

Hermann J. Kaiser

MUSIK IN DER SCHULE ?

MUSIK IN DER SCHULE !

Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis



Für die ästhetischen Fächer in der allgemeinbildenden Schule, insbesondere für das Fach Musik, wird die gegenwärtige Situation als äußerst kritisch eingeschätzt. Einerseits können wir eine zunehmende Ästhetisierung unserer sozialen, technischen und ökonomischen Umwelt feststellen. Darunter verstehe ich Produkte und Prozesse, die sich instrumenteller Rationalität bzw. praktischer Vernunft verdanken und durch wahrnehmungsorientierte und wahrnehmungsdominierte Symbole bzw. Symbolsysteme präsentiert, d.h. gegenwärtig gemacht werden. Andererseits aber scheinen jene institutionalisierten Lernfelder, die sich von ihrer Aufgabendefinition her jenen Prozessen zuwenden sollen, extrem verunsichert und gefährdet zu sein. (1) Diese Gefährdung kommt von zwei Seiten.

Die institutionelle Gefährdung ist vermittelt über Personen, welche den organisatorisch-institutionellen Rahmen für ästhetische Praxis in der Schule schaffen:

1. Sie haben Formen ästhetischer Praxis in der Schule erlebt, für deren Verlängerung in die Zukunft hinein sie keine Veranlassung sehen. 2. Sie stehen unter dem gesell-

schaftlichen Druck konkurrierender Ansprüche an die Schule. Neben dieser institutionellen Gefährdung entsteht eine zweite gerade aus der zunehmenden Ästhetisierung: Wenn unsere Welt zunehmend ästhetisch strukturiert ist, wozu dann noch ästhetische Lernpraxis, und das heißt auch:

Wozu Musikunterricht in der Schule?

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

weder selbstverständlich noch zwingend. Das möchte ich kurz verdeutlichen. Dazu empfiehlt es sich, zunächst einmal den Unterschied zwischen diesen drei Begriffen, die für drei Sachverhalte stehen, zu klären.

1 Drei Begriffe von Musik

Musik

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

2

Musik als Schulfach

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

Musikunterricht

Der Begriff Musikunterricht steht für eine in vielerlei Hinsicht geregelte soziale Lern- und Lehrpraxis (Unterricht, etymologisch: zwischen zweien etwas auf ein Ziel hinlenken, in Ordnung bringen). Dabei ist ein Wissens-, Fähigkeiten- bzw. Verhaltensgefälle mit gedacht, das durch bestimmte

Alle Begründungen der Vergangenheit, sowohl für Musikunterricht insgesamt als auch für einzelne musikdidaktische Perspektiven, sind letztlich rezeptionsorientiert, d.h. sie stehen im Dienst des Verstehens von vorgängig produzierter Musik.



Maßnahmen verringert oder ausgeglichen werden kann.

Worauf es mir ankommt: Die Begriffe Musik als Tätigkeit, Musik als Schulfach und Musikunterricht stehen für drei unterschiedliche Phänomene. Sie stellen damit drei verschiedene Ebenen des Be-Denkens bereit. Darüber hinaus verknüpfe ich diese verschiedenen Ebenen der Tätigkeit, nämlich der curricularen Implementation und Begründung und der sozialen Praxis des Lernens und Lehrens, miteinander. Dabei entstehen eine Reihe von Denkmöglichkeiten, in denen Musik in der Schule präsent sein könnte.

Formen von Musik in der Schule

Musik als Tätigkeit

Musik als Tätigkeit kann durchaus in der allgemeinbildenden Schule vorhanden sein, ohne dass es Musik als Schulfach und/oder Musikunterricht gibt. Die Organisation dieser Tätigkeitsformen könnte in Händen der Schülerinnen und Schüler liegen, aber auch in denen der Lehrerinnen und Lehrer. Sie könnten aber auch von beiden gemeinsam verantwortet und

gestaltet werden. Diese Formen musikalischer Tätigkeit könnten eingebunden sein in den zeitlichen Ablauf eines geregelten Schultages, sie könnten aber auch außerhalb dieses zeitlichen Verlaufs von sechs Schulstunden sich ereignen; dies firmiert bekanntlich unter dem Begriff „außerunterrichtliche Veranstaltungen“ in der Schule.

Curriculare Einbettung von Musik

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

Intentionales Lernen

Ich kann aber auch den Gesichtspunkt der musikalischen Tätigkeit mit dem des Unterrichts verbinden, ohne eine curriculare Einbindung von Musik als Schulfach gleichzeitig mitdenken zu müssen. Das heißt, es gäbe intentionales musikbezogenes Lernen und ebensolche Lehre. Aber es gäbe nicht Musik als Schulfach.

Curriculares Schulfach

Nun kann man den Aspekt der curricularen Einbindung als Fach mit dem des Unterrichts als sozialer Lehr/Lernpraxis verbinden, d. h. es fehlte die musikalisch-ästhetische Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Das ist, befürchte ich, eine (immer noch) zutreffende Beschreibung des durchschnittlichen Musikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen und zwar seit es Musikunterricht gibt und das heißt: seit der Kestenberg-Reform in den 20er Jahren.

Lehr-/Lernpraxis

Es bleibt die Verbindung von Musik als Tätigkeit mit dem Gesichtspunkt curricularer Verortung als Fach unter Einbeziehung des Aspekts einer institutionell verfassten und organisatorisch geregelten sozialen Lehr-/Lernpraxis, die wir Unterricht zu nennen pflegen.

Ich halte als vorläufiges Resumée fest: Es gibt durchaus verschiedene Möglichkeiten, „Musik in der Schule“ zu denken. Damit ist keineswegs die Frage entschieden, ob und warum Musik in der Schule überhaupt sein soll. Wie aber kann die Existenz von Musik in der Schule begründet werden?

Musik in der Schule als Mittel zum Zweck rezeptiven Verstehens

Ich kann hier auf die vielen Begründungsmuster, die für den Musikunterricht geltend gemacht wurden, nicht im detail eingehen. Vielmehr möchte ich ein gemeinsames Moment herausheben: Alle Begründungen der Vergangenheit, sowohl für Musikunterricht insgesamt als auch für einzelne musikdidaktische Perspektiven, sind

letztlich rezeptionsorientiert, d.h. sie stehen im Dienst des Verstehens von vorgängig produzierter Musik. Die Titel einschlägiger musikdidaktischer Veröffentlichungen, die behaupten, Gesamtvorstellungen von Musikunterricht vorzutragen, sprechen für sich: Orientierung am Kunstwerk, Hören und Verstehen, Verstehen und Auslegen, Didaktische Interpretation von Musik. Diese Behauptung gilt selbst für Ansätze, die sich produkt- und produktionsdidaktisch verstehen, z.B. die Polyästhetische Erziehung, die Auditive Wahrnehmungserziehung usw. (2)

Kaum anders sieht es aus, wenn man sich in der gegenwärtigen Musikästhetik, ja auch in der philosophischen Ästhetik-Diskussion umschaute. Nicht dominiert die Frage, aus welchen Gründen, zu welchem Zweck, mit welchem Ziel von Menschen Musik gemacht wird. Das Interesse gilt vielmehr jenen Fragen, wie Kunst, d.h. auch Musik angemessen rezipiert wird, werden kann, werden soll, was ästhetische Produktionen sagen, wozu sie anregen, was sie vermitteln wollen. Vielleicht muss man diese Behauptung noch erweitern und zwar in der Weise, dass unsere Schule konstruktionsbedingt rezeptiv strukturiert ist und dass Musikunterricht diese Struktur, begünstigt durch die Musikästhetik, in besonderer Weise internalisiert hat.

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

Warum ist das so problematisch?

Ich behaupte, dass mit einer je spezifischen Form der Vergegenwärtigung von Musik im Musikunterricht der all-

gemeinbildenden Schule viel mehr als nur gerade diese spezifischen, vom Lehrer explizit betonten Seiten einer bestimmten Musik vergegenwärtigt werden. Der Philosoph Edmund Husserl und sein Schüler, der Soziologe Alfred Schütz, haben diesem Phänomen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Sie haben uns auf dessen kaum zu überschätzende Bedeutung aufmerksam gemacht. Das Phänomen selbst nennen sie Appräsentation, Mitvergegenwärtigung.

Nachteil 1

Die Form der rezeptionsorientierten Präsenz von Musik in der Schule führt dazu, dass später die Art und Weise „mitvergegenwärtigt“ wird, wie man (d.h. die Schüler und Schülerinnen) sich Musik zuzuwenden hat (haben): Formen ihrer Wahrnehmung, ihre Würdigung oder Abwertung, ihre Voraussetzung als im Musikunterricht „der Besprechung würdig“.

Nachteil 2

Gleichzeitig wird später als für sie selbst konstitutiv der Ort mitvergegenwärtigt, in dem sie präsentiert wurde. Sie wird zu „Musik in der Schule“ oder „Schulmusik“. Wie folgenreich dies ist, kann man erkennen, wenn man sich bewusst macht, dass Orte Verhaltensprogramme darstellen: Mit bestimmten Orten sind implizit die Formen mitgegeben, wie man sich - sozial legitimiert - zu verhalten hat. Abweichungen davon werden in den seltensten Fällen verziehen! Das heißt:

Nachteil 3

Ebenfalls werden bei späterem Hören, in späterer Auseinandersetzung mit ihr die Sozialformen mitvergegenwärtigt, in denen eine bestimmte Musik im Unterricht präsent wird bzw. wurde.

Warum machen Menschen Musik?

Gegen diese Rezeptionsorientierung frage ich nun zunächst einmal: Aus welchen Motiven/Gründen machen Menschen ästhetische Produkte, also insbesondere Musik? Zu welchem Zweck tun sie dies? (Eine Antwort auf



Foto: F. Neumann

diese Fragen ist deshalb so wichtig, weil sie deutlich machen kann, weshalb ich in Musik als Tätigkeit den Dreh- und Angelpunkt einer Begründung von Musikunterricht in der Schule sehe).

Um wenigstens andeutungsweise eine Antwort zu erhalten, bediene ich mich der Gedanken eines Gewährsmanns. Diesem können abhebbende Spekulationen kaum nachgesagt werden. 1929 leitete John Dewey seine berühmten Gifford-Lectures mit einem programmatischen Hinweis darauf ein, dass wir in einer Welt voller Gefahren leben und daher gezwungen sind, nach Sicherheit zu suchen. Dabei sieht er zwei Arten, wie Menschen diese zu erreichen suchen: „Die eine bestand in dem Versuch, die Mächte, die (den Menschen) umgeben und die über sein Schicksal entscheiden, gütig zu stimmen. Dieser Versuch fand seinen Ausdruck in Bittgebeten, Opfern, zeremoniellen Riten und magischen Kulturen... Wenn der Mensch das Schicksal nicht besiegen konnte, konnte er sich freiwillig ihm verbünden... Der andere Weg besteht darin, Künste zu erfinden und mit ihrer Hilfe die Naturkräfte nutzbar zu machen; der Mensch errichtet eine Festung aus eben den Bedingungen und Kräften, die ihn bedrohen. Er baut sich Schutzräume,

webt Gewänder, macht sich die Flamme aus einem Feind zum Freund und wächst in die komplizierten Künste des Gemeinschaftslebens hinein. Dieses ist die Methode, die Welt durch Handeln zu verändern, während die andere Methode Gefühl und Denken des Ich verändert... Die Menschen haben von alters her zwischen dem Glauben, die Künste seien die Gaben der Götter, und dem, sie seien ein Übergriff auf deren Vorrechte, geschwankt. Beide Versionen legen Zeugnis davon ab, dass man in den Künsten etwas Außergewöhnliches sah, entweder übermenschlich oder unnatürlich. Nur wenige haben vorausgesagt, dass der Mensch mit Hilfe der Künste ein Reich der Ordnung, Gerechtigkeit und Schönheit (...) errichten könnte... „...“ (3)

Musik in der Schule als Abbild von Musik in der Gesellschaft

Auch Musik ist demnach eine wesentliche Weise der tätigen Veränderung unserer Welt. Aber was wirft das für

Musikalische Tätigkeit ist von den Funktionen her mehrdimensional: Musik erscheint nie nur als Musik, sondern ist eingebunden in ein Tätigkeitsfeld, in dem viele Komponenten eine Rolle spielen.

die konkrete Diskussion um Musik und Musikunterricht in der Schule ab? Nach den Curriculumdiskussionen der siebziger und achtziger Jahre wissen wir natürlich, dass aus dem Faktum einer gesellschaftlichen Praxis allein eine Deduktion der Struktur und Funktion eines Schulfaches nicht gelingen kann. Hier ist bildungstheoretische Reflexion im engeren Sinne gefordert. Allerdings gibt der funktionale Aufweis einer gesellschaftlichen Praxis, hier der Ästhetisierungspraxis, einen Hinweis darauf, was in der Transposition und Transformation dieser Praxis in gesellschaftlich arrangiertes und von ihr für die nachfolgende Generation verpflichtend gemachtes Lernen und dessen curriculare Absicherung nicht übersehen werden darf. Denn würden konstitutive Momente dieser Praxis übersehen, dann würde das Abbild der gesellschaftlichen Tätigkeit Musik in der Schule nicht mehr wiedererkannt werden können. Zu diesen unhintergehbaren Momenten zähle ich folgende:

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

2 Diese Prozesse sind sinnhaft besonders dimensioniert und insofern eindimensional: Das Ohr, hier nicht im physiologisch begrenzten Sinne, ist der für musikalische Tätigkeit konstitutive Sinn. Musikalische Tätigkeit ist andererseits von den Funktionen her mehrdimensional: Musik erscheint nie nur als Musik, sondern ist eingebunden in ein Tätigkeitsfeld, in dem viele Komponenten eine Rolle spielen.

3 Aus dieser Doppelung erwachsen unterschiedliche Tätigkeitsintentionen: Musik wird sowohl um ihrer selbst willen gemacht als auch unter bewusster Einbeziehung funktionaler Aspekte. Der Produktionsprozeß hat eine Eigendynamik, aber auch einen Verwertungszusammenhang.

4 Musik als gesellschaftliche Tätigkeit (Ästhetisierungspraxis) hat immer „Ernstfallcharakter“. Damit ist gemeint, dass diese Tätigkeit prinzipiell immer unter qualitativem Bewährungszwang steht. Andererseits hat diese Tätigkeit immer zugleich auch Spielcharakter.

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

Musik als herstellende Tätigkeit

Zu Beginn meiner Überlegungen hatte ich Möglichkeiten skizziert, in denen Musik als Tätigkeit, Musik als Schulfach und Musikunterricht zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Dabei hatte ich eine kritische Bemerkung über durchschnittlichen Musikunterricht der Gegenwart gemacht, auch auf die dominierende rezeptionstheoretische Fundierung (Ausrichtung) musikdidaktischer Positionen der Gegenwart hingewiesen.

Phänomen. Aber erst Musik als herstellende Tätigkeit in der Schule macht den Weg frei – und erzeugt bei Schülerinnen und Schülern die Motivation – für im Kontext dieser Tätigkeit erwünschten und notwendigen Unterricht über Musik. Damit formuliere ich eigentlich nur eine Selbstverständlichkeit, nämlich die, dass der Wunsch nach zusätzlichem Wissen erst dann aufkommt, wenn die Tätigkeit, für welche dieses Wissen notwendig ist, in ihrem Fortschreiten dieses Wissen (er)fordert.



Foto: Inge Köster

Ästhetisierungsprozesse sind Prozesse des tätigen Umgestaltens von Natur und sozialen Interaktionen – und in Natur und sozialen Interaktionen.

Foto: Graffiti an einer Mauer der Hamburger Kampnagel-Fabrik

Ich will diesen kritischen Hinweis noch einmal aufnehmen, ja ihn verstärken. Denn mir scheinen erst von einer unter Umständen auch schmerzlichen Bestandsaufnahme her Neubestimmungen von Musik in der Schule möglich. Wir finden auch heute weitgehend noch „Musik in der Schule“ als Unterricht über Musik vor, statt Unterricht in Musik als eine herstellende Tätigkeit. Eine weitere Beobachtung möchte ich anschließen: Je weiter wir die Klassenstufen hinaufgehen, desto stärker zeigt sich dieses

Gesellschaftliche Notwendigkeit von Musik

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

<i>Unterschiede zwischen musikalischer Tätigkeit und musikalischer Praxis</i>	
Herstellende Tätigkeit	Praxis
Herstellende Tätigkeit (Poiesis) geht auf die Produktion eines von der Tätigkeit auch theoretisch ablösbaren Produkts.	Praxis meint sittliches Handeln. Hier entsteht kein von diesem Handeln ablösbares Produkt. Die Form des Handelns selbst als sittliches ist kennzeichnend.
Grundlage für eine herstellende Tätigkeit ist Technik.	Grundlage einer Praxis ist die im Menschen liegende Haltung. Aristoteles nennt dies: Tugend (Arete).
Gewonnen wird Technik durch Übung.	Praxis entwickelt sich - als sittliche - durch handlungsbezogenes Wissen. Aristoteles: Klugheit (Phronesis)
Herstellende Tätigkeit verwirklicht sich im Produkt.	Praxis verwirklicht sich als Ausfluss eines sittlichen Charakters.

zu antworten suchen. Ich beginne ökonomisch. In hochdifferenzierten Gesellschaften sind Reproduktionsprozesse in ihrer Entfaltung daran gebunden, dass die Techniken der Reproduktion von den jeweils nachfolgenden Generationen erlernt werden, ja auf Grund ihres Differenzierungsgrades erlernt werden müssen. Die gegenwärtigen Ästhetisierungsprozesse zeigen, dass die Ästhetisierungen unseres Umgangs mit der Natur und mit unseren sozialen Bezügen subjektiv und objektiv als notwendig begriffen werden. In einer Gesellschaft wie der unsrigen, in der Ästhetisierungen in Form von „Musikalisierung(en)“ subjektiv und objektiv, d. h. zur Stabilisierung des privaten und öffentlichen Lebens für unverzichtbar gehalten werden und in der ein Verzicht auf musikalische Ästhetisierungen mit einem ökonomischen Kollaps zu bezahlen wäre (4), müssen Lernorte und Lernangebote schon aus Gründen des Selbsterhalts dieser Gesellschaft bereit gestellt werden. Diese können nicht allein privater Initiative und privater Alimentierung überlassen bleiben.

Was kann die Schule leisten?

Bisher habe ich von musikalischer Tätigkeit, bisweilen auch von musika-

lischer Praxis gesprochen. Beides habe ich nicht weiter gehend voneinander unterschieden. Das muss ich jetzt nachholen. Ich unterscheide zwischen einer herstellenden musikalischen Tätigkeit und einer musikalischen Praxis. Diese bis in die Antike zurückreichende Unterscheidung zwischen instrumenteller Vernunft und sittlich-praktischem Handlungswissen, sie hilft hier aus meiner Sicht klärend weiter. Ich stelle zunächst Bestimmungen beider Formen nebeneinander und wende sie dann auf das hier zu verhandelnde Problem an.

Beide, Poiesis und Praxis, werden vermittelt im Begriff des gelingenden Lebens. Dabei gewinnt der Begriff des Gelingens zwei unterschiedliche Bedeutungen. Produkte können gelingen. Sie gelingen, wenn durch Übung erworbene Technik eine voraufgehende Vorstellung real einlöst. (Der Grad der Bewusstheit, welcher dieser Vorstellung eigen ist, ist für den Sachverhalt selbst unerheblich.) Aber auch Praxis steht unter dem Zwang zu gelingen. Hier aber gewinnt der Begriff des Gelingens die Qualität von gut. Ein gelingendes Leben ist nicht nur subjektiv befriedigend, sondern auch objektiv sittlich gut.

Ich bestimme die Aufgabe eines schulischen Musikunterrichtes also wie folgt: Angestrebt werden kann die Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis, und dies kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen.

Kinder und Jugendliche verfügen keineswegs nur über ein poetisches Vermögen, sie haben überdies eine – z.T. auch nur usuelle – Praxis, eine Gebrauchspraxis. Mit usuell meine ich: Musik gehört als substantieller Bestandteil ihrer Lebensformen zu ihnen, ohne dass sie sich dessen bewusst werden und damit bewusst musikalische Tätigkeit als konstitutiv für diese Lebensform in ihr Leben aufnehmen können. Das zeigen alle Jugendstudien; man braucht sich nur einmal die Shell-Studien der letzten Jahre anzusehen. Dass der usuelle Umgang mit Musik die Qualität einer Praxis hat, wird von den Jugendlichen sicherlich größtenteils noch nicht „verstanden“, wohl aber gefühlt. Demgegenüber ist das poetische Vermögen durchaus (bewusst) verstanden - wie auch die Defizite dieses Vermögens und damit die Einsicht in dessen prinzipielle Verbesserungsmöglichkeit zumeist gegeben sein dürfte. Überführung, Transformation einer usuellen in eine verständige Musikpraxis wäre somit also jener Prozeß, der aus einer den Aspekt der sittlich geregelten Lebensform zunächst nicht mitdenkenden Herstellungstätigkeit eine musikalische Praxis entstehen läßt. Dieser Hinweis scheint mir deshalb so notwendig, weil einige Kollegen meiner Zunft, aber gerade auch Musiklehrerinnen und Musiklehrer im Zuge einer Art Gegenbewegung gegen theoretisch überfrachteten Musikunterricht vergangener Jahre nun zu einem „Musikwerkeln“ ihre Zuflucht nehmen. Gegen eine ähnliche Praxis hat bereits 1952 Adorno mahndend seine Stimme erhoben. Eine werkelnde, das heißt blinde musikalische Tätigkeit in

der Schule wäre/ist der Tod von Musik als Praxis in der Schule. Wichtig zu erkennen ist aber auch, dass (andererseits) Praxis ohne herstellende Tätigkeit eine leere Praxis und damit unmöglich wäre.

Musikalisch bilden

Implizit habe ich den Schritt in die Bestimmung dessen bereits vollzogen, wie – aus meiner Sicht – musikalische Bildung, die ihren Namen mit Recht führt, in der allgemeinbildenden Schule entstehen kann. Gleichzeitig damit ist aber auch das angesprochen, was im Rahmen öffentlicher Erziehung nur eine Institution wie die allgemeinbildende Schule, vermitteln kann, wenn sie es denn angemessen anfängt. Menschen sind ganz offensichtlich in der Lage und willens, ein Bild von Musik und ihre mögliche Beziehung dazu zunehmend in sich zu realisieren, seine Konturen zu erweitern und auszufüllen, weil sie von der substantiellen

Bedeutung musikalischer Tätigkeit, die in eine verständige Praxis eingebracht ist, für ihre eigene Lebenspraxis überzeugt sind.

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

Der vorstehende Text ist die gekürzte und überarbeitete Fassung eines Vortrags, der auf dem Symposium „Ästhetische Bildung – Zum Beispiel Musik“ (16./17. April 1999 in Hamburg) gehalten wurde.

Anmerkungen

- (1) vgl. z. B. Hans Bäßler: „Bruchstücke zur Frage, ob und inwieweit sich die Musiklehrerausbildung zu ändern habe“, in: Deutscher Musikrat: *Musikforum*, Nr. 89, Dez. 1998, S. 22-31
- (2) Das macht auch die in Kürze erscheinende Arbeit von Christopher Wallbaum: *Produktionsdidaktik und Ästhetische Erfahrung*, deutlich.
- (3) John Dewey: *Die Suche nach Gewißheit*. Frankfurt/M. 1998, S. 7/8
- (4) vgl. dazu z. B. Klaus-Ernst Behne: „Vom Nutzen der Musik“, in: *Musikforum* Nr. 83, 12/1995, S. 27-39
- (5) Wie intensiv diese Dichotomie von Poesis und Praxis auch heute in Geltung gesetzt wird, zeigt ein brillanter Essay von Jürgen Vogt zur amerikanischen Musikpädagogik: David J. Elliotts „Praxiale Theorie der Musikerziehung“, in: *Musik & Bildung*, 3/1999, S. 38-43