

Volker Schütz

WELCHEN MUSIKUNTERRICHT BRAUCHEN WIR?

Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen

Wir können es uns nicht oft genug fragen: Wozu und zu welchem Ende unterrichten wir eigentlich Musik? Die Antwort ist nicht einfach zu formulieren. Nicht, weil es keine gäbe, sondern eher, weil zu viele und zu unterschiedliche Antworten im veröffentlichten musikpädagogischen Bewußtsein kursieren. Ich will die gewichtigsten nennen:

- Einführung in unsere traditionelle Musikkultur (Erziehung zur Musik, insbesondere zum „klassischen“ musikalischen Kunstwerk)
- Musik als Mittel zur Humanisierung des Menschen (Erziehung durch Musik: beispielsweise zu Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Urteilsfähigkeit, Friedensfähigkeit, Gemeinschaftserleben u. ä.)
- Musikalische Bildung als Teil von Allgemeinbildung
- Ästhetische Erziehung (Erziehung an Musik)

Man könnte die Liste der Antworten noch verlängern. Und dennoch stellt sich keine Befriedigung ein, denn - so ehrenwert diese Ziele alle klingen - steht ein Musiklehrer mit *einer* Wochenstunde Musik und all den zusätzlichen Problemen von Schule am Hals nicht relativ hilflos diesen hehren Forderungen gegenüber? Ist es nicht vermessen oder gar zynisch, angesichts der bestehenden Situation von Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen solche hochgesteckten Ziele überhaupt zu formulieren? Ist der derzeitige Musikunterricht damit

nicht maßlos überfordert?

Aus der Perspektive eines Musiklehrers sind solche kritischen Fragen m. M. n. durchaus legitim und angemessen. Sie stellen diese Ziele auf einer pragmatischen Ebene auf den Prüfstand.

Ein Erziehungswissenschaftler, der sich mit den angesprochenen Zielvorstellungen auseinandersetzt, kommt nicht umhin, auf einer

Wir müssen uns von vielen liebgewordenen Gewohnheiten verabschieden!

theoretischen Ebene die kritischen Anfragen noch radikaler zu formulieren. Ja, er sieht sich letztendlich gezwungen, die Gültigkeit der meisten dieser gängigen Zielvorstellungen anzuzweifeln */1/*, da sie auf Voraussetzungen beruhen, die heute ihre Gültigkeit verloren haben (falls sie jemals Gültigkeit besessen haben).

Wir müssen - wie die Dinge heute stehen - Abschied nehmen von mehr oder weniger lieb gewordenen Voraussetzungen und damit auch von Inhalten und Zielvorstellungen von Musikunterricht. Eine Kritik überkommener ideeller Voraussetzungen von Musikunterricht erfordert eine Bezugnahme auf die derzeitige gesellschaftliche Realität und ihre Bedingungen. Insofern implizieren die nachfolgenden, resumieren-

den Auseinandersetzungen mit den gewandelten Voraussetzungen nicht nur negative Kritik. Mit dem Blick auf die Gegebenheiten, auf die wir uns (zukünftig) einzurichten haben, eröffnen sich auch Alternativen.

/1/ So geschehen von H. J. Kaiser in seiner programmatischen Kritik an der Idee der musikalischen Bildung: „Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung.“ In: Deutscher Musikrat (Hg.): Musikforum 83 (1995), S. 17 - 26. Kaisers Kritik kann hier aus Platzgründen leider nicht entfaltet werden. Es werden lediglich einige seiner wesentlichen Kritikpunkte angesprochen.

1.

Wir müssen uns von einem einheitlichen und verbindlichen *Musikbegriff* verabschieden.

Ein Begriff von Musik soll auf drei Fragen Antworten geben: */2/*

- a) Was wird in einer bestimmten gesellschaftlichen Situation unter Musik verstanden?
- b) Welche Funktionen/Zwecke erfüllt Musik?
- c) Wie entsteht Musik?

Diese drei Bestimmungs-Fragen des Musik-Begriffs provozieren eine derartige Vielzahl unterschiedlicher Antworten, daß eine inhaltliche Eingrenzung des Begriffs von Musik unmöglich wird. Schon allein ein Hinweis auf die Wandlungen in der Einschätzung von bestimmten Musikarten macht das deutlich: Was unter der Herrschaft der Nazis als ‚entartete‘ Musik galt, erfreut sich heute in Kreisen von Kennern besonderer Wertschätzung; Jazz, der noch vor fünf Jahrzehnten als ‚Red-Light-Music‘ diffamiert wurde, darf heute unangefochten Kunst-

ansprüche erheben. Ebenso war es mit der Seriellen Musik, ähnlich wird es evtl. mit der zukünftigen Einschätzung von Techno sein. Auch die möglichen Funktionen und Zwecke von Musik sind aufgrund der allgemeinen Verfügbarkeit von Musik zu jeder Zeit und an jedem Ort inzwischen ins Unbegrenzte gewachsen. Musikproduktion und -rezeption geschehen im Zusammenhang einer Suche nach Formen der pragmatischen Alltagsbewältigung und, darüber hinaus, auf der Suche nach dem, was den Menschen emotionale Sicherheit, gleichzeitig geistige Sicherheit, Sinnzusammenhang bietet (Weltanschauung, Religion, Ideologie). Die Funktionen, die Musik dabei erfüllen kann, sind so vielgestaltig und unterschiedlich, wie es gesellschaftlich bedingte Unterschiede zwischen den Menschen und ihren Sozialverbänden gibt. Nicht zuletzt macht auch die Frage nach den Entstehungsmöglichkeiten von Musik die Vervielfältigungen der Begriffsinhalte deutlich: Heute gilt nicht mehr nur das ‚klassische‘ (schreibende) Komponieren als einzig legitime Art der Musikproduktion, sondern ebenso die Live-Improvisation eines Einzelnen oder einer Gruppe von Musikern, seit Stockhausen ebenso multi-media- oder midi-gestütztes Komponieren oder Arrangieren und anderes mehr. Wir können also fernerhin nicht mehr von ‚Musik‘ als einem allgemein akzeptierten und allumfassenden Begriff ausgehen, sondern müssen, genauer, von ‚Musiken‘ sprechen, von einer Vervielfältigung des Begriffes von Musik. Damit ist auch der in der Musikerziehung häufig strapazierte Topos von Musik als ‚universaler Spra-

che‘ hinfällig geworden. Längst haben wir einsehen müssen, daß es ein *voraussetzungsloses* Verstehen von Musiksprachen anderer Kulturen /3/ nicht geben kann.

/2/ vgl. Kaiser 1996, S. 21

/3/ Zu anderen Kulturen zähle ich nicht nur außereuropäische, sondern auch musikbezogene Teilkulturen in Deutschland. Wer kann schon von sich behaupten, daß er z. B. alle derzeit im Umlauf befindlichen Ausdrucksformen musikbezogener Jugendkulturen versteht? Vgl. dazu Jerrentrup, der über 20 aktuelle musikbezogene Teilkulturen beschreibt. Vgl. ders.: Aktuelle musikstilistische Strömungen im Pop/Rock und ihr teilkulturelles Ambiente. In: Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Oldershausen 1996

2.

Damit eng zusammenhängend: Wir haben uns zu verabschieden von einem universal gültigen *Wertmaßstab* für Musik. Jede musikbezogene Ausdrucksform ist - anthropologisch betrachtet - Teil der Symbolwelt des

Es gibt keinen universal gültigen Wertmaßstab für Musik

Menschen. Sie ist Mitteilung, Kommunikation, Interaktion /4/. Insofern ist sie - soziologisch formuliert - ein gesellschaftliches Phänomen. Der Zusammenhang zwischen Musik und Gesellschaft ist unauflösbar. Musikalischer Ausdruck kann nicht unabhängig von sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen entstehen. Er ist immer Ausdruck gesellschaftlicher Menschen. Diese schaffen sich ihre Musik gemäß ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten, gehen damit um, lieben oder verwerfen sie. Insofern wäre von einer prinzipiellen *Gleichwertigkeit* menschli-

cher, musikbezogener Ausdrucksformen auszugehen. Gleich-Wertigkeit kann allerdings nicht bedeuten, daß für alle Mitglieder einer Gesellschaft und damit für die Gesellschaft als Gesamtheit jede Musik den gleichen Wert hätte. Es muß zwischen subjektiver und objektiver Wertsetzung unterschieden werden. Auf der Ebene *subjektiver* Wertsetzung kommt die Gleich-Wertigkeit folgendermaßen zum Ausdruck: Weil für Person X eine bestimmte Musik (z. B. Heavy Metal) vollkommener Ausdruck ihrer sozialen Identität ist, schreibt sie ihr einen hohen Wert zu. Person Y tut das gleiche mit einer völlig anderen Musik (z. B. mit Musik aus der Folk Rock-Tradition der amerikanischen Westküste). Person Z wiederum bezieht sich auf die romantische Musik Schuberts, fühlt ihre personale und soziale Identität vollkommen von dieser Musik repräsentiert usw. Für jeden dieser Musiknutzer ist die jeweilige Musik von großer persönlicher und sozialer Bedeutung und wird deshalb gleichermaßen hoch bewertet. Insofern kann von einer Gleich-Wertigkeit der verschiedenen Musikarten auf einer *subjektiven* Ebene gesprochen werden. In unserer modernen arbeitsteiligen Gesellschaft kommt es aufgrund von unterschiedlichsten Bedürfnissen und Interessen zur Hinwendung zu je unterschiedlichen Musiken. Dies führt in der Regel unweigerlich zu einer Parteinahme für die je eigene, hochbewertete Musik. Bei der Überfülle heute allein in Deutschland im Gebrauch befindlicher Musikstile und Ausdrucksformen ist es keinem Menschen möglich, sich Kenntnis von allen musikbezogenen Ausdrucksfor-

men innerhalb unserer Gesellschaft zu verschaffen. Einzelne Musikstile und Ausdrucksformen bleiben notgedrungen vielen Menschen unbekannt. So kann es - auf einer gesamtgesellschaftlichen, einer *objektiven* Ebene - niemals zu einem von allen gleichermaßen akzeptierten und damit allgemein verbindlichen Konsens hinsichtlich der Bewertung von Musik kommen. Hier hilft nur, und das wäre Voraussetzung für gegenseitiges Verstehen, für Toleranz und Wertschätzung, der gemeinschaftliche Diskurs über anstehende Wertungs-Fragen und -Probleme.

Das Postulat der Gleich-Wertigkeit von Musik impliziert also nicht etwa die Aufhebung unterschiedlicher Wertsetzungen zugunsten eines für alle verbindlichen Consensus. Es impliziert allerdings Respekt und Toleranz gegenüber der individuellen Wertentscheidung. Es akzeptiert und fördert die Vielheit unterschiedlicher kultureller Identitäten und widerspricht damit einer wertenden Hierarchisierung, auch einer Herabsetzung von musikalischen Ausdrucksformen.

14/ vgl. Suppan, Wolfgang: *Der musizierende Mensch*. Mainz 1984, S. 27

3.

Wir werden uns verabschieden müssen von dem überkommenen Begriff von *Kultur*.

Nehmen wir ein Beispiel: Ergebnisse jugendsoziologischer Forschungen zeigen, daß der einzelne Jugendliche in der Regel nacheinander oder teilweise auch parallel an *unterschiedlichen* musikbezogenen Kulturen teilhat.

Letztlich handelt es sich also bei

einem durchschnittlichen heutigen Jugendlichen um einen „kulturellen Mischling“ (Welsch). Er ist das typische Produkt einer Sozialisation in einer „transkulturell“ verfaßten Gesellschaft. *15/*

An diesem Beispiel wird deutlich, daß der gängige Kulturbegriff der kulturellen Verfassung unserer Gesellschaft längst nicht mehr gerecht wird, daß er deskriptiv unbrauchbar, sogar falsch geworden ist. Dieser traditionelle Kulturbegriff ist gekennzeichnet durch (a) die Einheitlichkeit der Lebensformen, (b) eine ethnische Fundierung (Kulturen sind wie Kugeln oder autonome Inseln, begrenzt durch den territorialen Bereich eines Volkes und dessen sprachliche Grenzen), (c) durch Separierung nach außen (jede Kultur soll als Kultur eines bestimmten Volkes von den Kulturen anderer Völker spezifisch unterschieden sein und bleiben). *16/* Wolfgang Welsch verweist darauf, daß alle drei Annahmen dieses traditionellen Kulturkonzeptes heute unhaltbar geworden sind. *17/* Moderne westliche Kulturen seien durch eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensformen und Lebensstile gekennzeichnet, und sie seien hochgradig miteinander verflochten und durchdrängen einander. Lebensformen endeten nicht an den Grenzen der Nationalkulturen, sondern überschritten diese.

Welsch bezeichnet diese neuartige kulturelle Verfassung von Gesellschaften als ‚transkulturell‘. *18/* Transkulturell seien Gesellschaften überdies nicht nur auf der Makroebene, „sondern ebenso auf der Mikroebene der Individuen. Für die meisten unter uns sind, was unsere kulturelle Formation angeht, mehrfache kulturelle Anschlüsse entscheidend“. *19/* Um

mit der gesellschaftlichen „Transkulturalität“ (Welsch) überhaupt zurechtzukommen, bedarf es, nach Welsch, der „Entdeckung und Akzeptation der transkulturellen Binnenverfassung der Individuen“ *10/*, also der *eigenen* transkulturellen Binnenverfassung. Dem stehen wiederum gewichtige Hindernisse im Wege. Welsch verweist auf die Psychoanalyse, die den damit korrespondierenden Problemzusammenhang zur Genüge beschrieben hat: „Haß gegenüber dem Fremden ist im Grunde projizierter Selbsthaß. Man lehnt am Fremden stellvertretend etwas ab, was man in sich selbst trägt, aber nicht zulassen mag, sondern was man intern verdrängt und extern bekämpft. Umgekehrt bildet die Anerkennung innerer Fremdheitsanteile eine Voraussetzung für die Akzeptanz des Fremden im Außen.“ *11/*

Tatsächlich ist die Vielfalt musikbezogener Teilkulturen in unserer Gesellschaft noch nie so groß gewesen wie heute. Das könnte einmal an der allgemeinen (medialen) Verfügbarkeit unzähliger historischer und aktueller musikalischer Ausdrucksformen (aus der ganzen Welt) liegen. Es dürfte zum andern begründet sein in dem unglaublich hohen Anteil von Musiknutzern in unserer Gesellschaft *12/* und deren unterschiedlichsten, teilweise äußerst kreativen Formen der Befriedigung von musikbezogenen Bedürfnissen.

5/ zum Begriff der Transkulturalität vgl. Welsch, Wolfgang: *Transkulturalität - Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen*. In: *Das Magazin 1994, Ausgabe 3*, S. 10 - 13; Hg.: Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Reichsstr. 45, 40217 Düsseldorf

16/ Dieser Kulturbegriff wurde in der deutschen Tradition von Herder ausgearbeitet.

17/ vgl. Welsch, S. 10

18/ Welsch, S. 11

/9/ Welsch, S. 12

/10/ ebenda

/11/ ebenda

/12/ Statistisch gesehen beschäftigen sich etwa 10% der deutschen Bevölkerung aktiv mit Musik; für 90% ist Musik (in irgendeiner Form musikbezogener Praxis) die Freizeitbeschäftigung Nr. 1; vgl. Wirtschaftswoche 30/1995, S. 59

4.

Wir haben Abschied zu nehmen von der Vorstellung, daß ohne Musikerziehung an allgemeinbildenden Schulen die Existenz unseres öffentlichen Musiklebens gefährdet sei. Zunächst einmal ist festzuhalten, daß sich diese Vorstellung lediglich auf einen bestimmten kleinen, wenn auch gewichtigen Teil unseres öffentlichen Musiklebens bezog: den der traditionellen Kunstmusik. Andere musikalische Teilbereiche oder Teilkulturen blieben von dieser Vorstellung ausgeschlossen.

Sodann wäre zu fragen: /13/

1. Welchen Beitrag leistet eigentlich Musikerziehung zum *Entstehen* von Musik?

2. Welchen Einfluß nimmt Musikerziehung in der allgemeinbildenden Schule auf die Prozesse der *Aneignung* von Musik?

3. Welche Formen der individuellen oder kollektiven *Nutzung* von Musik außerhalb der Schule hilft sie zu entwickeln?

Die möglichen Antworten auf diese Fragen machen recht deutlich, daß der traditionelle einstündige Musikunterricht nur einen äußerst geringfügigen Beitrag zur *Entstehung* von Musik innerhalb unseres öffentlichen Musiklebens leistet, daß er kaum die *Aneignungsprozesse* von Musik unserer Schüler beeinflusst (die eigentliche, existentiell und biographisch bedeutsame Aneignung von Musik findet in der Regel außerhalb von Schule und in anderer Form statt) und daß auch

seine Anregungen zur *Nutzung* von Musik in der Regel im inner-schulischen Zusammenhang verbleiben. Fazit: Öffentliches Musikleben, genauer: Musikleben in den unterschiedlichsten Teilkulturen unserer Gesellschaft findet derzeit nahezu vollständig ohne den Einfluß von Schule statt. Damit ist nicht gesagt, daß das gut ist und so bleiben muß. Im Gegenteil: Die Erfahrungen eines handlungs- und schülerorientierten Musikunterrichts der letzten 10 Jahre haben gezeigt, daß das Schulfach Musik sehr gut in der Lage wäre, mehr als bisher zum Entstehen, zur Aneignung und zur Nutzung von Musik beizutragen.

5.

Es gilt, Abschied zu nehmen von der unbefragten didaktischen Maxime, daß das *Reden* über Musik Wesentliches zur Erfahrung von Musik beitragen könne.

Das *Reden* über Musik als wesentlichste Vermittlungsform eines (gymnasialen und gymnasialorientierten) Musikunterrichts hat seine Wurzeln in der Methodik der historischen Musikwissenschaft. Deren wesentlichste Methode war die Verschriftlichung (Versprachlichung) ihrer Forschungsergebnisse, selbst wenn diese Methode mit dem untersuchten Gegenstand nicht das geringste zu tun hatte (z. B. bei der Erforschung oraler Musikkulturen). Der begriffliche Ausdruck ist jedoch dem musikalischen Ausdruck entgegengesetzt. Er ist lediglich Hilfsmittel, wenn es darum geht, sich dem nicht-begrifflichen Gehalt einer Musik anzunähern. Ein Musikstück ist ja geradezu Ausdruck dafür, daß eine originäre Erfahrung mit begrifflicher

Sprache nicht zu fassen war, sondern eben nur über die sinnhaft-imaginative Ausdrucksform Musik.

Im Zusammenhang der Frage nach geeigneten musikbezogenen Vermittlungsmethoden sich auf die der Musik eigenen Bestimmungsfaktoren zu besinnen, bedeutet, dem unmittelbaren, aktiven Umgang mit Musik (instrumenten) einen neuen Stellenwert zuzuordnen und der sprachlichen Auseinandersetzung mit Musik skeptischer zu begegnen.

Dies bedeutet allerdings keine Absage an die Reflexion. Selbstverständlich sollen im Unterrichtsprozeß gewonnene ästhetische Erfahrungen im Nachhinein gemeinsam mit der Lerngruppe *reflektiert* werden. Es sollte den Beteiligten klar werden, daß viele Ursachen für die erfahrenen Wirkungen (genauer: für die erfahrenen Resultate dieser Wirkungen) in der Musik angelegt sind und zwar in ihrer Form oder Struktur, ihrem Klang. Die Schüler sollen auf jeden Fall über die hinter der Musik stehende Grammatik aufgeklärt werden. Dazu müssen grammatikalische Begriffe eingeführt und weitere sprachliche Informationen gegeben werden. Das Verstehen der inhaltlichen Bedeutungen dieser Begriffe setzt allerdings ästhetische Erfahrungen (mittels Musizieren, Tanzen oder Hören) mit dem begrifflich Gemeinten *voraus*. Deshalb sei eindringlich davor gewarnt, in den weitverbreiteten Fehler zu verfallen, die Einführung der Begriffe, also die Theorie der Musik, *vor* oder *über* den sinnlichen Erfahrungsprozeß zu stellen. Begriffe können eine ästhetische Erfahrung niemals ersetzen, sie sind das Ergebnis des Versuchs, sich

mit anderen über gemachte ästhetische Erfahrungen zu verständigen. Dies geschieht in unserer Kultur gewöhnlich mithilfe von Sprache. Die Entwicklung des Vermögens, den gespielten oder gehörten Klängen/Pattern einen Sinn im syntaktischen Zusammenhang der Musik beimessen zu können, bildet eine wichtige Voraussetzung dafür, *Musik musikalisch zu denken*. Damit ist eine Fähigkeit gemeint, die wir - auf einer vergleichbaren Ebene - in jedem Sprechakt einsetzen: Wir denken zuerst das, was wir sagen wollen. Wenn wir also einen Rhythmus spielen oder ein Lied singen, sollten wir in der Lage sein, den musikalischen Sinn des Gestalteten zu denken: beispielsweise das Metrum als ordnendes und als korrelierendes Element zum eigenen Pattern o. ä. Erst dann kann es uns gelingen, Musik zu denken bzw. angemessen - wir können auch sagen: *künstlerisch* - zu gestalten. /14/

Damit ist die eine Seite beim Musizieren angesprochen: Der Ausführende ist in der Lage, mithilfe seines *analytischen* Denkvermögens (angesiedelt in der linken Hirnhälfte) das Gespielte bewußt zu denken, zu gestalten und zu kontrollieren. Beim Musizieren sollte aber gleichermaßen *analoges* Denken und *ganzheitliches* Wahrnehmen zur Wirkung kommen. Wiedemann, der sich intensiv um eine Übertragung von Ergebnissen der Hirnforschung auf Methoden des Klavierspiels bemüht hat, /15/ geht davon aus, daß aufgrund von kulturbedingten Erfahrungen unsere linke Hirnhälfte (dominant für abstraktes und analytisches Denken, Sprache, Zeitgefühl, rhythmisches Gedächtnis u. ä.) beim Musizieren

automatisch die Kontrolle übernimmt. Wird jedoch z. B. ohne Noten und in zyklischen Formen musiziert /16/, besteht die Chance, daß sich die linke Hirnhälfte unterfordert fühlt und die Kontrolle aufgibt. So tritt die rechte Hirnhälfte in ihr Recht. Ihre Möglichkeiten zur Wahrnehmung und Erfahrung von Musik sind ganz andere: ganzheitliches Verarbeiten von Informationen, musikalisches Empfinden, Intuition, blitzschnelles Erfassen von musikbezogenen Zusammenhängen und ebensolches Reagieren, Koordination und Harmonisierung von Körperbewegungen, Zustand der Zeitlosigkeit, Emotionalität.

Die Theorie der Musik darf nicht vor oder über dem sinnlichen Erfahrungsprozeß stehen

Die rechte Hirnhälfte dominiert damit die eigentlich musikspezifischen Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. Dies sind exakt die Wahrnehmungs- und Erfahrungsformen von Musik, die von heutigen Jugendlichen favorisiert werden. Vom Standpunkt des jugendlichen Rezipienten aus betrachtet ist Musik eine *nichtbegriffliche* Ausdrucksform, die sich an die Sensoren des gesamten Körpers wendet, um Körper, Geist und Seele gleichermaßen zu ‚bewegen‘, d. h. den *ganzen* Menschen anzusprechen. Mit der Entwicklung jugendspezifischer musikalischer Ausdrucksformen haben sich tendenziell diesbezügliche Rezeptionsformen von Musik entwickelt: namentlich ein „Hören mit dem ganzen Körper“. /17/

Damit ist die Potentialität von *ästhetischem* Denken und Handeln angesprochen. Ästhetisches Denken zielt eben gerade nicht auf rein *begriffliche*, sondern auf *sinnenhaft-imaginative* Welter-schließung. Gemeint ist ein Denken, das in besonderer Weise mit Wahrnehmung - und zwar mit Wahrnehmung mithilfe aller Sinne - im Bund ist.

Es sollte also im Musikunterricht nicht darum gehen, Musikstücke als Objekte des *Wissens* und der Rationalität (gar musikhistorischer Gelehrsamkeit) zu präsentieren, sondern sie als Medien *ästhetischer* Erfahrung, d. h. *ästhetischer* Wirklichkeitserfahrung, zur Geltung zu bringen. Ein Musikstück ist ein Versuch, die *imaginative* Sinnvermutung einer je originären Erfahrung in eine ohrenfällige Sinngestalt zu gießen. Diese Gestaltung ist Zeichen für etwas, das nur so, und nicht etwa begrifflich, erfaßt und festgehalten werden konnte.

/13/ vgl. Kaiser 1995, S. 21

/14/ vgl. die Hinweise von Gruhn als Ergebnis seiner langjährigen Auseinandersetzungen mit kognitionspsychologisch-orientierten Forschungen zum musikalischen Lernen; Gruhn, Wilfried: *Schulmusik in der Krise? In: Zs Musik und Unterricht* 36 (1996)

/15/ vgl. Wiedemann, Herbert: *Klavierspiel und das rechte Gehirn. Neue Erkenntnisse der Gehirnforschung als Grundlage einer Klavierdidaktik für erwachsene Anfänger. Regensburg 1985*

/16/ *Unterrichtlich bewährt haben sich Musiken aus der Rock/Popkultur, aus Lateinamerika, aus Schwarzafrika u. ä.*

/17/ vgl. Schütz, Volker: *Didaktik der Pop/Rockmusik - Begründungsaspekte. In: Helms, S. u. a. (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, S. 268*

Zusammenfassung

Eine Begründung von Musikunterricht, seiner Inhalte, Methoden und Ziele, kann sich nicht mehr auf bestimmte, in der bisherigen Tradition des Faches gültige Voraussetzungen beziehen. Wir müssen uns vielmehr auf folgende Ge-

gebenheiten einrichten:

- Der Gegenstand von Musikunterricht, die Sache ‚Musik‘, präsentiert sich in einer Vielheit von unterschiedlichsten *Musiken*, eingebettet in die unterschiedlichsten sozialen Zusammenhänge, Funktionen und musikbezogenen Praxisformen.

- Diese Vielzahl von Musiken erfordert unterschiedliche *Bewertungsmaßstäbe*, gemäß den je dahinterstehenden, unterschiedlichsten ästhetischen Maximen.

- Unsere Gesellschaft ist transkulturell verfaßt. Es gibt keine für alle verbindliche (musikalische) Kultur bzw. (musikbezogene) Lebensform mehr. Anstelle dessen ist eine Vielzahl von möglichen Lebensstilen und kulturellen Identitäten, von gleichberechtigten Teilkulturen getreten.

- Musikerziehung kann deswegen nicht mehr auf eine für alle verbindliche musikbezogene Kultur/Lebensform hinerziehen; sie ist damit auch keinesfalls mehr notwendige Voraussetzung für den Fortbestand des Teilbereichs öffentlicher Musikkultur, der - bislang hochsubventioniert - die traditionelle Kunstmusik pflegt.

- Die noch immer überwiegend gepflegte *begriffliche* Auseinan-

dersetzung mit und über Musik im Musikunterricht reicht längst nicht mehr aus, um der Vielfalt schulisch möglicher und notwendiger ästhetischer Erfahrungsformen gerecht zu werden. Musikerziehung muß verstärkt andere Methoden der musikalischen Erfahrung nutzen.

Musikunterricht: Anwalt unterschiedlichster musikalischer Praxen und Teilkulturen

Aufgrund dieser veränderten Voraussetzungen von einer prinzipiellen Gefährdung von Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen zu sprechen, ist falsch. Musikunterricht war noch nie anders in seinem Bestand zu sichern, als durch politische Entscheidungen. /18/ Warum sollten die negativ beeinflußt werden allein durch die Tatsache, daß Musikunterricht versucht, sich auf die derzeitigen gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen einzurichten?

Im Gegenteil: Die Legitimationsbasis von Musikunterricht verbrei-

tert sich in dem Maße, in dem sich Musikunterricht als Anwalt unterschiedlichster musikalischer Praxen und Teilkulturen versteht. Und daß Musik in unserer Gesellschaft eine unhintergehbare Tatsache mit einer enormen sozialen und auch ökonomischen Bedeutung ist, dürfte niemand mehr in Frage stellen können und wollen. Musik ist aus unserer Gesellschaft nicht wegzudenken. Grund genug, staatliche Institutionen (Schule, Musikschule, Konservatorium, Musikhochschule u. ä.) und deren Finanzierung zu fordern, die dem unabweisbaren Professionalisierungsbedarf im Bereich musikalischer Praxis gerecht werden. (Forts.: Teil II, „*Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts*“ erscheint im *AfS-Magazin* 2)

/18/ vgl. Kaiser, H. J.: *Musikunterricht für alle?* In: Ritzel, Fred / Stroh, Wolfgang (Hg): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag*. Wilhelmshaven 1984, S. 166 - 173

hierhin
Film „RAP
HUHN“

Was der versierte Texter, Komponist und Arrangeur Felix Janosa hier anbietet, ist wirklich außerordentliche Beachtung wert. Zehn witzige und charmante Lieder werden in einem ansprechenden Notenbild als Vollplayback und als Instrumentalplayback für den eigenen Gebrauch angeboten. Die Texte sprechen sicherlich alle Altersstufen der Sekundarstufe I an

(Dieter Bührig in "Musik und Bildung" 1 / 1996)

Felix Janosa: Das RAP-Huhn. 10 tierische Raps. eres 2216, (inclusiv CD) DM 39,80
ERES EDITION, Postfach 1220, 28859 Lilienthal / Bremen