

Bedeutung und Grenzen des Musizierens im Musikunterricht

Johannes Winkler¹

Zusammenfassung

Es scheint selbstverständlich, das Musizieren als wichtigste Aufgabe des Musikunterrichts anzusehen. Musik ist etwas, das es klanglich darzustellen gilt. Und wenn Musik eine Ausdrucksweise des Menschen ist, dann besteht der angemessene Umgang mit diesem Medium in seiner Betätigung. Im Musikunterricht müsste also die Voraussetzung für das Musizieren geschaffen, und es müsste das Musizieren gelernt und geübt werden.

Aus mehreren Gründen gilt dies aber nur eingeschränkt. Einer von ihnen ist im Zustand und in der Realität des Musiklebens zu finden. Der heute übliche Umgang mit Musik ist keineswegs nur das Musizieren. Das hängt offenbar damit zusammen, dass die Ausübung von Musik nicht mehr fraglos und selbstverständlich in bestimmte Lebenssituationen eingebunden ist und in ihnen eine notwendige Funktion erfüllt.

Schlüsselwörter:

Bildungsforschung
 Einheit der Musik
 Umgangsweisen mit Musik
 Handlungsorientierung und Reflexion im Musikunterricht

„When individuals make music, they come into contact with each other. Being in contact with other individuals is a basic need of humans (...), and social isolation is a major risk factor for morbidity, as well as mortality (...)“ (Koelsch, 2012, S. 208)

Musik ruft Vorstellungen unterschiedlicher Art hervor – z.B. gestisch-körperliche, inhaltliche, magische; sie erzählt und kündigt vom Fühlen, Denken, Hoffen, Verhalten anderer (aus alten Zeiten und fremden Kulturen). Sie bietet sich als Partnerin an für den Dialog zwischen Gedanken, Gefühlen, Vorstellungen oder Bewegungen und ihren Spannungen, Gestalten, Affekten, Bewegungen; zwischen ihren Strukturen und meinem Ordnungs- und Gestaltungssinn. Musik ist für uns eine Weise, uns selbst zu erleben und darzustellen – unsere Körperlichkeit (oder Leiblichkeit), unsere erlebende Seele und unseren ordnenden Geist.

„Es gibt zwei Grundideen darüber, was Musik ist oder sein sollte. Beide zeigen sich am deutlichsten in zwei griechischen Sagen über den Ursprung der Musik. Pindars zwölfte Phytische Ode beschreibt, wie die Kunst des Aulospielens von Athene erfunden wurde, als sie nach der Enthauptung der Medusa, von den herzerreißenden Klagen der Schwestern der Medusa gerührt, eine besondere Tonart ihnen zu Ehren schuf.“ (Murray Schafer, 1988, S. 10-11)

„Diese Musik aber, das Aulospiel, war nicht der Affektausdruck selbst, sondern seine kunstmäßige Wiedergabe. Die Göttin Athena war so tief beeindruckt vom Wehklagen der Medusenschwester Euryale, dass sie nicht anders konnte, als es festzuhalten. Sie hatte das Bedürfnis, diesem Eindruck feste, objektive Gestalt zu verleihen. Dieser überwältigende, herzerreißende Eindruck des als Wehklage sich äußernden Leidens wurde durch die Aulosweise oder besser: als Aulosweise `dargestellt`. Die Wehklage wurde in Kunst, in Können, in Aulosspiel, in Musik verwandelt. Athena hat diese Weise gleichsam aus den Motiven der Wehklage geflochten. Pindar unterscheidet zwischen dem Leid und dem geistigen Schauen des Leides. Das eine, der Affektausdruck selbst, ist menschlich, ist Merkmal des Lebens, ist Leben selbst. Das andere aber, dass dem Leid durch die Kunst

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
 Korrespondierender Autor. E-Mail: johanneswinkler@drei.at

objektive Gestalt verliehen wird, ist göttlich, ist befreiend, ist geistige Tat. Und nur sofern die Menschen dieses Göttliche besitzen, nur sofern sie dazu fähig sind, es gleichsam aus den Händen der Göttin in Empfang zu nehmen, sind sie des Geistigen teilhaftig.“ (Georgiades, 1958, S. 21)

Die andere mythische Geschichte handelt von der Lyra. Die Lyra soll der Gott Hermes erfunden haben; er nahm den Panzer einer Schildkröte, spannte Saiten (Därme) über den Korpus. Durch Anreißen der Saiten entstanden Klänge, deren Eigenschaften bestimmten Naturgesetzen gehorchen, und es ist möglich, Zusammenklänge zu erzeugen, Klänge, die zusammenpassen, und deren Eigenschaften eine bestimmte Ordnung ergeben.

„Das Lyraspiel aber ist das Bewusstmachen desjenigen, was uns umgibt. Es fängt die Welt als Erklängen ein. Die Musik erscheint hier nicht als Ausdrucksdarstellung, sondern als Spiegel der Weltharmonie, die der Mensch durch das Instrumentenspiel staunend entdeckt. So fasst man seit Pythagoras und seiner Schule bis hin zu Kepler die Musik als das unvollkommene, den Menschen zugängliche Abbild der dem menschlichen Ohr unzugänglichen Sphärenharmonie auf, jener unhörbaren Klänge, die den Planeten zugeordnet wurden. Durch diesen Mythos wird also nichts anderes gesagt, als dass die Erfindung der Lyra der Entdeckung der Welt als Erklängen, der Entdeckung der `tönenden Welt` gleichkommt.“ (Georgiades, 1958, S. 23)

Die Musik ist also ein Göttergeschenk, oder – nüchterner gesagt – eine Möglichkeit, das, was dem Menschen widerfährt, zu gestalten, und er ist zur musikalischen Gestaltung fähig, weil ihm die Götter zugleich das Geschenk der ordnenden Fähigkeiten überreicht haben, die Begabung in geistig geformten, geordneten Strukturen darzustellen, was ihn bewegt, was ihm widerfährt und was er in Vorstellungen gestalten kann. Beide Gaben gehören als die „Einheit der Musik“ zusammen, sie bedingen sich gegenseitig, eine ist ohne die andere sinnlos. Natürlich gibt es unterschiedliche Mischungen der beiden Seiten der Musik, und man kann beim Komponieren und Musizieren die eine oder andere Seite hervorheben, zum Nutzen oder zum Schaden der Musik, ihrer Wirkung und des Erlebens.

Hans Heinrich Eggebrecht nennt die beiden wirkenden Kräfte der Musik die „Emotion“, die aus dem Schrei, dem Seufzen, dem Lachen des Menschen entsteht, und die „Mathesis“ als die Möglichkeit und das Vermögen des Menschen, berechenbare Ordnungen in der Natur des Klingenden zu entdecken und solche Ordnungen den musikalischen Gestalten zugrunde zu legen. (Eggebrecht, 1958, S 32-42)

„Mathesis universalis bezeichnet die von René Descartes entwickelte Idee der Universalmathematik, mit der alles erklärt werden soll, was der Ordnung oder dem Maß unterworfen ist, und in der die deduktive Methode der Logik als universelles Erkenntnismittel dient“. (Mittelstraß, 1974, S. 177-178)

Vom musizierenden Menschen verlangt die Einheit der Musik aus Emotion und Mathesis, dass auch er sein Wesen und die Möglichkeit seines Verhaltens – seine Körperlichkeit, seine Seele und seinen Geist – zu einer Einheit verbindet, als Bedingung oder wenigstens als Chance, der Musik und seinem Musizieren Lebendigkeit einzuhauchen.

„Das Musizieren im Klassenverband muss eine der Hauptsäulen des Musikunterrichts sein. Denn diese Unterrichtsform erschließt die Musik für die Schüler mehr als jede andere. Gleichsam spielerisch werden emotionale Bereiche ebenso eröffnet, wie auch Wissen um die Zusammenhänge von Musik erworben. Dabei vollzieht sich musikalisches Lernen in einem Prozess aus Handeln über Können, welches zum Wissen führt und in die musikalische Begrifflichkeit mündet.“ (Bickel, 2016, S. 190)

Es scheint selbstverständlich, das Musizieren als wichtigste Aufgabe des Musikunterrichts anzusehen. Musik ist etwas, das es klanglich darzustellen gilt. Und wenn Musik eine Ausdrucksweise des Menschen ist, dann besteht der angemessene Umgang mit diesem Medium in seiner Betätigung. Im Musikunterricht müssten also die Voraussetzungen für das Musizieren geschaffen, und es müsste das Musizieren gelernt und geübt werden.

Aus mehreren Gründen gilt dies aber nur eingeschränkt. Einer von ihnen ist im Zustand und in der Realität des Musiklebens zu finden. Der heute übliche Umgang mit Musik ist keineswegs nur das Musizieren. Das hängt offenbar damit zusammen, dass die Ausübung von Musik nicht mehr fraglos und selbstverständlich in bestimmte Lebenssituationen eingebunden ist und in ihnen eine notwendige Funktion erfüllt (z.B. Familienleben, religiöse Praxis, gesellschaftliche Anlässe...). Die Welt der Kunst und die Alltagswelt der Menschen sind häufig genug voneinander getrennt.

Als Folge davon ist die Kunst erklärungsbedürftig geworden; ihre Alltags selbstverständlichkeit hat sie weitgehend eingebüßt. Obwohl sich die Zeichen dafür mehren, dass eine Wende zu einer neuen

Funktionalisierung des Musizierens im privaten und gesellschaftlichen Leben bereits stattfindet und sich anbahnt, und obwohl die Lust und die Möglichkeiten zum Musizieren sich sozial und quantitativ erheblich ausbreiten, bleibt die Einsicht, dass der Zugang zu einem großen Teil der Musik über den Weg des Erklärens und der Reflexion führt. Die ästhetischen und strukturellen Tendenzen der Musik unseres Jahrhunderts (und des vergangenen), die ständige Umgebung mit Musik aus aller Welt und aus allen Zeiten und das Bewusstsein für Geschichte, das unser Denken und Fühlen heute ausmacht, erlauben uns nicht, Musikerziehung auf das Musizieren (und schon gar nicht auf das im Unterricht mögliche Musizieren) zu reduzieren.

Dieser erste Grund wird durch einen zweiten verstärkt: Die Musikangebote der Medien haben nicht nur den Schwerpunkt des Umgangs mit Musik zum Hören hin verschoben, sondern auch den umgangsmäßigen Gebrauch der Musik verändert. Musik wird, wie viele Untersuchungen aufzeigen, zur Abkapselung, zur Verdrängung ungeliebter Gedanken und Nötigungen, zum ersatzweisen Aufbau einer schöneren und eigenen Welt benutzt. Sie stiftet auch eine besondere (eine nonverbale) Art der Kommunikation; sie bietet sich als Schutz, Ablenkung und Trost an. So sehr das eigene Musizieren gegenüber diesen Gebrauchsweisen eine Alternative oder Intensivierung bedeutet, so sehr ist es andererseits auch die Aufgabe des Unterrichts, diese Gebrauchsweisen selbst zum Gegenstand ihrer Arbeit und Reflexion zu machen, in der Form der Hörerziehung, als Sinndeutung der Musik und als Anregung, im Umgang mit Musik Identität zu gewinnen.

Tagtäglich erleben wir, wie sich Jugendliche ihren persönlichen Alltagssound organisieren und in ganz unterschiedlichen Settings Musik hören, ihre Stars verehren und in ihren Jugendkulturen aufgehen. Zwar haben sich in den letzten Jahren die Distribution von, die Zugänge zu und die Umgangsweisen stark verändert, die große alltagspraktische und sozialisatorische Bedeutung ist aber ungebrochen. Noch immer ist Musik status- und stilprägendes Element im Jugendalter – bei der Auseinandersetzung mit sich selbst, in der Schule, in der Clique und natürlich auf Facebook, YouTube und ähnlichem.

Ein dritter Grund dafür, im Unterricht neben dem Musizieren auch andere Umgangsweisen mit Musik gelten zu lassen, liegt in den beschränkten Möglichkeiten des Musizierens im Unterricht selbst. Wenn auch für Musiklehrer und Musiklehrerinnen als „gelernte“ Musiker/innen das Musizieren sicher die wichtigste und intensivste musikalische Erfahrung bedeutet, muss doch der oft vorgebrachten These widersprochen werden, nach der das Musizieren deswegen den Vorrang vor anderen musikalischen Handlungsweisen beanspruchen kann, weil von ihm aus alle anderen sich ergäben oder mit seiner Hilfe besser und angemessener gelernt werden könnten. Diese These übersieht, wie eingeschränkt das Musizieren im Unterricht nun einmal ist, d.h., dass es in einem vollen, die anderen Umgangsweisen freisetzenden Sinne nur selten möglich ist. Und die These übersieht auch, dass nicht jeder Mensch zu einem so ganzheitlichen Musizieren gelangt, wie es z.B. die ihm mögliche Hörerfahrung eröffnet oder die ihm mögliche musikalische Vorstellungswelt erschließt. Beides kann weit über die Musizierfähigkeit und -erfahrung, auch über das Musizierinteresse hinausreichen. Musizieren ist nicht – besonders wenn es rudimentär und kümmerlich bleibt – in jedem Falle besser als Hören, Denken, Interpretieren. Dennoch kann der Erwartung zugestimmt werden, dass mit Hilfe des Musizierens die Ziele des Musikunterrichts besonders nachdrücklich und anschaulich zu erreichen seien.

Musizieren – d.h. das Darstellen von Musik in der klanglichen Gestalt – ist eine von mehreren Handlungsweisen, mit denen wir im Unterricht den Umgang mit Musik realisieren.

„Musizieren ist wie kaum etwas anderes eine Hochleistung für das Gehirn. Es umfasst das planmäßige Zusammenspiel hunderter Muskeln, die Steuerung der Augenbewegungen zwischen Instrument und Notentext, eine ständige Kontrolle jeder musikalischen Nuance durch das Ohr, das Lesen und Interpretieren der Notenschrift, unterschiedliche Gedächtnisleistungen, das Steuern und Einsetzen von Emotionen, Planung und Ausführung ganzer Passagen in einem nach Möglichkeit eigenen, unverwechselbaren Stil, und all das in einem möglichst reibungslosen Ablauf. Kein Wunder also, dass das Erlernen eines Instrumentes eine sehr langwierige Aufgabe ist und wirklich bedeutende Musiker so selten sind.“ (Jourdain, 2001, S. 16)

Die vielfältigen Neigungen und Fähigkeiten, sich mit Musik zu beschäftigen, kommen auf verschiedene Weise und auf verschiedenen Wegen zustande, z.B. durch Gewöhnung, durch Vorbilder, durch Lernen, durch Veranlagung, durch Bequemlichkeit oder durch ein waches Interesse, auch wohl durch Zwang. Musik kann als ein Reiz dienen, der eigenes, auf sich selbst bezogenes Fühlen und Tun auslöst oder verstärkt. Musik kann aber auch Erfahrungen durch eine intensive Hinwendung zu ihr erschließen: Erfahrungen von der Musik, Erfahrungen mit sich selbst und Erfahrungen von der Welt, von der sie kündet. Man kann diesen Unterschied als Polarität zwischen „Sich eine Musik aneignen“ und „Sich auf Musik einlassen“ verdeutlichen. Der Reichtum des Erlebens, des Verstehens und des Handelns, den Musik uns als eine der schönsten Weisen der Lebensgestaltung anbietet, ist sehr groß. Gibt es Gründe oder Argumente, einige dieser Verhaltens- oder

Umgangsweisen für wertvoller oder richtiger zu halten als andere? Ich denke nicht, dass man Menschen vorschreiben darf, wie sie mit Musik umgehen und wozu sie sie „benutzen“ sollen. Wachsam sein sollte man jedoch, wenn Menschen versuchen, andere mit musikalischen Mitteln zu manipulieren oder zu indoktrinieren. Dagegen sollten wir sie stärken und schützen.

„Im Liede wurde der neue Geist zum ersten Mal spürbar. Singend schritten in der Kampfzeit die braunen Kolonnen durch die Straßen zur Eroberung des Volkes. Wenn ihr Gleichschritt auf dem Pflaster dröhnte, an den grauen Häuserreihen widerhallte, sich verstärkte und vergrößerte und die junge Mannschaft straffte, sie aufpeitschte zu freudigem Einsatz, so entlud sich das Bedürfnis zu werbendem Rufe in neuen Liedern, deren Geist Wille zur Tat und Hingabe, deren Worte dröhnendes Gelöbnis, deren Töne Aufruf und Mahnung, deren hinreißender Rhythmus Zucht und Ordnung war. Der harte Ton des neuen Liedes half der Bewegung von Sieg zu Sieg.“ (Richard Haug: Unser Dank – unsere Pflicht, in: Die Musik-Woche vom 15.4.1938, S. 229)

Das Handeln und Erleben des Menschen ist von drei Arten von Verhaltensweisen bestimmt: von körperlich-leiblichen, von emotional-seelischen und von erkennenden und problematisierenden des Verstandes. Die Trennung dieser Modi, die Descartes aus historisch und philosophisch notwendigen Gründen im 17. Jahrhundert vornahm – die Trennung in eine *res extensa* und eine *res cogitans* –, wirkt in vielen Bereichen unseres Lebens unheilvoll nach, weil sie übersieht und nicht berücksichtigt, dass sie voneinander abhängig sind.

Das Denken ist von der körperlichen und emotionalen Verfassung dessen abhängig, der denkt; und unsere seelische Lage wie auch unser Körper (und wie wir mit ihm leben) sind und werden ständig vom Bewusstsein geformt, nicht zuletzt auch von dem Bewusstsein für unseren Körper. Die Anthropologie weist darauf hin, dass Menschen sich von den anderen Lebewesen durch die besondere Konstellation und durch das besondere Zusammenwirken dieser drei Lebensmodi unterscheiden, vor allem aber durch die uns auszeichnende (und seit dem Sündenfall auch „zeichnende“) Situation, dass wir die Möglichkeiten nicht nur ausleben, sondern über sie auch verfügen, d.h., dass wir sie planvoll, kontrollierend, in bestimmten Interessen, zu bestimmten Zwecken und weitgehend in selbstbestimmten Mischungen einsetzen können – und dies auch müssen, weil wir, anders als andere Lebewesen, unser Leben selbst zu gestalten genötigt sind, und zwar immer wieder von neuem. Die Verfügung über unsere Lebensmodi und ihre Reflexion sind die Voraussetzung für unser Überleben.

Diese besondere Situation des Menschen hat Helmut Plessner in der Theorie der „Exzentrischen Positionalität“ dargestellt: „Der Mensch lebt und erlebt nicht nur, sondern er erlebt sein Leben“; d.h.: er kann es – gleichsam neben sich stehend – von außen betrachtet, kontrollieren, beurteilen, beeinflussen. „Für den Menschen liegt positional... ein Dreifaches vor: das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist.“ (Plessner, 1981, S. 364 ff.)

Helmut Plessner (1892-1985) war ein deutscher Philosoph und Soziologe sowie ein Hauptvertreter der philosophischen Anthropologie. Die 2 Grundgedanken der „Exzentrischen Positionalität“ sind: - Was unterscheidet belebte von unbelebten Phänomenen, - Wie organisieren sich lebende Phänomene.

Das *Plessnersche Gesetz* gilt freilich nur allgemein, sowohl was den einzelnen Menschen als auch was die einzelne Situation betrifft; vor allem aber im Hinblick auf die jeweiligen Gegenstände und Tätigkeiten.

So wird sich z.B. der/die eine Chemiker/in im Labor konzentrierter Denkarbeit hingeben; er/sie wird seine/ihre Konzentration auch dann unter Kontrolle halten, wenn Traurigkeit oder gute Laune, die seine/ihre persönliche Situation prägen, ihn/sie bei der Arbeit stören. Der/die Kollege/Kollegin neben ihm/ihr aber hat vielleicht gerade durch Hintanstellen des konsequenten Schritt-für-Schritt-Denkens die Imagination, die ihm/ihr eine Problemlösung bringt. Am Abend sitzt ein/e Dritte/r vielleicht beim Sonnenuntergang am See und genießt die wechselnden Farben und Bewegungen des Wassers, das er/sie den ganzen Tag in strenger Abschirmung auf seine Verunreinigung hin analysiert hat.

Für den Umgang mit Musik heißt das z.B.: Ich kann einfach vor mich hinsingen – der Gruppenatmosphäre, meinen Gefühlen und Stimmungen, dem körperlichen Wohlbehagen, der Stimmbetätigung und meiner Laune hingegeben. Ich kann aber auch singen, indem ich mit Bedacht und Kontrolle den Stimmapparat einsetze, indem ich mir die Affekte und die sie auslösenden Strukturen bewusstmache (z.B. indem ich auf Intonation, Phrasierung, Zusammenklang achte) und so eine sinnvoll geplante Interpretation ausführe. Ich kann auf diese Weise die Gefühlslage und die Emotionalität – die des Liedes und meine eigene – „verkörpern“, d.h., für mich und andere darstellen.

Jede/r kennt Sängerinnen, Sänger oder Instrumentalistinnen und Instrumentalisten, die in spontanem Zugriff ihrer stimmlichen, technischen und emotionalen Mittel nicht nur herrlich und begeisternd, sondern auch sinnvoll gestaltend musizieren, ohne sich ihr Tun und die Mitteilung der Musik analysierend und absichtsvoll ins Bewusstsein zu heben. Ihre Körper und ihre Seelen sind die Interpreten. Jede/r kennt auch jene

trocken-rationalistische Weise, Musik mehr zu buchstabieren als ihr Leben einzuhauchen. Und jede/r kennt Musikerinnen und Musiker oder jene Weise des Musizierens, die in einer glücklichen Balance zwischen Hingabe, Körperlichkeit, Kontrolle und Planung eine Musik gestalten.

Die Mischung der Verhaltensmodi und ihre Veränderlichkeit machen die Lebendigkeit im Umgang mit Musik aus. Wir sollten beides nicht nur tolerieren, sondern anregen und fördern, damit der Umgang mit Musik als ein einfallsreiches, waches und neugieriges Spiel mit diesen Mischungen und ihren möglichen Veränderungen erlebt, betrieben und verstanden werden kann. Dieses Spiel mit den eigenen Möglichkeiten und mit den Möglichkeiten der Musik phantasievoll und in eigener Regie spielen zu lernen und zu lehren, ist meiner Meinung nach die vornehmste Aufgabe der Musikerziehung.

Zu kritisieren ist hingegen eine Musikerziehung, die die Verhaltensweisen gegenüber der Musik und die Umgangsweisen mit ihr trennt oder nur bestimmte fördert. Zu kritisieren ist Musikerziehung auch, wenn sie die Verhaltens- und Umgangsweisen, deren Mischungen und Veränderlichkeiten gerade ein eingprägtes Musikverhältnis ausmachen, für alle gleichschaltet.

Jede Lehrerin und jeder Lehrer weiß, dass sich dem/der einen der Sinn einer Musik mehr durch assoziative Vorstellungen, einem/einer anderen mehr durch Strukturbetrachtung und einem/einer dritten mehr durch das Klangerlebnis erschließt. (Vester, 1975, S. 104-107)

Wir wissen auch, dass die Erfahrung, die eine Musik anbietet – von sich selbst und von der Welt, von der sie Zeugnis ablegt –, um so reicher und nuancierter wird, je vielseitiger (vielkanaliger) sie gemacht und zusammengesetzt wird. Diese Einsichten, die wir alle haben und die wir alle ernster nehmen sollten, zwingen dazu, die angebotenen Konzepte und Programme auf ihre Einseitigkeiten hin zu prüfen und jeweils ein eigenes und auf die individuelle Situation hin ausgelegtes Unterrichtskonzept zu entwerfen.

Musik ästhetisch erfahren heißt, dass auf dem Weg des bloßen Hörens und Mitvollziehens der Musik, also jenseits von aller Verbalität und Begrifflichkeit, das sinnliche Verstehen sich eingewöhnt, einfühlt, einlebt, einbildet in das System des musikalisch Geltenden, in seine Regulative und Definitionen und ins Spiel der musikalischen Sinnstiftungen.

Der Musikerziehung darf es nicht um die Verfolgung von definierten Zielen, um didaktische Moden oder gar um Parolen gehen. In der Musikerziehung muss es darum gehen, Menschen einen sinnstiftenden Weg zum Umgang mit Musik anzubieten. Solche Wege können nicht programmiert werden. In Erziehungsprogrammen lassen sich stets nur Ziele formulieren, die irgendwelchen politischen, gesellschaftlichen, erzieherischen, ethischen oder anderen Festlegungen dienen. Sie alle tragen Spuren von Gleichschaltung und, wenn auch gutgemeinter, Indoktrination. Wirklich politisch und gesellschaftlich vernünftig sind Erziehungskonzepte vermutlich nur, wenn sie die Chance und die Freiheit zur eigenen Gestaltung des Lebens gemeinsam mit anderen gewähren. Das aber beweist sich vor allem darin, wie Erziehung und Musikerziehung mit den veränderlichen Mischungen der Verhaltensweisen umgehen, die uns alle als an Gemeinschaft gebundene Individuen prägen.

Solche Vorstellungen klingen vermutlich idealistisch und unpraktisch; ich meine mit ihnen jedoch etwas ganz Einfaches und Praktisches: das didaktische und methodische Unterrichtsprinzip, die pädagogische Haltung der Mischung und der Balance der Verhaltensmodi der Menschen und der Umgangsweisen mit Musik. An diesen Umgangsweisen, an ihrer Mischung und ihren sich ergänzenden Erfahrungsmöglichkeiten kann sich der notwendige Einfluss von Tun, Fühlen, Denken am ehesten beweisen.

Eine wichtige Forderung ist das Ernstnehmen der Schülerinnen und Schüler, ihrer Erfahrungen und ihrer Interessen. Sie 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, Schülerinnen und Schüler auf ein pädagogisches Gleis zu setzen, von dem die Lehrenden glauben, dass es die Jugendlichen 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 hervorzutreiben, 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.

Schülerinnen und Schüler werden nicht mehr als rationalistisches System gesehen, als prinzipiell beherrschbare und kontrollierbare Subjekte (als „Lernmaschinen“), bei denen Lernen in erster Linie eine Sache des Kopfes, des Bewusstseins ist. Die Jugendlichen werden vielmehr als ganze Menschen betrachtet, als untrennbare Verbindungen von Geist und Körper, und weitgehend, von Bewusstsein und Unbewusstem. 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. Schülerinnen und Schüler in dieser Spannung zwischen

Anpassung und Individualisierung anzunehmen bedeutet, auch ihre Probleme und Fragen anzunehmen. Diese Fragen haben durchaus ihre Berechtigung im Musikunterricht. Denn Musikunterricht oder Förderung von ästhetisch-musikalischer Erfahrungs- und Erkenntnisfähigkeit – als zentrales Anliegen von Musikunterricht – ist von ethischen Implikationen nicht zu trennen. Die Auseinandersetzung mit existentiellen Erfahrungen impliziert immer auch die Frage nach der Richtigkeit eigener Lebensentscheidungen, nach der Sinnhaftigkeit des eigenen Lebensweges, letztlich Fragen nach einem glücklichen Leben.

Der Musikunterricht hat – wie die Institution Schule überhaupt und als Teil von ihr – für die Schülerinnen und Schüler eine doppelte Bedeutung und Funktion. Einerseits ist er ein realer Teil des Schülerlebens, ihres Alltags. Schüler/innen verbringen einen großen Teil ihres Tages in der Schule. Sie leben und arbeiten hier in sozialen Bezügen und Beziehungen; sie verrichten so etwas wie einen Beruf; sie nehmen teil an einer gesellschaftlichen Situation und Organisation. Schule ist ein Teil ihrer Arbeits- und Freizeitwelt. Sie erleben in ihr einen wichtigen Teil der Auseinandersetzungen mit ihrer Umwelt, mit anderen Menschen und Interessen; sie erleben hier Erfolge, Misserfolge, Stimmungen; sie müssen sich bewähren, lernen sich durchzuschlagen, sich gegenseitig zu helfen, mit anderen auszukommen. Sie lernen – in den verschiedenen Fächern – Erscheinungen, Fragestellungen, Probleme wichtiger Lebensgebiete kennen und versuchen, sie zu verstehen und mit ihnen umzugehen.

Andererseits aber hat Schule – das Schulleben ebenso wie alle Unterrichtsfächer – auch die Funktion, über Leben nachzudenken, es zu betrachten, auch kritisch und über Veränderungen nachzudenken, das Leben zu erproben, es zu üben: in konkreten Versuchen, in der Reflexion, in der Planung eigenen Handelns, im probeweisen Handeln. Diese Doppelfunktion des Lebensvollzugs und des Leben-Betrachtens (der Reflexion in den Formen des Erprobens, Lernens, Veränderns, Übens, Kritisierens) gehört zur Definition und zum Auftrag der Schule. Dies ist auch äußerlich sichtbar: in den Räumen, der Organisation, den Lebens- und Verhaltensformen der Schule. Die Doppelrolle bedingt ein doppelseitiges Verhalten; es verlangt den Wechsel vom Vollzug zum Betrachten, von Information zum Erproben, von Tun und Reflexion.

Für die Musik bedeutet dies: Es gilt, Musik kennenzulernen und zu benutzen – musizierend, hörend, sie erfindend. Aber – entsprechend der betrachtenden reflektierenden Funktion der Schule – gilt es auch, die Musik und den Umgang mit ihr in ihren Möglichkeiten, Wirkungen und Bedingungen zu betrachten, zu reflektieren, sie zu verändern und sie zu erproben.

Hierzu gehört:

- das Musizieren zu planen,
- es sinnvoll zu üben und hierfür Strategien anzuwenden,
- beim Musizieren den musikalischen Sinn darzustellen,
- die verschiedenen Umgangs- und Handlungsweisen in ihren Grenzen und mit ihren Chancen bewusst und planvoll einzusetzen und sie zu verändern,
- die verschiedenen Funktionen und Wünsche zu betrachten, die Musik im privaten Leben, im offiziell-öffentlichen Leben, in früheren Zeiten, für andere Menschen und Kulturkreise erfüllen kann,
- in und mit Hilfe von Musik Selbsterfahrung zu suchen und zu finden,
- Musik bewusst als Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeit zu nutzen.

Musikunterricht ist immer zugleich: Labor, Werkstatt für Leben und Lebensvollzug.

Die doppelte Funktion und Aufgabe der Schule verlangt, das Tun, das Planen des Handelns und die Reflexion darauf immer wieder miteinander zu verbinden; sie verlangt, dass die eine Funktion der anderen wechselseitig dient, dass beide auch für sich zu ihrem Recht kommen. Gedankenloses Tun (oder gar „Getanwerden“) und handlungsferne Reflexion haben keinen Platz in der Doppelaufgabe der Schule. Im Musikunterricht kann die Doppelaufgabe umso besser geleistet werden, wenn beide am Musikunterricht beteiligte Instanzen – der Mensch und die Musik – nur in der (immer wieder neu) ausbalancierten Einheit aus Tun und Betrachten, aus Emotion und Mathesis, aus Körperlichkeit, Seele und Geist ihre Erfüllung finden.

Als Ziel des Musikunterrichts gilt, allgemein formuliert, die Befähigung, Erfahrungen mit Musik zu machen, und über sie hinaus (durch sie hindurch) auch allgemeine Erfahrungen, z.B. biographische, historische, kulturelle, gesellschaftliche, psychische Erfahrungen.

Solche Erfahrungen sind dem Menschen an verschiedenen Punkten auf der weiten Skala zwischen Hingabe, Erlebnis, praktischem Handeln, exakter Untersuchung, geistigem Verstehen zugänglich. Auf dieser Skala haben viele Handlungs- und Verhaltensweisen ihren legitimen und unverzichtbaren Platz: das Musizieren, das Hören, die Erfindung von Musik, die Selbstfindung und Kommunikation mit Hilfe von Musik, die Erkenntnis

musikalischer Strukturen, das Verstehen der eigenen Welt und der Welt anderer. Mit diesen Möglichkeiten gut vertraut zu sein, ist nicht zuletzt auch eine Vorbedingung für die Qualität des Musizierens – wie umgekehrt das Musizieren können die anderen Umgangsweisen und Erkenntnismöglichkeiten bereichern.

Ein Blick auf die Geschichte zeigt, dass die Musikerziehung stets genaue, bestimmte und eingeschränkte Absichten und Ziele verfolgte. Das bezeugen Platons Vorstellungen von der günstigen oder schädlichen Wirkung der Musik auf den Charakter der Jugendlichen ebenso wie die Versuche aus der Umgebung Karls des Großen, Singen als ein Mittel für staatsbildende und staatserhaltende Haltung zu nutzen. Und noch offensichtlicher gilt diese Tendenz für den Gesangsunterricht im 19. Jahrhundert, der mit vaterländischen und religiösen Liedern Vaterlandsliebe und Gottesfurcht affirmativ zu erreichen trachtete. Auch gab es immer wieder Versuche, Unterrichtsmethoden und Musiziergut kindgerecht oder bildungsdienlich einzurichten.

Doch wie Kinder sein sollten und was Bildung sei, war oft ebenso affirmativ oder gar ideologisch festgelegt. Ein weiterer Blick auf die vielen konkurrierenden und zum Teil widersprüchlichen sogenannten Konzepte oder Konzeptionen der Musikerziehung in unserer Zeit macht deutlich, wie sehr die verschiedenen Umgangs- und Verhaltensweisen gegenüber der Musik für bestimmte Vorstellungen von Erziehung, für Verhaltenslenkung oder gar für ideologische Indoktrination erhalten müssen. Man muss, um dies zu zeigen, gar nicht auf die Musikerziehung in den totalitären Gesellschaftssystemen unserer Jahrhunderte verweisen. Skepsis ist auch geboten gegenüber den musischen und neumusischen Ganzheitsräumen; gegenüber Parolen, die den Kopf gegen den Bauch oder das Herz ausspielen oder sich dazu versteigen, der angeblichen Verkopfung der Schule einen emotional-humanen Musikumgang entgegenzusetzen, der dann meist im praktischen Tummeln sich erschöpft. Zur Sensibilisierung und Orientierung in der akustischen Umwelt sollte Musikerziehung gelegentlich ebenso beitragen wie zu gesellschaftskritischer Wachsamkeit.

Der oft beschworene Pluralismus der Konzepte verdient jedoch diesen Namen gar nicht. In Wahrheit handelt es sich zumeist um mehr oder weniger sinnvolle oder wichtige Einzelaspekte, die durch Isolierung und Verabsolutierung zu einem Konzept profiliert werden – also genau auf das Gegenteil von Pluralismus zielen. Zum Glück haben viele dieser Konzepte das Klassenzimmer gar nicht erreicht. Auch stimmen vielfach die wohltonenden Begriffe nicht; sie sind nicht hinreichend klargestellt oder entpuppen sich als Selbstverständlichkeiten. Und schließlich kann man bei näherem Hinsehen entdecken, dass die meisten sogenannten Konzepte lediglich methodische Prinzipien, bestimmte Haltungen oder anderswo vernachlässigte Einzelgedanken hochstilisieren.

Der Vorwurf gegenüber dem Glauben an die musikpädagogischen Konzeptionen gilt insbesondere für den unheilvollen Begriff und die Konzeption der Handlungsorientierung. Er hat und hatte in einer bestimmten Situation unseres Faches den wichtigen Sinn, auf die Einseitigkeit und Unwirksamkeit vorwiegend theoretischer Unterweisungen kritisch aufmerksam zu machen. Sobald Handlungsorientierung aber auch als ein Etikett für eine Unterrichtskonzeption erhalten soll, leert sich ihr Sinn zunehmend. Heute ist sie kaum mehr als ein Reizvokabel für einen musikpädagogischen Praktizismus, der oft genug auch noch den Kopf verloren hat.

Die – von der Psychologie belegte – Einsicht, dass Handeln das Verstehen und die Erkenntnis begünstigt, dass Handeln das Denken zu führen vermag und dass Verstehen aus Handeln erwachsen kann, eignet sich als ein wichtiges methodisches Prinzip, nicht aber als musikpädagogische Konzeption. Wenn aber gar Handeln und Denken als Gegensätze gegenseitig ausgespielt werden, wird die Argumentation total schräg und sinnlos.

Die Besonderheit des menschlichen Verhaltens liegt gerade darin, dass beide Modi untrennbar miteinander verknüpft sind – freilich in unterschiedlichen Mischungen –, so dass Denken als eine Weise des Handelns gelten muss und Handeln ohne Hilfe des Denkens orientierungslos zu werden droht.

Zum musikpädagogischen Konzept – oder auch nur zum gedankenlosen musikpädagogischen Schlagwort – erhoben erweist sich der Begriff eines „handlungsorientierten“ Musikunterrichts entweder als eine Selbstverständlichkeit oder als eine fragwürdige Art des Unterrichts, die sich in Praktizismus erschöpft und an musisches Treiben anknüpft. Es besteht kein Zweifel daran, dass ein Umgang mit Musik ohne Handeln und vor allem ohne Musizieren ein lebloser Torso bleibt. Ohne bewusste Verantwortung für den handelnden Umgang und mit Menschen jedoch, ohne Planung, ohne Ziel und ohne Bewusstheit und Willen, dem Anspruch der Musik und des Musizierens gerecht zu werden, wird musikalisches Tun und Treiben zu einer sinnlosen und stumpfen Beschäftigung, zu einer, die Menschen Ideologien und Doktrinen ausliefert.

Man sollte (neue) Konzepte nicht allzu euphorisch und unkritisch aufnehmen, sondern sie daraufhin prüfen, ob und wieweit sie wirklich dazu taugen, jungen Menschen einen vielseitigen und vielfältigen Umgang mit Musik anzubieten, frei für ihre Entscheidung. Und es ist auch notwendig zu bedenken, dass die verschiedenen Konzeptionen, die ja meist in Form von Marktprodukten erscheinen, unter dem Druck von Werbung und Markt stehen und sich zum Teil auch nur aus Marktgründen voneinander abheben.

Gegenwärtig ist eine Neigung zu bemerken, das musikalische Tun und Treiben gegen oder gar über das Verstehen und die Interpretation zu stellen – eine musikpädagogische Neigung, die aus der gegenwärtigen gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Situation heraus zwar zu verstehen ist, weil sie gut in sie hineinpasst, die mir aber höchst fragwürdig erscheint.

Die meisten Handlungs- und Umgangsweisen mit Musik erfüllen zwei Funktionen: Sie sind einerseits Gegenstand und erstrebtes Ziel und sie sind andererseits Hilfsmittel, Medium und Methode, um die anderen zu ermöglichen.

Die möglichen Umgangsweisen mit Musik gehören zusammen. Möglichst viele von ihnen sollten bei jedem Thema aktiviert werden. Das ist für Musiklehrerinnen und -lehrer eine schwierige Aufgabe: Sie müssen selbst mit diesen Möglichkeiten gewandt und gekonnt umgehen können, sie müssen sie zu kombinieren verstehen; sie müssen jeweils im Hinblick auf die Gruppe, auf die Klasse und auf das Thema die Kombinationen dieser Möglichkeiten arrangieren. Durch Lehrpläne, Schulbücher oder Konzeptionen kann diese Forderung sicher nicht eingelöst werden.

„Alle jungen Menschen sind ja zuerst aufgeschlossen allem gegenüber, also auch der Kunst, aber die Lehrer treiben ihnen die Kunst gründlich aus; die in der Überzahl stumpfsinnigen Köpfe der österreichischen Lehrer gehen auch heute immer rücksichtslos vor gegen die Sehnsucht ihre Schüler nach Kunst und überhaupt nach dem Künstlerischen, von welchem alle jungen Menschen von Anfang an auf die natürlichste Weise fasziniert und begeistert sind. Die Lehrer sind aber durch und durch kleinbürgerlich und gehen instinktiv gegen die Kunstfaszination und Kunstbegeisterung ihrer Schüler vor, indem sie die Kunst und überhaupt alles Künstlerische auf ihren eigenen deprimierenden stupiden Dilettantismus herunterdrücken und in den Schulen die Kunst und das Künstlerische überhaupt zu ihrem Flöten- und genauso ekelhaften wie stümperhaften Chorgesang machen, was die Schüler abstoßen muss.“ (Thomas Bernhard, 1958, S. 51)

Literatur

- Bickel, W. (2016). In N. Heukäufer (Hrsg.), *Musik Methodik*.
- Eggebrecht, H.-H. (1958). *Was ist Musik?* Wilhelmshaven.
- Georgiades, T. (1958). *Musik und Rhythmus bei den Griechen*. Hamburg.
- Jourdain, R. (2001). *Das wohltemperierte Gehirn – wie Musik im Kopf entsteht und wirkt*. Berlin.
- Koelsch, S. (2012). *Brain & Music*. Oxford.
- Mittelstraß, J. (1978). Die Idee der Mathesis universalis bei Descartes. *Perspektiven der Philosophie. Neues Jahrbuch*, 4.
- Murray Schafer, R. (1988). *Klang und Krach*. Frankfurt.
- Plessner, H. (1981). *Zur Anthropologie des Schauspielers, Gesammelte Schriften IV*. Frankfurt.
- Vester, F. (1975). *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart.