

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Herausgegeben von

Jürgen Vogt

In Verbindung mit

Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/home.html>

Elektronischer Artikel

Kaiser, H. J. (2002): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (Mai 2002).

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser1.pdf>

Der Text wurde zuerst publiziert in: Musikforum, 83, 1995, S.17-26; in der vorliegenden Form in „Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung“ (Sitzungsbericht 1994/95 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik), hg. v. H. J. Kaiser, Mainz 1998, S.98-114. Der Wiederabdruck erfolgt mit der freundlichen Genehmigung von Schott Musik International, Mainz.

© **Hermann J. Kaiser, 2002**

Hermann J. Kaiser

Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung

Über die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung zu sprechen, fällt mir angesichts der Vielzahl von einschlägigen Äußerungen nicht ganz leicht. Andererseits aber weist diese Veranstaltung des Deutschen Musikrates darauf hin, dass es an der Zeit zu sein scheint, sich wieder einmal die beiden Fragen vorzulegen und eine Antwort für die Gegenwart darauf zu finden, welche Bedeutung der Musik in unserer Gesellschaft zugewiesen und auf welcher vielfältigen Weise das Verhältnis von Musik und Erziehung bzw. Bildung gedacht wird. Da Bestimmungsversuche zwar immer nur *aus* einer bestimmten und *für* eine bestimmte Gegenwart vollzogen werden können, andererseits diese aber auch Folgen für zukünftiges Handeln haben - und sei es auch nur in der Form, dass man sie rückblickend für zu weitreichend, für überzogen oder gar für falsch erklärt - möge mir meine Vorsicht in der Beantwortung der Fragen wohlwollend nachgesehen werden.

Im folgenden vollziehe ich vier Schritten des Nachdenken. Sie sind folgendermaßen überschrieben: Versicherungen - Unsicherheiten - Abschiede - Sichten, Ansichten, Durchsichten.

[A] VERSICHERUNGEN

Das mir gestellte Thema verpflichtet zunächst zu einer Standortbestimmung. Der Versuch einer Standortbestimmung von Musik *im Rahmen von Erziehung, Musikalischer Bildung* und welche Begriffe für diesen Sachverhalt auch immer benutzt werden mögen einerseits und von Musik *als gesellschaftlicher Praxis* andererseits kann immer nur vor dem Hintergrund bereits vorausliegender Positionierungen vollzogen werden. Diesen Ort, der vorausliegt, will ich zunächst einmal bestimmen, und zwar dadurch, dass ich Versicherungen aus der jüngsten und ein wenig zurückliegenden Vergangenheit in Erinnerung rufe, die der Bedeutung von Musik, Erziehung und ihrer beider Verhältnis gelten.

BEDEUTUNGSZUWEISUNGEN AN DIE MUSIK

1. Musik als Spitze in einer Hierarchie der Künste

In Kestenbergs Versuch einer materialistischen Darstellung der Entwicklungsgeschichte der Künste entwickelt sich die Musik vom 18. Jahrhundert an zur „Herrscherin unter den Künsten“. Er findet

„in der Musik (...) den reinsten Spiegel des Innenlebens, des Charakters, der Gesinnung ihres jeweiligen Schöpfers. (...) Der reine Strom der Empfindungen, welcher die Musik durchflutet, kommt (..) in keiner andern Kunst so von allen stofflichen Bedingungen losgelöst zum Durchbruch. (...) Die Musik bedeutet die complicierteste, daher am höchsten entwickelte Kunst, welche, hervorgerufen durch den unmittelbarsten weil schreckhaftesten Sinn, den Gehörsinn, auch das Empfindungsleben des Menschen wirkungsvoller als die andern Künste zu berühren vermag.“ (Kestenbergs, 1900, 152/53)

2. Die humanbiologische Notwendigkeit von „Musik“

Überspringen wir fünfzig Jahre, dann liest sich das 1972 folgendermaßen:

„ (...) wir können von der Hypothese ausgehen, dass alle jene Elemente lebensnotwendig sind, die sich in der uns bekannten Geschichte als konstante Faktoren sämtlicher Gesellschaften erwiesen haben. Ein solch konstanter Faktor ist die Musik; es gibt in der uns bekannten Geschichte keine Gesellschaft ohne Musik; es ist deshalb in hohem Maße unwahrscheinlich, dass eine Gesellschaft ohne Musik humanbiologisch möglich ist“ (Picht, 1972, 36)

3. Musik als Sinnsuche des Lebens

Und 1995 lesen wir, dass wir

„die Chance für einander ergreifen, indem wir Musik als geistiges Erfahren und sinnliches Darstellen unter den Menschen verstehen, die einander in Staat und Gesellschaft, Wirtschaft und Politik auf nicht simpel vorverordneten Rängen begegnen.“

Daher wird an den Wagemut jener Politiker appelliert,

„die nicht an Bildung einsparen, weil sie den Wert von Musik, Kunst, Kultur nicht im Luxus sehen, mit dem wir den Alltag verbrämen, sondern in der Sinnsuche des Lebens entdecken.“ (Roscher, 1995, 20)

MUSIK - ERZIEHUNG - KULTUR

Betrachtet man nun den Zusammenhang von Musik und Erziehung bzw. Bildung, dann kann man zwei von entgegengesetzten Punkten ausgehende Argumentationslinien unterscheiden: Zum einen wird das Schicksal der Musik und des weiteren auch das der Kultur abhängig gemacht von der musikalischen Erziehung der nachwachsenden Generation; zum anderen wird genau umgekehrt das Schicksal der Musikerziehung an jenes der Musik gebunden. Ich wende mich zunächst der erstgenannten Argumentationslinie zu:

1. Das Schicksal der Musik(Kultur) ist abhängig von Musikerziehung der Jugend

Im August 1950 wurde, wie bekannt, in Calw im Schwarzwald die „Arbeitsgemeinschaft für Musikerziehung und Musikpflege“ gegründet. Diese AGMM lud ihre Mitglieder im folgenden Jahr nach Berlin ein, um „in einem größeren Rahmen aktuelle Fragen ihres Aufgabengebietes“ zu verhandeln. Ohne den leisesten Zweifel wurden dort die Reformvorstellungen Kretschmars und Kestenbergs als Basis und Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen angesehen. Diesen beiden Kronzeugen folgend, wurde das Schicksal der Musik aufs engste an eine gelingende Erziehung der Jugend zur Musik gebunden. Man gab der Überzeugung Ausdruck, dass Musikerziehung und Musikpflege nicht privater Willkür überlassen werden dürften, sondern fest in das gesamte Erziehungssystem vom Kindergarten bis zur Hochschule verankert werden müssten. „Die musischen Grundkräfte des Menschen“, so heißt es, „sind das notwendige, nicht zu entbehrende Gegengewicht gegen die seelische Entleerung und zugleich die sicherste Waffe im Kampf um die Wiedergewinnung eines neuen Humanitätsgefühls.“ (Waffe für Humanität ??? HJK) Es fiel der Satz: „Der Verfall

der Musik würde heute den Verfall der gesamten christlich-abendländischen Kultur bedeuten" (Fischer 1951,323).

Man mag heute vielleicht schmunzeln über diese der Musik attestierte Allmacht, sollte aber nicht glauben, dass derartige Zuweisungen der Vergangenheit angehören. Sie leben fort. Nach wie vor existiert die Behauptung, dass die „öffentliche Musik-kultur“ existentiell auf die „schulische Musikerziehung“ angewiesen sei. Dabei wird dieser Glaube nicht einmal dadurch erschüttert, dass - wie derselbe Autor vermerkt - die Musikerziehung in der allgemeinbildenden Schule von der öffentlichen musik-kulturellen Szene mitleidig, manchmal sogar argwöhnisch und ironisch belächelt wird (Ehrenforth, 1981, 157 und 1987, 127).

Ich wende mich jetzt der zweiten Argumentationslinie zu:

2. Das Schicksal der Musikerziehung ist abhängig vom Schicksal der Musik

Programmatisch für diese Perspektive ist die folgende Äußerung, und sie mag für ähnliche Überzeugungen stehen: „Das Schicksal der Musik ist auf weite Sicht auch das ihre (d.h. der Musikerziehung - HJK)“ (Ehrenforth, 1981, 155). Man kann diese Behauptung nur nachvollziehen, wenn man der Musik bestimmte Funktionen zu-spricht, die sie erfüllen soll, so dass beim Herausfallen von Musik aus Erziehungs- und Bildungskontexten diese ihre Aufgaben nicht mehr angemessen erfüllen könn-ten.

2.1 Musik als Bildungsmittel

„Durch diese ganze Politik geht ein einheitlicher Gedanke, es ist der einer im höchsten Sinne pädagogischen Einstellung zur Kunst, nicht als ob die Kunst geschulmeistert werden sollte, sondern die Kunst wird als eines der höchsten und bedeutungsvollsten Elemente zur Be-gründung einer echten Volksbildung gewertet. Wohlverstanden einer Bildung des gesamten Volkes, aller seiner Schichten“ (Becker, C.H. (14.12.1925); hier zitiert nach Kestenber, 1927, 2-3).

2.2 Musik als Mittel der Humanisierung

„Ihre eigentliche Bedeutung haben aber die Ideen der neuen Musikerziehung erst in der Zeit nach dem Weltkrieg erlangt. Es schien, „als ob mit der Neuordnung der Welt, die Gedanken der Völkerversöhnung und Humanität sich allgemein durchsetzen würden, *und damit auch eine Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik*, allgemeine Geltung gewinnen würde (...)“ (Kestenber, 1934, 12/13).

Es ließen sich noch viele Stimmen herbeiführen, die in der einen oder anderen Weise die Bedeutung von Musik und ihre Zusammenführung mit dem Erziehungsgedan-ken in Begriffen wie Musikerziehung und Musikalische Bildung mit einer be-trächtlichen Rhetorik zu sichern wüssten. Vor einiger Zeit habe ich mir die Mühe ge-macht, Gemeinsamkeiten unter derartigen Begründungen der Zusammenbindung von Musik und Erziehung herauszuarbeiten (Kaiser, 1994, 177). Dabei bin ich auf vier Grundmuster gestoßen.

Das *Erziehungs-* und *Therapieparadigma* dürfte in historischer Überlieferung das nach-gewiesen älteste sein. Es ist nach wie vor in Gebrauch, wenn auch nicht in seiner simpelsten Form: Grundlage bildet die Vorstellung, dass von Musiken Wirkungen

ausgehen, die handlungsbedeutsam sind. Wenn sie aber handlungsbedeutsam sind, dann ist Musik erziehungsbedeutsam.

Ein zweites, das *anthropologische* Rechtfertigungsmuster gründet in der Vorstellung, dass der Umgang mit Musik zur vollgültigen Entfaltung, zur ganzheitlichen Konturierung des menschlichen Lebens, für die Entwicklung zur Person, unentbehrlich sei.

Das *kulturtheoretische*, manchmal auch *kulturanthropologisch* zu nennende Begründungsmuster für die Zusammenführung von Musik und Erziehung, bezieht sein Motiv aus der unterstellten Normativität von Kultur, wie diffus die Vorstellung davon auch immer sein mag.

Dem vierten Paradigma, dem *ästhetischen*, liegt die Überzeugung zugrunde, dass durch Musik eine Erfahrung für uns Menschen ermöglicht wird, die in keinem anderen und durch kein anderes Medium sonst zu gewinnen ist. Im Sinne einer umfassenden Welterfahrung ist damit ein Verzicht auf musikalische Bildung nicht erlaubt.

[B] UNSICHERHEITEN

Wie man sieht, wird Musik mit all dem verbunden, was gut und teuer ist und seit jeher war. So sicher die Überzeugungen hinsichtlich der Wirkungsmacht von Musik und Musiken auch zu sein scheinen, so präventiv sich die Folgerungen aus derartigen Überzeugungen auch geben, immer wieder scheint doch gleichzeitig eine Unsicherheit hinsichtlich der Überzeugungskraft der eigenen Argumente und der darin behaupteten Selbstverständlichkeiten durch. Sie wird gespeist aus den alltäglichen, der Erziehungs- und Lernpraxis entnommenen Erfahrungen, welche so gar nicht mit diesen so sicher erscheinenden Vorstellungen in Einklang zu bringen sind. (Vgl. z.B. Schließ, 1994; Mayer, 1995; aber auch die Reaktionen in der Zeitschrift „Musik und Bildung“, 5/1995, auf Geck, 1995). Diese Verunsicherungen verstecken sich in unterschiedlichen Argumentationen:

1. In einer Überschätzung der Leistungsfähigkeit von schulischer Musikerziehung

„Musikerziehung steht hier von der Aufgabe, mit Zähigkeit jene Trias von Leib, Seele und Geist als Zielhorizont in Erinnerung zu rufen, die im Umgang mit Musik unnachahmlich in Anspruch genommen werden kann. Es geht dabei ... um die ebenso schlichte wie bedeutungsvolle Frage, was eine Schule am Ende der Neuzeit ohne Künste und ohne Blick für das Ganze des Menschen nach Leib, Seele und Geist noch wert sein kann. *Nicht die Künste brauchen die Schule, sondern die Schule braucht* - um der ihr anvertrauten Menschen willen - *die Künste*. Schule ohne Musik: das wäre wohl weniger ein Fiasko der Musikkultur, sondern ein solches der Kultur insgesamt, sofern die Schule Basis und Spiegel der Kultur zu sein beansprucht“ (Ehrenforth, 1981, 155).

Es ist dann kaum verwunderlich, dass in dieser Sicht das „Schicksal der Schule“ mit dem „Schicksal der Musikerziehung in der Schule“ existentiell verknüpft wird (Ehrenforth, 1981, 158).

2. Durch Schaffung eines Feindbildes: Wissenschaftsorientierung

„Die ‚wissenschaftsorientierte‘ Schule ist mit Sicherheit kein tragfähiges Konzept für die Zukunft. Was immer man darunter auch verstehen mag: die Orientierung an Wissenschaft stellt sich immer mehr als Teilperspektive heraus, die bei aller Bedeutung nicht genügt, den jungen Menschen lebensfähig zu machen (...). (...) Es ist schon oft gesagt worden, aber es muß immer wiederholt werden: die einzige Orientierungsmarke für die Schule ist die *Lebensbefähigung des jungen Menschen*. Dies bedeutet, dass die *angemessene und grundsätzlich gleichrangige Berücksichtigung aller Bereiche, die für die Entwicklung des jungen Menschen fundamental wichtig sind*, zur Maxime schulischer Zielvorstellungen erhoben werden muß. Die Dominanz logischer Denkschulung (...), ist nicht aufrecht zu erhalten. Aber sie bestimmt unsere Schule immer noch. (Ehrenforth, 1981, 155).

Soll das etwa heißen, Musik komme ohne Denken aus? Dagegen sei hier - stellvertretend für viele - an Hugo Riemann erinnert, der auf einer musikalischen Logik des Produzierens und insbesondere des Rezipierens beharrt hat. Des weiteren sei der Hinweis darauf erlaubt, dass es viele ungeheuer wichtige und lebensbefähigende Tätigkeiten gibt, die nicht in der allgemeinbildenden Schule gelernt und gelehrt werden. Man stelle sich einmal vor, diese würden einen ähnlichen Anspruch erheben ...?!

3. Durch einesteils fremde andernteils nicht nachprüfbare Aufgabenzuweisungen an Musik und Musikerziehung

Zu Beginn des Jahres 1995 erschien in der Zeitschrift „Üben und Musizieren“ ein Beitrag, in dem die schlichte aber überzeugende Einsicht wieder zur Geltung gebracht wurde, dass Instrumentalunterricht an Musikschulen musikalische und keine außermusikalischen Aufgaben habe (Mahlert, 1995, 6 ff.). Der Autor, mein Kollege Ulrich Mahlert, bezieht sich in seiner Argumentation u.a. auf die Ende 1993 erschienene Resolution der Europäischen-Musikschul-Union. Dieser Resolution zufolge festigt

„in Zeiten, wo Orientierungslosigkeit, Vereinzelung und Gewaltbereitschaft auch unter Kindern und Jugendlichen dramatisch zunehmen“, Erziehung durch Musik „den jungen Menschen, stärkt sein Selbstvertrauen, sein Selbstwertgefühl und seine Urteilsfähigkeit. Sie führt den Einzelnen zum Gemeinschaftserlebnis und entwickelt Kräfte des sozialen Friedens.“

Die Liste dieser der Musikerziehung zugewiesenen Segnungen lässt sich, folgt man der Resolution, beträchtlich verlängern. Der Autor Mahlert fragt sich völlig zu recht, woher man denn wisse, dass Musik und Musikerziehung das aller vermöge. Derartige Aussagen stellen wohl eher Glaubensbekenntnisse dar, als dass sie sich durch Forschungsergebnisse belegen ließen. Die Unsicherheit in der Begründung der zutiefst musikalischen Grundlage wird durch *andere*, vorgebliche Leistungen ersetzt.

Die Reaktionen auf diese Vorstellungen im Heft 3 von Üben und Musizieren desselben Jahres machen überaus deutlich, dass die von Mahlert kritisierten überbordenden Zuweisungen nur aus einer, und ich behaupte: *scheinbaren* Argumentationsnot gegenüber einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit erklärbar und verstehbar sind.

Ich vermute, dass diese Argumentationsnot zwei Ursachen hat: Zum einen macht man sich nicht mehr klar, was ästhetische, hier genauer: musikalische Erfahrungen, die im tätigen Umgang mit musikalischen Prozessen gewonnen werden können, für Menschen bedeuten können. Und wenn man sich dessen bewusst ist, vermutet man, dass ihre Geltendmachung als Begründung dafür, dass für die *Erzeugung* dieser Er-

fahrungen ökonomische Ressourcen durch die Gesellschaft bereitgestellt werden müssen, nicht länger trägt. Zum anderen aber resultiert die Argumentationsnot auch aus einem Universalisierungsanspruch der Musikpädagogen: Möglichst jedes Mitglied einer Gesellschaft soll universell musikalisiert werden, und das heißt dann in der Regel: soll ein Instrument spielen lernen oder soll musikalische Hochprodukte angemessen rezipieren können. Das aber kann man nun wirklich nicht länger einer Gesellschaft vermitteln, in der divergierende - und ich wage zu sagen: durchaus gleichberechtigte - Interessen um ihre ökonomische Absicherung kämpfen.

Meine Absicht ist es nun keineswegs, die Problematik des Zusammenhangs von Musik und Erziehung bzw. Bildung auszubreiten, und dann zu sagen: Das war's. Ich möchte auch wenigstens Richtungen andeuten, die - wenn man ihnen folgt - dem Zusammenhang von Musik und Erziehung oder Musik und Bildung eine nüchterne, eine ideologiefreie Beurteilung angedeihen lassen und in der Folge dessen einen angemessenen gesellschaftlichen Raum sichern helfen. Dazu aber sind, soll das Bemühen Erfolg haben, zunächst einige Vorstellungen zu verabschieden:

[C] ABSCHIEDE

Von allen Äußerungen, die ich zuvor herbeigetragen habe und die entweder der Bedeutung der Musik gelten oder den Zusammenhang von Musik und Erziehung thematisieren, lässt sich bestenfalls an der sprachlichen Fassung ausmachen, ob sie vor 60 Jahren oder erst kürzlich gemacht worden sind. Dieses verweist darauf, dass wir immer noch von Legitimationsfiguren leben, wie sie jene Zeit hervorgebracht hat, in der aus dem Gesangunterricht an allgemeinbildenden Schulen der Musikunterricht wurde, in der das Programm der Volksbildung über die Gründung von Musikschulen eingelöst werden sollte, in der die Forderung, dass allen Menschen - unabhängig von ihrer sozialen und ökonomischen Situation - musikalische Erfahrungen durch die Teilnahme an den Hochprodukten einer musikalischen Geschichte zugänglich gemacht werden müssten, ein solidarisches Bewusstsein anzeigte. Da die Voraussetzungen derartiger Überlegungen nicht länger gelten, werden wir uns auf Gegebenheiten einzurichten haben, die sich aus den gewandelten Voraussetzungen ergeben.

1. Wir werden den Glauben an einen einheitlichen und verbindlichen Musikbegriff aufgeben müssen. Tatsächlich haben wir das eigentlich schon lange. (Dabei ist fraglich, ob es ihn denn überhaupt jemals gegeben hat.)

Ein Begriff von Musik gibt Antworten auf drei Fragen: 1. Was ist Musik? bzw. Was wird in einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation unter Musik verstanden? 2. Welche Funktion(en)/Zweck(e) erfüllt Musik? und 3. Wie entsteht Musik?

a) Zum ersten zwei Beispiele: Beim Aufkommen der Seriellen Musik wurde diese selbst von Musikexperten als Un-Musik, d.h. als nicht den gängigen Bestimmungsmerkmalen von Musik genügende Produktion, abgetan. Ebenso sei erinnert an Definitionen von Musik als „entartete Musik“. Weniger dramatisch, aber ebenso effektiv ist die Unterscheidung von E- und U-Musik. Der lange währenden Geringschätzung unterhaltender Musik und der Hochschätzung sogenannter Darbietungsmusik liegt

ein dichotomer Begriff von Musik zugrunde, der eindeutig eine Wertzuweisung vollzog.

b) Die Entwicklung der Reproduktionsmedien zeichnet dafür verantwortlich, dass heute jede Form von Musik prinzipiell zu jeder Zeit und an jedem Orte verfügbar ist. Auch sind die formalisierten Rahmen der Nutzung von Musik dadurch entformalisiert worden. Die Aneignung von Musik(en) ist nicht länger an Live-Präsentationen mit ganz spezifischen Ritualisierungen gebunden. Die musikalische Konserve, die gegenwärtig dominierende Form des musikalisch-gesellschaftlichen Gedächtnisses, lässt funktionalen und funktionellen Einbindungen jeglicher Form von Musik nahezu unbegrenzten Raum.

c) Auch die *Entstehung* von Musiken hat Formen angenommen, von denen vor einer Reihe von Jahren noch nicht die Rede war: Hier ist es ja nicht länger die ausschließlich „klassische“ Produktion eines Werkes, die Komposition eines einzelnen. Hinzugekommen sind die durch die multimedialen Möglichkeiten gegebenen Formen des kollektiven Komponierens, Improvisierens und Reproduzierens, und das auch noch von Musikern an verschiedenen Orten zu gleicher Zeit. Diese Andeutungen mögen zeigen, dass wir vor ungeahnten *Wandlungen* und *Vervielfältigungen der Begriffe von Musik* stehen.

2. Wir werden uns weiterhin von der Vorstellung verabschieden müssen, nach der Musikleben und Musikerziehung an allgemeinbildenden Schulen, insbesondere des Sekundarbereichs, in der Weise zusammenhängen, dass ersteres ohne letztere nicht existent wäre. Drei Fragen sollen deutlich machen, auf welchen Ebenen der Nachweis für die Geltung einer solchen Vorstellung zu führen wäre, wenn der denn überhaupt gelingen könnte: 1. Welchen Beitrag leistet sie, kann sie überhaupt leisten zum *Entstehen* von Musik? 2. Welchen Einfluss nimmt Musikerziehung in der allgemeinbildenden Schule auf die Prozesse der Aneignung von Musik? 3. Welche Formen der individuellen oder kollektiven Nutzung von Musik außerhalb der Schule hilft sie entwickeln?

3. Ebenso ist jene Vorstellung zu verabschieden, nach der Musik ein unersetzbarer und integraler *Bestandteil von Allgemeinbildung* sei. Mit dieser Behauptung wird bekanntlich häufig die Notwendigkeit von Musikerziehung in der allgemeinbildenden Schule begründet, so dass, wie zuvor zitiert, mit einer „Schule ohne Musik“ die abendländische Kultur dem Untergang zusteuern würde. Ich werde zeigen, dass es 1. unmöglich ist, Musik als unabdingbares Moment von Allgemeinbildung zu bestimmen und 2. dass dieses auch äußerst gefährlich für die Musik, genauer müsste man sagen: für die Musiken, ist. (Entsteht hier doch eine wahrscheinlich kaum zu verantwortende Indienstnahme der Musik(en) zu Zwecken, die aus ihr, ihrer Genese, ihren funktionalen Kontexten und Zwecksetzungen nicht zur rechtfertigen ist.) Pointiert formuliert, *Allgemeinbildung* ist der Widerpart *musikalischer Bildung*, ist jener Anspruch, dem gegenüber musikalische Bildung sich immer ihrer eigenen Kraft zu versichern hat.

Allgemeine Bildung meint eine prinzipiell allen gemeinsame, auf die totale Vielfalt des Lernbaren bezogene und in qualitativ intensiver Form gesicherte Bildung

(Komensky). Hier erhebt sich jedoch zugleich ein Einwand: Alle alles und dieses in qualitativ umfassender Form zu lehren, dieses dürfte einmal als Hoffnung, gewissermaßen als (reale) Utopie, seine Berechtigung gehabt haben, und zwar zu einer Zeit als die Vielfalt des Wissens noch nicht jede aneignbare Form überschritten hatte, in der von der Vielfalt des Wissens noch ein Bild zu gewinnen war, in dem der einzelne sich verorten konnte und dieses allen Menschen möglich sein sollte. Eine solche Vorstellung greift heute jedoch nicht mehr, wenn sie denn überhaupt je gegriffen hat. Die verschiedenen Formen des Wissens von der Welt, die unterschiedlichen Weisen, mit dieser natürlichen und sozialen Welt umzugehen, generieren z.T. divergierende, konkurrierende und letztlich nicht mehr miteinander zu homogenisierende Ansprüche an die Menschen, welche die *inhaltliche* Bestimmung allgemeiner Bildung äußerst erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen.

Formal dagegen lässt sich - und hier bleibe ich ganz in der Tradition der Bestimmung des Begriffes, streiche aber gleichzeitig den Zusatz „allgemein“ - Bildung begreifen als zunehmende Selbstkonstitution eines Subjekts, das sich hinsichtlich der Form dieses Prozesses anderen Subjekten gegenüber - falls erforderlich - zu rechtfertigen in der Lage ist und sich dazu auch verpflichtet weiß. Dieser Bildungsbegriff enthält als konstitutives Moment „Mündigkeit“. Mündigkeit aber ist seit jeher mit zwei grundlegenden Bestimmungen (als deren Möglichkeitsbedingung) verknüpft: Einmal geht es um die Fähigkeit, diese Selbstkonstitution zu leisten, zum anderen dann für diesen Prozess auch die Verantwortung zu übernehmen. Berücksichtigt man dieses, dann zeigt sich, dass im Begriff der Bildung drei Momente vereinigt sind: Zunächst geht es um die *Fähigkeit* zum Bild-Entwurf. Bild meint hier in der Tradition des Bildungsbegriffs die Fähigkeit, von sich selbst ein Bild in dieser sozialen und natürlichen Welt zu entwerfen. Das heißt, die Konturen einer Selbstvorstellung zu entwickeln und ihre reale Einlösung als diesem Vorgriff, diesem Bild entsprechend oder nicht entsprechend zu beurteilen und sein Handeln darauf einzurichten; zweitens geht es um die prinzipielle Begründbarkeit dieses Selbstentwurfs gegenüber Personen, die u.U. die Rechtmäßigkeit des Entwurfs bezweifeln, und drittens um den *Willen*, dieses Bild - das ja immer einen Vorgriff auf noch nicht Realisiertes darstellt - auch zu verwirklichen, und zwar mit dem Bewusstsein, dass der Bildentwurf permanent überholungsbedürftig bleibt: Bildung bleibt eine lebenslange Aufgabe und ein ebensolcher Prozess.

[D] SICHTEN - ANSICHTEN - DURCHSICHTEN

1. Sichten: Die historisch-gesellschaftliche Tat-Sache Musik

1. Musik(en) sind einzig und allein als Formen unterschiedlicher, z.T. auch divergierender und sogar kontroverser gesellschaftlicher Praxen existent. Denn nur dadurch, dass Musiken *gemacht, gespielt, gehört* oder *nachvollzogen, rezipiert, angeeignet* werden, sind sie vorhanden. (Das Aufschreiben ist nur eine Praxis des Sozialen Gedächtnisses.) Als gesellschaftliche Praxen sind sie historisch gewachsen, haben von daher 1. ihre spezifische Formationen, 2. ihre unverwechselbaren Entstehungszusammenhänge (z.B. aus dem Mythos, dem Ritual, der geselligen Praxis, der ästhetischen Über-

höhung usf.) und demzufolge 3. ihre Rechtfertigung (Legitimation). Darüber hinaus bedürfen sie keiner zusätzlichen und sekundären Legitimationsversuche. Diese Praxen erscheinen einesteils in Formen des *Herstellens*, andererseits 1. in Formen des Ver-brauchens von Musik(en), 2. in Formen des instrumentellen Ge-brauchens und 3. in Formen des existentiellen Brauchens, im Sinne des Nötig-Habens, wie es in musikalischer Bildung aufscheint. Auf diese drei Phänomene gehe ich gleich ausführlicher ein.

Von der Tat-Sache Musik her sind z.B. alle humanbiologischen, anthropologischen, usf. Gründungsversuche - vielleicht ein wenig überspitzt formuliert - Zutaten. Das zeigen zwei einfache Überlegungen: 1. Man weiß nicht, „wie es früher war“ (Geschichte ist nicht in concreto rekonstruierbar). 2. der Rückgriff auf eine „Natur“ des Menschen ist ebenfalls kaum möglich. „Der“ Mensch, wenn es ihn denn überhaupt gibt - aus meiner Sicht gibt es nur Menschen - hat im Laufe seiner Geschichte seine Natur in einer Weise gesellschaftlich überformt, dass die Bestimmung dessen, was seine „Natur“ sei, ein vergebliches Unterfangen sein dürfte. Vor der historisch-gesellschaftlich geformten Tat-Sächlichkeit jener ästhetischen Praxis, die wir Musik nennen, nehmen sich alle Versuche, ihre Bedeutsamkeit darzulegen, recht ärmlich aus. Sie wirken wie Versuche, etwas bereits Getanes noch einmal mit Worten zu tun. Diese Tatsächlichkeit der Musik und die sich in ihren Erscheinungsformen spiegelnde ästhetische Auseinandersetzung unserer Gesellschaft mit sich selbst ist es jedoch andererseits auch, die uns Musikpädagogen äußerst vorsichtig machen sollte, diese Erscheinungsformen als existentiell gebunden zu behaupten an jene musikalische Erziehung, wie sie in der allgemeinbildenden Schule vollzogen wird und vollzogen wurde.

Ich möchte behaupten: Der Rückgriff auf die historisch-gesellschaftlich gewachsene und geformte Tatsächlichkeit der Musik bildet jenen Begründungsmodus für Musiklernen, Musikerziehung, musikalische Bildung usf., der die vier zu Beginn meiner Ausführungen genannten wenn nicht überflüssig macht, so doch auf jeden Fall substantiell ergänzt, gewissermaßen ihnen ein Fundament unterstellt. Denn er braucht nicht auf Annahmen, deren Überprüfung bzw. deren Nachweis schwer oder gar unmöglich ist, zurückgehen. Er erlaubt, alle Funktionen ins Spiel zu bringen, die bestimmend und rechtfertigend mit Musik verbunden werden: von dem privaten Genus über die ökonomische Valenz der Produktion, Distribution und des Konsums von Musik bis hin zur existentiellen Einbindung von Musik in das ganz individuelle Leben. Dieses ist auch kulturpolitisch überzeugend, weil es gradlinig ist und das Faktum, um welches es geht, in allen Formen seiner Tatsächlichkeit nachweisbar macht.

2. Ansichten: Musikalische Praxen: Bildung - Gebrauch - Verbrauch

2.1 BILDUNG

Ich hatte zuvor gesagt, dass wir von der Vorstellung einer notwendigen Einbindung von Musik in die Vorstellung von allgemeiner Bildung Abschied nehmen müssten. Ja, ich hatte sogar behauptet, dass Musikalische Bildung niemals allgemeine, sondern eine spezielle Bildung sei. Bereits der Zusatz „musikalisch“ deutet dieses an. Nur der

Begriffsteil Bildung verbindet beide miteinander, durch ihn sieht sich musikalische Bildung zu der behaupteten allgemeinen Bildung in ein Verhältnis gesetzt. Der Satzteil „musikalisch“ deutet jedoch an, dass hier neben das Selbst (welches durch den Begriff Bildung, der immer Bildung des Subjekts meint, unabweislich eingetragen wird) ein Gegenstand gesetzt wird, eben die Musik. Es erfolgt also eine *inhaltliche* Bestimmung, gegenüber der rein formal bleibenden der „allgemeinen“ Bildung.

In der Geschichte des Bildungsbegriffes sind - ich habe zuvor bereits darauf verwiesen - für diesen konstitutive formale Bestimmungen entfaltet worden, die, ungeachtet meiner Skepsis hinsichtlich der Möglichkeit von 'allgemeiner' Bildung, auch für musikalische Bildung gelten, wenigstens solange man hier am Bildungsbegriff festhält. Da das hier erfolgt, lässt sich sagen:

- Im Begriff musikalischer Bildung erscheint Musik als ein Bereich von Tätigkeitsformen, den Menschen in voller Inhaltlichkeit für sich definiert haben. Sie haben für sich ein immer wieder überholbares, erweiterungsfähiges und vertiefungsfähiges Bild von Musik entwickelt und dieses zu sich selbst in wesentliche Beziehung gesetzt.
- Sie sind in der Lage, ihre spezifische Konstitution des Gegenstandsbereichs, die in einem Bild von Musik kulminiert, zu rechtfertigen und zu verantworten.
- Sie sind gewillt, dieses Bild von Musik in sich zunehmend zu realisieren, seine Konturen zu erweitern und diese auszufüllen, da sie von der substantiellen Bedeutung der Musik für die eigene Lebenspraxis überzeugt sind.

So zeigt sich, dass musikalische Bildung *notwendigerweise* zu einer postulierten allgemeinen Bildung in ein Spannungsverhältnis tritt. Denn sie bezieht sich eben nicht auf vieles oder gar alles; sie ist auch nicht allen gemeinsam. Musikalische Bildung ist elitär. Sie kann nicht *von außen* vermittelt, d.h. durch andere Personen, Lehrer o.ä. einem Subjekt „gegeben“ werden. Für musikalische Bildung gilt: Das Subjekt, das sich selbst dazu auswählt - dieses Auswählen bildet ja den Bedeutungskern des Begriffes „elitär“ -, nimmt die Anstrengung eines lebenslang währenden Prozesses musikalischer Bildung auf sich.

Ein Bild von Musik in sich entwickeln, dieses gelingt jedoch nicht ohne *Kenntnis* der betreffenden Sache. Kenntnis in ästhetischen Tätigkeitsfeldern, hier der Musik, ist nicht ohne musikalische Praxis denkbar. Wenn ich einen Dreiklang nicht irgendwie klanglich realisieren kann, „weiß“ ich nicht, was ein Dreiklang ist. Wenn ich nicht klanglich das Gefüge einer Zwölftonreihe in mir für mich erstellen kann, dann weiß ich nicht, was eine Zwölftonreihe ist, geschweige denn, dass ich eine Ahnung von ihrer strukturierenden Kraft gewinnen könnte. (Das hat Konsequenzen für die Institutionalisierung und Organisation von musikbezogenen Lernpraxen. Ich komme darauf zurück.)

Als dritte notwendige Bestimmung von musikalischer Bildung hatte ich den Willen genannt, die Entwicklung eines Bildes von Musik und die eigene Beziehung zu ihm als unabgeschlossenen Prozess zu betrachten und dementsprechend diesen permanent fortzusetzen.

Es ist aber unmittelbar einsichtig, dass nicht jeder Mensch in der Lage und willens ist, diesen spezifischen Prozess in sich zu realisieren. Das heißt: Musikalische Bildung ist nicht nur der Sache nach ein elitärer Prozess, sondern auch von der Zahl der Subjekte her, die sich musikalisch bilden *wollen*. Sie für *jeden* Menschen zu fordern, könnte nur aus einem unangemessenen Universalitätsanspruch entspringen, weil darin *eine* gesellschaftliche Praxis verabsolutiert würde. Dann verkehrte sich eine ästhetische Praxis, für die immer wieder das Moment von Freiheit als konstitutiv behauptet wird, in eine Praxis der Gewalt.

2. GEBRAUCH

Aber Musik ist ja nicht nur in der Praxis musikalischer *Bildung* zugegen, sondern auch in *Gebrauchspraxen*. Damit meine ich alle jene Formen von Handlungszusammenhängen und jene Situationen, in denen Musiken nicht ausschließlich selbstzweckhaft eingebunden sind, sondern in denen das Musikmachen, das Hören und Spielen von Musik, das Darüber-Reden usf. persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken eingefügt ist. Darunter fallen alle Formen vom geselligen Gebrauch von Musik bis hin zum professionellen Umgehen mit ihr.

Spezifisches Merkmal des Gebrauchs ist seine teleologische Orientierung und die finale Knüpfung des Gebrauchsgegenstandes an die Gebrauchssituation, genauer an den Zweck des Gebrauchs. (Dieser Zweck kann z.B. auch die Initiation und Entfaltung von musikalischer Bildung sein!) Auch Musik wird als gegenstandsgenerierende Praxis eingebracht in Zusammenhänge, *von denen her* Form und Inhalt dieser aktuellen musikalischen Praxis determiniert werden: Ein junger Mensch, der Solist werden will, bestimmt seinen spezifischen Umgang mit Musik - nicht nur, aber vor allem - von diesem Ziel der Solistenkarriere her; ein Keyboard spielender Jugendlicher definiert seine musikalische Gebrauchspraxis von dem *Ziel* seines Übens her, z.B. als Mitglied einer Band; ein Musik genießender Mensch macht sich mit Daten der Musikgeschichte und Elementen der Harmonie-, Formenlehre usf. vertraut, um genauer zu wissen, wie „seine“ Musik gemacht ist, weil er sie dadurch intensiver genießen kann. Musikalische Gebrauchspraxis ist, wie diese Beispiele zeigen, notwendig an musikbezogenes Wissen gebunden, das seinerseits im wahren Sinne des Wortes „Wissen in musikbezogenen Kontexten“ nur über musikalische Praxis gewonnen werden kann. Anders formuliert: Die Gebrauchspraxis von Musik setzt prinzipiell Kenntnis und Können voraus. Deren Umfang und Qualität richtet sich nach den technischen und pragmatischen Implikationen der Gebrauchssituationen, die subjektiv als Anforderungen erscheinen.

Charakterisierendes Merkmal all dieser musikalischen Gebrauchspraxen, auch jener des genießenden Hörens, ist (sich steigernde) *Professionalität*.

Der Begriff der Professionalität kann zweierlei meinen: a) Berufsbezogenheit und b) eine qualitativ bestimmte Einstellung. Hier wird der Begriff in der zweiten Bedeutung verwendet: Professionalität als Einstellung; sie ist aufs engste mit dem Prinzip der zunehmenden bzw. sich erweiternden Kompetenz verbunden und dem Bewusstsein der Instrumentalität dieser Kompetenzerweiterung: Um Gebrauchssituationen angemessen und damit subjektiv befriedigend bewältigen zu können, benöti-

ge ich die entsprechende (hier: musikbezogene) Kompetenz. Habe ich sie nicht, muss ich sie mir erwerben. Ich muss lernen.

Der Gedanke, bestimmte Musikpraxen unter dem Begriff einer musikalischen „Gebrauchspraxis“ zu versammeln, macht deutlich, dass das zweifache Insistieren auf dem Moment des Elitären in der zuvor geführten Bestimmung von musikalischer Bildung sich keineswegs gegen eine universelle Teilhabe (und auch Professionalisierung im zuvor angezeigten Sinne) aller, die es wollen, an Musik richtet. Aber Teilhabe (und Professionalisierung) ist etwas anderes als musikalische Bildung. Diese Differenz darf auf keinen Fall vernachlässigt werden. Ferner darf nicht übersehen werden, dass die Formen musikalischer Gebrauchspraxis nicht mit den Formen musikalischer Bildungspraxis kollidieren: Es ist ohne Einschränkung darauf zu bestehen, dass aus dem Gebrauch von Musik in seinen unterschiedlichen Formen auch musikalische Bildung erwachsen kann. Nur ist letztere, wie mehrfach betont, nicht planbar im Sinne eines Verfügens über sequentiell geordnete Schritte, die letztendlich dann zu musikalischer Bildung führen.

3. VERBRAUCH

Es gibt noch eine dritte Form musikalischer Praxis, die *Verbrauchspraxis*. Wir begegnen ihr, wenn wir ganz einfach „Musik einschalten“, im Wartezimmer des Arztes, während der Fahrt im Auto, möglicherweise auch im Konzert, in der Warteschlange am Telefon usw. Damit möchte ich alle jene Tätigkeitsformen und -situationen kennzeichnen, in denen „nachher“ die Musik verschwunden, nicht mehr präsent, u.U. sogar total vergessen ist. Sie ist, subjektiv gesehen, aufgebraucht, verbraucht.

Man könnte nun der Meinung sein, es gäbe noch eine 4., eine missbräuchliche Musikpraxis. Hier wird dagegen die Ansicht vertreten, dass der Missbrauch keine eigene Kategorie des Umgehens mit musikalischen Prozessen darstellt, sondern in allen Formen musikbezogener Praxis als deren Deformation erscheinen kann.

3. Durchsichten: Das Kontinuum musikalischer Praxen und Folgerungen daraus

Ich möchte nun behaupten, dass die hier in heuristischer Absicht unterschiedenen Praxen des Umgehens mit Musik(en) sich nur theoretisch so fein säuberlich nebeneinander stellen lassen. „In Wirklichkeit“ bilden sie Stationen auf einem gedachten Kontinuum von Praxisformen. Diese Kontinuumvorstellung hat Konsequenzen, denen ich zum Schluss auf drei Ebenen nachgehen will:

3.1 In *inhaltlicher* Hinsicht bilden die soeben skizzierten musikalischen Praxen Markierungen auf einem Kontinuum zunehmender Bewusstheit. Das heißt, die musikalische Verbrauchspraxis ist sicherlich durch einen geringeren Grad der musikbezogenen Bewusstheit gekennzeichnet als die Bildungssituation. Diese unterscheidet sich ihrerseits z.B. von einer Gebrauchs- und Professionalisierungspraxis dadurch, dass in der letzteren Musiken eher in der Weise einer Mittel-Zweck-Relation erscheinen als in einer musikalischen Bildungspraxis, die ja gerade in dem zuvor skizzierten „Verhältnis eines Menschen zu dem von ihm in sich selbst hervorgebrachten Bild von Musik“ terminiert.

Hüten sollte man sich davor, dieses Kontinuum in der Weise zu interpretieren, dass die genannten Praxen „in Wirklichkeit“ einander ausschließen. Alle drei Formen können sich durchaus in einer einzigen Person zu unterschiedlichen Zeiten zusammenfinden. Sie bilden keine Stufung, sondern unterschiedliche Orte und Zeitverhältnisse in der jeweiligen Lebens- und Lern- und Bildungspraxis von Menschen.

Die Kontinuumvorstellung hat insbesondere Konsequenzen für die *Institutionalisierung von musikalischen Lernorten* und deren Verhältnis zueinander. Es kann sich nicht länger um *Distanzierungs-* und *Ersatzverhältnisse* handeln, sondern *Kooperationsverhältnisse* sind gefragt, die gerade durch den Erhalt und die Entwicklung der Eigentümlichkeiten der jeweiligen Institution(en) ihre ganz spezifischen Leistungen, zukünftig jedoch intensiver kooperierend, und das heißt: einander substantiell ergänzend, in Lern- und Bildungszusammenhänge eintragen können.

3.2 Die Kontinuumvorstellung lässt aber auch erkennen, dass die musikalischen Praxen *entwicklungspsychologisch gesehen*, nicht einzelnen Lebensphasen eindeutig zugeordnet werden können. Gerade musikalische Bildung, so wie sie oben begriffen und skizziert wurde, ist altersunabhängig, weil sie immer in Bezug auf und von einem Subjekt für sich selbst definiert wird bzw. nur von ihm definiert werden kann. Erst die Einlösung der drei oben angegebenen Bestimmungen musikalischer Bildung machen aus einem brilliant Klavier spielenden Kind, aus einem anerkannten Pianisten ein musikalisch gebildetes Kind bzw. einen musikalisch gebildeten Erwachsenen. Teilt man diese Vorstellung, dann ergeben sich auch hier wieder Konsequenzen für die Institutionalisierung musikbezogenen Lernens: Institutionen, in denen jeweils vorschulisches, schulisches und nachschulisches Musiklernen stattfindet, müssen sich innerhalb eines Kontinuums gesellschaftlicher Musikpraxen als *aufeinander bezogen* verstehen.

3.3 Die Vorstellung eines Kontinuums von Musikpraxen hat aber noch eine dritte Konsequenz:

Institutionalisierte musikbezogene *Lernpraxen* müssen sich in einem ganz anderen Maße als das bisher erfolgt ist für die *außerinstitutionellen Musikpraxen* öffnen.

Wir sind eine nahezu durchgängig und umfassend musikalisierte, eine musikalisch weitgehend hoch professionalisierte Gesellschaft. Wer aber würde wagen zu behaupten, wir stellten eine musikalisch gebildete Gesellschaft dar? Das halte ich nicht für problematisch. Sich dieses einzugestehen, macht frei für die Entwicklung musikpädagogischer Maximen und Regulative ihrer institutionellen Einbindung, die aus dem Affirmationsgestus vergangener Jahrzehnte herausführen könnten.

Es macht zunächst einmal dafür frei, darauf zu insistieren, dass die Tat-Sache Musik und alles, was mit ihr zusammenhängt, einen *ökonomischen Faktor* darstellt, der nicht zu verachten ist. Man versuche einmal, Musik aus unserer Gesellschaft wegzudenken!

Es macht fernerhin frei dafür, auf das *soziale Gewicht* der Tatsache Musik nachdrücklich zu verweisen. Wer sich in jugendlichen Peergroups einmal umgesehen hat, wer einmal das Publikum bei Konzerten von der sozialpsychologischen Seite her be-

trachtet hat, wer in Altenheimen musikalisch und pädagogisch tätig gewesen ist, wird diesen Aspekt nicht leugnen können. (Ich spreche hier nicht von den Wirkungen, welche Musik auf die betreffenden Menschen ausübt, da müsste man wieder spekulieren. Ich rede von den *Resultaten* dieser Wirkungen, die nachweisbar sind. Man versuche, sich die gesellschaftlichen Folgen davon vorzustellen, wenn Musik aus diesen Kontexten, die ich hier nur beispielhaft herbeigebracht habe, herausfiele...!)

Wir müssen uns aber auch klar machen, dass jede Form musikalischer Praxis in sich bereits für die daran beteiligten Subjekte eine *Lernpraxis* darstellt. Institutionalisierungen musikalischen Lernens und musikalischer Erziehung sollten sich dessen immer bewusst bleiben. Ästhetische Erfahrungen lassen sich nicht verordnen, ihre Erweiterung und Vertiefung zu einer Form von Bildung muss von den daran beteiligten Subjekten gewollt und selbst in die Wege geleitet werden.

Unabhängig von dieser Zurückhaltung jedoch ist der Musikpädagogik auferlegt, die Institutionalisierung und Alimentierung von Lernräumen öffentlich einzufordern, welche den unabweisbaren Professionalisierungsbedarf der musikalischen Gebrauchspraxis unserer Gesellschaft befriedigen. Dieses kann und darf nicht verantwortungslos überwiegend privater Opferbereitschaft zugemutet bleiben.

LITERATUR

- Becker, C. H. (1925). Rede am 14.12.1925 im preußischen Landtag (auch: C. H. Becker: Die preußische Kunstpolitik und der Fall Schillings. Verlag Quelle und Meyer, Leipzig)
- Ehrenforth, K.-H. (1987). Kultur - Schule - Musikalische Bildung oder: Kulturpolitische Defizite der Bildungspolitik. In: Gruhn, W. (Hg.) (1987). Musikalische Bildung und Kultur. Bosse: Regensburg, 127-140
- Ehrenforth, K.-H. (1981). Blick für das Ganze. Von der Verantwortung schulischer Musikerziehung für die Zukunft unserer (Musik)Kultur. In: Musik und Bildung, 19/1981, 154-15
- Fischer, H. (1951). Musikerziehungsfragen der Gegenwart - Die Tagung der „Arbeitsgemeinschaft für Musikerziehung und Musikpflege“ In: Musik im Unterricht, 11/1951, 323-325
- Geck, M. (1995). Musikunterricht - Anspruch, Wirklichkeit, Chancen. In: Musik und Bildung, 3/1995, 2. Reaktionen darauf in: Musik und Bildung, 5/1995, 80-81
- Kaiser, H. J. (1994). Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms, S. u. (Hg.). Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, 175-178. Kassel
- Kestenbergl, L. (1934). Musikerziehung in unserer Zeit. In: Auftakt. Jg. 1934 (XIV), Prag, 9-14
- Kestenbergl, L. (1900). Versuch einer materialistischen Darstellung der Entwicklungsgeschichte der Künste. In: Sozialistische Monatshefte. Jg. 1900 (?), 150-153
- Kestenbergl, L. (1927). Wege zur Entwicklung deutscher Musikerziehung. Rückblick und Ausschau auf die VI. Reichs-Schulmusikwoche Dresden. In: Die Musik. 20. Jg. 1927, 1-15
- Mahlert, U. (1995). Musikalität als Aufgabe des Instrumentalunterrichts. Eine Kritik an außermusikalischen Legitimierungsversuchen des Musikschulunterrichts. In: Üben und Musizieren, 1/1995, 6-12
- Mayer, S. (1995). Mozart gegen Aufpreis. In: Die Zeit vom 12.5.1995
- Picht, G. (1972). Wozu braucht die Gesellschaft Musik? In: Deutscher Musikrat Referate / Informationen. Heft Nr. 22 /Nov. 1972, 35-39
- Roscher, W. (1995). Musik - unsere Chance? In: Deutscher Musikrat. Musikforum 82. Juni 1995, 17-20
- Schließ, G. (1994). Umfassende Versäumnisse. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7.12.1994