

Plädoyer für einen No-Education-Musikunterricht

Jürgen Oberschmidt



© Pixabay / Darkmoon_Art

We don't need no education, we don't need no thought control ... Pink Floyds „Monumentalwerk der Entfremdung, *The Wall*, die den Protagonisten Pink am Ende von jeglicher Weltresonanz abschneidet“ (Rosa 2016, S. 405), ist zum großen Hit, zur Hymne einer sich gegen das Schulsystem auflehrenden Jugend der 1980er Jahre und damit zur „unbestrittenen Internationalen der Schüler“ (Benzinger 2002, S. 48) geworden. Wir brauchen nicht den Unterricht, so wie wir ihn gerade erleben, keinen uniformierten Meinungszwang, ist hier die Botschaft, gesungen von einem Viertklässler-Chor. Schulleiterin und Musiklehrer waren zunächst stolz, dass ihr Ensemble bei einer Schallplattenaufnahme mitwirken durfte, anschließend waren sie dann aber nach landestypischer Etikette ‚not amused‘, als sich dabei herausstellte, welchen Text es zu singen gab. Zum handfesten Skandal weitete sich dann aus, dass diese Botschaft

ausgerechnet vom Schulchor einer Schule gesungen wurde, die für ihr außerordentlich schlechtes Bildungsniveau berüchtigt war, und es bereits Proteste von Eltern und Abmahnungen der Schulaufsicht hagelte. Die Empörung dürfte ähnlich groß gewesen sein, wie jenes Unverständnis, wenn in einem Verbandsmagazin, das sich für musikalische Bildung an Schulen einsetzen möchte, nun ein Plädoyer für einen No-Education-Musikunterricht ausgesprochen werden soll. Um hier jedes aufkommende Missverständnis auszuräumen, sei zunächst auf ein Übersetzungsproblem hingewiesen: „Education“ ist etwas anderes als „Bildung“, positiv gewendet lautet hier die Botschaft: „Wir brauchen keinen erklärend-beibringenden Education-Unterricht, wir brauchen Bildung!“ Bereits Friedrich Nietzsche sprach in seinen immer noch zeitgemäßen *Unzeitgemäßen Betrachtungen* von solch einer „Belehrungswut“ (Nietzsche

1988, S. 318) an unseren Schulen, er selbst suchte sich in seiner Schulzeit die damals noch gebotenen Frei- und Rückzugsräume, um hier in und mit den Dingen auszuharren. Nietzsche genoss den damals institutionalisierten No-Education-Modus eines Ausruhetages in der Woche, um seinen persönlichen Neigungen nachzugehen, auch um einmal zu schweigen und Distanz zu wahren. Und doch litt auch er darunter, im Gestus rascher Erledigung von Stoff zu Stoff zu hetzen. Manch einer wird sich bis heute in solchen Strategien des Ausweichens wiederfinden, andere halten solch einen Unterricht der Belehrung für fortschrittlich.

Nun bezieht sich Pink Floyds Konzeptalbum zwar auf eine Schule englischer Belehrungsspezialisten der Nachkriegsära, in der Angst und Unfreiheit, Zynismus und Unterdrückung herrschten und nach *Schema F* erzogen wurde, doch lassen sich solche Szenarien, in denen sich die Lernenden nicht wiederfinden, auch in unseren heutigen Schulwirklichkeiten antreffen. Kriegsdienstverweigerern und jenen Spätgeborenen, denen eine Ausbildung im preußischen Heer nicht mehr vergönnt war, sei hier noch erläutert, dass man unter dem *Schema F* keine modernen Kompetenztabellen, sondern die mechanisch auszufüllenden und seit 1861 vorgeschriebenen Frontrapporte und Schießberichte verstand.

„Der Musikunterricht gehört den Schülern“, so betitelt Christoph Richter *sein* Plädoyer für einen Musikunterricht, der für eine „notwendige Freiheit und Offenheit des Erlebens, Handelns, Fühlens und Denkens“ (Richter 2006, S. 6) eintritt, als höre er auf den Ruf „Hey, teacher, leave us kids alone.“ Auch im Musikunterricht regiert dieses *Schema F*, wenn andere meinen, den Unterricht in Besitz nehmen zu können,

wenn wir unsere Kinder und Jugendlichen zwar belehren mögen, ihnen dabei aber gleichzeitig die Musik in ihrer rätselhaften Sinnlichkeit entziehen. Dass manchmal auch die vermeintliche Lösung zum Problem werden kann, verrät hier allerdings der Untertitel: „Eine Anleitung [sic!] zum selbständigen Umgang mit Musik“ (ebd.).

Systemrelevant

„Wir dürfen keine Gesellschaft der verkümmerten Talente werden“ (zit. n. Himmelrath & Mesch 2022), so skandierte der frühere Bundeskanzler Willy Brandt, um damit für die vor genau 50 Jahren eingeführte Oberstufenreform zu werben, deren Grundstruktur bis heute gilt. Es gab mehr Wahlfreiheit, das Fach Musik konnte zum Neigungsfach, zum Hauptfach werden, über Generationen haben wir uns für solch einen Musikunterricht eingesetzt, der als gleichberechtigtes Fach im sprachlichen Aufgabenfeld versetzungsrelevant, abiturrelevant und damit nun systemrelevant wurde. Der Preis war hoch, schließlich galt es, den bisherigen Hauptfächern nachzueifern und sich in das System zu stellen, für das man nun selbst relevant sein wollte, obwohl wir ja Musik immer in ihrer Besonderheit und in Abgrenzung gegenüber dem Anderen zu fassen suchen. Aber müssen sich aus einem epochal oder einstündig erteilten Unterricht in der Mittelstufe Anschlüsse eröffnen, die vergleichbar sind mit denen eines durchgängig unterrichteten Hauptfachs? Welche Folgen hat es, wenn nun die Prinzipien des Messens, der Kontrollier- und Vergleichbarkeit, auch im Musikunterricht obwalten? Wird die Musik dann nicht zu einem Lehrstück bestimmter Dogmen, und hat sie dabei ihre rätselhaften Brüche, ihre Fragen, die sie aufwirft, abstreifen müssen? Haben wir es vielleicht auch ein wenig übertrieben, wenn wir im Konzert der Kernfächer mitspielen wollen und dabei den eigentlichen Kern, die leibhaftige, musizierende Auseinandersetzung mit Musik verlieren müssen? In der Musikpädagogik wurde die Kompetenzorientierung zudem weitaus unkritischer aufgenommen als in den Fachdidaktiken unserer Geschwisterkünste. Liegt es vielleicht daran, dass wir es bereits gewohnt waren, uns im Instrumentalunterricht so

willing abrichten zu lassen und unsere Auseinandersetzung mit Kunst auf reproduzierende Wiederaufarbeitungen konzentrieren und auf ein Wiedereinholen des antiken Könnens reduzieren?

Vielleicht möchten wir hier auch nur dem Vorurteil begegnen, dass wir in unserem Unterricht nur ein vergnügliches Allotria betreiben und damit nichts Rechtes zum Erhalt der Wissensgesellschaft beitragen können. In der griechischen Philosophie verstand man unter Allotria das Fremdartige, das nicht zur Sache gehörende, wie beispielsweise Besitz, Ruhm und Macht (Luck 1997, S. 14ff.), also all jenes, was den Menschen vom Eigenen und Eigentlichen ablenkt. Das Allotria wäre also eher in jenem Kompetenzgetriebe der Kernfächer zu suchen, die sich in den Dienst eines solchen Strebens stellen, während der Musikunterricht uns ja genau zum Kern unseres Selbst, zum Eigentlichen und zum Eigenen führen möchte. Wie sehr sich doch die Zeiten geändert haben!

Relevant im neuen System

Das System, für das wir einst relevant sein wollten, hat sich mittlerweile verändert. Dies ist nicht nur verbunden mit einem Zurück zu den sogenannten Kernfächern und den inzwischen eingeschränkten Wahlmöglichkeiten für das Abitur. Nicht mehr von *Bildung*, allenfalls von *Education* ist noch die Rede; Begriffe wie Turbo-Abitur,

Bildungsbeschleunigung tasten dabei nur an der Oberfläche, den längst eingesetzten Paradigmenwechsel können sie nicht einfangen. Auch wenn früher alles besser war, würde ein Zurück zu G9 nicht zu einer Systemwiederherstellung führen: Die Schule ist schließlich kein Windows-Rechner.

In der schulischen Grundausbildung gilt es inzwischen, sich vom Ballast des Wissens zu befreien, das Lernen zu lernen, den Weg zum Ziel zu erklären, um sich wie ein Chamäleon den Anforderungen der Märkte anzupassen, sich *fit for the job* zu machen. Und da wir heute nicht wissen können, wie ein solcher morgen aussehen könnte, befreien wir uns von den Inhalten, um ohne Zutaten zu kochen. Die durch ökonomische Titanen ins Werk gesetzten internationalen Schulleistungsuntersuchungen zu berufsrelevanten Kenntnissen und der Leitbegriff Kompetenzorientierung als herrschendes Qualitätsmerkmal führten zu einer Neudefinition von Schulpädagogik, die uns heute eine Schule erleben lässt, die im rasanten Tempo industrialisiert wurde. Stets arbeiten wir an neuen Updates und Optimierungen für das Betriebssystem. Funktioniert unsere Schule doch wie ein Windows-Rechner?

Steigbügel-Unterricht

Musik selbst ist ökonomisch nicht verwertbar, aber immerhin reden wir noch von Musik und vom Musikunterricht, auch



wenn selbst von Eltern gelegentlich schon Vorschläge zu vernehmen sind, solche Hobbyveranstaltungen ins Außerschulische zu verlegen, um mehr Zeit mit dem Erwerb der wirklich wichtigen Dinge zu verbringen: Die Musen, die uns einst innehalten ließen und die dem Staunen ihre Stimme gaben, sind inzwischen abgeordnete Götter für Kompensationsaufgaben und allenfalls für notwendige Bewältigungstechniken anzurufen, um den empfindsamen Seelen ein wenig Ausgleich zu schaffen.

Musik bildet auch außerhalb der Schule den festlichen Kontrast unserer Alltagsroutinen: Hört das gebildete Konzertpublikum klassische Musik, dann ist zu konstatieren, dass die meisten von ihnen in Adornos Kategorie der Genusshörer einzuordnen sind. Nichts unterscheidet den Konzertbesuch von anderen Freizeitbeschäftigungen: „Wir haben eine Entwicklung erlebt – und das geht weit zurück –, in der die klassische Musik mehr und mehr in Richtung Unterhaltung gerückt wurde. Also nicht mehr Kunst als Reflexion über das eigene Leben, so wie große Kunst immer gedacht wurde von den Schaffenden, sondern als Unterhaltung. Ich fand es schockierend, aber auch entlarvend, dass jemand wie Angela Merkel, die ja eine sehr kunstsinnige und kunstfreundliche Person ist, die Musik liebt, die Kunst liebt, in ihrer Pressekonferenz Anfang November gesagt hat, dass Konzerthäuser, Opernhäuser und alles, ‚was unter Unterhaltung fällt‘, zumachen muss. Das zeigt, wie weit wir im Bewusstsein der Allgemeinheit in ein Eck gekommen sind, wo wir, wie ich finde, nicht hingehören. Aber das hat auch damit zu tun, dass wir uns gerade in Europa über die letzten Jahrzehnte hinweg nicht sehr angestrengt haben, unsere Relevanz zu hinterfragen und auch unter Beweis zu stellen. Wir haben da vieles als gottgegeben angenommen“ (Welser-Möst 2021).

Längst haben wir uns auf den Weg gemacht, Fragen des Musikunterrichts in einem größeren Zusammenhang zu betrachten, über die Musik und über einen Kulturbetrieb nachzudenken, der insgesamt ein Glaubwürdigkeitsproblem bekommen hat. Äußerst empfindlich und zugleich herablassend ist die Reaktion bei führenden Protagonisten der Hochkultur, wenn Musik mit anderen Angeboten konkurrieren muss, gerade während der Coro-

na-Krise schlugen die Empörungswellen hoch. Schenkt uns die Musik, und mit ihr ein Musikunterricht, der uns vom kulturellen Analphabetismus erlösen möchte, wirklich keine Erlebnisse mehr, die nicht auch anderswo zu haben sind?

Dies ist zugleich ein Punkt, wo kunstphilosophische Diskussionen ansetzen, wenn sie die Besonderheit der Kunst zu fassen suchen, indem sie unter dem Leitwort einer ästhetischen Differenz von anderen Praktiken des menschlichen Lebens abgegrenzt wird. Dass Kunst und Musik etwas Besonderes seien, ist eine fast schon selbstverständliche Unterstellung, die – zumindest in der Theorie – auch den schulischen Musikunterricht legitimiert: Musik leiste demnach „einen unverzichtbaren Beitrag zur Erziehung des jungen Menschen. Praktischer Umgang mit Musik, allein oder in Gemeinschaft, kommt dem existenziellen Ausdrucksbedürfnis des Menschen entgegen, entwickelt Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit, fördert Kreativität und Erlebnistiefe sowie Genuss- und Gestaltungsfähigkeit, Phantasie und Toleranz. [...] Das Fach Musik legt damit Grundlagen zu einem eigenständigen und selbstbestimmten Lebensentwurf“ (KMK 1998, S. 13). Nun wird die Bedeutung des Musikunterrichts zwar von höchster Stelle rhetorisch beschworen, faktisch ist er aber zur Nebensache erklärt worden. Schon im 16. Jahrhundert klagten die Dichter über die schlechte Behandlung und mangelnde Anerkennung ihrer Dienste, galten sie im Weltschema der Puritaner doch als abzulehnende Ablenkung von allem Wichtigem, und auch in den an wirtschaftlicher Wohlfahrt orientierten Kreisen gestand man der Kunst keinen Platz zu (Fraser 1970).

Wenn uns die Inhalte abhanden kommen und unser Fach unter Legitimationsdruck gerät, suchen wir die Spezifik weniger in den Dingen selbst, sondern legitimieren den Musikunterricht als Mittel zum Zweck, der außerhalb ihrer selbst liegt. Die Musik wird zum Steigbügel, um im leichten Sitz die Agilität zu optimieren und das Pferd für lange Strecken zu schonen. Immer noch träumen wir von den längst nicht mehr zu vermutenden Transfereffekten, Musik erhöhe das räumliche Vorstellungsvermögen, Gerüchte über den vielbeschworenen aber nie existenten Mozart-Effekt hielten sich lange, weil Probanden sich einst als

besonders geschickte Origami-Künstler erwiesen, als sie beauftragt wurden, zu den Klängen von Mozarts Sonate KV 488 Papier zu falten. Inzwischen dient die Musik auch dem Spracherwerb, mit Lernliedern zum kleinen Einmaleins verschönern wir den Alltag und verbessern die Leistungen in Mathematik. Von überfachlichen Kompetenzen, die von der Musik ausgehen sollen, ist dann die Rede, wenn Kammermusik die Kommunikationsfähigkeit und den Teamgeist fördert, wenn Hanon-Etuden die Ausdauer und Czerny-Übungen die Frustrationstoleranz stärken: „Wer so argumentiert [...], wird sehr schnell eines anderen belehrt, denn es gibt effektivere Methoden, jemanden vom – sagen wir – Kaufhausdiebstahl abzuhalten, als ihm 10 oder gar 13 Jahre lang Religionsunterricht zu erteilen“ (Winkel 1999, S. 24).

No Education (1): Staunen heißt vergessen

Hans Heinrich Eggebrecht wendet sich gegen die schulischen Alphabetisierungsprozesse, gegen die methodische Zerkleinerung und Amputation des Erkenntnisinteresses unter dem Mantel eines wissenschaftspropädeutischen Arbeitens in der Schule. Er nimmt aber auch sein eigenes Tun als Wissenschaftler kritisch in den Blick, um am Ende seines Lebens die eigene Begrenztheit demutsvoll anzuerkennen und sie erst mit diesem mutigen Schritt zu überwinden: „Was muß man wissen, um Bach zu verstehen? Nichts. Ein ganzes Leben lang war ich als Wissenschaftler immer wieder bemüht, vom Wissen, vom Verstande her an Bach heranzukommen und andere Menschen daran teilhaben zu lassen, damit auch sie Bach besser verstehen, als es ohne das Verstandeswissen möglich erscheint. Aber je mehr ich wissen wollte und das Wissen auch anderen zu vermitteln suchte, desto deutlicher erkannte ich, daß bei aller Wissenssuche ein Rest bleibt, den das Wissen nicht erreichen kann. Und je älter ich wurde, desto größer wurde der Rest und desto klarer wurde mir, dass in ihm, diesem nicht erreichbaren, die Hauptaufgabe gelegen ist, das Wichtigste und Wesentliche. Diesen Rest nenne ich: das X“ (Eggebrecht 2000, 15). Dieses Plädoyer für einen No-Education-Musikunterricht

stellt sich gegen ein Lehren und Lernen, das die Musik – in jeglichem Sinne des Wortes – ‚erledigt‘. Wer das Lernen in der Schule in ein Lösen vorgesetzter Aufgaben verwickelt, dessen Resultate von vornherein feststehen, der wird weder den letzten Rest, eben das „X“, in Augenschein nehmen, noch sich auf eine Weise mit Bach auseinandersetzen, die das Einstudieren bestimmter Reglements nicht voraussetzt. Helmut Lachenmann fasst das in einer nur ihm eigenen Sprache zusammen, wenn er hier auf das besondere Potenzial eines unverbrauchten Blicks hinweist: „Was man durchschaut, sieht man nicht“ – da zuckt der analysierende Schlaumeier zusammen“ (zit. n. Becker 2009, S. 10).

Allein mit seiner Musik sorgt Helmut Lachenmann schon dafür, dass der Wind des Ungewissen durch seine Klänge zieht. Wer sich nun in solch einen No-Education-Unterricht und damit in einen Prozess des Staunens begibt, der muss sein Wissen auch einmal vergessen dürfen. Der Naturforscher und Schriftsteller Georg Christoph Lichtenberg, an dessen scharfzüngige Aphorismen wir an seinem 280. Geburtstag unlängst erinnern durften, hatte dies ohnehin schon lange vorausgesehen: „Jetzt sucht man überall Weisheit auszubreiten! Wer weiß, ob es nicht in ein paar hundert Jahren Universitäten gibt, die alte Ungewissheit wiederherzustellen“ (Lichtenberg 1953, S. 126).

No Education (2):

In seinen Grundlinien der Musik-Ästhetik zitiert Hugo Riemann den Thomaskantor Moritz Hauptmann, wenn er vom Zwecke der Musik, und hier ließe sich ergänzen, vom Zwecke des Musikunterrichts, spricht und sich gegen eine „musikalische Fachgelehrsamkeit“ stellt, die „mehr als neun Zehntel der Zuhörer ausschließt“, indem sie „nur auf Kenner achtet“ (Riemann 1903, S. 2): „Die Musik ist in ihrem Ausdruck allgemein verständlich. Sie ist es nicht nur für den Musiker allein, sie ist es für den menschlichen Gemeinsinn. Auch ist die Musik nicht von grundverschiedener Beschaffenheit im Volkslied und in der Bachschen Fuge oder Beethovenschen Symphonie. Wenn der Inhalt des komplizierten Kunstwerkes sein Verständnis

erschweren kann, so sind es doch immer dieselben im einzelnen allgemein verständlichen Ausdrucksmittel, durch welche das größte wie das kleinste Musikstück zu uns spricht, in einer Sprache sich uns mitteilt, zu der wir die Worte und die Grammatik nicht erst zu lernen nötig haben“ (zit. nach Riemann 1903, S. 1).

Braucht Musik die kategorialen Ordnungen ihrer Grammatik, wo man doch das Gefühl hat, dass sie das Gemeinte auch ohne unseren sprachlichen Zugriff offen legen kann, ohne eine Begriffssprache, die in ihren oberflächlichen Beschreibungen und Routinelösungen steckenbleibt und den Weg zu einem individuellen Verstehen eher versperrt als öffnet? Wenn Partituren mühsam beschrieben werden, weil man der Musik ihre begriffliche Unbedürftigkeit nicht zugesteht, dann erinnert dies an jene Situationen, die Thomas Bernhard seinen Musikkritiker Reger im Kunsthistorischen Museum erfahren lässt: „Ich sah nur die Rücken der russischen Gruppe und hörte, was die ukrainische Dolmetscherin zum besten gab, sie redete, wie alle anderen Führer im Kunsthistorischen Museum Unsinn, es war nichts als das übliche üble Kunstgeschwätz, das sie in die Köpfe ihrer russischen Opfer hineinstopfte. Da sehen Sie, sagte sie, sehen Sie den Mund, da, sehen Sie, sagte sie, diese weitausladenden Ohren, da, sehen Sie dieses zarte Rosa auf der Engelswange, da, sehen Sie im Hintergrund den Horizont, als ob nicht jeder auch ohne diese stupiden

Bemerkungen alles das auf den Tintoretto-Bildern gesehen hätte. Die Führer in den Museen behandeln die ihnen Anvertrauten doch immer nur als Dummköpfe, immer als die größten Dummköpfe, während sie doch niemals solche Dummköpfe sind, sie erklären ihnen vornehmlich immer das, was ja naturgemäß ganz und gar deutlich zu sehen ist und das also gar nicht erklärt zu werden braucht, aber sie erklären und erklären und zeigen und zeigen und reden und reden“ (Bernhard 1988, S. 130).

Die Ruhrtriennale hat 2014 mit ihrem No-Education-Projekt auf solch einen Vermittlungswahn reagiert, indem sie sich bewusst gegen alle gängigen Formate und Konzepte wandte. Erklärend hieß es hier im Programm: „Manchmal ist es einfacher zu beschreiben, was eine Sache nicht ist. Es geht nicht primär um Bildung, sondern um eine Haltung. No Education ist eine Haltung, die man nicht unterrichten, vermitteln oder erzwingen kann, sondern nur praktizieren“ (Ruhrtriennale 2014, S. 1).

Was kann Musikunterricht hier leisten, wie müssen wir ihn gestalten, wenn er komplexe Musik allen Menschen zugänglich machen möchte, der Umgang mit ihrer Grammatik aber zur täglichen Zerreißprobe wird? „No Education ist eine Gegenwehr. Klassische Programme der kulturellen Bildung und Vermittlung suggerieren häufig, dass erst Kennerschaft zu einer tiefen künstlerischen Erfahrung befähige. No Education lädt Kinder, Jugendliche und



Erwachsene ein, sich ohne Vor- und Fachkenntnisse, den Formen und Sprachen der zeitgenössischen Kunst zu nähern. Bei einer solchen Auffassung fallen viele übliche Grenzen – etwa zwischen den Generationen, Sprachen und Kulturen, aber auch zwischen Professionellen und Amateuren, zwischen Wissen und Nicht-Wissen“ (ebd., S. 2). Sollte so etwas nicht auch in unserem Musikunterricht möglich sein?

No Education (3): Musik als Störfall

„Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Sind es nicht die kühnen, phantasievollen Hypothesen, zu denen nur der phantastische Geist findet – und die dann vom logischen Denken bewiesen werden können?“ (Harnoncourt 1982, S. 11). Unsere alltäglichen Routinen sind weitestgehend von einem reibungslosen Umgang mit den uns umgebenden Dingen bestimmt. Das gilt nicht nur für das Lernen in der Schule. Genau diese Routinen möchte die Kunst in Frage stellen, indem sie sich gegen das System stellt. Kunst ist ein Störfall, sie durchbricht die alltäglichen Routinen – und nur dadurch öffnen sich Räume für andere Erfahrungen. Christoph Menke hat hierfür den Begriff der „Desautomatisierung“ (Menke 1991, S. 74) gebraucht und möchte damit verdeutlichen, dass unser Leben gerade in jener Weise zur Geltung gebracht wird, dass die alltäglichen Zweckoptimierungen suspendiert sind. Musikunterricht würde demnach gelingen, wenn er nicht nur ein Moment neben anderen ist, sondern gerade in seiner Widerständigkeit eine nicht zu bewältigende Gefahr für alle nicht-ästhetischen Diskurse darstellt. Wie oft erleben wir gerade den Musikunterricht als einen bestimmungsgemäßen Betrieb, der behördlich genehmigt ist und als ein konsumierbarer so abläuft, wie er im Wohlfühlbereich eben abzulaufen hat. Nur wenn Musik erschüttert und die bestehenden Ordnungen gestört werden, kann Bildung überhaupt stattfinden.

Auch für die reflexive Auseinandersetzung hat Hans Heinrich Eggebrecht bezeugt, dass sie bestimmt wird von einem Nicht-können, Nichtbeherrschen, von einem „No-Education“. Doch welche Relevanz

hat es für den Menschen, ästhetisch unterbrochen zu werden? Welche Bedeutung hat es, einen nichtergründbaren Rest „X“ staunend zu umstellen, um in diesem das Geheimnis einer Musik zu bewahren? Gerne vertreten wir die These, dass Kunstwerke die menschliche Praxis auf genau diese Weise mit etwas Besonderem ausstatten. Doch dazu gehört nicht nur, dass die Kunstwerke selbst mit etwas Besonderem ausgestattet sind, sondern auch, dass wir uns mit ihren Zumutungen auseinandersetzen.

„My Way“ ist der Titel eines sehr persönlich gehaltenen Filmportraits über Helmut Lachenmann. Hier spricht Lachenmann über ein No-Education, das er „Verweigerung“ nennt: „Ich benutze diesen Begriff der Verweigerung und ich stelle mich damit in eine Tradition, die für mich zurückreicht, soweit es Kunst in der Musik gibt. Kunst als Aufforderung des nochmal Durchdenkens, als Aufforderung des sich verunsichern Lassen, als Aufforderung, sich zu verändern. Ich finde, es gibt kein Hören, ohne sich zu verändern“ (Lachenmann & Pöpel 2021). Wenn sich Kunst verweigert, sich gegen ein System stellt, auf zweckfreie Autonomie beharrt, dann sind es letztlich die besten Argumente für einen Musikunterricht, der sich auf den Weg macht, sich gegen ein System zu stellen, um dieses mit den eigenen und nur den Künsten zuzusprechenden Mitteln zu verändern. Musik ist relevant, weil sie den Unterschied macht, weil sie Dinge auf andere Art und Weise in den Blick nimmt, weil sie dazu auffordert, unseren Blick- und Hörwinkel zu verändern: „Und in dem Zusammenhang halte ich das, was wir Komponisten machen, wahrscheinlich für überflüssig. Also, wenn ich streike, dann bricht das Leben nicht zusammen. Aber gerade weil ich überflüssig bin, bin ich unverzichtbar. Das ist der Bereich, wo wir uns über die Grenzen des Alltags hinaus daran erinnern, dass wir geistbegabte Kreaturen sind. Und das ist der Sinn, warum wir überhaupt auf dieser Erde rumspazieren“ (ebd.).

Literatur:

- Becker, Peter (2009): *Finis. Non finis ... Von Schütz bis Kagel. Texte zur Musik und ihrer Vermittlung*. Mainz: Schott Music.
- Benzinger, Olaf (2002): *Rock-Hymnen. Das Lexikon*. Kassel: Bärenreiter.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (2000): X. In: Andreas Keller (Hg.), *Passion. Internationale*

Bachakademie Stuttgart. Mönchengladbach: B. Kühn, S. 15–18.

- Fraser, Russell (1970): *The War Against Poetry*. Princeton: Princeton University Press.
- Harnoncourt, Nikolaus (1982): *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis*. Kassel: Bärenreiter.
- Himmelrath, Armin & Mesch, Britta (2022): *50 Jahre gymnasiale Oberstufe. Das Reformsystem ist reformbedürftig*. [https://www.deutschlandfunk.de/reform-gymnasiale-oberstufe-102.html, letzter Zugriff: 11.11.2022].
- KMK – Kultusministerkonferenz (1998): *zur Situation des Unterrichts im Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_10_Bericht_Musikunterricht.pdf, letzter Zugriff: 11.11.2022].
- Lachenmann, Helmut & Pöpel, Wiebke (2021): *My Way. Ein Film von Wiebke Pöpel* [https://lachenmann-film.de/].
- Lichtenberg, Georg Christoph (1953): *Aphorismen, Briefe Schriften*, hg. v. Paul Requadt. Stuttgart: Kröner.
- Luck, Georg (1997) (Hg.): *Die Weisheit der Hunde. Texte der antiken Kyniker in deutscher Übersetzung mit Erläuterungen*. Stuttgart: Kröner.
- Menke, Christoph (1991): *Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nietzsche, Friedrich (1988): *Unzeitgemäße Betrachtungen*. In: Kritische Studienausgabe sämtlicher Werke, Bd. 1, hg. v. Giorgio Colli & Mazzimo Montinari. München: dtv: S. 157–510.
- Richter, Christoph (2006): *Der Musikunterricht gehört den Schülern. Eine Anleitung zum selbständigen Umgang mit Musik*. Altenmedingen: Junker Verlag.
- Riemann, Hugo (1903): *Wie hören wir Musik? Grundlinien der Musik-Ästhetik*. Leipzig: Hesse's Verlag.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Ruhrtriennale (2014): *Ruhrtriennale. International Festival of the Arts. No Education*. Gelsenkirchen [https://archiv.ruhrtriennale.de/www.2014.ruhrtriennale.de/downloads/2-18-10272/No%20Education%20Infomappe.pdf, letzter Zugriff: 11.11.2022].
- Welsch-Möst, Franz (2021): *Was kommt nach Corona?*, Interview vom 18.02.2021 [https://www.br-so.de/was-kommt-nach-corona/, letzter Zugriff: 11.11.2022].
- Winkel, Rainer (1999): *Die Notwendigkeit musikalischer Bildung – aus allgemein- und schulpädagogischer Sicht*. In: Diskussion Musikpädagogik H. 1, S. 24–29.