Musikpädagogische Schriften
der Hochschule für Musik und Theater
München

Band 3

alitera verlag

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.)

Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten

Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik

Beiträge der Münchner Tagung 2011

Franz Niermann

Gegen-Stände

Gedanken im Anschluss an die Münchner Tagung über musikalische Bildung

Die Münchner Tagung, die den Ausgangspunkt für das vorliegende Buch bildet, hatte zwei Anliegen. Im Vordergrund stand das Tagungsthema: Es sollten ganz unterschiedliche Argumente und Gedanken zur musikalischen Bildung präsentiert und zur Debatte gestellt werden, nicht zuletzt zum Zweck der Weiterentwicklung der Musiklehrerbildung. Auf einer anderen Ebene stand diese Tagung unter dem Zeichen der Begegnung zwischen Musikwissenschaftlerinnen und Musikwissenschaftlern auf der einen Seite und Musikpädagoginnen und Musikpädagogen auf der anderen. Damit reihte sie sich ein in eine seit Jahrzehnten immer wieder initiierte Begegnung von Repräsentanten dieser beiden benachbarten Wissenschaftsbereiche, von denen man stets glaubt, sie sollten mehr mit einander zu tun haben, mehr auf einander zugehen, sich besser verständigen und gegenseitig bereichern.

Vielleicht war es gut, dass die historischen Meilensteine etwa der Tagungen von 1971 (Hannover, *Gesellschaft für Musikforschung*), der Gießener BfG-Tagung von 1977,[1] der viel zitierten, von Edler, Helms und Hopf herausgegebenen Publikation *Musikpädagogik und Musikwissenschaft* von 1987,[2] der im Titel provokanten Salzburger Konferenz von 1997 (*Artgenossen und andere Feinde*)[3] sowie die Artikel in *Diskussion Musikpädagogik* aus dem Jahr 2009[4] gar nicht weiter in den Vordergrund gerückt wurden. Sie alle wären eher als Belastung empfunden worden. Und wo es im Verlaufe der Münchner Tagung Anklänge an die Geschichte des schwierigen – zumindest früher von »offenbar unauflöslich unklaren Beziehungen«[5] geprägten – Verhältnisses der beiden Wissen-

[1] Gieseler/Klinkhammer 1978.

[2] Edler 1987.

[3] Krakauer 1997.

[4] Diskussion Musikpädagogik 2009a und 2009b.

[5] So Enders und Richter mit Blick auf »alle einschlägigen Lexika und zahlreiche Erörterungen wissenschaftsgeschichtlicher und -theoretischer Art«, in: Enders/Richter 2009, S. 8.

schaftsdisziplinen zueinander gab, wurde schnell klargestellt, wie grundlegend Arbeitsweisen, Personen und Positionen sich im Laufe der letzten Zeit doch geändert hätten und wie viel leichter und selbstverständlicher es geworden sei, sich zu verständigen.

Andererseits war diese über Generationen hinweg gemeinsame Geschichte im Hintergrund natürlich doch präsent. Im Nachhinein fragt es sich, ob es gut war, sie nicht explizit zu thematisieren. Oder ob es konstruktivere Möglichkeiten der direkten Beziehungsaufnahme hätte geben können, z. B. in Form zweier Referate zu jeweils einem gemeinsamen, prägnanten Thema, zum einen argumentiert aus der Perspektive einer Musikwissenschaftlerin und zum andern aus der eines Musikpädagogen; oder in Form der Reflexion eines konkreten Projekts, in dem die Zusammenarbeit von Kollegen beider Wissenschaftsdisziplinen bedeutsam war ... Aus der Sicht der Musikpädagogen, besonders auch der anwesenden Schulmusik-Studierenden und der aus den bayerischen Schulen anwesenden Lehrerinnen, wären dabei, so wurde angemerkt, bestimmte Perspektiven der sogenannten Systematischen Musikwissenschaft von besonderem Interesse gewesen, möglicherweise speziell einer modernen Ethnomusikologie mit ihrem zentralen Interesse an »Menschen, die Musik machen«, sei es in weit entfernten Kulturen, sei es gleich in unmittelbarer Nähe. – Aber darum kann es hier nicht gehen: Die Frage, welcher Bereich der Musikwissenschaft, der sogenannten historischen oder – unter Musikpädagogen mehr in Mode – dieser oder jener sogenannten systematischen, für die Musikpädagogik und den Musikunterricht eher »relevant« sei, scheint mir zumindest angesichts der Münchner Tagung ganz irrelevant und unergiebig zu sein.[6] Ich gehe weiter unten zum Stichwort »Abbild-Didaktik« auf diese Fragestellung näher ein.

Während der Tagung schwankte ich beim Zuhören und Mitreden in meiner inneren Orientierung und Zuwendung. Einerseits konzentrierte ich mich auf die jeweiligen singulären Beiträge der Kolleginnen und Kollegen zum Thema »Musikalische Bildung« mit ihren unterschiedlichsten Positionen und Sichtweisen. Die Zuordnung der Referentinnen und Referenten zum Bereich der Musikwissenschaft oder der Musikpädagogik war dabei für mich nicht wichtig. Sondern

[6] In Wirklichkeit war die Hoffnung darauf, eine andere Wissenschaft – die Musikwissenschaft – könne als Zuarbeiterin für die eigene – die Musikpädagogik – dienen, schon immer falsch. Dahlhaus spricht in diesem Sinne auf der Gießener BfG-Tagung 1977 süffisant davon, dass »nicht wenige Musikpädagogen dazu neigen, zwischen der Musikwissenschaft, wie sie ist, und einer ganz anderen, die man sich ausmalen kann, zu unterscheiden«; die »ganz andere« der Musikpädagogik nützliche Musikwissenschaft«, ersehnt in der systematischen Musikwissenschaft, sei schlicht ein Wachtraum (Dahlhaus 1978, S. 57).

mich interessierten die jeweils angebotenen Informationen, Gedankengänge und Anregungen. Andererseits nahm ich das Ganze unweigerlich auf der Hintergrundfolie der Begegnung zwischen Musikwissenschaftlern auf der einen Seite und Musikpädagoginnen auf der anderen wahr. – Vielleicht gibt es für manchen Leser bzw. manche Leserin des vorliegenden Buchs ein ähnliches Schwanken.

Nimmt man die Beiträge – hier zunächst die Kurzvorträge der Tagung – als singuläre Impulse, findet man die vielfältigsten Anregungen zum Nachdenken. Ein paar Blitzlichter:

- Was bedeutet uns Franz Körndles skeptische Frage – ausgehend von Schiller, aber auf heute bezogen –, ob es überhaupt realistisch sei, »Bildung für die große Masse zu erreichen«?
- Wie prägt es die Praxis des Lehrens und Lernens, wenn man, Constanze Rora folgend, als Ziel alltäglicher musikalischer Bildung für alle die »Fähigkeit zum Grenzwechsel« benennt und damit die Erweiterung der Möglichkeiten musikalischer Alltagspraxis?
- Bernd Clausen plädiert dafür, den Musikunterricht als »Ort des Aushandelns von Bedeutungen« zu begreifen, und betont, was eigentlich die Haltung und die Vorgehensweisen von Lehrern grundlegend bestimmen sollte: dass Schülerinnen und Schüler nie voraussetzungslos, nie als »Tabula Rasa« in den Unterricht kommen, sondern immer schon vorerfahren, (vor-)gebildet (!), als kulturelle Wesen. Wie können wir diesem Sachverhalt besser Rechnung tragen?
- Silke Leopold warnt davor, bei der »Musikalischen Bildung in einer globalisierten Welt« in den Bemühungen um gegenseitige Verständigung stecken zu bleiben, ohne zum wirklichen, nämlich sachangemessenen Verständnis von Musik zu führen. Und Stefan Orgass stellt andererseits den Aspekt der Kommunikation ins Zentrum seiner Musikdidaktik: Wie vertragen, ergänzen oder widersprechen sich diese beiden Positionen?
- Bei Susanne Fontaines und Christian Rolles Statements kann man einen bedenkenswerten Treffpunkt ausmachen – der überraschend ist, weil beide aus ganz verschiedenen Gedankenwelten heraus argumentieren: Es ist die Skepsis oder gar Zurückweisung zentraler, allgemein benutzter Begriffe wie »Kompetenz« (bei Fontaine) und »Musikalische Bildung« (bei Rolle) und das Plädoyer für Bescheidenheit. Die Vermittlung umfassender musikalischer Kompetenz, erst recht ihre Überprüfbarkeit und Messbarkeit, gehöre ins Reich der Illusion, man solle sich sachlich auf das konzentrieren, was realistischer Weise »lehr- und lernbar ist«, z. B. wissen, was es mit Musik auf sich hat. Und

»Musikalische Bildung« sei ein völlig überhöhter, ein praktisch unbrauchbarer Feiertagsbegriff. Vielleicht könne musikalische Bildung sich im Unterricht ereignen (»... wenn ...«), aber als Postulat für den Musikunterricht sei der Begriff untauglich.

Solche und ähnliche Anregungen zum Nach- und Weiterdenken gab es, genau besehen, unzählige. Sie bekamen auf der Tagung nur wenig Raum. Dies nicht nur wegen der Knappheit der zehnminütigen Beiträge und der sehr beschränkten Diskussionszeit. Vor allem waren die Statements inhaltlich jeweils »zu groß« – und sie waren nicht aufeinander bezogen. Die Möglichkeit zur Auseinandersetzung, zur Klärung von Unterschieden oder Übereinstimmungen in der Argumentation, zum konstruktiven Streitgespräch waren nicht angelegt. Und doch fällt es mir leicht, bedeutsame Aspekte zu benennen, die mir persönlich beim Zuhören und in den (besonders produktiven) »Pausengesprächen« wichtig erschienen sind und wie ich sie im Konsens oder in der Unterschiedlichkeit wahrgenommen habe.

Im Folgenden werde ich auf zwei Aspekte genauer eingehen, die auf der Tagung zwar nicht im Mittelpunkt standen, die mich aber im Nachhinein bewegt haben. Denn sie scheinen mir zentral für die Beziehung zwischen der Musikwissenschaft und der Musikpädagogik zu sein: »Abbild-Didaktik« und der »Gegenstand«. Bevor ich darauf näher eingehe, ein paar kurze Anmerkungen zu drei Themenbereichen, die mehr oder weniger explizit im Raum standen, wenn auch nicht im Vordergrund der Beiträge und Gespräche: »Transfer«, »Ästhetische Erfahrung« und »Sich-Bilden«.

Transfer

Es war erleichternd und befreiend, dass hier völliger Konsens herrschte: Mögliche Transfereffekte des Musikunterrichts wie die Steigerung der generellen Konzentrationsfähigkeit, die Erhöhung der sozialen Kompetenz, die Verbesserung der Leistungsfähigkeit auch in den anderen Schulfächern und so weiter wurden als nicht legitime Argumente für musikalische Bildung angesehen. Insbesondere Susanne Fontaine und Christian Rolle nahmen in diesem Sinne dezidiert Stellung.

Immer wieder werden Diskussionen über die Bedeutung des Musikunterrichts im Kontext der schulischen Bildung von diesen »aufgesetzten« Behauptungen überlagert. Hierbei spielen sowohl entsprechende empirische Untersuchungen,

die mit dieser Hypothese agieren, eine Rolle als auch solche Kollegen, die zwar intern nicht für die Transfereffekte-Behauptung einstehen, nach draußen hin aber glauben, sie im politischen Kampf für die Erhaltung oder Ausweitung des Musikunterrichts einsetzen zu müssen. Auf der Münchner Tagung wurde der spezifische Wert der Musikalischen und Ästhetischen Bildung als so hoch eingeschätzt, dass die heiklen Transfereffekte-Unterstellungen als eher kontraproduktiv angesehen wurden.

Ästhetische Erfahrung

Das musikdidaktische Konzept, nicht primär das Bemühen um das angemessene Verstehen dieser oder jener Musikwerke oder Musikstücke in den Mittelpunkt des Unterricht zu stellen, sondern die musikalische oder – weiter gefasst – die ästhetische Praxis der Schülerinnen und Schüler selber, wurde von den auf der Tagung anwesenden Musikpädagogen einhellig befürwortet. Besonders Christian Rolle und Stefan Orgass haben sich argumentativ immer wieder dafür engagiert. Und es spielte implizit eine große Rolle im Eröffnungsreferat von Jörg Zirfas. Die Kolleginnen und Kollegen von der Musikwissenschaft sind da, wenn ich das richtig wahrgenommen habe, nicht mitgegangen. – Auf diesen Punkt gehe ich am Ende dieses Beitrags noch einmal ein.

Die Begegnung mit »der anderen Seite«, der Musikwissenschaft, hat auf dieser Tagung gut getan, weil die Konzeption der ästhetischen Praxis bzw. Erfahrung unweigerlich ein kritisches Gegenüber hatte. Es wurde in dieser Situation deutlich, dass das Konzept noch schwach wirkt, wenn es sich an der Praxis und in der Praxisreflexion bewähren muss. Aufschlussreich in diesem Sinne war vor allem das Gespräch im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse des von Werner Jank geleiteten Workshops – hier extrem stark verkürzt auf den Punkt gebracht: Es ging um die Frage, ob die spielerische Arbeit mit Elementen aus »Step by Step« bei den beteiligten Studierenden zu ästhetischer Praxis bzw. zu ästhetischen Erfahrungen geführt habe. Die Studierenden wirkten ein wenig überrascht und irritiert; sie äußerten dann, die Arbeit sei intensiv gewesen und hätte Spaß gemacht; sie hätten durchaus gewinnbringende ästhetische Erfahrungen dabei gemacht. Christian Rolle konnte da letztlich doch nicht mitgehen: Um das so sagen zu können, müsse schon noch einiges dazukommen … – So blieb das Gespräch wie in einer Sackgasse stecken. Wer ist die Instanz, eine solche Frage zu stellen, wer kann sie – wann, in welchem Kontext – beantworten? Welche Kriterien oder Indikatoren müssten der Frage wie auch der Antwort zugrundeliegen?

Sich-Bilden

Wir müssen das Bildungssystem stärken, die jungen Menschen müssen besser gebildet werden, die Bildungsanstrengungen müssen intensiviert werden, wir müssen mehr Geld in die Bildung investieren, die Bildungsziele müssen klarer definiert und die dabei erworbenen Kompetenzen entschiedener geprüft und zuverlässiger evaluiert werden, die Bildung in unserer Gesellschaft muss einen höheren Stellenwert bekommen, auch das Fach Musik muss seine Bildungsrelevanz unter Beweis stellen ... Da steckt viel Druck und Ungeduld in den Bildungsbemühungen in allen möglichen kulturellen und politischen Kontexten unserer Gesellschaft. Und dieser Druck erreicht in Form von Postulaten vor allem die Schulfächer und die damit befassten Personen, auch die Musikpädagogen. Aber gleicht dieser Kampf nicht dem von Don Quijote, zum Beispiel dem gegen die Windmühlen? Ist es überhaupt möglich, zuverlässige, funktionierende und erfolgreiche Bildungssysteme zu organisieren? Kann überhaupt ein System mit seinen Funktionären, zu denen auch die Lehrerinnen und Lehrer gehören, andere Menschen, die jungen Leute, bilden? Sind die Lehrenden zuständig und verantwortlich für die Bildungserfolge der Lernenden?

Oder ist, wenn so gesprochen und gefragt wird, etwas anderes gemeint als Bildung? Ist es im Widerspruch zu all dieser Begrifflichkeit nicht so, dass Bildung nur reflexiv zu denken ist: dass nur Jede und Jeder sich selbst bilden kann – oder eben auch nicht –, wenn er oder sie die Möglichkeit dazu bekommt? Können Lehrer und Lehrerinnen nicht schlicht nur Ermöglicher – oder Verhinderer – des Sich-Bildens anderer Menschen sein, sie aber niemals ihrerseits bilden?

Wir können natürlich zur Kenntnis nehmen, dass der Bildungsbegriff sich in unserer Sprache gewandelt habe, dass der Aspekt der Reflexivität darin obsolet geworden sei und dass wir praktikabler Weise den Begriff benutzen sollten, wie er in allen einschlägigen Dokumenten benutzt wird, wie er eben zu verstehen ist, wenn von Bildungssystem, Bildungsanstrengungen, Bildungserfolg und so weiter die Rede ist. – Oder können wir für unseren Teil, wenn uns daran liegt, einfach auf den Gebrauch des Begriffs der musikalischen Bildung verzichten? Christian Rolle hat dies in München vorgeschlagen.

Aber wo bleibt dann begrifflich und in unserem Denken und Handeln die Tatsache, dass wir eben nicht andere Menschen formen oder prägen oder »machen« können? Sondern dass das, wie jemand »sich macht«, die Entscheidung und Tat des Individuums ist. Das macht doch einen totalen, alles bestimmenden Unterschied: Ob ich davon ausgehe, ich könne andere Menschen bilden, oder ich könne ihnen nur (?!) behilflich sein, Möglichkeiten zu finden, sich zu bilden.

Aber was bedeutet das in der gedanklichen, begrifflichen Konsequenz und in der Tat wirklich?

Die Münchner Tagung zur musikalischen Bildung hat dieses Problem mehrfach flüchtig angesprochen, aber leider – natürlich – nicht gelöst. Wir bräuchten viele, inhaltlich gut fokussierte Konferenzen dieser Art, um damit ein Stück weiter zu kommen.

Abbild-Didaktik

Es hat die Tagung in München positiv geprägt, dass die Idee keine Rolle gespielt hat, die Musikpädagogik sei die Instanz und der Musikunterricht der Ort, die Forschungsergebnisse und Erkenntnisse der Musikwissenschaft aufzuarbeiten, sie didaktisch zu reduzieren, methodisch zuzubereiten und den Schülern zu vermitteln, die jungen Menschen darin zu unterweisen … – und wie immer die Formulierungen um diese Idee der sogenannten Abbild-Didaktik herum lauten.

In der Beziehungsgeschichte der beiden Fachdisziplinen ist diese Idee von zentraler Bedeutung gewesen und ein Thema auch in anderen Fachgebieten wie der Chemie, der Geographie, der Biologie oder der Politikwissenschaft. In Bezug auf Musik aber verlief diese Beziehungsgeschichte auf ganz besondere Weise. Neben vielen anderen Gründen lag das daran, dass in den vergangenen Generationen viele profilierte Musikpädagogen zunächst und zumeist aus der Musikwissenschaft kamen; sie hatten in diesem Bereich studiert, promoviert und publiziert. Von hier aus profilierten sie sich dann in der Musikpädagogik.[7] Ganz anders auf der Münchner Tagung: Es hatten sich zum Thema »Musikalische Bildung« genuine Repräsentantinnen und Repräsentanten ihres jeweiligen Fachgebiets getroffen, voller Respekt für die jeweils ganz und grundlegend andere Fach- und Denkdisziplin. Kein Musikpädagoge wäre auf die Idee gekommen zu postulieren, *die* Musikwissenschaft müsse eigentlich ganz anders sein, in ganz anderen Inhaltsbereichen forschen, mit anderen Fragestellungen arbeiten und so weiter

[7] Dies hat nicht selten zu einem stark verengten, verkürzten, von musikwissenschaftlichem Denken geprägten Unterricht in Musik geführt. Hierzu Richter im Jahre 1987: »Die Abhängigkeit des Musikunterrichts von der Musikwissenschaft führte im Verlauf der Geschichte der Musikerziehung bisweilen zu einer Verkürzung des Unterrichts auf einen Unterricht in Musikwissenschaft.« (Richter 1987, S. 89). In ähnlich kritischem Sinn weist Maria Spychiger darauf hin, dass die wissenschaftliche Musikpädagogik »die Musikwissenschaft als ihre Mutterdisziplin versteht, bzw. Musikpädagogen und -pädagoginnen meistens Musikwissenschaften in ihrem Haupt- oder Nebenfach studiert haben und nicht Pädagogik« (Spychiger 2011, S. 29).

Auch umgekehrt: Keine Musikwissenschaftlerin hätte den Anspruch gestellt, wir Musikpädagogen müssten uns mehr an die Ergebnisse der Musikwissenschaft halten und diese, didaktisch und methodisch aufbereitet, an die jungen Menschen in der Schule weitergeben.

Wohl hat etwa Bernd Clausen diesen Problembereich gestreift und insbesondere die »Abbild-Didaktik« als falsche und unbrauchbare Idee zurückgewiesen. Aber es gab keinerlei Anklänge zum Beispiel an den unseligen Disput zwischen Norbert Schläbitz und Jürgen Heidrich, erst gut ein Jahr zuvor in der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*, in dem das alte Dilemma rund um diese Abbild-Didaktik, in praktisch gleicher Weise von beiden Streitenden vertreten, noch einmal hochgekocht wurde. Schläbitz hatte argumentiert, dass die Musikpädagogik eine ganz andere Musikwissenschaft bräuchte, und »für eine musikpädagogisch relevante Musikwissenschaft« plädiert.[8] Und Heidrich hatte ihm daraufhin nahegelegt, den Mund zu halten (»Si tacuisses …«), weil er völlig unqualifiziert sei mitzureden (»Fehldiagnose«, »absurd«, »grotesk«, »restlos entlarvend«, »naiv«, »redet wie ein Blinder von der Farbe« und so weiter), – um gleichzeitig die Musikpädagogen darauf hinzuweisen, es »sollten diese Ergebnisse [der musikhistorischen Wissenschaft und Forschung, FN] pädagogisch-didaktisch aufbereitet und für den Schulunterricht handhabbar gemacht werden«.[9]

Das völlige Ausbleiben derartiger Grenzüberschreitungen, erst recht in solch destruktivem Tonfall, war auf der Münchner Tagung angenehm und förderlich. Es hilft, den Weg weiterhin – wie es vielfach seit langem geschieht – frei zu machen für den wechselseitigen Respekt gegenüber der jeweils ganz anderen Art zu forschen und zu denken, in Anknüpfung an Carl Dahlhaus, der 1978 von »von einander ebenso unabhängigen wie wegstrebenden Disziplinen« sprach.[10] Auf diesem Weg werden sich konstruktive und produktive Kooperationen ergeben können.

Geht es um den Musikunterricht, dann kommt es auf uns Musiklehrer an, nicht auf die Musikwissenschaftler. Denn die arbeiten sinnvoller Weise auf der Grundlage der für diese Disziplin eigenen Fragestellungen und Methoden; es wäre völlig unangemessen, in ihnen Zuarbeiter für den Musikunterricht in der Schule oder Hochschule zu sehen. Wir Musikpädagogen bzw. Musiklehrer aber müssen in jeder Situation neu entscheiden, wie wir von unserer ganz anderen, ebenfalls autonomen Position aus Informationen, Forschungsergebnisse und

[8] Schläbitz 2009a, S. 23ff.

[9] Heidrich 2009, S. 59ff.

[10] Dahlhaus 1978, S. 57. Vgl. auch Clausen im vorliegenden Band, S. 78.

Erkenntnisse aufgreifen – oder nicht. Ganz ähnlich, wie wir uns anregen und im günstigen Fall bereichern lassen von den Forschungs- und Denkwelten der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und empirischen Sozialforschung, der Kommunikationswissenschaft, der Psychologie, den Medien- und Kulturwissenschaften, den Neurowissenschaften und so weiter.

Natürlich, die Musik, um die es als Gegenstand des Lehrens und Lernens geht, scheint uns auf den ersten Blick mehr auf die Musikwissenschaft zu verweisen. Und tatsächlich wird es oft sinnvoll sein, diese oder jene Information, Deutung und Sichtweise aus der Musikwissenschaft unseren Schülerinnen und Schülern, mit aller Vorsicht, anzubieten. Aber diese Perspektive kann auch irreführend sein;[11] sie darf zumindest nicht darüber hinweg täuschen, dass es sich um eine von Hause aus ganz andere Wissenschaft handelt, eine ganz spezifische Art, die Musik und »die Welt« wahrzunehmen, zu betrachten und zu deuten.

Der Gegenstand

Der Gegenstand des Unterrichts im Fach Musik ist die Musik. Das ist die weithin übliche Sprachregelung. Aber darin ist völlig offengelassen, was mit »Musik« gemeint ist:[12] Sind das »Musikwerke«? Oder »Musikstücke«? Oder ist es »die musikalische Praxis« oder einfach alles, was erklingt, wenn jemand »Musik macht«?

Der Begriff »Gegenstand« lässt Bilder entstehen. Auf der einen Seite stehen die Personen: Lernende und Lehrende; ihnen gegenüber – in gewisser Weise ihnen entgegen – steht die Sache Musik. Manche benutzen eine andere bildliche Vorstellung: Lehrer einerseits und Schülerinnen und Schüler andererseits stehen sich gegenüber; die Musik ist in der Mitte. Sie, der Lerngegenstand, wird

[11] Es sei daran erinnert, dass auf der Salzburger Tagung 1996 zur programmatischen (aus heutiger Sicht in sich bereits höchst problematischen) Frage nach der »Musikwissenschaft für die Musikpädagogik?« Wilfried Gruhn warnend darauf hingewiesen hatte, dass man sich »vor falschen Erwartungen hüten« müsse – vor falschen Erwartungen im Hinblick auf ein Zusammenwirken der Musikpädagogik mit der Musikwissenschaft in Richtung »Unterricht in Musik«. Gruhn sagt dies angesichts sowohl der »folgenlos verklungen(en)« Dialoge seit den 70er Jahren als auch angesichts der zunehmenden Etablierung der Musikpädagogik als eigenständiger Wissenschaft, nachdem sie sich »lange Zeit als abbildende Musikwissenschaft verstanden« habe (Gruhn 1997, S. 13f.).

[12] Vgl. hierzu Wallbaum 2006, S. 141: »Auf den ersten Blick scheint klar, was Gegenstand des Schulfachs Musik sein soll: Musik. Aber was ist Musik oder, anders gesagt: Was meinen wir mit Musik?«

vom Lehrenden an die Lernenden vermittelt. Das Gespräch, der Dialog, spielt, über alle Information und Sachdarstellung hinaus, eine entscheidende Rolle in diesem Vermittlungsprozess: der Dialog der Beteiligten untereinander, vor allem aber derjenige der handelnden Personen mit der »Sache Musik« (soweit man dies wirklich als Dialog bezeichnen mag). Sie ist jedenfalls im Unterricht die Hauptsache, um die sich in diesem Fach alles Lehren und Lernen dreht, und die letztlich auch als die Grundlage Musikalischer Bildung anzunehmen ist.

Das vielleicht wichtigste Ziel der Lehr- und Lernbemühungen ist das Verständnis, oder, tiefergehend formuliert, das Verstehen der Musik – der Musikwerke oder Musikstücke oder der musikalischen Praxis, sei es die anderer Menschen oder die eigene. Dieses Verständnis oder Verstehen der Musik dient uns dazu, ein Stück weit mehr »die Welt« – und uns selbst in der Welt – zu verstehen: musikalische Bildung.

Wenn diese »Sache Musik« allzusehr in den Hintergrund gerät, droht die Gefahr, dass die beteiligten Personen um sich und in sich kreisen, nichts lernen, nicht von der Stelle kommen, sich nicht weiterentwickeln, vor allem nicht als Sachverständige in Musik. Sie bleiben – soweit – letztendlich Ungebildete. – Das ist die zentrale Denkfigur, die vor allem die Kolleginnen und Kollegen der Musikwissenschaft ins Gespräch einbringen – ein Gespräch, das wir gewinnbringend auch auf der Münchner Tagung lange, aber nicht erschöpfend geführt haben.

In den Gesprächen ist mir die Diskrepanz aufgefallen, dass wir implizit alle einvernehmlich mit einem »offenen Musikbegriff« operiert haben, dass aber de facto als Bespiele fast ausschließlich Werke aus demjenigen Bereich genannt wurden, den wir – erschütternd hilflos – meistens als »abendländische Kunstmusik« deklarieren. – Als Ausnahmen fallen mir zum einen die von Silke Leopold genannten (in kolonialistischer Haltung »entfremdend« vierstimmig gesetzten) Lieder vieler Nationen ein und zum anderen die Ergebnisse der zwei Workshops (bei Werner Jank: Übungsbeispiele aus *Step by step*, bei Hans Schneider: Gruppenimprovisationen im Sinne der sogenannten Neuen Musik).

Auch aus der Musiklehrerbildung kennen wir diese Diskrepanz: Es gibt den hohen Anspruch, sich im Hinblick auf den Lehrberuf die Fähigkeit zur Offenheit gegenüber tendenziell allen Musikstilen und -praxen zu erwerben. Um dafür professionell gerüstet zu sein, sehen die Studienpläne und die Studienpraxen von der Zulassungsprüfung bis zum Abschlussexamen die Fokussierung auf ein oder wenige Instrumente sowie – im Instrumentalunterricht, in Musikwissenschaft, Musiktheorie und so weiter – die Konzentration auf einen Bereich von Musik vor. Das ist in der Regel der Bereich der abendländischen Kunstmusik

einschließlich der mit ihr verbundenen normativen Vorstellungen von künstlerischer Qualität, Aufführungspraxis und Verhaltensweisen. In zunehmendem Maße wird daneben auch der Bereich der sogenannten Populären Musik respektiert – diese aber in enger Auswahl und in »weiß gewaschener« Form: Niemand kann in der Zulassungs- oder Abschlussprüfung den Rock 'n' Roll, den Punk, den Hip-Hop oder Stile rund um die Technomusik so spielen »wie's gehört«, sondern nur in Verbindung mit den üblichen »klassischen« Normen.

Aber spielen Musikwerke aus der »Klassik« bzw. der »abendländischen Kunstmusik« für uns Musikpädagogen, im Unterricht an Grund-, Haupt-, Gesamt- und gymnasialen Oberschulen, eine so wichtige Rolle? Ist der Notentext, der den Charakter des objektiven Sachverhalts von Musikwerken untermauert, als gemeinsamer Bezugspunkt von so großer Bedeutung? Wir Musikpädagogen sind da, vorsichtig formuliert, unsicher und eher skeptisch.

Der Werkbegriff, und was damit gemeint ist, ist zu eng; er trifft auf die meiste Musik der Welt insgesamt – historisch und geographisch gesehen – und im Besonderen der Welt der Schülerinnen und Schüler nicht zu. Und er spielt vermutlich real im Musikunterricht alles in allem eine eher geringe Rolle. Wir bräuchten einen Begriff der auch ein Proprium des Gregorianischen Chorals, ein Stück mittelalterlicher Spielmannsmusik, des Rhythm & Blues, einen Schlager, eine improvisatorische Gestaltung nach »Sticks and Stones«, den Free Jazz, einen Folk-Song, den Hip-Hop, die Techno-Musik und einen Werbe-Jingle mit einschließen. In einem Gespräch auf der Münchner Tagung haben wir uns vorläufig – vielleicht zu einfach, aber erst einmal praktikabel – darauf geeinigt, statt von »Werk« vom »Musikstück« als dem zentralen Bezugspunkt des Unterrichts zu sprechen: Ein »Stück«, Ausschnitt, Teil aller musikalischen Praxis bzw. aller Musik als einer fiktiven Gesamtheit. Oft sagen wir auch »Musiken«, weil das Wort »Stück« hässlich klingt und möglicherweise sogar abwertend; denn es benennt nicht das Eigentliche, die Musik, sondern nur ein herausgeschnittenes Stück. Die zahllosen einzelnen Musiken wären dann in ihrer Gesamtheit »die Musik«.

Das Musikstück oder das einzelne Exemplar aus der Vielfalt der Musiken ist etwas von Menschen Gemachtes, zumeist von Sachverständigen der Musik, komponiert, auf improvisatorische Weise oder sonstwie entstanden. Es existiert jetzt. Es ist präsent im Kopf von Musikerinnen und Hörern, meistens auch als Tonaufnahmen oder wie auch immer. Es steht uns als Sache und damit als Lerngegenstand und zum Zweck der möglichen musikalischen Bildung zur Verfügung. Wir können es hören, vielleicht selber spielen, darüber sprechen, es im günstigen Falle häufiger hören und genauer »hineinschauen«, um herauszufin-

den, wie es gemacht ist, vielleicht Erklärungen finden, warum es so wirkt, wie es wirkt und so weiter. Wir kommen der Sache näher.

Gleichzeitig verschwimmt sie uns als solche: als Sachverhalt, als objektiver Bezugspunkt. Je mehr wir in sie eindringen, desto mehr verändert sich das Hören und damit der Eindruck von der Sache in uns und damit unsere »Sache« selbst, wenn sie denn überhaupt je eine, nämlich eine äußere, war. Und soll ich als Musiklehrer nun wirklich meinen eigenmächtigen Hörerinnen in der Klasse sagen, wie diese Sache angemessen zu hören und zu verstehen ist? Und dass ihr Hören nicht in die Subjektivität und Beliebigkeit abdriften darf, weil sie, die Hörer, dann sachfremd mit der Musik umgehen und nichts lernen, ungebildet bleiben? Ich, der Lehrer, gebe ihnen möglicherweise Informationen über die historischen und kulturellen Kontexte, in denen diese Musik entstanden ist, vielleicht über die Intentionen und das Selbstverständnis des Komponisten oder der Musiker, über den Stil dieser Musik und ihre Bedeutung für die Menschen in deren Kulturkreis. So biete ich ihnen Anregungen zum veränderten Hören an. Aber ich bin mir nicht sicher, ob es ihr Hören »sach-angemessener« macht.

Genau diese Irritation begann schon viel früher, beim Gespräch nach dem ersten Hören, als es so schien, dass wir alle etwas Anderes gehört hatten. Die objektive Sache als gemeinsamen Bezugspunkt hatte es offensichtlich gar nicht gegeben; denn sie war ja erst als Musik lebendig geworden, als sie erklang: als so unterschiedliche in unseren verschiedenen Ohren und Köpfen.

Silke Leopold hat in einer Diskussion betont, ein Musikstück oder Werk sei auch für sie persönlich keine feststehende Sache. Natürlich verändere sich ihr Hören zum Beispiel der *Kleinen Nachtmusik* beim zweiten Mal und erst recht und mehr beim dritten, vierten und fünften Mal. Mancher hätte hier vielleicht vom hermeneutischen Zirkel gesprochen. Wichtig erschien es auf jeden Fall, das Dynamische und immer Prozesshafte im Umgang mit Musik hervorzuheben – zumal im lernenden Umgang, bei dem Veränderungen geschehen (sollen).

Je mehr wir im Unterricht dieser Dynamik und damit auch der Subjektivität des Hörens Raum geben, also der Musik »in uns«, desto mehr relativieren wir den Sach-Charakter eines »äußeren« Gegenstandes. Damit eröffnen wir uns große Chancen: Wir können uns über unsere – ähnlichen oder unterschiedlichen, in jedem Falle respektablen und in diesem Sinne »richtigen« – Höreindrücke verständigen. Und das wiederum verändert und bereichert unser Hören und unseren Bezug zur Musik. – Aber sind wir noch bei der Sache? Oder haben wir sie aus dem Auge verloren?

Alles in allem kommen wir in der alltäglichen Praxis des Unterrichtens nicht umhin, immer neu zu experimentieren und dabei gemachte Erfahrungen

zu nutzen: Mal wird es konstruktiver sein, hauptsächlich dem Austausch der verschiedenen individuellen Höreindrücke angemessenen Raum zu geben. Mal können wir ergänzend Informationen, Analyse-Ergebnisse, Deutungen und Interpretationen anbieten, die uns die Musikwissenschaft (zumindest in bestimmten Bereichen der Musik) zur Verfügung stellt – wohl wissend, dass auch dies Sichtweisen und keine Wahrheiten sind.

Vielen Musiklehrerinnen und Musiklehrern und damit auch den Lehrerausbildnern und den forschenden Musikpädagoginnen scheint das Fokussieren des Sachgegenstandes im Sinne von Musikwerk oder Musikstück zunächst einmal gar nicht so wichtig zu sein. Ihnen geht es um die musikalische Praxis an sich, diejenige, die sie leitend mit ihren Schülerinnen und Schülern realisieren können, und diejenige, welche die jungen Leute von draußen in den Unterricht mit hineinbringen. Es geht nicht um dieses oder jenes spezifische, »individuelle« Stück Musik, sondern um das Musikmachen auf diese oder jene bestimmte Art und Weise: wie Instrumente gespielt und überhaupt Klänge erzeugt werden, wie sinnvolle vertikale und horizontale klangliche Strukturen und Formen entstehen können, welcher Ausdruck damit erreicht wird, in welchen kulturellen Kontext diese Musik gehört, wie man sich stilistisch stimmig dazu verhalten kann (Stimme, Sprache, Körpersprache, Habitus, Auftreten, Verhalten, Kleidung und so weiter).

War auf der Münchner Tagung die Frage nach dem Gegenstand musikalischer Bildung implizit von großer Bedeutung, so ging es doch hauptsächlich um die Bedeutung von Musik im Sinne von Musikwerken oder Musikstücken, kaum um die musikalische Praxis. Sobald von dieser die Rede war – einige Male im Kontext der Gespräche um den Topos der »ästhetischen Erfahrung« –, verlief sich dieses Thema schnell im Sand.

Die musikpädagogische Literatur dagegen ist voll von Fragestellungen rund um dieses Paradigma: Musikalische Praxis als Unterrichtsgegenstand. Ging es darin lange Zeit hauptsächlich um Problemlösungen für die Realisierung des Musik-Machens im Unterrichtsalltag, also stark um methodische und Material-Fragen, rückten dann zunehmend grundsätzlichere Fragestellungen nach dem didaktischen Sinn der musikalischen Praxis und ihrem Wert für die musikalische Bildung in den Vordergrund. Man kann dabei im Wesentlichen drei (sich überschneidende) Bereiche unterscheiden:

- Das Klassenmusizieren als musikalische Praxis und ihre Bedeutung für die musikalische Bildung.
  Der *Arbeitskreis für Schulmusik* (AfS) hat diesem Thema den Kongress 2011

gewidmet. Hierzu ist eine umfangreiche Ausgabe von *Diskussion Musikpädagogik* (S3, Sonderheft 2011) erschienen. Interessant in dieser Debatte ist die häufige Bezugnahme auf Hermann J. Kaisers schöne und förderliche Formulierung von der notwendigen Überführung einer »usuellen Musikpraxis« in eine »verständige Musikpraxis«.[13]

- Das Musizieren im Bereich der Populären Musik
  Hier ist insbesondere auf die Schriften zu verweisen, die von Jürgen Terhag herausgegeben wurden. Wie sehr die Musikpädagogen und -lehrer auf der alltäglich-praktischen Ebene hängen geblieben sind und die theoretische, also die wissenschaftliche und didaktische Arbeit in ihren Anfängen stecken geblieben ist, beschreibt Terhag z. B. in seinem Überblick über »50 Jahre Populäre Musik in der Schule«.[14]

- »Ästhetische Praxis« und »Ästhetische Erfahrung«
  Deutlicher als alle anderen stellen diejenigen Kollegen, in deren didaktischem Denken die musikalische Praxis als eine ästhetische den zentralen Stellenwert hat, nicht so sehr bestimmte Musikwerke, Musikstücke oder das Musizieren »an sich« konzeptionell in den Mittelpunkt. Vielmehr definieren sie den Unterrichtsgegenstand Musik mit Hilfe des Konzepts »Ästhetischer Praxis« und nehmen diese als die ideale Handlungsform für Bildungsprozesse an. Hier steht der Prozesscharakter des Sich-Bildens, von dem bereits die Rede war, ganz im Zentrum.

  »Der Unterrichts*gegenstand* Musik lässt sich treffend als eine Form von ästhetischer Praxis beschreiben (Seel 1991 u. a.) und ästhetische Praxis ist eine ideale *Handlungsform* für Bildungsprozesse (Kaiser 1995 u. a.). Demnach sprechen zwei Gründe dafür, ästhetische Praxis im Musikunterricht erfahrbar zu machen: Erstens eröffnet sie Bildungsprozesse im Umgang mit jedem Gegenstand, den sie thematisiert (Rolle 2004), und zweitens ist sie zentraler Gegenstand von Musikunterricht, der sich im Unterricht zeigen und bewähren muss (Wallbaum 2005; 2006).«[15]

Mit diesen letzten Gedanken zum Gegenstand des Musikunterrichts habe ich die gemeinsame Gesprächsbasis zwischen den Repräsentantinnen und Repräsentanten der Musikwissenschaft, wie sie sich mir auf der Münchner Tagung gezeigt hat, vermutlich verlassen. Je stärker wir Musikpädagogen von Musikwerken oder

[13] Die vollständige Formulierung dieses Topos lautet: »Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis, wie sie durch die Kinder und Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird, *in eine Verständige Musikpraxis*«, Kaiser 2011, S. 85, siehe auch Kaiser 2001 und Kaiser 2010.

[14] Terhag 2009.

[15] Wallbaum 2007, S. 23.

Musikstücken sprechen, desto eher können wir immer wieder Verbindungen zur Musikwissenschaft aufnehmen. Die Ideen rund um die ästhetische Erfahrung und Bildung sind dagegen eher von der Philosophie genährt.[16] Damit schließt sich der Kreis zum Beginn der Münchner Tagung, zum Eröffnungsreferat des Philosophen und Erziehungswissenschaftlers Jörg Zirfas mit dem Thema »Die Kunst der Ästhetischen Bildung«.[17] Seine Ausführungen, die mich in dieser Eröffnungssituation sehr fasziniert haben, wurden während der Tagung mehrfach kurz aufgegriffen – andererseits aber auch schnell überlagert durch die vielen anderen, jeweils für sich stehenden Anregungen.

Literatur

Dahlhaus, Carl (1978): *Abkehr von der Musikwissenschaft?*, in: Gieseler/Klinkhammer, S. 57–62

Diskussion Musikpädagogik (2009a): *Musikgeschichte in der Musiklehrerausbildung*. Heft 43, 3. Quartal

Ebd. (2009b): *Die Systematische Musikwissenschaft in ihrer Bedeutung für die Musikpädagogik*. Heft 41, 1. Quartal

Edler, Arnfried/Helms, Siegmund/Hopf, Helmuth (Hg.) (1987): *Musikpädagogik und Musikwissenschaft* (= *Taschenbücher zur Musikwissenschaft*, Band 111). Wilhelmshaven

Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.) (2001): *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg

Enders, Bernd/Richter, Christoph (2009): *Über die Bedeutung der Systematischen Musikwissenschaft für den Musikunterricht*, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 41, S. 4–8

[16] Ganz andere Themen tauchen auf, wenn man, wie Maria Spychiger dies in ihrem Plädoyer für die Entwicklung der Musikpädagogik als einer empirischen Wissenschaft tut, weder »die Musik« noch die »musikalische Praxis« als Gegenstand der Musikpädagogik definiert, sondern den Menschen: Gegenstand der Musikpädagogik sei, sagt sie, »anders als in der Musikwissenschaft nicht die Musik, sondern der musizierende Mensch [und hier insbesondere ...] die Frage, wie dieser Mensch lernt« (Spychiger, S. 21). Die daraus resultierenden Fragen stellen sich für die Musikpädagogik als Wissenschaft wohl noch einmal anders als für den Musikunterricht: Die musizierenden Menschen sind dort die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrer bzw. Lehrerinnen. Können sie sich selbst als Gegenstand ihrer Lehr-/Lern-Prozesse begreifen – zu sich selbst »gegen-ständlich« sein? Und: Ist es förderlich, den Gegenstand der Musikpädagogik anders zu definieren als den des Musikunterrichts? Diese Diskussion war nicht im Horizont der Münchner Tagung und soll daher hier auch nicht vertieft werden.

[17] Zirfas 2011.

GIESELER, WALTER/KLINKHAMMER, RUDOLF (Hg.) (1978): *Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung – Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven. Dokumentation einer Wissenschaftlichen Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vom 29. 9. bis 2.10.1977 in der Justus-Liebig-Universität Gießen* (Forschung in der Musikerziehung). Mainz

GRUHN, WILFRIED (1997): *Anspruch und Auftrag musikpädagogischer Forschung. Zur Emanzipation der Musikpädagogik von der Musikwissenschaft*, in: KRAKAUER, S. 13–22

HEIDRICH, JÜRGEN (2009): *Si tacuisses ...*, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 43, S. 59–62

HELMS, SIEGMUND/SCHNEIDER, REINHARD/WEBER, RUDOLF (Hg.) (1995): *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel

KAISER, HERMANN J. (1995): *Musikerziehung/Musikpädagogik*, in: HELMS (u. a.), S. 9–41

DERS. (2001): *Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis*, in: EHRENFORTH (2001), S. 85–97

DERS. (2010): *Verständige Musikpraxis – Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens*, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (2010), S. 46–68. Online verfügbar unter: http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf (zuletzt geprüft am 27.09.2011)

DERS. (2012): *Konstitutive Bedingungen Verständiger Musikpraxis in der Schule*, in: *Diskussion Musikpädagogik*, S 3 – Sonderheft 2012, S. 85–88

KAISER, HERMANN J./BARTH, DOROTHEE/HESS, FRAUKE/JÜNGER, HANS/ROLLE, CHRISTIAN/VOGT, JÜRGEN/WALLBAUM, CHRISTOPHER (2006): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg

KRAKAUER, PETER MARIA (Hg.) (1997): *Artgenossen und andere Feinde. Musikwissenschaft für die Musikpädagogik? Beiträge zum ersten Symposion »Musikwissenschaft und Musikpädagogik«. Salzburg 1996*. Regensburg

RICHTER, CHRISTOPH (1987): *Musikunterricht und Musikwissenschaft – eine Problemskizze*, in: EDLER/HELMS/HOPF, S. 82–115

ROLLE, CHRISTIAN (2004): *Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen*, in: LANDESVERBAND DER KUNSTSCHULEN NIEDERSACHSENS (Hg.): *bilden mit kunst*. Bielefeld, S. 197–215

SCHLÄBITZ, NORBERT (2009a): *Für eine musikpädagogisch relevante Musikwissenschaft*, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 41, S. 23–30

DERS. (2009b): *Die Historische Musikwissenschaft. Schwanengesang der Disziplin und Plädoyer für eine grundlegende Reformierung*, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 44, S. 52–57

SEEL, MARTIN (2001): *Vom Handwerk der Philosophie. 44 Kolumnen*. München

SPYCHIGER, MARIA B. (2011): *Entwicklungsperspektiven einer aufgeklärten Musikpädagogik*, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 49, S. 17–27

TERHAG, JÜRGEN (2009): *50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Zum Stand der Popdi-*

daktik zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 41, S. 41–47

VOGT, JÜRGEN (u. a.) (Hg.): *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*. Online verfügbar unter: http://www.zfkm.org (zuletzt geprüft am 12.10.2011)

WALLBAUM, CHRISTOPHER (2005): *Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst*, in: *Diskussion Musikpädagogik* 26, S. 4–17

WALLBAUM, CHRISTOPHER (2006): *Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein?*, in: KAISER (u. a.) (2006), S. 141–153

DERS. (2007): *Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht*, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 21–38. Online verfügbar unter: http://home.arcor.de/zfkm/07-wallbaum1.pdf (zuletzt geprüft am 27.09.2011)

ZIRFAS, JÖRG (2011): *Die Kunst der Ästhetischen Bildung*, im vorliegenden Band, S. 19–40