrgenommenen Willensverhältnissen treten kann, damit „im Schüler ein Vorstellungskomplex [entsteht], der ihn erkennen läßt, wie sein Verhalten, wie seine Gesinnung, wie sein Handeln und Wollen beschaffen sein muß, wenn er Gott gefallen und auf dem Weg der Vervollkommnung vorwärts kommen soll“ (A, 99). Die Reflexion dient also der „Besinnung“, welche erst die Einheit der Person garantieren kann.

Helm will mit diesem Unterrichtsschritt das Gebiet der unmittelbaren vertieften Betrachtung der Unterrichtsgegenstände verlassen und weiterleiten in das Gebiet der Abstraktion, welche das „Gemeinsame“ der ästhetisch dargestellten Willensverhältnisse auf dem Wege des Vergleichens in begrifflicher Form zu „sittlichen Mustervorstellungen zusammenfasst“ (vgl. A, 99).

Erst unter der Voraussetzung einer fundierten, d. h. sachangemessenen Einsicht kann und darf der Wille genau die Richtung der erworbenen Einsicht einschlagen. Hierin liegt die Hauptaufgabe des Unterrichts: Im Schüler soll eine ethisch - rationale Einsicht erzeugt werden, die nicht auf dem Stand eines gleichgültigen Wissens stehenbleiben darf, sondern Herrschaft über den Willen erlangen soll.

Damit das Wissen prägenden Einfluß auf die Persönlichkeit bekommt, soll dieses „die Herrschaft über den Willen erhalten“ (A, 90). Dies ist das Entscheidende des „erziehenden Unterrichts“ für Helm: Erst wenn der Schüler eine „religiös-sittliche Erkenntnis“, - eine gewisse Anzahl an unterrichtlich vermittelten musterbildhaften Einsichten in die „sittlichen Ideen“ - gewonnen hat, d. h., wenn er sich in dieselben „vertieft“ und „versenkt“ hat und auf dem Wege des Begriffsbildungsprozesses eine „Besinnung“ stattgefunden hat - ist eine identitätsstiftende Willensbildung möglich und seiner Auffassung nach sinnvoll. Erst wenn er an „religiösen“, „sittlichen“, „christlichen“ oder „tugendhaften“ „erzählenden Stoffen in mustergültiger Weise die geoffenbarten göttlichen und die idealen menschlichen Willensverhältnisse“ (A, 90) kennengelernt hat, ist die Chance gegeben, dass der Wille eine Richtung einschlagen kann, die von der gewonnenen Einsicht abhängt: Die Richtung zum „Religiösen und Sittlichen“ (A, 90). Dies kann aber nur gelingen, wenn zugleich mit der gewonnenen Einsicht das Interesse geweckt wird.

5.3 Methodische Einheiten

Lernprozess in zwei Stadien: a) Apperzeption, b) Abstraktion

Der Lernprozess besteht aus zwei grundlegenden Hauptstadien:

Damit die Individualität zur Vielseitigkeit ausgebildet werden kann, muss nach Helms Auffassung ein Lehrverfahren entwickelt werden, bei dem der Lernprozess die apperzipierende Aufmerksamkeit erzeugt, zur Selbsttätigkeit anregt und unmittelbares Interesse erzeugt. Um dies zu erzielen, muss der Lernprozess notwendigerweise zwei grundlegende Hauptstadien *nacheinander* durchlaufen.

1. Das erste Hauptstadium als Apperzeptionsprozess

Der Lernprozess ist zur ersten Hälfte ein Apperzeptionsprozess. Hier geht es um die Wahrnehmung und Verarbeitung von Vorstellungen, die in vielen einzelnen „Vertiefungen“ in die Gegenstände des Unterrichts gewonnen werden. Dadurch werden „Elemente der unmittelbaren Erkenntnis durch Selbstbeobachtung, durch Wahrnehmen und durch die zusammensetzende Tätigkeit der Phantasie [erworben]“ (A, 190).

Helm unterteilt dieses erste Hauptstadium der Apperzeption zunächst in zwei Tätigkeitsgruppen oder Arbeitsstufen:

"a) die Darbietung mit all dem, was zu geschehen hat, um die neuen Personen und Tatsachen, Vorgänge und Ereignisse, Gegenstände und Erscheinungen zu klaren Bestandteilen des Schülerbewusstseins zu machen,

b) die vergleichende Zusammenstellung der neu aufgenommenen Vorstellungen unter sich und mit gleichartigen älteren Vorstellungen, damit die Schüler deutlich erkennen, wieviel Gemeinsames und Unterscheidendes vorhanden ist, was vermöge seines Inhaltes zusammengehört und nicht zusammengehört, was sich verbinden läßt und getrennt bleiben muß" (A, 199).

5.4 Das zweite Hauptstadium als Abstraktionsprozess

Damit aber die Einheit des Bewusstseins nicht verlorengelht, müssen die vielen einzelnen Vertiefungen im individuellen Bewusstsein vereinigt werden, denn die gedankliche Verknüpfung darf nicht dem Zufall überlassen bleiben. Das Vereinigen der einzelnen "Vertiefungen" übernimmt in der zweiten Hälfte ein Abstraktionsprozess, der mit den „Bestandteilen der mittelbaren Erkenntnis - Begriffen, Gesetzen, Regeln, Lehren, Lebenswahrheiten, Ideen“ (A, 190) arbeitet und dadurch zur „Besinnung“ überleitet.

Bei dem Erwerb von Einsichten gibt es immer nur einen verbindlichen, „induktiv genetischen, natürlichen Weg“ von der „unmittelbaren zur mittelbaren Erkenntnis“ (A, 191). Unmittelbare Anschauungen des konkreten, ins Einzelne zerlegten Vorstellungsmaterials werden in der „Darbietung“ gewonnen. Danach wird die Entwicklung des Begrifflichen aus dem angeschauten Stoff in der „vergleichenden Zusammenstellung der neu aufgenommenen Vorstellungen“ sowie in der daran anknüpfenden „Isolierung des Allgemeingültigen im Begriff“ (A, 199) angebahnt. Dieses ist also für Helm der einzige „naturgemäße Weg“ der Geistesbildung, bei dem das konkret Einzelne zum Allgemeinen überführt wird.

Dieser zweistufig strukturierte Erkenntnisprozeß wird bei Helm zur Dreistufigkeit erweitert, weil er die Notwendigkeit sieht, das Gelernte anzuwenden (vgl. A, 200). Somit beherrschen nach Helms Auffassung die folgenden Stufen den Erkenntnisprozeß: 1. Apperzeption („Sammlung von Anschauungen“), 2. Abstraktion („Begriffsbildung durch denkende Verknüpfung der Anschauungen“) und 3. Übung („Anwendung bzw. praktische Verwertung des Gelernten“).

Er stellt zunächst die zwei wichtigsten Tendenzen oder Aspekte des Unterrichts vor, die er „Lehrmethoden oder Unterrichtsarten“ nennt (A, 192). Die erste „Unterrichtsart“ hat eine „analytische oder erläuternd, zergliedernd-klärende“ Tendenz (vgl. A, 193). Darauf aufbauend folgt eine Unterrichtsart, die den synthetischen Aspekt des Unterrichts a) durch „mitteilende Darbietung des neuen Stoffs“ und b) Entwicklung der „mittelbaren Erkenntnis“, also von „Begriffen“, „Gesetzen“, „Regeln“, „Lehren“ und „Lebenswahrheiten“ betont.

Helm sieht im Erwerb der „Einsicht“ einen natürlichen Weg von der „unmittelbaren zur mittelbaren Erkenntnis“, welcher den „Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens“ entsprechen muss. Den Gang der Entwicklung der Erkenntnis - Helm zitiert Pestalozzis Forderung: `Von der Anschauung zum Begriff` - bezeichnet er als induktiv und genetisch:

„Man nennt diesen Weg, weil er gewissermaßen von außen nach innen führt, induktiv, weil er dem natürlichen Wachsen und Entstehen des Wissens entspricht, genetisch“ (A, 191).

Helm kennzeichnet den „analytischen“ und den „synthetischen Unterricht“ als die „wichtigsten Lehrmethoden“, in denen auf die sinnliche Assimilation der Wirklichkeit („analytische Lehrform“) die begriffliche Akkomodation folgt („synthetische Lehrform“).

5.5 Der fünfstufige Weg der „Methodischen Einheit“

Diese Dreistufigkeit erweitert Helm zum fünfstufigen Weg der „Formalstufen“ oder „methodischen Einheit“. Besonderes Gewicht misst Helm der psychologischen Begründung hinsichtlich der Einhaltung des methodischen Ablaufs des Erkenntnisprozesses nach den formalen Stufen bei. Der Prozess der Erkenntnisgewinnung ist seiner Auffassung nach „durch die Gesetze der geistigen Entwicklung gebunden“ und stellt somit das psychologisch richtige und notwendige Lehrverfahren dar, von dem nicht willkürlich abgewichen werden darf (vgl. A, 200). Für Helm erweist sich damit die verbindliche Reihenfolge der Formalstufen als psychologisch notwendiges „Gesetz der geistigen Entwicklung“. Damit ergibt sich für Helm, dass das pädagogisch Richtige, der Unterrichtserfolg, an die Einhaltung der Reihenfolge der Formalstufen gebunden ist: Helm betrachtet die Formalstufen unmittelbar als *Methodenschritte*. (vgl. dazu Helms „1. Denkmodell“; I. Teil, Kap. 7).

Methodische Einheiten und Formalstufen bei Helm

Stoffabschnitte, die die mittelbare und unmittelbare Erkenntnis des Schülers bereichern sollen, nennt Helm methodische Einheiten (A, 199). Da nach seiner Auffassung alles Lernen psycholo-

gisch ein Apperzipieren bedeutet, gestaltet er den notwendigen Weg des Unterrichts als phasenweisen Apperzeptionsprozeß. Im Gegensatz zu Herbarts „Stufen“ (vgl. Kap. 7.1.2) wird der instrumentelle Charakter der Helmschen Stufen darin deutlich, dass er sie als psychologisch notwendiges Artikulationsmodell des Unterrichts betrachtet, sodass „man innerhalb der Behandlung einer und derselben methodischen Einheit drei Tätigkeitsgruppen oder Arbeitsstufen unterscheiden [kann]:

a) die Darbietung mit all dem, was zu geschehen hat, um die neuen Personen und Tatsachen, Vorgänge und Ereignisse, Gegenstände und Erscheinungen zu klaren Bestandteilen des Schülerbewußtseins zu machen,

b) die vergleichende Zusammenstellung der neu aufgenommenen Vorstellungen unter sich und mit gleichartigen älteren Vorstellungen, damit die Schüler deutlich erkennen, wieviel Gemeinsames und Unterscheidendes vorhanden ist, was vermöge seines Inhaltes zusammengehört und nicht zusammengehört, was sich verbinden läßt und getrennt bleiben muß,

c) die Isolierung des Gemeinsamen und deshalb Überall- oder Allgemeingültigen und seine Verschmelzung zu einem sprachlich zu fixierenden Begriff, einer Regel, einem Gesetz, einer Lehre, einer Lebenswahrheit - oder statt dessen die Vereinigung des als verbindungs-fähig Erkannten zu Vorstellungsgruppen, übergeordneten Reihen, tabellarischen Übersichten usw“ (A, 199).

Die o. g. drei Arbeitsstufen will er noch um zwei weitere ergänzen, weil der neue Unterrichtsinhalt nicht unvermittelt einsetzen darf: Bevor die Darbietung („Synthese“) einsetzt, ist eine Vorbereitung („Analyse“) nötig. Außerdem darf der Unterricht nicht mit der Ermittlung des Abstrakt-Begrifflichen sich bescheiden oder gar mit ihm einsetzen, weil der Unterricht ein praxisrelevantes Wissen erzeugen will, das die Schüler zum Wollen und Handeln anregen soll. Daher muß als Abschluß jeder methodischen Einheit die Übung in der Anwendung („Methode“) des Gelernten zu ihrem Recht kommen.

Jedes Unterrichtgebiet, jedes Unterrichtsfach ist nach Helms Überzeugung aus lern- und entwicklungspsychologischen Gründen verpflichtet, sich an die fünf Methoden- oder Arbeitstufen zu halten, um nicht Gefahr zu laufen, den Unterrichtserfolg zu mindern. Helm verwendet parallel zwei Arten der Bezeichnung für die fünf Stufen:

1. Stufe: Analyse oder Vorbereitung
2. Stufe: Synthese oder Darbietung
3. Stufe: Assoziation oder Vergleichung
4. Stufe: System oder Zusammenfassung
5. Stufe: Methode oder Anwendung.

5. 6 Darstellung der fünf Stufen

5. 6. 1 Erste Stufe: Stufe der Analyse oder Vorbereitung

„Aufstellung eines Zieles“ (A, 202)

Der Unterricht hat die „Stufe der Vorbereitung“ mit einer Zielangabe als Eröffnungsstrategie zu beginnen. Helm geht von der handlungstheoretischen Überlegung aus, dass keine Willenshandlung ohne Ziel möglich ist.

Die erste Funktion, die Helm der Zielangabe zuschreibt, ist die Weckung der Lernmotivation. Die Ziele müssen dem Schüler „begehrntwert und erreichbar erscheinen“ (A, 203). Sie müssen das

Neue ankündigen und die Erwartung erregen, „das im Ziel angekündigte Neue mit Hilfe der Phantasie aus vorhandenen Bausteinen darzustellen" (A, 206).

Die zweite Funktion der Zielangabe liegt in einem vorstellungspsychologischen Effekt:

a) Die apperzipierende Aufmerksamkeit soll durch die Orientierung am Ziel von anderen, störenden Inhalten weggelenkt werden (vgl. A, 206).

„Wird die Beziehung zum Ziele nicht festgehalten, dann sinkt die Analyse zu einer interesselosen Wiederholung herunter; die Kinder schweifen planlos auf ihren Erinnerungsgebieten umher, reden und raten, ohne sich zu besinnen [!], und das Bewußtsein füllt sich mit einem bunten Mancherlei, das nur zum Teile brauchbar ist und im Ganzen und im Einzelnen nur von untergeordnetem Werte für die Apperception des Neuen sein kann" (A, 204).

Die apperzipierende Aufmerksamkeit soll zu denjenigen Vorstellungen hingelenkt werden, die im Hinblick auf den neuen Unterrichtsgegenstand gebraucht werden. Das Ziel muss dem Schüler deshalb klar und verständlich erscheinen und - damit es sein Interesse und seine Aufmerksamkeit erregt – „muß es dem Wissensinhalt des Schülers entnommen werden". Es darf selbst keine unbekanntem Formulierungen und Begriffe enthalten, sondern muß immer an „schon vorhandene Vorstellunggruppen" anknüpfen. Deshalb wird der Schüler in einen ihm vertrauten „Gedankenkreis" versetzt, wodurch das freie Steigen älterer Vorstellungen begünstigt wird. Diese freisteigenden Vorstellungen helfen ihm, das Neue einzuarbeiten, so dass er „das vermutliche Neue aus den vorhandenen Elementen seiner Erwartungsvorstellungen [...] konstruiert" (A, 204).

Zielangabe im Gesangunterricht

Dem Schüler soll ein für ihn subjektiv sinnvolles Unterrichtsziel genannt werden. Das Unterrichtsziel muss dem Schüler subjektiv bedeutsam („begehrntwert und erreichbar") sein (202). Helm hält dies für notwendig, weil nur über den Willen des Schülers die notwendige Geneigtheit [Motivation] zur Aufnahme des neuen Unterrichtsstoffs zu erzielen ist. Da das Ziel immer in eine sprachlich konkrete Fassung gebracht werden und sich im begrifflichen Vorstellungsrahmen des alten Gedankenkreises der Schüler artikulieren soll, müssen die Zielformulierungen des Lehrers wohlüberlegt sein. Sie dürfen nach Inhalt und Sprache nichts enthalten, was dem Schüler der Bedeutung nach unbekannt ist, sie dürfen aber auch nichts vom Inhalt des Neuen vorwegnehmen, andernfalls würde der Reiz des Neuen schwinden.

Helm schlägt daher folgende Zielformulierungen vor:

„Es erinnert dann den Schüler an bekannte Personen und Tatsachen, Länder und Stätten, Dinge und Vorgänge und stellt ihm dazu Neues, Vervollständigendes in Aussicht. Je nach Art des neuen Stoffs kann es in die Form einer Frage, einer Aufgabe, eines Vorhabens gekleidet und auch mit den Bedürfnissen des praktischen Lebens in Verbindung gebracht werden“ (203).

Zu beachten ist dabei, dass in der Zielangabe vom neuen Unterrichtsstoff selber nichts enthalten sein darf, nicht einmal andeutungsweise, weil dies - so die Überzeugung von Helm - die Erwartungshaltung dem Neuen gegenüber dämpfen und somit gleichzeitig die Aufmerksamkeit einschränken würde. Der Lehrer hat demzufolge die unterrichtsvorbereitende Aufgabe, „das Bekannte und auf das Neue bezogene von dem Neuen selbst durch einen logischen Prozeß zu scheiden" (Scheffler, 58). Er stellt das Neue also nur in Aussicht (Helm), um beim Schüler diesen Reiz der Neuheit (203) motivational nutzen zu können. Der Lehrer soll die Schüler in der Weise motivieren, dass sie im Zustand einer neugierigen Erwartungshaltung den neuen Unterrichtsgegenstand "in seinem vollen Umfang angekündigt sehen"(203).

Stufe I a. Textanalyse:

Damit das Neue für die Schüler interessant wird, muss es in der Weise gedanklich vorbereitet werden, dass es an „verwandte“ ältere Bewußtseinsinhalte anknüpft. Die „alten, schon vorhandenen Vorstellungen“ besitzen eine große Stärke, bzw. „apperzeptive“ Kraft. Sie sind es, die - bildlich gesprochen - die Haken oder Anknüpfungspunkte für die neuen Vorstellungen sind. Diejenigen älteren Vorstellungen, die den interessebildenden, lebendigen Hintergrund für das Neue bilden, werden „in der Richtung zum Ziel neu geordnet und verbunden.“ Es handelt sich um die gezielte Bereitstellung des alten Bewußtseinsmaterials im Hinblick auf das Neue.

Helm will aber einen höheren Intensitätsgrad der Motivation erreichen als nur ein unmittelbares Interesse der Schüler, das sich mit einer spontanen Erwartungshaltung und inneren Bereitschaft dem Unterrichtsvorhaben öffnet. Er will ein zielorientiertes „Begehren“ wecken, das durch den in Aussicht gestellten Erkenntnisgewinn den Schüler motiviert, sich „mit seiner ganzen Kraft am Unterricht [zu] beteiligen“ (A, 95). Helm bedenkt nicht, dass die Schüler „noch nicht über den Gegenstand verfügen“, wie Herbart sagt. Von den Schülern wird also schon gefordert, auf ein ergebnis- und zielorientiertes „Begehren“ hinzustreben, das außerhalb des unmittelbar zu interessierenden Unterrichtsgegenstandes liegt. Durch die Fixierung auf das Ziel eines gedanklichen Punktes („ein Lied, das das Mädchen gerne gesungen hätte“) geht möglicherweise die konzentrierte Bereitschaft für die beabsichtigte Unterrichtshandlung (Singen) verloren. Helm vertraut nicht darauf, dass die Wirkung eines ohne Vorbereitung vorgesungenen Liedes genau dasjenige Interesse hervorzurufen vermag, welches er anstrebt: das ästhetisch-rationale. Da die Schüler noch kein ästhetisch-rationales Interesse an Musik haben - wie Helm weiß -, versucht er über subjektiv zugeordnete Bedeutungen sprachlicher Art Interesse für das Lied zu wecken. Helm unterscheidet ein elementares „Gefallen“ an Musik, welches ihm für den interessebildenden Unterricht unerwünscht ist, von einem ästhetisch rationalen „Interesse“ am Gegenstand. Erwünschtes Interesse lässt sich seiner Meinung nach am Lied nur hinsichtlich des Liedtextes wecken, da für die Schüler ein sinnhaft verständlicher Übergang vom Märchen zum Text eines Liedes beispielsweise möglich ist:

„Die wertvollsten Volksmelodien sind für sich allein nicht imstande, das Interesse des Kindes wachzurufen; es fehlt eben die Voraussetzung hierzu, die musikalische Schatzkammer. Wenn das Kind an ihnen Gefallen findet, so ist das lange noch kein Interesse. Gefallen wird ihm schließlich auch ein kunstloser Gassenhauer, wenn er nur dem Ohre schmeichelt und leidlich gesungen wird. Wer also seinen Unterrichtserfolg nicht beeinträchtigen und sich die Arbeit nicht unnötig erschweren will, der hüte sich, mit der Türe ins Haus zu fallen und mit dem Vorsingen des Liedes zu beginnen“ (4, 296).

Die sinnhafte Beziehung auf die neue Melodie braucht aber nicht zu fehlen. Helm nimmt an, dass mit der Melodie eine neue Form für den Ausdruck der im Text beschriebenen Gefühle in Aussicht gestellt ist.

Helm vertraut nicht darauf, dass der unmittelbaren Präsentation des neuen Liedes genügend Kräfte innewohnen, „apperzipierende Vorstellungen zu wecken“. Aber auch den Schülern glaubt er Hilfestellungen geben zu müssen, um in gewünschter Weise am Unterrichtsgegenstand anknüpfen zu können. Da Helm psychologisch von der Existenz eines naturgesetzlich ablaufenden „Mechanismus des Vorstellungsprozesses“ überzeugt ist, glaubt er an die Notwendigkeit, gedankliche Anknüpfungspunkte vor der Präsentation des neuen Unterrichtsstoffes herbeischaffen zu müssen.

Stufe I b. Musikalische Analyse:

Die musikalische Analyse hat die Aufgabe, die Aneignung des neuen Liedes einzuleiten und vorzubereiten. Man nennt diese Stufe „Analyse“, weil der Lehrer bekannte Lieder daraufhin untersucht und zergliedert, inwiefern sie musikalische Anknüpfungspunkte für das Neue ergeben. Diese didaktisch-methodische Vorbereitung soll die Bereitschaft der Schüler wecken, sich auf spezifisch musikalische Sinnzusammenhänge im neuen Liedes einzulassen; die Schüler sollen „in eine dem neuen Liede angemessene Stimmung [mit ästhetisch-rationaler Einstellung] versetzt werden“. (3, 194). Die in Beziehung zum neuen Lied stehenden musikalischen Elemente bereits gelernter Lieder werden wieder ins Bewußtsein gehoben, so dass die bekannten musikalischen Elemente als didaktische Brücke dazu dienen, verwandte ältere musikalische Vorstellungen, die dem Neuen sinnentsprechend entgegenkommen, darzustellen.

„Die musikalische Analyse sucht die Schüler zur Auffassung und Wiedergabe der neu einzuübenden Melodie dadurch zu befähigen, daß sie die rhythmischen und melodischen Elemente, die bereits Eigentum der Schüler sind, insoweit sie sich in der neuen Melodie wiederfinden, reproduziert und in das Bewußtsein der Schüler hebt. Es handelt sich also auch in der musikalischen Analyse nicht um eine Repetition früher durchgearbeiteter Stoffe, sondern um eine ganz spezielle Beziehung auf das den Schülern schon bekannte, das in dem Gegenstand des Unterrichtszieles liegt. Sobald die Tonleiter und der Dreiklang zum geistigen Besitz der Schüler gehören, empfiehlt es sich, die analytischen Übungen an sie anzuschließen. Die Töne der Tonleiter und des tonischen Dreiklangs - natürlich in der Tonart, die dem neuen Liede zu Grunde liegt - müssen hierbei einander so gereiht werden, daß die melodischen Wendungen und Fortschreitungen, die dasselbe enthält, schon bei den analytischen Übungen zu Gehör kommen. Auch muß bei der Rhythmisierung der Tonleiter- und Dreiklangsübungen das taktische Hauptmotiv des zu lernenden Liedes zu Grunde gelegt werden“ (3, 193).

Diese Art der musikalischen Elementarisierung ist jedoch nicht sofort im Anfangsunterricht möglich, da noch keine bzw. wenige musikalische Vorstellungen und Begriffe vorhanden sind. Daher schlägt Helm vor, solange noch keine fachsprachlichen Begriffe zur Verfügung stehen (z. B. Tonart, Tonleiter, Taktart, Taktordnung usw.) auf der Stufe der Analyse im 1. Schuljahr sich darauf zu beschränken, "die Schüler an geübte Lieder zu erinnern, die die gleiche Taktordnung haben, mit dem gleichen Tone beginnen und schließen, in denen ähnliche Tonfolgen vorkommen usw." (3, 193).

Helm setzt große Erwartungen in die motivierenden Konsequenzen dieser beiden methodischen Schritte der "Zielangabe" und „Analyse“, hofft er doch, dass das entstehende Interesse jetzt sachbezogen und nicht nur vom "Reiz des Neuen" getragen ist. Entscheidend ist für Helm die vermutete Wirkung dieses Methodenschritts auf die Willensbildung des Schülers sowie auf die Steigerung seines Selbstvertrauens. Helm vermutet, der Schüler wende sich nun nach den vorbereiteten analytischen Übungen zuversichtlich dem neuen Stoff zu im Vertrauen darauf, Hindernisse und Schwierigkeiten auf dem Weg der Aneignung des neuen Liedes bestimmt überwinden zu können.

5. 6. 2 2. Stufe: „Die Stufe der Darbietung (Synthese)" (A, 207)

Nach der „Vorbereitung“ stehen die alten, verwandten Vorstellungen gewissermaßen auf dem Sprung, die neuen zu ergreifen. Jetzt kann das „concret Neue mitteilend dargeboten“ werden. Die Darbietungen hängen vom Alter der Schüler und vom jeweiligen Stoff ab. Im Gesangunterricht wird der Schüler mit „Gegenständen der Kunst“, mit „Tönen und Tonverbindungen“ vertraut gemacht, die „vorgespielt oder vorgesungen“ werden (A, 207).

1. Helm fordert die Beachtung des Gesetzes der „successiven Klarheit“: Das Neue muß absatzweise, also nach und nach zur Aufnahme dargeboten werden (A, 208). Dies hat den Zweck, dass der Schüler sich in die „langsam“ an seinem Bewusstsein vorüberziehenden Inhalte „versenken und vertiefen“ kann. Helm begründet die Notwendigkeit dieses methodischen Vorgehens mit einem Herbart-Zitat: „Nur ruhende Vertiefung sieht das Einzelne klar“ (A, 208).

2. Das Gesetz des Wechsels von Vertiefung und Besinnung verlangt zunächst eine Hinwendung zum „Einzelnen und das Sichversenken in dasselbe“ (A, 208), um dann unter der „überblickenden Aufmerksamkeit“ zu einer „Gesamtvorstellung“ zu kommen. Dazu muss nach einer Anzahl von einzelnen „ruhenden Vertiefungen“ ein „Ruhepunkt“ in der Darbietung eintreten. Die hierdurch entstehende Pause soll gewissermaßen als zwischengeschaltete Reflexions- oder Besinnungsphase genutzt werden, um einen „zusammenfassenden Rückblick“ über das bisher wahrgenommene Neue zu veranstalten. Der Schüler soll sich „besinnen, was er bis jetzt gesehen und gehört hat“. Die „überblickende Aufmerksamkeit“ verbindet die einzeln wahrgenommenen Vertiefungen „zu einem einheitlichen Ganzen, zu einer Gesamtvorstellung, einer Vorstellungsreihe, oder Vorstellungsgruppe“ (A, 208). Wichtig ist der während der ganzen Darbietungsphase zu beachtende „regelmäßige“ Wechsel zwischen Vertiefung in das Einzelne, welches „klar“ sein muss, und der Besinnung, die für den „Überblick über das Ganze“ sorgt.

„Vertiefung und Besinnung bilden in ihrem gegenseitigen Wechsel den geistigen Atmungsproceß“ (A, 208).

Helm versteht unter der Darbietung nicht nur eine Mitteilung des Neuen durch den Lehrer. Durch Wiedergabe bzw. übungsartige Wiederholungen des Dargebotenen durch die Schüler soll sichergestellt werden, dass es inhaltlich erfaßt wurde und sich nachhaltig einprägt. Bei der Darbietung muss der Schüler zur „größtmöglichen Aktivität herangezogen“ und in der „Selbstthätigkeit“ geübt werden. Dies soll dadurch geschehen, dass „der Lehrer nur die Objekte [gibt], und deren aufmerksame Betrachtung und geistige Verarbeitung „veranlaßt“ und „leitet“ (A, 209).

Zur „Klärung“ und „Befestigung“ kann das „synthetische Vorstellungs- und Gedankenmaterial“ auch schriftlich dargestellt werden.

2. Stufe: Synthese im Gesangunterricht

Aneignung der neuen Melodie:

Der Lehrer singt und spielt den Schülern die neue Melodie abschnittsweise vor, wobei er besonders auf den sich wechselseitig bedingenden motivationalen Zusammenhang von ästhetischer Qualität des Vortrags und der entsprechenden ästhetisch-rationalen Höreinstellung der Schüler zu achten hat. Im folgenden Zitat fällt auf, wie sehr Helm auf die motivierende Kraft vermeintlicher psychologischer Gesetzmäßigkeiten der Wahrnehmung bei der Präsentation der Melodie vertraut. Helm versucht, wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse in methodische Gesanglehrertugenden umzusetzen: Er möge „sauber“ und „rein“ nach dem „Gesetz der successiven Klarheit“ singen und spielen.

„Es ist von großer Wichtigkeit, daß die neue Melodie ohne fremde [außermusikalische] Zutat, d. h. sauber und rein an den Schüler herantritt. Deshalb muß sie vom Lehrer richtig und möglichst schön zu Gehör gebracht werden, zuerst durch Vorsingen, dann durch Vorspielen.

Nur so ist es denkbar, daß sich im Schüler das unwillkürliche Gefallen regt, daß .das Neue bei ihm tief eindringt und sich mit der rechten Wertschätzung und dem rechten Gefühl verbindet. Das Lied wird den Schülern um so erstrebenswerter erscheinen, je schöner und vollkommener es ihnen zu Gehör gebracht wurde. Ist die neue Melodie so kurz und so einfach, daß man annehmen kann, die ersten Töne derselben klingen gewissermaßen noch in den Ohren der Kinder, wenn die letzten Tonfolgen zur Perzeption kommen, dann ist sie, der tieferen ästhetischen Wirkung halber jeden-

falls gleich ganz dem Ohre darzubieten. Die Einübung selber aber hat stets nach dem Gesetz der successiven Klarheit zeilenweise zu erfolgen“ (3, 194).

5. 6. 3 3. Stufe: „Die Stufe der Vergleichung (Association)“

Mit Beendigung der ersten beiden Formalstufen („Analyse“ und „Synthese“), die Helm auch zusammenfassend die „Klarheitsstufe“ nennt (A, 215), ist der Apperzeptionsprozeß beendet, und es beginnen zwei weitere „Thätigkeitsgruppen“, die einen „Abstaktionsproceß einleiten und durchführen“ (A, 216). Der Schüler soll aus dem Bereich der Anschauungen in den Bereich deutlicher Begriffe geführt werden. Die erste „Thätigkeitsgruppe“ ist die „Vergleichung“: Durch die Methode der „vergleichenden Zusammenstellung“ wird der Reflexionsprozeß in Gang gesetzt. Der Vorgang der Begriffsbildung beruht nach Helm auf dem Vergleichen gleichartiger, jedoch nicht identischer Gegenstände, bzw. Vorstellungen, weshalb Helm sie „Stufe der Vergleichung“ nennt, oder auch, da es um eine „vergleichende Zusammenstellung“ mehrerer Vorstellungen geht, Stufe der „Association“. Die „Verbindung“ von „Vorstellungen“ ist - abgesehen von ihrer Bedeutsamkeit für die Anbahnung der Begriffsbildung - schon für die Einheit des Bewußtseins, auf der „unsere ganze Persönlichkeit“ ruht, wichtig.

Das in dem Einzelnen und Besonderen enthaltene Begriffliche soll als "Bleibendes", "Notwendiges" und "Allgemeingültiges" abstrahiert werden. Es soll als „mittelbare Erkenntnis“ in Form von „Begriffen“, „Gesetzen“, „Regeln“, „Lehren“ und „Lebenswahrheiten“ zum Bestandteil des Wissens werden (A, 216). Zu diesem Zweck wird der Schüler „zu einer vergleichenden Zusammenstellung der neu aufgenommenen Vorstellungen unter sich und mit gleichartigen älteren Vorstellungen“ veranlasst (A, 216).

3. Stufe: Association im Gesangunterricht

Auf dieser Stufe soll die „Erweiterung der mittelbaren Erkenntnis“ durch vergleichende Zusammenstellungen angebahnt werden (A, 216). Da es hier um den beginnenden Prozeß der Begriffsbildung geht, werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der betrachteten Unterrichtsgegenstände begrifflich herausgehoben und „vergleichend einander gegenübergestellt“ (217). Für den Gesangunterricht strebt Helm eine „Zusammenstellung der Lieder nach ihrem Textinhalt, nach der Tonart und dem Rhythmus ihrer Melodien“ an. (A, 219)

In der Regel stellt dieser methodische Schritt das konkrete Tonmaterial der eingeübten Liedsätze vergleichend gegenüber, wobei nur Tonreihen, die den Schülern bekannt sind, verglichen werden sollen:

„Die Tonverbindungen, welche zur Vergleichung herangezogen werden, können der letzten Synthese entnommen werden, sie können aber auch aus früheren Synthesen stammen, oder auch außerhalb der Schule erworben worden sein. Auf jeden Fall dürfen nur solche Tonreihen verglichen werden, die dem Schüler bekannt sind. Die Vergleichen können in verschiedenen Richtungen erfolgen; sie können sich auf die Tonfolge, auf die rhythmische Gestalt, auf die Tonstärke, auf das Tempo, auf den Toninhalt und anderes erstrecken. Die Ergebnisse dieser vergleichenden Gegenüberstellung werden von den Schülern der Reihe nach sprachlich [und schriftlich] fixiert“ (3, 195).

5. 6. 4 4. Stufe: „Die Stufe der Zusammenfassung (System)“

In der Stufe der „Zusammenfassung“ soll das, was sich auf der Stufe der Association als Gemeinsames ergeben hat, begrifflich isoliert, „durch eine möglichst knappe, kurze und bündige, einfache

sprachliche Form fixiert und eingepägt" werden (A, 222). Der Unterricht muß für eine ausreichende Erfahrungsgrundlage der Abstraktion sorgen. Eine Anzahl von „Anschauungen“, „Erscheinungen“, „Beispielen“ und „Tatsachen“ muss vor der Abstraktion behandelt worden sein, damit sich die „Vermutung der Allgemeingültigkeit des Gemeinsamen innerhalb der ganzen Klasse des Gleichartigen von selber aufdrängt“ (A, 220).

Sind Begriffe anzueignen, die bereits vorher entwickelten und gefundenen Begriffen „nahe verwandt sind“, ist eine begriffliche Ableitung aus dem Konkreten nicht geboten.

Der Vorgang der Begriffsbildung muss immer im engen Anschluss an das „concrete Wissens“ und die Erfahrungsbegriffe des Schülers stehen. Der Unterricht sollte sich daher „auf den meisten Unterrichtsgebieten mit geläuterten psychischen Begriffen begnügen“, die zwar nicht so präzise wie die fachwissenschaftlichen sind, aber den Vorteil einer anschaulichen Basis haben. Hinter dem Abstraktum muss immer noch das Konkrete erkannt werden. Einem mechanisch eingepägten Wissen entlang der „Stoffreihenfolge des Lehrbuches“ fehlt der konkrete Erfahrungshintergrund, weshalb im „Lehrbuch niemals die Quelle des Schülerwissens gesehen werden darf“. Ein „Lehrbuch“ im Helmschen Sinne enthält vielmehr die „correcte Sammlung dessen“, was aus der gemeinsamen Erarbeitung von Lehrer und Schülern entstanden ist.

Die Begriffe werden in einen geordneten, systematischen Zusammenhang gestellt.

„Jeder Unterrichtsgegenstand systematisiert nur das, was in sein besonderes Wissensgebiet gehört. Der Gesangunterricht überlässt darum die begriffliche Einordnung des Textinhaltes seiner Lieder den Sachunterrichtsgegenständen“ (A, 222).

Lehrbücher sollen durch eigene Geistesarbeit der Schüler entstehen. Helm schlägt methodisch vor, ein „Systemheft“ mit dem „Merkheft der Synthese“ in der Weise zu vereinigen, dass das Konkrete mit dem damit korrespondierenden Abstrakten durch übersichtliche Heftführung anschaulich dargestellt wird. Hierdurch entsteht „ein Lehrbuch, das er sich selber erarbeitet hat“ (A, 223).

Die erste Hauptform der Systemstufe ist durch die begriffliche Isolierung des Gemeinsamen vom Besonderen als Vorgang der Abstraktion bestimmt. - Es gibt daneben noch eine „zweite Hauptform“ der Systemstufe, bei der nicht ein abstrakter Begriff das Ziel des Unterrichts ist, sondern „nur eine verknüpfende Ordnung innerhalb der Elemente der unmittelbaren Erkenntnis“ in „Vorstellungsgruppen“. Das Ergebnis des Unterrichts besteht hier nicht in abstrakten Begriffen, Gesetzen oder Regeln, sondern „immer in einem Concreten, das Anderem übergeordnet wird und dieses dann gewissermaßen in sich schließt“ (A, 224). Mit dieser Formulierung umschreibt Helm das Prinzip einer Begriffs- und Vorstellungsbildung im Bereich von Grundformen des Elementaren, die das Typische, das Repräsentative oder das Musterhafte beinhalten.

4. Stufe: „System“ im Gesangunterricht

Die Resultate der vergleichenden Gegenüberstellungen der 3. Stufe werden auf den Begriff gebracht und in systematischer Ordnung zusammengestellt. Der Abstraktionsprozess wird hier zum Abschluss gebracht. Das Begriffliche wird scharf vom Konkreten getrennt und in die bereits ausgebildeten Begriffsreihen eingeordnet. Systematische Gegenstände, die als Begriffe dem Schüler zur Verfügung stehen müssen, sind Begriffe, (wie Tonart, Taktordnung), Gesetze (wie: "jeder Takt ist gleich lang") oder Regeln der "Gesanglehre" ("ein Wort darf durch das Atmen nicht auseinandergerissen werden").

„Das, was sich beim Unterricht als Allgemeingültiges ergeben hat, muß in ein besonderes [System-] Heft von den Schülern eingetragen werden. Auf diese Weise erarbeiten sie sich selber eine Art „Gesanglehre“ (3, 196).

Diese werden ins „Systemheft“ eingetragen. Zur Heftführung schlägt er vor:

„Am zweckmäßigsten ist es, wenn das Systemheft mit dem Merkheft der Synthese (...) vereinigt wird. Die Scheidung zwischen den der unmittelbaren Erkenntnis angehörigen Ergebnissen des

Unterrichts und jenen Resultaten desselben, die Bestandteile der mittelbaren Erkenntnis bilden, ließe sich in der Weise durchführen, daß das Konkrete auf der linken Seite, das damit korrespondierende Abstrakte auf der jeweiligen rechten Seite des Heftes notiert wird. In einer solchen Anordnung hätte der Schüler zugleich eine sehr wirksame Gedächtnishilfe für die so wichtigen Übergänge vom Konkreten zum Abstrakten und umgekehrt. Ein gut eingerichtetes und sorgfältig geführtes Merk- und Systemheft ist für den Schüler von bleibendem Wert; es ist ein Lehrbuch, das er sich selber erarbeitet hat“ (A, 223).

Für jedes Schuljahr stellt Helm die in der Unterrichtsarbeit gewonnenen „musiktheoretischen Sätze“ zusammen.

5. 6. 5 5. Stufe: "Die Stufe der Anwendung (Funktion)"

Helm betont, dass das Wissen erst durch das „Können im freien Gebrauch“ wertvoll wird (A, 225). Erst wenn das Wissen sicher und beweglich ist, kann der Schüler darüber verfügen. Es soll ihm „helfend zur Seite stehen“, wenn er „handelnd auf die ihn umgebende Außenwelt einwirken will“ (vgl. A, 225).

„Denn das Wissen wird erst wertvoll, wenn es zum Können im freien Gebrauch durchgebildet ist, wenn es dem Schüler helfend zur Seite steht, sobald ihm Veranlassung gegeben ist, handelnd auf die ihn umgebende Außenwelt einzuwirken“ (A, 225).

Die Anbahnung der Handlungskompetenz macht es nach Helms Auffassung daher erforderlich, nach den vier formalen Stufen der „unmittelbaren“ und „mittelbaren Erkenntnisbildung“ noch eine fünfte, abschließende „Ergänzungsstufe der Anwendung“ (A, 233) folgen zu lassen.

Die Schüler sind „auf inductivem Wege“ in den Besitz eines Wissens gelangt, welches von den konkreten Anschauungen zu den systematischen Verallgemeinerungen in „Begriffen“, „Regeln“ und „Gesetzen“ fortgeschritten ist. Alle Leistungen des Unterrichts zielten in den „Klarheitsstufen“ zunächst auf eine mit Aufmerksamkeit verbundene Betrachtung der Unterrichtsgegenstände, die zu „klaren Vorstellungen“ geführt werden sollte (A, 86). Danach sollen in den Stufen der Begriffsbildung diese Vorstellungen in den geistigen Besitz der Schüler überführt werden. Auf dieser „Systemstufe“ des erworbenen konkreten und abstrakten Wissens darf der Unterricht im Interesse der Anbahnung einer Handlungskompetenz nicht stehenbleiben. Die auszubildende Kompetenz muss auf das „Können im freien Gebrauch“ (A, 225) zielen. Helm behält dabei immer den Inhalt und die formalbildende Richtung des verbindlichen Handlungszieles eines kompetenten, zielbewussten und willensstarken „religiös-sittlichen Charakters“ im Auge, so dass er das Gelernte durch Aufgaben und Übungen, „die dem wirklichen Leben (...) entnommen sind“, in der Weise anwenden lassen will, dass sie zu „gedachten Begehrungszielen für den Schüler“ werden (A, 226).

Im Interesse der Willens- und Charakterbildung muss der Unterricht den Schüler unbedingt vom Denken zum Handeln leiten, denn erst durch Einüben und Anwenden der bisher gewonnenen Erkenntnisse erweist sich das Können und entwickelt sich der Wille. Helm weiß, dass der Unterricht keine wirklichen Handlungen - Taten - initiieren kann, die, ausgehend von bloßen „Begehrungen“ ein entschiedenes „Wollen“ und damit eine charakterfeste Persönlichkeit entstehen lassen könnten. Der Unterricht kann aber den Schüler im „gedachten Wollen und Handeln“ (A, 241) üben.

„Zur Übung im wirklichen Handeln, zur praktischen Verwertung der theoretisch erfaßten Maximen aber kommt er nicht“ (A, 241).

Helms Ansatzpunkt zur Anbahnung der Handlungskompetenz liegt dabei nicht im wirklichen Handeln selber, sondern im „gedachten Wollen und Handeln“ methodisch gezielter Übungen, welche „Umbildungen angeeigneter Vorstellungsreihen zu Causalreihen“ (A, 226) veranstalten.

Hinter der Absicht, Anwendungsübungen durch „Umbildungen von Vorstellungsreihen“ zu erstellen, verbirgt sich der Gedanke, dass der Unterricht auch den Willen zu bilden hat. Helm entwickelt

die folgende Überlegung, weshalb gedankliche Operationen in Anwendungsübungen ein Beitrag zur Willensbildung und damit auch zur Charakterbildung sein können. „Wollen“ bedeutet nach Helm: etwas begehren mit der Gewissheit, das Begehrte zu erlangen. (vgl. dazu Kap. 2.1 und 2.2). Deshalb müssen „Mittel und Wege“, die zum Ziel führen, klar und deutlich vorgestellt werden. Darüberhinaus müssen sich diese Mittel und Wege im Verhältnis von Ursache und Wirkung zu „Causalreihen zusammenschließen“, so dass mit großer Gewissheit „an deren Ende das Ziel als letztes Glied steht“ (A, 226). Übungen in der Bildung von immer neuen Causalreihen haben für Helm den motivierenden Effekt, dass, ausgehend vom Wissensbestand, ein „Können“, eine „Fertigkeit im Anwenden“ (A, 98) ausgebildet wird und diese dem Schüler bewusst wird. Die Anwendungsstufe soll also eine Schule der Willensbildung sein, indem sie an den gestellten Übungsaufgaben den Aspekt der motivierenden, willensbildenden Erfolgsgewissheit sichern will. Helm drückt die Überzeugung aus, dass er eine wesentliche Bedingung für die Ausbildung des Bewusstseins des sicheren Handlungserfolges in der Erfahrung gesichert sieht, „daß bestimmte Erfolge mit Notwendigkeit eintreten müssen, wenn sie auf den rechten Wegen und durch die rechten Mittel angestrebt werden und daß zwischen beabsichtigten Wirkungen und den sie bedingenden Thätigkeiten ein ursächlicher Zusammenhang besteht“ (A, 98). Um den Weg vom „Interesse“ zum „Willen“ zurücklegen zu können, bedenkt Helm eine wichtige Voraussetzung des Willens: das Wissen um die Erreichbarkeit des Ziels. Der charakterstarke Wille vermag sein „Begehren“ in der Weise zu überblicken, dass er in der Lage ist, die realistische Verhältnismäßigkeit von Weg, Mittel und Ziel zu überschauen wodurch sich auch das Bewusstsein vom sicheren Erreichen des Zieles einstellt. Der Wille zeigt sich erfolgsgewiss. In formaler Hinsicht bilden motivierte Handlungen „Causalreihen“, die durch das Verhältnis von Ursache und Wirkung gekennzeichnet sind, und deren letztes Glied das Ziel ist. Zielorientiertes Handeln kann im Unterricht nur durch gedachtes Handeln geübt werden. Es muß die Intensitätsstufe des „unmittelbaren Interesses“ übersteigen, weshalb Helm in den Übungen des gedachten Handelns die motivationale Stufe „gedachter Begehrungsziele“ erreichen will.

Der Typus von Übungen, in denen „angeeignete Vorstellungsreihen zu Causalreihen“ im Hinblick auf ein gedachtes Ziel reorganisiert werden, soll somit zur Quelle der Gewissheit des Könnens der Schüler werden. Diese Gewißheit entsteht in den gedanklichen Operationen einer zielorientierten Umbildung von Vorstellungsreihen i. S. eines Probehandelns. Nur im gedachten Handeln wird sich der Schüler nach und nach seines Könnens bewusst. Die Anwendungsstufe soll den Denkwillen bilden, der nur unter der Voraussetzung des „Bewußtseins von der Erreichbarkeit eines gedachten Begehrungsziels“ entsteht. Daher sind auch die „Begehrungsziele“ des „gedachten“ oder „phantasierten Handelns“ keine wirklichen „Begehrungen“, sondern nur „gedachte Begehrungsziele“. Die Übung im gedachten Handeln ist nach Helms Auffassung so wichtig, weil sie „im Geiste Entschlüsse fassen, wollen und handeln“ lehrt (A, 297), wodurch sie auf das „wirkliche Handeln“ vorbereitet. Auf das „wirkliche Handeln“ vorbereiten bedeutet nach Helm immer auch: Anbahnung eines willensstarken, handlungskompetenten „Charakters“. Mit dieser Entscheidung, auf der „Anwendungsstufe“ Wissen in ein formales Wirken übergehen zu lassen, versucht Helm also die Forderung eines erziehenden Unterrichts umzusetzen, dass er auch den Willen zu bilden habe.

Auf der Anwendungsstufe wird das phantasierte Handeln geübt, wenn die Schüler nicht nur „reproduzieren“, sondern sich produzierend in gedachte „Lagen des praktischen Lebens“ hineindenken und sich diese „selbständig an der Hand des eigenen Vorstellungsmaterials (...) zurecht (...) legen“ (A, 225 f.), m. a. W., wenn der Lehrer

„Aufgaben zur Lösung vorlegt, die dem praktischen Leben entnommen sind und die den Schüler nötigen, selbstthätig und selbständig an der Hand des eigenen Vorstellungsmaterials klar zu legen, was im Falle der Aufgabe zu thun und zu unterlassen, anzustreben und zu bekämpfen wäre, welche Mittel und Wege zur Verfügung stünden und benützt werden könnten - kurz wie ein braver

und dabei denkender, entschlossener Mensch in der Lebenslage der Aufgabe sich verhalten würde und müßte. Daß der Wille des Zöglings durch solche Übungen mächtig und umfassend ange-regt wird, ist naheliegend" (A, 297 f.).

Übung im gedachten Handeln

Sie müssen durch „Übungen in der Anwendung" (3, 196) in die Lage versetzt werden, die abstrahierten Elemente der Lehre nicht „nur auf jene concreten Stoffe anzuwenden [...], aus denen sie gewonnen wurden.“ Sie müssen geübt werden, auch andere Stoffe „in den Umfang dieser Begriffe einzuordnen" (3, 196).

5. Stufe: Methode im Gesangunterricht

Über das begrifflich angeeignete Wissen muss der Schüler frei, sicher und beweglich verfügen, damit er es (auch für sein späteres Leben) anwenden kann.

„Denn das Wissen wird erst wertvoll, wenn es zum Können im freien Gebrauch durchgebildet ist..." (A, 225).

Helms Methodenvorschlag: Der Schüler soll sein Wissen in Transferübungen erproben. In unterschiedlichen musikalischen Übungen soll der Schüler das Gelernte anwenden. Die Übungen Helms sind aber keineswegs im „freien" Gebrauch zu bewältigen, sondern stellen eine Einübung in schematisches und lehrerzentriertes Handeln dar. Helms Anspruch, den Schüler in „musikalischen Probehandlungen" auf das Leben vorzubereiten, dürfte mit den folgenden methodischen Vorschlägen daher wohl nicht einzulösen sein. Immer geht es um "[Musiklehre-] Aufgaben, Fragen und Themata des Lehrers" ohne Berücksichtigung elementar-rationaler Interessen der Schüler (A, 226):

„Die Schüler müssen (..) angeleitet und geübt werden, auch andere Tonverbindungen, andere Melodien in den Umfang dieser Begriffe einzuordnen, die Regeln und Gesetze auch auf noch fremde Tonsätze zu übertragen. (...) Werden diese Übungen umfassend genug vorgenommen, dann wird der Schüler mit ziemlicher Sicherheit auch bei ganz neuen Liedern, die ihm vorgeführt werden, zu bestimmen vermögen, in welcher Tonart dieselben stehen, welchem Tongeschlechte sie angehören, welcher Art die rhythmische Gliederung ist usw. . Er wird dann auch die Gesetze des Atmens, der Tonbildung, der Aussprache beim Singen von solchen Liedern beachten, die un-terrichtlich noch nicht behandelt wurden. Zu Übungen in der Anwendung gehört auch das Transponieren einer Melodie in eine andere Tonart, die Übertragung eines Tonsatzes aus der Tonschrift in die Intervallenschrift, das Singen verschiedener Texte zu derselben Melodie, die Reproduktion der Tonleiter in verschiedener Richtung und von verschiedenen Punkten aus, das Zusammensin-gen der Töne des Dreiklanges so, daß immer ein anderer Ton unten zu liegen kommt und dgl.“ (3, 196).

Immer geht es in den Anwendungsübungen schematisch um „Umbildung der angeeigneten Vor-stellungsreihen zu Kausalreihen":

„Der Gesangunterricht verlangt an Stelle der Aufzeichnung einer Melodie durch Noten, eine solche durch Ziffern und umgekehrt, die Transposition der Melodie in eine andere Tonart, das Singen derselben zu einem anderen Text. [...] Die Angabe von Liedern zu bestimmten Tonarten, Taktord-nungen und Taktarten; das Aufsuchen von bestimmten Intervallen, melodischen und rhythmischen Figuren in den verschiedenen Liedern“ (A, 227; 229).

6. Lehrplantheorie (Kulturstufenlehrplan und Konzentrationsgedanke)

Die Lösung des Problems der drohenden „Überbürdung“ des Schülers durch das Nebeneinander vieler Fächer sieht Helm in einer Lehrfolge nach konzentrischen Kreisen, so dass auf jeder Jahrgangsstufe alles nebeneinander gelehrt wird. Im Interesse der Einheit der Person dürfen die Inhalte nicht zersplittert sein. Außerdem braucht man innerhalb der einzelnen Fächer Auswahlkriterien für einzelne Stoffgebiete.

Das oberste Ziel der Erziehung, die Bildung des „religiös-sittlichen Charakters“, muss auch in der Aufstellung eines pädagogischen Lehrplanes berücksichtigt werden. Der Schüler soll befähigt werden, „die Gegenwart zu begreifen und an der Lösung ihrer Aufgaben selbstthätig teil zu nehmen“ (A, 133). Um die gegenwärtigen Aufgaben zu bewältigen, bedarf es eines ganz bestimmten Geschichtsverständnisses. Geschichtsabläufe versteht Helm i. S. von Fortschrittsstufen bis hinauf in „die neuere Geschichte mit ihren höher entwickelten Menschen“ (A, 133). Er will diese den Schülern als „einander [sich] ablösende nationale Entwicklungsstufen“ darstellen, wobei er die Inhalte von seiner Interessentheorie her strukturiert, damit die Schüler „ein klares, interessevolles Bild von der nationalen Entwicklungsreihe in ihren Hauptmomenten erhalten“ (A, 133). Sein Plan ist es, die „nationalen Fortschrittsstufen“ mit den Altersstufen der Schüler aufeinander abzustimmen und die geschichtlich-kulturellen Stoffe für die acht Jahrgangsstufen der Volksschule als begrenzte, substantiell zusammenhängende „klassische Typen“ darzubieten (vgl. Klafki 1959, 388 f.). Die von Helm angenommenen psychologischen Gesetzmäßigkeiten bei der Aufnahme und Aneignung von Bewusstseinsinhalten bezieht er sowohl auf die Entwicklung des Kindes als auch auf die Gattungsgeschichte der Menschheit. Ganz besonders wichtig bei der Auswahl und Anordnung der geschichtlichen Gegenstände ist die Berücksichtigung der quasi naturgesetzmäßig ablaufenden „Apperzeptionsfähigkeit“ des Schülers. Helm entdeckt auch in der Chronologie der Menschheitsgeschichte den Ablauf nach Apperzeptionsstufen. Deutlich stellt Helm dies heraus, wenn er die gestufte Geschichtsentwicklung mit der Entwicklung des Einzelnen nach den Stufen der Formalstufentheorie kombiniert. Helm erkennt in der Einzel- und Gesamtentwicklung der Menschen eine psychogenetisch kongruente Abfolge einer Höherentwicklung entsprechend folgender formaler Stufen: 1. Stufe der „Sinnlichkeit“, 2. Stufe der „denkenden Vergleichung“, 3. Stufe der „abstrahierenden Zusammenfassung“, 4. Stufe der „vernünftigen Weltanschauung“.

„Geschichte und Erfahrung lehren, daß die individuelle und generelle Entwicklung des Menschen, insoweit sie von den äußeren Lebensverhältnissen unabhängig erscheint, im allgemeinen in der gleichen Weise verläuft, genauer daß sie sich nach denselben, in der Natur des Menschen gelegenen Gesetzen vollzieht und in derselben Richtung und Stufenfolge vor sich geht. Wie die Völker in ihrem Kindesalter in der Sinnlichkeit befangen sind und nur ganz allmählich zur denkenden Vergleichung, abstrahierenden Zusammenfassung und zu einer vernünftigen Weltanschauung sich erheben, wie ihr Streben zuerst nur dem Materiellen zugewandt ist und nur nach und nach die Richtung zu den idealen Gütern der Menschheit annimmt; so wird auch das Individuum, der Einzelmensch in seinem ersten Lebensabschnitt durch die äußere Erfahrung voll und ganz in Anspruch genommen, und nur stetig und stufenweise weitet sich sein Blick, veredelt sich sein Streben und steigert sich seine geistige Selbständigkeit und seine sittliche Freiheit“ (A, 132 f.).

Vereinzelt Wissen vermag kein „vielseitiges, unmittelbares Interesse“ zu wecken (A, 114). Deshalb muß der Unterricht eine „wohlgeordnete, in allen ihren Teilen zusammenhängende Einsicht“ erzeugen (ebd.). Helm vertritt deshalb die Lehre von der „Concentration des Stoffes“, bzw. die Lehre vom Primat der sog. „Gesinnungsstoffe“. Diese Lehre stellt ihm ein wichtiges Hilfsmittel auf dem Weg zum Ziel der Erziehung der Persönlichkeitsbildung dar. Das Ziel der Erziehung - die explizite Hervorbringung der „religiös-sittlichen Gesinnung“ - soll dadurch erreicht werden, dass der Unterricht den Schülern Sicherheit vermittelt, an welchen Werten und Normen sie ihre Lebensführung ausrichten können. Diese haltgebende Wertorientierung muß unterrichtlich hervorge-

bracht werden. Dabei soll die „Concentration des Stoffes“ helfen, eine „wohlgeordnete, in allen ihren Teilen zusammenhängende Einsicht“ zu erzeugen (ebd.), weil die werdende „religiös-sittliche Person“, als Zentrum aller identitätsbildenden Vorstellungs- und Gedankenverknüpfungen, die geistigen Kräfte in erster Linie auf die „religiös-sittlichen Vorstellungsgruppen“ konzentrieren soll. Helm hält es zwar nicht für ausgeschlossen, ohne Stoffkonzentration eine einheitlich gestaltete „religiös-sittliche Einsicht“ zu erzeugen, jedoch wird die Bildung der „zusammenhängenden Einsicht“ durch die Konzentration des Stoffs „erleichtert“ und „gefördert“. Entscheidend ist, dass der „Ausgangs- und Beziehungspunkt“ der „concentrierenden Verknüpfung der Vorstellungen und Gedanken“ die Person ist: „das ‚Ich‘ als Vorstellung von der eigenen Persönlichkeit“ (A, 115). Die Stoffkonzentration mit den Gesinnungsstoffen im Zentrum ist für Helm daher nur ein Hilfsmittel für das eigentlich Entscheidende: „die einheitliche Gestaltung der Einsicht“ (ebd.).

Die Inhalte des gesinnungsbildenden Unterrichts entnimmt er den sog. „geschichtlichen Unterrichtsgegenständen“:

„In der Volksschule rechnet man Alles zu den „geschichtlichen“ Stoffen, was „erzählt“ wird, mithin: a) die poetischen Stoffe der Lektüre: Märchen, Fabeln, Legenden, kindliche Erzählungen, b) die vorgeschichtlichen Stoffe: Volksmärchen und Sagen, c) die biblische Geschichte, d) die Kirchengeschichte und e) die Profangeschichte oder die Geschichte der Menschheit“ (A, 128).

Helm ist vom hohen erzieherischen Wert der sog. „Gesinnungsstoffe“ oder „Erzählstoffe“ deshalb überzeugt, weil er in ihnen die Chance einer Wertorientierung an Vorbildern gegeben sieht. Der Schüler soll sich in das Denken und Handeln der dargestellten Personen vertiefen und sie als Identifikationsangebote wahrnehmen. Er kann mit den dargestellten Personen in der Weise „gedachten“, „ideellen Umgang“ in der „Phantasie“ pflegen, dass er „phantasierend mit den auftretenden Personen sich freuen und vergnügen, sorgen und ängstigen, erwägen und überlegen, Entschlüsse fassen, wollen und handeln“ kann (A, 128).

Helm verstärkt die Stellung der Erzählstoffe für den Volksschulunterricht in der Weise, dass er ihnen gegenüber den anderen Unterrichtsstoffen ein „Übergewicht“ einräumt. Sie erscheinen ihm in besonderem Maße geeignet, „Interesse für das Gewußte“ zu wecken. Seine Überlegung: Wenn der Schüler dem Wissen einen „Wert beilegt“, wird er auch leichter zum „Wollen und Handeln“ angeregt. In diesem Aspekt der „Befruchtung“ jener Seiten des Interesses, „in denen der religiös-sittliche Wille wurzelt“ (A, 129), sieht Helm das unmittelbar sittlich bildende Potential der Erzählstoffe. Der Gedanke des Primats der „sittlichen Vorstellungen“, bzw. der „idealen menschlichen Willensverhältnisse“, in denen die „sittlichen Ideen“ zum Ausdruck kommen, systematisiert den gesamten Stoffkanon. Helms Idee ist es, die „Gesinnungsstoffe“ gewissermaßen mit „aller Wucht“ auftreten zu lassen (1, 17).

Die Erzählstoffe werden nicht im Rahmen enger Fächergrenzen aufgeteilt und begriffen (Religionsunterricht, Deutsch, Geschichte, politische Geographie), sondern im Hinblick auf ihren allgemeinbildenden Gehalt material und formal als interessebildende Gegenstände des Fundamentalen systematisch dargestellt. Unter dem Aspekt ihres formal-materialen persönlichkeitsbildenden Gehaltes des „Klassischen“ (Klafki) stellt Helm diese Erzählstoffe typologisch in Form von drei verschiedenen Lern- bzw. Interessenbereichen dar. Die Erzählstoffe bieten nach Helm die Chance, elementarbildend das „sympathetische Interesse“, das „soziale Interesse“ und das „religiöse Interesse“ zu wecken und zu bilden (vgl. A, 129).

Die logische Verstandesbildung und der Bereich der ästhetischen Bildung sind in gewisser Hinsicht eigengesetzliche Wertsphären elementarer Bildung für Helm, die aber von der *moralischen* Willensbildung dominiert werden. Helms Konzept, die gesamte Erziehung auf den „religiös-sittlichen Willen“ auszurichten, diesen als Einstellung (Werthaltung) zu erschließen und den Eigensinn der Wertsphären von Logik und Ästhetik danach zu bemessen, inwiefern sie zur Moralität beitragen, charakterisiert die Art und Weise, wie Helm Logik, Ethik und Ästhetik ins Verhältnis setzt.

Die Stoffwahl und Anordnung hat so zu geschehen, dass die unterrichtlich erzeugte Einsicht „ein einheitliches, organisches Ganzes" bildet und in dem diejenigen „Vorstellungen und Gedanken" im Zentrum stehen sollen, die er als „Gesinnungsstoffe" bezeichnet. Die anderen Unterrichtsstoffe bleiben mit den Gesinnungsstoffen „inhaltlich in Fühlung" (A, 95).

6. 1 Helms Übernahme des Konzentrationsgedankens für den Gesangunterricht

Hinsichtlich des Gesangunterrichts bedeutet dies, dass Auswahl und Anordnung der Volkslieder ihre Weisung von den Gesinnungsstoffen erhalten. „Der Gesangunterricht [nimmt] durch seine Texte Fühlung (...) mit den Gesinnungsstoffen" in der Weise auf, dass das von den Gesinnungsstoffen entworfene Kulturbild für jeden Jahrgang "ergänzt" wird" (A, 116). Der Grund für die mögliche sinnhafte „Ergänzung" liegt in Helms Annahme einer gemeinsamen ästhetischen Erkenntnisbasis sowohl des musikalisch-ästhetischen als auch des ethischen Sinnbereichs. „Singen [bildet] (...) eine auf der Verwandtschaft des Schönen mit dem Guten beruhende Ergänzung zu den Gesinnungsstoffen" (A, 127).

Für einen Gesangunterricht in Anlehnung an das Reinsche Modell des Volksschulunterrichts galt es für Helm, den „Kernpunkt der ganzen Konzentrationsfrage" zu berücksichtigen, nämlich „in jedem Schuljahr einen in sich abgeschlossenen, dem kindlichen Gedankenkreis entsprechenden Gesinnungsstoff mit aller Wucht auftreten [zu] lassen" (1, 17), auch didaktisch mit dem Gesangunterricht zu verbinden. Die Didaktiker des Herbartianismus gingen dabei von der Vorstellung einer einstellungsbildenden ("gesinnungsbildenden") Kraft bestimmter Unterrichtsstoffe aus, die besonders geeignet erscheinen, den Charakter zu bilden.

Die erste Forderung der Konzentration, „für jedes Schuljahr einen einheitlichen, geschlossenen, der Altersstufe entsprechenden Gesinnungsstoff [aufzustellen]", versucht auch Helm für den Gesangunterricht didaktisch umzusetzen. Helm sieht dabei die besondere motivationale Kraft zur Bildung des Schülerinteresses in sog. „historischen" Unterrichtsgegenständen verbürgt, in denen Motive des Handelns bzw. Einstellungen von Menschen „zur Darstellung kommen". Die Schule soll erzieherisch wirken, indem sie auf die Einstellungen der Schüler Einfluß nimmt:

„Der Erziehungsschule ist der Erziehungszweck Hauptzweck. Sie legt deshalb ein besonderes Gewicht auf Gesinnungsstoffe, d. h. auf solche Stoffe, in denen Personen nach ihrer Gesinnung [Einstellung], nach ihrem Wollen und Handeln zur Darstellung kommen. Derartige Stoffe weisen direkt auf den Erziehungszweck hin und sind von unmittelbarem Werte für die Willensbildung der Schüler. Die geschichtlichen Unterrichtsgegenstände, biblische Geschichte, Kirchengeschichte und Profangeschichte, erfreuen sich darum der besonderen Wertschätzung der Erziehungsschule" (A, 92).

Zur Bildung musikalischer Einstellungen ist es nach Helm daher notwendig, davon auszugehen, dass die Motivation („Stimmung") für das Singen im Unterricht besonders auch in (außermusikalischen) Einstellungen und Verhaltensweisen begründet liegt, die zum Lied im lebensweltlichen Bezug stehen.

6. 2 „Konzentration der Stoffe" und Gesangunterricht

Helm ist - wie alle Herbartianer - der Idee verpflichtet, von dem besonders hohen erzieherischen Wert sog "Gesinnungsstoffe" auszugehen. Keineswegs - so die Auffassung der Herbartianer - dürfe von einer Gleichwertigkeit oder Gleichgewichtigkeit aller Unterrichtsfächer ausgegangen werden. Wenn sie am Gedanken Herbarts anknüpfen, der Unterricht dürfe nicht zerstreuernd wirken, sondern müsse „vielmehr ein „wohlgeordnetes", nach allen Richtungen verbundenes Wissen

vermitteln" (Dietrich 1970, 175), dann ist es sehr fraglich, ob die daraus von ihnen entwickelte Lehre von der Konzentration den ursprünglich gemeinten Gedanken Herbarts noch entspricht. Laut Dietrich lag die Konzentrationsidee im 19. Jahrhundert "gleichsam in der Luft" (1970, 175). Das durch Wissenschaft und Technik rapide zunehmende Wissen fand auch Eingang in die Schule und machte eine Stoffauswahl und eine damit verbundene Lehrplangestaltung besonders notwendig. Dietrich erläutert, dass im 19. Jahrhundert die Frage der Lehrplangestaltung hinsichtlich der Ordnung der Inhalte in der Volksschule besonderes Gewicht bekam.

6.3 Kulturstufentheorie bei Ziller

In dem Bestreben, wichtige lernplantheoretische Fragen des Gesangunterrichts zu lösen, übernahm Helm zentrale Herbartianische Theorie- bzw. Lehrplanmodelle für seine Konzeption des Gesangunterrichts. Den musikalischen Gedankenkreis und das musikalische Bewußtsein wollte er an wenigen, exemplarischen Inhalten ausbilden, die der psychophysischen Entwicklung der Schüler entsprechen. Außerdem sollten die musikalischen Inhalte einen substantiellen Sinnzusammenhang ergeben, um eine bloße Stoffaddition auszuschließen. Helm hielt daher bei der Strukturierung seines auf acht Schuljahre angelegten Lehrgangs für den Gesangunterricht nach allgemeinpädagogischen Konzepten Ausschau, welche eine eng verzahnte Verbindung von musikalischer Bildung und Charakterbildung i. S. eines „erziehenden Unterrichts“ ermöglichen.

Während Herbart die Frage nach Kriterien für die inhaltliche Anordnung von gesinnungsbildenden Stoffen als erfahrener Hauslehrer auf individuelle Erziehungssituationen bezog - es ging ihm um die Strukturierung des Bildungsgangs für jeweils *einzelne* Kinder - und daher auch keine Lehrplantheorie für viele „gleichgeschaltete“ Vorstellungsverknüpfungen für ebensoviele Kinder im Takt von 45-Minuten-Schulstunden bzw. Musterlektionen beabsichtigte, orientiert sich einer der führenden Herbartianer, Tuiscon Ziller (1817 - 1882), bei der Anordnung des Unterrichtsstoffes zentral am Gedanken eines Parallelismus der Entwicklung des Individuums und der Kultur. Der gesamte Stoff soll dem Schüler als ein in sich zusammenhängendes und eng verwobenes Ganzes zur Darstellung gebracht werden, in dessen Mitte das sittlich-religiöse Leben der Person stehen soll. Während nun in dieser Weise v. a. der Geschichtsunterricht von Ziller als ethisch-religiös ausgerichteter normativer „Gesinnungsunterricht“ zum „konzentrierenden“ Mittelpunkt des Unterrichts erhoben wird, ergibt sich die Auswahl und Abfolge der sog. „konzentrierenden Gesinnungsstoffe“ nach der Idee der „kulturhistorischen Stufen“. Stoffe will er so auswählen, dass „die in der Methodenlehre unterstellte psychologische Gesetzmäßigkeit der Aufnahme und Aneignung von Bewußtseinsinhalten jetzt sowohl auf die individuelle Entwicklung des Kindes als auch auf die Gattungsgeschichte [angewandt wird]“. (Blankertz 1982, 152).

6. 4 Die Stellung der Helmschen Gesangpräparationen im Rahmen der Konzentrationsidee

Helm wendet die Konzentrationsidee auf die Interessenobjekte der „Erfahrung“ und des „Umgangs“ an. Er begreift sie als zwei „Verkehrsformen“ oder „Quellen des geistigen Lebens“ (A, 123), welche zwei grundlegende Typen des Vorstellungserwerbs in der Wechselwirkung zwischen lernendem Subjekt („Seele“) und Objekt („Außenwelt“) darstellen.

Vorstellungserwerb Typ 1: Die Vorstellungen werden durch Erkenntnisgewinn auf dem Wege objektivierbarer Beobachtungen und Erfahrungen gewonnen. Das erkennende Subjekt steht zum erkannten Objekt in einem (der Tendenz nach wissenschaftlich) distanzierten Verhältnis mit dem erkenntnisleitenden Interesse, Erfahrungen und Kenntnisse über den Gegenstand zu gewinnen.

„Bei der ersten Verkehrsform erscheint die Seele aktiv, die Außenwelt passiv die Seele betrachtet und beobachtet, die Außenwelt wird betrachtet und wird beobachtet. Man nennt diese Verkehrsform Erfahrung“ (A, 123).

Vorstellungserwerb Typ 2: Die Vorstellungen werden im Rahmen der sozialen Interaktionen dergestalt gewonnen, daß das Verhalten mindestens einer der an einer (inneren oder äußeren) Handlung Beteiligten durch das Verhalten eines oder mehrerer anderer beeinflußt wird.

„Bei der zweiten [Verkehrsform] findet ein Wechselverkehr zwischen Seele und Außenwelt statt. Beide stehen einander aktiv und passiv gegenüber. Beide wirken aufeinander ein und lassen aufeinander einwirken. Diese Verkehrsform hat den Namen Umgang“ (A, 123).

Helm lehnt sich mit seinen Begriffen an Herbart's Unterscheidung zwischen „Erkenntnis und Teilnahme“ an. Entsprechend den beiden Bereichen „Erfahrung“ und „Umgang“ teilt er die Unterrichtsfächer in den 1. Komplex der sog. „historischen Unterrichtsgegenstände“, d. h. Unterrichtsgegenstände, die vorzugsweise Lerninhalte im Rahmen der sozialen Interaktion vermitteln; die - mit Helms Worten - "den Umgang ergänzen". Den 2. Komplex bilden die sog. „naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände“.

Der historische Unterrichtskomplex - zu dem er u. a. auch das Singen zählt - beinhaltet Gegenstände, bei denen es um ein (sprachliches) Sinnverstehen im Rahmen einer konkreten oder gedachten sozialen Beziehung in Geschichte und Gegenwart geht. Helm unterteilt die „historischen Unterrichtsgegenstände“ in drei Fächergruppen:

„a) die geschichtlichen Unterrichtsgegenstände, nämlich: biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Profangeschichte, Lektüre vorgeschichtlicher und poetischer Stoffe [Sagen und Märchen], politische Geographie;

b) die sprachlichen Unterrichtsgegenstände, nämlich Lesen, Schreiben, Aufsatz und Grammatik. Umgang mit Anderen kann nur pflegen, wer Sprachverständnis und Sprachfertigkeit besitzt.

c) Singen und Zeichnen, die als Kunstfächer die Pflege des ästhetischen Interesses sich zur Aufgabe machen und eine auf der Verwandtschaft des Schönen mit dem Guten beruhenden Ergänzung zu den Gesinnungsstoffen bilden“ (A, 127).

Die Bezeichnung sog. "geschichtlicher" Fächer ist aus heutiger Sicht missverständlich - geht es doch, wie aus Helms Auflistung ersichtlich ist, um sehr unterschiedliche „Fächer“, teilweise ohne historischen Bezug im eigentlichen Sinn. Eine gewisse Plausibilität gewinnt diese Komplexion jedoch unter Berücksichtigung des herbartianischen Leitgedankens, eine „zentrierende Substanz“ (H. Blankertz) anzugeben, die diese Fächergruppe verbindet: alle hierunter fallenden sog. "historisch-humanistischen Fächer" (F, 104) sollen es sich nach Helm zur Aufgabe machen, (unmittelbar oder mittelbar) die unterschiedlichen Motive sozialen Handelns in ihrem jeweils erlebten Sinnzusammenhang nacherlebbar zur Evidenz zu bringen. Es ist - anders gesagt - das „einfühlende Nacherleben“ von Einstellungen i. W., welches mit diesen „Fächern“ angestrebt werden soll:

„Alle diese Stoffe wollen bewirken, daß die Schüler sich im Geist möglichst lebhaft in bestimmte Lebenslagen und Lebensverhältnisse der Vergangenheit, oder auch der Gegenwart versetzen und

mit den Personen der Geschichte, der Sage, des Märchens, der Legende Umgang pflegen“ (A, 128).

Helm erläutert, daß die Stoffe der „geschichtlichen“ Unterrichtsgegenstände als sog. Gesinnungsstoffe einstellungsbildend wirken sollen:

„Der Unterricht in den geschichtlichen Gegenständen wendet sich zwar wie jeder Unterricht zunächst nicht an das Gemüt, sondern an das Wissen, an den Geist der Schüler. Zuvörderst ist es ihm darum zu tun, den Schülern eine Einsicht in die geschichtlichen Tatsachen und Verhältnisse zu verschaffen. Er bleibt aber dabei nicht stehen. Er begnügt sich nicht mit der Vermittlung toter Kenntnisse und mit der Erzeugung ruhender, an sich gleichgültiger Vorstellungen. Der erziehende Unterricht sorgt vielmehr dafür, daß das von ihm stammende geschichtliche Wissen auch in die Sphäre des Gemütes eindringt, daß der Schüler diesem Wissen Wert beilegt und sich von demselben zum Wollen [*Handlungsbereitschaft*] und Handeln anregen läßt. (A, 128 f.) [...]. Das sympathetische, soziale und religiöse Interesse können nur dadurch befriedigt werden, daß man den Schülern auch das Gemütsleben der geschichtlichen Personen vorführt und erschließt. Ihr Objekt ist das Gemüt, ihre Wirkung Teilnahme. Man nennt sie deshalb Interessen der Teilnahme oder auch Interessen des Gemütes. (A, 129 f.).

Helms Interesse konzentriert sich bezüglich der „historischen“ (Haupt-)Unterrichtsfächer auf diejenigen Motive sozialen Handelns, denen ethische bzw. religiöse Wertorientierungen zugrunde liegen. Da er die Einstellungsbildung („Gesinnungsbildung“) als höchsten Zweck der Erziehung betrachtet, kommt es ihm entscheidend darauf an, auch den Beitrag, den der Gesangunterricht bezüglich bestimmter normativ-verbindlicher Einstellungen nicht nur in ästhetischen, sondern auch in ethisch-religiösen Sinnbereichen liefern kann, zur Legitimation des Singens als eines notwendigen Faches im Fächerkanon ins Feld zu führen. Er will den Gesangunterricht als ein Fach legitimieren, das einen nicht durch andere Fächer vertretbaren und somit einzigartigen Beitrag zur Bildung „sittlich-religiöser Einsichten“ zu vermitteln in der Lage ist. Der Begründungszusammenhang ist folgender: Einerseits ist für Helm der Gesangunterricht in musikalisch-ästhetischer Hinsicht eigenständig; hinsichtlich des Erziehungszieles der Ausbildung einer „sittlichen Persönlichkeit“ sieht er dagegen in allen Aspekten des Gesangunterrichts, die auf den Textsinn der Lieder oder in anderer Weise auf sprachlichen Sinn bezogen sind, die Notwendigkeit einer sinnhaft konzentrierenden Orientierung auch des Gesangunterrichts an denjenigen Unterrichtsstoffen, die vermittelt über sprachliche Kommunikation ethisch verbindliche Einstellungen bilden sollen.

Die sog. „Kunstfächer“ (Zeichnen, Modellieren und Gesang) werden daher als „Ergänzung“ der „Gesinnungsfächer“ verstanden. Die Legitimation dieser Fächer innerhalb des Stoffkanons wird didaktisch folgendermaßen begründet:

„[Die Kunstfächer] sind vorwiegend auf die Pflege des ästhetischen Interesses gerichtet. Die nahe Verwandtschaft des Ethischen und Ästhetischen verschafft [...] den genannten Fächern die nahe Stellung neben den gesinnungsbildenden [einstellungsbildenden] Disziplinen; ihre Stoffreihen treten ohne Zwang zu letzteren in Beziehung, von ihnen erhalten sie die nötigen Hinweise zur Auswahl und Anordnung der Gegenstände, die ebenfalls in chronologischem Anstieg erfolgt“ (F, 103). Da Helm zumindest der Tendenz nach eine sinnhafte Verwandtschaft bzw. sinnhafte Entsprechung des Ethischen mit dem Ästhetischen annimmt, sieht er im Gesangunterricht eine Ergänzung der sprachlichen „Hauptfächer“, die schwerpunktmäßig ethische Einstellungen über sog. „Gesinnungsstoffe“ vermitteln sollen. Von besonderer Bedeutung für Helms Art der Legitimation des Faches ist seine Überzeugung, dass ästhetisch-rationale Handlungen ursächlich die charakterliche Entwicklung der Schüler begünstigen können: die Fähigkeit des Menschen in ästhetisch schöner

Form seine Gefühle zu äußern, wirke nicht zuletzt auch in der Weise auf ihn zurück, dass sein Gefühlsleben „veredelt“ werde:

„Das wahrhaft Schöne ist die Vorstufe zum Guten. Die Betrachtung des Schönen beglückt und erwärmt, zieht ab von dem Häßlichen und Gemeinen und erhebt Geist und Gemüt in das Reich des Idealen. Die Freude am Schönen überhaupt umspannt auch die Freude an dem schönen, d. i. dem edlen Wollen und Handeln. Jede Kunstbildung fördert darum auch die sittliche Entwicklung. Neben der Poesie gibt es keinen Zweig der Kunst, der so leicht für die frühere Jugend zugänglich gemacht werden kann, wie die Musik. Aus dem weiten Gebiete dieser Kunst eignet sich wieder nichts besser zum Klassenunterricht, als der Gesang. Derselbe findet sich deshalb auch schon sehr frühzeitig auf den Lehr- und Stundenplänen der Volksschule. Der Gesangunterricht vermittelt den Schülern Vorstellungen, an deren Eintritt in das Bewußtsein sich ein unwillkürliches, unmittelbar gewisses Gefallen knüpft und die ebendeshalb auf die Geschmacksbildung bestimmend und richtunggebend einwirken. Die Unterweisung und Übung im Singen hebt die Gemütsstimmung und begünstigt infolgedessen die Entstehung des unmittelbaren Interesses. Es gibt in der Tat keine ergiebiger und reinere Quelle edler Freuden, als den Gesang. In ihm finden aber auch die Gefühle ihren reinsten Ausdruck; er ist die Sprache derselben. Jedes lebendige Gefühl will nach außen treten. Die Formen der Gefühlsäußerung, der Gefühlskundgabe können nun sehr verschieden sein. Fehlen dem Menschen edle, schöne und wohlgefällige Formen, dann greift er eben zu anderen, zu wilden und rohen Ausdrucksarten. Da aber die Art und Weise der Gefühlskundgabe nicht ohne Rückwirkung auf das Gemüt bleibt, wird sie auch, je nach ihrer Beschaffenheit, dieses in seiner Entwicklung entweder veredelnd, oder verwildernd beeinflussen. Zu den wertvollsten und schönsten Formen der Gefühlsäußerung gehört sicher die Gesangeskunst. Sie darf deshalb der Jugend nicht vorenthalten werden“ (A, 150 f.).

6. 5 Die „geschichtlichen Gesinnungsstoffe“

Dass die Schüler sich mit den „Helden“ der Erzählungen und Märchen sowie den Gestalten aus biblischer und nationaler Geschichte identifizieren, hängt v. a. von der Fähigkeit des Lehrers ab, im Schüler ganz allmählich das Interesse für Geschichten und Geschichte zu wecken, das identitätsbildend wirken soll. Ausgehend von den „Gesinnungsfächern“ will Helm den geschichtlichen Sinn der Schüler wecken, indem er Geschichte(n) so einführt und thematisiert, dass sie sich auch auf Fragen und Probleme des einzelnen Schülers beziehen lassen. Erst dann ist seiner Meinung nach die notwendige Grundlage einer sachbezogenen Motivationslage eines unmittelbaren Interesses der Schüler für die Lieder erreicht.

Im Vergleich mit herausragenden einzelnen Personen oder „Helden“ der nationalen Geschichte soll der Schüler allmählich ein Selbstgefühl entwickeln. Bei der Beschäftigung mit geschichtlichen Themen wird er daher auch gleichzeitig in ein von Helm mit grösster Selbstverständlichkeit vertretenes geschlossenes und nationales Geschichtsdenken eingeführt. Geschichte und Geschichten werden den Schülern so vorgestellt, dass sie begreifen, wie diese mit ihren eigenen Urteilen, Werten, Entscheidungen und Gefühlen zusammenhängen sollen.

„Man lasse die Schüler mit den geschichtlichen Personen denken und fühlen, man suche sie in deren Lagen zu versetzen und lasse sie mit ihnen überlegen und handeln. Hoffnung und Furcht, Freude und Leid soll der Zögling mit den Helden der Geschichte erfahren und durchleben. Dann wird das Herz warm, und ist dies der Fall, so hat der Unterricht viel erreicht. Dann begeistert sich der Knabe für die Größe seiner Helden, und ist diese Begeisterung nachhaltig genug, dann wirkt dieselbe auch bestimmend auf seinen Willen, auf seine Gesinnung [Einstellung] ein. [...] Denn es wird der Geschichtsunterricht sodann eine Schule vaterländischer Gesinnung und eines aufopferungsfähigen Patriotismus sein, er wird den geschichtlichen [und sinnentsprechend : den musikalischen] Sinn des Schülers wecken, bilden und üben, also daß derselbe allmählich in das [normati-

ve] Verständnis der Gegenwart, in der er einst als Glied einer sittlichen Gemeinschaft wirken soll, hineinwachse. (Rein u. a. 1886, 2. Aufl. S. 29).

Nachdem der Schüler im

1. Schuljahr in Beschäftigung mit den Märchengestalten ethische Grundbegriffe kennengelernt hat, wird er vom

2. Schuljahr an mit Vorbildgestalten in der Weise konfrontiert, dass er „in die Abenteuer und Kämpfe der Helden [eingeführt wird], in denen sich die eigenen Spiele abspiegeln, ehe wir ihn mit der Kulturarbeit Karls des Großen, Heinrichs I. u. a. bekannt machen" (Rein u. a., 1892, 3. Aufl.; 4. Schulj., S. 26).

An der Figur des Robinson erfährt der Schüler im Verlaufe des 2. Schuljahres - verstanden als "Vorkursus" des Geschichtsunterrichtes im eigentlichen Sinn - immer wieder, „wie ein einzelner Mensch durch eigene Anstrengung sich emporarbeitet und die Natur sich untertan macht" (Rein 1884, 3. Schulj. 2. Aufl., S. 2).

Der historische und soziale Sinn der Schüler wird ab dem **3. Schuljahr** auf soziale Beziehungen in grösseren historischen Gemeinschaften gelenkt. Er soll also keine trockenen Fakten lernen, sondern exemplarisch das durch Autoritätsverhältnisse geregelte und in dieser Weise aufeinander eingestellte Handeln der als vorbildlich dargestellten geschichtlichen Personen verinnerlichen. Das übergeordnete Lernziel einer Orientierung an verbindlich geltenden Ordnungen in patriarchalisch-autoritären Sozialbeziehungen wird im 3. Schuljahr am Modell des alttestamentlichen „Patriarchalstaates" gelernt, wobei an den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen ist:

„Der Patriarchalstaat bildet eine erweiterte Familie. Seine Glieder sind dem Oberhaupt in rein vertrauendem Gehorsam unterworfen wie Kinder den Eltern [Handlungsmotiv: Orientierung an einer konventionell verbindlich gesicherten sozialen Ordnung]. Indem wir nun den Zögling mit der Patriarchengeschichte bekannt und vertraut machen, wollen wir, daß er sich einer gesellschaftlichen Autorität in vollem, rein kindlichem Gehorsam unterwerfen lerne, wie später mit Bewußtsein der [subjektiv zugeordneten] Gründe [bei gleichbleibender Motivlage]. Dies aber setzt voraus, daß die gesellschaftliche Autorität ihm in den einfachsten sozialen Verhältnissen entgegentrete und sich in ihnen so bewähre, daß diese Verhältnisse für alle dem Zögling später bekannt werdenden vorbildlich [und in der Konsequenz: verbindlich gesichert] werden können“ (Rein, 3. Schulj. , 1884, 2.Aufl. S. 2).

Im **4. Schuljahr** ist „das vaterländische Bewußtsein zu nähren und zu stärken und die altdeutschen Tugenden recht lebhaft vor die Seele zu führen. In Odin und Frigg, in Baldur und Freya sehen wir die Ideale unserer heidnischen Vorfahren verkörpert: Weisheit, Heldentum, Treue, Reinheit, Schönheit und Liebe. [...] So liegt in der germanischen Götter- und Heldensage ein unvergänglicher Jungbrunnen unseres Volkstums, ein unschätzbarer Hort unseres nationalen Lebens" (Rein 4. Schulj. 3. Aufl. 1892, S. 27).

5.Schuljahr: Leben Jesu und Geschichte des Mittelalter

6.Schuljahr: Forts.: Leben Jesu und Geschichte des Mittelalter

Im 7. Schuljahr schickt Helm seine Schüler gewissermaßen musikalisch auf die Reisen des Kolumbus. Im Geschichtsunterricht sind die Schüler in folgender Weise mit Kolumbus vertraut gemacht worden:

„Wir verfolgen sein Leben bis dahin, wo ihm der Gedanke reift, den Seeweg nach Indien zu finden, und versuchen es, mit den Kindern all die Motive aufzufinden, die ihn zu dem Entschluß brachten, immer nach Westen segeln zu wollen, statt wie die Portugiesen es taten, nach Süd-Ost um die Südspitze von Afrika herum. [...] Nachdem Kolumbus fest entschlossen [ist], folgen wir mit wachsendem Interesse den Bemühungen, seinen Plan nun in die Tat umzusetzen. Endlich ist er am Ziel“ (Rein, 7. Schulj. 1884, 26).

An diesen historischen Sinnzusammenhang will Helm nun das Lied von Karl Friedrich Zelter „Urians Reise um die Welt“ (14, 236 f.) anknüpfen lassen. Wie Helm diese Verknüpfung inhaltlich und methodisch durchführen will, beschreibt er nicht. Auffällig ist auf jeden Fall das „Umbiegen“ des Zelterschen Liedtextes vom reisenden "Herrn Urian" auf den erzählerischen Zusammenhang der Reisen des Kolumbus.

Zur ersten Reise des Columbus.
4. Urians Reise um die Welt. K. Fr. Zelter.

Mäßig.
Vorsänger.

Wenn Je-mand ei - ne Rei - se thut, so kann er was er-
zäh - len; drum nahm ich mei - nen Stock und Hut und
thät das Rei - sen wäh - len. Da hat er gar nicht ti - bel
cresc.
gar nicht ti - bel, gar nicht ti - bel dran ge - than; er-
zähl' er nur wei - ter, Herr U - ri - an.

Die Schicksale und Erfahrungen des Kolumbus auf seinen Reisen nach Westen sind Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Diese im Gesangunterricht wieder ins Bewußtsein der Schüler gehobenen Zusammenhänge bilden den von Helm subjektiv zugeordneten Motivhintergrund für das Volkslied „Die Sterne“ (14, 237):

Zu den folgenden Reisen des Columbus.
5. Die Sterne.

Lebhaft. Volksweise.

{ Und die Son - ne, die mach - te den wei - ten
 und die Ster - ne - lein spra - chen: wir rei - sen
 Ritt um die Welt, mit um die Welt. } Und die Son - ne, sie schalt sie: ihr
 blei - bet zu Haus; denn ich brenn euch die gol - de - nen Aug - lein
 aus bei dem feuri - gen Ritt um die Welt, bei dem feuri - gen Ritt um die Welt.
E. M. Arndt.

Besonders im Geschichtsunterricht des **8. Schuljahres** sind die nationalistischen Töne unüberhörbar. Nichts deutet mehr darauf hin, daß ein ruhiges Interesse die Schüler bewegen soll. Statt dessen wird ein „nationales Begehren“ geweckt.

Die „leuchtende Gestalt“ Friedrichs des Großen bildet den Auftakt für die zur „Heldenperiode“ verklärten Epoche der Gründerzeit, die durch „ein neues nationales Bewußtsein“ geprägt sei. Die Person Friedrichs des Großen wird als charismatischer „Baumeister und erster Diener eines neuen Staates“ vorgestellt. Die Schüler sollen motiviert werden für die Frage, wer „die Grundlage für die Kraftentfaltung des preußischen Staates gelegt hat“. Die nationalistische Geschichtsbetrachtung im 8. Schuljahr gipfelt in der Verherrlichung von kriegerischen Auseinandersetzungen, die als Situationen der „Bewährung“ verstanden werden.

„Aus der tiefen Demütigung im Tilsiter Frieden sprießt eine kostbare Saat empor: Die Wiedergeburt Preußens, die sich in den Freiheitskriegen, namentlich auf den Schlachtfeldern von Leipzig, aufs herrlichste bewährt. Der fremde Eroberer wird von seinem Thron herabgestürzt, Deutschland ist frei. [...] Wurden aber die heißen Wünsche der Nation erfüllt? Noch nicht; noch muß das Volk eine lange und harte Prüfungszeit durchleben. Nochmals gilt es einen Kampf gegen den alten Erbfeind zu bestehen. Durch Blut und Eisen wird endlich das deutsche Kaisertum wieder aufgerichtet. Endlich sollte alles das in Erfüllung gehen, was unsere Väter gehofft unerstrebt: Deutschland ist einig und frei, geachtet von allen Völkern, ein Hort des Friedens und der Kultur“ (Rein, 8. Schulj. 1885, 23).

6. 6 Kongruenz von Einzel- und Gesamtentwicklung

Helm scheute sich nicht, durch den Aufbau und Ablauf seiner Gesanglektionen unbewusst den musikalischen Sinn der Volkslieder zu gefährden oder sogar zu zerstören, indem er mit Hilfe seiner didaktischen Arrangements die Lieder in den Köpfen der Kinder ständig mit assoziativen Sinnzusammenhängen aus dem Bereich der „Gesinnungsstoffe“ verknüpft. - Aber auch ebenso in umgekehrter Richtung lässt er die sinnhaften, d. h. sprachlichen bzw. erzählerisch-darstellenden Eigentümlichkeiten der Gesinnungsstoffe nicht ungestört in ihrer spezifischen Eigenart auf die Kinder wirken, weil er sie im Gesangunterricht als motivationale Anknüpfungspunkte für seine Lieder benutzt. Die Folge ist, dass sowohl die Lieder als auch die (poetischen, historischen oder religiösen) Erzählungen („Erzählstoffe“) kaum in ihrer jeweils spezifisch sinnhaften Weise „ungestört“ erlebt werden können. -

In Lehrplantheoretischer und -praktischer Hinsicht ist es für den Gesangunterricht von besonderer Tragweite, dass Helm bei dieser Art der „Sinnkonstruktion“ von der Idee einer psychogenetischen Kongruenz von (individueller) Einzel- und (kultureller) Gesamtentwicklung ausgeht -, einer Idee, die (nicht zuletzt seine musikalischen) Unterrichtsinhalte normativ-verbindlich in einen kulturgeschichtlich-genetischen Lehrplan einzubinden trachtet, der chronologisch - genauer gesagt: teleologisch – „die neuere Geschichte mit ihren höher entwickelten Menschen“ bis hinauf zum achten Schuljahr darstellt. In chronologischer Reihenfolge will er eine Typik kultureller „Entwicklungsstufen“ in Beziehung zur individuellen Entwicklung des Kindes stellen. Von ungebrochen kulturellem und nationalistischem Optimismus getragen, soll sich der Schüler dabei „Lebensinhalt und Lebensformen der gegenwärtigen nationalen Kulturarbeit“ aneignen, die „Ergebnis einer aufsteigenden, jahrhundertelangen Entwicklung“ sind (F, 109). Der „Gesinnungsunterricht“ hat den sog. „historischen“ Stoff in der Weise aufzubereiten, daß er „klassische Typen“ aus Geschichte und Religion (Rein) historisch-genetisch thematisiert.

Helms Kulturstufentheorie basiert formal betrachtet auf dem Grundgedanken, historisches und aktuelles Handeln als sinnhaft verständliches Handeln aufzufassen, welches in je besonderer Weise subjektiv motiviert ist. Wenn Helm seine Schüler mit historischen oder aktuellen Gegebenheiten vertraut machen will, dann v. a. aus dem Blickwinkel eines subjektiv motivierten Handelns, welches dem Schüler als (verbindliches) Identifikationsangebot gelten soll. In fataler Weise fehlt diesem Theoriemodell jedoch jegliches dialektische Verständnis für historische und aktuelle Sinnzusammenhänge, so dass Helm seine Schüler letztendlich nationalistisch auf eine "Erfolgs-geschichte Deutschlands" ein schwört. Der Schüler soll - auch mit Unterstützung durch des Gesangunterricht - lernen, daß die „Kausalkette“ nationaler Erfolge für ihn nacherlebbar bis in die Gegenwart hinein ethisch gerechtfertigt ist durch den entschiedenen Willen und das entschiedene Handeln herausragender geschichtlicher Persönlichkeiten.

„Jedes spätere Geschehen erscheint dann auch als die Wirkung des vorhergegangenen, die Gegenwart als herausgewachsen aus der Vergangenheit, jede historische Persönlichkeit als das Produkt ihrer selbst, wie ihrer Zeit- und Lebensverhältnisse, aber auch als Produkt der vorausgegangenen Zeitperiode. Das, was den Schülern an geschichtlichen Wissensstoffen angeeignet wird, ist eine ununterbrochene Reihe von Willensmotiven, Strebezielen, von angewandten Mitteln und eingeschlagenen Wegen, von erreichten Erfolgen, eine Reihe, deren einzelne Glieder in einem Kausalverhältnis stehen. Viele von diesen Strebezielen werden die Schüler als solche erkennen, die auch in der Gegenwart noch verfolgt werden können, sei es auf denselben Wegen und durch dieselben Mittel, sei es auf anderen Wegen und durch andere Mittel“ (A, 115).

Auf der Grundlage dieses geschichtsphilosophischen Ansatzes soll ein substantieller Zusammenhang zwischen historischen und musikalischen Unterrichtsinhalten hergestellt werden. Helm sieht diesen Konzentrationsgedanken als verpflichtende Idee auch für die Konstruktion eines Lehrpla-

nes für den Gesangunterricht. Es sind folgende leitenden Hauptforderungen, an denen sein Lehrplan des Gesangunterrichts für alle acht Klassen der Volksschule orientiert ist.

In den Mittelpunkt eines jeden Schuljahres werden „große, in sich zusammenhängende klassische Erzählstoffe“ gestellt (F, 101), auf die sich auch der Gesangunterricht beziehen muß. Diese Erzählstoffe sollen „eine gewichtvolle in sich zusammenhängende Masse von Gedanken und Gesinnungen [Einstellungen] in die Mitte des Gemütes stellen“ (F, 103). Dies bedeutet innerhalb der Helmschen Lehrplantheorie zunächst, dass der Gesangunterricht in gewisser Weise eine „Nebenfachrolle“ zugewiesen bekommt: Singen als Unterrichtsfach wird den „Hauptfächern“ als (zwar notwendiger, aber dennoch nur!) ästhetischer „Ergänzungsbeitrag“ für die ethische Einstellungsbildung der Schüler an die Seite gestellt, weil gemäss der lehrplantheoretischen Überzeugung Helms nur die Konzentration aller Fächer auf bestimmte (historische) „Erzählstoffe“ die Chance eröffnen kann, wertrationale ethische Einstellungen - die sog. „Gesinnungen“ - bei den Schülern zu bilden. Helm erklärt die erzieherische Bedeutung der Gesinnungsstoffe damit, dass in ihnen in musterhafter Weise Einstellungen und Handlungen von Menschen dergestalt thematisiert werden, dass „Personen nach ihrer Gesinnung, nach ihrem Wollen und Handeln zur Darstellung kommen“ (A, 92). Er begründet die besondere Bedeutung, die diese Art von Unterrichtsstoffen hat, mit dem „unmittelbaren Werte für die Willensentwicklung der Schüler“ (A, 92). Das Kernstück des Lehrplanes setzt sich daher aus Fächern zusammen, die Unterrichtsstoffe vermitteln, in denen eine besondere Affinität zur Einstellungsbildung der Schüler vermutet wird:

„Das Kernstück jedes Lehrplans jeder Erziehungsschule bildet Religion, Geschichte und Literatur, zusammengefaßt als Gesinnungsunterricht und zusammengehalten durch die Beziehung auf den obersten Erziehungszweck [der Bildung des sittlichen Charakters]“ (F, 109).

Bei den genannten Fächern soll der historische Gesichtspunkt maßgebend sein:

„Die geschichtlichen Unterrichtsgegenstände, biblische Geschichte, Kirchengeschichte und Profangeschichte, erfreuen sich darum der besonderen Wertschätzung der Erziehungsschule (A, 92).
[...]

Die übrigen Unterrichtsdisziplinen bringen ihre Stoffe in einer solchen Reihenfolge zur Behandlung, daß diese fortgesetzt unter sich und mit dem Gesinnungsstoff inhaltlich in Fühlung bleiben. Man nennt solche Anordnung Konzentration des Unterrichts“ (A, 95).

7. Charakterbildung

7.1 Die Beziehung von Charakterbildung und Unterricht

Der erziehende Unterricht, der die Ausbildung des vielseitigen Interesses zum Ziel hat, ist eine unablässige Vorbedingung der „Charakterbildung“. Die Ausbildung eines „vielseitigen Interesses“ ist deshalb die unbedingt notwendige Grundlage der „Charakterbildung im engeren Sinne“, weil gewöhnlich aus dem am Gegenstand haftenden, vertieften „Interesse“ leicht ein „Wollen“ wird, d. h. eine *Bereitschaft* zum zielgerichteten, entschlossenen Handeln, die den zukünftigen Erfolg des Handelns bereits plastisch vor Augen hat.

„Das kraftvollste, ausdauerndste und sich immer wieder verjüngende Wollen stammt aus dem unmittelbaren Interesse“ (A, 290).

Obwohl die hierzu notwendigen erzieherischen Massnahmen gewissermassen den Rahmen der erzieherischen Einflussmöglichkeiten des Unterrichts sprengen, darf der Erzieher bei seiner Erziehungsarbeit nicht auf halber Strecke stehen bleiben. Er muss nach erzieherischen Massnahmen suchen, die tief in die Emotionen des Zöglings eingreifen, damit dieser zur Selbstapplikation der durch Erfahrung, Umgang und Unterricht an ihn herangetragenen Werte kommt.

Der Unterricht allein kann seiner Auffassung nach noch nicht umfassend das Erziehungsziel eines „sittlichreligiösen Charakters“ anstreben. Damit die tugendhafte „Gesinnung und Lebensführung“

auch des späteren Mannes in Denken und Handeln übereinstimmt und sich nach bestimmten Maximen richtet, bedarf es pädagogischer Maßnahmen, die Helm in der Notwendigkeit einer „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinn“ sieht (A, 236). Begriff und Inhalt der Charakterbildung decken sich also nicht mit den Maßnahmen des erziehenden Unterrichts, sind aber sehr eng auf diesen bezogen.

Was die Charakterbildung - im Unterschied zur Bildung *durch Unterricht* - beinhaltet, und warum diese neben dem Unterricht notwendig ist, erläutert Helm an der „Erfahrungstatsache“ eines häufig zu beobachtenden Charakterfehlers. Das Erziehungsziel ist nicht schon dadurch erreicht, dass innerhalb des seelischen Geschehens der Geist, d. h. die Tätigkeit der inneren logischen Vorstellungen ausgebildet wird. Dies wäre allein durch Unterricht i. S. einer „bloßen Nützlichkeits- oder Aufklärungsschule“ wohl möglich (A, V); nach Helm hätte dieser allein aber noch keine erzieherischen Qualitäten, weil er noch nicht in ausreichendem Maße die Erstarkung der gefühlsfundierte[n] sittlichen Kräfte zu fördern vermag. Innerhalb des seelischen Geschehens steht der mit fundiertem Wissen ausgestattete geistig-sittliche Vorstellungstätigkeit häufig ein auf die gemüthafte[n] Faktoren der Seele bezogener Defekt zur Seite: Geistige und gemüthafte Faktoren des gesamten seelischen Geschehens - die Logik des Verstandes und die Logik des Herzens - harmonisieren nicht:

„Die Erfahrung [lehrt], daß Viele von Denen, welche recht wohl wissen, was Menschenpflicht, was sittlich und gottwohlgefällig ist, das Schlechte und Böse erstreben und thun; daß einer reichen religiös-sittlichen Einsicht nicht immer ein dem Religiösen und Sittlichen zugewandtes Gemüt gegenüber steht; daß mit hoher Intelligenz nicht immer ein reines Herz verbunden ist“ (A, 240).

Deshalb dürfen im „erziehenden Unterricht“ die seelischen Faktoren von Geist und Gemüt nicht unverbunden nebeneinander stehen bleiben. Im Interesse der Ausbildung eines sittlichen Charakters ist es notwendig, die Verstandesbildung und die Gefühlsbildung harmonisch zu verbinden. Seiner Auffassung nach ist die Verbindung dieser seelischen Faktoren auch möglich, weil er als Ursache des menschlichen „Strebens“ psychologisch bestimmte Vorstellungen und Verknüpfungen annimmt, die sich hauptsächlich als gefühlsbetontes „Begehren“ und „Wollen“ äußern.

„Die Gefühle haben ihren Ursprung grobenteils im Vorstellungs- und Gedankenkreis“ (A, 246).

Alle seelischen Phänomene - und somit auch das „Begehren“ und „Wollen“ - erklärt Helm als besondere Verknüpfungen. Auch motivationspsychologische Faktoren, die er als „Streben“ des Menschen bezeichnet, bestimmt er als geistige, die entscheidend bei den Entschlüssen des Willens beteiligt sind.

Während der Unterricht die Stufe der Regsamkeit eines „vielseitigen Interesses“ erzeugen möchte, soll die Erziehung im engeren Sinn eine seelische Regsamkeit von noch höherer Intensität bewirken: sie soll „auf den Willen des Zöglings ein[wirken]“ (A, 236). Den charaktvollen Menschen zeichnet nicht nur ein vielseitiges Interesse aus, sondern er will auch als Handelnder - den Erfolg seines Handelns klar vor Augen - selbstgesteckte Ziele entschlossen verfolgen. Es geht nun nicht um die Bildung irgendeines entschlossenen Willens, sondern um den „religiös-sittlichen Willen“. Der Mensch ist dann im Besitz des „sittlich-religiösen Charakters“, wenn er „in entschiedener Weise“, „entschlossen“, „beharrlich“, „ausdauernd“ und „konsequent“ seine „Willensziele verfolgt“ - vorausgesetzt, seine Handlungsmaximen entsprechen den von Helm als feststehend gedachten ethischen Grundsätzen, den „sittlichen Ideen“ (A, 278). In der Beantwortung des Problems, wie der menschliche Wille dazu gebracht werden kann, seine Ziele mit Entschlossenheit zu verfolgen, kann die Genese der Charakterbildung ermittelt werden. Helm legt mit seinen „Massregeln“ der Charakterbildung eine „Handreichung zur Selbsterziehung“ vor (Ramseger 1991, 71).

Das Ziel des erziehenden Unterrichts ist es, durch die Ausbildung des vielseitigen Interesses eine Einsicht oder ein Wissen zu bilden, das der Schüler „im gedachten oder phantasierten Handeln“ üben bzw. „anwenden“ soll (A, 296). Um ein „gedachtes oder phantasiertes Handeln“ im Unterricht

zu pflegen, muß mit dem angeeigneten Wissen zugleich auch eine „Gefühlswärme“ (A, 246) verbunden sein, denn im Hinblick auf das Ziel der Erziehung, der „Charakterfestigkeit“, ist die unterrichtliche „Erregung von Gefühlen“ (A, 247) deshalb von so eminenter Bedeutung, weil „Charakterstärke“ sich nur dort zeigt, wo sie mit einer „Wärme fürs Gefühl“ vereinigt ist.

„Ohne die Gefühle der Demut und des Gottvertrauens gibt es keinen religiösen Willen, ohne die sympathischen Gefühle keine liebevollen, ohne die Liebe zur Wahrheit keinen rechtlichen, ohne die Gefühle der Kraft und der Leichtigkeit keinen starken Willen“ (A, 246).

Deshalb muß es die Aufgabe des erziehenden Unterrichts sein, die richtigen „Interessen“ - und somit auch: bestimmte Gefühle - zu wecken. Die Gefühlsbildung darf nicht vom Unterricht isoliert werden. Diese Gefühle, die ihren Ursprung des Vorstellungs- und Gedankenkreises haben, verkörpern zwar noch keine „Begehrungen“ und auch keinesfalls einen „entschlossenen Willen“. Ist aber erst einmal ein vielseitiges Interesse geweckt, dann hat der Unterricht den Charakter bereits „mittelbar“ gebildet:

„Der charaktervolle, entschiedene und ausdauernde Wille hat das unmittelbare Interesse zur Quelle. (...) Jedes lebendige Interesse ... drängt von selber zur Äußerung, zum Wollen und zum Handeln. Mit vollem Recht nennt man deshalb den Unterricht auch mittelbare Charakterbildung“ (A, 239 f.).

Aus den Interessen entwickelt sich nach Helms Auffassung leicht ein „entschiedener und charakterfester Wille“. Der entschiedene Wille wiederum drängt zum entschlossenen Handeln. Die Art eines *charakterfesten* Handelns kann jedoch nicht Gegenstand des Unterrichts sein. Nichtsdestoweniger soll aber entschlossenes, entschiedenes Handeln *angebahnt* werden. Dies kann zunächst der Unterricht durch „Anwendung des angeeigneten Wissens“ in antizipiertem Handeln üben (vgl. „Stufe der Anwendung“; A, 225 ff.) und so auf das „wirkliche Handeln“ in der Weise vorbereiten, dass der Schüler „im Geiste Entschlüsse fasst, will und handelt“.

Eine Schwierigkeit des charakterbildenden Unterrichts liegt in den Prädikaten des Gefühlsurteils, die im Gegensatz zu logischen Urteilen Ausdruck von Gefühlen sind. Diese Gefühle müssen aber erst erzeugt werden, bevor sich Werturteile als Gefühlsurteile einstellen. Erst die Kunst der Erzeugung nachhaltiger Gefühle schafft die notwendige Motivationsbasis für ein reges Interesse. Schon mit dem vielseitig interessierten Wissen, der „sittlichen Einsicht“, muß eine unterrichtlich gebildete „Gefühlswärme“ einhergehen (vgl. A, 246), damit aus ihr später ein „sittliches Wollen“ entstehen kann. Ohne ein „froh bewegtes Gefühlsleben“ kann kein „energischer, dauernder Wille“ angeregt werden. „Die Charakterbildung hat deshalb auch die Gefühlsbildung zur Voraussetzung“ (A, 246).

Soweit der Unterricht auch die notwendige Vorarbeit auf dem Weg zu einem „entschiedenen Wollen“ zu leisten hat - durch Bildung des Interesses und der Gefühle, Erweiterung des Wissens und Übung im gedachten Handeln -: „Die Übung im wirklichen Wollen und Handeln ist indes nicht Aufgabe des Unterrichts, sondern der Charakterbildung“ (A, 118). Die einzige Möglichkeit für das Kind, dieses Bewusstsein vom eigenen Können zu entwickeln, ist die Tat, die nur aus einem „wirklichen Wollen“ erwächst (A, 118). Ergänzend zum Vorstellungskreis des „Wissens“ und zum Begehrungskreis des „Strebens“ muss ergänzend das „Können“ hinzutreten. In der Macht des Unterrichts liegt es, das „unmittelbare, vielseitige Interesse“ zu wecken und den Erwerb von Wissen zu erweitern. Die Übung in gedachtem, „phantasiertem“ Handeln ist das Handlungsfeld des Unterrichts. Der Unterricht gelangt nun insofern an seine Grenzen, als „das unmittelbare Interesse von selber zum Wollen und Handeln [drängt]“. Helm betrachtet es als eine Aufgabe der Charakterbildung - *nicht* des Unterrichts -, „gelingendes Handeln“ nach „eigenen Gedanken“ zu üben (A, 310).

Zur Tat gehören somit „Vorstellungen“ und „Begehrungen“. Aber auch von den Fähigkeiten und Gelegenheiten zum erfolgsorientierten Handeln nach eigenen Gedanken hängt die Bildung des Charakters ab. Hierin hat aber schon die „Übung“ im Unterricht vorgearbeitet: „Jede Übung will Gewohnheiten und Fertigkeiten erzeugen. Jede Übung ist darum auch eine Gewöhnung zur Ar-

beit" (A, 294). Deshalb muß der Unterricht das „wirkliche Handeln" durch die „Übung des Schülers im gedachten Handeln" vorbereiten (A, 297). Übt der Schüler, „im Geist Entschlüsse [zu] fassen, zu „Wollen" und zu „Handeln", dann wird er befähigt, das „wirkliche Handeln" zu antizipieren: den bloß möglichen Zwecken des zukünftigen Mannes kann durch den interessebildenden Unterricht eine innere Leichtigkeit des Wollens bereitet werden, wenn das unterrichtlich erzeugte „gedachte Handeln" - von Begeisterung für die dargestellten Tugenden geschichtlicher Personen beflügelt - "zu gleichem wirklichem Handeln in der späteren Zeit anreg[t] und ermutig[t]" wird (A, 297).

„So oft ihn das spätere wirkliche Leben vor eine ähnliche Aufgabe stellt, wird er in der Erinnerung an das phantasiemäßig schon geleistete mit der Hoffnung des Gelingens an die Lösung heranzutreten" (A, 297).

7. 2 Erziehung im Übergang zum Handeln: Die notwendige „Übung im wirklichen Handeln"

Neben der Notwendigkeit der Gefühls- und Interessenbildung besteht also noch eine weitere Notwendigkeit auf dem Weg zur Charakterbildung. Eine Charakterbildung ohne Gelegenheit zum „wirklichen Handeln" ist nach Helm nicht möglich. Nur vermittelt über Erfahrungen eigenen Handelns kann aus Interessen ein entschiedener Wille entstehen. Er erhofft sich aus seinem Unterricht die Stärkung der „sittlichen Einsicht", die mit der Gefühls- und Willensbildung einhergeht. Die Umsetzung der sittlichen Einsicht in sittliches Wollen und Handeln ist nach Helm dann nicht mehr Aufgabe des Unterrichts, sondern Aufgabe der „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinn".

„Die Charakterbildung erfüllt ihre Aufgabe, wenn sie dem Zöglinge hinreichend Gelegenheit und Veranlassung gibt, sich im Wollen und Handeln nach eigener Einsicht, nach der eigenen religiössittlichen Erkenntnis zu üben" (A, 238).

Die Notwendigkeit der Konstitution eines eigenen pädagogischen Handlungsfeldes - (Helms „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinne") - liegt für ihn darin, dass der erziehende Unterricht durch Aneignung „religiössittlicher Grundsätze" den Schüler zwar im „gedachten Wollen und Handeln", jedoch noch nicht im „wirklichen Handeln" üben kann. Zu wirklichem Handeln, - Helm versteht dieses als „praktische Verwertung der theoretisch erfaßten Maximen" (A, 241) -, soll der Zögling angeleitet werden, um später mit Entschiedenheit seiner Einsicht gemäß zu handeln. Zur Einsicht muß somit auch die Ausbildung eines entschiedenen Willens hinzutreten, der sich an der Einsicht orientiert, damit in der verbindlichen Wertübernahme der sittliche Charakter sich bildet. Erst im „wirklichen Handeln" wird Sittlichkeit in Übereinstimmung von motivierter Einsicht und kontrolliertem Willen begründet. Deshalb bedarf es nach Helm einer besonderen „Übung im wirklichen Handeln". Dieses für die Entstehung des sittlichen Charakters so ausschlaggebende „entschiedene Wollen" kann ohne Gelegenheit und Übung im „wirklichen Handeln" nicht entstehen.

„Diese Übung aber ist unerlässlich, wenn der teilnahmsvolle, religiössittliche Wille den Hauptinhalt des späteren Lebens des Zöglings ausmachen soll" (A, 241).

Die Chance zur Übung in alltäglichen Handlungsfeldern sollte grundsätzlich genutzt werden. Der Erzieher sollte daher im Interesse der Charakterbildung des Schülers darüber wachen, dass er „Gelegenheiten zum Wollen und Handeln nach eigenen Gedanken" nutzt (A, 295).

Die mehr zufällig gegebenen Chancen zum Handeln in Alltagssituationen reichen aber nicht aus; sie sind nicht vielseitig genug. Orientiert sich die Erziehung allein an den eher zufällig gegebenen Chancen, besteht die Gefahr der einseitigen Ausbildung des Willens und Handelns.

„Vielfach gibt das Leben ungesucht Gelegenheit zum Wollen und Handeln nach eigenen Gedanken" (A, 295).

Durch die Erziehung im engeren Sinn müssen die „vom alltäglichen Leben nicht zahlreichen“, „nicht vielseitigen“ und die „nicht genügend mannigfaltigen“ Gelegenheiten zum Handeln ergänzt werden, um die Vielseitigkeit der Willensentwicklung und Handlungskompetenz zu gewährleisten. Da das charakterfeste Handeln auf der Grundlage der Einsicht und des Willens des Schülers geübt werden muss, können die Massnahmen des Erziehers den Entscheidungen und Handlungen des Heranwachsenden nur begleitend zur Seite stehen. Er kann dem Heranwachsenden nur im Verhältnis eines vertrauensvollen Beraters zur Seite stehen.

Das Ziel der Charakterbildung ist es, den Heranwachsenden anzuleiten, entsprechend der eigenen, geprüften Einsicht zu handeln. Der Heranwachsende soll in beratenden Gesprächen durch den Lehrer unterstützt werden, nach eigenen Gedanken erfolgsorientiert handeln. Unter Voraussetzung der Tatsache, dass die selbstgesteckten Ziele des Zöglings „religiös-sittlicher Art“ sind, soll die Bestimmtheit und Entschiedenheit des Willens und des Handelns gefördert werden. Kann der Erzieher das Handlungsziel billigen, soll der Schüler zur Ausführung der Handlung ermuntert werden.

7. 3 Drei Entwicklungsphasen der Willensbildung

Helm unterscheidet drei Entwicklungsphasen, wie der Wille zur Entschlossenheit kommt. In der ersten Phase hält das Kind noch mit „Eigensinn“, d. h. „ohne Überlegung, urteilslos“ an einem bestimmten Wollen fest, ohne dass die Gründe zu erkennen wären (vgl. A, 82). In der zweiten Phase tritt zwischen Handlungsvorstellung und Ausführung in der Tat die erwachende „Urteilsfähigkeit“, aufgrund der der Schüler glaubt entscheiden zu können, „was recht und unrecht sei, was er zu thun und zu lassen habe“ (A, 83). Auch in dieser zweiten Phase gibt es noch keine Entschlossenheit des Willens, obgleich hier schon ein sich durchhaltendes Begehren zu beobachten ist. Ist der Schüler schließlich in der Lage, dem erwachenden „Selbstgefühl“ - welches sich in der Vereinigung von „Selbsterkenntnis“ und „Pflichtbewußtsein“ ausdrückt - seiner „Leistungsfähigkeit“ entsprechend sein „Wissen“ und „Können“ selbstkritisch und realistisch einzuschätzen und dieses hinsichtlich der beabsichtigten Handlungsausführung in die Waagschale zu werfen, führt dies zu einem entschlossenen und „entschiedenen Wollen“. In dem Schüler erwacht „das Bewußtsein, daß bestimmte Erfolge mit Notwendigkeit eintreten müssen“ (vgl. A, 98; 287). Der „entschiedene Wille“ ist nach Helm also ein Begehren, das insofern eine Intensivierung der motivationalen Kraft erfährt, als diesem Begehren planvoll und mit viel Sinn für Realität nachgegangen werden kann: Der Schüler glaubt jetzt ganz sicher zu wissen, „daß bestimmte Erfolge mit Notwendigkeit eintreten müssen, wenn sie auf den rechten Wegen und durch die rechten Mittel angestrebt werden und daß zwischen beabsichtigten Wirkungen und den sie bedingenden Thätigkeiten ein ursächlicher Zusammenhang besteht“ (A, 98). Der Schüler sieht sich bereits erfolgreich handeln. Gelingendes Handeln fördert die Entschiedenheit des Willens und somit auch die Charakterbildung.

7. 4 Genese der Charakterbildung

Helm entwickelt einen formalen Begriff der zeitlichen Entwicklung der Charakterbildung und versucht aufzuzeigen, mit welcher praktischen Kausalität die Bildung des Charakters unterstützt werden kann. Die schon vollzogenen Handlungen prägen einen Teil des Charakters. Helm nennt ihn den „objektiven Charakterteil“. Der Charakter besteht aber nicht nur aus dem Resultat früherer Handlungen, sondern auch in einer aus der bisherigen Biographie sich ergebenden Disposition für zukünftiges Handeln. Wenn die Resultate früherer Handlungen dem Subjekt verfügbar sind, spricht er vom „subjektiven Charakterteil“. Er unterteilt den Begriff des Charakters in einen „subjektiven Charakterteil“ und einen „objektiven Charakterteil“ (A, 237).

7. 5 Objektiver und subjektiver Teils des Charakters

Da Helm die Genese der Willensbildung begreifbar machen will, zeigt er auf, dass der Begriff des „Charakters“ unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden muß.

1. Die sittlichen Ziele der Erziehung sind zunächst nicht auf der Basis reflexiver Beurteilungen eigener oder fremder Handlungsmotive erreichbar. Für Helm scheidet daher die Bildung der Sittlichkeit auf der Basis der Moralität kraft einer Reflexionsleistung aus. Er erkennt, dass die Charakterbildung davon abhängt, welchen „Trieben“, „Begierden“ und „Willensregungen“ der Schüler tatsächlich aus „guter Gewohnheit“ zu folgen bereit ist und welchen er auch tatsächlich Folge leistet. Zunächst entspricht der Charakter seinen bisherigen, also schon vollzogenen Handlungen, aus denen sich ein individueller Motivationshorizont entwickelt hat. Dieser zeigt eine gewisse Gleichartigkeit und Beharrlichkeit des Willens, so dass sich in der Regel bei gleichartigen Anlässen dieser Wille als gleichartig wirksam erweist. Welches individuelle Bild der Charakter jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt zeigt, offenbart sich in seinem momentanen Wahlverhalten. Aber nicht nur durch seine vergangenen Handlungen ist der objektive Charakter festgelegt: Auch für künftige Handlungen haben die vergangenen Handlungen Prädispositionen für den Willen und das Wahlverhalten geschaffen.

Der Charakter des Menschen muß daher in einer Hinsicht nach seinem Sein, als dem Resultat des biographischen Niederschlags, bestimmt werden. Dieser biographische Niederschlag vergangener Handlungen prägt den Motivationshorizont. Kein Mensch kann sich daher seinen Charakter aussuchen, weil der Charakter in den individuellen Neigungen, Anlagen und Gewohnheiten des Menschen wurzelt.

Aus den vergangenen Handlungen resultiert aber auch ein Motivationshorizont für zukünftige Handlungen. Aufgrund der zurückliegenden Handlungen hat sich ein „Wille“ entwickelt, „der sich den Grundsätzen unterordnet“ (A, 237) und insofern auch für zukünftige Handlungen den „Gesamthorizont von Wahlmöglichkeiten beeinflusst“ (Benner 1986, 129).

Dieser Teil des Charakters ist das „Ergebnis sehr verschiedenartiger Faktoren“ und hat sich im Laufe der Entwicklung „ganz allmählich“ zu einem subjektiven Bild des Willens herangebildet. Der Wille hat „sich den Grundsätzen untergeordnet“ (A, 237). Diese „Grundsätze“ sind am Anfang der Erziehung noch keine von den Schülern bewußt gewählten Maximen - also Ergebnis von Reflexion und Selbstreflexion - sondern relativ konstante Einstellungen und Verhaltensweisen, die aus den individuell ausgeprägten „Trieben“, „Begierden“ und „Willensregungen“ resultieren. Somit haben die vergangenen Handlungen Wirkungen im „Gedächtnis des Willens“ (Herbart) hinterlassen, weil die „natürlichen Bedürfnisse“ des Menschen als „Quellen des objektiven Charakterteils“ ihre charakterbildenden Spuren hinterlassen haben. Der objektive Charakter wählt unwillkürlich, spontan, ohne theoretische Überlegung. Die Wahl entscheidet sich von selber. Neben den „Quellen des Begehrens“ sieht er eine weitere Ursache der grundsatzbildenden Einstellungs- und Verhaltensweisen im erzieherischen Umfeld des Schülers. Helm entdeckt charakterprägende Einflüsse in einer „zur Nachahmung reizenden“ Orientierung an „beispielgebenden Personen seines Umgebungskreises“, sowie an „Personen der poetischen Lektüre“ und „Personen der Geschichte“ (A, 289 f.).

2. Der Mensch hat nicht nur einen (objektiven) Charakter, sondern er kann sich zugleich auch zu diesem verhalten. Dieses setzt die Fähigkeit der Selbstbeobachtung voraus. Dieser Teil des Charakters, der sich mit der beginnenden Fähigkeit zur Selbstbeobachtung entwickelt, verfügt über die Freiheit, „Grundsätze“ zu entwickeln, „die den Willen bestimmen“ (vgl. A, 237). Wenn sich dem objektiven Charakterteil ein neues Wollen, Stellung nehmend, zuwendet, dann bilden „die den Willen bestimmenden Grundsätze“ den subjektiven Teil des Charakters (A, 237). Diese Grundsätze werden erst dann zu Bestandteilen des (subjektiven) Charakters, wenn der Schüler „sie zu Lebensgesetzen für sich erhebt und ihnen für das eigene Wollen und Handeln verpflichtende Be-

deutung einräumt" (A, 275). Helm betont, dass „theoretische Grundsätze" als „Bestandteile der Erkenntnis" allein noch nicht über eine den subjektiven Charakterteil prägende Eigenschaft verfügen. Diese werden erst dann zu charakterbildenden „Lebensgesetzen" bzw. „praktischen Grundsätzen", wenn die „theoretischen Einzelurteile" in die „Sphäre des Gemütes, insbesondere des Begehrens hinüberwirken" (A, 275).

Wenn der gebildete „religiös-sittliche Charakter" sich bewußt nach Grundsätzen richtet - „entschieden", "beharrlich" wählend, mit „Ausdauer und Konsequenz im Wollen des Guten" -, dann muß der Schüler die „Forderungen der religiös-sittlichen Grundsätze" (A, 237) kennenlernen und dann auch lernen, diese zu verinnerlichen. Der objektive Charakterteil repräsentiert das „Gewordensein" und der subjektive Charakterteil das „Sollen".

Die Erziehung kann nicht einfach so verfahren, dass - ausgehend vom Appell an den subjektiven Teil des Charakters - der objektive durch direkte Willenssteuerung reguliert werden könnte. Dieser Versuch, den Menschen unmittelbar nach einem vorgegebenen Bild zu formen, würde nur dazu führen, dass zu den bestehenden Gewohnheiten und Neigungen nachträglich die Maximen gefunden werden würden. Deshalb ist die Erkenntnisbildung durch Unterricht so wichtig.

Besondere Beachtung verdient daher nach Helm der objektive Charakterteil, der „das Ergebnis sehr verschiedenartiger Faktoren" ist und „sich nur ganz allmählich" entwickelt (A, 289). Von frühester Kindheit an bestimmen „Begehungen", „Willenszüge", „Strebungen" und „Gewohnheiten", wie der Charakter jeweils „ist". Zunächst muß dieser Teil des Charakters in Ordnung sein - eine Ausrichtung und Verfeinerung in Richtung auf den sittlichen Charakter kann dann im subjektiven Teil des Charakters vollendet werden. Unter den Augen des Lehrers werden deshalb nur diejenigen „Triebe", „Begierden" und „Willensregungen" erlaubt, die als „religiös-sittlich erachtet und deshalb gutgeheißen werden" können (A, 289).

Zwei zentrale Aussagen zur Charakterbildung macht Helm:

1.) Das Ziel des „religiös-sittlichen Charakters" darf niemals i. S. eines feindschaftlichen Verhältnisses zwischen objektivem und subjektivem Charakterteil angestrebt werden: „Pflichttreue" und „Pflichtbewußtsein" müssen im Charakter des Menschen harmonieren. Würde diese Harmonie nicht bestehen, hieße dies, eine Herrschaft des fordernden, reflexiven Willens gegenüber dem „Ist"-Zustand des Charakters gutzuheißeln. Die unterrichtliche „Disziplin" hat deshalb vielmehr dafür zu sorgen, dass nur die erlaubten „Begierden" zur Geltung kommen. Denn ist der objektive Charakter erst einmal in Ordnung, dann wird es der Charakterbildung „leichter möglich, den urteilsfähig gewordenen Zögling dahin zu bringen, daß auch er bei der Befriedigung seiner Triebe sich an eine vernünftige Überlegung bindet und seiner besseren Einsicht folgt" (A, 289).

2.) Das Sittliche muß bereits im objektiven Charakter angelegt sein. Helm nennt die subjektiv verbindliche Geltung des Sittlichen im objektiven Charakterteil die „Tugend zur Pflichttreue" (A, 295). Der Schüler muß sich in der Selbstbeurteilung schon als sittlich, bzw. „pflichttreu" vorfinden. Er braucht also eine biographisch bereits angelegte Basis für die aufgestellten Ansprüche der Maximen - er braucht die „Tugend" zur „Pflichttreue". Die Ausbildung des „Pflichtbewußtseins" (A, 295) ist demnach für Helm gar nicht das Primäre in der Genese der Charakterbildung, sondern zunächst die Ausbildung der Tugend zur „Pflichttreue" im objektiven Charakterteil. Helms Konzeption der Charakterbildung verzichtet auf eine direkte Willenssteuerung: Die Charakterbildung hat darauf zu achten, dass der Schüler „sich selber gehorchen, seinem eigenen praktischen Denken, seiner eigenen religiös-sittlichen Erkenntnis folgen soll" (A, 295).

7. 6 Erzieherische Massnahmen zur „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinn"

Die erzieherischen Maßnahmen der Charakterbildung sollen zur „Selbsterziehung" des Schülers auffordern. Der Schüler soll also keinesfalls durch den Lehrer „gemassregelt" werden, sondern ermuntert werden, selbsttätig zu entscheiden, der eigenen Überlegung zu folgen und sein eigenes

Urteil selbst zu überprüfen. Erzieherische Maßnahmen sollen den Heranwachsenden bestärken in der Verfolgung eigener, geprüfter Handlungsmotive: Nur wenn der Wille „das Resultat des eigenen Sinnens und Denkens, der eigenen Intelligenz, des eigenen Ringens und Strebens" ist, nur dann wird diesem Willen „unbedingter, persönlicher Wert" beigemessen (vgl. A, 285).

Der Anleitung zur Selbsterziehung dienen weder Massnahmen der Disziplin noch unterrichtliche Massnahmen, sondern Massnahmen des nicht über Unterrichtsgegenstände vermittelten direkten Kontakts.

„Der fremden Zucht muß allmählich in immer größerem Umfang die eigene folgen" (A, 285).

Die „Konsolidierung der Persönlichkeit" schreitet in eben dem Maße voran, wie die „Selbstbeobachtung", „Selbstkritik", „Selbstverpflichtung" und „Selbstzucht" zunehmen (A, 285). Der Heranwachsende muß Gelegenheit finden, nach eigener Einsicht zu handeln. Es geht also nicht um die Erlaubnis einer Handlungsfreiheit entsprechend der „Launenhaftigkeit und Willkür" des Zöglings, sondern um einen „Versuch in der Selbstbestimmung und Selbstregierung" (A, 290). Die erzieherischen Maßnahmen einer Aufforderung zur Selbsterziehung sollen versuchen, den Heranwachsenden durch „belehrende Besprechungen" und „Unterredungen" am falschen Handeln zu hindern, oder ihn ausdrücklich ermuntern, nach eigenen Gedanken Entschlüsse zu fassen und sie zur Ausführung zu bringen. Der Erzieher tritt dem Heranwachsenden daher auch nicht als Unterrichtender, sondern eher als „impulsgebender" und „korrigierender" Berater im Gespräch entgegen (A, 287). Den folgenden vier Typen pädagogischer Massnahmen ist gemeinsam, dass sie selbsttätiges Entscheiden und Handeln bestärken sollen.

1. „Haltende" Maßnahmen: Der Schüler muß zur Selbsterziehung angeregt werden, sobald sich erste Anzeichen der „Selbstbeobachtung" und „Selbstbeurteilung" zeigen. Er muß dann angehalten werden, die sich zeigenden „Strebungen" des objektiven Charakterteils „an das Richtmaß seines subjektiven Charakterteiles anlegen" (A, 286), d. h. die eigenen Motive zu verfolgen.

2. „Bestimmende" Maßnahmen: Der Erzieher muß den Schüler ermuntern und notfalls ermahnen, sich auf Grund seiner Einsicht zwischen Handlungsalternativen zu entscheiden. Die eigene Entscheidung darf dem Schüler dabei aber nicht abgenommen werden. Das „Üben in der freien Wahl" muß für ihn zur „Pflicht" werden (vgl. A, 292). Das Fällen einer notwendigen Entscheidung durch den Schüler kann der Erzieher dadurch erleichtern, dass er den Schüler „erfahren läßt, wie beseligend es wirkt, wenn man nach bestem Wissen und Gewissen entschieden und gehandelt hat" (A, 291).

3. „Regelnde Maßnahmen": Dem Schüler muß „wirklich freie Hand in seinem Verhalten gelassen werden", wenn der Erzieher einmal sein Zugeständnis zum Handeln gegeben hat. An den Konsequenzen seines Handelns soll der Schüler entweder mit Genugtuung erfahren, das Rechte ohne fremde Hilfe getroffen zu haben, oder „das Bewußtsein der Verantwortlichkeit für seine Entscheidung und für sein Verhalten" (A, 292). Der Erzieher tritt mit „regelnd-ergänzenden" Maßnahmen in der Weise auf, dass er den Schüler auf Konsequenzen bzw. Inkonsequenzen seiner Entscheidungen und Handlungen aufmerksam macht.

4. „Unterstützende" Maßnahmen: Schwankt der Schüler in der Entscheidung, dann soll der Erzieher ihm Mut machen, sich zu seiner Entscheidung zu bekennen und „mit Warnung und Mahnung unterstützend eingreifen" (A, 291).

7. 7 Helms Lösungsansatz: Übung im Handeln als „Gewöhnung zur Arbeit"

Nur das *Handeln* stärkt den Charakter. Deshalb sollen dem Schüler auch Gelegenheiten zur Übung im „wirklichen Handeln" geboten werden. Die Erlaubnis bzw. Aufforderung zu wirklichem Handeln kann unter der Voraussetzung gegeben werden, dass der Schüler seiner inneren Überzeugung gemäss seine Handlungen wählt und ausführt. Hierfür muß ihm Handlungsfreiheit ge-

währt werden. Massstab für den Reifegrad des Schülers ist die subjektiv verbindliche Orientierung des Handelns am Massstab „seiner eigenen religiös-sittlichen Erkenntnis“ (A, 295). Die gewöhnende Verhaltensformung hat schon lange vor der eigentlichen Charakterbildung eingesetzt. Bei der Charakterbildung im engeren Sinn geht es aber gewissermaßen um einen Sprung in die Freiheit der sich selbst bestimmenden Wahl; d. h. um die Paradoxie einer Bestimmung zur Selbstbestimmung im Prozeß der „inneren Klärung und Konsolidierung der Persönlichkeit“ (A, 285). Die „Übung im Handeln“, die die Charaktererziehung anstrebt, soll als Handlungsnorm die „eigene religiös-sittliche Erkenntnis“ zum Maßstab nehmen und nicht bloss den „Weisungen des Erziehers“ folgen (A, 295).

Die Freiheit der eigenen Wertwahl, - der freien Wahl des selbstgesetzten Handlungsziels und der selbstbestimmten Wahl der Mittel bei der Durchführung der Handlung - bezieht sich für Helm immer auf die notwendige Entsprechung der eigenen Wahl mit den Forderungen der „praktischen Grundsätze“, die er für absolut verbindlich feststehend hält. Helms Bestreben, durch erzieherische Massnahmen der Charakterbildung den eigenen Willen des Schülers zu fördern, findet dort eine absolut gesetzte Grenze, wo das eigene, freie Urteil über den Willen nicht die „Richtung zum Religiösen und Sittlichen“ einnimmt. Helm unterstellt eine Regulative zur Beurteilung der Sittlichkeit in Form „sittlicher Ideen“ (A, 90), die eine selbstbestimmte Auslegung, was als „sittlich“ anzuerkennen wäre, von vornherein ausschalten. Denn nach Helm ist nicht zwangsläufig jedes Verhalten sittlich gerechtfertigt, welches auf einer persönlichen Einsicht beruht. Es muß ein Verhalten sein, das am Maßstab der „sittlichen Ideen“ überprüft und für gut befunden wurde. Dies setzt voraus, dass im Schüler ein „Vorstellungs- und Gedankenkreis“ vorherrscht, in dem die sittlichen Ideen zentral und klar im Bewußtsein stehen und in ihrer Verbindlichkeit für den Schüler eine „sittliche Einsicht“ darstellen (vgl. A, 7). Es gibt für die Schüler somit immer nur die Wahlmöglichkeit zwischen „wahr“ oder „falsch“. Da die Freiheit der Wahl nach Helm nur die Richtung zum „Sittlichen“ einnehmen darf, gibt es als einzig legitime Verhaltensweise nur den „Gehorsam der sittlichen Freiheit“ (A, 90). Unbedingt richtig kann nach Helm nur dasjenige Handeln sein, welches der eigenen Erkenntnis des „Sittlichen“ gehorcht, d. h. welche das Sittliche will.

In welcher Art des Handelns sieht Helm nun das „eigentlich härtende Prinzip“ der Charakterbildung?

In der „Gewöhnung zur Arbeit“ (A, 294) sieht Helm nun die zentrale Handlungschance, um einen sittlichen Charakter zu bilden. Die Freiheit in der Wahl seiner Arbeitsziele und Arbeitsmethoden muß sich nun als „Gehorsam der sittlichen Freiheit“ bewähren, indem der Heranwachsende „sowohl bei der Arbeitswahl, als auch bei der Arbeitsausführung sich selber gehorchen, seinem eigenen praktischen Denken, seiner eigenen religiös-sittlichen Erkenntnis folgen soll“ (A, 295). Das im charakterbildenden Sinn „härtende Prinzip“ (Herbart) besteht für Helm in der „Gewöhnung des Zöglings an ein pflichtmäßiges Arbeiten, an ein Arbeiten, wie es von seinem eigenen Gewissen nach den Normen des göttlichen Gesetzes gutgeheißen und gefordert wird“ (A, 295). Nur ein Handeln, das allein aus Achtung vor den Normen der „sittlichen Ideen“ motiviert ist, ist in den Augen Helms moralisch wertvoll und fällt unter den Begriff der „Pflicht“.

„Die von der Charakterbildung vorzunehmende Übung im Handeln umspannt somit das ganze Verhalten, das Thun und Lassen des Zöglings, insoweit er es zu beurteilen vermag und insoweit es für ihn unter den Begriff der Pflicht fällt. (...) Es muß also ein Handeln sein, durch das naheliegende Pflichten des Zöglings zur Erfüllung gebracht werden: Pflichten gegen seinen Gott und Heiland, Pflichten gegen die Personen seines Umgangskreises, Pflichten gegen sich selber“ (A, 295 f.).

IV.

Darstellung der Konzentrationstypen der musikalischen Wertübertragung (Grundtypen)

1. Das Grundmodell des „Vertiefungstyps“ mit zwei charakteristischen Handlungsschritten

a) Helm bemüht sich, auf einen musikalischen Gegenstand hinzuweisen, auf ihn zu zeigen oder ihn sonstwie zu „beschreiben“, um die Identität der musikalischen Bewusstseinsinhalte zu sichern. Dazu ist es notwendig, den in Frage stehenden musikalischen Sachverhalt aus der „Masse“ aller z. Zt. möglichen Bewusstseinsinhalte hervorzuheben, auf ihn in isolierter Form besonders aufmerksam zu machen. Es gilt, die Identität der Wahrnehmung eines bestimmten Bewusstseinsinhaltes zwischen Lehrer und Schülern zu sichern - soweit der erste Schritt.

b) Der zweite Schritt beinhaltet eine daran anknüpfende subjektive Bewertung des gemeinten musikalischen Sachverhaltes unter Anführung des Lehrers: Es geht also keineswegs um einen musikalischen Bewusstseinsinhalt, der die Schüler gleichgültig lassen sollte, sondern um eine subjektive Bewertung bzw. eine Wert-Zuordnung, damit einem musikalischen Sachverhalt in der Weise ein Wert zugeordnet wird, in der Helm ihm subjektiv Bedeutungen zuordnet.

1.1 „Interesse“ – Typ

Die Schwierigkeit, im musikalischen Anfangsunterricht die Lernmotivation zu wecken und die Aufmerksamkeit zu lenken, besteht für ihn darin, dass die Schüler weitgehend noch nicht zwischen den spezifisch musikalischen Tonvorstellungen und den Bedeutungen unterscheiden, die sie den Tönen subjektiv zuordnen. Spezifisch musikalische Tonvorstellungen entsprechen in der Vorstellung junger Schüler sinngemäß den von ihnen subjektiv zugeordneten Bedeutungen - so seine Erfahrung. Helm zieht daraus die logische Konsequenz, dass noch keine spezifisch musikalischen Vorstellungen vorhanden sind, an die der Lehrer anknüpfen könnte, denn „die Isolierung der Tonvorstellungen von den Sachvorstellungen, mit denen sie verbunden sind, vollzieht sich erst im Laufe der Schulzeit und ganz allmählich“ (4, 296).

Es existiert dagegen ein „interessanter“ außermusikalischer, über Sprache vermittelter Sinnhorizont der Schüler, bestehend aus Personen und Tatsachen, Lebenslagen und Stimmungen, wie Helm erkennt, der mit musikalischen Inhalten verknüpft ist, bzw. diesen zugeordnet werden kann. An diesen lebensweltlich und sprachlich vermittelbaren Sinnhorizont will Helm die Tonvorstellungen anknüpfen lassen.

Die Erzeugung des Schülerinteresses soll dabei aber nicht verwechselt werden mit einer „Motivationsphase“, die lediglich durch den Reiz der Neuheit wirkt. Es soll vielmehr in der Regel das Interesse speziell für das neue Lied als ästhetisches Objekt geweckt werden.

Obwohl Helm nach seiner Erkenntnis im Anfangsunterricht nicht an musikalische Vorstellungsinhalte anknüpfen kann, soll das Interesse der Schüler eine Art Bereitschaft sein, dem unterrichtlich in Aussicht stehenden Lied Aufmerksamkeit zu schenken. Helm geht also von der Frage aus, in welchem Sinn das Interesse der Schüler überhaupt auf ein Lied gelenkt werden kann, ohne im Anfangsunterricht Tonvorstellungen oder sonstige musikalische Vorkenntnisse voraussetzen zu können.

Er beantwortet diese Ausgangsfrage zunächst so, dass er das Lied, welches Unterrichtsgegenstand ist, in einen den Schülern bekannten Sinnzusammenhang einbetten will. Dieser Sinn- oder Vorstellungszusammenhang muss so gewählt oder konstruiert werden, dass der Schüler motiviert ist, dem Lied mit „Gefühlen der Erwartung“ entgegenzusehen. Gerade im Anfangsunterricht aber

stellt sich die Frage, welche subjektiven Vorstellungen oder Erwartungshaltungen in welcher Weise im Schüler „erzeugt“ und „belebt“ werden sollen, die auf das Lied - d. h. auf einen spezifisch musikalischen Sinn - hinzielen. Denn es gibt, so Helm, in den ersten Schuljahren keine musikalischen Vorstellungskreise, die man an- und aufrufen könnte. Helm umgeht deshalb den spezifisch musikalischen Vorstellungshorizont und verlegt die Frage der motivierenden Sinnebene in den Bereich der Sprache:

„Man muß sich [...] zunächst von der Rücksicht auf den Text leiten lassen, umsomehr als Kinder im Singen nur eine andere Art des Sprechens erblicken“. (4, 296).

Auf der sprachlichen Sinnebene glaubt Helm die geeigneten motivationalen Anknüpfungspunkte für das Lied zu finden, wenn es gelingt, den Schüler in eine Erwartungshaltung zu versetzen, die ihn hoffen lässt, dass das in Aussicht gestellte Lied eine „erwünschte Ergänzung und Vervollständigung“ (A, 110) seines bestehenden Wissens darstellt. Helm hält es für völlig verfehlt, unvermittelt mit dem Vorsingen der Lieder zu beginnen, da noch kein spezifisch musikalisches Verständnis ausgebildet ist:

„Wenn das Kind [subjektiv] Gefallen an ihnen findet, so ist das [subjektive] noch lange kein [ästhetisches, unmittelbares] Interesse. [...] Wer also seinen Unterrichtserfolg nicht beeinträchtigen und sich die Arbeit nicht unnötig erschweren will, der hüte sich, mit der Türe ins Haus zu fallen und mit dem Vorsingen des Liedes zu beginnen“ (4, 296).

Darin liegt nach Helm die motivationale Chance einer gedanklichen Anknüpfung neuer Unterrichtsinhalte an bekannte „Stoffe“: falls der Schüler „das Neue auch für neu hält“, wird seine „ap- perzipierende Aufmerksamkeit“ möglichst groß sein, wenn der Lehrer das Lied an „beleuchtende, alte Vorstellungen“ anknüpft.

Helm will also das neue Lied mit Sinnzusammenhängen in Beziehung setzen, die seiner Meinung nach motivationale Chancen beinhalten. Solche sieht er in:

„Situativen Anregungsverbindungen“ schulischer und außerschulischer Veranstaltungen (motivationale Chance: Sinnvergewisserung im sozialen Austausch).

Einen weiteren Bereich motivationaler Chancen sieht er in bestimmten Techniken der Stoffdarbietung durch den Lehrer.

Dem Schüler soll ein für ihn subjektiv sinnvolles Unterrichtsziel genannt werden. Das Unterrichtsziel muss dem Schüler subjektiv bedeutsam („begehrenswert und erreichbar“) sein (4, 202). Helm hält dies für notwendig, weil nur über den Willen des Schülers die notwendige Geneigtheit [Motivation] zur Aufnahme des neuen Unterrichtsstoffs zu erzielen ist. Da das Ziel immer in eine sprachlich konkrete Fassung gebracht werden und sich im begrifflichen Vorstellungsrahmen des alten Gedankenkreises der Schüler artikulieren soll, müssen die Zielformulierungen des Lehrers wohlüberlegt sein. Sie dürfen nach Inhalt und Sprache nichts enthalten, was dem Schüler der Bedeutung nach unbekannt ist, sie dürfen aber auch nichts vom Inhalt des Neuen vorwegnehmen, andernfalls würde der Reiz des Neuen schwinden.

Helm schlägt daher folgende Zielformulierungen vor:

„Es erinnert dann den Schüler an bekannte Personen und Tatsachen, Länder und Stätten, Dinge und Vorgänge und stellt ihm dazu Neues, Vervollständigendes in Aussicht. Je nach Art des neuen Stoffs kann es in die Form einer Frage, einer Aufgabe, eines Vorhabens gekleidet und auch mit den Bedürfnissen des praktischen Lebens in Verbindung gebracht werden“ (4, 203).

Zu beachten ist dabei, dass in der Zielangabe vom neuen Unterrichtsstoff selber nichts enthalten sein darf, nicht einmal andeutungsweise, weil dies - so die Überzeugung von Helm - die Erwar-

tungshaltung dem Neuen gegenüber dämpfen und somit gleichzeitig die Aufmerksamkeit einschränken würde. Der Lehrer hat demzufolge die unterrichtsvorbereitende Aufgabe, „das Bekannte und auf das Neue bezogene von dem Neuen selbst durch einen logischen Prozeß zu scheiden" (Scheffler 1977, 58). Er „stellt das Neue also nur in Aussicht“ , um beim Schüler diesen „Reiz der Neuheit“ (4, 203) motivational nutzen zu können. Der Lehrer soll die Schüler in der Weise motivieren, dass sie im Zustand einer neugierigen Erwartungshaltung den neuen Unterrichtsgegenstand „in seinem vollen Umfang angekündigt sehen" (4, 203).

1. 2. Der Umbildungstyp "didaktische Brücke" –

Ein genetisches Verfahren rhythmisch- melodischer Umbildungen

Bei der musikalischen Erarbeitung eines neuen Liedes nach dem Gehör beginnt Helm nicht mit der Darbietung desselben, sondern sucht melodische und rhythmische Anknüpfungspunkte im vorangegangenen Liedgut. Wie in vergleichbarer Weise vorher bei der Anknüpfung an den sprachlichen Sinnhorizont der sog. Gesinnungsstoffe geht es jetzt in musikalischer Hinsicht um die Bereitstellung des sog. „apperzipierenden Hintergrundes" melodischer und rhythmischer Zusammenhänge. Das Helmsche Verfahren stellt eine Fortentwicklung der im Verlauf des 19. Jahrhunderts entwickelten Elementarmethoden des Gesangunterrichts dar und unterscheidet sich von diesen dadurch, dass es nicht mehr isoliert neben dem Liederkursus einen Elementarkursus hergehen lässt, sondern Elementarübungen konstruiert und sie in der Weise betreibt, dass das musikalische Material eine didaktische Brücke zwischen bekannten und neuen Liedern darstellt. Helm stellt deshalb vor jeder neuen Liederstudierung Elementarübungen zusammen, die aus Elementen bereits bekannter Lieder entwickelt sind und einen spezifisch musikalischen Anschluss an das neue Lied erleichtern sollen. Mit diesen Übungen - so Helm - wird „eine ganz spezielle [musikalische] Beziehung auf das den Schülern schon Bekannte [hergestellt], das in dem Gegenstand des Unterrichtszieles liegt" (C, 664). Helm erhebt diese Übungen zum methodischen Dogma in der Hinsicht, dass kein neues Lied einstudiert werden darf, bevor nicht durch Übungen der „apperzipierende Hintergrund" für die musikalische Interessenbildung bereitgestellt wurde.

1. 3. Der Übungstyp „Kontrastwahrnehmung" durch Vergleichsdarbietungen:

Musikalische Vergleichsdarbietungen zur Anbahnung von Erkenntnissen

Helm isoliert musikalische Sachverhalte und stellt sie vergleichend gegenüber, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede des musikalischen Materials vergleichenden Hörerfahrungen verfügbar zu machen. Dieses Verfahren wendet Helm im methodischen Lehrgang schwerpunktartig in der Assoziationsstufe (3. Formalstufe) an. Hierdurch soll gewissermaßen die mittelbare Erkenntniserweiterung in Form von Abstraktionsprozessen dergestalt anbahnt werden, dass auf Musik bezogene Kontrasterfahrungen Erkenntnisprozesse beim Schüler in Gang setzen, deren Ergebnisse von ihnen im Anschluss an die Übungen benannt werden können.

Schon im ersten Schuljahr macht er nach der Liederarbeitung (2. Formalstufe) auf musikalische Sachverhalte aufmerksam, indem er jeweils Gegensatzpaare zur besseren Veranschaulichung vorstellt.

1. 4. „Veranschaulichungs- bzw. Veranhörlichungs – Typ“:

Die Konzentration der Aufmerksamkeit der Schüler wird durch unterschiedliche verdeutlichende Präsentationstechniken auf den gemeinten musikalischen Sachverhalt gelenkt.

2. Darstellung der Anwendung der Konzentrationstypen nach den acht Schuljahren

Interesse – Typ mit zwei Varianten:

1. Typ „Willens-Appell“

Im Gesangunterricht wird zuerst das Ziel genannt:

"Ihr sollt heute ein Liedchen singen lernen, daß das kleine Mädchen, von dem Euch erzählt wurde, gewiß auch gerne gesungen hätte" (2, 197).

Das Singen der Schüler soll im Dienst klar erkannter und für begehrenswert erachteter Ziele stehen. „Begehrenswert“ - so vermutet Helm - muss dem Schüler das Ziel erscheinen, „wenn ihm die durch sie in Aussicht gestellte Erweiterung seiner Erkenntnis erwünscht ist“ (A, 95). Die von Helm angenommene motivierende Kraft der Zielangabe läge demnach in dem Wunsch der Schüler, das Lied kennenzulernen, welches das Sterntalermädchen auch gerne gesungen hätte. Dass diese recht konstruiert wirkende Zielangabe als motivationale Notwendigkeit für ein interessiertes und konzentriertes Arbeiten der Schüler notwendig sein soll, ist kaum einzusehen. Eine mögliche (irritierende) Schülerfrage, ausgesprochen oder unausgesprochen, warum das Sterntalermädchen das Lied denn nicht gesungen habe, ist in Helms Konzept nicht vorgesehen. Angeregt durch den Lehrerimpuls kann solch eine anknüpfende Schülerfrage u. U. das Schülerinteresse stärker in den Bann ziehen als die Beschäftigung mit dem Lied selber. –

In sprachlich ritualisierter Form ergeht an die Schüler der Appell: „Ihr sollt (wir wollen) heute ein Liedchen singen lernen...“. „Ein Lied, das Kinder immer beten sollten...“

Dieser Typ der Zielformulierung wird in der theoretischen Grundlegung ohne spezifischen Sinnbezug zum möglichen motivationalen Gehalt lediglich als „Satz“ bezeichnet (Rein, 3. Aufl. 1853, 38). Auffällig ist die Tatsache, dass Helm das Problem der geäußerten Willensbekundung des Lehrers im Verhältnis zur tatsächlichen Motivationslage der Schüler nicht in erster Linie als ein motivationales, sondern primär als ein formales, auf der sprachlichen Formulierungsebene vorrangig zu durchdenkendes Problem ansieht. In diesem Sinne geht es ihm um die Beseitigung möglicher motivationaler Hemmnisse, soweit sie sprachlicher Art sind. An die Zielangabe knüpft er folgende Bedingungen: „Die Zielangabe muß einfach, faßlich und verständlich sein“ (A, 203); sie muss einen konkreten Inhalt haben und darf nicht nur formal die Absicht bekunden, im Stoff fortzufahren. Der Inhalt des Zieles darf weder zu dürftig noch zu reichhaltig sein; das Ziel muss so formuliert sein, dass ein „leichter und bequemer Anschluß“ der nachfolgenden Unterrichtsschritte möglich ist.

2. Der „Quiz-Typ“

Als Variante des 1. Typs soll der Unterrichtsgegenstand in Form einer Umschreibung genannt werden, so dass eine Schülerantwort provoziert wird.

Sehr wichtig ist Helm der kognitive Ansatz in der Motivationsphase: Unter der Voraussetzung, dass grundsätzlich der Bezug zum Ziel gewahrt bleibt, darf der Schüler in der „Vorbesprechung“ die „Form einer Unterhaltung“ (A, 205) mit dem Lehrer wählen und in größtmöglicher Freiheit seine gedanklichen Reproduktionen bezüglich des Unterrichtsgegenstandes äußern. Er soll dabei ausdrücklich Gelegenheit erhalten, die mit subjektiven Werten versehenen „besonderen Erfahrungen und Erlebnisse“ (A, 204) zu äußern. Durch Sammlungsphasen innerhalb der ersten Stufe sollen außerdem - wenn nötig - die alten Vorstellungen „geklärt“ und „geordnet“ werden.

Unabdingbare kognitive Voraussetzungen einer unterrichtlichen Behandlung der Lieder sind für Helm:

a) das Anknüpfen an vorhandene subjektive („apperzipierende“) Vorstellungen der Schüler; „...nur dann, wenn er [der Schüler] in freier, ungezwungener Form sich aussprechen, und alles das mitteilen darf, was er über den Gegenstand des Zieles schon weiß, kommen aus seinem Inneren, aus seinen lebendigsten und kräftigsten Vorstellungskreisen die Anknüpfungspunkte und Apperzeptionshilfen so zahlreich ins Bewußtsein, daß später die Aufnahme des Neuen hemmungslos erscheint und die klare Erfassung desselben gesichert erscheint“ (A, 204).

b) das ordnende Zusammenfügen und die zusammenhängende Wiedergabe von subjektiven Vorstellungen durch die Schüler.

„Wie die Analyse nach Zielen fortzuschreiten hat, so muß sie auch, namentlich, wenn sie umfangreicher ist und auf verschiedene Vorstellungsgebiete sich erstreckt, Sammel- und Ruhepunkte gewähren. Wenn ein der individuellen Weite des Schülerbewußtseins angemessenes Stoffquantum reproduziert und besprochen ist, dann muß das Gebrachte und Erörterte erst geordnet, zusammengefügt und eingepägt werden, ehe die vorbereitende Besprechung weiter fortgesetzt wird. Es hat dies von Abteilung zu Abteilung zu geschehen, so daß der Schüler am Schluß der Analyse das Ganze überblickt und im Zusammenhang wiedergeben kann“ (A, 205).

c) die Herstellung eines sinnhaften Bezugs zwischen der Vorstellungswelt der Schüler und dem musikalischen Objekt (in der Regel ein Volkslied);

„Geht die Analyse nicht von einem Begriffe, einem Gegenstande, oder einem Vorgange aus, der im Ziele genannt ist, dann entsteht in der Gedankenreihe des Schülers eine Lücke, die für diesen selbst auch dann die hemmende Wirkung des Gegensatzes mit sich bringt, wenn dem Schüler bald darauf der [Sinn-] Zusammenhang zwischen dem Ziel und der seiner Aufstellung gefolgt ersten Frage des Lehrers zum Bewußtsein kommt“ (A, 203 f.).

Vertiefungstyp: Beispiel für den Grundtyp

Nachdem das Volkslied „Alle Vögel sind schon da“ im zweiten Schuljahr einstudiert wurde, hebt Helm die Takte eins und drei mittels einer kleinen Übung hervor (3, 209 f.), um an ihnen das Phänomen der Konsonanz und Dissonanz (= musikalischer Bewusstseinsinhalt) durch kontrastierende Vergleichserfahrungen (= probentechnischer Handlungsaspekt) einerseits erlebbar und andererseits bis zu einem gewissen Grade sprachlich verfügbar zu machen. Eine subjektive Bewertung schließt sich an.

Helm beschreibt, wie zu verfahren sei:

Erster Schritt: Übungstechnische Herstellung der Identität der Bewußtseinsinhalte

„Die ersten vier Töne der Melodie werden unter die Kinder so verteilt, daß die erste Abteilung den Ton d, die zweite fis, die dritte a und die vierte d zu singen hat“. Es wird gesungen:



Ebenso werden folgende Töne der Melodie verteilt:



so dass zu Gehör kommt:



Helm nutzt die offensichtlich schon vorhandene Fähigkeit seiner kleinen Schüler, bestimmbare Tonhöhen nachzusingen und diese - aufgeteilt in vier Gruppen - in akkordischer Klangschiichtung auch stimmlich zu halten, um ihnen auf der Grundlage ihrer Kompetenz eine Vergleichswahrnehmung zu ermöglichen.

Zweiter Schritt: Zuordnung eines subjektiven Werturteils durch den Lehrer

Mit dem Einsatz genau welcher Mittel aus seinem Handlungsrepertoire Helm nun dem von den Schülern gesungenen Durdreiklang das Werturteil „klingt schön“ zuordnet, beschreibt er nicht in Einzelheiten - die Konsequenz der wahrgenommenen Vergleichserfahrungen soll jedenfalls eine verallgemeinerungsfähige Form annehmen, d. h. für die Schüler sprachlich verfügbar werden. „Dreiklang“, „Akkord“, „Konsonanz“ und „Dissonanz“ sind hier noch nicht die angestrebten sprachlichen Werkzeuge, die er den Schülern des 2. Schuljahres an die Hand geben will, es sind hier noch mit einem Werturteil versehene Umschreibungen des Erfahrungsfeldes („psychische Begriffe“). Was Helm also anstrebt, sind Sätze, bei denen zunächst nur die Identität der Wahrnehmungsinhalte einschließlich ihrer Bewertung für die Schüler als grob gesichert erscheint.

Das Fällen eines Werturteils durch die Schüler will Helm dann jedoch gar nicht erst abwarten - das Ergebnis einer subjektiven Schülerbewertung des konkreten, vielleicht „dürftigen“ Klangergebnisses würde möglicherweise nicht in sein Konzept passen -, sondern ordnet den konsonanten und dissonanten Klängen scheinbar selbstverständlich sein eigenes Werturteil subjektiv zu, indem er einen „musiktheoretischen Satz“ in objektivierter Form einführt und lernen läßt:

„Manche Töne klingen schön, wenn man sie zusammen singt; manche Töne kann man nicht zusammen singen“ (3, 210).

Stufe 1: „Die Stufe der Vorbereitung (Analyse)" (A, 200)

Stufe I. a : Textanalyse (Beispiel)

Helm „reaktiviert" im Falle der Liedeinstudierung von „Gott Vater" erneut alte Bewusstseinsinhalte, die den Schülern noch gut aus dem Gesinnungsunterricht bekannt sind. Folgende Vorstellungen werden in Erinnerung gerufen:

„Der liebe Gott wohnt im Himmel. Er beschützt die Kinder. Er bewacht sie, wenn die Eltern nicht bei ihnen sind" (4, 300).

Aus Sorge, die Schüler könnten möglicherweise mit einer elementar-rationalen musikalischen Einstellung dem neu präsentierten Lied begegnen und dadurch nicht mit dem gewünschten Interesse an das Lied herangehen, verwirft Helm die Idee eines spezifisch *musikalischen* Unterrichtseinstiegs. Seine Alternative, auf der sprachlichen Ebene die gewollten sinnhaften Anknüpfungspunkte für die Interessenbildung zu finden, berücksichtigt jedoch nicht, dass auch hier - sogar vom Lehrer ausgehend – elementar-rationale Bedeutungen sprachlicher Art subjektiv zugeordnet werden. Dies ist aus Helms Sicht möglich und sachlich angemessen, da er aus gefühlsästhetischer Sicht davon ausgeht, dass die Melodie formaler Träger bestimmter Gefühle ist, die z. B. durch die Liedtexte bestimmbar sind.

Helm betrachtet die Eignung der Lieder für schulische Zwecke nach ästhetisch-rationalen Kriterien. Elementar-rational gesungene „Gassenhauer" vermögen vielleicht „Gefallen" beim Schüler auszulösen - ein ästhetisch rationales Interesse ist das in seinen Augen jedoch noch keineswegs. Daher setzt er lieddidaktisch am Sinn des Textes an, der gewissermaßen ein „lehrreiches" Transportmittel für bestimmte gefühlsbesetzte Informationen darstellt und mit der Melodie gedanklich verbunden werden soll.

Damit setzt Helm deutlich auf den Typus eines am Wissen interessierten Handelns, der bei den jungen Schulanfängern wohl kaum den Ausschlag geben dürfte: Helm hofft, das Interesse am Märchen könne allein schon verbal durch die in einer Ziel-Ankündigung möglicherweise enthaltene motivationale Kraft auf den für die Schüler neuartigen Handlungsbereich des Singens sinnstiftend übertragen werden. Ein elementares Interesse - er spricht vom „Gefallen" - als Motiv des Gesangsunterrichts will er dagegen nicht gelten lassen: zu groß sei die Gefahr einer Verfehlung der angestrebten ästhetisch-rationalen Einstellung (Helm: „Stimmung") im Hinblick auf die Lieder. Deswegen lässt er die Schüler reproduzieren:

„...was die Kinder von den Erlebnissen des Mädchens wissen. Das Mädchen hätte am liebsten gesungen wie die Sterne vom Himmel gefallen und lauter blanke Taler geworden waren. Die Taler hatte der liebe Gott herunter fallen lassen. Der liebe Gott wohnt im Himmel. Bei ihm sind die Engel. Der liebe Gott hat das arme Mädchen gesehen. Er sieht alle Kinder und alle Menschen" (2, 197).

Kritik:

Gegen solche von den Herbartianern für notwendig erachteten motivationalen Maßnahmen stellte sich beispielsweise der Reformpädagoge Hugo Gaudig, der in ihnen ein Übel sah:

„Man lasse doch endlich das schulmeisterliche Präludieren und Präambulieren! Was schadet denn, wenn die Stimmung [mit ästhetisch-rationaler Einstellung] nicht gleich im Anfang genau angepaßt ist, wenn hier Stimmungsüberreste [mit Sinnorientierungen elementarer und ästhetischer

Art] von der Pause oder von der vorigen Stunde oder dem voraufgehenden Stundenteil erst verdrängt werden müssen? (Gaudig 1923, 5 f.).

Vermittelt über den Liedtext soll der Schüler motiviert werden, sich mit dem Sinngehalt des Liedes in der Weise zu beschäftigen, „daß dem Neuen eine freundliche und bleibende Aufnahme gesichert erscheint.“ (A, 200). Der Textsinn des Liedes soll deshalb möglichst eng auf den vorher besprochenen (sprachlichen) Sinnzusammenhang - auf die „ihm korrespondierenden Gedankenstoffe“ (3, 193) - bezogen werden. Den Schülern ist es daher erlaubt, ihre individuellen Vorkenntnisse bezüglich des Themas zusammenhängend wiederzugeben. In der Regel wird dies der Stoff aus dem sog. „Gesinnungsunterricht“ sein (Märchen, Sagen, historische, religiöse u. a. Stoffe). Dabei gilt es, das angestrebte „Interesse“ vom „Reiz der Neuheit“ (A, 201) zu unterscheiden. Helm vermutet, daß sich das gewünschte höherwertige Interesse als eine „gewisse [motivationale] Spannung“ äußert, „aus dem Grund, weil von ihm die gewünschte Klärung, Ergänzung und Vervollständigung für das eigene unzureichende Wissen und Erkennen erwartet, ja bestimmt erhofft wird“ (A, 206).

„Da die Analyse auch für den Schüler nicht den Charakter einer Wiederholung hat, sondern als ein Versuch erscheint, das im Ziel angekündigte Neue mit Hilfe der Phantasie aus vorhandenen Bausteinen darzustellen, dieser Versuch aber nur sehr unvollkommen gelingen kann, so stellt sich im Schüler das Bewußtsein von der Ergänzungsbedürftigkeit und Unzulänglichkeit seines Wissens über den Gegenstand des Zieles ein und mit ihm das Verlangen nach Vervollständigung und Erweiterung des lücken- und mangelhaften Vorstellungskreises. Das Neue wird infolgedessen nicht mehr bloß deshalb entgegengenommen, weil es neu ist, sondern vielmehr aus dem Grund, weil von ihm die gewünschte Klärung, Ergänzung und Vervollständigung für das eigene unzureichende Wissen und Erkennen erwartet, ja bestimmt erhofft wird“ (A, 206).

Helm setzt gezielt die Lehrerfrage ein, um in den erwarteten Schülerantworten bestätigt zu finden, dass sie der Intention seiner Frage - Herstellung eines zielorientierten, neuen Sinnzusammenhangs auf sprachlicher Ebene - sinnentsprechend gefolgt sind. Das Ziel der Analyse-Stufe ist erreicht, wenn die vom Lehrer angestrebte Identität der gewünschten (sprachlichen und dann auch: musikalischen) Bewusstseinsinhalte mit positiver Gefühlsbeteiligung der Schüler als gesichert erscheinen kann.

Textanalyse: Bewusstseinsinhalte, an die der Gesangunterricht anknüpfen soll

Bevor die Schüler das kurz und knapp im Märchen festgestellte existentielle Problem im darstellenden Unterricht erfahren - den Tod der Eltern -, werden in ihnen subjektive Wertvorstellungen wachgerufen, die sich auf die für die Schüler bedeutsamen sozialen Beziehungen erstrecken:

„Wer von euch hat denn eine Schwester? Wer von euch hat einen Bruder? Wer von euch hat einen Bruder und eine Schwester? Wie heißen diese? Wer von euch hat einen Vater? eine Mutter? Wie heißt dein Vater? deine Mutter? (Eltern, Geschwister). Wer hat euch in die Schule geschickt? Warum? Was tun die Eltern, wenn ihr nach Hause kommt? (Sie sorgen für Nahrung, Kleidung, Wohnung, Gesundheit). Sie haben euch lieb“ (1, 85).

Die Thematisierung dieser lebensweltlichen Bezüge bietet für Helm nur eine gedankliche Vorstufe, um den ersten Abschnitt des Märchens im entwickelnd-darstellenden Unterricht in „Form einer Unterhaltung“ zu thematisieren, nicht jedoch im ausschließlichen Lehrervortrag allein vorzutragen. Helm hat ja bereits subjektive Vorstellungsinhalte aus dem Erfahrungsbereich der Schüler wachgerufen in etwa mit dem Bewusstseinsinhalt: „Meine Eltern lieben mich und sorgen für mich!“ -

Helm vermutet nun, dass sinnentsprechende Vorstellungsinhalte im Handlungsverlauf des Märchens zu dem lebensweltlichen Sinnhorizont der Schüler einen konsequenten *Zusammenhang* ergeben, weshalb er annimmt, dass sich dieser auch logisch für die Schüler ergibt. Helm führt das Unterrichtsgespräch methodisch in der Weise, dass er durch Fragen und „Imperative“ die Schüler anregt, eine von ihm begonnene Gedankenreihe zu Ende zu bringen. Es sollen allerdings nur solche begonnenen Gedankenreihen mit Hilfe der Phantasie ergänzt bzw. vervollständigt werden, von denen angenommen werden kann, dass nur *eine* gedankliche Lösung als richtig erkannt wird. Die Methode der Ergänzung begonnener Sätze durch die Schüler soll u. a. die Wirkung haben, daß die Aufmerksamkeit auf den Sinn der vom Lehrer intendierten Bewusstseinsinhalte stark gelenkt wird. Sowohl vom methodischen Geschick und Gespür des Lehrers als auch von den jeweils vorher aktualisierten Vorstellungsinhalten ist es abhängig, wie das fragend-entwickelnde Gespräch geführt werden soll.

In den Unterrichtspräparationen werden in einigen Unterrichtseinheiten die gewünschten Schülerantworten kursiv abgedruckt, so dass der Lehrer für die Unterrichtspraxis Vorgaben auf das sinn-gemäße Antwortverhalten der Schüler besitzt.

Für den Beginn des Sterntaler Märchens ist folgender Gesprächsverlauf denkbar:

Die Sterntaler

Lehrer: „Es war einmal ein Mädchen. Was es für einen Namen hatte ... “

[vorher hatte der Lehrer mit den Schülern über bekannte Personen im Umfeld der Schüler gesprochen. Als Gegensatz dazu provoziert der Lehrer vielleicht durch fragende Gestik und Mimik die folgende Schülerantwort:]

Schüler (und Lehrer gemeinsam): „weiß ich nicht.“

Lehrer: „Aber es war ...“

[Lehrer wartet auf die Antwort, welche die Schüler motivieren soll, sich mit dem Sterntaler Mädchen zu identifizieren; gegebenenfalls lenkt er ein in andere Richtung zielendes Antwortverhalten wieder auf die gewünschte Antwort:]

Schüler: „sehr gut“

Lehrer: „Es hatte auch einen guten Vater und eine gute Mutter; ...“

[auch für die folgende Ergänzung hofft der Lehrer, daß die Schüler an das soeben Besprochene anknüpfen:]

Schüler: „die hatten es sehr lieb.“

Lehrer: „Es wohnte mit ihnen zusammen, ...“

[es folgt die Aufforderung, sinnentsprechend an die eigenen häuslichen Erfahrungen anzuknüpfen und die Reihe fortzusetzen.]

Schüler: „... es schlief mit ihnen zusammen. Es bekam von ihnen zu essen; es bekam von ihnen Kleider und alles, was es brauchte.“

[Nach dieser Reihe entwickelnder Fragen und Antworten folgt gewissermaßen der existentielle Impuls, den der Lehrer in einem für Märchen typisch kurzen Satz ausspricht:]

Lehrer: „Da starb dem Mädchen Vater und Mutter.“

Die schematische Starrheit eines Unterrichtsganges, der nach den Formalstufen abläuft, wird dann auch in allen Phasen des Unterrichtsverlaufes deutlich. Der Lehrer darf nach Helms Auffassung zu diesem Zeitpunkt nicht etwa einem verständlichen Schülerinteresse nachgeben und den Fortgang des Märchens spannend in einem Durchgang erzählen, um so das Interesse aufrechtzuerhalten.

In einseitig kognitiver Ausrichtung werden nun im weiteren Unterrichtsverlauf Wissen und Einstellungen vermittelt, die in mehr oder weniger engem Zusammenhang mit dem Sterntalermärchen stehen. Die Idee, ein Märchen etwa ohne Unterbrechung zu erzählen, um so das Interesse der Schüler zu fesseln, wird gar nicht erst erwogen. Zu stark ist der Glaube des Herbartianer Helm an das lernpsychologisch unbedingt notwendige Verfahren, den Unterrichtsgegenstand in formalen Stufen aufzuarbeiten. Für das kurze Sterntalermärchen ergibt sich die Konsequenz, dass dieses in 4 Sinnabschnitte aufgeteilt wird, wobei jeder einzelne Sinnabschnitt Gegenstand einer eigenen Unterrichtseinheit ist, in dem Wertfragen auf den Begriff bzw. eine Formel gebracht und eingeübt werden sollen! –

Wir befinden uns also immer noch in der ersten Unterrichtseinheit, wenn der Lehrer zur Stelle kommt: „Da starb dem Mädchen Vater und Mutter.“ Was als nicht schematisch gemeintes assoziatives, die Selbsttätigkeit der Schüler herausforderndes Lernverfahren von Herbart gedacht war, wird im nächsten Lernschritt (3. Stufe: „Assoziation“) zu einem nicht unproblematischen Lehrerauftrag. Ausgehend vom Tod der Eltern des Sterntalermädchens werden die Schüler mit der Frage nach dem eventuellen Tod der eigenen Eltern konfrontiert:

„Dem Mädchen sind Vater und Mutter gestorben. Im Vergleich dazu sind mehrere Kinder nacheinander zu fragen, ob auch ihr Vater, ihre Mutter gestorben ist“ (1, 84).

Die pädagogische Vorstellung, einen möglichst eng verzahnten Komplex an Vorstellungsverbindungen herzustellen, der tief in den Lebensbereich der Schüler hineinreicht, lässt die Herbartianer zu solchen und ähnlichen, die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler einbeziehenden, vergleichenden Zusammenstellungen kommen. Ebenfalls die Vergleichsebene ansprechend, werden die beiden folgenden Gedanken einander gegenübergestellt:

„Das kleine Mädchen wohnt nicht mehr bei seinen Eltern. Mit wem wohnst du zusammen?“ (1, 84).

Deutlich wird, wie stark Erkenntnisinteressen hier in den Vordergrund gestellt und die eigentliche Erfahrungsdimension des Märchens zurückgedrängt wird und für die Schüler fast völlig aus dem Blick gerät. Helm sieht hierin die Chance zur „Anbahnung einer Erweiterung der mittelbaren Erkenntnis“ (A, 216), wenn auf dieser Stufe „die Hauptpunkte der elterlichen Fürsorge sicher angegeben werden müssen“ (1, 84).

Was „angebahnt“ wurde, soll dann mit „System“ vervollständigt werden: Die Unterscheidungsebene wird verlassen und das isolierte Wissen sprachlich fixiert und eingepägt:

„1. Jedes Kind gibt an: Ich wohne mit ... zusammen. Ich heiße ... 2. Meine Eltern sorgen für Nahrung (Kleidung, Wohnung, Gesundheit).“ (1, 84).

Die erste Unterrichtseinheit soll aber noch nicht mit diesen schematischen Merksätzen schließen. "Aus dem wirklichen Leben entnommene Aufgaben" (Helm) dienen der Übung des Schülers in der Anwendung des Gelernten:

„Ein Knabe hat den Namen eines anderen, oder die Wohnung desselben anzugeben. Was soll er nach dem Wunsch der Eltern in der Schule?“ (1, 84).

Nachdem die 1. Unterrichtseinheit mit diesen „Übungsaufgaben" beendet wurde, wird das Märchen in drei weitere Sinnabschnitte unterteilt, die jeweils als geschlossene Unterrichtseinheiten fungieren, weil aus ihnen - nach Herbartianischer Überzeugung - verallgemeinerungsfähiges Wissen bzw. (moralische) Lehrsätze abgeleitet und in kleinen Übungen angewandt werden können.

Der zweite Erzählabschnitt wird ebenfalls fragend entwickelt:

„Es war nun sehr arm; es hatte kein Kämmerchen mehr, um darin zu wohnen, und kein Bettchen, um darin zu schlafen; endlich gar nichts mehr, als ein Kleidchen am Leibe und ein Stückchen Brot in der Hand. Weil es nun von allen Menschen verlassen war, ging es hinaus aufs Feld und dachte: Der liebe Gott wird mir schon helfen“ (1, 66).

Das Unterrichtsgespräch soll durch vergleichende Gegenüberstellung in die Erkenntnis münden, dass „der liebe Gott jetzt Vater des Mädchens und auch unser Vater ist." Der daraus abzuleitende Lern- und Merksatz „Wir haben alle einen Vater im Himmel" wird in der diese Einheit abschließenden Übung mit der Aufgabenstellung „Wann hilft uns der liebe Gott?" angewandt.

Die 3. Einheit hat zum Gegenstand, dass das „fromme Mädchen" sämtliche Kleidungsstücke sorglos und mit Gottvertrauen an Bedürftige verschenkt (1, 66). Dieser Erzählabschnitt wird als Anlass genommen, moralische Anweisungen an die Schüler heranzutragen: 1. „Wir sollen helfen, wenn wir auch wenig haben." 2. „Wir sollen höflich sein.", lauten die Merksprüche. Im Benennen von Beispielen soll diese Verhaltensregel gefestigt werden: „Was tust du, wenn du in die Schule kommst?" „Was tust du, wenn du einem armen Mann begegnest?"

Auch das Ende des Märchens - die Moral - wird zunächst gedanklich vorbereitet: Die Schüler sollen an den Punkt gebracht werden, wo sie einsehen, dass nur "der liebe Gott im Himmel und die Sterne" ihr helfen können. Jetzt erst wird der letzte Abschnitt gesprächsweise entwickelt:

„Und wie es so da stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel und waren lauter harte, blanke Taler. Und zugleich hatte das Mädchen ein neues Hemdchen an. Da sammelte es die Taler hinein und war nun reich, so lange es lebte“ (1, 66).

Jetzt erst ist das langatmige „Präledieren und Präambulieren" (Gaudig) beendet, nachdem die beiden Merksätze - 1. „Der liebe Gott hilft uns." 2. „Wir sollen dem lieben Gott danken." - als systematische Erkenntnis benannt wurden und ein Unterrichtsgespräch mit der Absicht, das Gottvertrauen der Schüler zu festigen, geführt wurde.

Beispiel eines Handlungsablaufs während der Einstudierung des Liedes „Gott Vater“ auf der 2. Stufe

Textdarbietung:

I. Lehrer: spricht 1. Strophe laut und richtig akzentuiert vor, Zeile um Zeile;
 Lehrer: fordert die sich meldenden Schüler einzeln und nacheinander auf, die Strophe nachzusprechen;
 Schüler: sprechen die Strophe nach; Lehrer: fordert die ganze Klasse auf, im Chor die 1. Strophe nachzusprechen;
 Schüler: Die ganze Klasse spricht die 1. Strophe im Chor;
 Lehrer: fordert einzelne schwächere Schüler auf, die Strophe nachzusprechen;
 Schüler: sprechen die 1. Strophe nach;

Lieddarbietung:

II. Lehrer: singt die ganze Melodie vor: [„Gott Vater“];
 Lehrer: spielt auf der Violine die ganze Melodie vor;
 Lehrer: singt die Melodie vor und begleitet seinen Gesang auf der Violine;
 III. Lehrer: singt die erste Zeile allein vor;
 Schüler: hören zu;
 Lehrer: spielt die erste Zeile vor;
 Schüler: hören zu;
 Lehrer: spielt die erste Zeile;
 Schüler: singen leise mit;
 Lehrer: wiederholt die erste Zeile;
 Schüler: singen kräftiger mit;
 Lehrer: macht auf Fehler aufmerksam und fordert zum isolierten Üben der Fehlerstellen auf;
 Schüler: singen nach Anweisung des Lehrers die isolierten Stellen;
 Lehrer: fordert auf, die 1. Zeile im Chor zu singen;
 Schüler: singen 1. Zeile im Chor;
 Lehrer: fordert befähigtere und weniger befähigte Schüler auf, einzeln zu singen;
 Schüler: singen einzeln vor: zuerst die besseren, dann die schwächeren;
 IV. (Es folgt das Einüben der zweiten Textzeile nach dem gleichen Ablauf wie unter III.)
 V. Die beiden ersten Zeilen werden im Zusammenhang gesungen;
 VI. Einüben der dritten Zeile;
 VII. Die zweite und dritte Zeile werden im Zusammenhang gesungen;
 VIII. Einüben der folgenden Strophen.

Einübung der rhythmischen Gestalt des Liedes

„Nach Aneignung der Melodie wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Zeiteinteilung oder auf die rhythmische Gestalt derselben gelenkt. Während der Lehrer, oder einzelne Kinder vorsingen, haben die beim Singen nicht beteiligten Schüler darauf zu achten, ob auf einen accentuierten Ton je ein accentloser Ton, oder je zwei accentlose Töne folgen, ob die einander folgenden Töne eine gleiche, oder eine verschiedene Zeitdauer haben“ (3, 194).

Schriftliche Fixierung der Melodie:

„In den späteren Schuljahren [muß] die gelernte Melodie von den Schülern unter der Führung des Lehrers und unter der Kontrolle des Lehrers auch schriftlich dargestellt werden“ (3, 194).

Das Führen eines Merkheftes schreibt er in seinem "Handbuch der allgemeinen Pädagogik" vor:

„Zur Sicherung des Besitzes und im Interesse des folgenden Unterrichts müssen die der unmittelbaren Erkenntnis angehörig Ergebnisse der Synthese in der Form einer Inhaltsübersicht (bestehend in Stichworten, Überschriften, Gruppenrepräsentanten, typischen Beispielen und Aufgaben) in ein besonderes Merkheft eingetragen werden“ (A, 215).

In den ersten beiden Schuljahren „wird die Bearbeitung der Melodien nur in beschränktem Maße über die Synthese hinaus mit greifbaren Erfolgen fortgesetzt werden können“ (3, 195), weil der weitergehende methodische Verlauf der Helmschen Formaleinheit spätestens ab der 3. Stufe (Association) ein Abstraktionsvermögen vom konkreten musikalischen Geschehen voraussetzt. Deshalb basiert der Gesangunterricht in den beiden Anfangsjahren vornehmlich auf den elementaren Aneignungsformen der Lieder. Hinsichtlich des Sprachniveaus muss sich der Lehrer notwendig auf die Verwendung „geläuterter psychischer Begriffe“ beschränken, weil sehr junge Schüler noch nicht über „logisch definierbare Begriffe“ verfügen können (3, 195). Ist die Sprachkompetenz für musikalische Fachbegriffe in den ersten zwei Schuljahren praktisch noch nicht vorhanden, so erkennt Helm doch die hohe Bedeutung des „unwillkürlichen Wohlgefallens“ an der Musik in den schulischen Anfangsjahren. Diese „Vorform“ der angestrebten ästhetisch-rationalen musikalischen Einstellung haftet noch an konkreten musikalischen Erfahrungen und stellt noch kein klares musikalisches Bewusstsein dar. Dieses kann sich erst herausbilden, wenn das Abstraktionsvermögen sich allmählich entwickelt und dann das Allgemeingültige vom musikalisch Konkreten im Begriff zu abstrahieren vermag. Die weitgehend unreflektierte Handlungsebene des musikalisch-Konkreten in den beiden ersten Schuljahren ist für Helm Voraussetzung für den begrifflichen Umgang mit Musik, der seiner Überzeugung nach im 3. Schuljahr parallel mit der Einführung der Notenschrift erfolversprechend einsetzen kann.

1. Schuljahr

Interesse-Typ (in den ersten Schuljahren):

Helms Ansatz : Interesse wecken für neue Lieder über sprachlich vermittelte Sinnzusammenhänge

Die Schwierigkeit im musikalischen Anfangsunterricht besteht für ihn darin, dass die Schüler weitgehend noch nicht zwischen den spezifisch musikalischen Tonvorstellungen und den Bedeutungen unterscheiden, die sie den Tönen subjektiv zuordnen. Spezifisch musikalische Tonvorstellungen entsprechen in der Vorstellung junger Schüler sinngemäß den von ihnen subjektiv zugeordneten Bedeutungen - so seine Erfahrung. Helm zieht daraus die logische Konsequenz, dass noch keine spezifisch musikalischen Vorstellungen vorhanden sind, an die der Lehrer anknüpfen könnte, denn „die Isolierung der Tonvorstellungen von den Sachvorstellungen, mit denen sie verbunden sind, vollzieht sich erst im Laufe der Schulzeit und ganz allmählich“ (4, 296).

Es existiert dagegen ein „interessanter“ außermusikalischer, über Sprache vermittelter Sinnhorizont der Schüler, bestehend aus „Personen und Tatsachen, Lebenslagen und Stimmungen“, wie

Helm erkennt, der mit musikalischen Inhalten verknüpft ist bzw. diesen zugeordnet werden kann. An diesen lebensweltlich und sprachlich vermittelbaren Sinnhorizont will Helm die Tonvorstellungen anknüpfen lassen.

Die Erzeugung des Schülerinteresses soll dabei aber nicht verwechselt werden mit einer „Motivationsphase“, die lediglich durch den Reiz der Neuheit wirkt. Es soll vielmehr in der Regel das Interesse speziell für das neue Lied als ästhetisches Objekt geweckt werden.

Obwohl Helm nach seiner Erkenntnis im Anfangsunterricht nicht an musikalische Vorstellungsinhalte anknüpfen kann, soll das Interesse der Schüler eine Art Bereitschaft sein, dem unterrichtlich in Aussicht stehenden Lied Aufmerksamkeit zu schenken. Helm geht also von der Frage aus, in welchem Sinn das Interesse der Schüler überhaupt auf ein Lied gelenkt werden kann, ohne im Anfangsunterricht Tonvorstellungen oder sonstige musikalische Vorkenntnisse voraussetzen zu können.

Dem neuen Lied mit „Gefühlen der Erwartung“ entgegensetzen (Aufbau einer Erwartungshaltung)

Er beantwortet diese Ausgangsfrage zunächst so, dass er das Lied, welches Unterrichtsgegenstand ist, in einen den Schülern bekannten Sinnzusammenhang einbetten will. Dieser Sinn- oder Vorstellungszusammenhang muss so gewählt oder konstruiert werden, dass der Schüler motiviert ist, dem Lied mit „Gefühlen der Erwartung“ entgegensetzen. Gerade im Anfangsunterricht aber stellt sich die Frage, welche subjektiven Vorstellungen oder Erwartungshaltungen in welcher Weise im Schüler „erzeugt“ und „belebt“ werden sollen, die auf das Lied - d. h. auf einen spezifisch musikalischen Sinn - hinzielen. Denn es gibt, so Helm, in den ersten Schuljahren keine musikalischen Vorstellungskreise, die man an- und aufrufen könnte. Helm umgeht deshalb den spezifisch musikalischen Vorstellungshorizont und verlegt die Frage der motivierenden Sinnebene in den Bereich der Sprache:

„Man muß sich [...] zunächst von der Rücksicht auf den Text leiten lassen, umso mehr als Kinder im Singen nur eine andere Art des Sprechens erblicken“ (4, 296).

Interessenbildung durch Erzeugung einer Motivationslage: `Wunsch nach Beseitigung kognitiver Defizite`

Auf der sprachlichen Sinnebene glaubt Helm die geeigneten motivationalen Anknüpfungspunkte für das Lied zu finden, wenn es gelingt, den Schüler in eine Erwartungshaltung zu versetzen, die ihn hoffen lässt, dass das in Aussicht gestellte Lied eine „erwünschte Ergänzung und Vervollständigung“ (A, 110) seines bestehenden Wissens darstellt. Helm hält es für völlig verfehlt, unvermittelt mit dem Vorsingen der Lieder zu beginnen, da noch kein spezifisch musikalisches Verständnis ausgebildet ist:

„Wenn das Kind [subjektiv] Gefallen an ihnen findet, so ist das [subjektive] noch lange kein [ästhetisches, unmittelbares] Interesse. [...] Wer also seinen Unterrichtserfolg nicht beeinträchtigen und sich die Arbeit nicht unnötig erschweren will, der hüte sich, mit der Türe ins Haus zu fallen und mit dem Vorsingen des Liedes zu beginnen“. (4, 296).

Darin liegt nach Helm die motivationale Chance einer gedanklichen Anknüpfung neuer Unterrichtsinhalte an bekannte „Stoffe“: falls der Schüler „das Neue auch für neu hält“, wird seine „ap-

perzipierende Aufmerksamkeit" möglichst groß sein, wenn der Lehrer das Lied an „beleuchtende, alte Vorstellungen" anknüpft.

Helm will also das neue Lied mit Sinnzusammenhängen in Beziehung setzen, die seiner Meinung nach motivationale Chancen beinhalten. Solche sieht er in „situativen Anregungsverbindungen" schulischer und außerschulischer Veranstaltungen (motivationale Chance: Sinnvergewisserung im sozialen Austausch).

Einen weiteren Bereich motivationaler Chancen sieht er in bestimmten Techniken der Stoffdarbietung durch den Lehrer:

Identifikationsangebote über „interessante“ Erzählstoffe sind:

Märchen, Robinson-Erzählungen, historische und Sagenstoffe.

Helm versucht eine gedankliche Verknüpfung, einen sprachlichen Anknüpfungspunkt zwischen Liedtext und dem `Gesinnungsstoff` - im 1. Schuljahr: Grimmsche Märchen - herzustellen. Mit Sicherheit findet Helm in den Grimmschen Märchen einen Unterrichtsgegenstand, der allen Schülern als verbindlicher Unterrichtsstoff bereits aus anderen Stunden bekannt ist. Der Gesangunterricht im ersten Schuljahr hat die Aufgabe, eine schon unterrichtlich erzeugte Motivationslage sinnhaft zu unterstützen. Diese von Helm nicht näher bestimmte, aber unterrichtlich gewollte Motivationslage („Stimmung") bewegt sich im Bereich des sprachlichen und sozialen Sinnhorizonts der Schüler. Dieser Motivationslage werden die Lieder sinnentsprechend zugeordnet:

„Die Auswahl der Gesangstoffe richtet sich nach den einzelnen Stimmungen, welche Unterricht und Schulleben erzeugen. Die einzelnen Lieder müssen den betreffenden Stimmungen Ausdruck geben.“ (1, 23).

Helms motivationaler Typus des Singens im 1. Schuljahr ist charakterisiert durch ein spontanes, unreflektiertes Verhältnis zum Gegenstand „Märchen". Bezogen auf die Märchenstoffe will er erreichen, dass in den Schülern eine Handlungsbereitschaft entsteht, die mit unmittelbarem Interesse am Gegenstand hängt. Helm will die sechsjährigen Kinder in seinen Bann ziehen: Als einstellungsbildende Unterrichtsgegenstände („Gesinnungsstoffe") sollen die Märchen den kindlichen Gedankenkreis bestimmen. Methodisch geht es ihm nicht in erster Linie um den Wissenserwerb dabei, sondern um das Wecken von Emotionen, damit die Bereitschaft der Schüler für bestimmte Wertfragen gesichert ist. Dass er die Erzählstoffe i. S. einer fesselnden Wertdarstellung präsentieren will, lässt sich aus Formulierungen wie diesen ablesen: Die Gesinnungsstoffe sollen „mit aller Wucht" auftreten; dieses scheint gesichert, weil der Lehrer durch die Wahl des Stoffes selber schon „Begeisterung" zeigt, die das Interesse der Schüler „dauernd fesselt". Hat der Lehrer das Interesse der Schüler „gefesselt", dann findet er im Interesse einen „Bundesgenossen" für den Unterricht.

Wie versucht nun Helm, das Interesse der Schüler für ein bestimmtes Lied zu wecken? –

Das Lied „Gott Vater" von Ernst Anschütz will Helm im Anschluß an das Märchen „Die Sterntaler" behandeln. Helm will die Schüler zum Singen motivieren, indem er ihnen in Aussicht stellt, daß sie heute ein Lied singen lernen, welches das Mädchen im Märchen „gewiß auch gern gesungen hätte" (2, 197). Für die Kinder ist die Person des Sterntaler-Mädchens in den vorhergegangenen Unterrichtseinheiten zur Identifikationsfigur, zur „Heldin" geworden. Den Rahmen für die Wertvor-

stellungen, die auf das Lied übertragen werden sollen, bilden die Mühen, Ängste und Sorgen des Mädchens. Von großer Bedeutung für die Motivationslage zu Beginn der Gesangsstunde sind die in Erinnerung zu rufenden subjektiven Vorstellungen, mit denen die Schüler gewissermaßen „gerüstet“ wurden, noch bevor sie mit dem Lied in Berührung kommen. Den recht umfangreichen Komplex an vorbereitenden („konzentrierenden“) Vorstellungsinhalten muss der Lehrer daher immer kennen und beachten, um die motivationale Lage der Schüler bei der Konfrontation mit dem Lied in die gewünschte Richtung zu lenken.

Der Umbildungstyp „didaktische Brücke“ –

Ein genetisches Verfahren rhythmisch- melodischer Umbildungen

Dieses Verfahren beschränkt sich im Anfangsunterricht darauf, „die Schüler an geübte Lieder zu erinnern, die die gleiche Taktordnung haben, mit dem gleichen Tone beginnen und schließen, in denen ähnliche Tonfolgen vorkommen.“ (C, 664). Helm verfährt im 1. Schuljahr folgendermaßen:

1. Die Schüler singen als Wiederholung die erste Strophe des zuletzt gelernten Liedes: „Aus dem Himmel ferne“ (3, 197).

1. Schuljahr.
Zum 1. Märchen: Die Sternthalor.

1. Gott Vater.

Ziemlich langsam. Ernst Anschütz.



Aus dem Him-mel fer-ne, wo die Eng-eln sind,
schaut doch Gott so ger-ne her auf je-des Kind.

W. Hey.

2. Helm singt das isolierte Motiv aus den Takten drei und vier vor (3, 198):

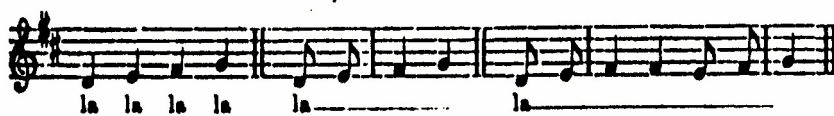


wo die Eng-eln sind

3. Einzelne Schüler wiederholen das Motiv; dann die Klasse im Chor.
4. Helm bildet diese Stelle um, indem er Varianten auf Tonsilben vorträgt, deren melodisch-rhythmische Gestalt schrittweise der neuen Melodie ähnlicher wird.
5. danach diese Übung wie unter 3.

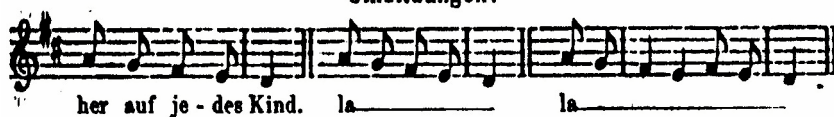
Folgende Übungen, die die isolierte Stelle umbilden, schlägt Helm vor (3, 198 f):

Umbildungen dieser Stelle:



Anmerkung. Alle analytischen Übungen werden zuerst von dem Lehrer vorgelesen und dann erst von den Kindern einzeln und im Chor gesungen.

Umbildungen:

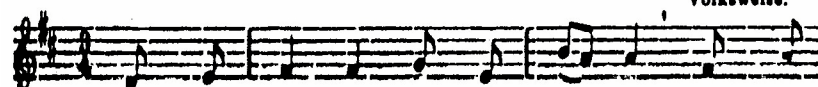


Helm reiht mit diesen kleinen melodisch-rhythmischen Übungen fast identische Motive aneinander, die - ausgehend von einem Motiv aus dem bereits bekannten Lied „Gott Vater“ - über Umbildungen, die als „Zwischenstufen“ fungieren, zu Formen gelangen, die den motivisch absteigenden Melodiewendungen des neu einzustudierenden Liedes „Gott der Herr“ sehr ähnlich sind (3, 198):

2. Gott der Herr.

Im Anschluss an die Besprechung von Sonne Mond und Sternen.
I. Schuljahr, 8. Aufl. S. 121.

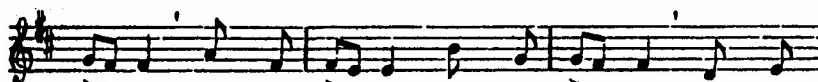
Volkswiese.



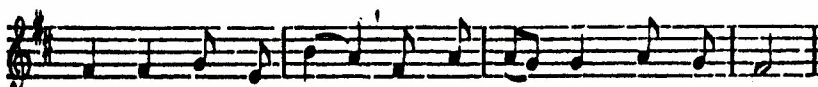
1. { Weisst du, wie viel Sterne stehen an dem
weisst du, wie viel Wolken gehen weit - hin



{ blau - en Him - mels - zelt? Gott der Herr hat sie ge -
ü - ber al - le Welt?



sä - het, dass ihm auch nicht ei - nes feh - let an der



gan - zen gro - ssen Zahl, an der gan - zen gro - ssen Zahl.
Wilh. Hey.

Helm eröffnet den Schülern mit dieser nonverbalen Methode elementarisierter Übergangsformen bzw. Zwischenformen sinnhaft ästhetische, d. h. spezifisch musikalische Erfahrungen, die die mu-

sikalische Wahrnehmung der Schüler einerseits auf kleine melodische Sinnzusammenhänge eingrenzt und andererseits ihre Wahrnehmung in jeweils ganz kleinen Schritten von Übung zu Übung in Richtung auf das neue Lied lenkt.

Der Übungstyp „Kontrastwahrnehmung“ –

Musikalische Vergleichsdarbietungen zur Anbahnung von Erkenntnissen im 1. Schuljahr

Helm isoliert musikalische Sachverhalte und stellt sie vergleichend gegenüber, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede des musikalischen Materials vergleichenden Hörerfahrungen verfügbar zu machen. Dieses Verfahren wendet Helm im methodischen Lehrgang schwerpunktartig in der Assoziationsstufe (3. Formalstufe) an. Hierdurch soll gewissermaßen die mittelbare Erkenntnisweiterung in Form von Abstraktionsprozessen dergestalt anbahnt werden, dass auf Musik bezogene Kontrasterfahrungen Erkenntnisprozesse beim Schüler in Gang setzen, deren Ergebnisse von den Schülern im Anschluss an die Übungen benannt werden können.

Schon im ersten Schuljahr macht er nach der Liederarbeitung (2. Formalstufe) auf musikalische Sachverhalte aufmerksam, indem er jeweils Gegensatzpaare zur besseren Veranschaulichung vorstellt. Helms konzentrierender Übungstyp "Kontrastwahrnehmung" soll musikalische Erfahrungen ermöglichen und Wissen bzw. Kompetenzen in folgenden Bereichen anbahnen:

Vergleichsdarbietung „Gesangstechnik“:

Unterschiedliche Mundstellung bei der Artikulation von Vokalen und Konsonanten

Helm demonstriert seinen Schülern in der ersten Klasse:

„Bei den Wörtern: Tag, Nacht, Acht, Vater, allen, muß man den Mund weiter aufmachen und die Zähne weiter auseinandertun als bei den Wörtern: Himmel, die, bitte, Schritte“ (3, 197).

„Vergleichung der Zungenlage und der Mundstellung bei den Silben, in denen der Vokal i vorkommt, unter sich und mit solchen, in denen sich die Vokale a und o finden“ (3, 204).

Auch die Erkenntnis, dass nicht zwischen den Silben eines gesungenen Wortes geatmet werden soll, will er nicht einfach als Regel vorgeben, sondern möchte, dass diese auf induktivem Wege über Vergleichshandlungen von den Schülern erschlossen werden.

Nach den Gesangsdemonstrationen sollen die Schüler ihr subjektives Werturteil abgeben. Vermutlich versteht es Helm sehr gut, das gewünschte Werturteil durch suggestive Darstellungsweisen nahezulegen:

„Der Lehrer, oder einzelne Schüler bringen die mehrsilbigen Wörter mit den zu ihnen gehörigen Tönen der Reihe nach zu Gehör, dass dieselben durch das Atmen zerrissen werden, dann so, dass inmitten der einzelnen Wörter nicht geatmet wird. Die Schüler geben den Unterschied zwischen beiden Vortragsweisen an und sprechen auch ihr Gefallen, beziehungsweise Missfallen aus“ (3, 203).

Dieselbe vergleichende Methode wendet er an, um die Schüler auf den Unterschied beim Singen von Silben mit Vokal- und Konsonantendungen aufmerksam zu machen. Ihr subjektives Werturteil

ist auch hierbei im Anschluss an die Benennung der Unterschiede durch die Schüler ausdrücklich erwünscht, weil Helm es offensichtlich versteht, die „falsche Lösung“ überdeutlich vorzusingen:

„Der Lehrer singt einzelne Silben so, dass den Konsonanten ein Teil der Tondauer zugewiesen wird, dann so, dass die ganze Tonzeit den Vokalen zufällt. Die Schüler geben den Unterschied an [lang bzw. kurz ausgehalten] mit Hinzufügung ihres Gefallensurteiles“ (3, 203).

Auch die Verteilung von betonten und unbetonten Silben soll als verallgemeinerungsfähiger Satz durch eigene Erfahrungen angebahnt werden:

„Die ersten vier Zeilen werden nach ihrem Silbenaccent gesprochen, dann gesungen“ (3, 205).

Das Ergebnis - lange Töne = schwere Silben; kurze Töne = leichte Silben - soll wiederum von den Schülern kommen.

Helm scheut sich nicht, den Wahrnehmungsradius bei den folgenden Übungen sehr eng zu halten und nimmt sich auch Zeit für kleinere Zusammenhänge:

„Der Lehrer singt die Silben, in denen der Diphthong au vorkommt, wie folgt“:



„Die Kinder werden veranlaßt, anzugeben, welchen Vocal sie zuerst hören, welchen zuletzt, ebenso, daß der größte Teil der Tonzeit dem ersten Vocale a zukommt und der zweite Vocal nur kurz und ganz am Schluß gesprochen wird“ (3, 206).

Vergleichsdarbietung „Vorsingen“ zur Unterscheidung von Tonlängen, Tonhöhen, Dynamik

2. Gott der Herr.

Im Anschluss an die Besprechung von Sonne Mond und Sternen.
I. Schuljahr, 8. Aufl. S. 121.

Volkswiese.

1. { Weisst du, wie viel Ster - no - sto - hen an dem
weisst du, wie viel Wol - ken ge - hen welt - hin

{ blau - en Him - mels - zelt? Gott der Herr hat sie ge -
fi - ber al - le Welt?

zäh - let, dass ihm auch nicht ei - nes feh - let an der

gan - zen gro - ssen Zahl, an der gan - zen gro - ssen Zahl.
With. Hey.

Nach Einübung von „Weißt du, wieviel Sterne stehen“ (3, 198) singt Helm den Schülern isolierte Stellen des Liedes vor, wobei er immer Kontrastpaare (schnell-langsam) unmittelbar nacheinander singt, z. B. den zwei schnellen Achteln auf „Weißt du“ stellt er das langsamere "wie-viel" in Vierteln sängerisch gegenüber. Die Schüler sollen selber auf das begriffliche Resultat kommen: „Es gibt lange und gibt kurze Töne“ (3, 199).

Der kontrastierende Vergleich erstreckt sich dann auch auf die Tonhöhe. Wieder singt Helm isolierte Liedstellen vor; diesmal aus „Alles neu macht der Mai“ (3, 199).

3. Der Mai.*)

Lobhaft. **Volkweise.**



Al - les neu macht der Mai, macht die See - le frisch und frei.

Lässt das Haus, geht hin - aus, win - det ei - nen Strauss!

Klingt er - glän - zet Son - nen - schein, duft - tend pran - get Flur und Halm.

Vo - gel - sang, Hör - ner - klang tönt den Wald ent - lang.

Im ersten Übungsabschnitt stellt er gesanglich hohe und tiefe Töne gegenüber, dann Passagen, die auf gleicher Tonhöhe gesungen werden.

„Es sind zur Vergleichung nach Höhe und Tiefe darzubieten die Töne auf „Al“ und „les“ - auf „macht“ und „frisch“ auf „läßt“ und „das“. [...] Vergleichung der Töne auf „der“ und „Mai“ - auf „frisch und frei“ - auf „rings erglänzt“ - auf „duftend pranget Flur“ (3, 200).

2 b 2. Vergleichsdarbietung „Vorsingen und Nachsingen“ zur Unterscheidung dynamischer Unterschiede

Die Methode 2 b 1 verwendet er in erweiterter Form (Nachsingen der Schüler), um dynamische Unterschiede zu verdeutlichen und einzuüben (3, 200):

Zum 3. Märchen: Frau Holle.

4. Das Lämmchen*)

und zwar im Anschluss an die methodische Einheit: „Schaffhede“.

Volkswiese.

Ein jun - ges Lämmchen weiss wie Schnee, weiss wie Schnee, ging
 einst mit auf die Wei - de; mut - wil - lig sprang es
 in den Klee mit aus - ge - lass - ner Freu - de.

Justina Bertuch.

„Der Lehrer singt die Stelle „weiß wie Schnee“, dann auch andere Stellen zuerst forte und unmittelbar darauf piano vor. Die Schüler geben an, ob stark, oder schwach gesungen wurde und versuchen sich dann selber im forte- und im pianosingen von einzelnen Figuren und Tönen“ (3, 201).

2. Schuljahr

Techniken der konzentrierten Beobachtung

Im 2. Schuljahr treten i. W. zwei neue Übungsformen in Helms Methodenrepertoire auf. In der einen Gruppe von Übungen geht es inhaltlich um die Einführung gerader und ungerader Taktarten. In der zweiten Gruppe will Helm das Tonraumbewusstsein schärfen: Hier zielen die Übungen auf den neu einzuführenden Begriff der Tonleiter. Übungen in der Artikulation des Gesanges werden fortgesetzt. Auch im zweiten Schuljahr findet das Singen noch nach dem Gehör statt.

1. Der Konzentrationstyp der „Veranhörlichung“-

1 a. Übungen im Erfassen gerader und ungerader Taktarten (vokal); III. Stufe

2. Lieb Heimatland, ade!

Mäßig bewegt. Volkellied.

{ A - de, du mein lieb Hei - mat - land, lieb Hei - mat -
Es geht jetzt fort zum frem - den Strand, lieb Hei - mat -

cresc.

{ land, a - de! Und so sing ich denn mit fro - hem Mut, wie man
land, a - de!

sin - get, wenn man wan - dern thut, lieb Hei - mat - land, a - de!

A. Düsselhoff.

Beim Lied „Lieb Heimatland, ade!“ (3, 210) wird die Wahrnehmung der Schüler durch folgende unterrichtliche Maßnahmen auf das Erleben der Taktart sowie der betonten und unbetonten Zählzeiten gelenkt:

„Der Lehrer singt mit starker Akzentuierung des guten Taktteiles die erste Zeile. Die Schüler haben während des Singens darauf zu achten, ob man leichter 1, 2, oder 1, 2, 3 zum Singen zählen kann. Nachdem sie ihrer Beobachtung Ausdruck gegeben haben, wird die Zeile noch einmal gesungen, die Kinder zählen laut und schlagen immer auf 1 leicht mit der Hand auf die Bank“ (3, 211).

Zur „Veranhörlichung“ des Dreivierteltaktes im Lied „Gott ich danke dir“ (3, 214) greift Helm zur Geige und spielt statt der Rhythmusgestalt : Halbe - Viertel die halben Noten als zwei Viertel aus und akzentuiert zusätzlich die erste Zählzeit:

Melodie:

6. Gott ich danke dir.*)

Albert.

{ Gott, ich dan - ke dir von Her - zen, dass du
vor Ge - fahr Angst, Not und Schmer - zen hast be -

{ mich in die - ser Nacht dass des bö - sen Fein - des
hü - tet und be - wacht,

Ist mein nicht mäch - tig wor - den ist.

Albert.

Geigenübung (3, 215):

1 b. Typ „Veranhörlichung“ (instrumental)

In derselben Weise hebt er die rhythmische Gestalt eines Liedes im 6/8 Takt auf und spielt durchgängig Achtelnoten. Aus dem „Schützenlied“ (3, 215)...

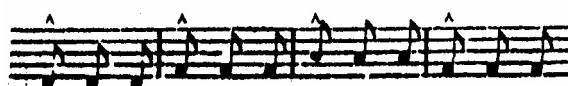
7. Schützenlied. H. Am. Weber.

Violon.



Mit dem Pfeil, dem Bo - gen, durch Ge - birg' und Thal
kommt der Schütz ge - zo - gen, früh am Mor - gen - strahl.

... entwickelt er folgende Geigenübung (3, 216):



Abwechselnd und in verschiedenen Kombinationen mit den Lehrerdarbietungen (Gesang, Geige) sollen die Schüler: a) das Lied singen, b) den Takt zählen, c) Handbewegungen ausführen („ab, links, auf“) (3, 216).

1 c. Typ „Veranhörlichung“ mit Beteiligung der Schüler

8. Das Büblein auf dem Eis. Ch. M. Lehmann.



Ge - fro - ren hat es heu - er noch gar kein so - stes Eis; Büb -
lein geht auf den Wei - her und spricht so zu sich leis: Ich
will es ein - mal wa - gen; das Eis, es muss doch tra - gen! Wer weiss?
Fr. Gail.

In der folgenden Übung zum Lied „Das Büblein auf dem Eis“ (3, 216) im 2/4 Takt grenzt Helm den Wahrnehmungsspielraum i. S. einer Beobachtungsaufgabe ein. Helm lässt die Schüler dazu taktieren - eine der wenigen (uniformen) Varianten geplanter Handlungsformen der Schüler:

„Der Lehrer spielt mit starker Betonung des 1. und 3. Achtels die 1. Zeile vor. Die Schüler geben an, ob auf einen stärkeren Ton immer ein schwächerer Ton folgt, oder ob einem stärkeren Tone

immer zwei akzentlose Töne sich anschließen. Nachdem dies festgestellt ist, wird die Zeile wieder gesungen, wobei die Schüler durch Auf- und Niederschlag die Taktglieder markieren“ (3, 216).

1 d. Typ „Veranhörlichung des Tonraums“ –

Übungen zur konzentrierten Beobachtung des Oktavphänomens

Die Schüler haben das Lied „Mein erst Gefühl sei Preis und Dank“ (3, 211) singen gelernt. Helm konzentriert die Schüler auf die letzten zwei Takte des Liedes, die tonleiterartig abwärts verlaufen:

3. Mein erst Gefühl sei Preis und Dank. 1540.

Mein erst Ge - fühl sei Preis und Dank; er -

he - be Gott, o See - le! Der Herr hört dei - non

Lob - ge - sang; lob sing ihm mei - no See - le!
Uellert.

Helm gibt hier schon die sprachlich formulierten Ergebnisse vorweg: Es gibt höhere und tiefere Töne und einen höchsten und einen tiefsten Ton. Besonders stark lenkt Helm die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Wahrnehmung der Tonqualität zweier Töne im Oktavabstand. Helm will erreichen, dass die Schüler nicht primär den Unterschied der Tonhöhe, sondern die qualitative Klangähnlichkeit der beiden Töne im Oktavabstand subjektiv wahrnehmen. In diesem Sinn gibt er ihnen einen Begriff von dem, was sie empfinden (sollen):

„Der erste und letzte Ton lauten sehr ähnlich; wenn sie zusammen erklingen, könnte man meinen, es wäre ein Ton“ (3, 212).

Das methodisch- praktische Problem, wie Helm auf die durchaus mögliche Empfindung der Schüler von der unterschiedlichen Tonhöhe im Oktavintervall reagieren könnte, übergeht er in Jahrgang 2 noch - in Jahrgang 3 konzentriert Helm die Schüler stärker auf unterschiedliche Tonhöhen in Verbindung mit der Notenschrift, denn er will - der Tendenz nach - diese und auch andere Wahrnehmungsmöglichkeiten für die Schüler vorerst in den Übungen ausgeblendet wissen. Um die Identität der Bewusstseinsinhalte zu sichern, fasst er die anschließenden Gesangübungen im Oktavraum selektiv als klingende "Bestätigung" seiner Aussage über den hohen Verschmelzungsgrad der Oktave auf. Wie auch immer die subjektiven Empfindungen der Schüler im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Tonleiter- und Oktavraumphänomenen in Lied und Übung indivi-

duell differieren mögen - Helm will nur eine ganz bestimmte Wahrnehmung subjektiv verbindlich machen bzw. als Erkenntnis anbahnen:

„Der 1. und 8. Ton [der Tonleiter] klingen sehr ähnlich, jeder der Tonleiter-Töne ist um etwas tiefer als der ihm vorhergehende Ton“ (3, 212).

„Zur Bestätigung dessen [!] Singen der Tonleiter in abwärtsgehender Richtung, gleichzeitiges Singen des ersten und letzten Tones durch verschiedene Abteilungen und durch einzelne Schüler; Spielen des ersten und letzten Tones unmittelbar nacheinander, dann gleichzeitig.“(3, 212).

1. Schärfung des Tonraumbewusstseins durch analytisch-synthetische Übungen (III. Stufe)

Helm versucht mit einer weiteren Tonleiterübung, die er aus den den Schülern bekannten Liedern entwickelt, das Tonraumbewußtsein auszubauen (3, 217). Im didaktischen Arrangement verknüpft er zwei Tetrachorde aus den Liedern „Vom Himmel hoch, da komm ich her“ und „Alle Jahre wieder“ so, dass sie - unmittelbar nacheinander gesungen - die D-Dur Tonleiter ergeben.

Der Lehrer singt und spielt folgende Stelle:



Zahl der Töne. Der erste ist der tiefste, der letzte der höchste Ton. Der zweite Ton ist etwas höher, als der erste, der dritte etwas höher, als der zweite u. s. f.

Ebenso wird folgende Stelle aus dem Liede: „Vom Himmel hoch da komm ich her“ behandelt.



Helm grenzt stufenweise die musikalische Wahrnehmung auf den angestrebten Inhalt ein. Dieser Vorgang beinhaltet zugleich die Zunahme des Abstraktionsgrades. Die Melodie zu „Vom Himmel hoch“ haben sie schon zum Lied „Mein erst Gefühl sei Preis und Dank“ (3, 211) gelernt, und die Melodie von „Alle Jahre wieder“ haben sie am Lied „Aus dem Himmel ferne“(3, 197) kennengelernt.

Durch die folgenden Elementarübungen grenzt Helm die Wahrnehmung der Schüler zunehmend in Richtung auf die potentielle Theoriehaltigkeit der isolierten Tetrachorde ein: Er singt und spielt die isolierten Stellen - zuerst auf Text, dann auf Tonsilben, unterstützt diese Maßnahme durch die Konzentration der Wahrnehmung auf die Anzahl der Töne sowie der Tonhöhenverhältnisse mit sprachlichen Mitteln und verknüpft singend und musizierend beide Tetrachorde so, dass die Anschlussstelle deutlich hörbar ist:

„Nun werden die beiden Figuren unmittelbar nacheinander auf la gesungen und dann gespielt, doch so, daß die Schüler den Beginn der 2. Figur deutlich merken. Hierauf wird festgestellt, daß auch der 1. Ton der 2. Stelle nur um etwas höher ist als der letzte Ton der 1. Stelle. Ebenso werden der 1. und der letzte Ton der ganzen Reihe gleichzeitig angesungen und gespielt“ (3, 217).

3. Schuljahr

Konzentrationstypen der Beobachtung

Im dritten Schuljahr führt Helm die Schüler systematisch in die Noten- und Zifferschrift ein. Dadurch erweitert er die Möglichkeiten des bisherigen Verfahrens, mittels "Veranhörlichung", Körpersprache und Versprachlichung bestimmte musikalische Bewußtseinsinhalte hervorzuheben, durch das Mittel der Veranschaulichung durch Notenschrift. Helm erweitert sein Methodenrepertoire, indem er das bisherige Wechselverhältnis der Aspekte des musikalischen Denkens und Handelns instrumentell mit der Einführung der Notenschrift entscheidend erweitert. Die Notenschrift begreift er v. a. als Chance, die inneren Tonvorstellungen der Schüler methodisch gezielter mit diesem „Erkenntnis- Werkzeug" auszubilden.

Induktives Verfahren nach dem „Veranschaulichungs-Typ“ zur Entwicklung eines musikalischen Zeichenrepertoires

1 a. Typ „Einführung von Notenschriftzeichen" (Tondauern); II. Stufe

Helm führt die Notenschrift am Beispiel des soeben gelernten Liedes „Der Lenz" (8, 199) ein:

1. Der Lenz. Seidel.

C. A. Vulpius.

Er schreibt hieraus einen kurzen Liedausschnitt ohne Tonhöhen, nur auf den Rhythmus reduziert, an die Tafel (8, 199):

Es sa - gen's euch die Vö - ge - lein, es sa - gen's euch die Blü - me - lein

Für die Schüler führt Helm die Achtel- und Viertelnoten als Tonschriftzeichen ein. Indem er die beiden Notenformen den Silben des gesungenen Liedtextes zuordnen lässt, repräsentieren sie zeichenhaft entweder „die langen oder die kurzen Töne". In dieser einfachen Form werden sie im Unterricht in folgender Weise definiert. Im Unterrichtsgespräch führt Helm die Schüler zu der (definitiven) Einsicht, daß es eine Verbindung von musikalischem Ausdruck („Noten, die nur aus einem Punkt und einem Strich bestehen, und Noten, die an dem Strich auch noch eine Fahne ha-

ben"; 8, 199) und musikalischer Bedeutung (die Noten stehen für die langen bzw. kurzen Töne) gibt.

Damit hängt prinzipiell das Phänomen der definitorischen Unterscheidbarkeit der Noten als Zeichen zusammen. In struktureller Hinsicht stellt Helm somit die Notenzeichen in einen kausalen Zusammenhang zum Bezeichneten, d. h. dem Lied.

Mit diesem Wissen um die Bedeutung der beiden Zeichen: „Viertelnote" und „Achtelnote" ausgestattet, will Helm das Zeichenrepertoire der Schüler hinsichtlich der Tonhöhe erweitern.

1b. Typ „Einführung von Notenschriftzeichen" (Tonhöhen)

Helm erläutert den Schülern den momentanen „Problemstand" hinsichtlich ihres Zeichenrepertoires:

„Aus den Noten, wie wir sie bis jetzt kennen gelernt haben, ersehen wir nur, wie lange die einzelnen Töne sind (oder welche Töne länger und welche kürzer zu singen oder auszuhalten sind); ob aber der eine Ton höher oder tiefer zu singen ist, wie der andere, darüber geben sie keinen Aufschluß. Ich will euch nun eine Zeile aus unserem Liede so an die Tafel schreiben, daß man aus den Noten nicht bloß erkennen kann, ob ein Ton länger, oder kürzer zu singen ist, sondern auch, ob er höher, oder tiefer zu klingen hat“ (8, 201).

Helm schreibt einen kurzen Melodieabschnitt an die Tafel (8, 201):



Auf das für die Schüler Neue - unterschiedliche Tonhöhen, eingetragen im System der fünf Linien - weist er durch einen Handlungsauftrag hin, der mit einer Aufforderung zur konzentrierten Beobachtung der Noten verbunden ist :

„Singt die Zeile und seht die Noten dabei an!“ (8, 202).

Fragend lenkt er ihre Aufmerksamkeit zum Liniensystem:

„Was seht ihr außer den euch bekannten Noten noch an der Tafel? Wozu braucht man denn diese Linien?“ (8, 202).

Nachdem die Schüler die Bedeutung des Liniensystems erfasst haben, nennt Helm ihnen die Zeichen für das kurze Beispiel: vier Notennamen (8, 202):

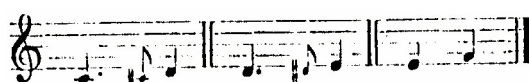
„Für heute will ich euch nur die Namen der vier letzten Noten und Töne nennen.“



2. Veranschaulichung der Halbtonschritte am Instrument („Medieneinsatz“)

Helm löst das didaktische Problem, wie der Aufbau der C-Dur-Tonleiter mit seinen Halb- und Ganztonschritten Schülern einsichtig zu machen ist, kaum. Es läuft bei ihm darauf hinaus, dass die Schüler verstandesmäßig lernen sollen, dass zwischen dem 3. / 4. und 7. / 8. Ton ein Halbtonabstand ist. Dies sollen sie dann als Merksatz lernen. Zur Veranschaulichung schlägt Helm als didaktisches Instrument die Geige vor (8, 202):

„Um die Tonabstände zum klaren Bewußtsein zu bringen, sind die Töne auf der Violine so vorzuführen (ohne dabei cis u. dis zu benennen):“



„Auch empfiehlt es sich, die Schüler sehen zu lassen, daß beim Greifen der Töne e und f die Finger unmittelbar nebeneinander liegen, beim Greifen der Töne c und d, sowie d und e aber weiter voneinander entfernt sind. Ist ein Tasteninstrument vorhanden, dann ist die Aufmerksamkeit auch darauf zu lenken, daß zwischen den Tönen c und d, sowie d und e sich eine Obertaste befindet, daß dies aber zwischen e und f nicht der Fall ist“ (8, 202).

3. Typ der „Veranhörlichung“ mit ergänzender schriftlicher Veranschaulichung – III. Stufe

Ergänzung von Auftakt und Schlusstakt zu einem ganzen Takt

Die Schüler haben das Lied „Schäferleben“ geübt (8, 206):

4. Schäferleben.

Volkweise.

Ob ich gleich ein Schä-fer bin, hab ich doch ein fro - hen
Sinn; hab' ich doch ein frei-es Le-beu, das mit lau-ter Lust um-
ge-ben; tau-sche mei-nen Schäfer-stab nicht mit Kron' und Scepter ab.
Volklied.

Helm singt und spielt die beiden letzten Takte und sofort im Anschluss den Anfangstakt (=Auftakt). Die Schüler sollen herausbekommen (Helm sagt, sie sollen es „auffassen“ und „aussprechen“, 8, 207), dass der Schluss- und Anfangstakt zusammen einen vollen Takt ergeben. Vermutlich fordert Helm die Schüler auf, parallel zu seinen klanglichen Demonstrationen mitzuzählen und auf

„schwere“ und „leichte Schläge“ zu achten. Als schriftliche Ergänzung des Ergebnisses sollen Anfang und Ende so dargestellt werden (8, 207):

4. Konzentration auf dynamische Abstufungen mit anschließender verbindlicher Wertung

Helm lässt eine Anzahl geübter Lieder sowie auch einzelner Übungsfiguren hinsichtlich der Lautstärkegrade des Vortrags vergleichen. Er singt in verschiedenen Lautstärkegraden vor und fordert die Schüler auf, „darauf zu achten, ob stark oder schwach gesungen wird.“ Danach sollen sie „ihren Beobachtungen Ausdruck geben“ (8, 209). Er lässt nicht nur bei einem Vergleich einer Anzahl geübter Lieder den dynamischen Wechsel feststellen mit dem Ergebnis, dass „die meisten Lieder halbstark gesungen werden“, sondern erhebt das folgende (subjektive) Werturteil zum allgemeinverbindlichen Merksatz:

„Es klingt schöner, wenn p., mf. und f. wechseln, als wenn immer mit gleicher Stärke gesungen wird“ (8, 209).

5 a. Kombiniertes Typ: „Veranhörlichung“ durch Vergleichsdarbietungen und anschließender gelenkter Wahrnehmung durch Lehrerfragen (Einführung von punktierten Notenwerten)

Der den Schülern unbekannte Notenwert einer punktierten Viertel wird durch eine praktische Vergleichsdemonstration i. S. einer „Veranhörlichung“ eingeführt. Drei Schritte kennzeichnen hier die Konzentration auf den rhythmischen Sachverhalt. Unterrichtsstoff ist das folgende Lied (8, 210):

6. Der alte Landmann an seinen Sobn. Volkweise.

a) Geigerische Vergleichspräsentation zweier isolierter Motive zu dem soeben geübten (gesungenen) Lied ("Üb immer Treu und Redlichkeit"). Die punktierten Viertel in Takt 2 und Takt 6 der Melodie spielt Helm auf der Geige in der elementarisierten Weise, dass er hörbar (und möglicherweise auch sichtbar durch Wechsel von Ab- und Aufstrich des Geigenbogens) die Viertel von den Achteln getrennt spielt. Hierdurch will er eine Unterscheidungsmöglichkeit in der Wahrnehmung der Schüler anbahnen, die bisher die punktierten Notenwerte nur in „gebundener Version“ gesungen haben (8, 211).



b) Führung der in der konzentrierten Beobachtung festgestellten Bewusstseinsinhalte (elementarisierte Spielweise und Bogenführung) durch Fragen, die auf die Wahrnehmung von musikalischen Kontrasterfahrungen (Differenz zwischen Spielweise und Gesang) Bezug nehmen. Hierdurch will Helm die Identität der Bewusstseinsinhalte sprachlich kontrollierbar und für die abschließende Ergebnissicherung verfügbar machen. Ob und wie Helm vor seinem Spiel Höraufträge gegeben hat, ist nicht feststellbar:

[Lehrer:] „Wie viele Töne spiele ich auf die zwei Silben „Redlich“ und „Finger“? [Erwartete Schülerantwort:] „Immer drei Töne.“ [L:] „Wie viele Töne werden gesungen?“ [S:] „Zwei.“ [L:] „Welcher Ton wird ausgelassen?“ [S:] „Der erste der kurzen Töne.“ [L:] „Welcher Ton wird dafür länger ausgehalten?“ [S:] „Der vorhergehende“ (8, 211).

c) Präsentation der Notenschrift als Ergebnis:

„Das schreibt man so“ (8, 211):



5 b. Kombiniertes Typ: „Veranhörlichung“ durch Vergleichsdarbietungen und anschließender gelenkter Wahrnehmung durch Lehrerfragen (Einführung eines Pausenzeichens)

Eine Variante dieser in drei Stufen ablaufenden Methode (5 a) wendet Helm an, um die Viertelpause als Zeichen einzuführen:

a) Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit auf die Schlußstellen der ersten und zweiten Melodiehälfte von „Üb` immer Treu` und Redlichkeit“: Er singt vor. Als unterstützende Maßnahme zur Konzentrierung der Wahrnehmung lässt Helm die Schüler „handeln“: Sie zählen dazu im Takt.

b) Sprachliche Eingrenzung des gemeinten Sachverhaltes durch umschreibende Formulierungen ohne vorwegnehmende Verwendung des Zielbegriffes „Pause“:

[L.] „Wann wird gezählt und nicht gesungen?“

[S.] Nach „Grab“ und „ab“.

[L.] Wie lange habe ich mit dem Singen ausgesetzt oder geschwiegen?

[S.] Einen Schlag.

[L.] Immer auf welchen Schlag?

[S.] Auf den ersten.“ (8, 211)

c) Der Lehrer definiert und präsentiert das Pausenzeichen:

Das Zeichen, das angibt, dass der Sänger einen Schlag lang zu schweigen, nicht zu singen hat, sieht so aus: [Zeichen einer Viertelpause] (8, S. 211)

6. Elementarübungen zur Erweiterung des Tonraumbewusstseins –

Typ: „Singende Ergänzung“ eines vorgestellten Tons

Helm isoliert aus dem „Soldatenlied“ (8, 213) folgende Stelle (8, 214):



und übt mit den Schülern die hieraus abgeleitete Dreitöne-Übung (8, 214):



Die innere Tonvorstellung einer Leitton/Zielton-Spannung mit steigender Bewegungsrichtung will er dadurch wecken, dass er die Schüler auffordert, die 4. Stufe singend zu ergänzen.

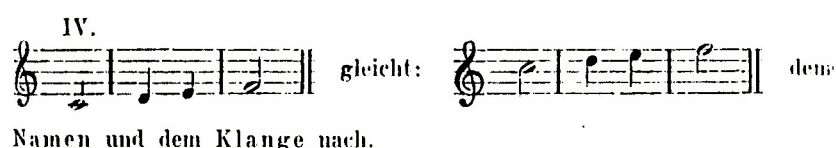
„Die Schüler werden nun veranlaßt, die Töne c d e der Reihe nach zu singen und denselben nach oben noch einen weiteren Ton anzufügen. Sie singen ohne Zweifel das Tetrachord c – f“ (8, 214).

Vergleichserfahrungen durch aufeinander bezogenes Singen und Musizieren

Helm will die Klangvorstellung des Tetrachordes zusätzlich dadurch festigen, dass er in Gruppen die Töne c - f in parallelen Oktaven erklingen lässt:

„Um die Klangwirkung beider Tetrachorde den Schülern klarzulegen, werden die gleichnamigen Töne gleichzeitig singend und spielend zu Gehör gebracht, dann spielt der Lehrer das eine Tetrachord, während die Schüler das andere singen und umgekehrt. Die Schüler haben ihren Beobachtungen regelmäßig Ausdruck zu geben“ (8, 214).

Die Klangvorstellungen werden mit folgendem Notenbild in Beziehung gesetzt (8, 214):



7. Tonraumerfahrungen mit Ziffernsingen –

7 a. Einführung der Ziffernschrift

Helm führt neben der Notenschrift, deren besondere Eignung er in der „Darstellung der absoluten Töne und der concreten Tonverhältnisse“ sieht (3, 191), zusätzlich im 3. Schuljahr die Ziffernschrift zur „Darstellung der abstrakten Tonverhältnisse“ ein. In der Ziffernschrift sieht er ein die Notenschrift ergänzendes Hilfsmittel, weil hierin „das den Tonverhältnissen eigentümliche Steigen und Fallen zum Ausdruck kommt.“ (3, 191).

Mit der Einführung der Ziffernschrift verspricht sich Helm die Chance, den Schülern Intervallverhältnisse einsichtiger zu machen. Diese Schriftzeichen will er nutzen, um die Erkenntnis anzubah-

nen, dass beispielsweise die gesungenen Dur-Dreiklänge - die zwar ähnlich klingen, aber unterschiedlich hoch liegen - alle aus dem 1., 3., 5. und 8. Ton zusammengesetzt sind. Mit folgender Übung setzt Helm an, um die Tonalität von D - Dur im Lied „Der Abendstern" (8, 217) erleben zu lassen:

9. Der Abendstern. Volkswiese.

Hoffmann v. Fallersleben.

„Ein Teil der Schüler singt den ersten Ton der Melodie und hält denselben solange aus, bis ein anderer Teil der Schüler die ersten fünf Töne der Tonleiter mit untergelegten Zahlenamen zum Vortrag gebracht hat. Der erste Ton unseres Liedes ist also der wie vielste Ton in der Tonleiter? Der fünfte. Gleichzeitig wird über die erste Note bzw. die erste Silbe der noch an der Tafel stehenden rhythmischen Darstellung die Ziffer 5 gesetzt. Auf ähnliche Weise werden auch die nächstfolgenden Melodietöne mit der Tonleiter in Beziehung gesetzt, d. h. nach ihrem Platz auf der Tonleiter bestimmt. Es entsteht so folgendes Bild (8, 218):“

7 b. Typ „Tonleitersingen" mit Klangerfahrung gebrochener Dreiklänge

Anknüpfend an Übung 7 a konstruiert Helm eine kombinierte Tonleiter- und Dreiklangsübung. Nacheinander lässt er die D-Dur, C-Dur, Es-Dur, E-Dur und F-Dur Tonleitern in der Weise singen, dass die Stufen 1, 3, 5 und 8 durch gedehnt gesungene halbe Noten klanglich hervorgehoben werden (8, 218):

Du lieb-lich-er Stern, du leuchtest so fern,

7 c. Typ „Tonleitersingen“ mit Dreiklangserfahrung als Akkord; III. Stufe

Die im Verlauf des Tonleitersingens hervorgehobenen Dreiklangstöne sollen abschließend als Akkordklänge hörbar gemacht werden, d. h. gleichzeitig von 4 Schülergruppen gesungen werden, indem - ausgehend von der „sicheren“ Grundtonbasis für alle vier Gruppen - die Akkordklänge folgendermaßen entstehen sollen (8, 219):

The musical score consists of four staves, each representing a student group. Each staff begins with a treble clef and a common time signature. The notes are: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The final chord consists of G4, B4, and C5.

7 d. Akkordwahrnehmung und subjektiv zugeordnetes Werturteil des Lehrers

Höchstwahrscheinlich konnten Helms Schüler im 3. Jahrgang diese Dreiklänge schon einigermaßen sauber zu Gehör bringen - eine notwendige Bedingung angesichts der Absicht von Helm, den Schülern ein grundsätzlich positives Werturteil über diese Akkordklänge zu entlocken. Ein freies (evtl. sogar negatives!) Werturteil der Schüler über den Klangeindruck konnte er nicht zulassen. Zu sehr ist das subjektive Werturteil ihrer musikalischen Wahrnehmungen - und somit auch die Meinungsfreiheit der Schüler - konzeptionell in den Lehrgang eingebunden. Dies bedeutet konkret für dieses Tonleiter- bzw. Dreiklangssingen: Nach dem D-Dur-Akkordsingen fordert er das positive Werturteil der Schüler durch eine kurze Frage heraus:

„Wie klingt das?“ (8, 218)

Man muss sich vor Augen halten, wie groß die Anzahl möglicher subjektiv gefärbter Antworten der Schüler auf diese Frage hätte sein können! - Helm stellt sich gar nicht die Frage, welchen subjektiven Sinn die Schüler mit dem elementarisierten Tonleiter- und Akkordsingen verbinden, was diese isolierten Klänge also nicht etwa ästhetisch-rational für die Kinder bedeuten, sondern was sie elementar-rational an subjektiv-lebensweltlichem Sinn repräsentieren.

Helm weicht daher auch keinen Millimeter von der ästhetisch-rationalen Sinnhaftigkeit seiner Frage ab und enttäuscht mit ästhetischer Konsequenz die elementaren Motive der Schüler. Den Schülern ist dieser Zusammenhang nicht bewusst; sie orientieren sich an der Forderung ihres Lehrers, es drehe sich bei diesen Unterrichtsaktivitäten um die Wahrnehmung von „Tönen, die man gut zusammen singen kann“ (8, 218) - so die lehrgangsmäßig rationalisierende Deutung dieser Klangwahrnehmung von Helm.

4. Schuljahr

Konzentrationstypen der Beobachtung

1. Methode des suggestiven Erlebens durch Vergleichserfahrungen; II. Stufe

Zeichen, die neu eingeführt werden, sollen prinzipiell nicht gegeben werden, bevor nicht die Unterrichtssituation diese notwendig erscheinen lässt. Daher konstruiert Helm Übungssituationen, die den Schülern die Notwendigkeit der Einführung bestimmter Notenzeichen suggeriert.

Versetzungszeichen führt Helm z. B. in der Weise ein, dass er das Lied "In allen meinen Taten" (11, 57) zunächst ohne # in Takt 5 an die Tafel schreibt und auch in der „fehlerhaften“ Weise (f statt fis) gesanglich einstudiert. Die Schülerwahrnehmung ist zum Zeitpunkt der Einstudierung noch nicht auf diesen Aspekt fokussiert.

3. In allen meinen Thaten.

A. Englert 1723.

Paul Flemming † 1640.

Durch das weitere methodische Vorgehen konzentriert Helm die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Stelle, deren „Fehlerhaftigkeit“ durch sein Alternativangebot einer „besser klingenden“ Version - mit fis als Leitton - gewählt werden soll. Das Unterschiedliche - f oder fis - wird seiner Meinung nach in dieser Weise besonders deutlich zu Gehör und ins Bewußtsein gebracht. Wie auch in anderen Situationen, in denen Helm das subjektive Urteil der Schüler herausfordert, geht es hier nicht um die Aufforderung zu einem musikalisch begründeten Sachurteil, sondern um das suggestive Erlebenlassen der in einer Hinsicht für die Schüler neuen Endfassung des Liedes.

Im didaktisch-methodischen Zusammenhang der Behandlung dieses Liedes, in dem er das Werturteil der Schüler herausfordert, wird die Schülerantwort in einer von Helm nicht näher beschriebenen Weise suggestiv in die gewünschte Richtung gelenkt. Helms Absicht: In den Köpfen der Kinder soll folgender Gedanke zum Wunsch („Interesse“) werden, dass sie zur korrekten Ausführung der „besser klingenden“ Version ein präziseres Zeichen gerne kennenlernen würden. Ein spezifisch ästhetisch-rational ausgerichtetes „Begehren“ (Herbart) nach musikalischem Wissen soll also motivationaler, d. h. interessebildender Anreiz für das zu fordernde Zeichen sein, welches zum jetzigen Zeitpunkt den Schülern noch unbekannt ist.

Schritt 1: Herstellung der Identität der Wahrnehmung durch Konstruktion einer Vergleichserfahrung:

„In Takt 5 wird von den Schülern f statt fis gesungen. Der Lehrer singt und spielt dann die Stelle mit fis und fragt, welcher der Töne mit der Aufzeichnung nicht übereinstimmt (der vorletzte Ton)“ (11, 58).

Schritt 2: Suggestion der Übernahme eines Werturteils des Lehrers:

„Wie gefällt euch die Stelle besser, so wie ich sie sang, oder so, wie sie aufgezeichnet ist?“ (11, 58).

Helm führt jetzt immer noch nicht das neue Zeichen ein, sondern fordert die Schüler gesprächsweise auf, die funktionalen Notwendigkeiten des benötigten Zeichens für den hier vorliegenden Fall genau nachzuvollziehen (= Helms Verfahren der induktiv-generalisierenden Begriffsbildung):

„Genauere Bestimmung des gehörten Tones: Er liegt zwischen f und g. Wo in den Linien haben diese beiden Töne ihre Plätze? Was fehlt uns für den neuen Ton? Man bezeichnet denselben so, daß man vor f ein # setzt. Der etwas höher als f klingende Ton heißt fis. Richtigstellung der Notierung“ (11, 58).

2. Singen nach rhythmisch-dynamischer Aufzeichnung –

Typ: „Genauere Beachtung von Takt und Lautstärke“

Singen mit konzentrierter Beachtung rhythmisch-dynamischer Sachverhalte im kombinierten Verfahren: Ein Teil der Schüler singt das soeben einstudierte Lied „Lobe den Herren“ (11, 59) und liest währenddessen folgende rhythmische Notation (11, 60):

4. Lobe den Herren. 1668.

(Lo - be den Her - ren, den mäch - ti - gen Kö - nig der Eh - ren,
mei - ne ge - lie - be - to See - le, das ist mein Be - gehr - ren;

kommt zu Hauf, Psalter und Harfe wacht auf, lasset den Lobgesang hö - ren!
Joachim Neander. † 1680.

Ein anderer Teil der Schüler „taktiert (ab, links, auf) oder zählt (Takt 2 und 10 = eins, zweie, drei)“ (11, 60).

5. Schuljahr

Konzentrationstypen der Beobachtung

Der Handlungstypus des „schulmeisterlichen Präludierens und Präambulierens“ (Hugo Gaudig) – Beispiel einer musikalischen Sinnzerstörung durch Ausblenden des subjektiven Motivationshorizontes der Schüler

Das kritische Wort Hugo Gaudigs, „man lasse doch endlich das schulmeisterliche Präludieren und Präambulieren!“ (Gaudig 1923, 5) an die Adresse der Verfechter Herbartianischer Unterrichtsmethoden gerichtet, beklagt die ganzen für notwendig erachteten und didaktisch aufbereiteten tendenziell langweiligen "Vorspiele" (vgl. dazu S. 164). Diese bewirken seiner Meinung nach, dass häufig die in den Unterrichtsstoffen selbst schon liegenden motivationalen Kräfte nicht zur Wirkung kommen können.

Selbst Helm, der sich gegen allzu umfangreiche "Didaktisierungen", die das Lied vorbereiten sollen, wendet und eine zu sehr in die Breite gehende „Analyse“ ablehnt, weil dadurch das Singen selber zu sehr in den Hintergrund tritt (13, 261-269), nutzt nicht ein einziges Mal die Chance, mit einem unvermittelt vorgesungenen oder vorgespielten Lied die Schüler angenehm zu überraschen, d. h. ihr subjektives Interesse zu wecken! Nirgends ist bei Helm didaktisch ein Freiraum für unvorhergesehene situative Anregungsbedingungen vorgesehen, die motivational genutzt werden könnten. „Der durch den Stoff bedingte Stimmungsverlauf“ (Gaudig) darf nach Helms Überzeugung niemals zu Beginn einer Stunde oder Unterrichtseinheit unvermittelt auftreten. Helm beschreitet daher viele Wege oder auch Umwege (Methoden), bevor er den Zeitpunkt für gekommen hält, das „eigentliche“ Lied vorzusingen, die „eigentliche“ Liedmelodie auf der Geige vorzuspielen oder dem subjektiven Wunsch der Schüler zu entsprechen, einfach nur zu singen. Aber selbst die vielleicht von den Schülern herbeigesehnte Situation „einfach nur zu singen“ (mit elementarer Motivation) - von den Wünschen der Schüler liest man bei Helm nichts - , wird dem Sinn nach enttäuscht: Ständig müssen die Schüler sich auf ästhetisch-rationalisierte Übungs- und Singsituationen, die ihnen ihr Lehrer vorschreibt, konzentrieren, weil nach Helms Ansicht die Beachtung elementarer Motive der Schüler nicht das Interesse wecken kann, welches zur Erreichung des Zieles des Gesangunterrichts allein förderlich sei: das ästhetisch motivierte Interesse an der Musik.

Helm schränkt auch im 5. Schuljahr keinesfalls diese elementarisierten Vorarbeiten im Vertrauen auf eine gewisse Routine und Gewöhnung an das Singen von Volksliedern ein. Vielmehr erweitert er diese Arbeiten um ein weiteres ästhetisch motiviertes „Präludium“ i. S. Gaudigs. Bevor im Gesangunterricht die Lieder als solche erklingen, werden sie auch noch „zuerst dem Auge dargeboten“ (16, 187), sofern alle Schriftzeichen darin als bekannt gelten können.

Helms Neigung, das zu singende Lied didaktisch in gründlichen Übungen vorzubereiten, zeigt sich in seiner Präparationsskizze zum Weihnachtslied „Kommet, ihr Hirten“ zu Beginn des 5. Schuljahres (16, 188):

1. Weihnachtslied.

Alte böhmische Weise.



Kom-met, ihr Hir-ten, ihr Män-ner und Frau'n, kom-met, das
lieb-li-che Kind-lein zu schau'n, Christus, der Herr ist heu-te ge-bo-ren,
den Gott zum Heiland uns hat er-ko-ren. Fürch-tet euch nicht!
Volkslied.

Folgende Arbeitsschritte lässt Helm durchlaufen, bevor das Lied (abschnittsweise) gesungen wird:

a) Liedtextanalyse im Anschluß und mit Bezug auf das im Religionsunterricht behandelte Thema „Geburt Jesu“. („Interessebildende“ Anknüpfung an den theologischen Kern ohne Beachtung des subjektiven Motivationshorizontes der Schüler).

b) „Maßgeschneiderte“ Konstruktion und Durchführung elementarer Gesangübungen im Hinblick auf das Lied:

„In der Regel empfiehlt es sich hierbei, die der Melodie zu Grunde liegende Tonleiter und die Dreiklänge der I., IV. und V. Stufe, nach dem taktischen Hauptmotiv des Liedes rhythmisiert, zu Gehör zu bringen und singen zu lassen“ (16, 187).

c) Die Schüler müssen das an der Tafel notierte Lied nach bestimmten formbildenden Kriterien untersuchen:

„Das 2. und 3. Viertel ist fast immer in zwei Achtel geteilt. Takt 1-4 = 5-8. Takt 9 und 10 = Takt 11 und 12. Der Schluß, Takt 13 und 14, = dem Schluß der beiden ersten Abschnitte“ (16, 188).

Die Gefahr einer Zerstörung der Motivation und Konzentration sieht Helm offensichtlich nicht, wenn er - entgegen seiner Absicht, die Schüler mit diesen Übungen „zur Auffassung und Wiedergabe der neuen Melodie fähiger zu machen“ - hierdurch in ihren Köpfen sehr wahrscheinlich Assoziationen freisetzt, die bewirken, daß „viel in der Seele aufgequirlt wird“, wie Gaudig sagt. Mit Gaudigs Worten kritisch gegen die Helmsche Methode, Weihnachtslieder einzuüben, gefragt:

„Ist denn überhaupt der Zustand der alarmierten geistigen Tätigkeit der immer erwünschte? Ist nicht oft gerade der Zustand erwünscht, den Wackernagel einmal „die heilige Stille“, die „Sabbathstille“ der Seele nennt?“ (Gaudig, 1923, 5).

Die Chance, in irgendeiner elementaren Form an das familiäre Singen von Weihnachtsliedern anzuknüpfen, sieht Helm nicht oder will sie nicht nutzen. Er versucht völlig auszublenden, dass gerade bei der unterrichtlichen Behandlung von Weihnachtsliedern der „atmosphärische“ Motivationshorizont der Schüler mitbedacht werden müsste, um die Interessen der Schüler beim Singen von Weihnachtsliedern dem Sinn nach zu verstehen. Der elementare Sinnbezug, den das Singen von Weihnachtsliedern für die Schüler vermutlich hat, wird durch die ausschließlich ästhetischen Singsituationen missachtet. Was in didaktisch überformter Gestalt dann endlich erklingt, hat dem Sinn nach für die Schüler nichts mehr mit dem Singen von Weihnachtsliedern in ihren Familien zu tun.

Die von Helm für zweckmäßig erachteten Singmethoden sind durchaus geeignet, den (sozialen) Sinn, den die Schüler bisher vermutlich mit diesem Lied verbanden, zu zerstören. Auch dieses Lied wird zu „Lehrgangstoff“ verarbeitet:

„Abschnittweises Singen, zuerst auf eine Sprechsilbe, dann auf 1, 2, 3. [!] und zuletzt auf die Textsworte“ (16, 188).

Kaum ist das Singen des Liedes auf Text im Anschluss daran beendet, will Helm die Schüler wieder auf einen spezifisch musikalischen Zusammenhang konzentrieren: Er singt isoliert die letzten 4 Takte, wobei er in den letzten zwei Takten ins *ritardando* geht, dann die Schüler fragt, „ob ihnen etwas aufgefallen sei“ und schließlich nach der Schülerantwort „Das Langsamerwerden“ den Fachbegriff „*Ritardando*“ gibt. Ohne Beachtung der subjektiven Motive, die die Schüler mit dem

Weihnachtslied verbinden, lässt er die Schüler dann noch auszählen, welche Töne am häufigsten vorkommen, um so die Tonart des Liedes finden zu lassen und schreitet lehrgangsmäßig „von Konzentration zu Konzentration“. So entsteht der Eindruck, das Lied sei blosses Substrat, als Lied eigenschaftslos, aber dennoch Träger wissenswerter musiktheoretischer Besonderheiten, die unterrichtlich behandelt werden müssen: Ins Systemheft wird die G-Dur-Tonleiter eingetragen, Taktbilder des Liedes werden zusammengestellt; G-Dur-Tonleiter und G-Dur-Akkord werden theoretisch untersucht. Die Einheit zu diesem Weihnachtslied schließt - wie sonst auch - mit Treff- und Leseübungen, sowie Ziffernübungen in mehreren Tonarten, die den Bezug zum ästhetischen Sinnzusammenhang des Liedes und zum elementaren Sinnbezug der Schüler verloren haben.

1. Erweiterung der Tonraumvorstellungen durch Vergleichserfahrungen

„Welches ist der tiefste Ton, den ihr schreiben könnt? [c]. Anspielen desselben. Der erste Ton unseres Liedes [„Der deutsche Knabe“; 16, 200] lautet so: Anspielen des Tones b, derselbe ist tiefer als c.“

10. Der deutsche Knabe.

mf
 { Ich bin ein deutscher Kna-be und hab' die Hei-mat lieb,
 wo Gott in al-len Gau-en den Gna-den-brief uns schrieb; }
p *mf*
 der Thä-ler und der Au-en Pracht, die sieht mich an mit
f
 Zau-ber-macht. Ich bin ein deutscher Kna-be und hab' die Hei-mat
p
 lieb. Ha-li, ha-li, ha-li, ha-li-ho, ha-li-ho

„Er heißt b und wird so geschrieben“ [16, 201]:



„Beschreibung und Darstellung der Note durch die Schüler. Wir kennen schon eine Note b. Wo hat dieselbe ihren Sitz? Auf der dritten Linie; es ist h mit vorgesetztem b. Auch die neue Note bezeichnet den Ton h, der erst durch das vorgesetzte b zu dem Ton b erniedrigt wird. Spielen und Singen des kleinen und des eingestrichenen b, gleichzeitig und nacheinander; der beiden h ebenfalls. Konstatierung der großen Ähnlichkeit, fast Gleichlautes beider b und beider h. Entfernung von c; h zwischen b und c“ (16, 201).

2. Konzentration auf alterierte Melodietöne

Helm hofft, daß die Schüler den Unterschied zwischen einer Liedmelodie, in der das Versetzungszeichen (cis statt c im 5. Takt) nicht notiert ist, und dem "richtigen" Gesang bemerken. Da die innere Tonvorstellung der Schüler aller Wahrscheinlichkeit nach genügend ausgebildet ist und diesen Unterschied nicht wahrnimmt, lenkt er ihre Aufmerksamkeit folgendermaßen auf diesen Sachverhalt (16, 204 f.):

13. Hinaus in die Ferne.

Marschmässig. A. Methfessel, † 1869.

aus; er führt uns einst, ihr Brü - der, ins Va - ter - haus.
A. Methfessel.

„In der zweiten Zeile wird auf das Wort „ihm“ der Ton cis vorgesungen und vorgespielt, obwohl das chromatische Erhöhungszeichen fehlt. Wird die Abweichung von der Aufzeichnung nicht sofort von den Schülern selber beachtet, dann wird die Aufmerksamkeit auf sie gelenkt und festgestellt, daß der gesungene und gespielte Ton zwischen c und d liegt. Man nennt ihn cis und schreibt ihn so“ [16, 205]:



6. – 8. Schuljahr

Konzentrationstypen der Beobachtung

Ab dem 6. Schuljahr (14, 217 ff.) kommen keine neuen Handlungstypen der Vertiefung zur Anwendung. Das Handlungsrepertoire, das in den vorherigen Schuljahren zur Anwendung kam, wird auch jetzt bei der systematischen Erweiterung der musiktheoretischen Kenntnisse und des Liederkansons im 6. – 8. Schuljahr beibehalten. Da von wenigen Ausnahmen abgesehen schon im 5. Schuljahr die Erweiterung des Handlungsrepertoires um neue Varianten der konzentrierenden Beobachtung als abgeschlossen gelten kann, liegt die Schlussfolgerung nahe, daß Helms Schüler sich (spätestens) ab dem Jahrgang 5 an Unterrichtsrituale gewöhnt haben, soweit sie sich auf die Lenkung der Aufmerksamkeit auf musikalische Sachverhalte beziehen.

Kritik:

Diese Handlungs- oder Konzentrationstypen des Gesangunterrichts stellen in einem nicht unerheblichen Ausmaß laut- bzw. sprachlose Mechanismen einer inszenierten Einübung in verbindliche Handlungs-, Denk- und Beobachtungsmuster dar: Helms z. T. präverbale „Gesten des Zeigens“ machen Ordnungen, Strukturen und Inhalte des Unterrichts für die Schüler durch Gewöhnung subjektiv verbindlich. Charakteristisch für den Gesangunterricht Helms ist gerade die Einübung in die Normierung der konzentrierten Beobachtung musikalischer Sachverhalte, wobei die Möglichkeiten der Sprache jeweils in einer bestimmten Weise überschritten werden. Vermutlich eine der Konsequenzen: Die Schüler unterdrücken ihre den Liedern subjektiv zugeordneten Bedeutungen und Handlungsmotive zugunsten der Entwicklung von „Überlebensstrategien“ im Gesangunterricht. Durchaus denkbar ist es, dass ein hochgradig ritualisierter Gesangunterricht Helmscher Prägung von ihnen durchschaut wird und sie sich ein Stück weit von der verordneten ästhetisch-rationalen Sinnenebene der „Interessen“ (etwa durch heimliche Karikatur ihres Lehrers) unabhängig zu machen versuchten. Wie und ob dieser „Kampf der Motive“ ausgetragen wurde - zwischen der ästhetisch-rational motivierten Sinnhaftigkeit der Helmschen Aufforderung zur Konzentration auf musikalische Sachverhalte und den Schülern, die aufgrund ihrer Motive den Aufforderungen Helms höchstwahrscheinlich nolens volens Folge leisten - ist nicht auszumachen, da Helm mögliche „Störungen“ seines Selbstverständnisses als Gesanglehrer nicht thematisiert. Die Konsequenzen einer eng und autoritär geführten Konzentration auf musikalische Sachverhalte können somit einerseits betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt einer Schülerschaft, die sich die vorenthaltenen Freiräume und Sinnbereiche durch (heimliche) Strategien ein Stück weit offenzuhalten versteht. Von ungewollten Einflüssen oder gar von der Existenz möglicherweise unbegriffener erzieherischer Einflüsse, die von seiner Person oder der Institution Schule auf die Kinder in bedeutsamer Weise in „heimlichen Lehrplänen“ (H. Meyer 1988, 64) einwirken, spricht Helm nicht. Wovon er aber spricht, das ist die aus seinem konzeptionell geschlossenen Lehrgang zu entnehmende Kompetenzerweiterung seiner Schüler, also der miteingeplante Unterrichtserfolg, der nicht zuletzt auf immer wiederkehrenden musikalischen Konzentrationshandlungen beruht. Durch ritualisierte Routine in konzentrierter Beobachtung von Musik gewöhnt Helm seine Schüler allmählich an eine Methodenkultur des Gesangunterrichts, der aus einer überschaubaren Anzahl von (geschlossenen) Handlungsmuster-Varianten besteht.

Helms 5. Stufe: Die Schlussphase im Handlungsprozess des Gesangunterrichts

Helm schlägt nach der „Ergebnissicherung“ des Systems einen „formal ausgrenzbaren Unterrichtsschritt“ (H. Meyer 1989, 161) vor, den er als „Übung des Schülers in der Anwendung des Gelernten“ begreift (= 5. Stufe: „Anwendung“ oder „Funktion“) (A, 226), damit die Schüler das Gelernte auch in neuen Situationen zur Verfügung haben (vgl. auch S. 135 ff.). Das, was der Schüler an einem speziellen musikalischen Sachverhalt gelernt und eingeübt hat, soll ihm für ähnliche und neue musikalische Aufgaben in formaler Hinsicht Lösungsmöglichkeiten voraussichern. Helm sieht daher in den „Anwendungsübungen“ des Gelernten gewissermaßen die Probe aufs Exempel, ob die musikalische Einstellung der Schüler sich in die gewünschte (ästhetisch-rationale) Richtung weiterentwickelt hat. Ein ganz bestimmtes musikalisches Wissen, eine ganz bestimmte musikalische Kompetenz soll „charakterfestes“ Kennzeichen ihrer musikalischen Handlungs- und Urteilsfähigkeit werden.

Erstaunlich ist in der Schlussphase des Unterrichts der Unterschied zwischen formuliertem Anspruch und tatsächlicher didaktischer Planung, wenn Helm zunächst in allgemeiner Form herausstreicht, dass zur Erweiterung und Vertiefung des Wissens Aufgaben gewählt werden müssen, die dem „wirklichen Leben“ entnommen sind. Helm meint jedoch mit dieser „Wirklichkeit“ einen bereits

pädagogisch vermittelten „Erfahrungskreis des Schülers“, der sich lediglich auf die eng begrenzte Schulwelt mit ihren (Unterrichts-) Veranstaltungen, Festen, Ausflügen und Exkursionen bezieht. Der musikalische Erfahrungskreis der Schüler ist daher von Helm auch keinesfalls in einem empirischen Sinn gemeint - gewissermaßen als Repräsentation dessen, was die Schüler „ungefiltert“ an lebensweltlichem Sinn mit in die Schule bringen. Keinesfalls beabsichtigt Helm, unter Berücksichtigung des subjektiven musikalischen Erlebnishorizontes der Schüler, ihre Lieder und Formen des Umgangs damit in den Unterricht einzubeziehen: Die Schüler singen die Lieder des Lehrers, d. h. die Schullieder sind von ihm prinzipiell als feststehender (evtl. leicht zu modifizierender) Kanon für alle acht Jahrgänge vorab festgelegt. Welche Lieder sie selber gerne singen würden, steht überhaupt nicht zur Debatte: Es gilt, das Interesse für die Liedauswahl des Lehrers zu wecken.

Auf der Grundlage der Schullieder werden von Helm - ohne Beteiligung der Schüler - Aufgaben entwickelt, die er zu Übungsreihen zusammenstellt. Äußerst hochgesteckt sind seine Erwartungen an diese die Unterrichtseinheit abschließenden musikalischen Übungen, glaubt er doch, hiermit den entscheidenden Schritt in Richtung einer „musikalischen Charakterbildung“ seiner Schüler zu tun. Durch Anwendung des gelernten musikalischen Wissens in Übungen sowie in immer wiederkehrenden Übungsreihen entsteht nach Helms Ansicht im Schüler ein „Wille“, d. h. eine vom Bewusstsein des Könnens getragene Handlungsmotivation.

Die dahinterstehende pädagogische Idee der Charakterbildung deckt sich zunächst formal mit Herbarts Überzeugung, die Schüler „in Handlung zu setzen“. Herbart knüpft allerdings an die Art der Unterrichtshandlungen die Bedingung, dass diese nur dann phantasie- und interesselördernd sein können, wenn sie phantasieanregende Versuchshandlungen sind, an denen die Schüler zwar ein unmittelbares Interesse haben - sie sollen durchaus „am Gegenstand hängen“ -, diese sollen aber nicht von einer unbedingten Zweckrationalität motiviert sein, d. h. auf ein genau ins Auge gefasstes Ziel energisch lossteuern, weil solch eine Entschiedenheit der Motivation erst „das Vorrecht des Charakters ist“, wie Herbart betont (A 2, 56).

Besonders in dieser Frage, wie Schüler in angemessener Weise in Handlung gesetzt werden sollen, missversteht Helm die Herbartsche Intention gründlich. Es ist aus heutiger Sicht nicht schwer, Helms massive Eingriffe in die Freiheit der Schüler - sein unablässiges Fordern von Schülerhandlungen, die sich nur an den von ihm verbindlich gesetzten (ethischen, religiösen, musikalischen u. a.) Werten zu orientieren haben - kritisch zu beleuchten. Hinter dem Problem seines absolut lehrerzentrierten Unterrichts ist aber nicht allein die Dimension der einengenden Sozialformen der Unterrichtshandlungen zu beobachten, sondern auch die (damit im konkreten Unterricht) eng verbundene Frage nach den leitenden Gesichtspunkten, nach denen er seine Elementarübungen anlegt. Helm gibt darüber Auskunft. Sehr gründlich - und darin durchaus der Herbartschen Formalästhetik folgend - berücksichtigt er die ästhetische Maxime Herbarts, nur Tonverbindungen haben ästhetische Qualitäten. Helm elementarisiert daher auch seine Gesangsübungen nur so weit, dass die Schüler in der Regel kurze Motive zu singen haben, da das Üben von einzelnen Tönen nicht bildend auf die innere Tonvorstellung wirke und somit nicht „geschmacksbildend“ ist.

Helm akzentuiert damit Herbarts Forderung, der Schüler solle sich in den ästhetischen Gegenstand vertiefen - im Gesangunterricht also in der Regel: in „Tonverbindungen“ - in besonderer oder bevorzugter Weise. Damit wird aber nur eine der fundamentalen Bedingungen, die Herbart für den Unterricht in typologisch reiner Form aufstellt, von Helm in praktischer Absicht besonders stark hervorgehoben: das Ideal einer sachangemessenen Vertiefung in Musik, wobei im Handlungsfeld „störende Umstände“ bereits als beseitigt gelten. Nun ist es Helm sehr wohl bewusst, dass gerade die Schüler selber häufig die Ursache der ebengenannten Umstände sind, die er aber durch a) Maßnahmen der Disziplin; b) langjährige Gewöhnung an verbindliche Ordnungen eines lehrgangsmäßig geplanten Unterrichts, dann aber - pädagogisch anspruchsvoller -, weil auf angeblich „freiwilliger“ Basis der Schüler beruhend: durch c) sog. interessebildende Maßnahmen in den Griff

zu bekommen glaubt. Wie Helm nun die interessierte Vertiefung in den Gegenstand Musik in Form von kleinen musikalischen Übungen motivational bei den Schülern als Handlungsform glaubt sichern zu können, ist in gedanklicher, genauer: in handlungstypologischer (nicht in pädagogischer!) Hinsicht nur „konsequent“: Der Lehrer überträgt - als Musterbild schulmeisterlicher Konzentration - eine äußere und innere Haltung auf die Schüler, der sich keiner von ihnen ungestraft entziehen darf. Damit gibt er aber eine (ästhetisch-rationale, kognitiv ausgerichtete) Einstellungsnorm vor, die eine sinnentsprechende motivationale Lage der Schüler voraussetzt, die aber eigentlich erst durch die Beschäftigung mit der Musik entstehen soll: das (subjektiv verbindliche) unmittelbare Interesse am Unterrichtsgegenstand.

Helm glaubt einerseits, das Interesse am Lied durch den bisherigen Unterrichtsverlauf - v. a. in der Anfangsphase - gesichert zu haben. Andererseits glaubt er, dass am Ende der Unterrichtseinheit die Anwendung des Gelernten gewissermaßen als „Bewährung“ für spätere Zeiten in Form von Übungen stehen müsse. Es geht hier um die „Übertragung“ des Gelernten auf zukünftige (musikalische) Situationen. Dies will er jeweils in schematisch vorgegebenen Unterrichtsstufen innerhalb jeder Unterrichtseinheit umsetzen. Denn die Stufe der Helmschen Interessenbildung an den musikalischen Gegenständen ist erst eine notwendige Voraussetzung der Charakterbildung. Der Weg einer musikalisch gebildeten Persönlichkeit setzt für Helm beim „Interesse“ an und muss in besonders dafür vorgesehenen Bildungsstufen zum „Wollen“ gesteigert werden, welches sich im bewußten „Können“ zu bewähren hat. Mit der Vorstellung, der Charakter bewähre sich nur im Handeln, übernimmt auch Helm in formaler Hinsicht den Herbartschen Begriff von der „charakterfesten Persönlichkeit“ - nicht jedoch hinsichtlich der inhaltlichen und qualitativen Ausrichtung seines gesangspädagogischen Handelns in Form bestimmter Übungsarten der „Anwendung“.

Übungsart 1: Theoretische und praktische musikalische Umbildungen

„Sie besteht in der möglichst vielseitigen und mannigfaltigen Umbildung der angeeigneten Vorstellungsreihen zu Kausalreihen“ (A, 226).

Eine Übungsart, die der Lehrer entwickelt und beispielsweise Aufgaben dieser Art stellt: Er „verlangt an Stelle der Aufzeichnung einer Melodie durch Noten, eine solche durch Ziffern und umgekehrt, die Transposition der Melodie in eine andere Tonart, das Singen derselben zu einem anderen Text“ (A, 227).

Helm ist sehr optimistisch hinsichtlich der Motiviertheit der Schüler bei dieser Übungsart der „Umgestaltung“ kleiner musikalischer Gebilde. Wenn die Schüler musikalische Mittel und Wege der Umgestaltung kennen und wenn diese sich im Verhältnis von Ursache und Wirkung zu einer zum Ziel führenden Reihe zusammenschließen, dann - so vermutet Helm - bildet sich der musikalische „Wille“, weil der Lehrer durch seine Aufgabenstellungen „gedachte Begehungsziele“ (A, 226) in Aussicht gestellt hat.

Helm versäumt es, musikalische Transfer-, Verallgemeinerungs- und Anwendungsprobleme, die in seinen musikalischen Übungen enthalten sind, mit der subjektiven Motivationslage der Schüler abzustimmen. Dies bedeutet: Helm fragt nicht danach, wie oder ob überhaupt eine zu erbringende musikalische Transferleistung im Schüler subjektiv motiviert ist. Den Schülern macht er nicht unmittelbar einsichtig, warum sie beispielsweise eine Ziffernotation in die herkömmliche Notenschrift übertragen sollen. Helms Transferübungen berücksichtigen nicht das subjektive Interesse der Schüler an dieser oder jener übenden Tätigkeit - also ihren Horizont an möglichen Bedeutungen, die sie mit der Übung verbinden, sondern setzt schon eine Art funktionales, instrumentelles

oder rein kognitives Interesse am Gebrauch musikalischer und sprachlicher Zeichensysteme voraus.

Übungsart 2: Abfragen von Wissen

„Modifikationen und Variationen in der Gruppierung der Vorstellungen" (A, 227).

Hierunter fallen Fragen wie:

„Welche Lieder beginnen mit dem Dreiklang, welche mit der Tonleiter?“ (A, 228).

Diese Fragen fordern auf, von musikalischen Begriffen ausgehend eine Reihe von Beispielen abzuleiten. Es handelt sich um Reproduktion des gelernten Stoffs. Durch das Aufsagen gelernter Zusammenhänge wird das Bearbeitete nur stärker eingepägt, nicht angewendet. Der Lernbereich der inneren Tonvorstellungen wird nicht berührt.

Übungsart 3: Transferleistungen vom Abstrakten zum Konkreten

Helms Idee ist folgende: Der Schüler hat gelernt, sich vom Konkreten zum Abstrakten fortzubewegen. Jetzt soll er üben, vom Abstrakten zum Konkreten herabzusteigen. Dieses "Heruntergehen vom Begrifflichen zum Konkreten" (A, 228) soll aber nicht genau an demselben Unterrichtsgegenstand geübt werden, an dem vorher der Abstraktionsprozess vorgenommen wurde. Helm hält dies in formalbildender Hinsicht für falsch, denn

„ dies wäre keine Kraftübung und keine bildende Vorbereitung für das praktische Leben“ (A, 228).

Helm will daher Transferleistungen an immer wieder neuen Gegenständen üben:

„Der Schüler muß vielmehr lernen, die erworbenen Begriffe, Gesetze, Regeln und Lehren auch auf solche Gegenstände, Erscheinungen, Beispiele und Tatsachen überzutragen und anzuwenden, welche in den Umfang dieser höheren Einheiten noch nicht aufgenommen sind und aus denen diese Elemente der mittelbaren Erkenntnis sohin auch nicht abgeleitet wurden“ (A, 228).

Die folgenden von Helm vorgeschlagenen Übungen können aber kaum als charakterbildend i. S. Herbarts gelten. Dies würde voraussetzen, die Schüler an selbsttätig zu gestaltende musikalische Übungen heranzuführen, in denen die zu übenden Sachverhalte keinen Selbstzweck, sondern eine für die Schüler subjektiv bedeutsame Rolle spielen müssten. Helms „Transferübungen" enthalten keinen kreativen Anreiz in der Hinsicht, dass Lehrer und Schüler etwa gemeinsam eine Übungsstrategie entwickeln, bestimmte Taktarten, Intervalle etc. zu verstehen und zu üben, deren Beherrschung nur im Rahmen übergeordneter, für subjektiv bedeutsam erachteter musikalischer Handlungen Wert für sie gewinnt.

Helm stellt statt dessen langweilige Aufgaben, die kaum als Transferübungen bezeichnet werden können. Das erste Beispiel verkörpert kaum mehr als Reproduktion von Wissen (= Übungsart 2):

„Die Angabe von Liedern zu bestimmten Tonarten, Taktordnungen und Taktarten“ (A, 229).

Das zweite Beispiel stellt wohl ein Stück „Anwendung von Wissen" dar; aber auch hier findet keine Einbettung der Übung in den subjektiven Motivationshorizont der Schüler statt. Eine trockene Schulübung ohne situativen Anreiz - exerziert an altbekanntem Stoff:

„Das Aufsuchen von bestimmten Intervallen, melodischen und rhythmischen Figuren in den verschiedenen Liedern“ (A, 229).

Übungsart 4: Anwendung von theoretischem Wissen zu analytischen Zwecken

„Die Übung des Schülers in der Einordnung neuer Dinge in schon vorhandene Begriffe, neuer Erscheinungen, Beispiele und Tatsachen in den Umfang bereits bekannter und angeeigneter Gesetze, Regeln und Lehren“ (A, 229).

Übungen im Anwenden theoretischen Wissens auf unbekannte Stoffe:

„Bestimmung des Tongeschlechtes und der Tonart, der Taktordnung und der Taktart bei neuen Liedern“ (A, 230).

Übungen auf der 5. Stufe

Jahrgang 1:

Übungsart 1: (Umbildungen; theoretisch und musikpraktisch)

(3, 197 f.: Vokale singen in versch. Tonlagen); (3, 198: Zeilen und Strophen im Gruppengesang); (3, 200: Singen mit Rhythmusmarkierungen durch Handschlag); (3, 201: zwei Gruppen singen mit Echowirkung); (3, 202: Singen mit Schlägen auf 1. u. 4. Zählzeit); (3, 204: Fünftonreihen auf Silben gesungen).

Übungsart 2: (Abfragen)

(3, 203; 3, 204; 3, 206: Wiederholungsfragen zum „System“- Stoff der Unterrichtseinheit);

Übungsart 3: (Transfer) entfällt

Übungsart 4: (kognitive Anwendung des auf „Stufe IV“ erarbeiteten Theoriewissens)

Zum Lied „Der Bär“ (3, 205):

„IV. [Stufe]: Die langen Töne kommen auf die schweren Silben, die kurzen Töne auf die leichten Silben.

V. [Stufe]. Wie ist es bei den anderen der gelernten Lieder; erhalten auch bei ihnen die schweren Silben längere Töne?“ (3, 205).

Zum Lied „Jäger und Hase“ (3, 205 f.):

IV.[Stufe]: Bei Doppelvokalen erhält der erste Vokal den größten Teil der Zeit, den zweiten Vokal hört man nur ganz kurz am Schluss.

V. [Stufe]: Wie werden eu, äu, ai beim Singen ausgesprochen? (3, 206).

Nachdem die Schüler Motivwiederholungen im Lied „Das Mauerkätzchen“ (in: 3, 206) beobachtet haben, sollen sie Stellen aus anderen Melodien bezeichnen, die ebenfalls durch Motivwiederholungen gekennzeichnet sind:

Bezeichnung von Stellen aus anderen Melodien, die gleich lauten“ (3, 217).

Am Ende des 1. Schuljahres sollen die Schüler einen Überblick über ihr Liedrepertoire gewinnen und die Lieder nach Gattungsbegriffen einordnen bzw. zuordnen können. Die Schüler wissen, dass sie „fünf Tierlieder, ein Jägerlied, ein Soldatenlied, ein Müllerlied, ein Frühlingslied und drei Lieder vom lieben Gott (religiöse Lieder)“ gelernt haben (3, 207 f.). Die zu erbringende Leistung:

„Einordnung der einzelnen Lieder außer der Reihe zu nennenden Lieder in die Liedergruppe. Aufzählen der Lieder, welche die Gruppe der religiösen Lieder bilden, dann jener, die die Gruppe der Tierlieder ausmachen“ (3, 208).

Praktische Übungen im 1. Schuljahr:

Die Anwendungsübungen beschränken sich auf das wechselweise Singen einzelner Zeilen und Strophen bereits durchgenommener Lieder in Schülergruppen (3,197 f.); z. T. mit Echowirkung: „Das Lied [„Das Lämmchen“; in: 3, 200] wird von zwei verschiedenen Schülerabteilungen so zum Vortrag gebracht, daß die eine Abteilung Zeile um Zeile kräftig vorsingt und die andere Abteilung Zeile um Zeile leise (echoartig) wiederholt“ (3, 201). Das Übungssingen kann außerdem noch mit rhythmischen Klatschübungen verbunden werden: „Singen des Liedes [„Der Mai“; in: 3,199] mit Markierung der rhythmischen Einteilung durch einen leichten Schlag der Hand auf die Bank bei jedem neuen Taktglied und mit untergelegtem la.“ (3, 200). Als Elementarübungen werden Vokale in verschiedenen Tonlagen gesungen: „Singen des Vokales a in verschiedenen Tonlagen“ (3, 197) und Singen bekannter Fünftönenreihen auf neuen Klangsilben: „Singen der bekannten Tonreihe d, e, fis, g, a, auf la, jo und auf mi“ (3, 204).

macht die See - le frisch und frei her auf je - des Kind
 la jo
 ei - nen bes - sern findest du nicht
 la la
 jo jo

Jahrgang 2:

Übungsart 1:

(3, 210: Aufgeteiltes Akkordsingen in 4 Gruppen); (3, 211: eine Gruppe singt, die andere zählt [mit taktieren]); (3, 212: versch. Tonleitern abwärts singen auf Text); (3, 215: eine Gruppe singt, die andere taktiert [Dirigierbewegungen]); (3, 216: Singen in 3 Gruppen: singen, taktieren, zählen); (3, 217: Tonleitersingen aufwärts und abwärts.)

Übungsart 2:

Zum Thema „Sprech- und Gesangsartikulation“:

„Zusammenhängende Wiedergabe der bis jetzt gewonnenen Gesetze über die Tonbildung und über die Aussprache“ (3, 213).

Zum Thema „Lieder mit ungerader Taktart“:

„Welche Lieder gehören zu den Dreischlagliedern, welche nicht?“ (3, 216)

Zum Thema "Lieder mit gerader Taktart“:

„Woran erkennt man die Zweischlag-, woran die Dreischlaglieder?“ (3, 217)

Übungsart 3:

entfällt

Übungsart 4:

Anwendung der Begriffe „gerade und ungerade Taktarten“:

„Wie ist die Zeiteinteilung bei den Liedern: „Es klappert die Mühle“, „Weißt du wieviel Sternlein stehen?“ Bei welchen Liedern kann man nicht 1, 2, 3, sondern nur 1, 2 zählen?“ (3, 214).

„Wie ist es bei anderen Liedern? - bei „Aus dem Himmel ferne“ – „Fuchs du hast die Gans gestohlen“ – „Ein junges Lämmlein weiß wie Schnee?“ (3, 211).

„Ordnete Zusammenstellung des Liedrepertoires nach übergeordneten Gattungsbegriffen:

Einordnen der neuen Lieder in die Liedergruppen des Vorjahres und der im 1. Schuljahre angeeigneten Lieder in die Liedergruppen des 2. Schuljahres“ (3, 218).

Praktische Übungen im 2. Schuljahr:

Helm teilt die Klasse in zwei bis vier Gruppen auf und lässt mit verteilten Rollen singen, Taktarten und Rhythmen klatschen und dazu dirigieren: „Eine Abteilung, oder ein einzelner Schüler singt, andere zählen. Auf eins wird die Hand abwärts, auf zwei aufwärts bewegt.“ (3, 211). - Helm lässt kleine musikalische Motive aus bekannten Liedern akkordisch singen:



Elementarübungen: Tonleitersingen aufwärts und abwärts auf Text: „Singen der Tonleiter in auf- und abwärtsgehender Richtung, zunächst in D-Dur, dann aber auch in C-Dur, Es-Dur und E-Dur.“ (3, 217). - Verdeutlichendes Singen von Liedern ungerader Taktarten in drei Schülergruppen: „Welche Lieder gehören zu den Dreischlagliedern, welche nicht? Von den ersteren werden einige gesungen und zwar so, daß eine Abteilung singt, während die andere leise zählt und die dritte die taktischen Handbewegungen macht.“ (3, 216).

3. Schuljahr:

Übungsart 1:

(8, 200: Rhythmische Notierung anhand von Stellen aus verschiedenen Liedern; Viertel, Achtel, Taktstrich); (8, 200: Treffübungen in verschiedenen Tonlagen nach Noten und Ziffern (mit Tafelbild) ausgeführt: Viertel und Achtel auf Silben und Ziffern gesungen.); (8, 203: Notierung (Rhythmen: Viertel, Achtel und Halbe im Melodieraum: c-f); (8, 203: Treffübungen: Singen einzelner Töne: Lehrer zeigt auf Noten an Wandtafel; Singen nach Handbewegung); (8, 205: Notierung: 2. Tetrachord g-c); (8, 205: Notierung C-Durtonleiter mit Rhythmusakzentuierungen); (8, 205: Tonleitersingen auf Zahlen und Notennamen in 2 Gruppen (singen /zählen bzw. taktieren); (8, 205: Treffübungen: Töne und Motive von der Tafel absingen: Lehrer deutet, Schüler singen und taktieren); (8, 208: Treffübungen: Lehrer zeigt auf die zu singenden Noten mit unterstützender Handbewegung.); (8, 209 f.: Nachschreibübungen: neu! = Lehrer singt und spielt vor, Schüler notieren nach Gehör); (8, 210: Treffübungen auf Sprechsilben nach Notation an der Wandtafel); (8, 212: Nachschreibübungen gerade Taktart); (8, 212: Treffübungen gerade Taktart mit Viertelpausen); (8, 214: Treffübungen im Tonraum C-Dur mit Grundrhythmus eine Viertel, zwei Achtel.); (8, 215:

Nachschreibübungen tonleiterartig im Tonraum C-Dur mit Viertel, Achtel, Halbe und Halbepause); (8, 216: Nachschreibübungen in ungeraden und geraden Taktarten mit Viertel- und Achtelpausen); (8, 217: Treffübungen tonleiterartig in C-Dur mit Bindebögen zur Vereinigung von Viertel- und Achtelnoten auf gleicher Tonhöhe); (8, 219: Treffübungen mit gebrochenen Dreiklängen in C-Dur (teilweise im legato) mit gerader und ungerader Taktart); (8, 219: Dreiklangston-Bestimmungen bekannter Lieder mit Ziffern = neu!); (8, 220: Treffübungen auf- und absteigender sequenzierter Motive im Oktavraum von C-Dur); (8, 221: Nachschreibübungen mit rhythmisierter, gebrochener C-Dur Dreiklangsmotivik); (8, 224: Rhythmisch notierte Darstellung von Liedern im geraden Takt); (8, 224: Treff- und Leseübungen =neu! : Notation von Akkorden auf ein Notensystem) (8, 224: Nachschreibübungen tonleiterartig und dreiklangsgeprägt im 4/4 Takt; C-Dur); (8, 226: Singen: Cursorische Repetition der angeeigneten Lieder, nach Noten (die Lieder in C-Dur) und nach Ziffern die übrigen Lieder.

Übungsart 2:

Lehrerfrage:

„Welche Lieder beginnen mit einem Auftakt, welche mit einem vollen oder vollständigen Takt?“ (8, 208).

Übungsart 3:

entfällt!

Übungsart 4:

Anwendung von theoretischem Wissen:

„Der Lehrer nennt einzelne Lieder, die Schüler geben an, ob dieselben im Zwei- oder Dreischlag-takte stehen“ (8, 208).

Einordnung der Lieder nach Gattungsbegriffen:

„Einordnung der in verschiedener Aufeinanderfolge zu nennenden einzelnen Lieder in die bekannten Liedergruppen“ (8, 226).

Praktische Übungen im 3. Schuljahr:

Mit dem 3. Schuljahr bedeutet der Einsatz von Tonzeichen eine entscheidende methodische Erweiterung des Übungsrepertoires:

1. Übungen im Noten schreiben:

1.1 einfache Rhythmen:

Darstellung von Rhythmen mit Viertel- und Achtelnoten durch die Schüler nach praktischer Einführung dieser Notenwerte (8, 200):



Dann so, dass immer vor 1 ein senkrechter Strich gesetzt wird:



1.2 Tonleitern (8, 205):

The image shows three staves of musical notation for a scale exercise. Each staff has a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The notes are: c, d, e, f, g, a, h, e, c, h, a, g, f, e, d, c. The first staff shows the ascending scale with fingerings 1 2 3 1 2 3 and accents on the 4th and 7th notes. The second staff shows the descending scale with fingerings 1 2 3 1 2 3 1 2 3 and accents on the 4th and 7th notes. The third staff shows the ascending scale with fingerings 1 2 3 1 2 3 1 2 3 and accents on the 4th and 7th notes.

1.3 kleine Melodieverläufe:

„Notierung solcher Figuren aus den bekannten Liedermelodien, die aus den Tönen des zweiten Tetrachordes zusammengesetzt sind" (8, 205).

1.4 Notierung nach Gehör („Nachschreibübungen"; 8, 209 f.):

V Nachschreibübungen: Der Lehrer singt und spielt kurze, den bisher vorgenommenen Treffübungen entsprechende Figuren, in denen nur Sekundenfolgen auftreten, langsam vor; die Schüler haben dieselben schriftlich darzustellen, und zwar zuerst nach ihrer Tondauer, dann nach ihrer Tonhöhe und endlich auch nach ihrer Tonstärke. Z. B. Der Lehrer singt:

The image shows a short melodic figure on a treble clef staff. It consists of three notes: a quarter note, a quarter note, and a quarter note. The dynamics are marked as *f* (forte) for the first note, *p* (piano) for the second note, and *mf* (mezzo-forte) for the third note. The notes are: c, d, e.

und bemerkt, dass als erste Note die zu setzen sei, die einen Schlag lange währt.

1. Darstellung durch die Schüler:

2. Darstellung nach wiederholtem Vorsingen durch den Lehrer:

3. Darstellung:

Der Name des 1. Tones, bez. der ersten Note wird immer genannt.

2. Treffübungen: elementarisierte Singübungen nach Tonzeichen (mit Handbewegungen des Lehrers und Einsatz der Wandtafel):

„Die Schüler singen die einzelnen Töne des ersten Tetrachordes, auf welche der Lehrer deutet. Singen folgender an der Wandtafel stehender Figuren mit Handbewegung" (8, 203).

The image shows three staves of musical notation in treble clef. Each staff has rhythmic numbers written below the notes and solfège syllables (e, d, c, f, g, a, b) written below the numbers. The first staff starts with '1 2 2 3 3 4 4 3 3 2 2 1' and 'la - - - - -'. The second staff starts with '1 2 1 2 1 2 1 2 3' and 'mu - - - - - mi - - - - -'. The third staff starts with '1 2 3 4 3 2 1' and 'la sol - - - - -'.

3. Tonleitersingen in zwei Gruppen: die Schüler singen und zählen / taktieren:

„Singen der Tonleiter auf die Zahlennamen 1 - 8 und mit den Notennamen, in vorstehender rhythmischer Gestaltung [Tafelbild siehe unter 1. 2. (Tonleiter - Schreibübung)] , und zwar so, daß immer ein Teil der Schüler singt, ein anderer zählt und taktiert" (8, 205).

4. Schüler beziffern die vom Lehrer vorgesungenen dreiklangsmelodischen Motive:

„Der Lehrer erinnert an solche melodische Figuren aus den geübten Liedern, die aus den Tönen des tonischen Dreiklanges bestehen; die Schüler bestimmen die einzelnen Töne durch 1, 3, 5, 8.

Z. B. Alle Vögel = 1. 3. 5. 8.

Frühling will nun = 1. 3. 5. 8.

Mit dem Pfeil, dem Bogen = 1. 1. 3. 3. 5. 3. etc" (8, 219).

4. Schuljahr:

Übungsart 1:

(11, 55: Treff- und Leseübungen nach Noten : Der erste Ton der nachzuschreibenden Figur einschl. Tondauer wird genannt); (neu! 11, 55: Singübung: „Der Lehrer singt, die Schüler nennen die Namen der gehörten Töne, sowie auch deren Dauer - dann umgekehrt: der Lehrer nennt einige Tonfolgen, die Schüler singen sie“); (neu! 11, 57: Singen von Treff- und Leseübungen nach Ziffern in versch. Tonarten); (11, 64: Dynamische Sing- und Nachschreibübungen); (11, 68: Treffübungen : 5 malige Wiederholungen pro Übung!); (neu! 11, 70: Schreib- und Singübung: Schriftl. Darstellung einer an der Tafel stehenden Notenübung in Ziffernschrift, anschließend als Singübung nach Ziffern und Noten); (neu! 11, 72: Sing- und Schreibübung: Gebrochene Dreiklänge in verschiedenen Durtonarten als Singübung nach Ziffern, anschließend das umgekehrte Verfahren: Lehrer singt oder spielt die Übungsreihen vor, Schüler notieren erst in Ziffern, dann in Noten); (11, 73: Variante: Dreiklangssingen und -schreiben im Rhythmus des soeben gelernten Liedes); (11, 75: Zifferntreffübungen für das Intervall der Terz); (11, 78: Tonleitersingen mit Zahlen- und Notennamen - Schüler notieren absatzweise vorgesungene/ vorgespielte Sequenzen in Noten, dann in Ziffern); (11, 80: rhythmisierte Zifferntreffübungen für das Intervall der Quarte).

Übungsart 2:

Lieder in C-Dur aus dem Liederbuch nennen; Benennen von Liedern in verschiedenen Taktarten:

Nennt Lieder aus eurem Liederbuch, die C-Dur angehören, die im 2/4-, die im 3/4- und solche, die im 4/4-Takte stehen! (11, 83).

Übungsart 3

entfällt!

Übungsart 4:

Analyse des Tonmaterials in verschiedenen Durtonleitern:

Welche Töne der C-Durtonleiter finden sich auch in der F- und in der G-Tonleiter? Durch welche Töne unterscheidet sich die C-Tonleiter von den anderen Tonleitern? (11, 81)

Praktische Übungen im 4. Schuljahr

Die Treff-, Nachschreib- und Notenleseübungen stellen - wie auch im 3. Schuljahr - die Hauptformen der Übungen auf der 5. Stufe dar. Da diese Übungsarten regelmäßig in allen Unterrichtseinheiten vorkommen und immer nach Noten, oder - falls die Tonhöhe gewechselt wird- nach Ziffern ausgeführt werden, gewöhnen sich die Schüler hieran vermutlich sehr stark. Charakteristisch für alle diese Übungen ist die alleinige Vorgabe der Aufgabenstellung durch den Lehrer. Helms Lehrerimpulse und „zeigende Gesten“ basieren auf dem Einsatz der Sprech- und Gesangstimme, seiner Handzeichen zur Verdeutlichung der Tonhöhe sowie der Violine und des Notenbildes an der Wandtafel. Seine standardisierten Übungsimpulse bestehen a) im Benennen des ersten Tons einer nachzuschreibenden Figur (=Hilfestellung für den korrekten Anfang der Notation); b) im wiederholten Vorsingen oder Vorspielen der Übungsfigur (= zur Wahrnehmungskontrolle des von den Schülern Notierten) ; c) in der Aufforderung, die Gesangübungen auf verschiedenen Vokalen und Solmisationssilben zu singen (=Gewöhnung an richtige Artikulation).

Helms methodischer Ansatz will die Chance nutzen - allerdings unter Umgehung der subjektiven Interessen der Schüler -, Elementarübungen in schematischer Strenge durchzuführen, mit deren Hilfe er in erster Linie die Tonvorstellungen der Schüler systematisch ausbauen und auf der 5. Stufe festigen will. Zwar ist die musiktheoretisch - elementarisierte Anbindung an die vorher durchgenommenen Lieder in musikalischer Hinsicht mehr oder weniger deutlich nachvollziehbar; für die Schüler haben diese Elementarübungen vermutlich keinen subjektiv nachvollziehbaren Bezug zum Lied mehr. Der zu Beginn der Unterrichtseinheit vom Lehrer immerhin noch konstruierte sinnhafte Bezug zu den anknüpfenden Stoffen aus dem Geschichts- bzw. Religionsunterricht wird zu keinem Zeitpunkt der Übephase als Zielorientierung wieder aufgegriffen. Dadurch wird aber der von Helm erhobene Anspruch, den Schüler zum zielbewussten Arbeiten zu erziehen, durch den weiteren Verlauf des Unterrichts methodisch zerstört. Da das Singen und Üben in Helms Gesangunterricht von keinem subjektiven Interesse der Schüler getragen ist, muss er für jede der Übungsreihen standardisierte Arbeitsimpulse geben. Helms musikalische Übungen auf der 5. Stufe haben sich als Ritual - ihrer elementarisierten Gestalt entsprechend - vom Handlungszweck des Singens von Volksliedern losgelöst und verselbstständigt. Aus motivationaler Sicht stellen Helms Arbeitsaufträge und Impulse lauter kleine „Fremdeinwirkungen“ auf die Schüler dar. Durch die Gewöhnung an immer gleich ablaufende Standard-Typen des Übens entsteht im Schüler kein Methodenbewusstsein. Helms Interesse an einer Erweiterung der gesangstechnischen und kognitiven Kompetenzen seiner Schüler sieht - unter Verwendung eines verkürzten Methodenbegriffs - nur die (verfahrenstechnische) Optimierung der einzelnen Unterrichtsphasen. So blendet Helm den wichtigen Lernbereich, den Schülern auch die Methodenkompetenz zum selbstständigen Lernen zu vermitteln, völlig aus. Seine nahezu mechanisch durchführbaren Ge-

sangübungen enthalten nichts, was die Schüler auf eine zu suchende musikalische Spur, eine Frage oder ein Problem stoßen lassen. Es gibt nur einen (geraden), vom Lehrer vorgeschriebenen Handlungsweg. Da Helms Übungen nicht auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit basieren, führen sie auch nicht zur Selbstständigkeit der Schüler. Die Elementarübungen haben nach Helms Absicht von möglichen subjektiv zugeordneten Bedeutungen völlig frei zu bleiben. Durch ausgedehnte Elementarübungsreihen mit der geforderten Einstellung einer ausschließlich ästhetischen Rationalität muss das Singen der Lieder im Gesamtzusammenhang der Unterrichtshandlungen perspektivisch für die Schüler in den Hintergrund treten. Dem Schüler vermittelt sich aus seiner Perspektive der Eindruck, dass das ja ebenfalls mit ästhetischer Rationalität vom Lehrer durchgesetzte Singen der „eigentlichen“ Lieder in den Augen des Lehrers nur eine - vielleicht nicht einmal die wichtigste - Teilphase einer ästhetisch-rational motivierten Übungssing- und Notenschreibstunde darstellt. Herbarts Mahnung, niemals dürfe der Unterricht langweilig sein, niemals dürfen die Unterrichtsmaßnahmen so gewählt sein, dass sie „das Gemüt des Schülers kühlen“, hat Helm offensichtlich nicht genügend bedacht.

Neu im 4. Schuljahr sind folgende Übungsarten:

1. Modifizierte Nachschreibübungen:

Die Unterrichtseinheit abschließende Anwendungsübungen im Anschluss an das Lied „Heil dir im Siegerkranz“ (11, 54), die dem Lied entsprechende Taktbilder im 3/4 Takt zur Grundlage haben (11, 55):

1. Heil dir im Siegerkranz.

Mässig. Henry Carey 1745.

Heil dir im Sie - ger - kranz, Herr - scher des Va - ter - lands!


Heil, Kai - ser, dir! Fühl' in des Thro - nes Glanz die ho - he

Won - ne ganz: Lieb - ling des Volks zu sein! Heil, Kai ser, dir!

H. Harris 1790.

b. Eintragung in das Systemheft:

 $\frac{3}{4}$ Takt.

Lieder.	Taktbilder.
1. Heil dir im Siegerkranz.	

V. a. Treff- und Leseübungen:



b. Nachschreibübungen:



Modifikationen: Der Lehrer singt, die Schüler nennen die Namen der gehörten Töne, sowie auch deren Dauer — der Lehrer nennt einige Tonfolgen, die Schüler singen sie.

2. Modifizierte Treff- und Leseübungen (11, 57):

"Singen derselben Treff- und Lese- Übungen nach Ziffern in D-Dur und Es-Dur, doch nicht über e bez. f hinaus."



3. Abwechselndes Singen nach Noten- und Ziffernschrift als Anwendungsübungen zum Lied „Der Jäger aus Kurpfalz" (11, 69).

„Folgende Figuren, die in Noten an der Tafel stehen, sind durch Ziffern von den Schülern darzustellen und dann sowohl nach Noten, als auch nach Ziffern zu singen" (11, 70).

4. Modifizierte Schreib- und Singübungen im Dreiklangsbereich:

„Zur Übung [von Akkorden]:

a. 13531, b. 53135, c. 31353, d. 35313, e. 51353, f. 15353, g. 15315, h. 51351, i. 31513, k. 35153, l. 51315, m. 15351.

Jede der hier aufgezeichneten Übungen wird zuerst mit den Tönen des C-Dur-Dreiklages, dann mit den Tönen des F-Dur und G-Dur-Dreiklages ausgeführt und zwar so lange, bis sie ohne Anstoß von statten geht. Daß die Ziffer 1 den ersten, die Ziffer 3 den zweiten und die Ziffer 5 den dritten Akkordton bezeichnet und daß mit diesen Ziffern die Entfernung der Akkordtöne angedeutet ist, wird ohne Schwierigkeit von den Schülern gefunden. Jede der Übungen wird nach ihrer Ausführung zu einer Nachschreibübung dadurch umgestaltet, daß der Lehrer die Akkordtöne in der aufgezeichneten Reihenfolge vorsingt oder vorspielt und die Schüler veranlaßt, sie zuerst in Ziffern, dann in Noten nachzuschreiben. Damit das Interesse nicht erlahmt [!], sind diese Akkordübungen auf mehrere methodische Einheiten zu verteilen, d. h. bei späteren methodischen Einheiten auf Stufe V fortzusetzen" (11, 72).

5. Schuljahr

Übungsart 1:

(16, 189 f.: Treff- und Leseübungen mit Betonung der reinen Quinte); (16, 190: Ziffertreffübungen für die reine Quinte); (16, 192: Akkordsingübungen mit vier Akkordtönen); (16, 196: Dynamische Singübung: < und >); (16, 196: Schreibübung: Übertragung der notierten Liedmelodie in Ziffernschrift); (16, 200: Nachschreibübung zur Festigung der Tonart F-Dur); (16, 203 : Singen des neuen Liedes nach einer im 3. Schuljahr gelernten Melodie); (neu! 16, 204: Singübung zur Vorbereitung des im 6. Schuljahr beginnenden zweistimmigen Gesangs [S. 204]); (16, 207: Ziffertreffübungen für die in der diatonischen Durtonleiter liegenden großen und kleinen Sexten); (16, 207 : Kanonsingen: 3 Einsätze; danach: Notation in Partituranordnung); (16, 208: Liednotation in Ziffern darstellen, dann in Noten verschiedener Dur-Tonarten umsetzen); (16, 212: Treff- und Vokalisationsübungen auf den drei Hauptklängen von F-Dur nach Noten und Ziffern); (16, 213: Kanonsingen; Hauptdreiklänge von G-Dur: nach Noten u. Ziffern singen; dann: vorsingen u. nachschreiben lassen).

Übungsart 2:

Lehrerfrage: „Nennt Lieder aus eurem Liederbuche, die F-Dur angehören!" (16, 212).

Übungsart 3:

entfällt!

Übungsart 4:

(16, 202: Fragetyp: „Wie heißt der 5. Ton in der F-, G-, C-Tonleiter?“); (16, 203: I, IV, V Stufe sollen in C-, F- G-Dur bestimmt werden); (16, 213: Aufsuchen von Liedern einer bestimmten Tonart im Liederbuch); (16, 215: „Bestimmung der Tonart und der Taktart solcher Lieder, die in früheren Schuljahren geübt wurden, und auch solcher, die den Schülern noch fremd sind“).

Praktische Übungen im 5. Schuljahr:

Die Treff-, Lese- und Nachschreibübungen werden fortgesetzt.

„Die Ziffertreffübungen werden wechselweise mit den Tönen der verschiedenen, schon behandelten Tonleitern ausgeführt. Vor jeder Übung haben die Schüler anzugeben, welche Töne durch die Ziffern bezeichnet werden. Will man also beispielsweise die erste Übung [1 2 3 4 5 1 5] mit den Tönen der C-Durtonleiter ausführen lassen, dann haben die Schüler anzugeben, daß die Töne c d e f g c g, wenn mit den Tönen der F-Durtonleiter, daß die Töne f g a b c f g, wenn mit den Tönen der G-Tonleiter, daß die Töne g a h c d g d zu singen sind. Daß diese Übungen auf mehrere methodische Einheiten verteilt werden müssen, bedarf wohl kaum einer Erwähnung“ (16, 190).

Die Akkordübungen nach Ziffern (Grundton = 1, Terz = 3, Quinte = 5 und Oktave = 8) sind immer zu Ziffernreihen mit jeweils sieben Tönen zusammengestellt; z. B. lautet die erste der 12 Übungen, die immer aus der veränderten Reihenfolge dieser Töne besteht: 1 3 5 8 5 3 1. - Helm erläutert das methodische Vorgehen für diese Übungen:

„Jede dieser Übungen [in: 16, 192] wird mit den Tönen jener Dreiklänge zur Ausführung gebracht, die den Schülern bereits bekannt sind. Daß mit der Ziffer 8 der vierte Akkordton, der indes nur als eine Wiederholung des ersten aufgefaßt werden darf, bezeichnet wird, muß vorher ausdrücklich erwähnt resp. von den Schülern selber gefunden und angegeben werden. Sobald eine Übung ohne Anstoß, also vollständig sicher [!] gesungen wird, muß sie zu einer Nachschreibübung umgestaltet werden, bei der die einzelnen Akkordtöne vom Lehrer langsam vorgespielt oder vorgesungen und von den Schülern zuerst durch Ziffern, dann durch Noten schriftlich dargestellt werden. Daß diese Übungen auf die verschiedenen methodischen Einheiten des 5. Schuljahres zu verteilen sind, bedarf wohl keiner Erwähnung“ (16, 192).

Die Mehrstimmigkeit führt er am Kanonsingen ein. Auffällig ist auch hier Helms Verzicht auf Methoden, die die Schüler gewissermaßen in eine „Kanon-Werkstatt“ hätten einführen können. Die pädagogische Chance bleibt ungenutzt, sie beim (teilweise) eigengestalterischen Aufbau eines Kanons mit einzubeziehen. Nirgends sieht Helm Handlungssituationen vor, die die Schüler zur Selbsttätigkeit anregen könnten. Statt dessen sind alle Arbeitsschritte starr von ihm vorgegeben; die Schüler sind lediglich die Ausführenden. Helm will nur dann im Einstudieren des Kanons methodisch voranschreiten, wenn ihn die gesangliche Qualität der einzeln nachgesungenen Abschnitte ganz besonders zufriedenstellt. Er versichert sich daher immer erst der „völligen Sicherheit des Vortrages“ einer „Schülerabteilung“, bevor er die anderen Gruppen stimmlich „addiert“. Wie und ob das übersichtliche Tafelbild (Kanon in Partituranordnung) methodisch genutzt wird, darüber macht Helm keine Anmerkungen (16, 207).

O wie wohl ist mir am A - bend, wenn zur
Ruh' die Glocke läu - tet: bim, bam, bim, bam!

Darstellung des dreistimmigen Satzes durch Noten und durch Ziffern in folgender Weise:

6. Schuljahr

Übungsart 1:

Neu im 6. Schuljahr: Treff- und Leseübungen auf Sprechsilben (14, 232 f.):

b. Treff- und Leseübungen auf Sprechsilben.

1. Stimme:

2. Stimme:

Zu den Übungsarten 2 bis 4 im 6. Schuljahr macht Helm in seinen Unterrichtspräparationen keine Angaben.

Praktische Übungen im 6. Schuljahr:

„Auf der Stufe der Anwendung werden die Lese-, Treff- und Nachschreibübungen fortgesetzt und zwar in der Regel in der Ton- und Taktart der Synthese. Die Ziffer-Akkordübungen werden durch Hinzunahme des Dominantseptakkordes erweitert. Der Molldreiklang bleibt noch ausgeschlossen. Die Treffübungen beschränken sich auf die Intervalle der diatonischen Tonleiter (Durtonleiter)" (14, 229).

7. Schuljahr

Übungsart 1:

„Zur Befestigung eines eingeübten Liedes trägt es sehr viel bei, wenn die Schüler veranlaßt werden, dasselbe aus dem Gedächtnis niederzuschreiben. Auch die Übertragung einer Melodie aus der Notenschrift in die Zifferschrift ist eine sehr empfehlenswerte Übung für die Schüler." (14, 244)

Übertragung des folgenden Liedes z. B. in Zifferschrift (14, 245):

Luther auf der Feste Koburg. Völkweise.*)

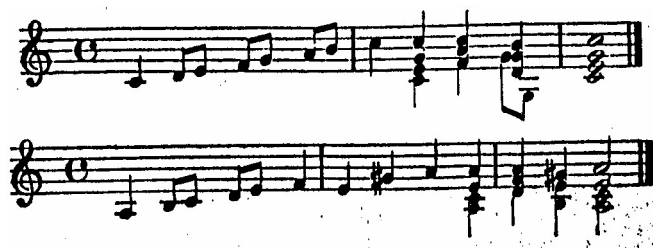
*) Franz M. Böhme: Altd deutsches Liederbuch, Leipzig bei Breitkopf & Härtel, S. 717.

„Der Eintritt des Mollgeschlechtes macht es nötig, die Akkordübungen nach Ziffern nun auch auf den Molldreiklang auszudehnen." ...“Der Lehrer singt oder spielt die Töne des a-Moll Dreiklanges, verschieden rhythmisiert und in wechselnder Reihenfolge, die Schüler bezeichnen mündlich und schriftlich die einzelnen Töne, die zu Gehör gebracht wurden. Dieselbe Übung wird dann mit den Tönen des d-Moll Dreiklanges ausgeführt." (14, S. 249) „Auch bei den auf der Stufe der Anwendung vorzunehmenden Lese- und Nachschreibübungen müssen die Tonfolgen der a- und e-Moll-Tonleiter, sowie die Hauptdreiklänge dieser Tonarten Berücksichtigung finden. Die Übungen in Dur modulieren wechselweise in die Oberdominante" (14, 245).

8. Schuljahr:

Übungsart 1:

"Auf der Stufe der Anwendung werden die Treff-, Lese- und Nachschreibübungen nach Noten und Ziffern fortgesetzt, immer unter besonderer Berücksichtigung der letzten Synthese und des neu erworbenen systematischen Materiales. Dem Singen der verschiedenen zu rhythmisierenden Tonleitern sind in der Regel die 3 Hauptdreiklänge mehrstimmig anzuschließen - etwa in folgender Weise" (17, 181):



Dreiklänge auf der I., IV. und V. Stufe von g-Moll sollen "nach Noten auf Sprechsilben und auf Notennamen nach Ziffern" gesungen werden (17, 184)

Übungsart 4:

„Welche Töne der g-Moll-Tonleiter bilden den Dreiklang der I., der IV., der V. Stufe?“ (17, 184).

V.

Zuspitzender Vergleich:

Unterschiede zwischen Helms musikpädagogischen Lösungen und Herbarts allgemeiner Pädagogik

1. Allgemeine Pädagogik – Gesangspädagogik – Transformationsproblematik

Das Bestreben Helms war es, allgemeinpädagogische Aussagen auf die Stufe der unterrichts*praktischen* Anwendung im Gesangunterricht zu bringen. Dieser legitime Ansatz, den Weg in die Schulpraxis zu gehen, hatte im Falle des Helmschen Versuchs, gesangpädagogische Handlungsanweisen herauszugeben, die Konsequenz einer *Didaktisierung* der Pädagogik: Der Methodenaspekt eines quasi naturgesetzmäßig plan- und durchführbaren Ablaufs des Gesangunterrichts gewann gegenüber *pädagogischen* Erwägungen die Oberhand. Der Versuch, seinen eigenen allgemeinpädagogischen Blickpunkt auf didaktisch-methodische Fragestellungen des Gesangunterrichts zu übertragen, bedeutet, dass seine Präparationen für die Hand des Gesanglehrers zum einen praxisnahe Übersetzungen seiner eigenen allgemeinpädagogischen Theoriekonzepte darstellen. Zum anderen hat Helm versucht, *Herbarts* Allgemeine Pädagogik ins Schulpädagogische zu übersetzen – speziell praxisnah für den Gesangunterricht. Hierin liegt die eigenständige Leistung Helms.

Methodologisch vollzog sich die Transformation von der allgemeinpädagogischen Ebene zur Schulpädagogik der Gesangbildungslehren weitgehend unreflektiert (vgl. seine „zwei Denkmodelle“). Es kam zu Fehldeutungen und Verkürzungen der Herbartschen Konzeption. Die Fehldeutungen liegen hauptsächlich darin begründet, dass Helm eine Transformation nach dem „ersten Denkmodell“ versucht hat, obwohl sich Ansätze für eine Transformation nach dem „zweiten Modell“ auch bei ihm finden lassen. Einige Konsequenzen dieser „Transformationsproblematik“ (vgl. Klingberg 1998, 123 f.) sollen nachfolgend in einem Vergleich zentraler Lehrelemente Herbarts und Helms offengelegt werden.

2. Das Problem der Freiheit

Sowohl Herbart als auch Helm entwickeln ein normativ-geschlossenes Konzept für einen erziehenden Unterricht bzw. für sittliche Bildung. Dies zeigt sich darin, dass die Geltung einer „Ideenlehre“ als Regulative zur Beurteilung der Sittlichkeit und Ästhetik von beiden unterstellt wird.

Auch Helms Gesangunterricht ist eng in den normativen Kontext einbezogen. Damit sehen sich Helm und Herbart vor das Problem gestellt, wie eine Erziehung zur Freiheit, der Beachtung und Förderung der individuellen Persönlichkeit gewahrt werden kann. Sowohl Herbart als auch Helm sehen den Lösungsansatz in der Ausbildung der *Interessen* einerseits durch Unterricht *und* andererseits durch Charakterbildung.

2.1 Interessenbildung im gesinnungsbildenden Unterricht bei Helm

Interessenbildung versteht Helm als „Gesinnungsbildung“, d. h. Zentrierung aller Unterrichtsfächer und Stoffe um sog. Gesinnungsstoffe. Die Zentrierung des Gesangunterrichts um den gesinnungsbildenden Unterricht prägt den Charakter des Gesangunterrichts: a) Er behält einen „eigenständigen ästhetischen Wert“ und ist b) den zentralen Gesinnungsstoffen zugeordnet. Musikalische Bildung vollzieht sich in zwei Interessen-Bereichen:

Im Bereich der Erkenntnis-Interessen, die die „Erfahrung“ erweitern, und im Bereich der Teilnahme-Interessen, die den „Umgang“ erweitern.

a) Die Förderung der „Erkenntnis“-Interessen im Gesangunterricht

Helm sieht die Chance, „Erkenntnis-„ und „Teilnahme“- Interessen zugleich auszubilden und durch Gesangunterricht zu erweitern. Erziehender Gesangunterricht weckt das musikalisch-ästhetische Interesse (Reihe der „Erkenntnis“) und erweitert durch die musikalische Gestaltung des musikalischen Umgangs die Reihe der „Teilnahme“.

Helm ordnet die musikalisch-ästhetische „Geschmacksbildung“ den Interessen der Erkenntnis zu. Musikalisch-ästhetische Bildung beginnt nach Helm immer mit der Chance, sich in „Tonverbindungen zu versenken“. Darin sieht Helm den ersten Schritt einer musikalisch-ästhetischen Urteilsbildung. Diese ästhetische Wahrnehmung geschehe begriffslos, spontan, vorreflexiv und unmittelbar. Auf dieser Basis habe der Unterricht Erkenntnisse zu bilden, die gleichzeitig nach Helm auch Interesse erzeugen.

Da er eine Abhängigkeit der Interessenbildung von der Vorstellungsbildung, Begriffsbildung durch „Ordnung des Wissens“ sieht (A, 103), ein „wechselseitiges Verhältnis des Interesses und der Einsicht“ erkennt (ebd.), bindet er die Ausbildung des musikalischen Interesses stets an den Prozess des apperzeptiven Lernens an, der auf die abstrakte Begriffsbildung zielt.

Helm beruft sich stark auf den Vorstellungsbegriff Herbarts, verengt aber die bei Herbart in dem Begriff ursprünglich enthaltene Verbindung von Vorgestelltem und den damit immer verbundenen Gemütszuständen auf einen Prozess der Vervollständigung des *Wissens*. Bei ihm wird aus einem „Vorstellungsmechanismus“ ein „Gedankenmechanismus“. Dabei zielte Herbarts pädagogische Idee des Aufbaus eines „Gedankenkreises“ auf einen geistigen Zusammenhang, der das Denken, Fühlen und Wollen des Menschen reguliert. Unter psychologischem Aspekt sieht Helm die Aufgabe des Gesangunterrichts in der „Bewegung der Vorstellungsmassen“ der Schüler. - Der dadurch sich abzeichnende „strenge Psychologismus“ (Schwenk 1963, 242) wird als „1.Denkmodell“ zur beherrschenden Grundlage seiner Unterrichtsmethodik. Helm stützt sich auf die Idee einer lernpsychologischen Notwendigkeit eines „Gedankenmechanismus“ – eine Idee, die er stärker und fester auf die Pädagogik Herbarts bezieht, als es Herbart selber tat. Musikalische Interessenbildung zielt nach Helm daher auf die Anpassung an den „Determinismus des psychologischen Mechanismus“. Dieser verlange die Ausbildung des Geschmacks nach psychologischen Gesetzmäßigkeiten.

Die Konsequenzen für die Ausbildung musikalischer Interessen beschreibt er als ein „Verlangen nach Klärung, Ergänzung und Erweiterung unseres Wissens“ (A, 103). Diese Motivationslage übersteigt den Intensitätsgrad des ästhetischen „Interesses“: Die beabsichtigte Motivationslage ist ein „Begehren“ – eine Einstellung, die Herbart für pädagogisch unerwünscht hält.

Eine zweite Konsequenz, die sich aus der Anwendung des psychologischen Begriffs der Apperzeption ergibt: Helm beachtet grundsätzlich, dass das Auffassen neuer musikalischer Vorstellungen durch schon vorhandene, d. h. erinnerte Vorstellungen zu geschehen habe. Er hält die Beachtung des apperzeptiven Lernens psychologisch für notwendig, weil nur ein Lernen, das an Bekanntes und Erinnertes anknüpft, Interesse weckt. Herbart dagegen erkennt, dass die Chance für eine Bildung der ästhetischen Interessen situationsabhängig ist: „[...] trifft man sie einmal in einer völlig ruhigen, doch auch völlig regsamen Stimmung, dann ist es Zeit zu versuchen, ob man sie mit dem Schönen beschäftigen könne“ (A 2, 84).

Durch die starke Beachtung einer vermeintlichen lernpsychologischen Erfordernis eröffnet Helm sich seiner Ansicht nach die Chance, den Gesangunterricht in den Dienst der „Gesinnungsbildung“ zu stellen, indem er die Lieder an die „gesinnungsbildenden“ Inhalte der Liedtexte anknüpft. Obwohl nach Herbart die Apperzeption kein ästhetisches Element ist, glaubt Helm aus lernpsychologischen Gründen den Gesangunterricht unter Beachtung der Apperzeption in den „Dienst der sittlich-religiösen Erziehung“ zu stellen zu können.

b) Weckung der Teilnahme –Interessen

Die Weckung der „Teilnahme-Interessen“ im Gesangunterricht geschieht dadurch, dass er an die Gesinnungsstoffe anknüpft. Die „Teilnahme“ soll das „sympathetische Interesse“ im „gedachten Handeln“ wecken. Da der Gesangunterricht als Ergänzung der Gesinnungsfächer das *gedankliche* Erfassen der in den Liedtexten sich zeigenden „sittlichen Wahrheiten“ unterstützen soll – also die „sittlichen Wahrheiten“ nur gedanklich in ihrem literarischen und historischen Niederschlag kennenlernen soll, ergibt sich für den Gesangunterricht kein *wirkliches* Handeln im Bereich der auszubildenden „Teilnahme“-Interessen, sondern nur ein gedanklich, emotional einstimmendes.

Übereinstimmend mit Herbart knüpft Helm an Herbarts Vorstellung an, das Mustergültige, welches in den Texten zum Ausdruck kommt, in der Weise *darzustellen*, dass „sympathetische Gefühle“ geweckt werden.

Die Chance, die Interessen des „Umgangs“ im Unterricht *handelnd* zu erweitern, nutzt Helm nicht und steht dadurch nicht zu unrecht in der Tradition Herbarts. Der Ansatz, die Interessen des Umgangs durch *gedankliches* Erfassen der sittlichen Wahrheiten zu begreifen, ist schon bei Herbart zu erkennen (vgl. Döpp-Vorwald 1962, 44 f.).

2. 2 Helms Konzept der Formalstufen

Helm kennt die Bedeutung der polaren Spannung des Unterrichts zwischen „analytischer“ und „synthetischer“ Tendenz. In diesen sachlogischen Begriffen ist eine Parallele zu den verstandeslogischen pädagogischen Begriffen der „Vertiefung“ und „Besinnung“ Herbarts zu erkennen. Auffällig ist: Helm kennt *der Sache nach* die Prozesse der „musikalischen Vertiefung“ und „musikalischen Besinnung“ – betrachtet sie aber unter psychologischem Aspekt als Schritte eines Begriffsbildungsprozesses. Helm versucht mit seinem Stufenschema, zwei Ideen Herbarts zu vereinen: Die Unterscheidung von analytischem und synthetischem Unterricht (sachlogisch) und die Relation von Vertiefungsstufe und Besinnungsstufe (verstandeslogisch).

Zu Aspekt Vertiefung: Helm erkennt der Sache nach, dass die „Vertiefung“ stets das Primäre zu sein hat und spricht davon, dass sich die Schüler in Tonverbindungen versenken sollen. Er wandelt jedoch diese Bildungschance der ästhetischen Erfahrung in einen Aspekt seines Methodenkonzeptes um, welches die ästhetische Erfahrung immer in apperzeptives Lernen einbettet und dadurch die spezifisch ästhetische Erfahrungsebene verlässt .

Den Begriff der „Besinnung“ wendet Helm im Herbartschen Sinne nicht an. Der pädagogisch weit gemeinte Begriff Herbarts von der „Besinnung“ wird - von Helm mit psychologischem Akzent auf den Unterricht übertragen - zum „synthetischen Unterricht“, in dem die Einheit der Apperzeption in der Begriffsbildung angestrebt wird.

Helm nimmt Herbarts Vorstellung von der „Abhängigkeit“ der Pädagogik von deren „Hilfswissenschaften“ ernster, als Herbarts Theorie dies gestattet (siehe Kapitel: „zwei Denkmodelle“). Er setzt die Bedeutung eines „psychologischen Mechanismus“ zur unumstößlichen Grundlage seines Unterrichts. Damit wird der Prozess des Unterrichts als Apperzeptions- und Abstraktionsvorgang mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit vertreten. Methoden müssen daher auf streng gesetzmäßigen Wegen vollzogen werden.

Herbart versuchte, mit Hilfe typologischer Begriffe, den Gang des Unterrichts zu beschreiben. Seine Begriffsbildungen basieren dabei weniger auf einem psychologisch deduktiven Denkansatz als auf seinen pädagogischen Erfahrungen. Der Helmsche Gedanke einer Unterrichtsmethode, die als Ableitung psychologischer Gesetzmäßigkeiten gedacht war, findet sich zwar auch bei Herbart – jedoch betont Herbart viel stärker die Bedeutung des pädagogischen Erfahrungsbezugs.

Umgekehrt verhält es sich bei Helm: Dass Pädagogik nicht einfach als Anwendungsverhältnis gedacht werden kann, sondern auch auf konkrete Erfahrungen im erzieherischen Umgang mit Kindern angewiesen ist, um pädagogische Ansätze zu finden, zeigt sich zwar auch bei Helm („2. Denkmodell“). Er konzipiert aber einen praxisorientierten „Gang des Unterrichts“, der aus einer zwingend erforderlichen Abfolge „methodischer Stufen“ besteht. Dadurch bekommen die methodischen Entscheidungen etwas Unterrichtstechnologisches. Das Ziel sei zu erreichen, wenn der musikalische Lernverlauf an die psychologischen Gesetzmäßigkeiten optimal angepaßt würde.

Obwohl in Helms Schriften Anteile eines Denkens nach beiden „Denkmodellen“ festzustellen sind – also je nach Textlage: mit einer Priorität entweder im Pädagogischen oder Psychologischen – fällt deutlich auf, dass er in der Konzeption der Formalstufen die Priorität im Psychologischen setzt, woraus seine Forderung nach einer streng formalistisch einzuhaltenden Abfolge der Formalstufen resultiert.

Die Konsequenz ist, dass Helm einen Gang *nacheinander* durchzuführender Unterrichtsschritte konzipiert, die aus den beiden Hauptstufen der „Apperzeption“ und der „induktiv generalisierenden Begriffsbildung“ bestehen.

Seine Unterrichtsmethodik als Lehre von den psychologischen Gesetzen konnte auf die konkreten musikalischen Unterrichtsgegenstände in der Weise zurückblicken, dass sie nur zur Erfüllung eines schon von sich aus gesetzmäßig festgelegten Ganzen dienen (vgl. Schwenk 1963, 266). Helm trennt dadurch die Verbindung von seelischer Kraft und geistigem Inhalt im Herbartschen Vorstellungsbegriff, der die Einheit von „Vorstellen“ und „Vorgestelltem“ in sich fasst. Deshalb geht Helm der Frage gesinnungsbildender musikalischer „Unterrichtsstoffe“ nach – eine Frage, die Herbart weitgehend offen gelassen hat (vgl. Adl-Amini 1979, 28).

2.3 Kritik

Die abstrakte Eindimensionalität der Helmschen Methodenordnung nach seinem Formalstufenschema verfälscht die Struktur des Denkablaufs (vgl. Geißler, 1970, 164 ff.). Helm hat den „analytischen“ und den „synthetischen Unterricht“ fälschlicherweise unmittelbar als starre Methodenschritte verstanden. Während Herbart in den Stufen „Klarheit“, „Assoziation“, „System“ und „Methode“ keine Methodenstufen, sondern Methodenaspekte, d. h. Detailangaben verschiedener Unterrichtsziele gesehen hat, sieht Helm in den Stufen keine „logische Ordnung der methodischen Ziele“, sondern eine zeitliche „Ordnung der methodischen Verfahren“ (Geißler 1970, 166 f.).

3. Das Problem der Interessenbildung

3.1 Helms Interessenbildung als „Vorstellungs- und Begriffsbildung“

Helm übernimmt den Herbartschen Zielbegriff der Ausbildung eines „vielseitigen Interesses“ mit den Reihen „Erkenntnis“ und „Teilnahme“ – beachtet aber nicht den Zusatz Herbarts, das Interesse habe „gleichschwebend“ zu sein. Die Konzentration des Gesangunterrichts um das Zentrum des Unterrichts, die „Gesinnungsstoffe“, prägt auch den Helmschen Gesangunterricht. Der Versuch, auch im Gesangunterricht „Gesinnungen“ darzubieten, verstößt gegen die Forderung eines „gleichschwebend“ vielseitigen Interesses, denn „Begehungen“ zu erzeugen steht im Widerspruch

zu Herbarts, aber auch zu Helms eigener Forderung, der Tugendhafte dürfe nichts Äußeres unbedingt begehren. Während nach Herbarts Auffassung Bildung des ästhetischen Geschmacks auf den Freiraum einer „verweilenden Betrachtung“ angewiesen ist, fordert Helm, dass jede Unterrichtsstunde eine Schule der Willensbildung sein soll, in der die Gesinnungsstoffe machtvoll im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Dass der Weg vom „gleichschwebend vielseitigen Interesse“ zum sittlichen Charakter nach Herbart noch recht weit ist, ist nicht Helms Einschätzung. Zwar trennt er erziehenden Unterricht und „Charakterbildung im engeren Sinn“. Die Bedeutung und Berechtigung des Gesangunterrichts wird eng auf die gesinnungsbildenden Stoffe zurückbezogen.

3. 2 Herbarts weiter Begriff der Ausbildung eines „vielseitigen, gleichschwebenden Interesses“

Erziehender Unterricht hat nach Herbart die Aufgabe, *Interesse* in den Bereichen „Erkenntnis“ und „Teilnahme“ zu fördern. Sein Ansatz ist daher nicht allein auf den Intellekt bezogen. Die Grundstruktur der Bildung liegt für Herbart im Wechsel von „Vertiefung“ und „Besinnung“. Damit aus der Beachtung dieses Wechsels eine vielseitige Bildung resultiert, muss das auszubildende „vielseitige Interesse“ „gleichschwebend“ sein, d. h. es darf keiner Interessenrichtung der Vorrang zuerkannt werden. Für ihn liegt das Ideal einer vielseitig gebildeten Persönlichkeit darin, dass sich das Interesse harmonisch in alle Richtungen erstreckt. Das Ideal liegt in einer „Vielfältigkeit im Gleichgewicht“.

Das Gleichgewicht vielfältiger Interessen erfordert eine Ausbildung, bei der ein „gleichschwebendes Interesse“ erzeugt wird, das ein „unmittelbares Interesse“ und kein „Begehren“ darstellt. Den Gang der Bildung beschreibt er als „Vertiefung“ und „Besinnung“.

3. 3 Herbarts Idee der „geistigen Respiration“ zwischen „Vertiefung und Besinnung“

Herbart selber verwendet den Begriff der „Formalstufen“ nicht (vgl. Scheffler 1977, 11). Für ihn liegt der Prozess der Bildung in der polaren Spannung zwischen „Vertiefung“ und „Besinnung“. Er denkt dabei zunächst weniger an Bildung durch schulischen Unterricht, weil er die Chancen einer Bildung durch schulischen Unterricht nicht besonders hoch einschätzt.

Herbart ist der Gedanke einer zeitlichen Fixierung der Unterrichtsstufen fremd (vgl. Scheffler 1977, 38). Der Gang der geistigen Arbeit – den er in seinen „Stufen“ festlegt – muss seiner Überzeugung nach offen sein für jeden Weg. Seine formal-typologischen Begriffe will er als „Prinzipien des Unterrichtens“ (ebd.) und nicht als statische Konzeption einer unbedingt einzuhaltenden Folge unterrichtlicher „Stufen“ verstanden wissen. Im Hinblick auf das Subjekt bestimmt er den Gang des Unterrichts als Wechsel von Vertiefung und Besinnung und im Hinblick auf die Sache als Wechsel von Analyse und Synthese. Wenn er den Gang des Unterrichts entweder „synthetisch“ oder „analytisch“ bestimmt, meint er damit keinen abgeschlossenen Lehrgang, sondern eine *Tendenz*, welcher sich der Unterricht je nach Struktur des Inhalts zuwendet. Die Doppelseitigkeit der Formalstufen sowohl in ihrem objektbezogenen, sachlogischen als auch in ihrem subjektbezogenen, verstandeslogischen Aspekt zeigt sich für Herbart in den Schritten „Klarheit“, „Assoziation“, „System“ und „Methode“.

Für Herbart ist die „Vertiefung“ stets das Primäre (vgl. Nohl 1948, VIII) – jedoch darf die „Besinnung“, „jenes innere Wollen, das sich im geordneten Denken betätigt“ (ebd., X), nicht fehlen. Erfahrungen müssen um klare, feste Begriffe geordnet werden. Den pädagogisch weiten Begriff der „Besinnung“ als „Sammlung des gelebten Lebens um feste Begriffe“ (ebd.) konzipiert Herbart nicht im Hinblick auf seine unterrichtstechnische Verwertbarkeit. Bei der Ausbildung fester Begriffe in der „Besinnung“ handelt es sich nicht um die unterrichtliche Vermittlung eines vorgeschriebenen Systems oder um Lehrsätze, „sondern nur um die Gewöhnung an den Prozeß des Geistes, der

diese Leistung der Synthese, das Sehen von Verbindungen und das Erfahren von Wertverhältnissen ganz von unten auf und in jedem Augenblick selbst betätigt“ (ebd. X). „Zahllose einzelne Selbstverständigungen, die das Gemüt in stiller Achtsamkeit innerlich vollzieht, ergeben endlich den ästhetischen Sinn“ (A 2, 88). Daher betont Herbart die pädagogische Bedeutung des selbsttätigen Arbeitens der Schüler.

Herbart beschreibt jedoch nicht, wie der Wechsel von der Analyse zur Synthese unterrichtlich zu gestalten ist (vgl. Scheffler 1977, 48), sondern lässt den „analytischen und synthetischen Unterricht unverbunden nebeneinander herlaufen in der Hoffnung, dass *innerhalb größerer Zeiträume* die Zusammenhänge sich herstellen lassen“ (vgl. Schwenk 1963, 265).

Der Wechsel von Vertiefung und Besinnung ist für Herbart eine *pädagogische*, keine psychologische Notwendigkeit. Am Anfang der Erkenntnis steht der diffuse Gesamteindruck und am Ende das Ziel der klaren Analyse. Die „Stufen“ sind keine in sich abgeschlossenen Lernschritte, sondern reziproke Prozesse eines „hin- und herpendelnden Denkablaufs“ (vgl. Geißler 1970, 164 f.). Die Analyse geht der Synthese nicht eindeutig voraus und die Synthese folgt der Analyse nicht eindeutig, sondern sie „verschlingen sich in einem einzigen Lernprozeß“ (vgl. Geißler 1970, 165).

4. Das Problem der Charakterbildung

4.1 Helms Optimismus der Willensbildung: „Aus Interesse wird leicht Wille“

Helm sieht die Notwendigkeit, dem Schüler Handlungschancen zu eröffnen, damit er „Gelegenheit zum Wollen und Handeln nach eigenen Gedanken“ (A, 295) hat. Diese „Charakterbildung im engeren Sinn“ kann jedoch nicht mehr im Unterricht stattfinden. Diese „nicht zahlreichen Gelegenheiten zum Handeln“ muss der Erzieher dem Heranwachsenden eröffnen: Es sind Gelegenheiten zur „Pflichterfüllung“.

Bei aller Betonung der Notwendigkeit, neben dem Unterricht noch eine „Charakterbildung oder Erziehung im engeren Sinne“ (A, 236) zu betreiben, erkennt Helm im *Unterricht* wegen des direkten Einflusses auf die Vorstellungen des Schülers die dominante pädagogische Größe (vgl. Klingberg 1998, 119). Helm reduziert daher auch das Musikpädagogische, d. h. den Gedanken der Persönlichkeitsbildung durch Gesangunterricht, weitgehend auf Didaktik und Methodik des *Gesangunterrichts*. Charakterbildung muss sich seiner eigenen pädagogischen Überzeugung nach noch auf „Übungen im wirklichen Handeln“ erstrecken. -

Obwohl der charakterfeste Wille erst im *wirklichen* Handeln entsteht, schätzt Helm die Chancen einer Anbahnung des charakterfesten Willens durch den interessebildenden Unterricht sehr hoch ein, denn das Interesse gehe „leicht und mit großer Wahrscheinlichkeit“ in den Willen über (A, 102). Diese Einschätzung kennzeichnet Helms Überzeugung, der Übergang von der Ausbildung der ästhetischen Urteilsfähigkeit im „gedachten Handeln“ zur konkreten sittlichen „Tat“ außerhalb von Schule und Unterricht könne leicht geschehen. Helm hebt deshalb auch hervor, dass der interessierte Schüler einen charakterstarken Willen leicht ausbilden kann. Bereits der Ausbildung des musikalisch-ästhetischen Interesses *durch Unterricht* misst er die entscheidende charakterbildende Qualität zu. Die Bedeutung des „wirklichen Handelns“ für die Ausbildung eines charakterfesten Willens wird von Helm zwar für notwendig erachtet, weshalb er betont, neben dem Unterricht sei noch eine „Charakterbildung im engeren Sinne“ nötig. Er zieht aber nicht die Konsequenz – gewissermaßen als begleitende erzieherische Maßnahme eines freien, selbsttätigen Wertaufbaus –, Handlungsfelder des musikalischen „Produzierens“ für die Schüler zu eröffnen, nach eigenen Ideen, Wertvorstellungen und eigenverantworteter Selbsteinschätzung musikalisch aktiv zu werden.

Helm glaubt vielmehr, dass im Verlauf des Unterrichts selber, durch musikalische Reproduktions-, Reorganisations- und Transferübungen, dem Wissen Sicherheit und Beweglichkeit gegeben werden kann. Diese Übungen sollen die Voraussetzung der Willensbildung sicherstellen: Sie sollen das Bewusstsein von der Erreichbarkeit des Ziels erzeugen. Dazu dient die fünfte Formalstufe, die „Stufe der Anwendung (Funktion)“ (A, 225).

4. 2 Helms musikpädagogische Didaktisierung der Willensbildung: Die Bedeutung der Übungen auf der 5. Formalstufe

Helm verkürzt die Stufe der „Methode“ von Herbart, indem er sie auf eine Stufe der „Anwendung“ oder „Funktion“ - nicht wie Herbart generell auf das Leben, sondern speziell auf *Unterricht* - bezieht. Dadurch kommt Helm zum Begriff des „Übens in der Anwendung des Gelernten“ in der Schule (A, 226).

Herbart versteht unter „Anwendung“ der Methodenstufe die Praxis des Lebens, das konkrete Handeln als ein „Eingreifen in die Wirklichkeit“, wodurch die „Methode“ eigentlich über den Rahmen von Unterricht hinausgeht. „Methode“ verschafft dem Erwachsenen das Gefühl der Sicherheit auf Grund eigener Leistung. Er behält einen souveränen Überblick über die Welt und kann sein Leben meistern: er hat genügend „Besinnung“ (Herbart) und erweist sich als charakterstark.

Von hier aus gesehen ist es nicht im Sinne Herbarts, den Stoff nach den vier Herbartischen Stufen aufbauen zu wollen und am Ende jeder Unterrichtseinheit zur „Methode“ zu erziehen. Helm wird seiner eigenen Forderung, die Schule müsse „den Schüler auch produzieren lassen“ (A, 226), durch seine „Übungen“ in der „Anwendung des Gelernten“ im Gesangunterricht nicht gerecht. Die Übungen sind nicht geeignet, „handelnd auf die ihn umgebende Außenwelt einzuwirken“ (A, 225), da in ihnen nicht wirklich selbstgesteckte Ziele nach „eigener ernster Wirksamkeit“ (Herbart) der Schüler verfolgt werden.

4. 3 Herbarts Forderung nach charakterbildender „eigener ernster Wirksamkeit der Jugend“:

Chancen einer praktischen Realisierbarkeit der Charakterbildung

Herbart erkennt keine für die Charakterbildung förderliche Öffentlichkeit, die die Jugend „zweckmäßig in Handlung“ setzen könnte. Er grenzt den charakterbildenden Bereich deutlich vom schulischen Unterricht ab: jenseits von Schule und Unterricht müsse nach eigener, ernster Wirksamkeit selbsttätig gehandelt werden. Er betrachtet die Hürden für einen Übergang von der schulischen Interessenbildung zur späteren Charakterbildung als sehr hoch.

4. 4 Kritik:

Charakterbildung bei Helm als didaktisiertes „Anhängsel an den Unterricht“ (Coriand, Hg., 119):

Helms Überzeugung, dass sich aus unterrichtlich gewecktem Interesse leicht ein „entschiedener Wille“ entwickle (vgl. A, 102), hat die „Didaktisierung“ seiner eigenen Allgemeinen Pädagogik zur Konsequenz (vgl. Klingberg 1998, 119). Obwohl Helm durchaus eigene *pädagogische* Ansätze zu einer Theorie der Musikerziehung zeigt – zentral in seinem Ansatz, vorreflexive Formen musikalischen Handelns zu beachten - engt er das gesangpädagogische Spektrum auf musikalische Vorstellungsbildung und Begriffsbildung durch Erwerb von „Wissen“ ein. Die Folge seiner einseitigen Betonung des „Anwendungsmodells“ von Pädagogik zeigt sich in einem Optimismus, dass musikalische Wertübertragung vom Lehrer auf den Schüler methodisch machbar sei. Helms Übungs-

und Konzentrationstypen der musikalischen Wertübertragung zeigen seinen Glauben an die methodische Machbarkeit eines gelingenden Unterrichts.

Für Herbart war die Einübung guter Gewohnheiten weniger eine Sache der intentionalen Erziehung als vielmehr eine Sache der Lebenspraxis selbst (vgl. Buck 1985, 23).

Literaturverzeichnis:

Herbarts Werke:

A 1 - A 3: J. F. Herbart: Pädagogische Grundschriften in drei Bänden. Hg. von W. Asmus; Stuttgart: Klett-Cotta (Pädagogische Texte); 2. unveränd. Aufl. 1982.

K I - IXX: Johann Friedrich Herbarts Sämtliche Werke. Hrsg. von Karl Kehrbach und Otto Flügel. 19 Bde. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza 1887. Aalen (Scientia) 1989.

Literatur über Herbart:

Asmus, Walter: Herbarts Pädagogik des Charakters. [1950/51] In: B. Gerner (Hg.): Herbart. Interpretation und Kritik, S. 69 - 79.

Bagier, Guido: Herbart und die Musik, mit besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zur Ästhetik und Psychologie. Langensalza (Beyer & Mann) 1911.

Ballauf, Th./ Schaller, K.: Johann Friedrich Herbart. In: dies.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. III. 19./20. Jhd. Freiburg/München (Karl Alber) 1973, S. 66 -103.

Bellerate, Bruno M.: J. F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland. Hannover (Schroedel) 1980. (= Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens. Bd. 14).

Benner, Dietrich: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim/München (Juventa) 1986.

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar (Büchse der Pandora) 1982.

Blass, Josef L.: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal (A. Henn) 1969.

Buck, Günther: Herbarts Grundlegung der Pädagogik. Heidelberg (Winter) 1985. (=Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Jg. 1985, Abh. 2).

Caselmann, Christian: Der unsystematische Herbart. Heidelberg (Quelle und Meyer) 1962.

Döpp-Vorwald, Heinrich: Aus Herbarts Jugendschriften. Weinheim (Beltz) 1962 2

Geißler, Erich E.: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. Heidelberg 1970.

Geißler, Erich E.: Johann Friedrich Herbart. In: H. Scheuerl (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. I, S. 234 - 248, München (Beltz) 1979.

Gerner, Berthold (Hg.): Herbart. Interpretationen und Kritik. München (Ehrenwirth) 1971.

Hilgenheger, Norbert: J. F. Herbarts .Allgemeine Pädagogik. als praktische Überlegung: eine argumentationsanalytische Interpretation. Münster (Nodus) 1993.

Holstein, Hermann (Hg.): J. F. Herbart. Allgemeine Pädagogik. Bochum (Kamp) 6. Aufl. 1983, S. 9 - 28 (= Kamps pädagogische Taschenbücher Bd. 23).

Knoop, Karl: Die Pädagogik als selbständige Wissenschaft. J. F. Herbart (1776 - 1841). In: Knoop/Schwab (Hg.): Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1981.

Müßener, Gerhard: J. F. Herbarts .Pädagogik der Mitte. 1986.

Nohl, Herman: Der lebendige Herbart. In: E. Blochmann u.a. (Hg.): Die Pädagogik Herbarts. Weinheim (Beltz) 1965. 6./7. Aufl., S. III - XIII.

Ramseger, Jörg: "Was heißt durch Unterricht erziehen?" Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim/Basel (Beltz) 1991 (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik; Bd. 5; Reihe Pädagogik).

Seidenfaden, Fritz: Die Pädagogik des jungen Herbart. Weinheim/Berlin (Beltz) 1967. (=Marburger Forschungen zur Pädagogik, Bd. 2).

Weiss, Georg: Herbart und seine Schule. München (Ernst Reinhardt) 1928. (= Geschichte der Philosophie in Einzeldarstellungen. Abt. VIII. Die Philosophie der neueren Zeit, II. Bd. 35).

Musikpädagogischer Herbartianismus:

Schriften von Johann Helm:

A: Helm, Johann: Handbuch der allgemeinen Pädagogik. Erlangen und Leipzig (Böhme) 1894.

B: Helm, Johann: Die Entwicklung des Gesangunterrichtes. In: C. Kehr (Hg.): Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes; II. Band. Gotha (Thienemann) 1879, S. 204 - 253.

C: Helm, Johann: Der Gesangunterricht in der Volksschule. In: W. Rein (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik; 2. Band. Langensalza 1896, S. 653 - 667.

D: Helm, Johann: Der Gesangunterricht. In: C. Kehr (Hg.): Die Praxis der Volksschule. Gotha (Thienemann); 12. Aufl. in der Bearbeitung von J. Helm 1903, S. 394 - 409.

E: Helm, Johann u. a. : "Wissenschaftliche Verhandlungen", Kapitel 4: .Löwe, Stellung des Gesangunterrichts.. In: Th. Vogt (Hg.): Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 26. Jahrgang; Dresden (Bleyel und Kammerer) 1894, S. 19 - 29.

Helm, Johann: "Der Gesangunterricht". In: Kehr, Carl (Hg.): Die Praxis der Volksschule: Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichts für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen. 9. Aufl. Gotha (Thienemann) 1884, S. 463 - 477. - 2. unveränderte Aufl. 1868, S. 262 - 274.

Die Gesangpräparationen Helms im Schulwerk "Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen"

1: Rein /Pickel/ Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Das erste Schuljahr. 3. Aufl. Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 1885, S. IX-XVIII [Einleitung] ; 1-50 [Die Grundlegung].

2: Helm, Johann: "Singen" für das I. und II. Schuljahr. In: Das achte Schuljahr. 1. Aufl. Dresden (Bleyel und Kaemmerer) 1885, S. 180 - 219. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

3: siehe 2

4: Helm, Johann: "Singen" für das I. Schuljahr. In: Das erste Schuljahr. 8. Aufl. Leipzig (Heinrich Bredt) 1908, S. 280 - 312.

5: Rein/Pickel/Scheller (Hg.): "Turnen" für das I. Schuljahr. In: Das erste Schuljahr. 5. Aufl. 1907, S. 322 - 224.

6: Helm, Johann: "Singen" für das II. Schuljahr. In: Das zweite Schuljahr. 3. Aufl. 1887, S. 124 - 137.

7: Helm, Johann: "Singen" für das III. Schuljahr. In: Das fünfte Schuljahr. 2. Aufl. 1886, S. 198 - 228.

8: Helm, Johann: "Singen" für das III. Schuljahr. In: Das fünfte Schuljahr. 2. Aufl. , Dresden (Bleyel & Kaemmerer)1886, S. 198 - 230. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

9: Helm, Johann: "Singen" für das III. Schuljahr. In: Das dritte Schuljahr. 3. Aufl., Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 1889, S. 75 - 105.

10: Helm, Johann: "Singen" für das IV. Schuljahr. In: Das sechste Schuljahr. 2. Aufl., Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 1886, S. 161 - 195. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

11: Helm, Johann: "Singen" für das IV. Schuljahr. In: Das vierte Schuljahr. 3. Aufl. Leipzig (Heinrich Bredt) 1892, S. 53 - 86. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

12: Hofmann, Friedrich: "Singen" für das fünfte Schuljahr. In: Das fünfte Schuljahr. Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 1. Aufl. 1882, S. 151 - 171.

13: Helm, Johann: "Bemerkungen zu Hofmanns Unterricht im Singen in Reins fünftem Schuljahr". In: Vogt, Theodor (Hg.) Begr. von T. Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig (Veit und Comp.) 1883; 15. Jg. S. 259 - 270.

14: Helm, Johann: "Singen" für das VI. und VII. Schuljahr. In: Das siebte Schuljahr. Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 2. Aufl. 1888, S. 217 - 249.

15: Helm, Johann: "Ein Unterrichtsbeispiel" für das 7. Schuljahr. In: W. Kramer (Hg.): Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen. Regensburg (Bosse) 1981, S. 102 - 106. - Siehe dieses Beispiel auch in 14, 245 - 249.

16: Helm, Johann: "Singen" für das V. - VII. Schuljahr. In: Das siebente Schuljahr. 2. Aufl. Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 1888, S. 187 - 249. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

17: Helm, Johann: "Singen" für das VIII. Schuljahr. In: Das achte Schuljahr. 2. Aufl. 1888, S. 169 - 189. In: W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (Hg.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.

Pestalozzi, Johann Heinrich: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Bad Heilbrunn, 4. Aufl. 1983 (Klinkhardts pädagogische Quellentexte)

*

Weitere Lit. zum Herbartianismus:

Adl - Amini/Oelkers/Neumann (Hg.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Bern, Stuttgart (Haupt) 1979.

Bartels, Friedrich: Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoy.schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Wittenberg (Herrose) 1885.

Coriand, R. / Winkler, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998

Dietrich, Theo: Geschichte der Pädagogik in Beispielen. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1970, S. 164 - 299.

Dornstedt, Wilhelm: "Was kann die Schule thun, um die Gesangeslust im Volke zu wecken und zu fördern ?". In: T. Ziller (Hg.): Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik; 4. Jahrgang 1872, S. 25 - 43.

Flitner, Wilhelm: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg (Quelle & Meyer) 2. Aufl. 1958.

Gaudig, Hugo: Didaktische Präludien. Leipzig und Berlin (Teubner) 3. Aufl. 1923.

Gruhn, Wilfried: "Erziehung in der nationalen Schule 1866-1890". In: Geschichte der Musikerziehung. Hofheim (Wolke) 1993, S. 131-152.

Heise, Walter/ Hopf, Helmuth/ Segler, Helmut (Hg.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg (Bosse) 1973.

Heise, Walter: Musikunterricht im 19. Jahrhundert - Ideen und Realitäten. In: H. Chr. Schmidt (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, S. 31-84.

- Hopfner, Johanna: Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Weinheim / München 1999
- Kehr, Carl: Die Praxis der Volksschule. Gotha (Thienemann) 2. Aufl. 1868.
- Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim (Beltz) 1959.
- Klingberg, Lothar: Herbartianismus – Paradigma, Schule Exempel. In: Coriand, R. / Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte, Weinheim 1998, S. 115-125.
- Koerrenz, Ralf: Schulreform als Baustein der Sozialpolitik – Reins Theorie des Volksschulunterrichts. In: Coriand, R / Winkler, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte, Weinheim 1998, S. 189-202.
- Közle, Joh.Fr. Gottlob: Die pädagogische Schule Herbarts und ihre Lehre faßlich dargestellt und beurteilt. Gütersloh (Bertelsmann) 1889.
- Kramer, Wilhelm: Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jhd. Wolfenbüttel (Mösel) 1990.
- Lemmermann, Heinz: Kriegserziehung im Kaiserreich. Band 1: Darstellung. Lilienthal / Bremen 1984.
- Löwe, Richard: Die Stellung des Gesangunterrichts zur Ästhetik und Kulturgeschichte. In: Th. Vogt (Hg.): Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Dresden (Bleyel & Kaemmerer) 26. Jahrgang 1894, S. 1 - 104.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Theorieband, 2. Aufl. Frankfurt 1988, S. 170-178.
- Nolte, Eckhard: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jhds. bis in die Gegenwart. Mainz (Schott) 1975.
- ders.: Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Mainz 1986.
- ders.: Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jhdts. Paderborn u.a. (Schöningh) 1982.
- ders.: Erziehungsziele des schulischen Gesangsunterrichts im 19. Jahrhundert. In: Abel-Struth (Hg.): Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Mainz (Schott) 1986, S. 80 - 93.
- Pfeffer, Martin: Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915. Mainz u.a. (Schott) 1992.
- Pohl, Horst-Erich: Die Pädagogik Wilhelm Reins. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1972.
- Rein, Wilhelm: "Charakterbildung". In: W. Rein (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza; 2. Aufl. 1903, S. 841-845.
- Rein, Wilhelm: "Zum Gesangunterricht". In: W. Rein (Hg.): Pädagogik in systematischer Darstellung. Band 2. Die Lehre von der Bildungsarbeit. Langensalza (Beyer und Mann) 1906, S. 393 - 396.
- Richter, Karl: Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen. Leipzig (Hesse) 1888.
- Roske, Michael: Der Aspekt des Human-Erziehlichen im musikpädagogischen Denken A. B. Marx und Lina Ramann. In: S. Abel - Struth /Hg.): Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Mainz 1986, S. 72-79.
- Scheffler, Heribert: Zillers Formalstufentheorie und der Vorwurf des unterrichtsmethodischen Schematismus. Kastellaun (Henn) 1977.
- Schloz, Wolfgang: Über die Nichtplanbarkeit i.d. Erziehung. Wiesbaden 1966.
- Schmidt, Hans-Christian (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik, Band 1. Kassel (Bärenreiter) 1986.
- Schwenk, Bernhard: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim (Beltz) 1963.

Schwenk, Bernhard: Probleme der Herbart - Nachfolge. In: B. Gerner (Hg.): Herbart. Interpretation und Kritik. München 1971, S. 113 - 130.

Stahl, Wilhelm: Geschichte des Schulgesangunterrichts. Stuttgart (Union Deutsche Verlagsgesellschaft) 1913.

Ufer; Chr.: Vorschule der Herbartischen Pädagogik. Dresden (Bleyl & Kaemmerer) 10. Aufl. 1909

Wagner, Ernst: Die Praxis der Herbartianer. Langensalza (Schulbuchhandlung Greßler), 7. Aufl. 1896.

Werturteilsfragen in der gegenwärtigen Musikpädagogik :

Allesch, Christian G.: Das Musikerleben als personaler Gestaltungsprozeß. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 3 , 1982., S. 47 - 66.

Bastian, Hans Günther: Die sozialpsychologische Bedingtheit des musikalischen Urteils. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 1, 1980, S. 62 - 83.

Bastian, Hans-Günther/Klöckner, Dieter (Hg.): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag. Düsseldorf (Schwann) 1982.

ders.: Das musikalische Urteil als Gegenstand empirischer Forschung. In: S. Abel -Struth (Hg.): Musica, 1982, Heft 1; Jan./Febr. 36. Jg. S. 229 - 235.

Behne, Klaus-Ernst: Urteile und Vorurteile. Die Alltagstheorien jugendlicher Hörer. In: H. de la Motte - Haber (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik Bd. 4. Kassel u. a. (Bärenreiter) 1987, S. 221 - 272.

Bucher, Willi / Pohl, Klaus; im Auftrag des Deutschen Werkbundes e. V. und des Württembergischen Kunstvereins Stuttgart (Hg.): Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. Darmstadt und Neuwied (Luchterhand) 1986.

Feurich, Hans - Jürgen: Wertvermittlung als jugendkulturelles Problem - Über die Notwendigkeit einer normativen Auseinandersetzung im Musikunterricht. In: R. Schneider (Hg.): Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90 er Jahren, Regensburg 1991, S. 50 - 63.

Graml, Karl/ Reckziegel, Walter: Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Mainz 1982.

Heimann, Walter: Musikalische Interaktion. Grundzüge einer analytischen Theorie des elementar-rationalen musikalischen Handelns dargestellt am Beispiel Lied und Singen. Köln (Gerig) 1982.

ders.: Musikalisches Handeln als didaktisches Problem. Über die Antinomie von Handeln und Erkennen im Musikunterricht. In: Kongressbericht 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984 (Schott), S. 235 - 245.

Hentig, Hartmut von: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung. München/Wien (Hanser) 1985.

Humann, Klaus/ Reichert, Carl-Ludwig (Hg.): Rock Session 4. Magazin der populären Musik. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1980.

Jank/Meyer/Ott: Zur Person des Lehrers im Unterricht. In: Musikpädagogische Forschung Bd. 7, 1986.

Jank, Werner: Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 9, 1988, S. 37 - 68.

Jost, E.: Sozialpsychologische Faktoren der Popmusikrezeption, Mainz 1976.

Kaiser, Hermann J.: Zur Konstitution des ästhetischen Objekts. Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis -/ Lernbegriff. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 9; S. 13 - 36

ders.: Meine Erfahrung - Deine Erfahrung ?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In: ders. (Hg.): Musikpädagogische Forschung Bd. 13, 1992.

Klüppelholz, Werner: Momente musikalischer Sozialisation. In: Behne (Hg.): Musikpädagogische Forschung Bd. 1, 1980, S. 146 - 177.

- Lehmann, Andreas C.: Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören oder: Versuchen wir, immer gleich zu hören! In: Schulten (Hg.): Musikpädagogische Forschung Bd. 14, 1993, S. 78 -92.
- Maas, Georg: Handlungstheoretische Begriffsbildung im Musikunterricht. Mainz (Schott) 1989.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. I: Theorieband; II: Praxisband. Frankfurt a. M. (Scriptor) 1987. (2. Aufl. 1988).
- Miller, Alice: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1980.
- Mitscherlich, Alexander und Margarete: Die Unfähigkeit zu trauern. München (Piper) Neuausgabe 1977.
- Morshäuser, Bodo (Hg.): Thank You Good Night. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1985.
- Olias, Günter: Musikvermittlung als Konnexionismus - Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung. In: Schulten (Hg.): Musikpädagogische Forschung 1993, Bd. 14, S. 131 - 142.
- Regner, Hermann: Musik lieben lernen. Anregungen für Eltern und Erzieher. Mainz (Piper-Schott) 1988.
- Ritzel, Fred: Über Improvisation in der Musikpädagogik. In: Reinhold Brinkmann (Hg.): Improvisation und neue Musik. Acht Kongreßberichte. Mainz (Schott) 1979, S. 66 - 95.
- Schaarschmidt, Helmut: Improvisation. Bremen 1991.
- Scheuer, Walter: zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung. Mainz (Schott) 1988.
- Schmidt, Hans-Christian: Musikdidaktik zwischen EH und UH oder: Erziehung zur Müdigkeit. In: Jost (Hg.): Musik zwischen E und U, Mainz 1984, S. 79 - 106.
- Spahlinger - Ditzig, Ursula: Neue Musik im Gruppenurteil. Berlin (Wagner) 1977.
- Scheuer, Walter: Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Mainz 1988.

Wissenschaftstheoretische Literatur:

- Abel-Struth, Sigrid: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Mainz 1970
- dies.: Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Mainz 1973.
- dies.: Aktualität und Geschichtsbewußtsein; zur musikdidaktischen Kategorie des Neuen. In: dies. (Hg.): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985, SD. 589 - 597.
- dies.: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985.
- dies.: Methodik der Musikpädagogik. Versuch zur methodologischen Situation musikpädagogischer Forschung. In: Bastian/ Klöckner (Hg.): Musikpädagogik. Düsseldorf 1982.
- dies.: Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Mainz 1986.
- dies.: Methodik der Musikpädagogik. Versuch einer methodologischen Situation musikpädagogischer Forschung. In: Bastian/ Klöckner (Hg.): Musikpädagogik. Düsseldorf 1982, S. 39 - 56.
- dies.: Ziele des Musik - Lernens. Teil I (1978); Teil II (1979) Mainz (Schott).
- dies.: Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand - Methoden - Probleme. In: Musikpädagogische Forschung Bd. 5, 1984, S. 360 - 374.
- Dahlhaus, Carl: Über musikalische Werturteile. In: Krützfeld (Hg.): Die Wertproblematik in der Musikdidaktik. Ratingen 1973, S.9 - 18.
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt 1980; (Stuttgart1950).
- ders.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1958.
- Nolte, E.: Zur Terminologie in der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 4/1977.
- Ramseger, Jörg: Was heißt `durch Unterricht erziehen? Weinheim/Basel 1991
- Kalberg, Stephen: Max Webers Typen der Rationalität. In: Sprondel/ Seyfarth (Hg.): Max Weber und die Rationalisierung sozialen Handelns. Stuttgart 1981.

König, E. / Zedler, P. : Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1983.

Weber, Max: Soziologische Grundbegriffe. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1973 (4. Aufl.).

Weiß, Johannes: Max Webers Grundlegung der Soziologie. München (UTB) 1975.

Zusammenstellung der in den „8 Schuljahren“ behandelten Lieder.

I. Schuljahr.

Fortl. No.	Liedertexte.	Anschlussstoffe.
1.	Aus dem Himmel ferne.	Sternthalermärchen.
2.	Weisst du, wie viel Sterne.	Sonne, Mond und Sterne.
3.	Alles neu macht der Mai.	Heimatl. Naturleben.
4.	Ein junges Lämmchen weiss.	Frau Holle (Schäfchen).
5.	Es klappert die Mühle.	Strohalm, Kohle und Bohne.
6.	Ich hatt' einen Kameraden.	Das Lumpengesindel und Hühnchens Tod.
7.	Ach bleib mit deiner Gnade.	Schulleben.
8.	Fuchs, du hast die Gans gestohlen.	Wolf und Fuchs.
9.	In Polen brummt ein wilder Bär.	Der Zaunkönig und der Bär.
10.	Gestern Abend ging ich aus.	Der Fundevogel.
11.	Wer sitzt auf unsrer Mauer.	Die Bremer Stadtmusikanten.
12.	Hopp! hopp! hopp! Pferdchen lauf.	Der Arme und der Reiche.

2. Schuljahr.

1.	Alle Vögel sind schon da.	Heimatl. Naturleben.
2.	Ade, du mein lieb Heimatland.	Robinsons Abschied.
3.	Noch lässt der Herr mich leben.	Robinson erleidet Schiffbruch.
4.	Müde bin ich, geh zur Ruh'.	Robinson allein auf der Insel.
5.	Wach auf mein Herz und singe.	Robinson richtet sich ein.
6.	Kommt ein Vogel geflogen.	Robinson wird krank.
7.	Mein erst Gefühl sei Preis u. Dank.	Robinson wird wieder gesund.
8.	Wenn ich ein Vöglein wär.	Der erste Jahrestag auf der Insel.
9.	Mit dem Pfeil, dem Bogen.	Robinson sieht sich weiter auf der Insel um.

Fortl. No.	Liedertexte.	Abschlussstoffe.
10.	Gott, ich danke dir von Herzen.	Robinsons Ernte.
11.	Das Büblein auf dem Eis.	Heimatl. Naturleben.
12.	Vom Himmel hoch da komm ich her.	} Weihnachten. Robinson als Lehrer.
13.	Alle Jahre wieder.	
14.	Lang, lang ist's her.	Robinsons Abreise.
15.	Winter ade.	Ausgang des Winters.

3. Schuljahr.

1.	Der Lenz ist angekommen.	Der Hain.
2.	Auf Gott und nicht auf meinen Rat.	Abraham.
3.	Befehl du deine Wege.	Jakob.
4.	Ob ich gleich ein Schäfer bin.	Joseph.
5.	Ward ein Blümchen mir geschenkt.	Heimatl. Naturleben.
6.	Üb' immer Treu' und Redlichkeit.	Joseph bei Potiphar, auch Thüringer Sagen No. 15—19.
7.	Ein scheckiges Pferd.	Kampf der Thüringer mit den Sachsen.
8.	Bald ist es wieder Nacht.	Geographische und naturwissen- schaftliche Exkursionen.
9.	Du lieblicher Stern.	Gestirne.
10.	O Tannenbaum.	Laub- und Nadelwald.
11.	Wer nur den lieben Gott lässt walten.	Josephs Erhöhung.
12.	Eh' noch der Lenz beginnt.	Frühjahrsanfang.

4. Schuljahr.

1.	Heil dir im Siegerkranz.	Bedrückung Israels in Ägypten.
2.	Jung Siegfried war ein solzer Knab.	Siegfrieds Jugend.
3.	In allen meinen Thaten.	Moses führt sein Volk aus Ägypten fort.
4.	Lobe den Herrn, den mächtigen König.	Das Volk Israel in der Wüste.
5.	Wem Gott will rechte Gunst er- weisen.	Heimatl. Volks- und Naturleben.
6.	Geht nun hin und grabt mein Grab.	Moses stirbt.
7.	Nun danket alle Gott.	Eroberung Kanaans.
8.	Bei einem Wirte wundermild.	Heimatl. Volks- und Naturleben.
9.	Ein Jäger aus Kurpfalz.	Jagd im Odenwald (Siegfried).
10.	Morgenrot, Morgenrot.	Ermordung Siegfrieds.
11.	Allein Gott in der Höh' sei Ehr!	Gideon.
12.	Wer will unter die Soldaten.	Eli und Samuel.
13.	Ich hab mich ergeben.	König Saul.
14.	Deutschland, Deutschland über Alles.	Jonathans Heldenthat.

Fortl. No.	Liedertexte.	Anschlussstoffe.
15.	War einst ein Riese Goliath.	David und Goliath.
16.	Ein getreues Herze wissen.	David und Jonathan.
17.	Alles ist an Gottes Segen.	König Salomo.
18.	Dir, dir, Jehova, will ich singen.	Der Tempelbau Salomos.

5. Schuljahr.

1.	Kommet, ihr Hirten.	Geburt Jesu.
2.	Der Mai ist gekommen.	Heimatl. Naturleben.
3.	Herr Heinrich sitzt am Vogelherd.	Wahl Heinrichs zum König.
4.	Wie soll ich dich empfangen.	Johannes, der Täufer.
5.	Mir nach, spricht Christus.	Simon Petrus und dessen Genossen werden Jünger.
6.	Treue Liebe bis zum Grabe.	Schlacht auf dem Lechfelde.
7.	Schier dreissig Jahre bist du alt.	Kämpfe Ottos I.
8.	Wie lieblich schallt durch Busch und Wald.	Heimatl. Naturleben.
9.	Aus tiefer Not schrei ich zu dir.	Der Pharisäer und der Zöllner.
10.	Ich bin ein deutscher Knabe.	Ottos friedliche Arbeit und Tod.
11.	Dich, Jesum, lass ich ewig nicht.	Jesus und Zachäus.
12.	Sah' ein Knab ein Röslein steh'n.	Heimatl. Naturleben.
13.	Der Hauptmann er lebe.	Karls d. Grossen Zug nach Spanien.
14.	Goldne Abendsonne.	Heimatl. Naturleben.
15.	Befehl du deine Wege.	Jesus und das kananäische Weib.
16.	Jesus nimmt die Sünder an.	Gleichnis vom verlorenen Schaf.
17.	Am Rhein, am grünen Rhein.	Karls des Grossen Persönlichkeit und Ende.
18.	Meine Lebenszeit verstreicht.	Jairi Töchterlein.
19.	Wohl dir, du Kind der Treue.	Tod Johannes des Täufers.
20.	Nicht lange mehr ist's Winter.	} Ausgang des Winters.
21.	Holder Frühling komm doch wieder.	

6. Schuljahr.

1.	Der Mai ist gekommen.	Heimatl. Naturleben.
2.	Unterm Eichbaum auf der Heide.	Hönig Attila.
3.	Da droben unbezwungen sass König Gelimer.	West- und Ostgothen.
4.	In allen meinen Thaten.	Stillung des Sturmes auf dem Meere.
5.	Ich bin das Licht, ich leucht Euch für.	Heilung des Blindgeborenen.
6.	Drum auf Gott will hoffen ich.	Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg.
7.	Zu Speier im letzten Hauselein.	Heinrich IV.
8.	Mache dich, mein Geist, bereit.	Gleichnis von den 10 Jungfrauen.
9.	Die Weiber von Weinsberg.	Die Hohenstaufen.
10.	Der alte Barbarossa.	Barbarossa-Sage.

Fortl. No.	Liedertexte.	Anschlussstoffe.
11.	Turner zieh'n froh dahin.	Schulleben.
12.	Zu Strassburg auf der Schanz.	Alpen. Barbarossas Rückzug aus Italien.
13.	Im Dom zu Braunschweig ruhet.	Heinrich der Löwe.
14.	Eins ist not; ach Herr.	Maria und Martha.
15.	Graf Eberhard im Bart.	Kreuzzüge.
16.	Wie soll ich dich empfangen?	Salbung Jesu in Bethanien.
17.	Im Aargau steht ein hohes Schloss.	Rudolf von Habsburg.
18.	Meinen Jesum lass ich nicht.	Jesus vor den Hohenpriestern.
19.	O Haupt voll Blut und Wunden.	Jesus vor Pilatus.
20.	Jesus lebt, mit ihm auch ich.	Jesu Begräbnis und Auferstehung.
21.	Auf Christi Himmelfahrt allein.	Jesu Himmelfahrt.

7. Schuljahr.

1.	O du fröhliche, o du selige.	Ausgiessung des heiligen Geistes.
2.	Es ist ein Berg auf Erden.	Jugend des Columbus.
3.	Ein feste Burg ist unser Gott.	Die Apostel vor dem hohen Rat.
4.	Wenn Jemand eine Reise thut.	Erste Reise des Columbus.
5.	Und die Sonne, die machte den weiten Ritt.	Die späteren Reisen des Columbus.
6.	Preisend mit viel schönen Reden.	Kaiser Maximilian I.
7.	Die Hussiten zogen vor Naumburg.	Luthers Jugend- und Entwicklungsgeschichte.
8.	Nun, Wittenberger Nachtigall.	Luther.
9.	Seht, wie die Sonne dort sinket.	Heimatl. Naturleben.
10.	Bei dir gilt nichts, denn Gnad' und Gunst.	Paulus in Thessalonich.
11.	Im Wald und auf der Heide.	Heimatl. Naturleben.
12.	Als Luther auf der Koburg lag.	Reichstag zu Augsburg.
13.	Erhalt uns, Herr, im wahren Glauben.	Pauli Abschied von den Ephesern.
14.	Geht nun hin und grabt mein Grab.	Luthers Tod.
15.	Mit dem Herrn fang alles an.	Schlacht bei Lützen.
16.	Gefochten und geschlagen.	Böhmisch-pfälzischer Krieg.
17.	Mir nach, spricht Christus.	Paulus in Rom.
18.	Nun lasst uns gehn und treten.	Der Friede.
19.	Der Frühling naht mit.	Heimatl. Naturleben.

8. Schuljahr.

1.	Das Wandern ist des Müllers Lust.	Heimatl. Naturleben.
2.	Als die Preussen marschierten vor Prag.	Schlacht bei Prag.
3.	Nun aber soll erschallen dir Preis und Ruhm Schwerin.	Schwerins Tod.

Fortl. No.	Liedertexte.	Anschlussstoffe.
4.	Herr Seydlitz auf dem Falben.	Schlacht bei Rossbach.
5.	Hans Joachim von Ziethen.	Schlachten b. Liegnitz u. Torgau.
6.	Droben stehet die Kapelle.	Heimatl. Naturleben.
7.	Es geht bei gedämpfter Trommel Klang.	Schlacht bei Jena.
8.	In dem wilden Kriegestanze.	Scharnhorsts Tod.
9.	Es zog aus Berlin ein tapferer Held.	Die Versuche zum Abschütteln der Fremdherrschaft.
10.	Zu Mantua in Banden.	Die Versuche zum Abschütteln der Fremdherrschaft.
11.	Von Wunden ganz bedeckt.	Napoleons Untergang.
12.	Was blasen die Trompeten?	} Schlacht bei Leipzig.
13.	Mit deinen Engelzügen in deiner Marmorruh.	
14.	Was ist des Deutschen Vaterland.	} Wiederaufrichtung des deutschen Kaisertumes.
15.	Ich weiss nicht, was soll es be- deuten.	
16.	Sie sollen ihn nicht haben, den freien deutschen Rhein.	
17.	Es braust ein Ruf.	
18.	Wer ist der greise Siegesheld.	

Schwabach.

Helm.

Lebenslauf

Name: Brodmann
 Vorname: Ulrich
 geboren am: 18. 10. 1957
 Geburtsort: Zeven
 Familienstand: verheiratet
 Kinder: 2 (6/ 4)
 Anschrift: Holbeinstr. 3
 29664 Walsrode
 Tel: 05161/74556

1964-1977 Schulbesuch in Wilhelmshaven mit dem Abschluss Abitur

1979-1983 Nebenamtliche Lehrkraft an der Jugendmusikschule in Wilhelmshaven (Fach: Violine)

1978-1985 Lehramtsstudium an der Universität Oldenburg mit den Fächern Musik und evangelische Religion für das Lehramt an Gymnasien und Erlangung der Lehramtsbefähigung

1980 Engagement als Bühnenmusiker an der Landesbühne Niedersachsen

11.8.1986 Einstellung als Studienassessor am Gymnasium Walsrode

1986-lfd Leitung diverser schulischer Musik-Arbeitsgemeinschaften
 (Schwerpunkt: Instrumentalensemble und Orchester)

11.8.1990 Ernennung zum Studienrat

1999 Kommissarische Übernahme der Fachleitung Musik am Gymnasium Walsrode

24.10.2001 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Oldenburg

Walsrode, den 20.09. 2002

Ulrich Brodmann

Die Untersuchung beschäftigt sich mit Techniken der musikalischen Wertübertragung im Musikunterricht des 19. Jahrhunderts am Beispiel der Musikdidaktik von Johann Helm - im Urteil seiner Zeitgenossen einer der bedeutendsten Vertreter des musikpädagogischen Herbartianismus. Im Kontext der Allgemeinen Erziehungslehre von Helm, der zeitgenössischen Herbart-Rezeption und der damaligen Diskussion über die „Ideal-Methode“ für den Gesangunterricht zeichnet die Arbeit zunächst das Helmsche Konzept eines „erziehenden Gesangunterrichts“ nach, der als integraler Teil eines komplex gegliederten Gesamtunterrichts einen Beitrag zur Charakterbildung leisten soll. Anhand seiner Unterrichtspräparationen (Musterlektionen) zum Gesangunterricht werden sodann Handlungsstrukturen analysiert, die aufzeigen, wie Helm einen interesselbildenden Gesangunterricht methodisch konzipiert, um einen im Prinzip lebenslang anhaltenden musikalischen Wertaufbau bei seinen Schülern zu initiieren.

The dissertation deals with the methods of conveying the value of music in the music lessons of the 19th century using Johann Helm's didactics of music as an example. According to his contemporaries Helm was one of the most significant advocates of Herbartianism music pedagogy. In the context of Helm's general concept of education, of the contemporary acceptance of Herbart's ideas and of the discussion at that time on the "ideal method" of teaching voice, this dissertation concerns itself first with Helm's concept of educating a person while teaching him to sing, which, as an integral part of a complexly structured unit of lessons, should at the same time contribute to the forming of his character. By means of his model teaching units for voice, his methods of application are then analyzed which show Helm's concepts of the didactics of teaching voice. The lessons should arouse such interest that in principle they result in a lifelong appreciation of the value of music in students.