

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

Vogt, Jürgen: (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf>

© Jürgen Vogt, 2004 (all rights reserved)

Jürgen Vogt

(K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule

Anmerkung: Der vorliegende Text beruht auf einem Vortrag, den der Verfasser 2002 und 2003 mehrfach in variiertes Form gehalten hat. Der - oftmals auch verkürzende und vereinfachende - Gestus des mündlichen Vortrags ist absichtlich erhalten geblieben; ansonsten hätte ein ganz neuer Text geschrieben werden müssen. Ergänzt wurden lediglich Fußnoten und Literaturhinweise.

Als Musikpädagoge, mithin als Vertreter eines in der Öffentlichkeit leider zumeist recht wenig beachteten Faches, freut man sich natürlich, wenn eine überregionale Zeitung wie die Hamburger *ZEIT* in ihrer Abteilung „Wissen“ der Musikpädagogik einen eigenen Beitrag widmet. So geschehen am 11.7.2002, unter der Überschrift ‚Schüler aus dem Rhythmus‘ (Schöps 2002). In einem Rundumschlag findet sich hier eine Bestandsaufnahme der Bedrohung des Schulfaches Musik aus äußeren und hausgemachten Gründen: *Äußere Bedrohung* erwächst aus den Ergebnissen der PISA-Studie und der zu erwartenden Erweiterung der sog. „Kernfächer“ zu Lasten des Musikunterrichts; *hausgemacht* ist, so der Beitrag, die Abschreckung der Schüler durch eine übermäßige Theorielastigkeit des Unterrichts. Im Gegensatz zu diesem besorgniserregenden Befund konstatiert jedoch ein Kollege im gleichen Beitrag, dass es derzeit, ich zitiere, einen „Aufbruch in der Musikpädagogik“ gibt, den es „seit den zwanziger Jahren nicht¹ mehr gegeben hat“, und dieser Aufbruch verbindet sich vor allen Dingen mit einer positiven Neubewertung des Instrumentalen Musikmachens als Bestandteil des Musikunterrichts. Politiker und Interessensverbände, so das Fazit des ZEIT-Artikels, müssten diesen Aufbruch

¹ „Instrumentales Musikmachen“ ist m.E. neutraler als „Musizieren“ - die Tätigkeit des „Musikanten“. Wie weiter unten ausgeführt, wäre „Instrumentales Musiktun“ der angemessene Terminus, der aber im Deutschen unüblich ist. Im Englischen ist die Differenz von „to make“ und „to do“ expliziter: „to do“ bedeutet hier „machen“, während „to make“ eher im Sinne von „herstellen“ benutzt wird. Da im Falle der Musik beides möglich ist, schlägt z.B. der amerikanische Musikpädagoge David J. Elliott das Kunstwort „Musicing“ als Tätigkeit des „Musicers“ vor (Elliott 1995, S.40 ff.), was sich aber nur schlecht ins Deutsche übertragen lässt.

und die Bedeutsamkeit des Instrumentalen Musikmachens nur zur Kenntnis nehmen, und dann sei gleichsam in einem Doppelschlag sowohl der äußere *Be-stand* des Faches Musik gerettet, als auch der innere *Zu-stand* der Musikpädagogik und des Musikunterrichts hinreichend kuriert. Die eigentliche musikpädagogische Diskussion, so derselbe Kollege an gleicher Stelle, konzentriere sich mittlerweile nur noch darauf, „wie man es am besten macht“, also auf die Frage nach der besten Methode und Organisation, während offensichtlich die Frage nach Begründung, Zielen und Inhalten längst geklärt und ausdiskutiert ist.

Ich muss gestehen, dass die Lektüre dieses Beitrages bei mir gemischte Gefühle ausgelöst hat: Einerseits mag auf diesem Wege hinreichende Munition bereitgestellt werden, die fachpolitisch zur Rettung des Schulfaches Musik beiträgt; andererseits kann ich nicht bestätigen, dass die musikpädagogische Diskussion über das Instrumentale Musikmachen bereits abgeschlossen sei; ich habe vielmehr den Eindruck, dass sie kaum angefangen hat. Die Frage, der ich an dieser Stelle zumindest ein Stück weiter nachgehen möchte, lautet also: Was ist eigentlich am Instrumentalen Musikmachen *bildungsrelevant*, oder etwas weniger präventiv: Was hat eigentlich das Instrumentale Musikmachen in der *allgemeinbildenden* Schule zu suchen?

Die These, die ich im folgenden Text vertreten werde, lautet dabei folgendermaßen: *Musikpädagogen, die derzeit das Instrumentale Musikmachen in der Schule fordern, tun dies durchaus zu Recht; allerdings tun sie dies zum großen Teil mit unzureichenden Gründen.* Das klingt nun zunächst etwas beckmesserisch. Die Frage nach den Begründungen ist aber nicht etwa ein rein akademisches Problem, das man getrost und folgenlos auf musikpädagogischen Kongressen ausdiskutieren könnte. Falsche bzw. unzureichende didaktische Begründungen ziehen in der Regel falsche bzw. unzureichende didaktische Konsequenzen nach sich, was bis hin zur Musiklehrerausbildung oder auch zur konkreten Unterrichtsorganisation Wirkungen zeigen kann.

Um diese These zu unterstützen, werde ich einen kurzen Blick auf die vorliegenden Begründungsmuster für das Instrumentale Musikmachen in der Schule werfen. Idealtypisch kann man dabei drei Begründungsdiskurse² unterscheiden, die im Übrigen nicht nur die aktuelle Diskussion prä-

² Unter ‚Diskurs‘ verstehe ich hier im poststrukturalistischen Sinne immer schon *mehr*, als das, was faktisch geäußert wird; die Bedingungen der Äußerungen – u.a. auch die *Interessen*, die hinter ihnen stehen - gehören unweigerlich dazu, auch wenn sie hier aufgrund von Raummangel in den Hintergrund zu treten scheinen.

gen, sondern auch durchgängig in der Geschichte der Musikpädagogik auszumachen sind, nämlich

1. Den *Wirkungs-Diskurs* - der zur Zeit vor allem durch die Ergebnisse der sog. „Bastian-Studie“ geprägt ist.
2. Den *Wissens-Diskurs* - den momentan Wilfried Gruhns lerntheoretische Überlegungen beherrschen -, und schließlich
3. Den *Praxis-Diskurs* - für den ich an dieser Stelle nachhaltig plädieren möchte, der aber leider im Augenblick eher vernachlässigt wird³.

Um das Ergebnis schon einmal vorwegzunehmen: Ausgerechnet die beiden derzeit prominentesten Diskurse, nämlich der Wirkungs- und der Wissensdiskurs sind im Hinblick auf ihre musikpädagogische Triftigkeit die unzulänglichsten. ‚Musikpädagogisch triftig‘ sind dabei solche didaktischen Argumentationsmuster, in denen der Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts konsistent dargestellt und begründet wird. Die Kritik macht sich dabei vor allem daran fest, dass der Wirkungsdiskurs letztlich gar keinen musikdidaktischen Argumentationszusammenhang zustande bringt, so dass auch seine Aussagen über das Instrumentale Musikmachen beliebig bleiben. Der Wissensdiskurs wiederum bietet zwar einen solchen Zusammenhang an, doch ist dieser so eng gestrickt, dass das Musikmachen lediglich auf eine ganz bestimmte Zielvorgabe zugeschnitten wird, nämlich auf den Aufbau musiktheoretischen Wissens. Demgegenüber scheint mir der Praxis-Diskurs der aussichtsreichste Kandidat zu sein, um das Instrumentale Musikmachen musikpädagogisch gehaltvoll zu begründen. Bedauerlicherweise liegt dieser Diskurs bislang nur in bescheidenen Ansätzen vor. Einerseits rechtfertigt dies natürlich, warum ich hier überhaupt über ihn sprechen werde; andererseits kann ich deswegen aber auch nur andeuten, in welcher Richtung die musikpädagogische Theorie sich meiner Meinung nach zukünftig bewegen müsste.

1. Der „Wirkungs-Diskurs“

Der Wirkungsdiskurs ist in gewisser Weise der älteste aller musikpädagogischen Diskurse, geht er doch auf die Behauptung Platons zurück, Musik

³ Für die Gesamtdiskussion wären mindestens noch zwei andere Diskurse zu nennen, nämlich der „Kulturpädagogische“ und der „Therapeutische“ Diskurs. Aus Raum- und Aktualitätsgründen werde ich mich aber auf die genannten drei beschränken.

würde auf denjenigen, der sie hört, ganz bestimmte Wirkungen ausüben und könne deshalb auch gezielt als Erziehungsmittel eingesetzt werden. Ebenso alt wie diese Theorie einer ‚Erziehung durch Musik‘ sind aber auch die Einwände gegen sie, die zuletzt noch in Adornos *Kritik des Musikanten* ausformuliert worden sind.

Verblüffenderweise ist nun die deutsche Diskussion der letzten Jahre ganz überwiegend wieder durch den Wirkungsdiskurs geprägt, der wiederum durch drei empirische Untersuchungen gestützt wird, nämlich vor allem durch die sog. „Berliner“ oder „Bastian-Studie“, die „Schweizer Studie“ und jüngst noch durch die „Hessen-Studie“⁴. Da sich alle drei Studien in den hier wichtigen Punkten nicht grundsätzlich unterscheiden, will ich hier nur ganz kurz auf die bekannteste eingehen, nämlich auf die Bastian-Studie, die unter dem bezeichnenden Titel *Musik(erziehung) und ihre Wirkung* publiziert worden ist.

Das von den Autoren präsentierte Ergebnis lässt sich in etwa folgendermaßen zusammenfassen: Ein durch Instrumentalunterricht und vor allem durch Ensembleteilnahme angereicherter Musikunterricht zeigt objektiv feststellbare Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen, die ihn positiv vom ‚normalen‘ Musikunterricht abheben. Daher, so die Folgerung der Untersucher, sei diese Form von Musikunterricht nicht nur als musikpädagogisch sinnvoll ausgewiesen, sondern zeige seine Bedeutung auch für alle anderen Schulfächer und mithin für die Institution Schule und das Bildungssystem insgesamt.

Die wichtigsten Ergebnisse sind im Groben:

- Steigerung der Intelligenzentwicklung
- Positiveffekte im Sozialverhalten
- Steigerung der Konzentrationsleistungen
- Steigerung der Musikalität

Man kann hier nun – abgesehen von forschungslogische Fragen - mindestens vier Einwände ins Spiel bringen und sozusagen in aufsteigender Wichtigkeit anordnen:

Der erste Einwand besteht darin, dass man in pädagogischen Kontexten von messbarem Verhalten nicht auf die *Legitimität* derjenigen Maßnahmen schließen darf, auf die dieses Verhalten – möglicherweise – ursächlich zurückzuführen sind. So wäre es ja theoretisch denkbar, dass eine Verbesserung des Sozialverhaltens durch Androhung elektrischer Schläge ankondi-

⁴ Vgl. Bastian 1997 und vor allem 2000; Weber et al. 1993; Bähr et al. 2000. Siehe dazu auch Gembris et al. 2001

tioniert werden könnte⁵. Die Ursachen wären in diesem Falle aber sicherlich nicht durch das Eintreten erwünschter Ergebnisse pädagogisch zu rechtfertigen, auch wenn natürlich in den betreffenden Studien nicht so dramatisch zugeht.

Zweitens handelt es sich fast ausschließlich um nicht-musikbezogene Wirkungen, die durch mehr Musikunterricht erreicht werden. Ob diese Wirkungen insgesamt überhaupt wünschenswert sind, müsste an anderer Stelle diskutiert werden. Wenn es sich jedenfalls in der Zukunft herausstellen sollte, dass etwa die Kombination aus vermehrtem Sportunterricht – vor allem durch Mannschaftsportarten - und Schachspielen weitaus bessere Wirkungen zeigt als Musikunterricht mit verstärktem Instrumentalspiel, so wäre die Legitimation für einen solchen, überdies recht aufwendigen und teuren Unterricht hinfällig.

Drittens sollte man annehmen, die Überprüfung musikbezogener Wirkungen sei enger auf das eigentliche Musikmachen zugeschnitten. Dies ist insgesamt gesehen nicht der Fall; die ‚Hessen-Studie‘ testete z.B. folgende Fähigkeiten:

- Rhythmen nachklatschen
- Grundschrift zur Musik ausführen
- Dreierkoordination zur Musik ausführen
- Einen Rhythmus zur Musik spielen
- Rhythmen erfinden
- Eine Liedstrophe singen
- (2) Begleitstimmen zur Musik spielen

Wie man sehen kann, handelt es sich hier um relativ abstrakte Fähigkeiten, die losgelöst vom eigentlichen Instrumentalspiel abgetestet werden, um die Vergleichbarkeit der Leistungen zu gewährleisten. Singen, auf dem Glockenspiel oder auf Holzblöcken spielen, wurde vorher gar nicht praktiziert. Allein – was wenig überrascht - die Aufgabe der Dreierkoordination wurde von denjenigen Schülern am besten ausgeführt, die Schlagzeug spielten, so dass ein *direkter* Rückschluss von den überprüften Leistungen auf das Spielen eines Instruments möglich wäre.

Und viertens schließlich noch der letzte und an der dieser Stelle wichtigste Einwand: Man erfährt in all diesen Studien überraschend wenig über die Durchführung und eigentliche Qualität des Instrumentalunterrichts und des Ensemblespiels. So findet man z.B. in der Hessen-Studie zwar einige Hinweise auf das verwendete Noten-Material (z.B. *Yamaha Band Student*

⁵ Der Film *A Clockwork Orange* führt dies als Fiktion beängstigend-grotesk vor.

oder *First Concepts*), es gibt aber keine *Unterrichtsforschung* im eigentlichen Sinne, die die Studie begleitet hätte; und auch bei Bastian scheint es mehr auf die gesteigerte *Quantität* durch Instrumentalunterricht und Ensembleteilnahme anzukommen. Es entsteht folglich bei diesen Studien der Eindruck, es sei prinzipiell gleichgültig, in welcher Weise das Instrumentale Musikmachen durchgeführt worden sei; der gewünschte Effekt stellt sich offenbar auf jeden Fall ein – Hauptsache, so könnte man meinen, es wird mit irgendwelchen Instrumenten auf irgendeine Art irgendwelche Musik gemacht. Natürlich fehlt nicht der Hinweis darauf, dass dies auf eine qualitativ hochstehende Art und Weise, und angeleitet durch entsprechend ausgebildete Musiklehrer zu geschehen habe. Über die Qualität selbst erfährt man jedoch nur sehr wenig.

Obwohl der Wirkungs-Diskurs also für die Öffentlichkeit auf den ersten Blick eine Menge Argumentations-Munition für Instrumentales Musikmachen liefert, so ist er doch musikpädagogisch überraschend unergiebig, da er über den Zusammenhang von *Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts* kaum triftige Aussagen macht. Diese musikdidaktische Belieblichkeit halte ich nun für ziemlich katastrophal. Legte man *ausschließlich* diese Studien zugrunde, so könnte der Musikunterricht an Allgemeinbildenden Schulen sofort und problemlos von den Städtischen Musikschulen übernommen werden, vorausgesetzt, diese könnten ebenso ‚Musikunterricht für alle‘ garantieren, wie die Allgemeinbildende Schule dies mehr oder weniger tut. Die beabsichtigte *Aufwertung des Musikmachens* endete dann in der *Abschaffung des Musikunterrichts*.

3. Der „Wissens-Diskurs“

Es ist naheliegend, dass man durch Instrumentales Musikmachen etwas lernt, nämlich in erster Linie, wie man besser mit Instrumenten gemeinsam oder alleine Musik macht. Mit diesem lapidaren Befund möchte sich die Vertreter des Wissens-Diskurs´ allerdings nicht zufrieden geben. Diesen Diskurs könnte man auch mit ‚Piagets Erben‘ übertiteln, denn in ihm taucht ein argumentatives Grundmuster wieder auf, das in Reinkultur in der Entwicklungspsychologie Jean Piagets entwickelt wurde. Auf eine einfache Formel gebracht: Piagets Erben in der Musikpädagogik *werten* das Musikmachen zunächst einmal gegenüber dem bloßen Sachwissen *auf*, um es dann aber umso nachhaltiger gegenüber diesem Wissen wieder zu *entwerten*. Der Eigensinn und die Eigenlogik des Musikmachens fallen immer dann unter den Tisch, wenn sie sich nicht mit dem angestrebten Ziel des

Unterrichts vereinbaren lassen, und dieses Ziel besteht im Wesentlichen darin, aktiv über musiktheoretisches Wissen zu verfügen.

Zur Erläuterung: Offensichtlich herrscht selbst den offensiven Befürwortern des Instrumentalen Musikmachens eine gewisse Unsicherheit darüber, ob diese Tätigkeit im Kontext der allgemeinbildenden Schule überhaupt ihren Sinn und ihren Ort hat. Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass Musikmachen in der Schule ja kein Selbstzweck sein dürfe, sondern dass sich über das Musikmachen noch etwas anderes einstelle, und dieses Andere ist nichts anderes als ein Zuwachs an spezifisch musikalischen Lernleistungen. Der Referenzautor für diese These ist in diesem Falle natürlich nicht mehr Hans Günther Bastian, sondern Wilfried Gruhn und seine Monographie über den *Musikverstand* (Gruhn 1998), auf die ich hier kurz eingehen möchte⁶.

Die von Gruhn vertretene These besteht im Wesentlichen darin, dass ein Musikunterricht, der in erster Linie musikwissenschaftliches Wissen auf dem Weg verbaler Unterweisung zu vermitteln sucht, genau dieses Ziel nicht erreicht: Die Kinder und Jugendlichen lernen nichts, oder zumindest nicht auf lange Sicht. Lernerfolg stelle sich hingegen nur ein, wenn der in Frage stehende musikalische bzw. musikwissenschaftliche Sachverhalt zunächst einmal durch musikalisches Tun so lange ‚eingeschleift‘ werde, dass er sich quasi verinnerliche und dann auch verbal abgerufen werden könne. Einfach formuliert: Wer hinreichend musikalische Perioden selbst gespielt und kennengelernt hat, der ist später auch dazu in der Lage, den Begriff der Periode auch in seiner musikwissenschaftlichen Valenz zu verstehen, während er für denjenigen, der niemals eine Periode gespielt oder gesungen hat, ein totes und mithin sinnloses Wissen bleibt. In Gruhns Vokabular: Zuerst muss immer ein musikalischer Begriff ‚figural repräsentiert‘ sein, was am Besten durch das eigene Instrumentalspiel geschieht, damit er später auch ‚formal repräsentiert‘ sein kann, also als abstrakter Begriff angemessen zur Verfügung steht.

Dass Gruhn diese Thesen vor allem durch Ergebnisse der Gehirnforschung zu untermauern sucht, übergehe ich hier. Ich habe Gruhn deshalb zu einem von ‚Piagets Erben‘ erklärt, weil bei ihm wie bei Piaget und seinen direkten Nachfolgern die vorsprachliche und psychomotorische Erschließung der Welt – hier durch Musikmachen - zwar einerseits als wichtig und bedeutsam hervorgehoben wird, andererseits aber dadurch wieder entwertet wird, dass es sich dabei um eine vor-theoretische Vernunft handelt, die nur noch nicht zu sich selbst gekommen ist. Mit anderen Worten:

⁶ Zur ausführlichen Auseinandersetzung vgl. auch die entsprechenden Beiträge in Pfeffer & Vogt 2004

Das Musikmachen ist nur insoweit musikpädagogisch bedeutsam, als in ihm das spätere Wissen schon vorgebildet und sozusagen in ihm aufgehoben ist. Das, was beim Musikmachen geschieht, wird auf diese Weise von vornherein daraufhin selektiert und bewertet, inwieweit hier das Ziel schon ins Visier genommen wird. Sofern die formal-operationale Stufe erreicht wird, spielen die ‚unteren‘ Stufen keine Rolle mehr, so wichtig sie für das Erreichen des Endzieles auch waren.

Die diversen Piagetschen Entwicklungsstufen werden bei Gruhn reduziert auf die zwei Stufen der ‚figuralen‘ und der ‚formalen‘ Repräsentation. Der Gruhnsche Ansatz ist, so meine ich, deswegen als Begründung für das Instrumentale Musikmachen so wenig geeignet, weil letztlich dasjenige, was beim Musikmachen geschieht, dem zu erreichenden Endziel der ‚formalen‘ Repräsentation völlig untergeordnet wird. Dazu vielleicht folgendes Beispiel: Es spielt für die spätere ‚formale Repräsentation‘ eines G-Dur-Akkordes überhaupt keine Rolle, ob er auf einer Gitarre oder auf dem Klavier gegriffen wird, oder ob er auf dem Klavier mit der rechten oder mit der linken Hand gespielt wird. Auch die Klangunterschiede zwischen Gitarre und Klavier sind hier nicht weiter wichtig. Alle Varianten sind austauschbar oder auch noch durch andere Möglichkeiten zu erweitern – entscheidend ist, dass am Ende die Stufe des formalen Wissens erreicht wird.

Eben weil dieser Stufengang eingehalten werden muss, muss sich Gruhn entschieden gegen ein sozusagen wildwüchsiges und beliebiges Musikmachen im Unterricht aussprechen, denn sein Idealbild ist der musikpädagogische *Lehrgang*, der jeweils mit dem gezielten Musikmachen anhebt, und beim musiktheoretischen Wissen endet. Nach US-amerikanischem Vorbild setzt Gruhn auf eine Art von musikalischem Pattern-Drill, d.h. das Musikmachen wird hier bausteinartig auf bestimmte musikalische Muster reduziert, die erlernt bzw. eingeschliffen werden sollen. Am Ende steht dann die Fähigkeit, diese Patterns gleichsam auf Befehl abrufen zu können. Zu einer musikpädagogischen Theorie des Instrumentalen Musikmachens trägt dieser Ansatz aber insgesamt nur wenig bei, da er lediglich darauf insistiert, das Lernen habe *strukturell* den Weg über das Musikmachen zu nehmen, ohne die Ziele und Inhalte des Lernens überhaupt zu thematisieren. Der Wissens-Diskurs bleibt zwar sozusagen ‚musiknäher‘ als der Wirkungs-Diskurs, aber diese Musiknähe ist immer schon musiktheoretisch vorstrukturiert. Das Musikmachen selbst aber bleibt eine bloße *Stufe* des Lernens, deren Besonderheiten abgestoßen werden können wie die verbrauchte Stufe einer Trägerrakete, und über die man deswegen letztendlich auch nicht viel erfahren muss.

3. Der „Praxis-Diskurs“

Damit komme ich nun zum letzten, und dem wie ich meine, aussichtsreichsten Kandidaten, dem Praxis-Diskurs. Problematisch ist, dass in diesem Diskurs bislang nur theoretische *Ansätze* vorliegen, und keineswegs eine ausgearbeitete musikpädagogische Theorie des Musikmachens. Leider hat auch das Konzept des ‚Handlungsorientierten Unterrichts‘ keine solche Theorie hervorgebracht. Im Großen und Ganzen fällt der Begriff der Handlung, so wie er in der Musikpädagogik benutzt wird, mit den pädagogisch traditionellen Begriffen der ‚Selbsttätigkeit‘ und ‚Selbstbestimmtheit‘ der Schüler zusammen. Selbsttätigkeit und Selbstbestimmtheit sind aber sehr formale und daher pädagogisch problematische Kategorien, vor allen Dingen, wenn sie als Ziel der Erziehung fungieren: Selbsttätig und selbstbestimmt ist auch der Zeitgenosse, der sich aus dem Internet die Bauanleitung für einen Computervirus besorgt und mir diesen dann per Email auf die Festplatte schickt. Es ist also nicht so entscheidend, *dass* jemand etwas tut, sondern vielmehr, *was* er denn tut und *zu welchem Zweck*. ‚Handlungsorientierung‘ und ‚Selbsttätigkeit‘ reichen jedenfalls als pädagogische Begründungen für Instrumentales Musikmachen allein nicht aus. Es muss in *pädagogischen* Zusammenhängen noch etwas anderes hinzukommen, nämlich eine wie auch immer zu bestimmende *ethische* Auszeichnung des Handelns. Was notwendig ist, das ist eine Differenzierung des Handlungsbegriffes, die es erlaubt, *Musikmachen so von anderen Tätigkeiten zu unterscheiden, dass es musikpädagogisch begründbar ist*. Und genau diese Differenzierung wird vom Praxis-Diskurs thematisiert.

Im Unterschied zum alltäglichen Sprachgebrauch, ist also ‚Musikmachen‘ im Praxis-Diskurs noch nicht automatisch gleichbedeutend mit ‚musikalischer Praxis‘. Der Praxis-Diskurs greift damit direkt oder indirekt auf eine Unterscheidung zurück, die ursprünglich vom griechischen Philosophen Aristoteles⁷ entwickelt wurde, und die seitdem eine lange und kom-

⁷ Vor allen Dingen innerhalb der us-amerikanischen ‚Philosophy of Music Education‘ ist dieser Ansatz in den letzten Jahren thematisiert worden. Einsetzend mit der „praxialen“ Kritik am dominierenden „ästhetischen“ Ansatz (Alperson 1991, Elliott 1995, vgl. Vogt 1999), haben einige Autoren eine Rückwende zum aristotelischen Begriff von Praxis vollzogen (grundlegend: Dunne 1993; daran anknüpfend Regelski 1998, Bowman 2002), der allerdings auch wiederum kritisiert wurde (Hanson 1999; vgl. dazu Regelski 2001). Zu Ansätzen, die das Musikmachen als Form der Praxis auffassen, vgl. O´Dea 1993, 2000; Carr 2001. Für die deutsche Musikpädagogik liegen mit Antholz 1981 und Kaiser 1986 zwei grundlegende Essays zu Aristoteles vor; neuerdings hat Kaiser (2001) wiederum auf den hier verwendeten Begriff der Praxis rekurriert. Leider wird weder von amerikanischen noch von deutschen Musikpäda-

plexe Wirkungsgeschichte besitzt, die ich hier leider nicht weiter entfalten, sondern nur zeigen kann. Die Rede ist von der Unterscheidung zwischen ‚herstellendem Handeln‘ (griechisch *Poiesis*) und ‚sittlich gutem Handeln‘ (griechisch *Praxis*)⁸.

Handlungsformen	
<i>Praxis</i>	<i>Póiesis</i>
= sittlich gutes Handeln, ‚Tun‘	= herstellendes Handeln, ‚Machen‘
Ziel: Glückseligkeit des Handelnden; Das „Gute“, Richtiges Handeln (Paradigma: Soziales Handeln)	Ziel: Produkt (Paradigma: Kunst, Handwerk)
Tätigkeit um ihrer selbst Willen	Zweckorientierte Tätigkeit
Praktische Klugheit (Phrónesis)	Know-How (Techné)

Aristoteles	Poeisis (Herstellen, Machen)	Praxis (Handeln)
Kant	Das Technisch-Praktische	Das Moralisch-Praktische
Hegel	Arbeiten	Handeln
Weber	Zweckrationalität	Wertrationalität
Horkheimer & Adorno	Instrumentelle Vernunft	Dialektische Vernunft
Habermas I	Arbeit	Interaktion
Habermas II	Instrumentelles Handeln	Kommunikatives Handeln

‚Handeln‘ im Sinne von ‚Praxis‘ bezeichnet für Aristoteles nur diejenigen menschlichen Tätigkeiten, die um ihrer selbst willen, letztlich um der menschlichen Glückseligkeit willen, vollzogen werden. Er unterscheidet sie von der *Poiesis*, vom Herstellen, das etwas um eines bestimmten Zwecks, nicht um seiner selbst willen tut. Aristoteles nennt als Paradigma des Herstellens das Kunstwerk, aber auch Gebrauchsgegenstände, während das Paradigma für Praxis das Handeln im politischen und sozialen Raum ist, so

gogen Hannah Arendts aristotelische Re-Lektüre hinreichend gewürdigt (Arendt 1996/1958), in der der Begriff der ‚Handlung‘ gegenüber ‚Arbeit‘ und ‚Herstellen‘ noch prononcierter herausgearbeitet wird.

⁸ Im Wesentlichen sind hier folgende Textabschnitte relevant: *Nikomachische Ethik*, 1. und 6. Buch; *Metaphysik*, 1. Buch; *Politik*, 7. und 8. Buch.

wie es der Richter tut, aber auch der politische Abgeordnete oder der Arzt. Noch einmal: Das herstellende Handeln, die Poiesis, vollzieht sich nach Maßgabe äußerer Zwecke, da es hier vor allem darum geht, ein gelingendes Produkt zu fabrizieren, während das eigentliche *Handeln*, die Praxis, seinen Zweck in sich selbst als Handlung hat: Der Arzt heilt, der Richter spricht Recht, der Pädagoge erzieht - wobei der Maßstab für die Gelungenheit der Handlung in der Handlung selbst liegt, und nicht darin, ob der Arzt berühmt wird, der Richter sich zum Parteigründer aufschwingt oder der Lehrer zum Schulrat. Praxis hat daher im Unterschied zur Poiesis immer auch eine *ethische* Komponente, da sie sowohl auf das Gemeinwohl bezogen ist, als auch auf das Glück des Einzelnen, der in eben dieser Gemeinschaft lebt.

Für unseren Zusammenhang von besonderer Bedeutung ist hier, dass Aristoteles jeder Handlungsform eine besondere Art des *praktischen Wissens* zuordnet. Im Falle der Póiesis ist dies die ‚Techné‘, was man einfach als ‚das technische Know-How‘ übersetzen könnte. Es ist ganz klar, dass man über ein solches Wissen verfügen muss, will man einen bestimmten Gegenstand sachgerecht produzieren, und ein solches Wissen ist ohne Regeln nicht möglich, die möglichst wissenschaftlich und allgemeingültig fundiert sein müssen. Im Falle der Praxis sieht die Sache nun ein wenig anders aus. Allgemeingültige Regeln helfen hier nicht viel weiter, denn in Sachen des öffentlichen Lebens hat man es immer mit bestimmten Situationen zu tun, die jedes Mal anders sein können, und mit ganz konkreten Menschen, die sich jedes Mal anders verhalten. Dennoch, so jedenfalls die Behauptung des Aristoteles, kann man auch der Praxis eine besondere Form des Wissens zugestehen, auch wenn dieses Wissen nicht den Rang der theoretischen Erkenntnis besitzt. Aristoteles bezeichnet dieses Wissen als ‚Phrónesis‘, was in der Regel mit ‚praktischer Klugheit‘ übersetzt wird. Für die Phrónesis gelten im Unterschied zum technischen Know-How folgende Kennzeichnungen

- Sie hat mit dem Einzelnen, dem *Einzelfall* zu tun
- Sie ist die Erkenntnis dessen, was *hier und jetzt* zu tun ist
- Sie ist *situativ* und *kontextgebunden*
- Sie ist auf *Interaktion* bezogen (Handeln kann niemand allein)
- Sie beruht auf *Erfahrung* und auf *Lernen* (es gibt keine Wunderkinder im Feld der Praxis)
- Als Erfahrungswissen gehört sie zur Biographie und zur *Identität* des Handelnden

- Sie ist *unsicherer, riskanter, fehleranfälliger, wandelbarer* als das technische Know-How
- Sie reflektiert die *Ziele* des Handelns (ist darauf gerichtet, dass das Handeln *gut für* den Einzelnen und für die Gemeinschaft ist)
- Sie ist nicht denkbar ohne die *Standards* und *Traditionen* der jeweiligen Gemeinschaft (Kultur), in der sie situiert ist.

Als Beispiel für die Phrónesis kann man unter anderem das Handeln des Lehrers heranziehen. Erziehen und Unterrichten wären genau dann eine Form von Technik, wenn es ausschließlich darauf ankäme, ein genau normiertes Produkt, nämlich den Schüler-nach-Maß hervorzubringen. Leider oder gottseidank ist dies aber gar nicht möglich. Stattdessen beruht die praktische Handlungsklugheit des Lehrers darin, mit *Einzelfällen* umgehen zu können, *situativ* und *kontextgebunden* Entscheidungen zu treffen und mit den Schülern in *Interaktion* zu stehen. Im großen Maße beruht die Phrónesis des Lehrers auf *Erfahrung*, die er im Laufe der Zeit gewonnen hat, und die seine professionelle *Identität* ausmacht; trotzdem ist das Handlungswissen aber – hoffentlich – *wandelbar*, und man muss immer damit rechnen, dass alles schief geht. Und zuletzt ist Erziehen und Unterrichten immer auf das Wohl des Schülers ausgerichtet, im Rahmen dessen, was hier und jetzt als Erziehungsstandard und Erziehungs-tradition akzeptiert ist Und weil dies alles so ist, wird man noch kein guter Lehrer, nur weil man Erziehungs-Wissenschaft studiert hat, aber man wird auch kein guter Lehrer, nur weil man in seiner Ausbildung mit angeblich allgemein und immer gültigen ‚Techniken des Lehrerverhaltens‘ – so der Titel eines bekannten Buches - ausgestattet wird.

Überträgt man diesen Ansatz nun auf das musikalische Handeln, so wird schnell deutlich, dass eine ganze Reihe von musikalischen Handlungen eher in das Feld der Technik als in das Feld der Praxis fallen, und so hat es auch Aristoteles selbst gesehen. Ich denke hier etwa an musikalische Wettbewerbe wie *Jugend musiziert*⁹, an das Musikmachen des Geldes wegen oder auch an alle Fälle des Musikmachens, in denen es allein um das fertige Produkt geht. Wohlgermerkt: diese Formen des Musikmachens sind keineswegs verwerflich, nur fallen sie nicht in das Feld musikalischer Pra-

⁹ „Wir lehnen also jede fachmännische Ausbildung in bezug auf die Instrumente und die Leistungen ab; wir nennen aber jene Ausbildung fachmännisch, die auf die Wettbewerbe hinzielt, denn wer hier seine Kunst zeigt, der betreibt sie nicht um seiner eigenen Tugend, sondern um des Vergnügens, noch dazu des grobsinnlichen, anderer willen, und daher halten wir denn diese Art von Tätigkeit auch nicht für eines freien Mannes würdig, sondern für eine höhere Tagelöhnerarbeit“ (*Politik*, 1341b, 9-13).

xis, so wie es hier verstanden wird. Das Ziel musikpädagogischen Handelns müsste dagegen gleichbedeutend sein mit der Anbahnung ‚musikalischer Phrónesis‘, also mit der Fähigkeit, in diesem Sinne von Praxis Musik-zu-machen (besser: Musik-zu-tun)¹⁰. Als Diskussionsgrundlage möchte ich daher folgende Definition von musikalischer Phrónesis anbieten. Es handelt sich demnach um

*die Fähigkeit, in einer **konkreten Situation** des Musikmachens – oft auch in **Interaktion** mit anderen Personen - aufgrund von **musikalischer Erfahrung**, einzig zum Zweck des Musikmachens, das zu tun, was in dieser Situation im Hinblick auf die jeweilige **Musikkultur** musikalisch „**richtig**“ und für den oder die Beteiligten „**gut**“ ist.*

Entscheidend ist hier vor allem, was unter ‚richtig‘ und was unter ‚gut‘ verstanden wird. Die Maßstäbe dieses Begriffes von musikalischer Praxis sind ganz offensichtlich anders als diejenigen, die etwa in der allein auf künstlerische Technik ausgerichtete Musiklehrerausbildung gelten. ‚Gut‘ bedeutet hier nicht ‚gut‘ in einem starken moralischen Sinn, aber auch nicht ‚gut‘ in einem absolut-ästhetischen Sinn, verstanden etwa als ‚gute Interpretation‘ eines Musikwerkes. ‚Gut‘ bedeutet hier vor allem: ‚Gut-für‘ die hier und jetzt am Musikmachen Beteiligten. ‚Gut‘ ist in diesem Falle dasjenige, was zu einem ‚guten Leben‘ der Beteiligten beiträgt, bzw. was als Bestandteil eben dieses ‚guten Lebens‘ aufgefasst wird. Und ‚richtig‘ ist die musikalische Tätigkeit, wenn sie den wandelbaren musikalischen Maßstäben entspricht, die in dieser musikalischen Praxis gelten. Es wäre z.B.

¹⁰ Es ist nicht zu leugnen, dass bei Aristoteles ein solcher Begriff nicht existiert. Nach Aristoteles ist die „eigene Ausübung der Musik etwas Handwerksmäßiges“, also der ‚techné‘ zugehörig, weil sie in der Erziehung in erster Linie dazu dienen soll, „ein richtiges Urteil zu gewinnen“. Daher „ist sie auf die Jugend zu beschränken, und die Erwachsenen haben sich ihrer zu enthalten und mit sich der in ihrer Jugend empfangenen Befähigung zu begnügen, das Schöne zu beurteilen und recht zu genießen“. Die „Erlernung von Musik“ muss so beschaffen sein, „dass sie kein Hindernis für die späteren Tätigkeiten wird, noch den Leib handwerksmäßig und untüchtig zu den staatlichen und kriegerischen Geschäften macht“ (*Politik*, 1341a, 35 ff.). Offensichtlich hat Aristoteles hier die Erziehung des „freien Mannes“ im Blick, der sich im Erwachsenenalter als aktives Mitglied der Polis nicht mehr aktiv mit Musik beschäftigen sollte; abgesehen davon spricht jedoch wenig gegen die These, dass es nicht auch eine musikalische oder besser musikbezogene Praxis und damit auch Phrónesis geben könne. Carr (2001) geht noch einen Schritt weiter: Er wirft die Frage auf, warum es nicht auch eine ‚Phrónesis der Póeisis‘ oder auch eine ‚Techné der Praxis‘ geben sollte. Im zeitgenössischen Vokabular: Eine spezifische Ethik der Technik ist ebenso dringend nötig wie möglich, aber auch ein ebenso spezifisches Know-How der Ethik.

möglich, dass ein und dasselbe Musikstück, z.B. ein Bach-Choral, unterschiedlichen Praxen angehört, je nachdem, ob der Choral in der Gemeinde, im Rahmen eines Schulkonzertes oder als konzertante Aufführung gesungen wird. Was hier jeweils ‚gut‘ und ‚richtig‘ ist, hängt nur sehr begrenzt vom Notentext ab, sondern eher von der Situation, in der das Musikmachen stattfindet. Die Interpretation des Schulchores mag künstlerisch weitaus weniger vollkommen sein, als diejenige der Profis; trotzdem kann es sich dabei aber im Hinblick auf den Vollzug des Musikmachens für die Beteiligten um gelungene Praxis handeln, während die professionelle Interpretation zwar ein besseres und kaufenswerteres Produkt hervorgebracht hat, aber womöglich frustrierte Berufssänger, deren Broterwerb nur sehr partiell zu einem ‚guten‘ oder ‚gelungenen Leben‘ beiträgt. Musikalisch ‚klug‘ ist in diesem Verständnis von Praxis eben nicht der Virtuose, sondern derjenige, der weiß, wie in welcher Situation jeweils musikalisch richtig zu handeln ist, so dass das Musikmachen ‚gut für‘ die Beteiligten ist.

So mag der Leiter des Schulchores zwar nicht die Qualitäten eines Helmuth Rilling besitzen; dennoch kann er über ein großes Maß an musikalischer Phronesis verfügen, wenn er weiß, was er an Leistungen von seinen Schülern erwarten kann und darf, und welche Art von Musik in der jeweiligen Situation für seine Schüler die angemessene ist. Andererseits ist dies kein Plädoyer für einen ungebremsen musikalischen Dilettantismus: Das Kriterium der ‚Richtigkeit‘ verweist auf musikalische, stilistische und auch instrumentaltechnische Standards und Traditionen, die erst einmal erlernt werden müssen. Die oft gnadenlosen Arrangements für das Klassenmusizieren – z.B. ‚Blues für Orff-Instrumentarium‘ - verfehlen den Sinn musikalischer Praxis, wenn sie den musikkulturellen Kontext des Musikmachens der angeblich ‚leichten‘ Spielbarkeit opfern.

Ich komme damit zum Schluss und versuche, ein Fazit zu ziehen und einige Fragen aufzuwerfen. Die Debatte um das Musikmachen im Musikunterricht der Allgemeinbildenden Schule wird derzeit von zwei Diskursen beherrscht, die ich als Wirkungs- und als Wissensdiskurs bezeichnet habe. Im Hinblick auf eine pädagogisch gehaltvolle Theorie des Musikmachens erweisen sich beide Diskurse jedoch als unbefriedigend, weil sie über die Tätigkeit des Musikmachens letztlich keine andere Aussage treffen, als dass sie stattfinden sollte. Die pädagogisch relevante Frage nach dem Modus des Musikmachens wird hingegen nicht beantwortet - ich vermute, weil die Antwort darauf als selbstverständlich eingeschätzt wird. Mit dem

Rückgriff auf den antiken Begriff der Praxis und der damit verbundenen Disposition praktischer Klugheit möchte ich demgegenüber eine traditionsreiche Unterscheidung vorschlagen, die ich auch im Hinblick auf das Musikmachen als gehaltvoll einschätze. Praktisches Handeln unterscheidet sich demnach vom technischen Handeln dadurch, dass es eine ethische Komponente enthält, nämlich die Ausrichtung darauf, dass dieses Handeln für den Einzelnen oder die jeweilige Gemeinschaft ‚gut‘ ist. Da dieses Kriterium ein situativ wandelbares ist, bedarf es für das praktische Handeln einer besonderen Fähigkeit, nämlich diejenige der praktischen Klugheit.

Damit aber auch zu den offenen Fragen. Hier ergeben sich vor allem *theoretisch-systematische* Probleme. Wie leicht zu sehen ist, sind die zentralen begrifflichen Bestandteile von Praxis und Phrónesis alles andere als eindeutig und entsprechend leicht zu definieren. An jedem einzelnen von ihnen kann man sich mit gutem Recht festbeißen, sei dies ‚musikalische Interaktion‘, ‚Erfahrung‘, ‚Identität‘ oder ‚Kultur‘¹¹. Mit anderen Worten: Trotz einiger Anläufe – wie dem hier vorgestellten – fehlt weiterhin eine konsistente Theorie dessen, was man als ‚Feld musikalischer Praxis‘ bezeichnen könnte. Hier bleibt zu hoffen, dass z.B. Instrumentalpädagogik, Musiksoziologie, Musikpsychologie und Allgemeine Musikpädagogik in Zukunft enger zusammenarbeiten werden, als dies bislang der Fall war.

Dies alles ist also bei weitem noch keine fertige musikpädagogische Theorie und schon gar keine musikdidaktische Handreichung. Aber auf der hier angedeuteten Grundlage sind immerhin zwei Bestimmungen möglich: Erstens lässt sich recht gut feststellen, welche Formen des Musikmachens *nicht* zur Praxis, sondern eher zur Technik gehören und damit in der allgemeinbildenden Schule keinen Platz haben sollten. Und zweitens ist die musikalische Phrónesis nicht nur eine Fähigkeit, über die der Musiklehrer

¹¹ Dazu nur ein, allerdings zentrales Beispiel: Wenn das Ziel des Handelns das ‚gute Leben‘ ist, so hängt alles davon ab, wie dieses ‚Gutsein‘ definiert wird bzw. woran sich das Gelingen dieses Lebens bemisst. Das angestrebte Ziel der Praxis ist unter Bedingungen der Moderne nicht mehr selbstverständlich, sondern ist in hohem Maße kontext- und entscheidungsabhängig. Die Unterscheidung zwischen Praxis und Póeisis ist normativ unterbestimmt, woraus in deutschen Lesarten des Neoaristotelismus⁷ die Konsequenz gezogen wurde, das Handeln sei eben deshalb von starken normativen Ansprüchen zu entlasten und verstärkt in den gegebenen Kontext von Tradition und Geschichte einzubetten (vgl. ausführlicher Schnädelbach 1992). Neoaristotelismus und Neokonservatismus gehen daher nicht selten Hand in Hand – Ergebnis einer „Ideologie der phrónesis“ (ebd., S.225), die gegebene Orientierungen letztlich nur noch hermeneutisch auslegt, statt sie kritisch zu durchleuchten. Einer ähnlichen Gefahr unterläuft jedwede ‚musikalische Praxis‘, in der gegebene musikalische bzw. musikbezogene Handlungsnormen nicht mehr hinterfragt, sondern nurmehr erfüllt werden.

verfügen muss, sondern auch das zentrale *Ziel* des Musikmachens in der Schule: Wenn es gelänge, auf einem noch evtl. noch so bescheidenen technischen Niveau in der Schule musikalische Praxis zu etablieren, so wäre dies sicherlich kein Totschlagargument für den Erhalt des Faches, aber es wäre damit gewährleistet, dass in der Schule sinnvoll musikalisch gehandelt wird. Angesichts der bereits stattfindenden Verschiebung vom hergebrachten Musikunterricht hin zu ‚Musikpraxis in der Schule‘ ist dies, so meine ich, nicht wenig: Bevor man allzu eilig zum Methoden- und Organisationsstreit und damit schon zur Tagesordnung übergeht, sollte sich die Musikpädagogik Rechenschaft darüber ablegen, welche genuin musikpädagogischen Begründungen für ‚Musikmachen in der Schule‘ sich überhaupt als triftig erweisen könnten.

Literatur

- Alperson, Ph. (1991): What Should One Expect from a Philosophy of Music Education, in: *Journal of Aesthetic Education*, 25, 3, (Fall 1991), S. 215-242
- Antholz, H. (1981): Aristoteles oder: Die umsichtige Vermittlung von Musik und Erziehung, in: *Musik & Bildung* 1, S.25-29
- Arendt, H. (1996): *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (1958), München & Zürich: Piper
- Aristoteles: *Die Nikomachische Ethik* (übersetzt v. O. Gigon), München: dtv, 1991; *Politik* (übersetzt v. F. Susemihl), Reinbek: Rowohlt, 1994
- Bähr, J.; Jank, W.; Schmitt, R. & Schwab, Chr. (Hrsg.) (2000): *Kooperation von Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen. Endbericht des Landes Hessen und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderung durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik
- Bastian, H. G. (1997): Beeinflusst intensive Musikerziehung die Entwicklung von Kindern?, in: *Musikforum*, 86, S.4-22
- Bastian, H. G. (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, Mainz: Schott
- Bowman, W. (2002): Educating Musically, in: *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, ed. by R. Colwell & C. Richardson, New York: Oxford University Press, S.63-84
- Carr, D. (2001): Can White Men Play the Blues? Music, Learning Theory, and Performance Knowledge, in: *Philosophy of Music Education Review*, 9, 1, Spring, S.23-31
- Gruhn, W. (1998): *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim, Zürich & New York: Olms
- Dunne, J. (1993): *Back to the Rough Ground. 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*, Notre Dame: Notre Dame University Press
- Elliott, D. J. (1995): *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, New York & Oxford: Oxford University Press
- Gembris, H.; Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hrsg.): *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*, Augsburg: Wißner, 2001

- Hanson, K. (1999): A Response to Thomas Regelski`s 'The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis', in: *Philosophy of Music Education Review*, 7, 2, Fall, S.118-120
- Kaiser, H. J. (1986): Zur politisch-ästhetischen Grundlegung der These von der erzieherischen Wirkung der Musik, in: *Historische Ursprünge der These vom erzieherischem Auftrag der Musik (MFL Beiheft 1)*, hg. v. E. Nolte, Mainz: Schott, S.54-71
- Kaiser, H. J. (2001): Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis, in: *Musik – Unsere Welt als andere*, hg. v. K. H. Ehrenforth, Würzburg: Königshausen & Neumann, S.85-98
- O`Dea, J. (1993): Phronesis in Musical Performance, in: *Journal of Philosophy of Education*, 27, 2, S.233-243
- O`Dea, J. (2000): *Virtue or Virtuosity? Explorations in the Ethics of Musical Performance*, Westport (Conn.): Greenwood Press
- Pfeffer, M. & Vogt, J. (Hrsg.) (2004): *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Münster: LIT, im Druck
- Regelski, Th. A. (1998): The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis, in: *Philosophy of Music Education Review*, 6, 1, Spring, S.22-59
- Regelski, Th. A. (2000): Aristotle, Praxis, and Music Revisited: A Reply to Karen Hanson, in: *Philosophy of Music Education Review*, 8, 1, Spring, S.46-51
- Schnädelbach, H. (1992): Was ist Neoaristotelismus?, in: *Zur Rehabilitierung des animal rationale*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.205-230
- Schöps, C. (2002): Schüler aus dem Rhythmus, in: *Die ZEIT* v. 11.7.2002, S.30
- Vogt, J. (1999): David J. Elliotts „Praxiale Theorie der Musikerziehung“. Versuch einer kritischen Annäherung, in: *Musik & Bildung* 3, S.38-43
- Weber, E. W.; Spychiger, M. & Patry, J.-L. (1993): *Musik macht Schule. Biographie und Ergebnisse eines Schulversuchs*. Essen: Die Blaue Eule