

Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst

Antrittsvorlesung in Leipzig am 8. 01. 2004, etwas erweitert

0.1 Alte Musik, Populäre Musik, Neue Musik, ... Schulmusik?

Die Fachrichtungen von Musikhochschulen heißen Komposition, Klavier, Gesang, Alte Musik, Elektronische Musik, Popmusik, Kirchenmusik etc., und jeweils verbinden wir damit zugleich musikalische Praxen und je entsprechende Aufgaben für die Künstler. Ich frage heute: Können und sollen wir die Schulmusik ebenso als eine musikalische Praxis beschreiben – und die Aufgaben des Schulmusikers als die eines Künstlers?

Mit dieser Fragestellung begeben mich in ein Minenfeld der Musikpädagogik und mit der Begriffswahl „Schulmusik“ statt z. B. „Musikunterricht“ oder „Musik in der Schule“ stehe ich vielleicht schon mit einem Fuß auf einer Tretmine aus der Geschichte der Musikpädagogik. Und indem ich überhaupt die Möglichkeit in Betracht ziehe, dass Schulmusik selbst Kunst sein könnte, steht mein zweiter Fuß vielleicht auch schon auf einer Tretmine. (Antholz 1984 nennt dies ein „Paradigma musikpädagogischer Häresie“) Vielleicht sollte ich mich nicht mehr bewegen.

0.2 Zwischen zwei historisch verankerten Grundpositionen (Abbildung 1)

Das Minenfeld trennt zwei Grundpositionen der musikpädagogischen und -didaktischen Diskussion über Gegenstände und Ziele von Musik in der allgemein bildenden Schule. Auf der einen Seite stehen die Vertreter einer Musikpädagogik, die diese „vom Kinde aus“ bzw. vom Subjekt und den musikalischen Umgangsformen her denkt und gestaltet, auf der anderen Seite stehen die Vertreter einer Orientierung an der Sache, die die Funktion und Gestaltung der Lehr-Lern-Situation vom Werk und seinen kompositorischen Bausteinen und Kulturwerten, kurz: vom Objekt her sehen. Die primär schülerorientierte Seite stellt das spielerische Erfinden und Nachspielen von dafür geeigneten Musiken in den Vordergrund, die primär sachorientierte Seite das vielfältige Umgehen mit Artefakten (siehe Abb. 1).

Die schülerorientierte Seite hat geschichtliche Wurzeln in der Reformpädagogik und der so genannten musischen Erziehung. Diese aber sind infiziert von dem Vorwurf, dass sie mit der Orientierung an „schöpferi-

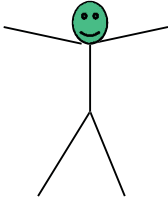
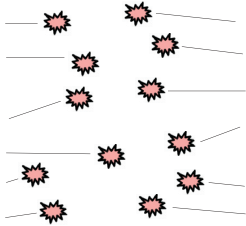
„... vom Kinde her“	„Minenfeld“	„... von der Sache her“
<ul style="list-style-type: none"> - Musik machen - Spiel/ Lust - Entfaltung angelegter Möglichkeiten (Kreativität u.a.) - Laienhaftes Musikmachen erfahren - Erziehungswissenschaften 		<ul style="list-style-type: none"> - Kunstwerke verstehen - Arbeit / Abfragbares Wissen - Alphabetisierung / Einführung in Kultur - Autonome Kunsterfahrung vorbereiten - Musikwissenschaften
<ul style="list-style-type: none"> - Kunstferne „Pädagogische Musik!“ - „Dass einer fiedelt, ist wichtiger als was er fiedelt!“ - „Blinder Aktionismus!“ - „Die lernen nichts!“ - „Gefälligkeitsdidaktik - „Unreflektiert, ideologieanfällig!“ 		<ul style="list-style-type: none"> - „Schülerferne Kunstmusik!“ - „Kreidemusik!“ - „Trockenschwimmen!“ - „Reden über ein gutes Essen macht nicht satt!“ - „Am Schüler vorbei!“ - „Musik als Schulstoff verleidet!“

Abbildung 1

schen Kräften“ alias Kreativität und Gemeinschaftsförderung widerstandslos – wenn nicht gar absichtslos unterstützend – in die Erziehungspraxis und den Wertekanon des Nationalsozialismus mündeten. Diese damalige Schulpraxis wird bis heute vielfach mit dem Wort „Schulmusik“ assoziiert, sodass nicht nur gestrig erscheint, sondern in Ideologieverdacht gerät, wer dieses Wort verwendet. Adorno hat diese scharfe Kritik an solcher Schulmusik im Jahr 1956 mit seiner „Kritik des Musikanten“ und der Kritik an musikpädagogischer Musik überhaupt losgetreten, und die Kritik wird bis heute gegen viele Formen des Musikmachens in der Schule vorgebracht, seit den 70er Jahren zum Beispiel gegen eine sich ausbreitende Didaktik populärer Musik. „Dass einer fiedelt, ist wichtiger als was er fiedelt“ lautet die Kurzformel der Kritik, die bis heute gegen viele Arten des Musikmachens in der Schule vorgebracht wird – und die zum Teil auch trifft. Ich werde diesen Punkt unten aufgreifen.

Die Sorge derer, die die schülerorientierte Seite des Minenfeldes kritisieren, ist, dass die besondere Erfahrung, die im Nach- und Mitvollziehen musikalischer Kunstwerke besteht, auf dem zeitraubenden Weg des Musikmachens nicht erreicht wird, ja: von musizierenden Schülern und Schülerinnen kaum erreicht werden kann. Die bedeutenden Werke der „abendländischen“ bzw. deutschen Hochkultur aber hören gelernt und erfahren zu haben erscheint als Hauptaufgabe des Schulfachs Musik, weil die Werke eine Spur oder Art Abdruck der kulturspezifischen Befindlichkeiten und Reflexionen darstellen. Dementsprechend stehen kulturelle Informationen und systematische Übungen im Vordergrund, die das Verstehen von Kunstwerken vorbereiten sollen, ohne selbst Kunst sein zu wollen. Die Vorbereitung bestimmter musikalischer Erfahrungen steht im Vordergrund, das *Machen* wird auf später verschoben.¹ Wurzeln dieser Position reichen über die Wissenschaftsorientierung der 1970er und die erwähnte Adorno-Kritik am Musikanten

zurück bis zu Reformbestrebungen von Leo Kestenberg in den 1920er Jahren.

Kritik an einer zu sehr sachorientierten Seite kam vorwiegend aus der Schulpraxis, wo Lehrende die Erfahrung machten, dass sie mit relativ trockener Propädeutik ihre Schüler und Schülerinnen kaum für die Musik und den Musikunterricht gewinnen konnten, während es mit Musikmachen eher funktionierte. Diese Kritik von der schülerorientierten Seite des Minenfeldes war vor allem pädagogisch begründet. Sie wurde seit den 70er und 80er Jahren begleitet von der so genannten Alltagswende in der musikpädagogischen Forschung, die sich auf die Frage konzentrierte, welche Erfahrungen Schüler *tatsächlich* aus dem Schulfach Musik mitnehmen (im Unterschied zu dem, was sie lernen *sollen*). (Vgl. z. B. Könnecke, Zinnecker) Diese Kritik an der sachorientierten Seite ergibt sich kurz gesagt daraus, dass Lernen eine Tätigkeit ist, und dass diese Tätigkeit einer anderen Logik folgt als der Sachlogik. Zur Lernlogik gehören insbesondere das Anknüpfen an die Erfahrungswelten der Lerner, möglichst selbsttätiges Arbeiten mit Kopf, Herz und Hand und eine angstfreie Lernatmosphäre.

0.3 Exkurs: Wo steht das Konzept des „aufbauenden Musikunterrichts“?

Beide musikdidaktischen Seiten kommen angesichts der Komplexität ihres Gegenstands auf den Erfahrungsbegriff. Aber die „vom Kinde her“ Denkenden meinen damit vor allem die Bedeutung der Lernsituation und des Erfahrungshintergrundes der Schüler und Schülerinnen für erfolgreiches Lernen, die „von der Sache her“ Denkenden meinen vor allem die Bedeutung der historischen Situation und des Erfahrungspotenzials der Werke.² Werner Jank (1996) hat eine vergleichbare Gegenüberstellung unter dem Titel „Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung?“ aufgegriffen und vertritt die absolut

plausible Position, dass in der Schule beide Seiten berücksichtigt und zusammengebracht werden müssten.³ Fragt sich nur, wie (und ob überhaupt) das möglich ist, ohne die Balance zu verlieren und vollends auf eine Seite zu kippen. In dem Konzept des „Aufbauenden Lernens“, das Jank zusammen mit Bähr, Gies und Nimczik in der letzten Zeit entwickelt und vorgestellt hat, scheint das Pendel zur sachorientierten Seite zu neigen, indem der Aspekt des (sachbezogenen) *systematischen Aufbaus* gegenüber dem der (situationsbezogenen) Erfahrungsmöglichkeit in den Vordergrund gerückt wird. (Bähr u.a. 2003, kritisch dazu Ott 2003, Rolle 2003, Stroh 2003). Viele Lernende und Eltern haben ein Bedürfnis, das ich teile, nämlich, dass es beim Lernen vorangeht (sonst ist es gar kein Lernen), und dass das jeweils Gelernte sich in vorhandene Zusammenhänge einfügt bzw. als Baustein eines imaginären Gebäudes erkennbar wird. Meine folgenden Überlegungen werden eine musikdidaktische Perspektive herausstreichen, aus der die situative musikalische Erfahrung als vorrangiges Kriterium für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in der Schule erscheint. Damit wird zugleich die Frage nach der Möglichkeit eines *systematischen* Aufbaus von Musikunterricht und Musik in der Schule überhaupt aufgeworfen. (Siehe unten)

Die Vorwürfe, die von beiden Seiten des Minenfeldes immer wieder zu hören sind (vgl. Abb.1 die Hälfte unter der „Gürtellinie“), drohen einerseits Schwachpunkte der jeweils anderen Seite derart zu vergrößern, dass sie den Blick für wesentliche Gemeinsamkeiten verstellen. Andererseits sind musikalische Werturteile und Erwartungen an Schule eng mit unterschiedlichen Berufserfahrungen, Lebensformen und Identitäten verwoben. Insofern kann sich hinter dem Streit um musikdidaktische Akzente tatsächlich ein großer Streit um die „Wahrheit“ bzw. „Richtigkeit“ von ganzen Lebensformen verbergen. Das dürfte die Härte erklären, mit der solcher Streit manchmal geführt wird.

0.4 Gibt es eine Position im Dazwischen (im „Minenfeld“)?

Das musikpädagogische Minen- bzw. Positionsfeld habe ich mit sehr groben Strichen skizziert, aber wichtige musikpädagogische Grundpositionen werden sichtbar. Was tun wir mit dem Menschen im Minenfeld? Muss er sich auf eine Seite schlagen, obwohl er findet, dass beide Parteien irgendwie Recht haben? Ich meine: nein. Ich möchte – bildlich gesprochen – das Minenfeld räumen und just dieses Spannungsgebiet *zwischen* den beiden Seiten als *zentrales Handlungsfeld* für eine gleichermaßen effektive wie lustvolle Schulmusik sichtbar machen. Die Begründungen der beiden Parteien können anders gemischt werden, sodass der scheinbare Dualismus sich auflösen ließe. Ursachen für den unversöhnlichen Dualismus sehe ich 1.) im Musikbegriff und 2.) im Begriff von Allgemeinbildung

und Musiklernen. Zur Beschreibung dessen, was ich meine, lassen sich Mensch- und Sachseite im Begriff der musikalisch-ästhetischen Praxis zusammenführen. Damit werden entscheidende Merkmale einer relationalen Schulmusik sichtbar.

Die folgenden fachdidaktischen Überlegungen streichen Argumente heraus, die von der *Sache* Musik ihren Ausgang nehmen. Argumente, die ihren Ausgangspunkt bei allgemein bildungstheoretischen bzw. lehr-lerntheoretischen oder didaktischen Problemstellungen haben, wurden andernorts bereits ausführlich dargelegt. (Kaiser, Otto, Rolle) Am Ende treffen sich beide Argumentationswege und gehen zum guten Teil ineinander auf; aber die Schlussfolgerungen für eine Fachdidaktik *Schulmusik* dürften ein Stück über die Schlussfolgerungen für didaktisches Handeln im Allgemeinen hinausweisen, die gleichermaßen für Schulsport, Schulphysik, Schulbiologie, Schuldeutsch etc. gelten sollen.

1. Was heißt Musik, was Kunst?

1.1 Praxis als Ausgangspunkt der Erkenntnis

Die Literatur zur Frage, was Musik, was Kunst sei, füllt Regale. In der Diskussion um die Frage, was die Qualität von Musik ausmache, finden wir einen verwandten Dualismus wie in Abb.1 wieder: Die einen sagen, sie liege allein „im Auge des Betrachters“, die anderen finden sie allein in der Faktur des Gegenstands. Ich beschränke mich jetzt darauf, eine Position darzustellen, die selbstverständlich nicht die einzige ist, die aber in der aktuellen Ästhetik-Diskussion als Kandidat für eine Mehrheit zumindest infrage käme. Sie verbindet phänomenologische mit sprachanalytisch-hermeneutischen Verfahren und steht dem Pragmatismus in der Nachfolge Deweys nahe.⁴ Kurz gesagt beantwortet diese philosophische Position die Frage danach, ob die Objekte oder die Subjekte die Welt erzeugen, mit: beide – oder treffender noch: beide nicht. Denn die Welt stellt sich uns immer schon als eine Kombination von Sinneseindrücken, Sachen und sozialer Interaktion dar. „Subjekt“ und „Objekt“ sind immer schon in soziokultureller Praxis vermittelt. Ich frage demnach nicht, was Musik, sondern was musikalische Praxis sei. Von da aus ergibt sich dann eine Antwort auf die Frage nach Kunst und was die Schulmusik für eine Kunst ist oder sein könnte.

1.2 Erstes Beispiel einer musikalischen Praxis: Konzert

Ästhetische Erfahrungen *können* wir zum Beispiel mit einem Musikstück machen. Wir können uns in einen Konzertsaal setzen oder stellen und uns ein Musikstück anhören. Wir können dabei eintauchen in das Klanggeschehen, es mitvollziehen, an einigen Stellen

irritiert aufmerken (zum Beispiel weil wir das Stück anders kennen), und damit eine mehr oder weniger erfüllte Zeit haben. In der Pause können wir mit anderen darüber sprechen, wie sie das Stück gefunden haben, vielleicht mit jemandem streiten, der nicht in die Musik hineingefunden hat und keine erfüllte Zeit hatte, darüber, wie man es anders hätte hören können oder, manche behaupten sogar: hätte hören müssen. Wir können solchen Streit auch in unserem „inneren Parlament“ (vgl. Schulz v.Thun, Emrich) führen. Der eine kann so eine positive, der andere eine negative ästhetische Erfahrung gemacht haben. Wir können auch noch nachträglich eine Erfahrung mit dem Musikstück machen, wenn uns ein Gespräch auf eine Interpretation des Gehörten hinweist, auf die wir noch nicht gekommen sind. (In Einzelfällen kann dies mit einer Verzögerung von mehreren Generationen passieren.) Die einen werden dann von diesem Stück oder dieser Aufführung abraten, die anderen werden eine Empfehlung aussprechen. Diesen ganzen Komplex von Handlungen in der geschilderten Situation nenne ich ästhetische oder, hier spezieller: musikalische Praxis.

Musikalische Erfahrungen können auch die Musiker im Orchester oder der Band machen. Deren Komplex von Handlungen bei den Proben oder bei der Aufführung können wir dann ebenso musikalische Praxis nennen. Jede einzelne Tätigkeit wird sich in deren Musikpraxis meistens etwas anders darstellen als beim Konzertpublikum, aber einige wichtige Gemeinsamkeiten finden sich dennoch. So werden die meisten Musiker für die Verständigung über die Attraktivität des Stücks weniger Worte machen als ein Zeitungskritiker, sie werden sich stattdessen anderer Mittel bedienen – z. B. einander alternative Spielweisen vorspielen. Aber über die bessere Interpretation verständigen sie sich mit ihren Mitspielern auf diese Weise ebenfalls. Sie suchen dabei weniger eine Hörperspektive zum Klang als einen Klang zur Hörperspektive. (Bei Komponisten und Improvisatoren ist das besonders deutlich.)

1. Verallgemeinerung: Musikalische Praxis ist eine Kombination von Handlungen, in deren Zentrum das Interesse an erfüllten Wahrnehmungsvollzügen steht. (siehe Abbildung 2a)

1.3 Zweites Beispiel einer musikalischen Praxis: Eine quietschende Tür

Ich habe in meinem Beispiel einer musikalisch-ästhetischen Praxis immer „kann“ gesagt. Wir können ein Musikstück mitvollziehen, wir können darüber streiten etc. Wir können aber auch anders. Insofern gehört die Einstellung, in der wir uns einer Sache zuwenden, unbedingt dazu. Als Organisatoren eines Konzerts können wir uns unter den an musikalischen Vollzügen interessierten Menschen bewegen und auch die Musik hören und unsere Aufmerksamkeit doch auf ganz

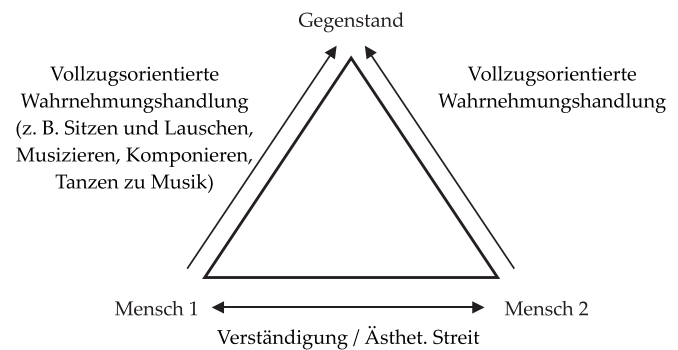


Abbildung 2a

andere Dinge richten. (Wie viele Leute sind im Saal, ist das Gestühl auf der Bühne das Bestellte, knarrt der Stuhl der Konzertmeisterin und dergleichen.) Wir mögen uns dann äußerlich in denselben Zusammenhängen bewegen wie das Publikum, aber unsere Interessen sind andere. Als Wissenschaftler kann ich z. B. für eine Analyse während der Aufführung gezielt Intervallkonstellationen zählen. Auch das ist keine musikalische Praxis. Denn weder dem Organisator noch dem Wissenschaftler geht es um den *Wahrnehmungsvollzug um seiner selbst willen*. Beide nehmen in diesem Beispiel keine ästhetische Einstellung ein. Sie könnten allerdings umschwenken und dann in ästhetischer Praxis handeln.

Wir können sogar ohne musikalische Einstellung Musik machen. Es soll Menschen geben, die beim Klavier üben Zeitung lesen, Musiker, die nur darauf bedacht sind, schnell und richtig zu spielen; Orchestermusiker, die bei der x-ten Wiederholung ihres Klassik-Hits innerlich nicht mitgehen. In diesem Falle würde ich das, was umgangssprachlich häufig als Musikpraxis bezeichnet wird, nicht als Musik- oder musikalische Praxis bezeichnen.

Grundsätzlich können wir uns allem und jedem in dieser Welt ästhetisch zuwenden, und wenn es gut läuft, können wir eine erfüllte Zeit dabei haben. Zum Beispiel im Sommer auf dem Balkon im Liegestuhl, die Augen geschlossen, Wind am Ohr, Vögel zwitschern, ein Auto fährt vorbei, im Treppenhaus pfeift jemand eine quartige Melodie, fern tönt ein Martinshorn. Gefragt, ob das Knarren einer Restauranttür Musik sei, antwortete John Cage: „If you celebrate it, it is.“ Vielleicht war es das kompositorische Hauptanliegen von John Cage, diese heute auch neuro- und psychologisch bekräftigte Einsicht künstlerisch in immer neuen Varianten zu artikulieren: Wenn wir die richtige Einstellung einnehmen, dann kann uns alles zu Musik werden.

2. Verallgemeinerung: Die ästhetische Art der Weltzuwendung ist notwendige Bedingung ästhetischer Wahrnehmungsvollzüge. (siehe Abbildung 2b)

Diese Erkenntnis scheint der subjektorientierten Seite des Minenfeldes Recht zu geben. Und zwar über-

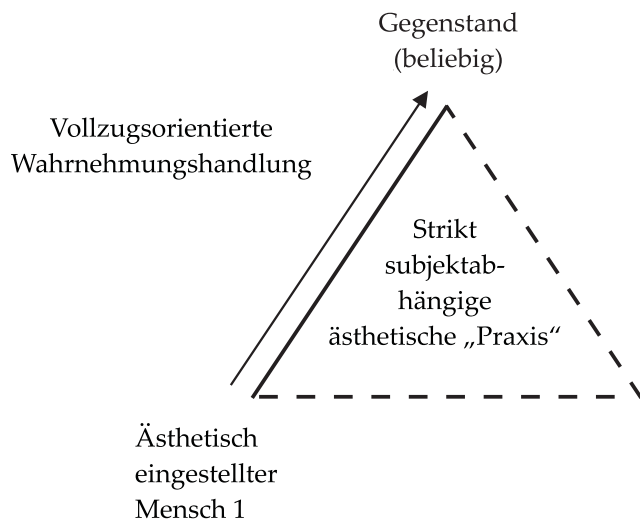


Abbildung 2b

raschenderweise mit einem Argument, das sonst eher die objektorientierte Seite mit dem Hinweis auf die Autonomie der Kunstwerke (also deren Selbstzweckhaftigkeit) für sich geltend macht. Die Argumentation ist folgende: Wenn es an der Einstellung liegt, ob wir etwas selbstzweckhaft bzw. vollzugsorientiert wahrnehmen, dann ist es gleichgültig, ob das Wahrgenommene ein „autonomes Kunstwerk“ ist, ob von der Kulturindustrie oder von Kindern produziert. Für die Wahrnehmung in und Erfahrung von ästhetischer Freiheit ist nicht entscheidend, ob wir jugendbewegt archaisierende Kompositionen nachspielen, Orff'sche Improvisationsbeispiele, hindemithische Spielmusiken, de la Motte'sche Raummusiken oder einen aktuellen Hit aus den Charts, ob wir Aufnahmen anerkannter historischer Kompositionen von CD anhören oder einfach das Fenster aufmachen. Die Freiheit liegt in der Art der Zuwendung, nicht im Gegenstand.

Diese Argumentation erscheint zwingend, und doch widerspricht sie unserer Intuition. Sollte der Gegenstand in unseren musikalischen Praxen wirklich vollkommen gleichgültig sein? Nicht wenige musikdidaktische Konzeptionen bestehen bis heute auf dieser Position, meistens verbunden mit der Betonung einer strikten Prozessorientierung in didaktisch gestalteten Situationen musikalischer Praxis. Ein Beispiel soll die Probleme verdeutlichen, die sich ergeben.

1.4 Probleme bei radikaler Subjekt- bzw. Einstellungsabhängigkeit ästhetischer Vollzüge – Ein Beispiel aus der Musikdidaktik

Es gab in der Musikdidaktik im Fahrwasser der Künste und Künstlertheorien der 50er und 60er Jahre (Aleatorik, Happening, Performance-Art etc.) schon einmal Ansätze, das Schulfach Musik gleichsam *auf* dem Minenfeld zu platzieren. (Roscher, Henze, Frisius/Günther et al.) An der produktionsdidaktischen Konzeption von Gertrud Meyer-Denkmann, die stark von Cage beeinflusst war, lässt sich exemplarisch zeigen, auf

welche Probleme eine strikt subjektorientierte Theorie ästhetischer Praxis stößt. Das Problem ist, kurz gesagt, dass der Gegenstand Musik verschwindet bzw. beliebig erscheint. Wenn es allein in der Wahrnehmung des Einzelnen liegt, ob und was er als Musik wahrnimmt, und wenn dies in keiner Weise – wie im ästhetischen Streit um die Qualität einer Performance, eines Musikstücks etc. – auf die Beschaffenheit des Gegenstands bezogen wird, dann gibt es keinen sinnvollen Zusammenhang mehr zwischen Wahrnehmung und Gegenstand. Rein theoretisch stellt sich dann die Frage, was überhaupt die Qualität eines Musikstücks ausmachen soll, wenn nicht seine vielfache Bewährung in musikalischen Praxen, das heißt letztlich in Bezug auf Wahrnehmungsvollzüge *mehrerer* Menschen. (Siehe unten 1.5)

Um in dieser Situation eine Orientierung für die Auswahl musikalischer Gegenstände im Schulfach Musik zu gewinnen, zieht Meyer-Denkmann objektbezogene Kriterien für „Musik“ heran, die von den wirklichen Wahrnehmungen einzelner Menschen vollkommen losgelöst sind. Sie konstruiert einen Musikbegriff, der einerseits im Anschluss an Adorno und die Kritische Theorie eine objektive, kulturunabhängige Geschichtslogik des musikalischen Materials und andererseits (ungeachtet der inneren Widersprüchlichkeit) *naturhafte* Gesetzmäßigkeiten des Hörens von Schall als Konstituenten des *geschichtslogisch* gereiften Materials der europäischen Kunstmusik behauptet. Aus beiden zusammen leitet sie schließlich „Struktur und Praxis Neuer Musik“ ab (so der Titel der Konzeption – vgl. ausführlich dazu Wallbaum 2000, 112-126). Zwar winken fern hinter der geschichtsphilosophischen Musiktheorie noch tatsächliche musikalische Wahrnehmungen, aber praktisch werden damit geistes- und naturwissenschaftliche Arten der Weltzuwendung, also Wahrnehmungen in nicht-ästhetischer Einstellung, zum Maßstab für ästhetische Objekte gemacht. Das ist nicht nur theoretisch unschlüssig, sondern hat auch den fatalen Effekt, dass der Gegenstand im Musikunterricht nach einem anderen Modus der Weltzuwendung als dem ästhetischen bestimmt wird. Zwischen musikalischem Werturteil und der Wahrnehmung der konkreten Schüler und Schülerinnen wird kein Zusammenhang hergestellt, weil der durch Geschichts- und Naturgesetze automatisch geregelt erscheint. Letztlich ist dies eine *sachorientierte* und von Kunstwerken einer speziellen musikalischen Kultur bestimmte didaktische Konzeption, obwohl wesentliche Merkmale der anderen Seite des Minenfeldes – Schülerorientierung und Kreativitätsentwicklung – auf ihren Fahnen geschrieben standen.

Die Gefahr der unbemerkten Universalisierung musikkultureller Praxen droht nicht nur durch eine mehr oder weniger absichtsvolle Vorgabe bestimmter Werke und Materialstrukturen, wie bei Meyer-Denkmann, sondern ebenso gleichsam von der anderen Seite durch eine Vorgabe bestimmter Umgangsweisen. Ver-

allgemeinernd können wir festhalten, dass strikt subjekt- bzw. wahrnehmungsorientierte Theorien von musikalischer Praxis und Erfahrung den Zusammenhang zwischen der Beschaffenheit des Gegenstands und der Qualität der musikalischen Vollzüge und Werturteile nicht herstellen können oder wollen. Der aber ist in ästhetischer Praxis unvermeidlich. Daher besteht die Gefahr, dass sich ungewollte musikalische Normen in die Schulmusik einschleichen.

1.5 Die Intersubjektivität der Kommunikation bringt den ästhetischen Gegenstand ins Spiel

Die ästhetische Kommunikation / der ästhetische Streit über einen Gegenstand ästhetischer Wahrnehmungsvollzüge holt diese aus dem rein Privaten in eine objektivierende Welt der Intersubjektivität. Sie markiert den Unterschied zwischen der Qualität eines Andenkens und der eines ästhetischen Gegenstands. Wenn wir uns über die Attraktivität von Wahrnehmungsvollzügen verständigen, dann nehmen wir dabei nicht nur auf unsere Einstellung Bezug, sondern ebenso auf die Beschaffenheit des Gegenstands. Untersuchungen der spezifischen ästhetischen Rationalität, also der Argumentationslogik in solcher ästhetischen Kommunikation, kommen zu dem Schluss, dass es dabei immer um die Frage geht, ob eine Performance / Inszenierung / Komposition in dem Sinne gelungen oder attraktiv war, dass sie erfüllte Wahrnehmungsvollzüge ermöglicht hat. Zum Beispiel gibt es unterschiedlich attraktiv quietschende Türen. Manche könnten wir gut zum Anhören empfehlen, andere eher zum Ölen.

3. Verallgemeinerung: Die Verständigung über die Attraktivität von Wahrnehmungsvollzügen ist eine Bedingung ästhetischer Praxis. Sie kann sich bei einsamer musikalischer Praxis auch als das Gefühl zeigen, dass es anderen mit dem jeweiligen Stück oder einer Landschaft ebenso ergehen müsste.

1.6 Der Clou: Die Art der Weltzuwendung und Gegenstand sind relational

Einstellungen und Gegenstände spielen also eine Rolle in ästhetischer Praxis, aber nicht für alle Menschen in gleicher Weise. Wie hängen beide miteinander zusammen? Der Clou meiner Argumentation liegt darin, dass beide, Wahrnehmungshandlungen und Gegenstände aufeinander bezogen sind, dass für die Qualität der Erfahrung *die Relation* zwischen Wahrnehmendem und Gegenstand das Entscheidende ist. Mit anderen Worten: Wir können wohl alles ästhetisch wahrnehmend vollziehen, ob aber ein Vollzug auch *erfüllend* ist, hängt von beidem ab: von der Einstellung *und* vom Gegenstand. Erst wenn beide zueinander „passen“ – die Interessen des Wahrnehmenden und die Artikulationen

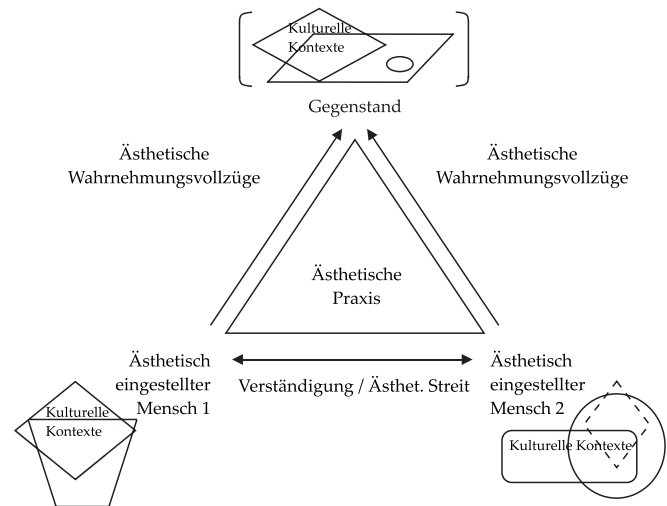


Abbildung 2c

des Gegenstands –, besteht die Wahrscheinlichkeit eines erfüllten oder gelungenen Vollzugs. (Damit nähern wir uns dem Minenfeld zwischen subjekt- oder objektorientierten musikpädagogischen Konzeptionen.) Die Art der Weltzuwendung und der Gegenstand dieser Zuwendung sind relational. Insofern würden wir treffender „Wann ist Musik“ fragen als „Was ist Musik“.

Was macht die Einstellung und die in ihr waltenden ästhetischen Interessen aus? Sie ergeben sich aus den soziokulturellen Kontexten, in denen wir uns bewegen. Dies gilt sowohl für alltägliche Praxen als auch für damit verwobene musikalische Praxen. Die meisten Sänger im Obertonchor teilen mehr als die Vorliebe für eine Art der Tongebung und einen Sound; und sie haben damit eine andere musikalische Einstellung mit einem anderen musikalischen Interesse als zum Beispiel Opernsänger oder Klaviervirtuosen. So kann es passieren, dass der Virtuose gar nicht wahrnimmt, worum es im Obertongesang geht (und umgekehrt).

Wir können ganz lapidar festhalten: Wenn wir mit einem für uns unattraktiven Gegenstand erfüllte ästhetische Vollzüge anstreben, dann müssen wir entweder den Gegenstand ändern oder unsere Wahrnehmung desselben. Nichts anderes tun wir in den verschiedenen musikalischen Praxen (siehe Abbildung 2c).

1.7 Die Tätigkeit des Künstlers: Kunst-Stücke machen

Mit „Künstlern“ meine ich Menschen, die sich und / oder anderen Menschen ästhetische Vollzüge ermöglichen wollen. Künstler versuchen dies, indem sie attraktive Gegenstände für vorgeprägte Situationen schaffen, zum Beispiel Musikstücke für Konzerte, Opernbühnen, Gesangsvereine, Diskotheken, Techno-Raves, House- und Hausmusik etc. Mit Kunst meine ich die Produkte von Künstlern, die in ästhetischen Praxen funktionieren oder einmal funktioniert haben.

2. Was heißt musikalische Allgemeinbildung? – Aspekte

2.1 Worum geht es primär im Schulfach Musik?

Nach Ursachen für den mangelhaften Ausbildungsstand des deutschen Musikernachwuchses befragt, verwies der Rektor einer Hochschule in seiner Not außer auf fehlende „studienvorbereitende Maßnahmen“ auf den Musikunterricht in der Schule. Solche Äußerung könnte missverstanden werden. Denn der Aspekt der *Studienvorbereitung* gilt ausschließlich für die gymnasiale Oberstufe, und diese soll *Wissenschaftspropädeutik* leisten, was keinesfalls heißt, Instrumentalisten oder Sänger auszubilden. Sicherlich: Jeder Musiklehrer wird nebenher Talente für den Musikerberuf wecken, entdecken und motivieren; aber was machen wir mit den übrigen ca. 99 Prozent unserer Heranwachsenden? Um was geht es also im *Normalfall* von Musikunterricht, wenn nicht um die Entdeckung und Ausbildung von Musikern?

Zur Beantwortung dieser Frage erscheinen zwei Aspekte als besonders bestimmend: Einerseits brauchen wir allgemeine Ziele, die letztlich normativ gesetzt werden müssen, andererseits gibt es von solchen Setzungen unabhängige Erkenntnisse zur gesellschaftlichen Realität, zu Lernen und Bildung im Allgemeinen und von Musik im Besonderen.

Als allgemeines normatives Ziel von Erziehung bzw. Bildung dürfte Mündigkeit akzeptiert sein. Und bei aller Unschärfe dieses Begriffs scheint weitergehende Übereinstimmung in dem Sinne herstellbar zu sein, dass Mündigkeit Fähigkeiten in mehreren Hinsichten einschließt, die wir kurz als Ich-, Wir- und Es- bzw. Sachkompetenz zusammenfassen können. Diese Dimensionen unseres Menschseins sind zweifellos interdependent, das heißt, dass in jeder einzelnen die anderen Dimensionen mitschwingen. Dennoch scheint es zu Untersuchungs- und Darstellungszwecken so sinnvoll wie unvermeidlich zu sein, einzelne Aspekte herauszugreifen. Das Interesse gilt in diesem Text besonders der „Sache Musik“ und den von ihr zu gewinnenden Kriterien für die didaktische Gestaltung von Musik in der Schule.

2.2 Mündigkeit und Vernunft: Der Verzicht auf ästhetische Weltzuwendung wäre irrational

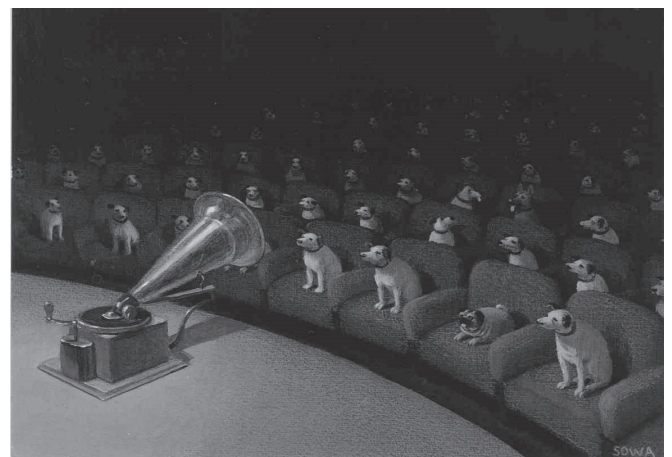
Wie wir in Teil 1 dieses Textes das Ästhetische als eine Art der Weltzuwendung bzw. Praxis kennen gelernt haben, so lassen sich auch andere Grundformen der Weltzuwendung bzw. Praxis beschreiben, zum Beispiel eine instrumentell-zweckrationale, eine moralische, eine theoretische und eine präferenziell-persönliche. Diese können wir als wissenschaftliche Präzisierungen der oben genannten Ich-, Wir- und Es-Kompetenz verstehen. Unvernünftig wäre es zweifellos, eine dieser verschiedenen Praxen wegzulassen, weil wir uns damit

gegenüber *dieser* Facette der Realität blind und taub machen würden. Während umgangssprachlich (und mit Vorliebe von ausschließlich zweckrational denkenden Menschen) die ästhetische Praxis gern als irrational abgetan wird, erweist es sich bei genauerem Nachdenken als irrational, auf ästhetische Praxis zu verzichten. (Seel 1985, Wallbaum 1996, Rolle 1999, Deutsches PISA-Konsortium 2001, Kleimann 2002)

Auf die allgemein bildende Schule bezogen sollte sicherlich in keinem Fach auf die Verwendung der unverkürzten Vernunft verzichtet werden. Dementsprechend hat die ästhetische Praxis in jedem Fach ihren Sinn. Aber ins Zentrum rückt sie in den ästhetischen Fächern. Hier wird sie nicht nur neben anderen verwendet, sondern hier steht sie im Zentrum des Faches, hier ist sie Thema und hier werden ihre vielfältigen Möglichkeiten in Erfahrung gebracht.

2.3 Mündigkeit und Wirklichkeit: Musikpraxen der Gesellschaft

Wenn ein junger Mensch sich zu einer mündigen Person bilden soll, dann bedeutet das, dass er in der Lage sein soll, in Kenntnis der umgebenden Wirklichkeit sich mit guten Gründen für eine Auswahl der heute und morgen möglichen Lebensformen zu entscheiden. Auf Musik bezogen heißt das, dass die allgemein musikalisch gebildete Person in Kenntnis der sie umgebenden gesellschaftlichen Musikpraxen (diese nenne ich *Musikkulturen*) sich mit guten Gründen für die eine und gegen die andere entscheiden bzw. sich in verschiedenen bewegen können soll. Bleibt die Frage, ob die mündige Person sich in ausgesuchten Musikkulturen *auf jeden Fall* bewegen können soll, mit anderen Worten, ob es eine Hierarchie der Musikkulturen gibt. Soziologische Untersuchungen der gesellschaftlichen Realität führen hier zu einem für manche Menschen kontraintuitiven Ergebnis. Denn in einer postindustriellen Gesellschaft (vgl. Abb.3) kann analytisch keiner einzelnen Musikkultur das Primat vor anderen zugesprochen werden. Weder Alter noch Elektronischer Musik, weder Klassik-Romantik noch Jazz, weder HipHop noch Techno, Klanginstallationen,



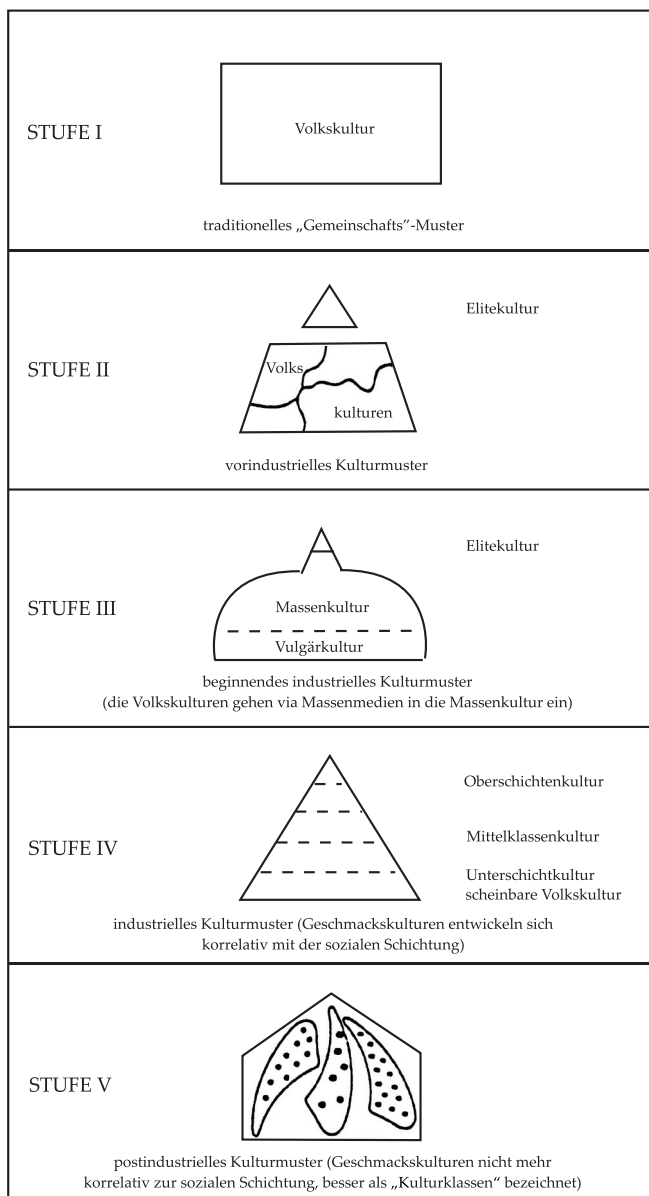


Abbildung 3: Soziale Struktur und Kulturmuster nach Dollase 1986, S.159 u. Baacke 1993, S.144

Neuer Musik der Moderne oder der postmodernen Avantgarden.

Mit „Musikkulturen“ meine ich konkrete, gesellschaftlich gefestigte Musikpraxen. Sie sind eng mit den „Lebensformen“ bzw. „Kulturen“ der gesellschaftlichen Gruppen verwoben, die eine Musik praktizieren. So korrespondieren zum Beispiel bevorzugte Themen, moralisch-ethische Haltungen, Ausdrucksweisen u. a. mit dem, was die musikalischen Produkte artikulieren. (Vgl. die „korresponsive“ bzw. „atmosphärische“ ästhetische Praxis bei Seel, Böhme, Westerlund u. a.). Ein alle Wissenschaftsdisziplinen durchziehender Grund für die Gleichstellung von Kulturen besteht darin, dass sich kein Mensch außerhalb jeder Kultur (& Sprache) stellen und sozusagen von einem Meta-Standpunkt entscheiden kann, welche besser oder höherwertig ist. Jede vergleichende Wertung einer Kultur würde also

aus der Eingebundenheit in eine Kultur heraus erfolgen, und diese wäre „parteilich“. Folglich müssen wir prinzipiell alle Kulturen als gleichrangig nebeneinander stellen. Damit soll nicht bestritten werden, dass es auch kulturübergreifende Merkmale von Musik gibt, wie Ähnlichkeiten in der Mimik und beim Stimmausdruck. Aber die kulturabhängigen Differenzen bestimmen die Gesamtwahrnehmung. (Zur Position des hier vertretenen Anti-Anti-Relativismus vgl. Geertz 1996)

Die hier unterschiedenen Kulturen sind nicht in der Weise zu verstehen, dass jeder Mensch genau einer Kultur zuzuordnen wäre. Vielmehr scheinen heute alle Menschen transkulturell verfasst zu sein. (Schütz 1996, Welsch) Das heißt, dass jeder von uns sich in unterschiedlichen (Teil)Kulturen und auch in unterschiedlichen Musikkulturen bewegt und dass die Begegnung mit uns fremden Musikkulturen zur gesellschaftlichen Normalität gehört. (Barth, Stroh 2003)

Verallgemeinernd können wir festhalten: Musikalisch mündig bzw. allgemein gebildet nennen wir Menschen, die sich verständlich in verschiedenen Musikkulturen bewegen können.

Damit ist das Ziel von Schulmusik grob beschrieben. Den musikdidaktisch Interessierten stellt sich nun die Frage, was es heißt, sich verständlich in Musikpraxen zu bewegen – und wie dieses Ziel erreicht werden kann. Bevor gleich das zentrale, von der „Sache Musik“ hergeleitete Argument vorgebracht wird, soll ein kurzer Blick auf die allgemeine Lern- und Bildungstheorie sowie Didaktik zeigen, wie aus ganz anderer Richtung als vom Fachgegenstand „Musik“ her ebenfalls Empfehlungen für die didaktische Gestaltung von Erfahrungssituationen ausgesprochen werden, die auf das Ermöglichen von ästhetischer Praxis in Lehr-Lernsituationen hinauslaufen oder anders ausgedrückt: die ästhetische Praxis als notwendiges Element idealer Lehr-Lernsituationen verstehen.

2.4 Exkurs in die allgemeine Didaktik und Erziehungswissenschaft: Ästhetische Praxis für alle pädagogischen Situationen

1. (Unterricht ist eine Praxis.) In der Literatur zur allgemeinen Didaktik (vgl. zum Begriff Jank/Meyer) herrscht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass das, was in einer Lehr-Lernsituation gelernt bzw. erfahren wird – der Inhalt –, erst in der Unterrichtssituation *entsteht*. Gegenstand und Inhalt einer Unterrichtssituation sind also zweierlei. Lernziele der Schüler und Lehrziele der Lehrer wirken bei der Entstehung des Inhalts einer Lehr-Lernsituation ebenso mit wie die Tätigkeiten, die sich aus unterrichtsmethodischen Entscheidungen ergeben. Was dort entsteht, ist eine mehr oder weniger gemeinsame Praxis. Entsprechend wird Didaktik auch als „Inszenierung

von Praxis“ beschrieben. (Duncker S. 11, Jank/Meyer S. 111f., Spychiger S. 20ff.)

2. (Jede Unterrichtspraxis kann wie eine ästhetische Praxis beschrieben werden.) Wegen der Sinn erzeugenden Funktion von Unterricht kann dieser auch durchaus passend in Worten beschrieben werden, die sonst der Beschreibung von Kunstwerken vorbehalten bleiben. Zum Beispiel als „Maschine zur Erzeugung von Sinn“ in Anlehnung an Umberto Eco's Nachschrift zu seinem Roman „Der Name der Rose“ (ebd. 53). Eine inszenierte Unterrichtspraxis kann dann auch wie ein ästhetisches Produkt als mehr oder weniger „stimmig“ erfahren werden. (ebd. 57)
3. Theorien von „Ästhetischer Bildung“ sehen ästhetische Praxis mit unterschiedlichen Argumentationen als wesentlichen Bestandteil von Lern- bzw. Bildungsprozessen überhaupt. Sei es, dass dem Schüler in ästhetischer Praxis die Freiheit und zugleich Verantwortung vor Augen geführt werden soll, die darin liegt, dass er die Welt selbst interpretierend schaffen muss (Kaiser 1995 im Rückgang auf Herbart, 1999 im Rückgang auf den Praxisbegriff von Aristoteles), sei es, dass das Eröffnen von Sichtweisen in ästhetischer Praxis den unabschließbaren Bildungsprozess in Gang bringt und am Laufen hält. (Otto 1998, Rolle 1999)

Zusammenfassend können wir festhalten, dass ästhetische Praxis in jedem Schulfach – also auch in „Musik“ – Lern- bzw. Bildungsprozesse fördert. Diese Tatsache stärkt die hier vertretene Position, wonach vom Fachgegenstand her musikalisch-ästhetische Praxis ins Zentrum des Schulfachs Musik gestellt werden sollte. Sie wird hier jedoch nicht weiter ausgeführt.

2.5 Musikdidaktische Kurzformel: Erfahrungen mit erfüllten musikalischen Praxen

Die allgemeine Ziel-Definition für die Musikdidaktik wurde bereits weitgehend im vorletzten Abschnitt formuliert. Danach sollen die Schüler und Schülerinnen befähigt werden, sich verständlich in mehreren Musikkulturen zu bewegen. Der Musikdidaktik stellen sich aus meiner Sicht besonders vier Fragen, auf die ich jeweils kurz eingehen möchte:

1. Was heißt es, sich verständlich in Musikpraxen zu bewegen?
2. Genügt es, dass die Schüler und Schülerinnen sich musikalischen Gegenständen in ästhetischer Einstellung zuwenden, oder müssen sie auch *erfüllte* Vollzüge erfahren?
3. Was hat im Zweifelsfall Vorrang: das „schulmäßige“ Verwenden bestimmter musikalischer Stilmittel oder das Erfahren erfüllter Vollzüge in der Schulmusik?
4. Was unterscheidet das fachdidaktische Argument für ästhetische Praxis vom allgemein Didaktischen?

Zu 1.: Unter „verständlich sich bewegen“ verstehe ich eine Kombination aus „Know how“ und „Know that“. Es bedeutet, dass wir uns erstens konkret auf musikalische Vollzüge in einer Praxis einlassen können und dass wir zweitens darüber hinaus jemand anderem eine „Gebrauchsanleitung“ für eine Musikpraxis anbieten, das heißt über besondere Merkmale der Praxis Auskunft geben können. Zum Beispiel sollten wir wissen, dass die Attraktion eines polyrhythmisch-grooveorientierten Musikstücks woanders zu suchen ist als die eines polyphonen Palestrinas oder die eines romantischen Liedes. Der „Ort“ im Körper ist jeweils anders, ebenso der „Ort“ im Klang, der „Ort“ in der Gesellschaft, die mit der Musik verknüpften ethischen Haltungen, Gesten etc. Diese Sichtweise entspricht der des Ethnologen. Bislang liegen solche Beschreibungen meines Wissens noch kaum vor. (Ansätze habe ich gefunden z. B. bei Bessler 1959, Müller 1994, Strohm 1994 u.a.)

Zu 2.: Wenn wir uns einer Musik zwar in musikalischer Einstellung zuwenden, dann aber die Erfahrung machen, dass wir mit ihr keine *erfüllten* Vollzüge erreichen, dann können wir über die Attraktionen dieser Musikpraxis nichts sagen, weil wir sie gar nicht wahrgenommen haben. Positiv formuliert: Die Attraktionen einer musikalischen Praxis erscheinen in erfüllten Vollzügen überhaupt erst! (Seel 2000) Damit liefert die „Sache Musik“ (vgl. Abb.1) ein kaum zu übergehendes Argument für erfüllte Musikpraxis in musikalischen Lehr-Lernsituationen.

Zu 3.: Vor dem Hintergrund der Antwort auf die zweite Frage scheint die Antwort auf die dritte Frage logischerweise lauten zu müssen: Das Ermöglichen erfüllter Vollzüge geht auf jeden Fall vor. Also verzichte lieber zum Beispiel auf eine schulmäßige Stimmführung oder Kombination von Stilmitteln, verzichte als Lehrer auf eine musikalische Bewertung im Kontext der nur dir bekannten gesellschaftlich üblichen Bewertung, sofern den Schülern und Schülerinnen mit einer eigenen Zugangsweise oder einer selbst produzierten Musik erfüllte Vollzüge gelingen.

Aber die Frage enthält ein schroffes Entweder-Oder, das ich mit zwei Überlegungen etwas in Richtung auf ein Kontinuum bzw. eine Mehr-oder-weniger-Gleichzeitigkeit relativieren möchte, ohne damit jedoch die These zu schwächen, dass erfüllte Praxis eine zentrale Rolle spielt.

a) Wir können die resignativ gemeinte Feststellung, dass Schule aus allem, was sie anfasst, Schule macht, positiv wenden. Denn sie besagt, dass wir keine außerschulische Musikkultur unverändert in die Schule holen können. Schulmusik muss demnach – ob sie will oder nicht – eine eigene musikalische Praxis sein. Es ist immer nur die Frage, ob wir mehr oder weniger große *Fragmente* einer gesellschaftlichen Musikpraxis verwenden.

b) Schulmusik verfehlt ihren musikalischen Bildungszweck auch dann nicht ganz, wenn sie gar nicht in die Spielregeln und Attraktionen *einer bestimmten*



Abbildung 4: (Relationale) Schulmusik als zentrale Praxis von musikalischen Unterrichtsvorhaben

Musikkultur einführt. Denn auch eine (erfüllte) schulmusikalische Praxis mit vollkommen eigenen Regeln und Attraktionen – sofern es die überhaupt geben kann – führt zu positiven Erfahrungen mit der ästhetischen Art der Weltzuwendung. (Im Gegensatz zu einem Musikunterricht, der nur negative Erfahrungen mit Musik anregt, weil er mit den Umgangsweisen und behandelten Stücken keine erfüllten musikalischen Vollzüge ermöglicht.)

c) Wenn die Attraktionen einer musikalischen Praxis im Zentrum schulmusikalischen Handelns stehen, dann schließt das ein, dass Vollzüge vorbereitet werden. Sei es durch das Üben eines Stückes, einen einführenden Vortrag, Recherchen zu einer Musikkultur, kurz: mit allen in der Schule zur Verfügung stehenden Methoden. Entscheidend erscheint dabei nur, dass diese Tätigkeiten für die Schüler immer erkennbar im Zusammenhang mit musikalischer Praxis stehen, also letztlich auf erfüllte musikalische Vollzüge ausgerichtet sind. Wenn dieser Bezug abreißt, läuft etwas falsch. Dazu sollten Vollzüge ausprobiert, ihr Ge- oder Misslingen reflektiert, variiert und wiederholt werden.

Zu 4.: Kurz gesagt sehe ich den Unterschied vor allem darin, dass a) die Form ästhetischer Praxis nicht allein dazu dient, Bildungsprozesse – zum Beispiel mit Musik – anzuregen, sondern dass sie selbst als allgemeine Form vernünftigen menschlichen Handelns *Gegenstand* des didaktischen Handelns ist. Das rückt sie aus fachdidaktischer Sicht als Gegenstand ins Zentrum von Musik in der Schule. Dass und warum die Musikdidaktik mehr auf *erfüllte* musikalische Praxis zielen muss als allgemeine Didaktik, wurde schon in der Antwort 2b ausgeführt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen können wir musikalische Allgemeinbildung somit wie folgt definieren:

Musikalisch gebildet ist, wer erfüllte Wahrnehmungsvollzüge in verschiedenen musikalischen Praxen erfahren hat und eine Gebrauchsanleitung dafür geben kann.

Damit haben wir auch eine erste allgemeine Formulierung dessen, was Schulmusik sein soll. Sie soll selbst musikalische Praxis sein und dabei möglichst gesellschaftliche Musikpraxen nachvollziehbar machen. Wie geht das?

3. Die musikalische Praxis und Kunst der (relationalen) Schulmusik

3.1 Schulmusik soll in der Grundform musikalisch-ästhetischer Praxis im Zentrum jeder Stunde stehen

Die grafische Darstellung von Schulmusik als Zentrum musikdidaktischen Strebens (siehe Abb. 4) wurde angeregt durch eine andere grafische Darstellung mit dem Titel „Praxisfelder des Musikunterrichts“ (Bähr u.a. 2003, S. 32, Bähr 2003 S. 10). Im Zentrum der anderen Grafik steht das Wort „Unterrichtsvorhaben“, darum herum stehen „Musikalisches Gestalten“, „Aufbau musikalischer Teilkompetenzen“ und „Erschließung von Kultur“. Mit „Musikalisches Gestalten“ dürfte ungefähr das gemeint sein, was einer musikalischen Praxis im hier entfalteten Sinne nahekommt. Damit rückt aber die ästhetische Praxis als ein „Praxisfeld“ – ich würde hier eher sagen: als eine Art der Praxis – aus dem Zentrum heraus neben andere unterrichtliche Praxisformen. Das ist möglicherweise nur eine kleine Verschiebung der Gewichtsverhältnisse, die aber an einem Scheideweg weitreichende Folgen haben kann. So ist zum Beispiel ein an Vorhaben bzw. Projekten orientierter Musikunterricht schwer mit einem Lehrgangskonzept zu vereinbaren, das einer aufbauenden Sachlogik folgen soll. „Denn *welche* musikalischen Fähigkeiten zur Realisierung eines Projektes notwendig sind und deshalb erworben und geübt werden müssen, ergibt sich aus keiner Systematik Kompetenz-aufbauender Lehrgänge.“ (Rolle 2003, S. 7) Die Orientierung an erfüllten musikalischen Vollzügen in der Schulmusik bedeutet aber projektorientiertes Arbeiten.

Die musikdidaktische Hauptthese dieses Beitrags läuft also darauf hinaus, dass musikdidaktisches Handeln primär von der Frage geleitet sein sollte: Wie ermöglichen wir – Lehrende und Lernende – stets von Neuem erfüllte musikalische Praxen in der Schule? Mit anderen Worten: Wie stellen wir eine funktionierende Relation zwischen Wahrnehmungsinteressen der Schüler und potentiellen Attraktionen eines Musikstücks her?

Zur Lösung dieser Aufgabe stehen *alle Faktoren zur Disposition*: Ziel und Thema des einzelnen Vorhabens, Methode und Musikstück. Hauptsache, es kommt zu

erfüllter ästhetischer Praxis. Hauptsache, es groovt, die Schüler erfahren einen Flow (Petrat, Pütz), einen Schwebestand (Rumpf), ein Aufgehobensein in Zeit und Raum (Seel), dass ihnen beim Musizieren warm wird (Ott), oder einfach eine spannende, irritierende, provozierende, komische, sicher nicht langweilige Zeit. Wenn wir das wörtlich nehmen, dann heißt das: In erster Linie sollen die Schüler in der Musikstunde eine „gute“ Zeit haben – mit Musik. Dabei sollen sie auch neue Möglichkeiten kennen lernen, mit Musik eine „gute Zeit“ zu haben, und sie sollen diese ausprobieren. (Mit der Vorgabe, dass auch neue Praxen kennen gelernt werden sollen, geht dieser Ansatz über Kaisers musikalisches Bildungsziel hinaus, das sich damit bescheidet, „usuelle“ bzw. „Gebrauchspraxen“ der Schüler in verständige Praxen zu überführen. (Kaiser 1995 u. 1999) Das erfordert auch Vorbereitung, Lehrphasen, Recherchen und Üben. Aber möglichst in *jedem* Vorhaben so lange, bis allen die Attraktivität oder Schönheit eines Stücks erscheint. Denn wenn dieses Ziel in einer Lehr-Lerngruppe mehrfach nicht erreicht wurde, nimmt sie den mühsamen Weg dorthin nicht mehr ohne weiteres auf sich. Wenn eine Unterrichtsgestaltung wiederholt nicht zu erfüllten Vollzügen führt, dann muss etwas daran geändert werden, dann stehen alle Faktoren zur Disposition. Wenn wir das musikdidaktische Primat der erfüllten Praxis nicht beachten, dann verfehlen wir unseren Auftrag, bei unseren Schülern und Schülerinnen für die (nur freiwillig mögliche) Aufnahme der ästhetischen Praxis in ihre Lebensführung zu werben.

Die Einführung in bestimmte gesellschaftliche Musikulturen folgt erst in zweiter Linie. Allerdings dürfte uns das nicht beunruhigen. Denn auf welche musikalischen Techniken (Stilmittel, Verfahren) sollen die Schüler und Lehrer bei ihren allwöchentlichen, über Jahre nach neuen musikalischen Attraktionen Ausschau haltenden Zusammenkünften schon zurückgreifen, wenn nicht auf die der gesellschaftlichen Musikulturen? Man kann heute darüber streiten, ob es notwendig wäre, den Praxen der europäischen Kunstmusik ihren Platz in der Schulmusik per Lehrplan-Erlass ihren Bestand zu sichern oder ob die Lehr-Lerngruppen auf der Suche nach neuen musikalischen Vollzugsmöglichkeiten nicht zwangsläufig in diese Schatzkiste greifen würden. Ein verständiger bzw. kompetenter Umgang mit *verschiedenen* musikalischen Praxen und ein Aufbau von musikalischer Kompetenz dürfte sich bei einer unbeirrt nach erfüllter Zeit strebenden Schulmusik kaum vermeiden lassen. Es bleibt dennoch zu untersuchen, ob sich Orientierungshilfen für eine aufbauende Reihenfolge von Vorhaben finden lassen, die über Verfahren der Themenfindung und Organisation hinaus reichen.

Der fachbezogene Focus, in dem die vorliegenden Überlegungen zur relationalen Schulmusik zusammenzulaufen scheinen, lässt sich im Begriff der Attraktion

bündeln. Sie ist die Qualität, die erfahren wird, wenn die Relation zwischen Einstellung und Gegenstand, zwischen musikalischen Wahrnehmungs- und Kompositionstechniken in der Praxis funktioniert. Die Frage nach der jeweiligen Attraktion könnte als „Transmissionsriemen“ bei der Suche nach schulmusikalischen Inszenierungen dienen, die gleichermaßen von gesellschaftlichen Musikpraxen zehren wie lehrend auf diese zeigen.

3.2 Worin besteht die spezifische Kunst der Schulmusik? – Stichworte

Dass die Schulmusik eine musikalische Praxis sein kann und sein soll, habe ich mit den bisherigen Ausführungen zu erläutern versucht. Aber was macht das Spezifische der Schulmusik aus – im Unterschied zur Klassischen Musik, zur Rockmusik, Elektronischen Musik etc.? Was sagen wir zum Beispiel unseren Kollegen und Kolleginnen an einer Musikhochschule, worauf es ankommt, wenn sie Schulmusiker unterrichten? (Dazu Schütz 1998) Eine ausführliche Antwort auf diese Fragen würde über den Rahmen dieses Beitrags hinaus führen. Aber einige Überlegungen möchte ich sozusagen als Ausblick in Stichworten skizzieren:

- Das Publikum *muss* kommen. Ist altersmäßig und soziokulturell nicht homogen
- Der Ort: nicht Arena, nicht Konzertsaal, nicht Kasse: die Schule ...
- Der Zeitrahmen wechselt. Insgesamt lange, vierteilige, auch zerstückelte Zeiträume
- Der Status des Lehrers: Angestellter o. Beamter. In den Augen vieler Kollegen: Künstler
- Die Tätigkeiten:
 - mit künstlerischen Berufen gemeinsam: Arrangement / Komposition, Ensembleleitung, Korrepetition, (Gesang & Begleitung), Regie, Kritik u. a.
 - mit Lehrern allgemein bildender Schulen gemeinsam: Interaktion mit Gruppen, Anregung und Moderation von Gruppenprozessen, Bewertung von Schülerhandlungen, wissenschaftliche Reflexion
 - Was unterscheidet ihn von Lehrern anderer Fächer? Die Sache Musik – die vollzugsorientierte Einstellung – funktioniert nicht unter Zwang.
- Der „Stoff“: Eigene schulmusikalische Stücke und Praxen sowie Attraktionen als Kristallisationspunkte musikkultureller Praxen und deren Teile: Wahrnehmungs- und Kompositionstechniken, Musikstücke und ästhetische Urteile verschiedener Musikulturen.

3.3 Einwände

Abbildung 5 greift Abbildung 1 wieder auf. Ich nehme sie zum Anlass, einigen möglichen Einwänden gegen

SM vom Kinde her	Relationale SM	SM von der Sache her
<ul style="list-style-type: none"> - Musik machen - Spiel/ Lust - Entfaltung angelegter Möglichkeiten (Kreativität u.a.) - Laienhaftes Musikmachen erfahren - Erziehungswissenschaften 	<p>Das Diagramm zeigt ein Dreieck mit zwei Ecken, die jeweils 'Ästhet. Wahrnehmungshandlungen' beschriftet sind. Eine horizontale Linie verbindet die unteren Ecken und ist mit 'Verständigung / Ästhet. Streit' beschriftet. Ein Pfeil zeigt von der linken Ecke nach rechts, ein weiterer von der rechten Ecke nach links, was auf einen Austausch oder einen Streit hindeutet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kunstwerke verstehen - Arbeit/ Abfragbares Wissen - Alphabetisierung/ Einführung in Kultur - Autonome Kunsterfahrung vorbereiten - Musikwissenschaften
<ul style="list-style-type: none"> - Kunstferne „Pädagogische Musik!“ - „Dass einer fiedelt, ist wichtiger als was er fiedelt!“ - „Blinder Aktionismus!“ - „Die lernen nichts!“ - „Gefälligkeitsdidaktik - „Unreflektiert, ideologiefähig!“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Bitte selbst eintragen 	<ul style="list-style-type: none"> - „Schülerferne Kunstmusik!“ - „Kreidemusik!“ - „Trockenschwimmen!“ - „Reden über ein gutes Essen macht nicht satt!“ - „Am Schüler vorbei!“ - „Musik als Schulstoff verleidet!“

Abbildung 5

die vorgestellten Argumente zu begegnen.

Erster Einwand: Die Relationale Schulmusik sei der sachorientierten Seite des Minenfelds zuzurechnen, weil sie mit den Kategorien der Ästhetik den elitären Kunstanspruch in die Musik hineintrüge, der in schulmusikalischer Praxis so gut wie nie erreichbar sei.

Erwiderung: Schon die Verwendung des Worts „Ästhetik“ (oder „ästhetisch“) lässt in manchen musikpädagogischen und -soziologischen Köpfen Alarmglocken schrillen, Zugbrücken hochklappen und Bannsprüche laut werden. (z. B. Müller 2002, 11) Solche Idiosyncrasien erscheinen nachvollziehbar vor dem Hintergrund der Probleme, die Adornos ästhetische Theorie besonders der Musikpädagogik bereitet hat. Aber die philosophische Ästhetik ist inzwischen so weit über Adorno hinaus, dass von Alltagsgeräuschen über Opusmusik bis zum Popkonzert alles einbezogen wird. Wir sollten nicht wegen einer unbequemen Theorie eine ganze wissenschaftliche Disziplin verwerfen. Von anderen Musikpädagogen werden kritische Bedenken vor demselben Hintergrund behutsamer vorgetragen: Fallen wir nicht den vielen fähigen und bemühten Schulpraktikern in den Rücken, die mit ihren Schülern unter schwierigsten Bedingungen Musik machen, wenn wir ästhetische Attraktivität von ihnen verlangen?

Freilich trägt relationale Schulmusik mit der Forderung nach erfüllten Wahrnehmungsvollzügen in musikalischer Einstellung das Moment der Kritik in das Musikmachen. Die ästhetische Kritik soll jedes taube und blinde Gehudel, musisches Geklöppel oder wie man solches Musikmachen nennen will, verhindern. Diese Kritik der Teilnehmer an der schulmusikalischen Praxis darf jedoch nicht mit der Kritik aus einer anderen gesellschaftlichen Praxis gleichgesetzt werden. Bestimmend ist zuerst die Kritik der Beteiligten. Die Schüler und Schülerinnen sollen dadurch, dass ihre ästhetische

Kritik entscheidend ist, zur ästhetischen Einstellung und entsprechenden musikalischen Vollzügen ermuntert werden. (Vgl. oben 1.3 und ausführlich zu dieser Argumentation Wallbaum 2000) Das Ernstnehmen der (Selbst)Kritik kann zwar in Verbindung mit der Forderung, dass die Schüler erfüllte Vollzüge erfahren sollen, unter Umständen mehr Üben erforderlich machen, sodass mehr Zeit in ein einzelnes Vorhaben investiert werden muss. Aber solche musikdidaktische Kritik fällt den um Lösungen ringenden Praktikern nicht in den Rücken, sondern gibt ihnen ein Werkzeug an die Hand sowie eine Orientierungshilfe in den zahllosen Entscheidungsspielräumen, die Lehr- bzw. Bildungspläne lassen oder lassen sollten.

Zweiter Einwand: Die Relationale Schulmusik (SM) unterscheidet sich kaum von der schülerorientierten Seite des Minenfelds.

Erwiderung: Erstens wird mit der ästhetischen Kritik ein nicht unwesentliches Kriterium in das schulische Musikmachen hineingetragen, wie die Auseinandersetzung mit dem ersten Einwand schon zeigte. Zweitens umfasst die Praxis der relationalen Schulmusik nicht nur das Musizieren, sondern ebenso diverse Rezeptionsszenarien wie z. B. tänzerische oder szenische Interpretation, die Produktion eines Musikvideos, eines Radiofeatures über eine Musik oder die Gestaltung eines schulischen Hörraums.

Dritter Einwand: Die ästhetische Art der Weltzuwendung sei in hohem Maße an Angstfreiheit und Freiheit von Zwängen geknüpft (z. B. Leistungsdruck, Gruppendruck).

Erwiderung: Dieser Einwand ist wohl der grundlegendste. (Vgl. z. B. Kaiser 1999) Wenn er zutreffen sollte, dann für ein Schulfach Musik mit versetzungsrelevanten Noten. In diesem Fall könnte an die Stelle einer Benotung ein „teilgenommen“ treten oder dergleichen. Aber

es gibt auch Argumente, die dieses nicht unbedingt als notwendig erscheinen lassen. Denn wenn wir zum Beispiel Komponisten oder Interpreten betrachten, die für einen Wettbewerb oder einen bezahlten Auftrag arbeiten, dann stehen auch sie unter Leistungs- und Zeitdruck und können dennoch in eine ästhetische Einstellung umschalten. Menschen können also prinzipiell auch in Drucksituationen ästhetische Einstellungen einnehmen. Insofern bleibt zu fragen, wie eine schulische Musiksituation gestaltet werden muss, dass eine ästhetische Einstellung nicht oder möglichst wenig behindert wird. (Wertvolle Hinweise gibt z. B. Niermann 2003,34) Diese Antwort wird Skeptiker vermutlich ebenso wenig überzeugen können wie der Hinweis auf Erfahrungen einzelner Musikpädagogen. Dieses Problem verdiente eine empirische Untersuchung.

Vierter Einwand: Diese musikdidaktische Konzeption sei zu einfach.

Erwiderung: Sicherlich ist jede musikdidaktische Praxis komplexer als die vom vorliegenden Konzept erfasste. Es ist auch nicht der Anspruch, dass alle Situationen der Schulpraxis allein damit bewältigt werden könnten. Aber das Konzept einer relationalen Schulmusik als ästhetischer Praxis in jede Stunde „geschraubt“, würde die Situation von Musik in der Schule entscheidend bestimmen. Dabei spricht es nicht unbedingt gegen ein Konzept, wenn es einfach ist. Im Gegenteil: Die Einfachheit spricht für seine Anwendbarkeit in der Praxis.

4. Zusammenfassung in drei Thesen

Dem vorliegenden Text geht es darum zu zeigen, dass Musik in der Schule überwiegend *in* musikalisch(-ästhetischer) Praxis erscheinen sollte. Die Eigenarten von musikalischer Praxis in der Schule werden als Schulmusik bezeichnet. Vorbereitende, vertiefende und verallgemeinernde Lehr-Lern-Handlungen *über* musikkulturelle Praxen sollten immer in einen schulmusikalischen Zusammenhang eingebunden sein.

- Musik ist eine Praxis aus Wahrnehmungsvollzügen und Kommunikation zwischen Menschen, in der es darum geht, möglichst erfüllte Zeit mit Attraktionen u.a. für das Ohr zu haben.
- In der Schule sollen Menschen verschiedene solcher Praxen *so* erfahren, dass sie die ästhetische Art der Weltzuwendung in ihre zukünftige Lebensweise hereinnehmen.
- Schulmusik ist die Kunst, konkrete Lehr-Lerngruppen in der Schule erstens zu verschiedenen erfüllten musikalischen Praxen anzuregen, die zweitens nach Möglichkeit typische Merkmale gesellschaftlicher Musikkulturen nachvollziehbar und bewusst machen.

Literatur

- Antholz, Heinz 1984: Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie? In: G. Kleinen 1984 (Hg.): Kind und Musik. (=MpF Bd.5) Laaber, S. 15-29.
- Baacke, Dieter (1993): Jugend und Jugendkulturen. Weinheim (Juventa)Barth, Dorothee 2000: Kulturgeschichten. In: MuB 6/2000, S. 2-8.
- Bähr, Johannes 2003: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Musikunterricht. In: AfS-Magazin 15/2003, S. 6-13 (Bezug über: AfS-Bundesgeschäftsstelle c7o Alfons Klüpfel, Röhnblick 25, 97618 Hohenroth.
- Bähr, J./ Gies, S./ Jank, W./ Nimczik, O. 2003: Kompetenz vermitteln, Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. In: Diskussion Musikpädagogik Nr.19, 2003, S. 26-39.
- Besseler, Heinrich 1959: Das musikalische Hören der Neuzeit. Berlin.
- Böhme, Gernot 2001: Akustische Atmosphären. Ein Beitrag zur ökologischen Ästhetik. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt 2001 (Hg.): Klang und Wahrnehmung. Mainz (Schott), S. 38-48.
- Deutsches PISA-Konsortium – Baumert, Jürgen u.a. 2001 (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schüler und Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske+Budrich).
- Dollase, Rainer u.a. 1986: Demoskopie im Konzertsaal. Mainz.
- Duncker, Ludwig 1987: Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Schule. Langenau-Ulm (Armin Vaas).
- Eco, Umberto (1986): Nachschrift zum „Namen der Rose“. München (dtv).
- Emrich, Hinderk M. (1991): Philosophische Psychologie – „Einheit der Person“ als Grenzbegriff. In: Koslowski, Peter (1991) (Hg.): Orientierung durch Philosophie. Tübingen, S.316-349.
- Geertz, Clifford (1996): Anti-Antirelativismus. (Deutsch von Claudia Brede-Konersmann). In: Konersmann, Ralf (Hg.) 1996: Kulturphilosophie. Leipzig (Reclam).
- Jank, Werner (1996): Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? In: Ott/Loesch 1996, S. 228-261.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert/Ott, Thomas (1986): Zur Person des Lehrers im Musikunterricht: Methodologische Probleme und Perspektiven zum Konzept offenen Musikunterrichts. In: Kaiser 1986 (Hg.), Unterrichtsforschung. (=Musikpädagogische Forschung, Bd.7). Laaber (Laaber), S. 87-131.
- Jank, W./ Meyer, H. 2002: Didaktische Modelle. 5., völlig überarbeitete Auflage. Berlin (Cornelsen).
- Kaiser, Hermann J. (1995): Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms/Schneider/Weber (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel (Bosse), S. 9-41.
- Kaiser, Hermann J. (1995a): Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Deutscher Musikrat (Hg.): Musikforum Nr.83, Dezember 1995, S. 17-39.
- Kaiser, Hermann J (1999): Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. In: AfS-Magazin 8/1999, S. 5-11.
- Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München (Fink).
- Könneke, Heike 1992: Methodologische Aspekte der Unterrichtsforschung im Schulfach Musik. (=Studien zur Musikpädagogik; Bd.4) Essen (Blaue Eule).
- Meyer-Denkman, Gertrud (1972): Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Wien (Universal).
- Mollenhauer, Klaus: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter 1990 (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Äs-

- thetik? Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), S. 3-17.
- Motte, Diether de la 1988: Musikpraxis, nicht Musiktheorie. In: Musik & Bildung 10/88, S. 732-736.
- Müller, Renate 1994: Oi-Musik und fremdenfeindliche Gewalt: Zur kulturellen Identität von Skinheads. In: Musik & Bildung 3/1994, S. 46-50 und 4/1994, S. 44-48.
- Müller, Renate u.a. (Hg.) 2002: Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim (Juventa).
- Niermann, Franz 2003: Kunstanspruch und Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik Nr.15/2003, S. 31-36.
- Nykrin, Rudolf (1978): Erfahrungserschließende Musikerziehung: Konzepte - Argumente - Bilder. (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 4) Regensburg (Bosse).
- Ott, Thomas/Loesch, Heinz v. (1996) (Hg.): Musik befragt - Musik vermittelt: Peter Rummenhüller zum 60.Geburtstag. Augsburg (Wißner).
- Ott, Thomas 1997: Musizieren und Lernen. In: Bähr, J. / Schütz (Hg.) 1997: Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Oldershausen (Lugert), S. 7-15.
- Ott, Thomas 2003: Welche Kompetenz? Welche Kultur? Heft 20/2003, S. 9-11.
- Otto, Gunter 1998: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. (3 Bände). Seelze-Velber (Kallmeyer).
- Pfeffer, Martin u.a. 1998 Hg.): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Augsburg (Wißner).
- Petrat, Nicolai 2001: „Flow“. In: NMZ 6/01, S. 24.
- Pütz, Werner 2002: Flow – eine Perspektive für lustvolles Lernen in der Hochschule. Versuch in pädagogischer Absicht. In: Nimczik, Ortwin (Hg.): Musik – Vermittlung – Leben. Festschrift für Ernst Klaus Schneider. (=Detmolder Hochschulschriften, Bd.3) Essen (Blaue Eule), S. 130-144.
- Richter, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation. Frankfurt/Berlin/München (Diesterweg).
- Richter, Christoph (2003): Zwischen Skylla und Charybdis. (Manuskript).
- Rumpf, Horst (1995): In die Schwebel bringen, verrücken, vergegenwärtigen. Drei Arten spielerischen Umgangs. In: Spielzeit: Spielräume in der Schulwirklichkeit. (=Friedrich Jahresheft XIII).
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel (Bosse).
- Rolle, Christian 2003: Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen.
- Rolle, Christian 2003a: Sprechen über Musikpädagogik. Vom Nutzen der Sprachanalyse für das musikpädagogische Nachdenken. In: zfk (http://home.arcor.de/zf/zfk/home.html).
- Scheller, Ingo 1981: Erfahrungsbezogener Unterricht. Ff/M (Scrip-tor).
- Schulz von Thun, Friedemann 1999: Das „Innere Team“ und situation-gerechte Kommunikation. Hamburg (rowohlt).
- Schütz, Volker 1996: Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur, In: Reinhard C. Böhle 1996 (Hg.), Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt/Main, S. 76-83.
- Schütz, Volker 1998: „Aber was ist der Künstler?“ Zur Problematik der künstlerischen Ausbildung an einer Musikhochschule. In: Pfeffer, Martin 1998, S. 387-408.
- Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M (Suhrkamp).
- Seel, Martin (1991): Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt/M (Suhrkamp).
- Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens. Wien (Hanser).
- Spychiger, Maria B. 2003: Lernforschung. In: Diskussion Musikpädagogik Heft 19/2003, S. 3-26. (Darin besonders der soziale Konstruktivismus bzw. „Transaktionismus“).
- Stroh, Wolfgang Martin 1994: Handbuch New Age Musik. Auf der Suche nach neuen musikalischen Erfahrungen. Regensburg (Con Brio).
- Stroh 2002: Musik oder Musikunterricht an der Schule? In: Diskussion Musikpädagogik 14/2002, S. 23-27.
- Stroh, Wolfgang Martin 2003: „Musik lernen“ – ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 20/2003, S. 3-8.
- Wallbaum, Christopher 1996: Ästhetische Wahrnehmung: Zur Ästhetik Martin Seels. In: M+U Heft 38, 5/1996, S. 37-39.
- Wallbaum, Christopher 2000: Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27) Kassel (Bosse).
- Wallbaum, Christopher 2005: Neue SchulMusik: Ästhetische Praxis und Enkulturation. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt 2005 (Hg.) (Im Druck).
- Welsch, Wolfgang 1997: Transkulturalität – Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela / Thomsen, Christian W. 1997 (Hg.): Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln (Wienand).
- Westerlund, Heidi 2000: Kolonialismus oder Pluralismus? Universales versus kontextuelles Denken in der multikulturellen Musikerziehung. In: Musik & Bildung 6/00, S. 14-19.
- Zinnecker, Jürgen 1975: Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim (Beltz).

Anmerkungen

- 1 Mollenhauer (1990) trat mit einer entsprechenden These eine Diskussion über Möglichkeit und Unmöglichkeit von ästhetischer Bildung los. Vgl. dazu Rolle 1999, 14ff. u.a. Dass und wie auch viele produktionsdidaktische Ansätze der Musikpädagogik diese Position vertraten und vertreten, ist nachzulesen in Wallbaum 2000, 274f.
- 2 Kaiser (1995) stellt Nykrins Erfahrungsbegriff (1978) zwischen einen eher sachorientierten von Christoph Richter (1976) und einen strikt subjektorientierten, beinahe privatistischen von Jank/Meyer/Ott.
- 3 Auf ähnliche Weise – wenn auch weniger prägnant – suchen andere, produktionsdidaktische Konzepte einen praktikablen Ansatz für eine Lehr-Lernpraxis zwischen Subjekt- und Objektorientierung. Einige erreichen diesen Ort „Dazwischen“ im Einzelfall auch – z. B. Henze, Roscher, Orff u.a. -, schwächen ihre Anwendbarkeit auf die Schul- und/oder soziokulturelle Situation aber teils durch unhaltbare Festlegungen auf eine einzelne Musikkultur oder sie erweisen sich nur in außerschulischen Szenen der Laienmusik als praktikabel. Auf weitere Dualismen, wie sie z. B. Stroh 2002 (Musik oder Musikunterricht) oder Richter 2003 (Zwischen Skylla und Charybdis) aufmachen, kann hier nicht weiter eingegangen werden.
- 4 In der deutschsprachigen Ästhetik wurde und wird sie zum Beispiel von Martin Seel vertreten und in immer neuen Begrifflichkeiten ausgeleuchtet. Im Kontext der Frage nach dem Zusammenhang von musikalischer Erfahrung und ästhetischer Bildung entfaltet Christian Rolle 1999 diese wissenschaftliche Position. Zur Lage dieser Theorie in Bezug auf Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns und Wittgensteins Konzept der „Sprachspiele“ in den Philosophischen Untersuchungen vgl. Wallbaum 2000, 203-207. Den Unterschied der pragmatischen zur sprachanalytischen Methode, wie sie in der Musikpädagogik von Matthias Flämig vertreten wird, erläutert Rolle 2003a.