

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

Hermann J. Kaiser: Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis (Mai 2002).

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser2.pdf>

Der Text wurde zuerst publiziert in: in „BFG-kontakt“, 1999, S.46-59

© **Hermann J. Kaiser 2002**

MUSIK IN DER SCHULE? - MUSIK IN DER SCHULE! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis

I.

Für die ästhetischen Fächer in der allgemeinbildenden Schule, insbesondere für das Fach Musik, wird die gegenwärtige Situation als äußerst kritisch eingeschätzt. Einerseits können wir eine zunehmende Ästhetisierung unserer sozialen, technischen und ökonomischen Umwelt feststellen. Unter Ästhetisierung unserer sozialen, technischen und ökonomischen Umwelt verstehe ich jene Prozesse, in denen Produkte und Prozesse, die sich instrumenteller Rationalität bzw. praktischer Vernunft verdanken, mit Hilfe/durch wahrnehmungsorientierte und wahrnehmungsdominierte Symbole bzw. Symbolsysteme präsentiert, d.h. gegenwärtig gemacht werden. Andererseits aber scheinen jene institutionalisierten Lernfelder, die sich von ihrer Aufgabendefinition her jenen Prozessen zuwenden sollen, extrem verunsichert und gefährdet zu sein (vgl. Bäßler 1997, 1998). Diese Gefährdung kommt von zwei Seiten.

Die institutionelle Gefährdung ist vermittelt über Personen, welche den organisatorisch-institutionellen Rahmen für ästhetische Praxen in der Schule schaffen: 1. Sie haben Formen ästhetischer Praxis in der Schule erlebt, für deren Verlängerung sie keine Veranlassung sehen. 2. Sie stehen unter dem gesellschaftlichen Druck konkurrierender Ansprüche an die Schule.

Neben dieser institutionellen Gefährdung entsteht eine zweite gerade aus der zunehmenden Ästhetisierung: Wenn unsere Welt zunehmend ästhetisch strukturiert ist (und als solche gefasst wird), wozu dann noch ästhetische Lernpraxen, und das heißt auch: Musikunterricht in der Schule?

Das Thema, welches meine Überlegungen leiten wird, hat drei Facetten. Es beinhaltet eine Frage, gibt eine Affirmation und macht schließlich eine Proposition in der Weise, dass Lernprozesse, genauer: in bestimmter Weise ausgezeichnete (charakterisierte) Lernprozesse als ästhetisch dimensionierte Bildungspraxis behauptet werden.

Diese Dreiheit umfasst viel, vielleicht zu viel überhaupt, auf jeden Fall zu viel für eine ausdifferenzierte Darstellung in diesem (heutigen) Zusammenhang. Als Rahmenbestimmung genommen gibt sie jedoch eine Orientierung für meine folgenden Überlegungen. In dieser umrissbestimmenden Weise ist dieses Thema zu verstehen.

Die Frage nach Möglichkeiten, in denen Musik in der Schule präsent sein könnte, diese Frage in Anwesenheit von Musiklehrerinnen und Musiklehrern wie auch Fachvertretern zu stellen, diese Frage scheint den Charakter einer Zumutung annehmen zu wollen. Dieser Zumutungscharakter liegt bereits in dem Faktum begründet, dass überhaupt so gefragt wird. Enthält doch das Selbstverständnis jedes einzelnen hier (vermutlich) als notwendiges identifikatorisches und professionstheoretisches Moment die Gewissheit, dass Musik in der Schule fraglos ihren Platz habe. Dabei wird dann Musik in der Schule ohne weiteres mit *Musikunterricht* und *Musik als Schulfach* identifiziert (gleichgesetzt). Aber ist die Ineinssetzung von Musik als *Tätigkeit(sfeld)*, Musik *als Schulfach* und *Musikunterricht* eigentlich so selbstverständlich? Und wenn dieses selbstverständlich zu sein scheint, ist sie denn auch (logisch)

zwingend? Mir scheint dieses weder selbstverständlich noch zwingend. Das möchte ich kurz verdeutlichen.

Dazu empfiehlt es sich, sich zunächst einmal den Unterschied zwischen diesen drei Begriffen, die für drei Sachverhalte stehen, klar zu machen.

1. Bei Musik handelt es sich um eine bestimmte gesellschaftliche *Tätigkeit*. Das heißt, Musik gibt es nur in der Form, dass sie gemacht und gehört wird. Dabei spielt der Unterschied zwischen Macher und Hörer für den hier verhandelten Sachverhalt keinen prinzipiellen Unterschied: Auch der Hörer *macht* Musik, und zwar erstellt er in sich selbst eine Musik, die er hört (Diese ist nicht identisch mit dem Notentext!). Ebenso *hört* derjenige, der Musik macht, sie also produziert, und sei es nur innerlich. Das ist nur eine Frage des Metiers, etwas derartiges zu vermögen.

2. Der Begriff Musik steht in Verbindung mit dem Ausdruck *als Schulfach* für ein Element in einem curricularen Zusammenhang (mit schultheoretischen Implikationen). Das meint folgendes: Was auch immer unter Musik inhaltlich begriffen sein mag, dieses ist eingebettet in einen edukativen Zusammenhang, für den eine institutionelle Verfasstheit bestimmend und eine organisatorische Ordnung gesichert ist. Als Gesamtheit steht dieser Zusammenhang in seiner formalen Bestimmtheit auch heute nicht in Frage. Das sichert jedoch keineswegs einzelne Elemente hinsichtlich ihres Verbleibs in diesem Zusammenhang, wie die gegenwärtige Gefährdung ästhetischer Praxen in der Schule zeigt.

3. Der Begriff *Musikunterricht* steht für eine in vielerlei Hinsicht geregelte soziale Lern- und Lehrpraxis. (Unterricht, Etymologisch: Zwischen zweien etwas auf ein Ziel hinlenken, in Ordnung bringen.) Dabei ist ein Wissens-, Fähigkeiten- bzw. Verhaltensgefälle gedacht, das durch bestimmte Maßnahmen verringert oder ausgeglichen werden kann.

Worauf es mir ankommt: Die Begriffe Musik als Tätigkeit, Musik als Schulfach und Musikunterricht stehen für drei unterschiedliche Phänomene. Sie stellen damit drei verschiedene Ebenen des Be-Denkens bereit.

Darüber hinaus verknüpfe ich diese verschiedenen Ebenen der Tätigkeit, nämlich der curricularen Implementation und Begründung und der sozialen Praxis des Lernens und Lehrens, miteinander. Dabei entstehen theoretisch sieben Denkmöglichkeiten, in denen Musik in der Schule präsent sein könnte. Zwei von ihnen sind real nicht möglich, und einige mögen zunächst sicherlich beunruhigend erscheinen.

1. *Musik als Tätigkeit* kann durchaus in der allgemeinbildenden Schule vorhanden sein, ohne dass es Musik als Schulfach und/oder Musikunterricht gibt. Das heißt, es gäbe individuelle und/oder kollektive Formen musikalischer Tätigkeit auf vielen denkbaren Ebenen und in vielerlei Organisationsformen. Die Organisation dieser Tätigkeitsformen könnte in Händen der Schülerinnen und Schüler liegen, aber auch in denen der Lehrerinnen und Lehrer. Sie könnten aber auch von beiden gemeinsam verantwortet und gestaltet werden. Musik als Tätigkeit wäre dann in der Schule existent ohne jeden Anspruch und ohne jede äußere Verpflichtung an bzw. auf Lernzuwächse einerseits Lehrverpflichtungen andererseits und weiterhin: ohne Anspruch auf curriculare Legitimation. Diese Formen musikalischer Tätigkeit könnten eingebunden sein in den zeitlichen Ablauf eines geregelten Schultages, sie könnten aber auch außerhalb dieses zeitlichen Verlaufs von 6 Schulstunden sich ereignen; dieses firmiert bekanntlich unter dem Begriff „außerunterrichtliche Veranstaltungen“ in der Schule.

2.1 Nun verbinde ich den Gesichtspunkt der Musik als Tätigkeit mit dem der curricularen Einbettung in Form eines *Schulfaches*. Das zwingt keineswegs dazu, gleichzeitig *Musikunterricht* mitzudenken. Es ließe sich durchaus ein musikbezogenes Schulfach denken, dem jegliche Unterweisungs- und Lernverpflichtung fremd wäre. Man braucht es nur „gemeinsames Musikmachen“ zu nennen und ihm bestimmte Zeiten innerhalb des Stundenplanes zuzuweisen. Das heißt: Musik als Tätigkeit fände als Schulfach, d.h. in curricular gesicherter Form, zeitlich und räumlich organisiert statt, aber ohne dass eine intentionale Lehr-/Lernperspektive gegeben wäre.

2.2 Ich kann aber auch den Gesichtspunkt der musikalischen Tätigkeit mit dem des Unterrichts verbinden, ohne eine curriculare Einbindung von Musik als Schulfach gleichzeitig mitzudenken zu müssen. Hier verbände sich Musik als Tätigkeit mit dem Gesichtspunkt eines geregelten Lehrens und Lernens. Denken wir uns dazu eine Schule, in der es das Schulfach Musik nicht gibt, in der aber sehr viel Musik gemacht wird, wobei Personen vorhanden sind, die den Lernbedarf der musizierenden Schülerinnen und Schüler zu decken in der Lage sind und dazu da wären, diesen Lernbedarf zu entdecken und zu befriedigen. Das heißt, es gäbe intentionales Lernen und ebensolche Lehre. Aber es gäbe nicht Musik als Schulfach.

2.3 Nun kann man den curricularen Aspekt mit dem des Unterrichts als sozialer Lehr-/Lernpraxis verbinden, d.h. es fehlte die musikalisch-ästhetische Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler (Das ist, ich befürchte, eine Beschreibung des durchschnittlichen Musikunterrichts (immer noch) an den allgemeinbildenden Schulen, und zwar seit es Musikunterricht gibt, und das heißt: seit Kestenbergs). Eine Differenz im Wissen über Musik ist zwischen Lernenden und Lehrenden/Lehrendem gegeben. Um diese - wenigstens prinzipiell auszugleichen, bzw. Mittel bereitzustellen, damit im Laufe eines Lebens diese Differenz - wenigstens prinzipiell - ausgeglichen werden kann, werden Maßnahmen ergriffen, die unter dem Begriff Musikunterricht subsumierbar sind.

3. Es bleibt die Verbindung von Musik als Tätigkeit mit dem Gesichtspunkt curricularer Verortung, unter Einbeziehung einer institutionell verfassten und organisatorisch geregelten sozialen Lehr-/Lernpraxis.

Hierzu möchte ich im Augenblick nichts weiter ausführen, da dies an dieser Stelle eine begrifflich noch ungenau gefasste, prinzipiell jedoch wesentliche Einlösung meiner Vorstellung bedeuten müsste. Ich komme hierauf zurück. Ich halte als vorläufiges Resümee fest: Es gibt durchaus verschiedene Möglichkeiten, „Musik in der Schule“ zu denken. Damit ist keineswegs die Frage entschieden, ob Musik in der Schule auch sein *soll*. Das heißt, die Beschreibung von Möglichkeiten sagt noch nichts über die Rechtfertigung einer *gesellschaftlichen Praxis* als *Lernpraxis* in der allgemeinbildenden Schule aus. (Sie sagt auch noch nichts über die Form der Präsenz aus, wenn man das Faktum selbst bereits bejaht hat.) Dieser Frage wende ich mich in den folgenden Überlegungen zu, indem ich zunächst gängige Begründungsmuster kurz skizziere.

II.

Gegen die zuvor nur sehr knapp dargestellten Möglichkeiten, eine Verortung von Musik in der Schule zu denken, möchte ich nun Begründungen für Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule halten, wie sie in der musikdidaktischen/musikpädagogischen Vergangenheit vorgetragen wurden. Ich kann sie hier

nicht ins Einzelne gehend entfalten, sondern führe sie kategorial zusammen (vgl. hierzu ausführlicher Kaiser 1994). Dabei muss berücksichtigt werden, dass bei der Frage oder dem Postulat nach „Musik in der Schule“ immer Musikunterricht in der Schule, organisiert als Schulfach, gedacht wird/wurde.

Die Vielzahl von Begründungen für Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen lassen sich aus meiner Sicht auf vier Grundvorstellungen, die in einzelnen Theorien häufig miteinander verwoben vorkommen, zurückführen:

(a) *Das Erziehungs- und Therapieparadigma*

Grundlage bildet die Vorstellung, dass von Musik(en) Wirkungen ausgehen, die in der Folge auf der Handlungsebene relevant werden. Damit erfolgt eine Verknüpfung von Wirkungsästhetik und Handlungstheorie. Von den Anfängen ihres verbürgten Erscheinens an (Damon von Athen) verbindet sich damit eine Umdeutung „der Wirkung von Musik überhaupt“ in die Behauptung einer *erzieherischen* Wirkung von Musik, das sich vereinfacht formulieren lässt in der Weise, dass gute Musik die Menschen gut, schlechte sie schlecht macht.

In ähnlicher Weise erfolgt bei der Zuschreibung *therapeutischer* Wirkungen der Schluss von der Wirkung von Musik auf Menschen überhaupt auf *deren* heilende Kraft. Die unspezifisch sedierende oder stimulierende Wirkung von Musik, kurz deren allgemeine emotionale Komponente, wird für spezifisch, d.h. als *heilend* behauptet. Nur will der Nachweis, dass *bestimmte* Musiken *bestimmte* Krankheiten heilen und nicht nur zeitweilig Symptome überdecken, immer noch nicht überzeugend gelingen.

(b) *Das anthropologische Paradigma*

Historisch gesehen, dürfte das „anthropologische“ Begründungsmuster in der Musikpädagogik am häufigsten verwandt worden sein. Äußerst verkürzt lässt es sich auf jenen Gedanken zurückführen, dass der Umgang mit Musik zur vollgültigen Entfaltung des „Menschseins“, meist im Begriff der „Person“ gefasst, unentbehrlich sei. Daher - so die musikpädagogische Wende - sei ihr ein Platz in der Erziehung notwendigerweise zuzurechnen.

(c) *Das kulturtheoretische Paradigma*

Hier wird aus der „Musik als Kulturercheinung“ die Notwendigkeit von Musikunterricht abgeleitet. Die Normativität in dieser Perspektive ergibt sich letztlich aus der Bindung des Kulturgedankens an ein zutiefst demokratisches Postulat: Die Teilhabe an der Kultur soll für alle Glieder der entsprechenden Gesellschaft gegeben sein. In besonders entfalteter Form findet sich dieser Begründungsmodus, verknüpft mit einem ganz großen sozialen Engagement, bei Leo Kestenberg.

Eine besondere Spielart dieses Ansatzes findet sich in „kulturanthropologischen“ Argumentationen, in denen ein bestimmtes Menschenbild, zumeist das der ganzheitlichen Persönlichkeit, mit einer ebenso in sich geschlossenen Kulturvorstellung, in der Musik ihren legitimen Ort hat, verbunden wird. Aus dieser Verknüpfung wird dann auf die Notwendigkeit von Musik in der Schule geschlossen.

(d) *Das ästhetische Paradigma*

Der ästhetische Zugriff auf die Welt, so wird gedacht, eröffnet eine unersetzbare, durch keine andere gesellschaftliche Praxis zu gewinnende Erkenntnis und Erfahrung von unserer natürlichen Welt und unseren sozialen Interaktionen. Daher müssen die Instrumente der Erkenntnisgewinnung möglichst von allen jungen Menschen erlernt werden. Die Aneignung unserer Welt erfolgt ganz wesentlich über die Aktivität der Sinne. Jeder dieser Sinne liefert im Erkenntnis- und Erfahrungsprozess *spe-*

zifische Informationen, die durch die anderen Sinne nicht gewonnen und daher durch diese auch nicht ersetzt werden können. Da Musik über ein solch spezifisches Zusammenspiel von Hören und Komponieren, Rezeption und Produktion eine durch anderes nicht ersetzbare Erkenntnis unserer Welt vermittelt, ist sie in Form eines Lernfeldes - und dann wird gleichzeitig an Musikunterricht gedacht - in die allgemeinbildende Schule einzufädeln und zu sichern. Dieses Begründungsmuster dürfte die geringsten Ansatzpunkte für Kritik hergeben.

Hier kann ich nicht en detail auf diese Begründungsmuster eingehen. Ich möchte vielmehr ein allen gemeinsames Moment herausheben: Alle musikdidaktischen Begründungen der Vergangenheit, sowohl für Musikunterricht als Gesamtheit als auch für einzelne musikdidaktische Perspektiven, sind letztlich rezeptionsorientiert, d.h. sie stehen im Dienste des *Verstehens* von vorgängig produzierter Musik. Die Titel einschlägiger musikdidaktischer Veröffentlichungen, die behaupten, Gesamtvorstellungen von Musikunterricht vorzutragen, sprechen für sich: Orientierung am Kunstwerk, Hören und Verstehen, Verstehen und Auslegen, didaktische Interpretation von Musik. (In dieser Weise wäre auch das Interesse der Musikpsychologie an der Rezeptions-Forschung zu deuten.) Diese Behauptung gilt selbst für Ansätze, die sich produkt-/produktionsdidaktisch verstehen, wie z.B. die Polyästhetische Erziehung, die auditive Wahrnehmungserziehung usf.

Kaum anders sieht es aus, wenn man sich in der gegenwärtigen Musikästhetik, ja auch der philosophischen Ästhetik-Diskussion umschaute. Nicht dominiert jene Frage, aus welchen Gründen, zu welchem Zweck, mit welchem Ziel wird von Menschen Musik *gemacht*? Das Interesse gilt vielmehr jenen Fragen, wie Kunst, d.h. auch Musik angemessen *rezipiert* wird, werden kann, werden soll, was ästhetische Produktionen sagen, wozu sie anregen, was sie vermitteln wollen. Dieses Faktum geht aus meiner Sicht letztlich auf die dominante Wirkung (auf den durchschlagenden Erfolg) der Kantischen Ästhetik (bzw. deren sich durchsetzende Interpretation, der Analytik des ästhetischen Urteils) zurück (siehe dazu als aktuelles Beispiel u.a. Seel 1996; vgl. dagegen Vogt 2000). Diese wirkt bis in den Musikunterricht hinein und ist m. E. die Ursache für eine Form von Musikunterricht, die wir durchschnittlich immer noch haben. (Vielleicht muss man diese Behauptung noch erweitern, und zwar in der Weise, dass unsere Schule konstruktionsbedingt rezeptiv strukturiert ist. Musikunterricht diese Struktur, begünstigt durch die Musikästhetik, in besonderer Weise internalisiert hat.)

Die Frage, wie wir Kindern und Jugendlichen dabei behilflich sein können, Musikern und Musik zu verstehen, immer besser zu verstehen, hat dazu geführt, dass Musik als reale musikalische Tätigkeit im Musikunterricht der Schulen unterrepräsentiert ist. Musik wird als Gegen-Stand verhandelt. Selten erscheint sie als reale Musikpraxis. Selbst da, wo Musik als Tätigkeit im Unterricht präsent wurde, war sie Mittel, und zwar Mittel zum Zwecke des „Verstehens - von Musik“.

Warum ist das so problematisch? Meine Behauptung geht dahin, dass mit einer je spezifischen Form der Vergegenwärtigung von Musik viel mehr als nur gerade diese spezifischen, vom Lehrer angeregten Seiten einer bestimmten Musik vergegenwärtigt wird. Der Philosoph Edmund Husserl und in seinen Fußstapfen der Sozialphilosoph Alfred Schütz haben diesem Phänomen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Sie haben uns auf dessen kaum zu überschätzende Bedeutung aufmerksam gemacht. Das Phänomen selbst nennen sie Appräsentation, Mitvergegenwärtigung (vgl. Schütz & Luckmann 1984, S.178 ff.).

1. Die Form der perzeptionsorientierten Präsenz von Musik in der Schule „mitvergegenwärtigt“ jenen Modus als Dominant, in dem man (Schüler und Schülerinnen) mit Musik umzugehen hat: Die Wahrnehmung von präformierter Musik, deren Würdigung oder Abwertung, deren Voraus-Setzung als im Musikunterricht „der Besprechung würdig“.

2. Gleichzeitig aber mitvergegenwärtigt sie als für sie selbst konstitutiv den Ort, in dem sie präsentiert wird. Sie wird zu `Musik in der Schule` (oder `Schulmusik`).

3. Sie mitvergegenwärtigt die Sozialformen, in denen bestimmte Musiken im Unterricht präsent werden.

III.

Gegen diese Rezeptionsorientierung frage ich mich nun zunächst einmal: Aus welchen Motiven/Gründen machen Menschen ästhetische Produkte, also insbesondere Musik? Zu welchem Zweck tun sie dieses? Eine Antwort auf diese Fragen ist deshalb so wichtig, weil sie deutlich machen kann, weshalb ich Musik „als Tätigkeit“ als Dreh- und Angelpunkt für eine Begründung von Musikunterricht in der Schule betrachte.

Um wenigstens andeutungsweise eine Antwort zu erhalten, bediene ich mich der Gedanken zweier Gewährsleute.

„Sobald ein Mensch zum Leben kommt, sogleich ist er alt genug zu sterben“ (Bernt & Burdach (Hgg.) 1917, S.46). Ich bin mir nicht sicher, wie weitgehend dieser Satz des „Ackermanns aus Böhmen“ von Johannes von Tepl aus der Frühzeit des deutschen Humanismus um 1400 die daseinsanalytischen Reflexionen Heideggers im einzelnen angeregt bzw. durchgängig begleitet hat. Die Tatsache, dass er ihn angeregt hat, ist unzweifelhaft, nimmt er doch in einer Fußnote Bezug darauf (Heidegger 1963, S.245). Dieser Satz sagt nichts anderes, als dass in dem Augenblick unserer Geburt - grundsätzlich - unsere Nicht-Existenz mitgegeben ist. Das Leben ist als Position, als Gesetztes, zugleich seine Negationen im Tode. Das ist nicht nur eine daseinsanalytische Bestimmung. Sie begleitet uns ganz real, offenkundig oder - meistens wohl - verdrängt. Wie gehen wir damit um? Wie können wir damit umgehen? Wie müssten wir damit umgehen, mit diesem Wissen?

Ist es zu weit hergeholt, menschliche Versuche, alle Formen gesellschaftlicher Praxis zu ästhetisieren, in diesen Hintergrund zu stellen? Das Dasein als „Sein-zum-Tode“ ist ja nicht nur eine daseinsanalytische Bestimmung des Philosophen Martin Heideggers. Die Anonymisierung des Todes in der Rede „Man stirbt“ oder „jeder stirbt einmal“ deutet ja darauf hin, dass das Faktum, als Bedrohliches, für uns zwar unterschwellig, doch immer bedrohlich präsent ist. Wie gehen wir damit um? Zwei Wege scheinen mir, verfolgt man die Menschheitsgeschichte) gegangen zu werden. Der eine mündet im Mythos, der andere in der Ästhetisierung unseres Umgangs mit der Natur und unserer sozialen Umwelt. Beide Wege vereinen sich häufig. Sie entspringen demselben Motiv: Überwindung der bedrohlichen und physisch unabwendbaren Endlichkeit. Der *Mythos* von einer postmortalen Welt „verspricht“ ein Fortleben. Die *Ästhetisierung* unserer Welt setzt einen produktiven Impuls als Verneinung jener Negation, die das Leben letztlich als Verneinung des Lebens, d. h. durch den Tod, darstellt. So wird der Tod, als absolute Provokation, zum Motiv ästhetischer Praxis. Er ruft - als „pro-vocatio“ - sein Gegenteil hervor: die ästhetische Setzung gegen die physische Verneinung. In emphatischer Form geschieht dies in

der Kunst. Für mich ist es jedoch unabweisbar, dass dieses für alle Formen der Ästhetisierung unseres Umgangs mit der Natur und unserer sozialen Praxis gilt. Dass dies in übertragenem Sinne für die Wissenschaft ebenfalls Gültigkeit hat, zeigt der bekannte, unser Geschäft ein wenig ironisierende Satz: „Wer schreibt, der bleibt“.

Die Bezugnahme auf die Daseinsanalytik Heideggers und die daraus gezogenen Schlüsse - sind sie von wirklicher gesellschaftlicher Praxis nicht meilenweit entfernt? Meine Überlegungen soll ein weiterer Gewährsmann stützen. Diesem können abhebbende Spekulationen kaum nachgesagt werden. 1929 leitete John Dewey seine berühmten Gifford-Lectures mit einem programmatischen Hinweis darauf ein, dass wir in einer Welt voller Gefahren leben und daher gezwungen sind, nach Sicherheit zu suchen. Dabei sieht er zwei Arten, wie Menschen diese zu erreichen suchen:

„Die eine bestand in dem Versuch, die Mächte, die (den Menschen) umgeben und die über sein Schicksal entscheiden, gütig zu stimmen. Dieser Versuch fand seinen Ausdruck in Bittgebeten, Opfern, zeremoniellen Riten und magischen Kulturen. (...) Wenn der Mensch das Schicksal nicht besiegen konnte, konnte er sich freiwillig ihm verbünden. (...) Der andere Weg besteht darin, Künste zu erfinden und mit ihrer Hilfe die Naturkräfte nutzbar zu machen; der Mensch errichtet eine Festung aus eben den Bedingungen und Kräften, die ihn bedrohen. Er baut sich Schutzräume, webt Gewänder, macht sich die Flamme aus einem Feind zum Freund und wächst in die komplizierten Künste des Gemeinschaftslebens hinein. Dieses ist die Methode, die Welt durch Handeln zu verändern, während die andere Methode Gefühl und Denken des Ich verändert. (...) Die Menschen haben von alters her zwischen dem Glauben, die Künste seien die Gaben der Götter, und dem, sie seien ein Übergriff auf deren Vorrechte, geschwankt. Beide Versionen legen Zeugnis davon ab, dass man in den Künsten etwas Aussergewöhnliches sah, entweder übermenschlich oder unnatürlich. Nur wenige haben vorausgesagt, dass der Mensch mit Hilfe der Künste ein Reich der Ordnung, Gerechtigkeit und Schönheit (...) errichten könnte (...)“ (Dewey 1998, S.7 f.).

IV.

Man mag nun zu Recht fragen, ob diese funktionale Begründung von Musik als ästhetischer Praxis (nicht nur moderner) Gesellschaften und die Belege dafür, dass Musik eine wesentliche Weise der *tätigen* Veränderung unsere Welt ist, irgend etwas für die konkrete Diskussion um Musik und Musikunterricht in der Schule abwerfen. Nach den Curriculumsdiskussionen der siebziger und achtziger Jahre wissen wir natürlich, dass aus dem *Faktum* einer gesellschaftlichen Praxis *allein* eine Deduktion der Struktur und Funktion eines Schulfaches nicht gelingen kann. Hier ist bildungstheoretische Reflexion im engeren Sinne gefordert. Allerdings gibt der funktionale Aufweis einer gesellschaftlichen Praxis, hier der Ästhetisierungspraxis, einen Hinweis darauf, was in der Transposition und Transformation dieser Praxis in gesellschaftlich arrangiertes und von ihr für die nachfolgende Generation verpflichtend gemachtes Lernen und dessen curriculare Absicherung nicht übersehen werden darf. Denn würden konstitutive Momente dieser Praxis übersehen werden, dann würde das Abbild der gesellschaftlichen Tätigkeit Musik in der Schule nicht mehr wiedererkannt werden können. Zu diesen unhintergehbaren Momenten zähle ich folgendes:

1. Ästhetisierungsprozesse, d.h. hier: Prozesse der Musikalisierung unserer Welt, sind Prozesse des tätigen Umgestaltens *von* Natur und sozialen Interaktionen als auch *in* Natur und *in* sozialen Interaktionen.

2.1 Diese Prozesse sind sinnhaft einerseits *spezifisch* dimensioniert und von da aus eindimensional: Das Ohr, hier nicht nur im physiologisch begrenzten Sinne zu

nehmen, ist der für musikalische Tätigkeit konstitutive Sinn. Funktional ist musikalische Tätigkeit andererseits mehrdimensional: Musik erscheint nie nur als Musik, sondern ist eingebunden in ein Tätigkeitsfeld, in dem viele Komponenten eine Rolle spielen.

2.2 Aus dieser Doppelung erwachsen unterschiedliche Tätigkeitsintentionen: Musik wird sowohl unter Absehung von funktionalen Aspekten gemacht, d.h. sie wird um ihrer selbst willen gemacht, als auch unter bewusster Einbeziehung funktionaler Aspekte; das heißt, sie hat gleichfalls außer ihr liegende Zwecke. (Der Produktionsprozess hat eine Eigendynamik, aber auch einen Verwertungszusammenhang.)

3. Musik als gesellschaftliche Tätigkeit (Ästhetisierungspraxis) hat immer „Ernstfallcharakter“. Damit ist gemeint, dass diese Tätigkeit prinzipiell immer unter qualitativem Bewährungszwang steht. Andererseits hat diese Tätigkeit immer zugleich auch Spielcharakter: Der Mittel-Zweck-Charakter kann suspendiert werden, wie auch ästhetische Bindungen (sowohl der Produktion: Arbeiten gegen Standards des Metiers, als auch gegen erworbene Modi der Rezeption: Arbeiten gegen den Geschmack einer Zeit).

Für eine curriculare Begründung von Musik als Tätigkeit, für Musik als Fach und in Formen von Unterricht haben nicht alle soeben genannten Momente dieselbe Valenz. Entscheidend jedoch ist jene Tatsache, an die immer wieder zu erinnern ist, dass Musik nur als Tätigkeit existent ist.

V.

Zu Beginn meiner Überlegungen hatte ich Möglichkeiten skizziert, in denen Musik als Tätigkeit, Musik als Schulfach und Musikunterricht zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Dabei hatte ich eine kritische Bemerkung über *durchschnittlichen* Musikunterricht der Gegenwart gemacht, auch auf die dominierende rezeptionstheoretische Fundierung (Ausrichtung) musikdidaktischer Positionen der Gegenwart hingewiesen. Ich will diesen kritischen Hinweis noch einmal aufnehmen, ja ihn verstärken. Denn mir scheinen erst von einer unter Umständen auch schmerzlichen Bestandsaufnahme her Neubestimmungen von Musik in der Schule möglich.

Wir finden auch heute weitgehend noch „Musik in der Schule“ als Unterricht *über* Musik statt Unterricht *in* Musik als eine *herstellende* Tätigkeit vor. Eine weitere Beobachtung möchte ich anschließen: Je weiter wir die Klassenstufen hinaufgehen - von Leistungskursen in den Oberstufen, sofern sie überhaupt zustande kommen, abgesehen -, desto stärker zeigt sich dieses Phänomen. Aber erst Musik als herstellende Tätigkeit in der Schule macht den Weg frei - und erzeugt bei Schülerinnen und Schülern die Motivation - für im Kontext dieser Tätigkeit erwünschten und notwendigen Unterricht *über* Musik. (Erst auf diesem Wege kann daraus eine verständige Musikpraxis an unseren Schulen durchgängig Wirklichkeit werden kann). Damit formuliere ich eigentlich nur eine Selbstverständlichkeit, nämlich die, dass der Wunsch nach zusätzlichem Wissen erst dann aufkommt, wenn die Tätigkeit, für welche dieses Wissen notwendig ist, in ihrem Fortschreiten dieses Wissen (er)fordert.

VI.

Es steht jetzt also die Frage an, ob Musik als eine gesellschaftliche Tätigkeit (als Unterricht sowie als Schulfach curricular gesichert) sich in der öffentlichen Schule wiederfindet, wiederfinden kann, wiederfinden muss. Falls diese Frage bejaht wird, muss darauf geantwortet werden, *in welcher Form* dieses geschehen soll. Ich werde zum einen ökonomisch, zum anderen bildungstheoretisch darauf zu antworten suchen. Ich beginne ökonomisch.

In hochdifferenzierten Gesellschaften sind deren Reproduktionsprozesse in ihrer Entfaltung daran gebunden, dass die Techniken der Reproduktion von den jeweils nachfolgenden Generationen ge/erlernt werden, ja auf Grund ihres Differenzierungsgrades gelernt werden müssen. Die gegenwärtigen Ästhetisierungsprozesse zeigen, dass diese Ästhetisierungen unseres Umgangs mit der Natur und mit unseren sozialen Bezügen subjektiv und objektiv als notwendig begriffen werden. In einer Gesellschaft, wie der unsrigen, in der Ästhetisierungen in Form von Musikalisierung(en) subjektiv und objektiv, d.h. zur Stabilisierung des privaten und öffentlichen Lebens für unverzichtbar gehalten werden und in der ein Verzicht auf musikalische Ästhetisierungen mit einem ökonomischen Kollaps zu bezahlen wäre (vgl. Behne 1995), müssen - ob man will oder nicht - Lernorte und Lernangebote schon aus Gründen des Selbsterhalts dieser Gesellschaft bereit gestellt werden. Diese können nicht allein privater Initiative und privater Alimentierung überlassen bleiben.

Nun könnte man einwenden, dass die sich als allgemeinbildend verstehende Schule nicht der Ort sei, an dem der Reproduktionsbedarf musikalischer Praxis einer Gesellschaft, der ja ein spezifischer und kein allgemeiner ist, gestillt werden könne. Das ist sicher zutreffend: Die öffentliche Schule kann sicher nicht dazu herangezogen werden, den Bedarf an Sängern, Instrumentalisten, Dirigenten, Komponisten usw. heranzubilden. Hierauf festgelegt, wäre sie eine Institution der Berufsausbildung. Ästhetisierungspraxis ist nun jedoch keinesfalls identisch mit dieser Form der Ausbildung von Professionalität in Sachen Musik. Das heißt: die künstlerische Hervorbringung von Musik und das dafür notwendige Erlernen von Techniken der Produktion und Reproduktion von Musik können in der öffentlichen (allgemeinbildenden Schule) nicht ihren Ort finden. Nicht die Erzeugung von musikalischer Professionalität kann angestrebt werden, höchstens eine professionelle Einstellung gegenüber der eigenen Tätigkeit.

Was also kann die Schule leisten und gleichzeitig damit: Was kann sie infolgedessen anbieten?

VII.

Ich möchte das Ergebnis der folgenden Darstellungen (der besseren Orientierung halber) vorwegnehmen: Angestrebt werden kann *die Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis, und dieses kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen.*

Um zu verstehen, was hiermit gemeint ist bzw. in dieser Aussage beschlossen liegt, muss ich eine dafür notwendige begriffliche Differenzierung einbringen. In den vorausgegangen Darstellungen habe ich von musikalischer Tätigkeit, bisweilen auch von musikalischer Praxis gesprochen. Beides habe ich nicht weitergehend von-

einander unterschieden. Das muss ich jetzt nachholen. Ich unterscheide zwischen einer herstellenden musikalischen *Tätigkeit* und einer musikalischen *Praxis*. Diese bis in die Antike zurückreichende Unterscheidung zwischen einem Handeln, das sich instrumenteller Vernunft verdankt und einem Handeln, das sittlich-praktischem Handlungswissen entspringt und sich vor diesem auszuweisen vermag, sie hilft hier aus meiner Sicht klärend weiter. (Wie intensiv diese Dichotomie von Poiesis und Praxis auch heute noch oder wieder in Geltung gesetzt wird, das zeigt der brillante Essay von Jürgen Vogt zur amerikanischen Musikpädagogik (vgl. Vogt 1999). Ich stelle zunächst Bestimmungen beider Formen nebeneinander und wende sie dann auf das hier zu verhandelnde Problem an.

1. Herstellende Tätigkeit (Poiesis) geht auf die Produktion eines von der Tätigkeit auch theoretisch ablösbaren Produkts.

1. Praxis meint sittliches Handeln. Hier entsteht kein von diesem Handeln ablösbares Produkt. Die Form des Handelns selbst als sittliches ist kennzeichnend.

2. Grundlage für eine herstellende Tätigkeit ist Technik.

2. Grundlage einer Praxis ist die im Menschen liegende Haltung. Aristoteles nennt dieses: Tugend (Arete).

3. Gewonnen wird Technik durch Übung.

3. Praxis entwickelt sich - als sittliche - durch handlungsbezogenes Wissen (Klugheit, Phronesis)

4. Herstellende Tätigkeit verwirklicht sich im Produkt.

4. Praxis verwirklicht sich als Ausfluss eines sittlichen Charakters

Beide, Poiesis und Praxis, werden vermittelt im Begriff des *gelingenden Lebens*. Dabei gewinnt der Begriff des Gelingens zwei unterschiedliche Bedeutungen.

Produkte können gelingen. Sie gelingen, wenn durch Übung erworbene Technik eine vorausgehende Vorstellung real einlöst. (Der Grad der Bewusstheit, welcher dieser Vorstellung eigen ist, dieses ist für den Sachverhalt selbst unerheblich.)

Aber auch Praxis steht unter dem Zwang zu gelingen. Hier aber gewinnt der Begriff des Gelingens die Qualität von gut. Ein sittlich gelingendes Leben ist nicht nur subjektiv befriedigend, sondern auch objektiv sittlich gut.

Nun gehe ich noch einmal auf die zuvor formulierte Aufgabenbestimmung eines schulischen Musikunterrichts zurück. Als diese hatte ich genannt: *die Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis; dieses kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen.*

Kinder und Jugendliche verfügen keineswegs nur über ein poetisches Vermögen, sie haben überdies eine - z.T. auch nur usuelle - Praxis, eine Gebrauchspraxis. Mit *usuell* meine ich: Musik gehört als substantieller Bestandteil ihrer Lebensformen zu ihnen, ohne dass sie sich dessen bewusst werden und damit bewusst musikalische Tätigkeit als konstitutiv für diese Lebensform in ihr Leben aufnehmen können. Das zeigen alle Jugendstudien; man braucht sich nur einmal die Shell-Studien der letzten Jahre anzusehen. Dass der usuelle Umgang mit Musik die Qualität einer Praxis hat, wird von den Jugendlichen sicherlich größtenteils noch nicht „verstanden“, wohl aber gefühlt. Demgegenüber ist das poetische Vermögen durchaus (bewusst) verstanden wie auch die Defizite dieses Vermögens und damit die Einsicht in dessen prinzipielle Verbesserungsmöglichkeit zumeist gegeben sein dürfte.

Überführung, Transformation einer usuellen in eine verständige Musikpraxis wäre somit also jener Prozess, der aus einer den Aspekt der sittlich geregelten Lebensform zunächst nicht mitdenkenden Herstellungstätigkeit eine musikalische Praxis entstehen lässt. Dieser Hinweis scheint mir deshalb so notwendig, weil einige Kollegen meiner Zunft, aber gerade auch Musiklehrerinnen und Musiklehrer im Zuge einer Art Gegenbewegung gegen theoretisch überfrachteten Musikunterricht vergangener Jahre nun in einem „Musikwerkeln“ ihre Zuflucht suchen. Gegen eine ähnliche Praxis hat bereits 1952 Adorno mahndend seine Stimme erhoben. Eine blinde, das heißt werkelnde musikalische Tätigkeit in der Schule wäre/ist der Tod von *Musik als Praxis* in der Schule. Wichtig nur zu erkennen ist, dass (andererseits) Praxis ohne herstellende Tätigkeit eine leere Praxis und damit unmöglich wäre. Jede Form von Praxis, für die selbst die Orientierung an der Sittlichkeit geltend zu machen ist, ist doch gebunden daran, dass sie sich verwirklicht in einer herstellenden Tätigkeit (hier: musikalische Tätigkeit). Eine musikalische Praxis ist ohne ihr poetisches Moment eben gar keine Praxis. An dieser Stelle zeigt sich ganz deutlich, wie sich Poesis und Praxis miteinander verbinden.

VIII.

Es dürfte deutlich sein, dass ich implizit der Übertritt in die Bestimmung dessen bereits vollzogen habe, wie - aus meiner Sicht - musikalische Bildung, die ihren Namen mit Recht führt, in der allgemeinbildenden Schule entstehen kann. Gleichzeitig damit ist aber auch das angesprochen, was im Rahmen öffentlicher Erziehung nur eine In-

stitution, wie die allgemeinbildende Schule, vermitteln kann, wenn sie es denn angemessen anfängt.

Menschen sind ganz offensichtlich in der Lage, einen Bereich von Tätigkeitsformen, den wir Musik nennen, in voller Inhaltlichkeit, als musikalische Praxis, für sich zu definieren. Sie können für sich selbst ein immer wieder überholbares, vertiefungs- und erweiterungsfähiges Bild von Musik als Tätigkeit entwickeln und dieses zu sich selbst, zu ihrer Lebensformen in eine wesentliche Beziehung setzen.

Sie sind in der Lage, die spezifische Konstitution des Gegenstandsbereichs, die in einem Bild von Musik kulminiert, vor sich selbst und vor anderen zu rechtfertigen und zu verantworten.

Sie sind willens, dieses Bild von Musik und ihre mögliche Beziehung dazu zunehmend in sich zu realisieren, seine Konturen zu erweitern und diese auszufüllen, weil sie von der substantiellen Bedeutung musikalischer Tätigkeit, die in eine verständige Praxis eingebracht ist, für ihre eigene Lebenspraxis überzeugt sind.

Sie wissen um das Wechselverhältnis ihres aktiv-formenden Zugriffs auf die natürliche und soziale Welt einerseits und auf ihre eigene Determiniertheit durch die letzteren andererseits. Sie wissen, dass die Möglichkeiten einer verständigen musikalischen Praxis sich nur in diesem Spannungsraum realisieren lassen.

Musikalisch bildend zu wirken, ich wiederhole es noch einmal, d. h. dabei behilflich zu sein, usuelle Musikpraxis in eine verständige Musikpraxis zu überführen, das kann nur und muss daher unsere allgemeinbildende Schule als Angebot bereit halten. Aus meiner Sicht kann sie dieses nicht oktroyieren. Aber sie kann es so spannend machen, dass Kinder und Jugendliche eine solche Praxis als für sich wünschenswert erkennen und für sich und in ihr sich verwirklichen wollen. Wir sollten uns nicht entmutigen lassen, immer wieder dafür einzutreten, ihnen diese Möglichkeit auch in Zukunft zu sichern.

LITERATUR

- Bäßler, H. (1997): Töne, Klänge, Farben – Vom Umgehen mit und Leben in der Musik als Horizont der Allgemeinbildung, in: Allgemeinbildung und Fachunterricht, hg. v. H. W. Heymann, Hamburg, S.55-66
- Ders. (1998): Bruchstücke zur Frage, ob und inwieweit sich die Musiklehrerausbildung zu ändern habe. In: Musikforum, 89, 1998, 22-31
- Behne, K.-E. (1995): Vom Nutzen der Musik, in: Musikforum, 83, 1995, S.27-39
- Bernt, A. & Wurdach, K. (Hgg.) (1917): Vom Mittelalter zur Reformation, Forschungen zur Geschichte der deutschen Bildung, Bd. III, 2. Teil (o.O.)
- Dewey, J. (1998): Die Suche nach Gewißheit (1929), Frankfurt a. M.
- Heidegger, M. (1963): Sein und Zeit (1926), Tübingen
- Kaiser, Hermann J. (1994): Musikerziehung / Musikpädagogik, in: Neues Lexikon der Musikpädagogik, hg. v. S. Helms, R. Schneider & R. Weber, Kassel, S.175-177
- Schütz, A. & Luckmann, Th. (1984): Strukturen der Lebenswelt, Bd.2, Frankfurt a. M.
- Seel, Martin (1996): Eine Ästhetik der Natur, Frankfurt a. M.
- Vogt, J. (1999): David J. Elliotts "Praxiale Theorie der Musikerziehung". Versuch einer kritischen Annäherung, in: Musik & Bildung, 3, S.38-43
- Ders. (2000): Genie oder Arbeit? Zum Verhältnis von musikalisch-ästhetischer Erfahrung und Produktion von Musik, in: Musikästhetische Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der Veränderung, CD-ROM der HfM-Rostock, hg. v. R. Kafurke, Rostock