

Welchen Musikunterricht brauchen wir?

Teil 2: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts

Die Frage zu Beginn des 1. Teils (abgedruckt im AfS-Magazin Heft 1) dieses Versuchs über angemessene Formen und Inhalte eines aktuellen Musikunterrichts¹ lautete: Wozu und zu welchem Ende unterrichten wir eigentlich Musik? Ich habe die wichtigsten veröffentlichten Antworten damals in Erinnerung gerufen:

- a) Introduktion in unsere traditionelle Musikkultur,
- b) Musik als Mittel zur Humanisierung des Menschen,
- c) Musikalische Bildung als Teil von Allgemeinbildung,
- d) Ästhetische Erziehung.

Zugleich habe ich darauf verwiesen, dass diese Ziele allein schon wegen ihrer Großformatigkeit und ihrer Gewichtigkeit kaum geeignet sind, die didaktisch-methodische Phantasie eines Musiklehrers im konkreten Alltag zu motivieren und zu inspirieren. Im Gegenteil: Sie werden eher zu einer Bürde, die den ohnehin knappen Raum zum ästhetischen/musikalischen Handeln belasten und einengen. Außerdem – und das war zentrales Thema des 1. Teils – beruhen die meisten dieser Zielvorstellungen auf Voraussetzungen, die heute ihre Gültigkeit verloren haben – einmal vorausgesetzt, sie hätten sie jemals besessen. Der kritische Blick auf einige dieser Voraussetzungen war als Versuch gedacht, resümierend Bilanz zu ziehen aus den musikdidaktischen Erfahrungen und Diskussionen der letzten zehn Jahre. Das erbrachte ein Infragestellen und Verabschieden von einigen überholten Vorstellungen und Begriffen. Damit konnte und sollte das didaktische Bewusstsein Ballast abwerfen, um frei zu werden für die Imaginatlon alternativer musikdidaktischer Wege und für deren Realisation.

Ziel meiner Ausführungen war und ist keineswegs die gedankliche Vorbereitung und Begründung einer neuen musikdidaktischen Konzeption – die gar in einem vollmundigen Begriff mündet –, sondern, viel bescheidener, aber vielleicht viel angemessener, die Befreiung didaktischer Motivation und Phantasie von unnötiger und einengender

Bevormundung und die Stärkung der didaktischen Entscheidungsfreiheit des einzelnen Musiklehrers oder einzelnen Musiklehrerin vor Ort.

Vor allem: Die Vergewisserung und positive Verstärkung vieler Kolleginnen und Kollegen, die seit Jahren gelungenen Musikunterricht praktizieren, ohne großspurige konzeptionelle Schilder vorsichherzutragen.

Hinter all dem – das sei nicht verschwiegen – steckt eine Vorstellung von Musikunterricht. Sie ist das vorläufige Ergebnis aus einer Verbindung von kumulierten unterrichtspraktischen Erfahrungen und deren theoriegebundener Reflexion, wobei man durchaus von einer Dominanz der praktischen Erkenntnis innerhalb dieser Theorie-Praxis-Verbindung sprechen kann. Die musikbezogene Praxis – und dabei meine ich insbesondere die körpersinnlich erfahrbaren Momente dieser Praxis – war es, die das musikdidaktische Bewusstsein in den vergangenen

**... wir können von
einem Perspektiven-
wechsel sprechen**

zehn Jahren in einem Maß bereichert und verändert hat, dass man sich nicht scheuen muss, von einem musikdidaktischen Perspektivenwechsel zu sprechen. Paradigmatisch hat sich die didaktische Perspektive auf die Sache Musik verändert: Der didaktische Blick wendet sich nicht mehr unmittelbar und wie selbstverständlich dem Gegenstand Musik, dem musikalischen Werk und den Möglichkeiten der Vermittlung seiner vermeintlichen „Objektivität“ zu. Der Blick geht nunmehr durch das rezipierende / (re)produzierende Subjekt (= SchülerIn) hindurch auf die Musik gleichermaßen wieder zurück.

Dieser grundlegende Perspektivenwechsel in der Musikdidaktik verdankt sich ganz wesentlich der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit den zentralen musikbezogenen Ausdrucksformen der Schülergenerationen

seit Beginn der 70er Jahre. Aus dieser didaktisch motivierten Beschäftigung mit Pop/Rockmusik, mit ihrem musikalischen Umfeld und ihren Wurzeln erwuchsen nicht nur bessere Kenntnisse dieser Musiken, dazu eine Vielfalt neuer und interessanter didaktisch-methodischer Vermittlungs- und Handlungsformen im Musikunterricht, es entstanden auch zunehmend Fragen: Fragen nach den musikbezogenen Interessen, Produktions- und Rezeptionsweisen der Schüler, nach deren Einbindungs möglichkeiten in den Musikunterricht, darüber hinaus kritische Fragen, die die musikbezogenen Wahrnehmungs- und Umgangsformen der Erwachsenen im Zusammenhang mit sog. klassischer Musik betrafen.

Verstärkt wurde der Perspektivenwechsel durch Erkenntnisse aus der Literaturwissenschaft und der Ästhetik. Auch dort hatte man sich eingehend mit der Rolle des Subjekts im Erfahrungsprozess von Literatur und anderen Kunstformen auseinandergesetzt und war zu Ergebnissen gekommen, an denen auch die Musikdidaktik nicht mehr vorbei kann: Der eigentliche Roman entsteht erst im Prozess des Lesens in der Vorstellung des Lesers, das Musikstück erst beim Hören / Tanzen / Reproduzieren im Kopf des Rezipienten.² Und zwar begrenzt bzw. ausgeweitet durch dessen spezifische Vorerfahrungen. Das musikalische Werk, das als opus perfectum unabhängig von seiner praktischen Realisation seinen Bestand und Wert habe, ist folglich eine Illusion, ebenso wie das Vertrauen in eine endgültige Interpretation von Musik. Letztlich bleibt jede Hoffnung auf ein gesichertes Wissen Illusion.

Das Subjekt von Musikunterricht ist der Schüler – in bestimmter Weise auch der Lehrer als permanent Lernender. Wenn es also für den Lehrer darum gehen soll, die gemeinte subjekt-vermittelte Perspektive auf die Musik zu gewinnen, dann bedeutet das, Musik mit „neuen“ Ohren hören zu lernen. Anregungen dazu könnten – zumindest tendenziell – Hörformen bieten, die sich im Laufe der letzten Jahrzehnte in

den verschiedensten rockmusikbezogenen Teilkulturen entwickelt haben. Schließlich sind Rockmusikhörer schon seit einigen Generationen mehr oder weniger erfolgreich auf der Suche nach neuen musikbezogenen Rezeptions- und Umgangsformen. Rockmusik wird nicht mit den Ohren allein rezipiert, sondern genauso intensiv mit dem gesamten Körper bzw. mit allen Sinnen. Lehrer sollten versuchen, diese neuen musikbezogenen Wahrnehmungs- und Umgangsformen kennen und damit umgehen zu lernen. Neue Wahrnehmungsformen entstehen bekanntlich niemals unabhängig von Gegenständen. Das erfordert, auch die mit den neuen Wahrnehmungs- und Handlungsformen verbundenen Musiken kennen- und einschätzen zu lernen.

Damit ist eine erste grundlegende Bedingung für einen brauchbaren Musikunterricht angesprochen: Der Musiklehrer ist vor eine permanente Aufgabe gestellt: Er muss versuchen, sich in die Wahrnehmungsformen und -gegenstände seiner Schüler hineinzufinden, um damit zum einen die Qualität dieser Formen und Gegenstände selbst zu erfahren und zum anderen die dahinterstehenden musikbezogenen Interessen seiner Schüler angemessener erfassen, beurteilen und berücksichtigen zu können.

Mit dieser Forderung ist eine neue, gleichzeitig aber auch sehr alte Verantwortung verbunden. Neu ist sie für den, der sich bisher allein oder doch überwiegend in der Verantwortung für die Erhaltung der Tradition abendländischer Kunstmusik gesehen hat.³ Keineswegs neu ist sie für den, der sich seiner eigentlichen Aufgabe als Pädagoge schon immer bewusst war: den Heranwachsenden, den Schülern vorrangig Helfer zu sein beim Selbständigenwerden, beim Mündigwerden in unserer Gesellschaft. Da die musikkulturelle Verfassung unserer Gesellschaft nicht eindimensional strukturiert ist, sondern äußerst vieldimensional mit gleichzeitigen transversalen Verbindungen⁴, muss ein verantwortungsbewusster Pädagoge sich dieser musikkulturellen Vielfalt stellen. Die Aufmerksamkeit des Schülers in diesem komplexen und schwierigen Prozess des Selbständigenwerdens ausschließlich auf eine begrenzte musikbezogene Ausdrucksform, beispielsweise auf die sog. musikalische Klassik oder ausschließlich auf die Popmusik zu richten, wäre manipulativ, gar in-

human, denn es bedeutete letztlich Oktroyierung von Normen.

Eine zweite Grundbedingung für das Gelingen von Musikunterricht: Ein Musiklehrer sollte versuchen, aus diesem Prozess der Annäherung an die Wahrnehmungsweisen und -gegenstände seiner Schüler für sich selbst positive ästhetische Erfahrungen zu gewinnen.⁵ Schafft er das, wird es ihm nicht schwer fallen, einen interessanten und der Sache angemessenen Vermittlungsprozess zwischen diesen Musiken, überhaupt jeglicher Form von Musik, und dem Schüler in Gang zu setzen. Hinter dieser Bedingung steckt die Überzeugung, dass das Wesen und die Qualität einer musikalischen Ausdrucksform sich nur dem eröffnet, der die in der jeweiligen Musik angelegten Möglichkeiten für positiv gefärbte affektive Erfahrungen wahrnehmen und genießen kann. Solange uns eine Musik nicht bewegt, solange bleibt sie für uns unerkannt. Künstlerische Ausdrucksformen, aus affektiver Betroffenheit heraus angestoßen und entworfen, suchen die affektive Beteiligung des Rezipienten – stärker noch als die geistige Berührtheit, die in der Regel aus der affektiven folgt. Es gibt kein affektiv „neutrales“ Verhältnis zur Musik.

Das Subjekt von Musikunterricht ist der Schüler – in bestimmter Weise auch der Lehrer als permanent Lernender

Insofern ist und bleibt die Voraussetzung für das angemessene Erkennen der Qualität einer musikbezogenen Ausdrucksform die (lehrer-)eigene ästhetisch-musikalische Erfahrung und deren Reflexion. Sie ist durch keinen Bericht, durch keine begriffliche Analyse zu ersetzen. Ästhetische Erfahrungen, die ein Lehrer nicht einmal ansatzweise selber machen konnte, kann er nicht angemessen im Musikunterricht thematisieren. Bei solchem Mangel an bestimmten musikalischen Erfahrungen auf Lehrerseite würden viele aktuelle musikbezogene Sachverhalte, insbesondere diejenigen aus den neu entstandenen musikbezogenen Teilkulturen, aus dem Musikunterricht ausgeschlossen bleiben müssen. Andererseits hat die Erfahrung des vergangenen Jahrzehnts gezeigt, dass die offene und interessierte Auseinandersetzung mit neuen musikalischen Ausdrucksformen aus

jugendlichen Teilkulturen bei Lehrern durchaus hochkomplexe und emotional positive Erfahrungen initiieren konnte. Vor allem körpersinnlich bestimmte Erfahrungen mit Musik führten oftmals zu intensivem Selbstgenuss und zur Freude an der Sache. Ich bestehne insofern auf der Bedeutung dieser hedonistischen Beziehung zur Musik, als der Genuss, die Sinnenfreude, die Lust, die aus dem Umgang mit Musik erwächst, ein durch nichts zu ersetzendes und unabdingbares Moment einer jeden musikalischen Erfahrung ausmacht.⁶

Diese beiden Vorbedingungen für das Gelingen von Musikunterricht sind für den Lehrer / die Lehrerin nicht nur mühevole Aufgabe. Sie sind auch der Mühe wert, denn sie eröffnen Möglichkeiten für interessante und beglückende Erfahrungen. Wenn etwas den Prozess der Veränderung schulischen Musikunterrichts in den letzten zehn Jahren nachhaltig beeinflusst hat, dann waren es vor allem diese positiv gefärbten Sach- und Selbsterfahrungen der Kolleginnen und Kollegen in der Auseinandersetzung mit Ausdrucksformen „fremder“ Musikkulturen, vornehmlich denen ihrer Schülerinnen und Schüler.

Im Vorausgegangenen habe ich mich immer wieder auf den Begriff der ästhetischen Erfahrung bezogen. Dieser Begriff nimmt in der musikdidaktischen Diskussion inzwischen eine Schlüsselstellung ein.⁷ Aus der Hinwendung zum Subjekt des musikalischen Lernprozesses erwuchs die Frage nach dem Wesen und der Struktur der subjektiven Anteile dieses Prozesses. Ohne auch nur an nähernd andeuten zu können, welche verschiedenen Bedeutungen der Begriff „ästhetisch“ umfasst,⁸ und was der Erfahrungsbegriff im Zusammenhang mit Musik und Musikdidaktik leisten kann und soll,⁹ hier ein paar ausgewählte Aspekte zur Verdeutlichung des von mir Gemeinten: Eine ästhetische Erfahrung ist sowohl ein psychisches als auch ein physisches Ereignis oder Erlebnis, das positiv bewertet wird, weil es Genuss vermittelt. Genossen wird zweierlei: das eigene Selbst und das Objekt als Auslöser der ästhetischen Erfahrung. Zur ästhetischen Erfahrung wird ein Ereignis oder Erlebnis durch das Bewusstsein seiner Außergewöhnlichkeit – es setzt sich von der alltäglichen Realitätserfahrung ab. Ein Objekt ästhetisch wahrnehmen heißt, es in einer Weise wahrnehmen, wie man es bis dahin noch nicht wahr genommen hat – mittels intensivierter sinnlicher Wahrnehmung und unter der

Voraussetzung einer hohen Sensibilität oder Empfindungsfähigkeit. Objekt der ästhetischen Wahrnehmung oder der daraus folgenden Erfahrung kann prinzipiell jeder Gegenstand sein, also auch jede Form von Musik. „Denn ästhetisch ist, was ästhetisch besehnen wird. Und es gibt nichts, was nicht ästhetisch aufgefasst werden könnte“.¹⁰ Eine ästhetische Erfahrung vermittels eines Objektes zu machen, bedeutet immer Dreierlei: (a) Etwas über sich, (b) etwas über den Gegenstand und (c) etwas über die Sichtweise, die Erfahrungen anderer Menschen in Erfahrung zu bringen.

Ästhetische Erfahrung ist die Voraussetzung für ästhetische Erkenntnis, das Urteilsvermögen im Bereich ästhetischer Gegenstände. Die dazu erforderliche Gebrauchsweise unserer Vernunft ist die „ästhetische Rationalität“, eine zweite Gebrauchsform unserer Vernunft neben der theoretischen. Hermann Kaiser begründet die Bedeutung ästhetischer Vernunft im Musikunterricht folgendermaßen:

- ▶ Ästhetische Vernunft ist eine qualitativ unverwechselbare, also eigenständige Form von Vernünftigkeit,
- ▶ ästhetische Rationalität steht gleichberechtigt neben der szientifischen oder theoretischen Gebrauchsweise unserer Vernunft;
- ▶ die beiden Gebrauchsformen von Vernunft (szientifische und ästhetische Rationalität) stehen in einem Ergänzungsverhältnis zueinander, beide werden als einander komplementierend verstanden;
- ▶ somit ist ästhetische Rationalität durch keine andere Gebrauchsform der Vernunft zu ersetzen.

Wenn das so ist, dann bedeutet z. B. eine mögliche Ausklammerung des ästhetischen Verhaltens aus den Lernarrangements von Schule eine Halbierung und damit eine Verkürzung der Vernunft.¹¹ Deutlicher kann man die Notwendigkeit von Musikunterricht als Raum zur Förderung von ästhetisch-musikalischer Erfahrungs- und Erkenntnisfähigkeit kaum begründen.

Wesentliches zum Thema ist somit schon gesagt. Es wird im folgenden immer wieder implizit auftauchen oder mitgedacht werden müssen. Einige weitere Bedingungen für einen brauchbaren Musikunterricht will ich in Form von Thesen vortragen, weil damit die Möglichkeit besteht, auch Divergierendes unverbunden nebeneinander zu stellen. Alle nachfolgenden Gedanken sind nicht neu. Sie sind alle schon viel-

mal gedacht und diskutiert worden.¹² Meine Aufgabe sehe ich darin, sie in der mir angemessen erscheinenden Weise zu interpretieren und zu akzentuieren.

1. Musikunterricht muss die Schüler ernstnehmen

Eine weitere Voraussetzung für das Gelingen von Musikunterricht ist das Ernsthören der beteiligten Schüler, ihrer Erfahrungen und ihrer Interessen. Schüler wollen lernen, zumal das durchschauen lernen, was sie beschäftigt, was sie bewegt, was sie unmittelbar betrifft in ihrer für sie bedeutsamen gesellschaftlichen Praxis. Ernst nehmen bedeutet nicht, Schüler auf ein pädagogisches Gleis zu setzen, von dem die Lehrer glauben, dass es die Schüler zu „gesellschaftsfähigen“ Menschen macht. Ernst nehmen heißt, die Dialektik von notwendiger gesellschaftlicher Anpassung und individueller Entwicklung samt der implizierten Widerstände auszuhalten. Und nicht nur auszuhalten, sondern hervorzu treiben, bewusst zu machen, zu thematisieren. Denn wohlmeinende Anpassung schwächt, unterdrückt individuelle Stärken und Potentiale; Widerständigkeit um der Durchsetzung individueller Interessen willen reibt auf, verzehrt Energie, schwächt also ebenso.

Hinter diesen Überlegungen steht ein gewandeltes Schülerbild. Sehr verkürzt umrissen: Der Schüler wird nicht mehr als „rationalistisches System“ gesehen,¹³ als prinzipiell beherrschbares und kontrollierbares Subjekt (extrem formuliert als „Lernmaschine“), bei dem Lernen in erster Linie eine Sache des Kopfes, des Bewusstseins ist. Der Schüler wird vielmehr als ganzer Mensch betrachtet, als eine untrennbare Verbindung von Geist und Körper, und weitergehend, von Bewusstsein und Unbewusstem. Speziell der letzte Hinweis ist für unser Fach von erheblicher Bedeutung. Denn erst, wenn die Dimension des Unbewussten in ihrer ganzen Bedeutung für das lernende Subjekt erkannt und genutzt wird, kann der Stellenwert von Phänomenen wie Musik, Religion, Traum und ähnlichem für die Bildung des Menschen angemessen eingeschätzt werden.¹⁴

2. Musikunterricht soll sich den Problemen und (Sinn-)Fragen der Schüler stellen

Schüler in dieser Spannung zwischen Anpassung und Individualisierung anzunehmen, bedeutet, auch ihre Probleme und Fragen anzunehmen. Diese Fragen haben durchaus ihre Berechtigung auch im Musikunterricht. Denn

Musikunterricht oder Förderung von ästhetisch-musikalischer Erfahrungs- und Erkenntnisfähigkeit – als zentrales Anliegen von Musikunterricht – ist von ethischen Implikationen nicht zu trennen.¹⁵ Die Auseinandersetzung mit existentiellen Erfahrungen impliziert immer auch die Frage nach der Richtigkeit eigener Lebensentscheidungen, nach der Sinnhaftigkeit des je eigenen Lebensweges, letztlich Fragen nach einem glücklichen Leben.

Musiken unseres Kulturaumes beinhalten schon immer Versuche, je originäre existentielle Erfahrungen, die mit begrifflicher Sprache nicht zu fassen sind, auf einer sinnhaft-imaginativen Ebene zum Ausdruck zu bringen. Das Verstehen von Musik zielt immer auf das Verstehen dieser Erfahrungen, Fragen und Antwortversuche als Sinngehalt des jeweiligen Musikstückes.

Ebenso wie man diesbezügliche Fragen im Musikunterricht zulassen sollte, so sollte man auch gemeinsam mit den Schülern nach Antworten suchen – und zwar genau in dem Bereich, den der Musikunterricht zu vermitteln sucht: im Bereich der Musik. Zu fragen bleibt, welche Musik dabei zur Wahl stehen soll und welche evtl. ausgeschlossen bleibt. Dieser Frage stellt sich die These 3 mit einer – wie ich meine – apodiktischen Antwort.

3. Musikunterricht darf keine musikalische Ausdrucksform von einer möglichen unterrichtlichen Thematisierung ausschließen.

Ich habe im 1. Teil meiner Ausführungen versucht deutlich zu machen, dass wir nicht mehr von ‚Musik‘ als einem allgemein akzeptierten und allumfassenden Begriff ausgehen können, sondern von ‚Musiken‘ sprechen müssen, von einer Vervielfältigung der Begriffe von Musik. Die Vielfalt musikalischer Ausdrucksformen in unserer Gesellschaft ist so groß geworden, dass kein Einzelner mehr in der Lage ist, sie zu überschauen. Gleichermaßen ist der Musikunterricht nicht in der Lage, auch nur annähernd alles zu lehren. Das bedeutet, dass eine Auswahl getroffen werden muss. Kriterien für eine Auswahl waren bisher in der Regel überkommene, ideologische Wertsetzungen. Dass diese zumindest problembehaftet sind, dürfte inzwischen allgemein akzeptiert sein.¹⁶ Wer dennoch versuchen sollte, eine objektiv gültige Wert-Hierarchie aller derzeit aktuellen musikalischen Ausdrucksformen zu bestimmen, dürfte sehr schnell

an dem o. g. Problem der Unüberschaubarkeit scheitern. Er wird außerdem mit dem Problem der unterschiedlichen subjektiven Wertigkeiten konfrontiert sein.¹⁷ Will er dem Individuum das ihm zustehende Recht auf je eigene ethische und ästhetisch-musikalische Wertentscheidungen nicht beschneiden, muss er nach anderen Auswahlkriterien für Musik im Unterricht suchen (dazu These 4).

4. Erfahrungsprozesse im Musikunterricht müssen immer von den bereits vorhandenen musikalischen Erfahrungen der Schüler ausgehen.

Seit Aristoteles gilt die Prämisse, dass erfolgreiches Lernen von bereits Bekanntem auszugehen, an bereits Erfahrenes anzuknüpfen hat. Wir haben als Musiklehrer das – im Vergleich mit anderen Fächern – seltene Glück, dass unsere Schüler einen musikbezogenen Erfahrungsschatz in den Unterricht mitbringen. Dieser Erfahrungsschatz ist jedoch nicht allumfassend, sondern bezogen auf einen relativ engen Ausschnitt musikbezogener Ausdrucksformen (Pop/Rockmusik). Allerdings sind aufgrund des Bezugs zur Pop/Rockmusik bestimmte Parameter besonders ausgeprägt bzw. entwickelt: beispielsweise der Bereich des Rhythmischen.

Das Problem, mit dem sich der Lehrer konfrontiert sieht, ist die Begriffslosigkeit der schülereigenen ästhetisch-musikalischen Erfahrungen. Die beste Möglichkeit, die Erfahrungen der Schüler kennenzulernen, besteht im gemeinsamen Musikmachen.¹⁸ Dabei zeigt sich sehr schnell eine positive Disposition zum musikalischen Handeln, ein „passives“ musikbezogenes Repertoire, das vom Lehrer in Kürze in ein „aktives“ überführt werden kann. „Aktivieren“ bedeutet nichts anderes, als vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Musikmachen hervorzulocken, sie durch Benutzen zu festigen und sie schließlich beigefüllig zu strukturieren.

Nun ist es schwierig, wenn nicht gar unmöglich, die je individuellen, unterschiedlichst strukturierten Erfahrungsschätze der einzelnen Schüler zum Ausgangspunkt von musikalischem Lernen machen zu wollen. Eine Hilfe könnte die Orientierung an regional- oder milieutypischen Erfahrungsdominanzen bieten. Ein bayerischer Musiklehrer wird an andere Erfahrungen anknüpfen können als ein Lehrer aus Brandenburg. Bei 16jährigen trifft man auf andere Erfahrungen als bei 10jährigen. Evtl. gibt

es auch zwischen den verschiedenen Regionen und Altersgruppen so etwas wie einen kleinsten gemeinsamen Nenner musikbezogener Erfahrungen, der bestimmt wird durch die Medien und deren musikbezogene Angebote. Dennoch empfiehlt es sich, durch den Bezug auf regionale Spezifiken oder durch Bezug auf teil- und alterskulturelle Präferenzen und Erfahrungsbestände der Schülergruppe einer unbefragten und anonymen Marktdominanz die Spitze zu brechen und der intersubjektiven bzw. der Gruppenerfahrung zu ihrem Recht zu verhelfen.

Ich habe somit didaktische Kriterien für die Auswahl von Musik festmachen können:

- a) Die Bezugnahme auf musikalische Erfahrungen der Schüler. Ausgangspunkt auf der Suche nach geeigneten Musikstücken, die evtl. Antworten auf existentielle Fragen der Schüler bereithalten, sollten die musikalischen Teilkulturen der Schüler sein. Rockmusiker waren beispielsweise schon immer auf der Suche nach Antworten auf die Fragen, die für sie lebenswichtig waren. Ob es sich um Fragen nach dem Sinn des Lebens oder des Todes, nach Bedeutung von Krieg, Aggression, Frieden oder auch Liebe, Religion o. Ä. handelt, man findet innerhalb der Rockkultur unzählige einschlägige Beispiele.
- b) Als Differenzierung von a): Die regionalspezifischen, alters- oder teilkulturspezifischen Erfahrungen der Schüler (und auch des Lehrers). Hinzuzufügen wäre noch
- c) Die Bezugnahme auf lebensweltliche Erfahrungen der Schüler. Der Lehrer als Organisator von Lernprozessen hat seine weitergehenden Erfahrungen und musikbezogenen Kompetenzen, die er in diesem Fall einbringen kann. Unter Bezugnahme auf bestimmte lebensweltliche Erfahrungen seiner Schüler könnte er Musikbeispiele aus anderen Kulturen oder Zeiten (aus der historischen oder aktuellen Kunstmusik, aus Kulturen anderer Völker) zur Disposition stellen und damit weitere ästhetische Erfahrungsräume anbieten.
- d) Die Eignung einer Musik unter methodischen Aspekten. Nicht jede Musik bietet die gleichen Handlungsmöglichkeiten für Schüler an. Bestimmte Musikformen, beispielsweise solche, die auf zyklischen Kompositionsweisen beruhen (Teile der Rockmusik, des Jazz, der schwarzafr.

kanischen Musik, der Minimal Music eignen sich wesentlich besser für musikalische Interaktionsformen im Klassenverband als Entwicklungsformen (beispielsweise klassische und romantische Kunstmusik).¹⁹

Auf diesem Weg besteht die Chance, dass aus dem unverbindlichen Nebenfach Musik ein Forum für eine intensive Begegnung mit Musik wird: Musik verstanden als Hilfe auf dem eigenen Lebensweg. Das mag für manchen wieder nach überdimensioniertem didaktischen Programm klingen. Es will aber zunächst nichts weiter sein als ein Hinweis darauf, dass auch die kleinsten musikbezogenen Schritte und die kleinsten musikalischen Gesten auf dem Hintergrund ästhetischer Erfahrung für den einzelnen Schüler von tragender Bedeutung werden können.

5. Musikalische Interaktion ist eine der einfachsten und effektivsten Formen, um musikalisch-ästhetische Erfahrungsprozesse in Gang zu bringen

Musikalische Interaktion meint alle denkbaren und möglichen Formen der Produktion, Reproduktion, Transposition von Musik mit all den damit verbundenen notwendigen Reflexionsprozessen in der Gruppe oder Klasse. Aktives Umgehen mit Musik, und sei es das Nachklatschen der Rhythmussschicht eines Motivs aus einem Mozartschen Streichquartett, schafft eine Nähe zwischen Subjekt und Objekt, eine Disposition für weitergehende musikalische Erfahrung, die durch Sprache niemals ersetzt oder eingeholt werden kann. Sprache hat ihr Recht, wenn es darum geht, sich über das Erfahrene klar zu werden, sich in der Gruppe auszutauschen, bestimmte erfahrene Sachverhalte auf den Begriff zu bringen.²⁰ Im übrigen sprechen die Ergebnisse der Lernpsychologie und Lernbiologie eine deutliche Sprache: Musikbezogenes „Lernen... wäre also auf die Fähigkeit zur Audiation zu richten, d. h. darauf, musikalische Repräsentationen aufzubauen, die... es ermöglichen, nicht nur sagen zu können, wie eine musikalische Struktur aufgebaut ist, sondern zu wissen, wie sie klingt.“²¹ Wilfried Gruhn hat in seinen vielen Veröffentlichungen zu diesem Forschungsbereich immer wieder mit Nachdruck darauf verwiesen, dass die beste und einzige Voraussetzung für die Audiation, also für die Fähigkeit, Musik denken zu können, die wiederholte Klangerfahrung mittels Selber-Musizieren ist.

Dennoch ist immer wieder die skeptische Frage zu hören, wohin denn das bloße Musikmachen (noch dazu im Bereich der Pop/Rockmusik oder verwandter Formen) im Unterricht führe, ob es damit sein Bewenden habe, was denn daraus folge? Die Frage beruht in der Regel auf mangelnden Unterrichtserfahrungen in diesem Bereich, auf fehlender wissenschaftlicher Erkenntnis, aber auch durchaus auf berechtigter didaktischer Unsicherheit. Zu groß ist oftmals das Mißtrauen gegenüber der Qualität des musikalisch Machbaren mit musikalischen Laien. Es wird noch verstärkt durch das Wissen um die eigenen didaktischen und methodischen Erfahrungsdefizite im Zusammenhang musikbezogener Interaktionsformen im Klassenverband. Denn leider wird der Erwerb der dafür erforderlichen Fertigkeiten im Studium noch immer zu wenig gefördert. Das hat zur Folge, dass sich bei zukünftigen Lehrern die erforderliche didaktisch-methodische Phantasie kaum entwickeln kann.

All diesen Vorbehalten möchte ich folgendermaßen begegnen: Es gilt, Vertrauen zu entwickeln, Vertrauen in den Prozess musicalischer Interaktion, denn dieser Prozess beruht auf Voraussetzungen, die ihn tragen, die ihn befördern und entfalten: die Musik und die Schüler. Musik ist nur existent, weil es Menschen gibt, die sie (re-)produzieren. Ihre Wirkungen betreffen den musizierenden Menschen unmittelbar: Musizieren verstärkt die Kommunikation unter den Beteiligten, es bereitet Freude, es bringt Bewegung in den Körper, es befördert die geistige Konzentration. Musizieren ist darauf aus zu gelingen, denn nur der gelungene Ausdruck befriedigt und erfreut die Ausführender. Es befördert eine Haltung, die Vertrauen in das eigene Können stärkt und die Neugier auf neue Erfahrungen weckt. Denn das, was der einzelne Spieler bei sich und der Gruppe erfährt, ist in der Regel unglaublich vielschichtig, offen und überraschend. Musizieren fordert und befördert geistige Wachheit, emotionales Involvement, körperliche Wohlspannung, kurz, eine im besten Sinne ästhetische Einstellung.

Solche Prozesse des Musizierens bergen große Chancen, über sich hinauszugehen, Neuland für musikalische Erfahrung zu eröffnen. Was in einem solchen Prozess entsteht, ist in der Regel mehr oder anderes, als zu Beginn des Prozesses planbar und voraussehbar war. Dieses Neue tritt auf den Plan, ohne gleich

erkennbar zu sein. Es beschenkt, ohne dass die Beschenkten gleich wissen, wie ihnen geschieht. Dies wahrzunehmen, zuzulassen und weiterzutreiben, erfordert pädagogische und musikbezogene Erfahrungen, allermeist Offenheit und Zuwendung.

Infofern sind musikbezogene Interaktionsprozesse produktive Prozesse, in denen der kreativen Gestaltung oder Umgestaltung weit mehr Raum zukommen sollte als der reinen Reproduktion von Vorgegebenem. Förderlich ist die Produktion von Musik auf oraler Basis (ohne Notenvorlage). Sie bietet weit größere Chancen für ein gemeinsames Weiterentwickeln von Ausgangsmodellen als eine notierte Musik. Schwarz auf weiß Notiertes vermittelt in unserer Kultur den Gestus des Endgültigen, Unantastbaren, erhebt Wahrheitsanspruch.

6. Erfahrungsprozesse im ästhetischen Raum benötigen ihre spezifische Zeit

Erfahrungsprozesse im ästhetisch-musikalischen Raum sind Prozesse, die weit über den musikimmanenten Bedingungsrahmen hinausweisen. Oder anders ausgedrückt: Es sind Prozesse, die deutlich machen, welche umfassende Bedeutung der Musik -als kultureller Ausdrucksform – eigentlich zukommt. Es geht dabei um den ganzen Menschen, sein Verstehen der Welt, des Fremden, der Anderen, seiner selbst, der Bildung seines Selbstverständnisses, eines eigenständigen musikalischen Urteilsvermögens, der Findung ethischer Entscheidungen, kurz: es geht um Bildung. Insoweit ist es Musikunterricht vielleicht doch möglich, einen Beitrag zu dem zu leisten, was der Begriff der Bildung fordert.²²

Solche Prozesse der Bildung in der Auseinandersetzung mit Musik gehören derzeit noch – das sei zugegeben – in den Bereich der konkreten Utopie. Denn sie brauchen Zeit, ein Maß an Zeit, das das derzeitige Schulsystem dem Musikunterricht und auch anderen Fächern (noch) nicht zubilligt. Sie benötigen so etwas wie ein entschleunigtes Lernen,²³ Zeit der Muße, des Einlassens, Zeit für Suchbewegungen, kurzum: einen inneren Freiraum, der sich dem Beschleunigungsgebot unserer modernen Zivilisation bewusst entgegenstellt.

Zu fragen ist, ob nicht die Inblicknahme einer solchen konkreten Utopie bereits Wirkungen haben kann auf die kleinen Schritte im alltäglichen Musikunterricht. Allein das Wissen darum, dass ästhetische Erfahrungen sich der

Verfügbarkeit und Planbarkeit nahezu entziehen, dass sie ihre eigenen Gesetze haben, lässt uns evtl. schon heute die zur Verfügung stehende Zeit im Musikunterricht anders verteilen. Mein Vorschlag: Viel Raum und Zeit für musikbezogene Interaktion – als idealem Angebotsraum für ästhetisch-musikalische Kommunikation und Erfahrung. Dagegen kurze intensive Phasen zur Vermittlung von ausgewählten musikbezogenen Wissensbeständen.

7. Musikunterricht soll Wissen über Musik vermitteln.

Ohne Frage hat der Musikunterricht auch weiterhin die Aufgabe, bestimmte musikbezogene Wissensbestände zu vermitteln. Zu entscheiden bleibt nur, welche das sein sollen. Es gibt im Zusammenhang ästhetischer Erfahrung keinen verbindlichen Kanon an Wissen. Durch Musikmachen im Unterricht entsteht allerdings ein spezifisches Wissen, ein ästhetischer Erfahrungsschatz von Leiblichkeit, als körperbezogenes Wissen. Dieses Wissen, das durch unseren Körper gespeichert wird, ist jenes Können, das über das verfügbare „Kopf“-Wissen hinausgeht. Es ist ein zentrales Moment ästhetischer Erfahrung. Es manifestiert sich kaum über Sprache und Begriffe, sondern vielmehr innerhalb von ästhetischen Produktionsprozessen, in musikalischen Objekten (Beispiel: Rhythmus erfahrung ist zutiefst leibbezogen).²⁴ Andererseits werden sich bei den musikbezogenen Interaktionsprozessen gewiss Fragen nach bestimmten handwerklichen Voraussetzungen stellen: zur Notenschrift, zur Harmonik, Metrik, Rhythmisierung, Melodiebildung; auch zur Musikgeschichte, besonders der Sozialgeschichte von Musik,²⁵ zu Komponisten usw. Die Beantwortung dieser Fragen, das Lernen des musikalischen Handwerks ist unabdingbarer Bestandteil der musikbezogenen Professionalisierung²⁶ von Schülern. Die Formen der Vermittlung wären zu diskutieren. Vielleicht bieten sich eingeschobene Phasen an, in denen man in kompakter Form und mit effektivsten Lernmethoden Wissensbestände aufbaut. Wichtig dabei ist, sich darüber im klaren zu sein, dass das so gespeicherte Wissen, nämlich vorrangig Wissen über musikalische Parameter, Formen, Kompositionstechniken, geschichtliche Daten usw., nicht unabdingbare Voraussetzung für ästhetisch-musikalische Erfahrungen ist sondern zunächst mal der besseren

intersubjektiven Verständigung im Musikunterricht dienen soll. Wieweit es für das Verstehen von Musik und das „Musik denken“ (Audiation) fruchtbar gemacht werden kann, oder ob es etwa als Ballast im Wege steht, entscheidet allein die Art und Weise, wie dieses Wissen mit ästhetischen Erfahrungen in Verbindung gebracht werden kann. In diesem Bereich besteht noch viel Klärungsbedarf.

8. Musikunterricht soll helfen, ein neues Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler aufzubauen.

Aus den vorangegangenen Thesen ergibt sich nahezu zwangsläufig die Forderung nach einem gewandelten Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Der Lehrer sollte sich selbst immer weniger als Teil eines rationalistischen Lernsystems verstehen (objektiv gesehen bleibt er es leider), sondern mehr als pädagogischer Fachmann und helfender Begleiter auf der ästhetischen Entdeckungsreise, einem Weg, auf dem das Selbst sich, sein Bild von der Welt und seine Beziehung zu seinen Mitmenschen erfahren, artikulieren und gestalten könnte.

(Ein Nachsatz in Klammer: Das leidige Problem der Zensierung von Schülerleistungen bleibt unter diesem Blickwinkel auf Unterricht das, was es schon immer war: ein system-bedingtes, äußerliches Prinzip, ein notwendiges Übel. Vielleicht sollte man es – jenseits der Illusion der „Objektivität“ von Leistungsmessungen – viel öfter zur positiven Verstärkung der Schülerleistungen nutzen.)

9. Musikunterricht soll und darf Spaß machen! (s. o. ästhetischer Genuss)

Anmerkungen:

- 1 vgl. Afs-Magazin Nr. 1(1996), S. 3
- 2 vgl. die Hinweise von Jank 1996, S. 228 ff. Diese Auffassung geht nicht so weit zu behaupten, dass es kein real vorliegendes Werk, Roman oder Musikstück, gäbe. Die Erschließung des Sinngehaltes, des Inhaltes ist jedoch abhängig vom Rezipienten: es gibt also viele richtige Interpretationen – allerdings auch falsche, insofern als der Bezug zum Werk nicht gewahrt bleibt.
- 3 vgl. meine kritischen Anmerkungen dazu in Afs-Magazin 1(1996) S. 6
- 4 vgl. a. a. O., S. 5
- 5 Dies ist nicht als *conditio sine qua non* zu verstehen, sondern als anzustrebendes Ziel
- 6 Bei aller Skepsis, ja Feindschaft gegenüber dem ästhetischen Genießer muss selbst Adorno zugestehen, dass, wäre „die letzte Spur von Genuss extirpiert (ausgelöscht; V. S.), so bereite die Frage, wozu überhaupt Kunstwerke da sind, Verlegenheit.“ Adorno 1972, S. 27
- 7 vgl. Kaiser 1995b und 1995
- 8 vgl. Welsch 1997
- 9 vgl. Kaiser 1995b
- 10 Seel 1985, S. 181
- 11 Kaiser 1997, S. 29
- 12 Alle Kolleginnen seien hiermit um Nachsicht gebeten, wenn der eine oder andere Gedanke ohne nähere Quellenangabe bleibt, da die Quelle vielleicht eine gemeinsame Diskussionsrunde, ein privates Gespräch oder ein verbindendes Erlebnis war. Gleichzeitig verbinde ich mit dieser Bitte den Dank für die fachlichen Anregungen.
- 13 Marotzki 1988, S. 332
- 14 Ohne die Ausführungen von Marotzki bleiben diese Hinweise sehr skizzenhaft und evtl. auch missverständlich. Deshalb sei ausdrücklich auf seinen Aufsatz verwiesen.
- 15 vgl. Frücht 1996
- 16 vgl. Teil 1 in Afs-Magazin 1, S. 4
- 17 vgl. ebenda
- 18 „Musikmachen“ oder ähnliche Begriffe im weiteren Text beinhalten all das, was unter These 5 als „musikbezogene Interaktion“ verstanden wird.
- 19 vgl. dazu insbesondere die unterrichtlichen Erfahrungen mit Musik aus Schwarzafrika, in: Schütz: Musikunterricht heute 1996
- 20 vgl. meine Anmerkungen in Afs-Magazin 1 (1996), S. 6
- 21 Gruhn/Altenmüller 1996, S. 15
- 22 vgl. dazu Kaiser 1995a, S. 23f.
- 23 vgl. die Überlegungen zu einer Kultur der Langsamkeit von Rathje 1996, S. 9 ff
- 24 vgl. auch Rolle 1994
- 25 Ich möchte ausdrücklich auf die diesbezüglichen, klärenden Überlegungen von Sabine Giesbrecht-Schutte (1997) verweisen.
- 26 vgl. Kaiser 1995a, S. 24

Literatur:

- Adorno, Theodor W.:* Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften Bd. 7. Frankfurt/Main 1972
- Frücht, Josef:* Ästhetische Erfahrung und moralisches Urteil. Frankfurt/Main 1996
- Giesbrecht-Schutte, Sabine:* Musik in Geschichte und Unterricht. Überlegungen zu einer Neubewertung der Musikgeschichte. In: Zs Musik und Unterricht 42 (1997), S. 46–48
- Gruhn W./Altenmüller, E.:* Das Bild der Musik im Kopf. In: H. Gembris / R.-D. Kraemer / G. Maas (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1995. Augsburg 1996, S. 11–40
- Jank, Werner:* Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? In: Ott, Th. / von Loesch, H.: Musik befragt – Musik vermittelt. Augsburg 1996, S. 228–261
- Kaiser, Hermann J.:* Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Deutscher Musikrat (Hg.): Musikforum 83 (1995a), S. 17–26
- Kaiser, Hermann J.:* Musikerziehung – Musikpädagogik. In: Helms, S. / Schneider R. / Weber, R. (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995b, S. 9–41
- Kaiser Hermann J.:* Über „Musikalische Rationalität“. In: Ott, Thomas, von Loesch, Heinz: Musik befragt – Musik vermittelt Augsburg 1996, S. 17–39
- Kaiser, Hermann J.:* Operative Grundlagen ästhetischer Rationalität. In: Grünewald, D. u. a. (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997, S. 29–39
- Marotzki, Winfried:* Zum Verhältnis von Lernprozess und Subjekthypothese. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1988), S. 331–346
- Rathje, Stefan:* Konkrete Utopien für eine Kultur der neuen Zeit? In: INFO. Informationsblatt des Landesmusikrates Schleswig-Holstein e. V. Nr. 13 (1996), S. 6–11
- Rolle, Christian:* „Der Rhythmus, dass ein Jeder mitmuss“ – Zur Leiblichkeit ästhetischer Erfahrung. In: Rösing, Helmut (Hg.): Grundlagen, Theorien, Perspektiven. Beiträge zur Populärmusikforschung 14. Baden-Baden 1994, S. 20–33
- Schütz, Volker:* Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil 1: Klärung einiger Voraussetzungen. In: Afs-Magazin 1(1996), S. 3–8
- Schütz, Volker:* Chancen und Grenzen der schulischen Auseinandersetzung mit traditionellen Musikkulturen aus Schwarzafrika. In: Schütz, V. (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Oldershausen 1996, S. 185–195
- Seel, Martin:* Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt am Main, 1985
- Welsch Wolfgang:* Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks „ästhetisch“. In: Grünewald, Dietrich u. a. (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Velber 1997, S. 69–80