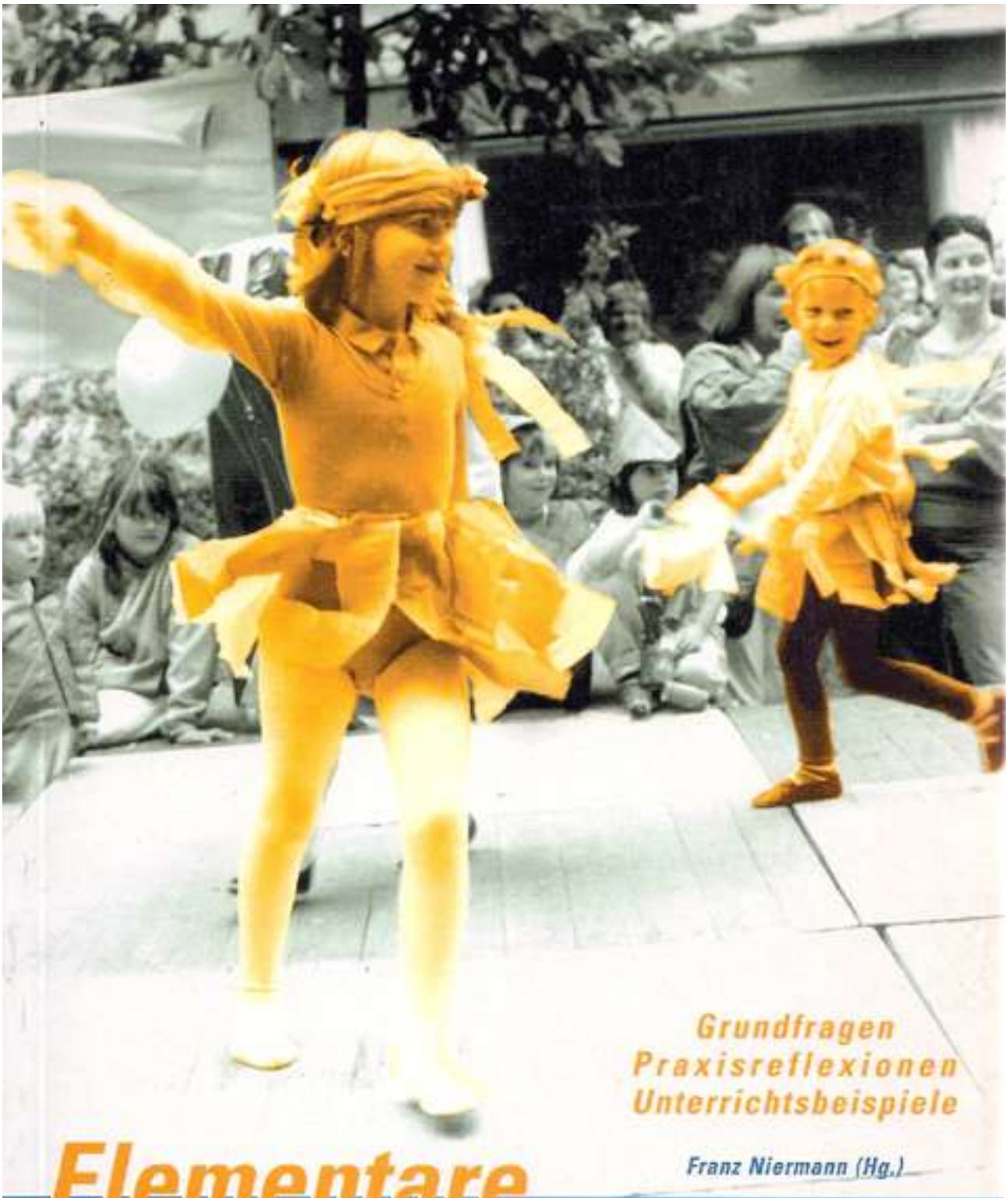

Grundfragen
Praxisreflexionen
Unterrichtsbeispiele

Franz Niermann (Hg.)

Elementare musikalische Bildung

Universal Edition

FRANZ NIERMANN

Elementare Kraft in der musikalischen Bildung

Die Besinnung aufs Elementare

Der bislang weitgehend übliche Begriff der Musikalischen Früherziehung wird heute vielerorts ersetzt durch „Elementare Musikerziehung", „Musikalische Elementarerziehung" oder „Elementare Musikpädagogik". Diese Namensänderung ist ein Ausdruck veränderter Vorstellungen und Intentionen. Verstand sich die Früherziehung wesentlich als ein Vorstadium zur musikalischen Grundausbildung mit dem Ziel der darauf - hoffentlich - folgenden eigentlichen Ausbildung, so setzt sich die „EME" von der Zielgerichtetheit und von engen Curricula ab und strebt eine offene musikalische Bildung an, die ihren Wert sozusagen in sich hat. Damit mag eine gute Vorbereitung auf den Anfangsinstrumentalunterricht Hand in Hand gehen, aber in diesem Sinne werden die Kurse bewußt nicht gezielt ausgerichtet. Ein solcher Wandel im Selbstverständnis hat weitreichende Folgen für die Inhalte und Methoden des Unterrichts, z. B. für die Auswahl der Lieder oder Musikstücke, für die Formen des Musikmachens oder des Umgehens mit dem Handwerkszeug anderer Kunstrichtungen usw.

Der Begriff der Früherziehung, im Kern konzipiert für Vorschulkinder (Vier- bis Sechsjährige), ist noch in ganz anderem Sinne obsolet geworden, und zwar in bezug auf die anvisierten Altersgruppen. Angesichts des zunehmend vielfältiger werdenden Kursangebots vor allem an den Musikschulen hätte man z. B. auch von Frühest-, von Spät- oder Spätesterziehung sprechen müssen. Denn längst gibt es Kurse für Kinder ab zwei Jahren, auch bereits für Säuglinge mit ihren Müttern, sowie für Erwachsene jeden Alters und speziell, in der Praxis ein besonders großes und wichtiges Feld, für Senioren.

Für die Bezeichnung der veränderten Intentionen und Strukturen wäre der Begriff des Elementaren zunächst einmal nicht notwendig gewesen. Termini etwa wie „Musikalische Bildung" oder „Musikerziehung" hätten sich angeboten. Aber „Bil-

dung“ klingt möglicherweise zu hochtrabend - die Kurse sollen einfach und für jeden zugänglich sein - und „Musikerziehung“ ist besetzt: als Bezeichnung für den schulischen Musikunterricht. „Elementare Musikerziehung“ sendet vor allem drei Botschaften: 1. Es handelt sich nicht um schulische Musikerziehung. 2. Angestrebt wird nicht eine spezifische Bildung oder Ausbildung, z. B. zum Musiker. 3. Es geht vorgeblich um Einfaches, Grundlegendes, für jedermann potentiell Interessantes und Bedeutsames.

Der dritte, positiv formulierte Gedanke knüpft an den umgangssprachlichen Sinn des Wortes „elementar“ an; es schwingen Aspekte mit wie „einfach“, „kind- bzw. adressatengemäß“, „grundlegend“, „gute Voraussetzung und Basis für Weiteres, Höheres“, „die einfachen und fundamentalen Elemente und Formen der Musik betreffend“, „einfache Tätigkeitsformen wie spielen, tanzen, singen, malen“ u. v. a. m. Ein leichtes Anknüpfen bietet auch der geläufige Begriff des „Elementarbereichs“ oder „Elementarunterrichts“ an, der sich tatsächlich allerdings – irritierenderweise – in der pädagogischen Fachliteratur für den Volks- bzw. Grundschulbereich eingebürgert hat.[1]

Neben der umgangssprachlichen Verwendung des Begriffs vom Elementaren gibt es, zumeist eher unbewußt, ein Gespür für seine lange und starke Tradition. Man assoziiert etwa Pestalozzi und Orff und hat den Eindruck einer guten gedanklichen Absicherung des Begriffs. Und in der Tat hat das Nachdenken über die Bedeutung des Elementaren für die allgemeine – folglich auch die musikalische – Erziehung und Bildung immer wieder eine große Rolle gespielt[2]: beginnend um 1800 bei Pestalozzi, dann nach der nächsten Jahrhundertwende, besonders in den zwanziger und

[1] So versteht z. B. Duncker eine von ihm postulierte „Theorie des Elementarunterrichts“ als Kern einer „Theorie der Grundschule“, vgl. Ludwig Duncker: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. In: Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Band 9. Weinheim/Basel 1994. Vgl. auch die Verwendung des Begriffs Elementarbereich in pädagogischen Handbüchern, z. B.: Josef Speck / Gerhard Wehle (Hg.): Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe. Band II. München 1970, S. 405-412. Ferner: Klaus Giel: Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht. In: Klaus Peter Hemmer / Hubert Wudtke: Erziehung im Primarschulalter (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 7). Stuttgart 1985, S. 21*ff*

[2] Vgl. hierzu die verdienstvolle, reiches Quellenmaterial ausbreitende Arbeit von Jungmair: Ulrike Jungmair: Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz 1992

dreißiger Jahren, ferner nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Ende der sechziger Jahre – und heute wird der Begriff wieder aufgegriffen und in merkwürdiger Verengung benutzt. In gewissem Sinne sogar verfälscht; denn die übliche Betonung des Einfachen und Voraussetzung für Höheres Schaffenden übersieht, daß sich mit dem Elementaren, wenn man die einschlägigen Philosophen und Pädagogen ernst nimmt, höchster (Bildungs-)Anspruch verbindet: Das Elementare ist nicht Beginn und Propädeutik, sondern „Resultat der vollen Sachbeherrschung und des reifsten Denkens“[3], nicht Anfang, sondern „das Letzte“[4].

Soll die Bezeichnung „Elementare Musikalische Erziehung“ nicht nur eine unbeholfene, diffuse Begriffshülse sein, ist es notwendig, sich mit dem Sinn und der möglichen Bedeutung des Elementaren heute zu befassen. Ein Vertiefen in die Begriffsgeschichte ist ebenso unverzichtbar wie die Suche nach Antworten auf die Fragen, was von dem in der Vergangenheit bereits Gedachten und Gesagten Aktualität hat – bzw. „zu vergessen“ ist - und welche Gesichtspunkte heute neu hinzukommen. Die Problemgeschichte des Elementaren wurde in den fünfziger und sechziger Jahren vor allem von Wolfgang Klafki und Martin Wagenschein umfassend dargestellt[5], beide haben viel zur Klärung und Weiterentwicklung des elementaren Denkens und Handelns beigetragen. Beim Aufgreifen dieses Gedankenguts durch Musikpädagogen, gut dokumentiert im von Josef Derbolav herausgegebenen Sammelband „Grundfragen der Musikdidaktik“, zeigen sich bereits Verengungen und Einseitigkeiten, die mit der Orientierung auf die musische Erziehung und das Orff-Schulwerk zusammenhingen. Es erscheint reizvoll, sich am Gedankengut der musischen Erziehung und der Orff-Nachfolge „vorbei“ – und dann in kritischer Auseinandersetzung damit – mit dem Elementaren zu beschäftigen, um es für heute neu zu begreifen.

Möglicherweise stellt sich dabei heraus – das soll hier ausdrücklich nicht ausge-

---

[3] Eduard Spranger: Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg 1955, S. 98

[4] Martin Wagenschein: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart 1970, S. 306. Vgl. auch: Christoph Richter: Das Elementare ist das Letzte. Zur Bedeutung des Elementaren (in) der Musik und für den Musikunterricht. In: Musik & Bildung. Praxis Musikerziehung, 3/1996, S. 37*ff*

[5] Vgl. vor allem Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim/Berlin 1959 und Wagenschein, a.a.O.

schlossen werden –, daß sich die Kategorie des Elementaren angesichts der Wandlungen in Gesellschaft, Kultur, Bildung und Erziehung theoretisch und praktisch als unergiebig erweist.[6] Dies wäre nicht unerheblich für die Bezeichnung dessen, was in der Elementaren Musikerziehung passiert.

Im vorliegenden Zusammenhang kann die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Elementaren nur angeregt und angedeutet werden. Drei Ansatzpunkte sollen dafür im folgenden skizziert werden. Als erstes werden die von Klafki herausgearbeiteten drei Ebenen des Elementaren beschrieben, anhand einer „Geschichte des O" veranschaulicht und mit didaktischen Fragestellungen konfrontiert. Im zweiten Ansatzpunkt werden Anregungen zur Frage gegeben, woher die elementare Bildung Kraft schöpfen kann, um dem Verebben in sogenannter Einfachheit, Verniedlichung und Betulichkeit entgegenzuwirken. Schließlich stellt sich die Frage, was die von Klafki bedachte pestalozzische Idee „Elementarbildung ist allgemeine Bildung"[7] heute bedeuten könnte. Ist nicht der Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule sinnvollerweise Elementare Musikerziehung bzw. elementare musikalische Bildung? Gibt es – bezogen auf die Arbeit mit Laien, also abgesehen von der Ausbildung zum Spezialistentum z. B. des Musikers – überhaupt einen sinnvollen qualitativen Unterschied zwischen schulischem und außerschulischem Musiklernen?

„Das Elementare" – Zur Bedeutung des Begriffs aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

„Die Frage nach dem Elementaren und die drei Ebenen des Problems der kategorialen Bildung"[8] erörtert Klafki, indem er diesbezügliche Gedanken und Theorien vieler Philosophen und Pädagogen (Pestalozzi, Dilthey, Spranger, Litt, Nohl, Weniger, Flitner, Wagenschein u. v. a. m.) referiert, kritisiert und weiterentwickelt. In seiner Formulierung lauten die Ebenen des Elementaren:

---

[6] Vgl. hierzu Giel, a.a.O., S. 21: „Es ist allerdings die Frage, wie an die abgerissene Tradition der Elementarmethode angeknüpft werden kann."

[7] Klafki, a.a.O., S. 20*ff*

[8] Klafki, a.a.O., S. 304*ff*

- Die Ebene der geistigen Grundrichtungen. Geist und Haltung. Das Fundamentale
- Die Ebene des Übergeschichtlich-Elementaren
- Die Ebene des Geschichtlich-Elementaren
- Der Zusammenhang der drei Problemebenen

Zur Erläuterung dieser Kategorien werde ich im folgenden zum Teil die Formulierungen Klafkis übernehmen und darüber hinaus Aspekte einbeziehen, die der heutigen pädagogischen Diskussion angemessener erscheinen.[9]

Das Fundamentale

Mit der Ebene des Fundamentalen sind Grunderfahrungen des Menschen gemeint, abstrahiert von allem Konkreten, nicht an Fachrichtungen, Wissenschaftsdisziplinen, Kunstrichtungen o. ä. gebunden; allgemeingültige Erkenntnisse und Lebensprinzipien, die verschiedenen „Grundrichtungen" des Lernens und Erlebens zugeordnet werden können: „Das Körperliche", „Das Technische", „Das Gesellschaftliche", „Das Politische", „Das Ästhetische", „Das Künstlerische", „Das Geschichtliche" usw.; Orientierungen, die heute eher genannt werden, sind „Zeit", „Raum", „Struktur", „Gestalt", „Entwicklung", „Kommunikation", „Natur" usw. Die zuletzt genannten Begriffe finden sich auch im Konzept der „Lebensweltorientierung"[10], mit dem versucht wird, dem Musikunterricht auf curricularer Ebene neue Strukturen anzubieten; in diesem Kontext werden als Grunderfahrungen allerdings auch viele Aspekte genannt, die nach Klafki in die zweite Ebene des Elementaren gehörten. Es liegt jedoch auf der Hand, daß sich beide Ebenen nicht sauber trennen lassen.

Die „Geschichte des O" von den Fantastischen Vier[11] – ich konzentriere mich hier nur auf den Refrain – kann verschiedene Erfahrungen eröffnen, die sich zum Fundamentalen verdichten können. Sie verkörpert eine merkwürdige Form von Ästhetik, indem sie anknüpft an die

[9] Hierbei nehme ich Ausführungen von Richter zu Hilfe, vgl. Richter, a.a.O., S. 37*ff*

[10] Vgl. z. B. Musik und Bildung. Praxis Musikerziehung, 6/1993

[11] Die Fantastischen Vier, Lauschgift. Columbia 481240 2

> Klangideale des Punk sowie des Rap und Hip Hop; sie gestaltet durch enervierende Wiederholungen mit höchster Intensität zugleich ein Durchpeitschen und ein Stehenbleiben von Zeit ..., es ließen sich eine ganze Reihe von fundamentalen Erlebnissen anführen, die hier durch das Herausschreien eines Namens initiiert werden. Einen bestimmten Aspekt aber möchte ich heraus- und im folgenden wieder aufgreifen: die Kommunikation. Eine ihrer wesentlichen Formen ist hier wie in vielen anderen Musikstücken, aber auch in anderen Kunstrichtungen, die Selbstdarstellung. S.M.U.D.O. stellt sich, indem und wie er seinen Namen herausschreit, selbst dar. Die Kommunikationspartner, also die anderen Musiker und die Zuhörer zu Hause oder im Konzert, hören zu und greifen ein: Alle, als seien sie selbst Smudo, rufen im Chor mit; große Lautstärke, hohe Lage, eine leise Einzelstimme im Echo wie ein bestätigender „Kommentar", häufige Wiederholungen. Am Höhepunkt des Refrains, beim rhythmisch versetzten „O", erklingt immer wieder ganz fremdartig eine Stimme mit einem sehr hohen, glissandoartig von unten angesetzten Ton, eine gesampelte und verfremdete Männerstimme. Im Konzert rufen die Zuhörer diesen hohen Ton mit, verbunden mit einem Sprung und dem Hinaufschnellen eines Arms. Die Art, wie sich die Gruppenmitglieder bzw. die Zuhörer an diesem Refrain beteiligen, hat eine klare Botschaft: Sie verstehen ihren Smudo und identifizieren sich – soweit und für diesen Moment – mit ihm. Ein fundamentales Erlebnis für das, was Kommunikation heißen und bedeuten kann.

Aber nun bin ich bei der Darstellung in ein Dilemma geraten: Die abstraktest Kategorie des Elementaren – das Fundamentale, hier: „Kommunikation" – konnt nur durch Konkretisierung verständlich benannt und beschrieben werden. In de Praxis würde das, was hier der anschaulichen Darstellung wegen am Beginn aus geführt wurde, möglicherweise am Ende stehen oder sich unterwegs eröffnen.

Das Übergeschichtlich-Elementare

Mit dem Übergeschichtlich-Elementaren ist ebenfalls eine hohe Abstraktionsebene angesprochen, wenngleich sie in gewissem Sinne als Konkretion des Fundamentalen verstanden werden kann: Erfahrungen, die über zeitlich und inhaltlich konkrete Erkenntnisse und Erlebnisse hinaus („übergeschichtlich") von Bedeutung sind; die die Voraussetzungen liefern für die tieferen Grunderfahrungen der ersten Ebene; allgemeine Figuren des Denkens, Fühlens und Handelns. Einige Beispiele stichwortartig zur Veranschaulichung: die Struktur der Sprache als Spiegel des Denkens oder als Mittel der Kommunikation; Anfang, Höhepunkt und Ende in der Gestaltung von Zeit oder als Realisation von Entwicklung; Farbigkeit und Klang als Ebenen des Handwerklich-Technischen oder des Ästhetischen; Bewegung als Ausdruck von Körperlichkeit oder als Strukturierung von Raum; Kompositionsprinzipien als handwerkliche und geistige Ebenen des Künstlerischen; Aggressivität als Repräsentation des Gesellschaftlichen oder als Handlungsform des Politischen; Gesprächsformen als Kommunikationsprinzipien usw.

„... ichbinderesemudasdeunddas – O – ichbinderesemudasdeunddas – O – ichbinderesemudasdeunddas – O – ..." Die Art, wie hier der eigene Name bzw. ein hervorgehobener Aspekt der eigenen Identität (S.M.U.D.O.s bürgerlicher Name ist Michael B. Schmidt) herausgeschrieen wird, steht im Kontext einer langen Tradition, der Musikgeschichte des Blues und des Rock. „... spell EM – spell EI – spell EN – MAN – I'm a MAN ..."[12] sei hier als eines von unzähligen Beispielen genannt. Musikalisch freilich knüpfen die Fantastischen Vier nicht am alten Blues, sondern am Rap und Hip Hop an. Halsbrecherisch schnelle Sprechgesangstexte, zumeist souverän ruhig und cool skandiert, handeln fast immer vom Ich, seiner Umgebung und seinem Lebensgefühl – eine eigentümliche, witzige und häufig selbstironische Art des Philosophierens. Sie dienen der Selbstdarstellung und Selbst-

[12]Morganfield-McDaniel: Mannish Boy (I'm a Man). 1955. Auf: Muddy Waters. profile. Chess LC0156 / Teldec 6.24474AL

> vergewisserung, zunächst der Individuen, dann aber der Gruppe oder der Masse. Zum Rap und Hip Hop gehört eine beeindruckende Gleichzeitigkeit von Individuum der Gruppe; Einzelpersonen im Vordergrund wechseln sich ab, kommentieren sich gegenseitig, formulieren gemeinsam usw. Die klangliche Basis liefern im wesentlichen rein synthetische Sounds und Scratching-Geräusche. Melodien, Harmonien und Klänge, wie sie aus der klassischen und Volksmusik in Europa gewohnt sind, sind dieser Ästhetik fremd. Das Skandieren des „ichbinderesemudasdeunddas – O" mit äußerster Energie und Intensität knüpft eher an den Punk an: „I – am an Antichrist …"[13]

Aspekte des Übergeschichtlich-Elementaren, die sich hier eröffnen und entdecken lassen, beziehen sich etwa auf „Selbstdarstellung und Selbstvergewisserung als Form von Kommunikation", „Das Verhältnis von Individuum und Gruppe bzw. Masse", „Behandlung der Stimme und instrumentaler Klang als Ebenen des Ästhetischen", „Entwicklung von Musiksprache aus dem Aufgreifen und der Neuformung von Überkommenem" u. a. m.

Es taucht hier, wie bereits oben, das Problem auf, daß man Erfahrungen, wie sie den drei Ebenen des Elementaren zugeordnet werden, selber *machen* muß: Erlebnisse und Erkenntnisse über das Allgemeine durch das Konkrete hindurch. Die verbale Mitteilung an Außenstehende bleibt entweder abgehoben und damit nicht wirklich verständlich, oder sie verläßt durch Konkretisierung und Veranschaulichung die Abstraktionsebene.

Das Geschichtlich-Elementare

In der dritten Schicht des Elementaren werden Inhalte, Bereiche oder Phänomene angesprochen, die aktuelle, konkrete elementare Erfahrungen ermöglichen; es ist die Ebene der geringsten Allgemeinheits- und der höchsten Konkretionsstufe des Ele-

[13] Jones/Maflock/Cook/Rotten: Anarchiy in the UK. Auf: Sex Pistols: Never Mind The Bullocks Here's The Sex Pistols. Virgin LC3098. 1977

mentaren. Gemeint ist nicht der konkrete „Gegenstand", etwa ein bestimmter Popsong, sondern z. B. die in diesem bestimmten Lied zu entdeckende rhythmische Spannung, das Verhältnis von Text und Musik, die Wirkung des instrumentalen Arrangements oder die typische Gesangsweise. Hier sind Aspekte wichtig wie das Typische, das Besondere, an dem Allgemeines erkennbar wird usw.

Die Inhalte der dritten Ebene können die anderen beiden Dimensionen veranschaulichen und erarbeiten. Erkenntnisse und Erlebnisse im Fundamentalen sowie im Übergeschichtlich-Elementaren sind ohne Erfahrungen auf der dritten, konkreteren Ebene nicht vorstellbar.

Elementare Entdeckungen können, das sei zunächst einmal unterstellt, kaum vom Lehrer oder von Lehrplänen vorgegeben werden: Es erscheint nicht sinnvoll, „Gegenstände", also Lieder, Musikstücke, Themen usw., auszusuchen, damit sie diese oder jene subjektiven, persönlichen Einsichten oder Erfahrungen zur Folge haben; diese können nur das Ergebnis der Auseinandersetzung und des Erlebens im Hier und Jetzt sein. – Oder?

Elemente des Typischen in der Geschichte des O wurden oben, beim Bemühen um beispielhafte Veranschaulichung der ersten beiden Ebenen, bereits genannt. Es ist an dieser Stelle leicht, sich als das Geschichtlich-Elementare die Art des Sprechgesangs, das Rappen des einzelnen in der Gruppe, die harten synthetischen Klänge usw. zu vergegenwärtigen – soweit es halt die rudimentären Anmerkungen erlauben. Hier soll nicht näher darauf eingegangen werden.

In welcher Form aber können lebendige Erfahrungen mit Smudos O-Geschichte gemacht werden? Auf der Grundlage der Begegnung mit dem komplexen Ganzen, mit der „Geschichte des O" von den Fantastischen Vier, sind spezifische Methoden und Spielformen zu finden, die im Hier und Jetzt lustvolle Erlebnisse ermöglichen, um die Basis für elementare Bildung zu bereiten. Zur Veranschaulichung und Anregung einige Ideen:

- Man kann das Stück der Fantastischen Vier – als ganzes oder Teile davon – reproduzieren, mehr oder weniger direkt am Original orientiert und doch – jedenfalls – in ganz eigener Version.

- Jeder denkt sich einen Namen für sich selber aus und eine Form, ihn musikalisch zu präsentieren. Welche Rolle spielen die anderen, die Mitmusizierenden und die Hörer? Wie klinge „ich" – im Unterschied zu Smudo? Wie verhalten sich die anderen zu mir?
- An elektronischen Instrumenten und Geräten werden Klänge ausprobiert, die das eigene Musikstück prägen – in Anlehnung an die Vorlage oder in gezielter Absetzung davon.
- Es werden Begleitmuster entwickelt, die bewußt aus ganz anderen „musikalischen Welten" kommen.
- Die Show kann derjenigen der Fantastischen Vier nachempfunden werden – die Kleidung (vor allem: Pulli mit Kapuze), die skurrilen Körperbewegungen, im besonderen das charakeristische Hinaufschnellen des Arms beim schrillen „O" usw. –, aber auch ganz andere Formen der Präsentation sind vorstellbar.

Die letzten Anmerkungen betreffen die methodische Arbeit als der „Spielwiese" zur Eröffnung elementarer Erfahrungen, ausgehend von und zunächst orientiert an einem konkreten Stück. Das Methodische aber wird von Klafki im wesentlichen ausdrücklich ausgeklammert. Die Texte der geisteswissenschaftlichen Pädagogen über das Elementare klingen durchweg einseitig intellektuell, es geht häufig um „Einsichten" und „Erkenntnisse", und zwar in einer Form, hinter der man sich das pralle Leben, die verrückte Fantasie und den Spaß kaum noch vorstellen kann. Aber ist die Methode nur ein Hilfsmittel zum Erreichen des Eigentlichen? Entscheidet sie nicht über die Art des Weges, und eröffnen sich nicht auf dem Weg die Erfahrungen mehr als am Ziel? Welchem Ziel? Kann ein Prozeß zur Entdeckung und zum tiefen Erleben des Elementaren gezielt angepeilt und womöglich planmäßig erreicht werden?

Klafki weist mit Nachdruck darauf hin, daß sich die Darstellung der drei Ebenen in der hier wiedergegebenen Reihenfolge allein „unter dem Gesichtspunkt des logischen Begründungsverhältnisses" ergebe[14], weil in der Theorie das Umfassend-

[14]Klafki, a.a.O., S. 344

ste am Anfang und das Konkretere am Ende zu stehen habe. In der Praxis des Lehrens und Lernens aber sei es wichtig, umgekehrt vorzugehen[15]: Ausgangspunkt sei immer das Konkrete „hier und heute".

Aber wir müssen – in Widerspruch zu Klafkis Bildungsvorstellung tretend – hinzufügen, daß der Anfang stets offen sein muß für eigendynamische Prozesse, die mit ihm als Impuls beginnen. Wir können Klafki nicht folgen, wenn er es für notwendig hält, „in besonnenem Vorgriff auf die Zukunft" zu bestimmen, was „der zu Bildende (...) braucht (...) und welche geistigen Grundrichtungen ihm geöffnet werden müssen"[16].

Hier zeigt sich ein folgenschweres didaktisches Dilemma, ein Problem, dessen Lösung in der schulischen Praxis noch nicht in Sicht ist. Auf der einen Seite steht „die Gesellschaft", die die Bildung ihrer jungen Mitglieder einfordert und dem Lehrer eine entsprechende Aufgabenstellung zuweist, auf der anderen Seite der jeweils einmalige Lern- und Erfahrungsprozeß, der, wenn er nicht möglichst offen ist und wenn er nicht seiner Eigendynamik folgen kann, wirkliches Erleben und Verstehen verhindert. Was Klafki fordert, prägt nach wie vor alle öffentlichen Lerninstitutionen, vor allem also die Schule: Die „Grundrichtungen" der Bildung werden von oben vorgegeben, um sie dann mit Hilfe des Lehrers vermitteln zu lassen.

Auf die Frage aber, wer die Grundrichtungen der Bildung bestimmt, antwortet Klafki:

> „Es sind die großen Lebensmächte, die ihre Repräsentation in der Bildung fordern dürfen, sofern sie sich vor der autonomen pädagogischen Verantwortung als ‚Bildungsmächte' auszuweisen vermögen: Staat und Politik, Kirche und Religion, die Wissenschaften, Kunst, Wirtschaft, Sport usw."[17]

Der traditionelle Bildungsbegriff – seit Wilhelm von Humboldt *der* „Grundbegriff der deutschsprachigen Pädagogik"[18] – ist in Verruf geraten, weil er vor allem mit

[15]Vgl. Richter, a.a.O., S. 38*f*. Richter schlägt vor, „die bei Klafki erörterte Schichtung des Elementaren umgekehrt zu betrachten"; dabei läßt er aber außer acht, daß Klafki selbst die umgekehrte Folge des Dreischichtenmodells des Elementaren für praktisch notwendig erachtet.

[16]Klafki, ebda.

[17]a.a.O., S. 310

[18]Vgl. Hartmut von Hentig: Bildung. München/Wien 1996, S. 40

zwei grundlegenden Aspekten konnotiert wurde: 1. Gebildet ist, wer sich großes, vielfältiges und wertvolles Wissen erworben hat, wer intellektuell auf hohem Niveau steht, wer teilhat am geistigen Leben, wer zu inneren Einsichten und Erkenntnissen gekommen ist; als weitere Begriffe können in diesem Kontext gelten: Sinn für Würde, Takt, Anstand, Ehrfurcht, Verständnis, Aufgeschlossenheit, Geschmack, Urteil[19]. 2. Bildung ist etwas „Höheres", sie kommt „von oben", der zu Bildende hat „nach oben" zu streben. Die „oben" angesiedelten Repräsentanten der „Bildungsmächte" machen Vorgaben darüber, was als wertvolle Bildung im Sinne des ersten Aspekts gilt.

Derzeit – bereits seit Jahrzehnten – erleben wir einen fundamentalen kulturellen Wandel, zu dem ganz wesentlich die Infragestellung oder Ablehnung dieses „bürgerlichen" Bildungsbegriffs gehört. Die im obigen Zitat angesprochenen „Ausweise" der „Bildungsmächte" werden – zum Glück – nicht mehr fraglos anerkannt. Wir sind in der schwierigen Lage und haben damit die große Chance, neu zu bestimmen, was Bildung uns heute bedeutet. Das Nachdenken über das Elementare, wie es hier skizziert wurde, läßt sich nur schwer vereinbaren mit der Vorstellung, daß der einzelne nicht wirklich zuständig und letztendlich frei sei in den für ihn fundamentalen und elementaren Erlebnissen und Erfahrungen. – Freilich (überflüssig, es zu betonen) nicht freischwebend wie im luftleeren Raum, sondern auf der Grundlage der Einbindung in sowie seiner Konfrontation und Auseinandersetzung mit dem System bzw. den systemischen Bedingungen, in denen er lebt: also der Klasse (den Mitschülern), den Lehrern, der Schule, „der Gesellschaft"... – und vor allem mit den konkreten „Gegenständen" (etwa einem Musikstück), in denen bei aller Individualität Gesellschaftliches zum Vorschein kommt.

Wenn demgemäß Bildung als die jeweils spezifische Formung des Selbst in der Auseinandersetzung mit dem „Außen" zu verstehen ist, dann kann kein Lehrer – als Repräsentant der Bildungsmächte – den Schüler bilden, sondern dieser bildet sich selbst mit dessen Hilfe: „Bilden ist sich bilden."[20] Niemand kann für einen an-

[19]Vgl. z. B.: dtv-Lexikon. Band 2. München 1970. S. 151

[20]von Hentig, a.a.O., S. 39

deren vorgeben, was im Sinne des Elementaren besser oder wertvoller ist – etwa die Weihnachtsgeschichte im Oratorium von Johann Sebastian Bach, die Geschichte vom Soldaten bei Igor Strawinsky oder die vom O bei den Fantastischen Vier.

Der gedankliche Rekurs auf das Elementare – vorbei an dessen oberflächlichem und falschem Verständnis als das Leichte, Einfache, Kindgemäße, Propädeutische, vorbei an den in der Musikerziehung verbreiteten Definitionen von „Elementarer Musik" und „Elementaren Musikinstrumenten"[21] – konfrontiert uns mit einem möglicherweise auch für die Zukunft nützlichen Begriff von Bildung als einem komplexen, jeweils einmaligen Prozeß der Selbstformung in der letztlich ausschließlichen Kompetenz des einzelnen[22].

Elementare Kraft in der Konfrontation mit Kunst

Das Methodische liefert, wie oben im Kontext mit der Geschichte des O erörtert, die Spielwiese zur Eröffnung elementarer Erfahrungen; Wegweiser können als Hilfestellungen gesehen werden für einen Prozeß, der, einmal in die Wege geleitet, einer eigenen Dynamik folgt. Ein vorbestimmtes Ergebnis, z. B. ein „von oben" verordnetes Ziel, ist nicht gefragt, es würde der Einmaligkeit, Besonderheit und Authentizität der Erfahrung von Elementarem im Wege stehen. Ist das Ergebnis

[21] Im Kontext der Elementaren Musikerziehung geistern noch immer Auffassungen von „Elementarer Musik" und „Elementaren Musikinstrumenten" herum, wie sie vor allem in der Orff-Nachfolge beschrieben wurden, z. B. von Wilhelm Keller; vgl. Wilhelm Keller: Elementare Musik. Versuch einer Begriffsbestimmung. In: W. Goetze (Hg.): Jahrbuch Orff-Institut an der Akademie „Mozarteum". Salzburg 1962. S. 31*ff*. Diese Auffassungen stehen in einem unerträglichen Konflikt mit den tatsächlichen kulturellen Erfahrungen der jungen (und alten) Menschen; dieser Konflikt besteht schon lange und verschärft sich in zunehmendem Maße.

[22] Weiterführende interessante Fragen könnten sich ergeben aus der Gegenüberstellung des sich mit dem Elementaren verbindenden Gedankengebäudes mit dem konstruktivistischen bzw. systemischen Denken. Welche Korrespondenzen, Übereinstimmungen oder Widersprüche gibt es zwischen dem Weg vom Konkreten zum Elementaren einerseits und der „Subjektiven Didaktik", die von der Vorstellung der Autopoiese ausgeht und Möglichkeiten der „Modellierung von Lernwelten" ausfindig macht, andererseits? Können mit den Kreisen, Spiralen und Chreoden der „Subjektiven Didaktik" die Welten des Lernens und Sich-bildens ausreichend beschrieben werden, oder ist die Orientierung aufs Elementare möglicherweise hilfreich – oder gar notwendig? Vgl. Edmund Kösel: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1995[2]

eines so angelegten Erfahrungsprozesses nun beliebig? Im Gegenteil: Es ist – jeweils ganz spezifisch – die Folge einer Auseinandersetzung, die im wesentlichen von vier Faktoren geprägt wird: der „Eigenwelt" des Schülers bzw. den „Welten" der Schüler, dem Erfahrungshintergrund und der Mitwirkung des Lehrers, der zur Verfügung gestellten Spielwiese (Methoden, Arbeitsbedingungen und -material, Zeit usw.) und dem „Gegenstand".

Dieses letztere, das Gegenüber des Erlebens, Verstehens und Erfahrens, soll im folgenden deutlicher ins Blickfeld gerückt werden. Es ist das jeweils Konkrete hier und jetzt, das den Ausgangspunkt und die Basis liefert für das Freilegen von Spuren zum Allgemeinen, Fundamentalen, Grundlegenden, wie dies oben erläutert wurde.

In der Praxis der „Elementaren Musikalischen Erziehung" gelten weithin als gute Gegenstände des gemeinsamen Tuns Einfaches und Kindgemäßes, ein Kinderlied, möglichst selbstgemacht, ein einfach gebautes, ggf. aufbereitetes Musikstück, leicht überschaubare und zu vermittelnde Musik- oder Musizierformen, „Elementare Musik" und „Elementare Musikinstrumente" (auch: „Körperinstrumente"). Dahinter steht die verkürzte und verfälschte Auffassung vom Elementaren, die mit dem Begriff aus den Geisteswissenschaften, aus denen er kommt, nicht vereinbar ist. Wenn aber das Elementare „das Letzte", Ergebnis und nicht Ausgangspunkt eines Lern- und Erfahrungsprozesses ist, was ist dann sinnvollerweise das Konkrete am Anfang und als Basis? Es ist „das Ganze", das Vollständige und Komplexe, das nicht Verkürzte, nicht Aufbereitete, im Musikunterricht ist es die Musik: eine Form von Kunst; die Erfahrung des Elementaren ist das Ergebnis der Auseinandersetzung zwischen Mensch und Kunst.

Es ist klar, daß es in diesem Kontext obsolet und verfehlt wäre, den konventionellen Kunstwerkbegriff zugrundezulegen. Sinnvoller ist es, davon auszugehen, daß grundsätzlich Musik – welche auch immer – Kunst ist oder sein kann.[23] Dies wür-

[23] Auf dieses kunstphilosophische Problem genauer einzugehen, wäre für den hier vorliegenden Kontext letztlich unergiebig, aber darüber hinausgehend reizvoll. Vgl. z. B. Georg Picht: Kunst und Mythos. Stuttgart 1993 (1986): „Unsere Reflexion verliert sich in einem Nebel. Was wir zu wissen meinten, versinkt im Wesenlosen. Wir haben keinen Begriff von Kunst." (S. 45) „Kunst ist also

de keineswegs heißen, daß jedem Musikstück zwangsläufig Kunstcharakter zugesprochen werden müßte; aber dieser könnte in jedem Fall zur Debatte stehen. Hierbei gehört es nicht zur Kompetenz des Lehrers (ebensowenig wie allgemein: des Wissenschaftlers oder des Künstlers[24]) zu wissen, was allgemeinverbindlich als Kunst gilt[25]; im lebendigen, gemeinsam gestalteten Prozeß des Umgangs mit Musik ist letztlich der Schüler – das Kind, der Jugendliche, der Erwachsene – autonom. Keiner kann für einen anderen Kriterien festlegen und die Grenzen zwischen „Kunst" und „Nicht-Kunst", womöglich gar zwischen gut und schlecht, ziehen; der wahrnehmende einzelne hat die Entscheidungskompetenz. Der definierende Kunstbegriff ist zu ersetzen durch einen dynamischen: In der im Unterricht gemeinsam geführten Auseinandersetzung mit Musikstücken – ihrer körperlichen und emotionalen Wirkung, den Mitteln ihrer Gestaltung, der handwerklichen Qualität, der möglichen historischen und aktuellen Sinnhaftigkeit, der jeweils spezifischen „Aussage", der Art des „Abhebens" von der Alltagswirklichkeit und damit dem Bezug zum Leben, zur Welt – kann der Schüler entdecken und herausfinden, was ihm persönlich im jeweils konkreten Fall Musik – Kunst – bedeutet.

Selbstverständlich geht es nicht um den Begriff als solchen, in der praktischen Arbeit braucht er gar nicht zu fallen. Im Gegenteil: Da im Musikbereich, im Unterschied zu anderen Künsten, der Kunstbegriff üblicherweise durch die Konnotation mit der

---

niemals etwas, was vorhanden ist, was uns gegeben vorliegt und bestimmt werden kann. Kunst zeigt sich uns nur in einer Erfahrung, die uns die Transparenz der Kunstwerke erschließt und uns durch sie hindurchblicken läßt." (S. 51). Vgl. auch die Ausführungen zum Stichwort „Kunst, Künste" in: Hans Jörg Sandkühler (Hg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Band 2. Hamburg 1990, S. 932*ff*

[24] Freilich gibt es eine Reihe von Institutionen, die dem Außenstehenden den Eindruck vermitteln, sie könnten klären, was mit Kunst gemeint ist: „Man glaubt zu wissen, was gemeint ist, wenn von Kunstgeschichte, Kunstsammlungen oder von Kunsthochschulen gesprochen wird." (Picht, a.a.O., S. 45)

[25] Ähnlich argumentiert Volker Schütz im Rahmen der weitergehenden Fragestellung „Welchen Musikunterricht brauchen wir?", indem er den Abschied von überkommenen musikdidaktischen Prämissen für notwendig hält und u. a. folgende Aspekte nennt: „Wir müssen uns von einem einheitlichen und verbindlichen *Musikbegriff* verabschieden." „Wir haben uns zu verabschieden von einem universal gültigen *Wertmaßstab* für Musik." „Wir werden uns verabschieden müssen von dem überkommenen Begriff von *Kultur*." Volker Schütz: Welchen Musikunterricht brauchen wir? In: AfS-Magazin 1/1996. S. 3*ff*

zentraleuropäischen Hochkultur belastet ist, könnte es eher hinderlich und kontraproduktiv sein, ihn im Unterricht ohne weiteres – womöglich als vorgegebene Qualitätseinstufung – zu benutzen.[26] Eine große Rolle spielt aber die Bedeutung von Musik als einem Bereich der Kunst *für den Lehrer* als demjenigen, der verantwortlich ist für den Ausgangspunkt und die Wegbereitung: für das Ermöglichen elementarer Erfahrungen.

Die Entscheidung für Kunst als Gegenstand des Musiklernens ist eine Wendung gegen die Betulichkeit und gegen Kindertümelei; sie steht gegen das Brave, Voraussehbare, Abgesicherte, voreilig Beschränkte. Eine merkwürdige Ideologie über das Kind und die Erwachsenen-Kind-Beziehung hat dazu geführt, daß viele Eltern und Lehrer den Kindern lediglich das vermeintlich „Leichte", „Einfache", „Kleine" zutrauen, als könnten sie nur eine aufbereitete, vorgekaute Wirklichkeit verdauen, als seien Kinder dümmer als Erwachsene, könnten nur weniger komplex erleben usw. – ausgerechnet den Kindern, die von Anfang an darauf angewiesen und eindrucksvoll in der Lage sind, die vorgefundene Welt, nicht zuletzt die Sprache, grundsätzlich in ihrer Komplexität zu erfassen, um so ihre Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln. Ihnen wird im Kontext der „Erziehung" allenfalls „kleine Kunst", möglichst nur in Form von Liedchen[27] oder Spielchen angeboten, – so wie aus Märchen, wenn sie überhaupt als „kindgemäß" gelten dürfen, das Aufregende, Grausame, Gewaltige, Problematische und sonstwie Wichtige eliminiert wird. In der Musik gibt es die „kleinen Werke großer Meister", eigens hergestellte („musikpädagogische") Musik oder entsprechende Bearbeitungen und nette, leicht spielbare, aber belanglose poppige Songs[28]. Schwieriges, Lautes und Lang-

[26]So warnt beispielsweise Jürgen Terhag in seinen musikpädagogischen Erörterungen zum Thema „Fremd und vertraut" zu Recht vor einer „implizite(n) Kunstwerkdidaktik", wenn Lehrer „durch die Einstufung einer Musik als ‚Kunst' eine Rezeptions- und Motivationsmauer vor einem Unterrichtsthema errichten". Jürgen Terhag: Fremd und vertraut. Der ‚außerasiatische' Beethoven. In: Musik & Bildung 4/96. S. 54

[27]Das typische Kinderlied mit seiner „einfachen" Melodik und Harmonik steht übrigens nicht nur potentiell elementaren Erfahrungen im Wege, es erweist sich darüber hinaus als höchst problematisch für die stimmliche Entwicklung des Kindes. Vgl. Isolde Malmberg: „Brummer". Eine Untersuchung über die Stimmsozialisation falschsingender Erwachsener. Wien 1996 (unveröff. Diplomarbeit), S. 14

[28]Vor allem für den Bereich der Populären Musik weist Jürgen Terhag auf das musikdidaktische Pro-

sames, Anspruchsvolles, angeblich Häßliches, Extremes, Ecken und Kanten, Schrilles und Wildes wird den Kindern vorenthalten; man mag es ihnen nicht zumuten. „Große" Kunst scheint nichts für die „Kleinen" zu sein. Aber welches Verständnis vom Menschen steckt dahinter? Und welche Beziehung der Erwachsenen selber zur Musik?

Es ist ein sinnloses Unterfangen, das vorgeblich Elementare aus der Musik herauszufiltern (vereinfachte Rhythmen, beschnittene Klangfarben) – oder es pädagogisch gezielt hineinzukomponieren –, um es dann direkt, „pur" und leicht verdaulich, den Schülern zu verabreichen. Derart aufbereitete Musik vorenthält den Kindern die Kunst, das Wesentliche der Musik. Das Verkleinern und Beschneiden von Kunst ist Kastration: Beraubung ihrer Potenz, die Verhinderung der Chancen, sie „voll" zu erleben, sich mit ihr zu konfrontieren, in der Auseinandersetzung mit ihr mögliche Bedeutungen zu entdecken und so elementare Erfahrungen zu machen. Nicht die Kunst muß verändert und pädagogisch zurechtgemacht werden; vielmehr sind Wege ausfindig zu machen, um ihr begegnen zu können. – Dies spricht keineswegs gegen, sondern durchaus für Phasen der gezielten unterrichtlichen Arbeit mit isolierten Bausteinen der Musik, das Einüben musikalischer Fertigkeiten, die methodische Reduktion und Konzentration auf Teilaspekte des Ganzen, das kreative Spiel mit musikalischen Elementen, die Begegnung mit der Musik aus der Perspektive anderer künstlerischer Tätigkeit (malen, dichten, bewegen, ...) usw.; denn die Kunst steht uns zur Verfügung, wir haben Anspruch auf sie; um sie uns anzueignen, können wir mit ihr machen, was wir wollen. Eine solche Haltung und Arbeitsweise ist hilfreich, wenn sie das Ganze im Blick behält und dem Elementaren auf der Spur bleibt, wenn sie nicht in anspruchslose Genügsamkeit aufgeht: „just for fun" und „anything goes" sind – wie legitim auch immer je nach Situation – der Gegenpol zum Elementaren. Das Vereinfachte *ist* nie das Elementare; es ist aber zu fragen, ob es helfen kann, den Weg dorthin zu bereiten.

---

blem der stilistischen Stimmigkeit hin. Er sieht die Gefahr, daß „auf dem Altar der Spielbarkeit das geopfert wird, was ein Stück ausmacht" und plädiert eher für Enthaltsamkeit: „Hier kann es oft sinnvoller sein, ein Stück nicht zu spielen, als es zum billigen ‚Schulpop' verkommen zu lassen." Jürgen Terhag: Von der Küche in die Werkstatt. Der schulische Umgang mit Populärer Musik braucht mehr als Rezepte. In: Musik und Unterricht. Heft 38/1996. S. 61

In seinem Aufsatz „Elementare Musikpädagogik und kindliche Lebenswelt“ wendet sich Röbke gegen die Unterstellung, Kinder seien „nur niedliche und schutzbedürftige Wesen“, und gegen die Unterschätzung ihrer Selbständigkeit; er fordert von den Lehrerinnen und Lehrern „ein Bekenntnis zur ‚Power‘, d. h. zur Wucht und Heftigkeit schon des kindlichen Ausdruckspotentials“[29]. In diesem Kontext spricht er von „gewaltige(n) Energien“ und davon, wie diese im Musiklernen – nicht zuletzt zur Vermeidung von unbändiger Gewalttätigkeit – künstlerisch verwandelt werden können. In der Tat hat Kunst – und die Konfrontation mit ihr – viel mit Energie, Wucht, Kraft und Gewalt zu tun. Wahrscheinlich besteht ein wesentlicher Impetus zur Entstehung von Kunst in der Möglichkeit, überbordende Energie zu bändigen durch die „Kunst der Verwandlung“[30], durch das künstlerische „Einfangen“ und Bewältigen erlebter Wucht, damit sie nicht zur gewalttätigen Energie wird. Hier liegt der Grund, warum mich Kunst mit „elementarer Wucht“ erwischen kann: dort, wo sie unbändig erscheint, unerwartet, unverschämt, irritierend, überschäumend, verunsichernd, Grenzen bedrohend oder überschreitend, z. B. bei Béla Bartók, Jimi Hendrix, Michael Jackson, Anton Webern, bei Afrikanischer Musik, beim Blues oder Techno; wo sie mich weg- und neue Bereiche in mir freispült, wo sie mir an die Nieren geht (Element Wasser), den Atem raubt oder die Luft verschlägt (Element Luft), im Herzen brennt (Element Feuer), wo ich die faszinierende und beängstigende Chance habe, Grenzerfahrungen zu machen, wo ich die Kraft und elementare Gewalt spüre und ich mich in der Begegnung mit ihr verändere; ich kann die Bändigung des Überbordenden erleben und Erfahrungen machen mit der je spezifischen künstlerischen Form der Bewältigung. Das Bild von den Naturgewalten, häufig als elementare Gewalten bezeichnet, die in Katastrophen Grenzen überschreiten und Zerstörungen anrichten, liegt auf der Hand. Aber auch bei der Beschreibung menschlichen Verhaltens taucht, besonders eindrucksvoll bei Canetti[31], häufig der Begriff der elementaren Gewalt auf. Es scheint ein tiefsitzendes Bedürfnis

[29]Peter Röbke: Elementare Musikpädagogik und kindliche Lebenswelt. S. 26*ff* im vorliegenden Buch

[30]Ebda.

[31]Vgl. z. B. Elias Canetti: Masse und Macht. Frankfurt/Main 1980 (Hamburg 1960). S. 126 oder S. 128

zu geben, ihr zu begegnen - und gleichzeitig die existentielle Angst vor ihrer Unberechenbarkeit[32].

> „Kunst muß sein wie ein Krater, also die überdimensionale Öffnung muß dich schon einmal umhauen, aber du weißt nie, wie unergründlich tief er ist.“[33]

Wenn in der sogenannten Elementaren Musikalischen Erziehung, wie auch im Instrumentalunterricht oder im allgemeinen schulischen Musiklernen, durch die selbstbewußte Auseinandersetzung mit Kunst Raum gegeben wird für die Erfahrung von Elementarem, Fundamentalem, Grundlegendem, verändert sich auch das eigene Tun, auf das es letztlich ankommt – das kreative Spielen und Arbeiten, das Musizieren, das Improvisieren und Kom–ponieren „eigener“ Musik, das Erfinden von Bewegungen, Szenen, Geschichten, Bildern usw.: Die Konfrontation mit Kunst gibt dem eigenen Spiel und der Bildung des Selbst elementare Kraft.

[32] In ähnlichem Sinne spricht Jürgen Terhag davon, daß „Kinder und Jugendliche ein natürliches Interesse an allem Fremden“ haben, und er weist darauf hin, „daß sich dieses Interesse stets aus einer Mischung aus Neugierde und Skepsis speist“. Jürgen Terhag: Fremd und vertraut, a.a.O.

[33] Wolfgang Peidelstein in einem Interview zum Thema „Immer wieder Freistil“. In: Zeitung für dramatische Kultur. Nr. 96. Linz 1996