

# ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

10

Hermann J. Kaiser  
*Verständige Musikpraxis*

DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2010.1304

## Verständige Musikpraxis Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens

### I. Ausgangssituation

Wohl kaum eine andere Frage hat in den letzten drei Jahrzehnten die Diskussion um die Gestalt des Musikunterrichts in der allgemeinbildenden Schule in einer Weise angeregt, gleichzeitig aber auch aufgeregt, wie jene nach Aufgabe und Funktion, welche dem gemeinsamen Musizieren in der Klasse (Klassenmusizieren) zuzuweisen seien und welche Erscheinungsform(en) dieses annehmen könne bzw. solle<sup>1</sup>. Dabei hat diese Frage bereits eine längere Vorgeschichte. Entzündete sich doch bereits anfangs der 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts eine heftige Diskussion um Form und Funktion des schulischen Musizierens im Klassenunterricht und damit um die Gestalt des Musikunterrichts in der Schule insgesamt. Zwischen den Polen von Hindemiths viel zitiertes Äußerung, dass Musikmachen besser sei als Musikhören, und Adornos Votum gegen ein gegenüber der gesellschaftlichen Musikpraxis jener Zeit distantes und daher für dessen Implikationen blindes, musikpädagogisch verkürztes Musizieren, bewegte sich dieser „Diskurs“<sup>2</sup>. Demzufolge präsentieren unterschiedliche sprachliche Auseinandersetzungen um das „gemeinsame Musizieren in der Schulklasse“ letztlich unterschiedliche Gegenstände. Die Kennzeichnung des musikalischen Tuns von Teilen der musischen Bewegung durch Thomas Ott macht diesen Sachverhalt recht deutlich:

„Volkslied und Volksmusik als Restdomäne des Urtümlich-Gesunden inmitten einer denaturierten Zivilisation; unreflektiertes Sich-Einschwingen in den ‚Gefühlsgehalt‘ des Musizierten ...“ (Ott 1984, S.13).

Hier zeigt sich ein gegenüber der umfassenden gesellschaftlichen Musikpraxis beträchtlich verkürzter Musikbegriff; gleichfalls ein ebenso deformiertes Verständnis gesamtgesellschaftlicher Praxis jener Zeit, in der Musik als soziale Tätigkeit genuin verwurzelt ist. In einer knappen histo-

---

<sup>1</sup> In einem kurzen, differenziert abwägenden Beitrag hat sich Hans Bäßler 1997 mit den Möglichkeiten und Grenzen des *Musikmachens mit der ganzen Klasse* auseinandergesetzt. Die Argumente pro und contra schienen, folgt man seinen Darlegungen, ausgetauscht. Gegenwärtig jedoch kündigt der Arbeitskreis für Schulmusik (AFS) seinen Bundeskongress 2011 unter dem Motto *Musizieren mit Schulklassen* an. Wenn dann in der Kongress-Ankündigung gefragt wird: *Musikpraxis in der Schule: Wie - weshalb - wie viel?*, so ist das ein untrüglicher Hinweis auf anscheinend weiterhin bestehende Begründungsdefizite für diesen Bereich schulmusikalischer Tätigkeit.

<sup>2</sup> Der Begriff „Diskurs“ findet hier statt jenem der Diskussion ganz bewusst Verwendung. Damit mag der Hinweis von Foucault beherzigt sein, dass jeder Diskurs den Gegenstand, um den er sich müht, in eben diesem Diskurs selbst (erst) hervorbringt (Foucault 1994, S.74).

rischen Rekonstruktion der später erfolgenden musikpädagogischen Antworten auf die kritisierte Musizierpraxis der „Musischen“ zeigt Ott, dass sie bei aller Unterschiedlichkeit

„in der Wendung gegen eine Musik-Subkultur in der Schule (übereinstimmen), die es sich mit kind- und jugendgemäßen Formen des Musizierens genug sein lässt -gleichgültig, ob diese ein Pendant außerhalb der Schule haben oder nicht - und die damit an der Realität vorbei - oder gar in höchst illusionistischer Weise gegen sie angeht, wie die musische Erziehung das getan hatte“ (ebd., S.14).

Die Verwirklichung der allen kritischen Ansätzen seit den fünfziger Jahren gemeinsamen Vorstellung, dass für Musik in der Schule der Anschluss an die außerschulische Musikproduktion grundlegend sei (bzw. sein müsse), konnte hinsichtlich des Musizierens in der Schulklasse auf Grund der Komplexität der außerschulischen Musikproduktion nicht eingeholt werden. So ist es kaum verwunderlich, dass für viele Musikpädagogen jener Zeit die „Ausrichtung der Unterrichtsziele auf das bewusste Hören“ leitend war. Dabei wurde das Musizieren zwar nicht ausgeschlossen, musste sich jedoch in erster Linie vor den Zielen der Hörerziehung legitimieren (vgl. ebd., S.15).

Vor diesem Hintergrund setzt im Jahre 1978 das Projekt von Ulrich Günther und Thomas Ott an: *Musikmachen im Klassenunterricht - 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis* (veröffentlicht 1984). Es dürfte kaum zu viel behauptet werden, wenn man dieser Publikation bzw. dem darin dokumentierten Projekt und seiner Begründung die Funktion einer Initialzündung für den am Ende der 70er Jahre einsetzenden und bis heute sich durchhaltenden Diskurs um das Klassenmusizieren beimisst. Dabei muss man dessen ungesicherte Begründungssituation vor dem Hintergrund der seinerzeit gegebenen unterschiedlichen Erscheinungsformen von Musik und einer großen Vielfalt der von den Musiklehrern bereits realisierten Musiziermöglichkeiten mit bedenken, in denen sich die Autoren seinerzeit befunden haben, und die Ott in der Frage zuspitzt:

„Was liegt hier vor: opportunistische Anpassung an Schülerbedürfnisse (das Musikmachen liegt an erster Stelle unter den Schülerwünschen an den Musikunterricht!) und darüber hinaus an manipulierte Geschmackspräferenzen, ans ‘schlechte Bestehende‘ des Musikmarkts mit seinen entmündigenden Konsumzwängen? Welchen Sinn hat das alles, auf welche Fähigkeiten läuft es hinaus, welchem Begriff musikalischer Bildung lässt es sich zuordnen, und wie ist dieser zu begründen? Denn dass solcher Musikunterricht den Beteiligten einfach Spaß macht, wird zwar jeder begrüßen, der die heutige Schulwirklichkeit kennt. Wenn man mit der Geschichte der Musikpädagogik vertraut ist, weiß man aber auch, wohin solcher ‘Spaß‘ gelegentlich schon geführt hat. Spaß ist sicher eine wichtige Voraussetzung für gelingende Lernprozesse; zur Begründung reicht er allein nicht aus“ (ebd., S.16).

Der historisch-rekonstruierende Durchgang durch verschiedene Versuche, dem Musizieren in der Schule eine Legitimationsbasis zu sichern, zeigt, so Ott zufolge, - auf Grund der Heterogenität der Ansätze, aber teilweise auch auf Grund ihrer argumentativen Dürftigkeit in den Begründungen - nur unbefriedigende Ergebnisse. Auch von der empirischen Unterrichtsforschung erwartete Ott keine Hilfe für die *Begründung* des Musizierens in der Schule. Das ist auch kaum verwunderlich. Denn dem Faktischen kann weder Normativität in inhaltlicher Hinsicht noch regulative Qualität hinsichtlich des methodischen Zugriffs in der Legitimationsfrage zugesprochen werden. Das von Ott mit verantwortete Projekt bezog daher seine Theoriegrundlage aus der methodolo-

gischen Anknüpfung an die geisteswissenschaftliche Pädagogik Dilthey'scher Provenienz über den Begriff einer *Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit*. Die darin liegende Gefahr einer unzulässigen Beanspruchung von Objektivität (für die auf diesem Hintergrund gewonnenen Forschungsergebnisse) und einer Verkennung des normierenden Drucks dieser Wirklichkeit (auf den Theorie- und Forschungskontext) umgeht das Projekt durch eine *Reduzierung* des Anspruchs. Es will *Beschreibungen* liefern von Unterrichtsprozessen, die ihrerseits zur Hypothesenbildung für weitere Analysen und Untersuchungen zur Verfügung stehen. Ein solches Vorgehen liefert - bestenfalls - Erfahrungen, deren Tragfähigkeit sich in darauf folgenden Handlungskontexten erweisen musste. Dessen sind sich Ott und Günther, wie ihr die Veröffentlichung beschließendes Resümee kenntlich macht, bewusst:

„Wenn wir nun versuchen, diese Analysen und Erkenntnisse zusammenzufassen, so stoßen wir immer wieder auf sehr unterschiedliche Einzelerfahrungen, die sich aus der konkreten Situation ergaben, wobei neben den Rahmenbedingungen wohl die Person des Lehrers, seine musikalisch-pädagogische Sozialisation und sein Selbstverständnis als Musiklehrer die ausschlaggebende Rolle zu spielen scheinen.

Dennoch lässt sich von einem Gesamteindruck und einer Gesamterfahrung sprechen. Musikmachen im Klassenunterricht ist eine komplexe Thematik, die didaktisch-thematische Wege nach allen Seiten hin öffnet. Deshalb ist es schwierig, der Position zu widersprechen, für die das Musikmachen in curricular-didaktischer Beziehung zentral oder fundamental ist, und zwar nicht nur in musikalisch-didaktischer, sondern auch in pädagogischer Hinsicht; denn es vermag offenkundig ein in positiver Hinsicht verändertes und veränderndes Verhalten der Schüler untereinander und zwischen Schülern und Lehrer zu bewirken.

Diese Folgerungen können freilich vorerst nur als eine Hypothese gelten, die jedoch zur Überprüfung ebenso anregt wie herausfordert“ (Günther & Ott 1984, S.199f.).

Ein wenig verkürzend lässt sich zusammenfassen: Das Verdienst von Günther und Ott besteht u.a. darin, dass sie über die Dokumentation von musikunterrichtlicher Wirklichkeit, hier in einem Projekt des Musizierens in der Schulklasse, auf das Defizit seiner theoretischen Begründung „zeigen“. Sie geben jedoch noch keine Begründung im strengen Sinne des Wortes curricularer Legitimation; in klassischer (kantischer) Redeweise: Sie exponieren (illustrieren) das Problem, geben aber noch keine Deduktion (Rechtfertigung). Demzufolge muss heute die Legitimationsfrage in einen neuen, anders gearteten Horizont positioniert und darin neu gestellt werden.

1995 war vom Autor dieses Beitrags der Versuch gemacht worden, das Musikmachen im Schulunterricht in einem bildungstheoretischen Rahmen zu verorten; dessen weiter ausgefaltete Begründung erschien 2001. Beide Arbeiten lassen sich verstehen, das von Ott aufgezeigte Legitimationsdefizit zu beheben; aber sie blieben - aus heutiger Sicht - noch unvollständig. Musikmachen im Klassenunterricht wurde auf eine *Grundorientierung von Musik in der Schule* bezogen, die als „Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis, wie sie durch die Kinder und Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird, in eine verständige Musikpraxis“ begrifflich gefasst worden war. Für diese Transformation war musikal-

sche *Tätigkeit im engeren Sinne* als zentrales (ja, als konstitutives) Moment aufgewiesen worden (Kaiser 2001, S.96). Diese, aus den damaligen Überlegungen hervorgehende Begründung des Musizierens im Schulunterricht, wurde inzwischen von einer Reihe von Autorinnen und Autoren konstruktiv<sup>3</sup> bzw. kritisch<sup>4</sup> aufgegriffen. Dieses geschah z.T. auch weiterführend, wenn der Anspruch der Verständigkeit z.B. auf den gesamten Musikunterricht, im Begriff des „verständigen Musikunterrichts“, ausgedehnt wurde. Neben den gewissenhaften u.a. kreativen Aufnahmen dieser Vorstellung ist doch auch hin und wieder der Wunsch nach weitergehender Aufschlüsselung aufgetreten. Dem mögen die im Folgenden vorgetragenen Darlegungen dienen<sup>5</sup>.

Diese umfassen vier gedankliche Schritte. Die ersten drei bindet das systematische Interesse am Begriff „Verständige Musikpraxis“, wohingegen das Abschlusskapitel, musikdidaktisch orientiert, den Begriff Verständige Musikpraxis zu der Analyse und Konstruktion (Planung) von Musikunterricht in Beziehung setzt.

Ausgang (in Kap. II, 1) bildet - anknüpfend an frühere Beschäftigungen mit dem Problem Verständiger Musikpraxis - der Rückgriff auf jenen historisch weit zurückliegenden Impuls, den Aristoteles in der *Nikomachischen Ethik* gegeben hat und der bis in die gegenwärtige handlungstheoretische Diskussion hineinwirkt. Die darin vollzogene Abgrenzung der Praxis, des kommunikativ-politischen Handelns, von der herstellenden (poietischen) Tätigkeit, die auch für die Musik als bestimmend angesehen wird, wird als Folie der weiteren Erörterungen kurz aufgenommen. Es wird angedeutet, dass dieser Praxisbegriff nach den Erfahrungen der industriellen Moderne nicht zu halten ist. Die Reservierung des Handlungsbegriffs ausschließlich für das kommunikativ-politische Tätigsein wird aufgegeben zu Gunsten eines erweiterten Handlungsbegriffs, der im Umkreis der analytischen Philosophie in Amerika entwickelt worden ist (Kap. II, 2). Dessen spezifische Leistung (und auch Grenze) wird im Hinweis auf einen phänomenologisch orientierten Handlungsbegriff verdeutlicht. - Der Begriff einer Verständigen Musikpraxis bleibt so lange unvollständig, wie er eine für Individuum und Gesellschaft konstitutive Dimension nicht einbezieht, Arbeit. Die Überlegungen in den Kapiteln II, 3 und II, 4 widmen sich dem Begriff Arbeit in seinen historisch gegebenen negativen und produktiven Konnotationen, um sich dann im Kapitel III der mit Arbeit unmittelbar zusammenhängenden *Schaffung* von Arbeitskraft und damit ihrer schulischen Form, dem Lernen zuzuwenden. Mit der Trias von Herstellen - Handeln - Schaffung von Arbeitskraft ist jener neuzeitliche Begriff von Praxis umrissen, der für das musikbezogene Tätigsein von Kindern und Jugendlichen in der allgemeinbildenden Schule Gültigkeit bean-

---

<sup>3</sup> So z.B. Jank in Jank 2005, S.86ff., sowie Bähr, ebd., S.163

<sup>4</sup> Vgl. z.B. Krause 2008, S.296ff.

<sup>5</sup> Besonderer Dank gilt in diesem Zusammenhang meinen beiden Kollegen Werner Jank und Ortwin Nimczik sowie den Damen und Herren ihres gemeinsamen Doktorandenkollegs auf einem Symposium 2009 in Detmold. Deren Nachfragen und Anregungen haben nicht unbeträchtlich zu den hier angebotenen Überlegungen beigetragen.

spricht. So führen die Vorarbeiten in Kapitel II und III in die Formulierung des Begriffs einer „Verständigen Musikpraxis in der Schule“ (Kap. IV). Wie zuvor bereits angedeutet, stellt - die gesamten Überlegungen abschließend - das Kapitel V den Begriff der Verständigen Musikpraxis in den „klassischen“<sup>6</sup> unterrichtstheoretischen Rahmen von Analyse und Planung (Konstruktion) von Musikunterricht.

## **II. Herstellen, Handeln, Arbeiten - konstitutive Momente verständiger Musikpraxis in der Schule**

### *1. Problemgeschichtlicher Hintergrund: Die Dichotomie von Handeln und Herstellen*

Zentral für den zuvor angesprochenen Begründungsrahmen ist der Begriff der Praxis. In der zuvor noch einmal aufgenommenen Aufgabenbestimmung von Musikunterricht taucht der Begriff Praxis zweimal auf: einmal als Usuelle, zum andern als nachdenkliche, d.h. Verständige Musikpraxis. Der Begriff Usuelle Musikpraxis meint das Ensemble von musikbezogenen Fähigkeiten, über das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene unhinterfragt verfügen und situationsbezogen jeweils aktivieren. Darin eingeschlossen ist jegliche Form des alltäglichen Musikmachens und des Hörens von Musik; gleichfalls das im Kontext der eigenen sozialen Gruppe stattfindende Sich-Äußern, das Stellung nehmen, die Artikulation der durch Musik angeregten emotionalen Befindlichkeiten.

Gegenüber einer Verständigen Musikpraxis werden in einer Usuellen Musikpraxis alle Formen musikbezogener Tätigkeit (noch) nicht Gegenstand eines expliziten Nachdenkens, eines selbstbezüglichen Nach-Denkens darüber mit der Möglichkeit des Darüber-Sprechens.

Verständige Musikpraxis dagegen ist das Ineins von musikbezogenen Tätigkeiten (wie zuvor beschrieben) und distanzierender Reflexion, das über den „Gegenstand Musik“ hinausgeht. Der differenzierte individuelle Umgang damit wird für das musizierende, über Musik nachdenkende. Subjekt thematisch. Es wird im „Gegenstand Musik“ sich selbst zum Thema (der Auseinandersetzung). Dabei geht es keineswegs nur um Fragen technischer Art wie z.B. Habe ich richtig gespielt? Ist mein Tempo dem Stück angemessen? produktiv: Gibt es in meiner Produktion eine Logik des Aufbaus? Welcher harmonischen, formalen und instrumentalen Mittel habe ich mich bedient? usf. Es geht vielmehr um die Reflexion des Bezuges, den ich als hörendes, musizierendes usf. Subjekt gegenüber meinen musikbezogenen Tätigkeiten einnehme.

Seitdem der Praxisbegriff aus dem antiken in neuzeitliches Denken hineingewachsen ist, sind ihm vielfältige Bedeutungen zugewachsen. Der Begriff hat im alltäglichen Gebrauch eine beträchtliche Weite und damit Unbestimmtheit erfahren, seine begrifflichen Ränder sind „ausge-

---

<sup>6</sup> Vgl. Heimann, Otto & Schulz 1965

franst“. So kann diesem Begriff ein ganzes Ensemble von Tätigkeiten und Institutionen eingefügt sein, wenn z.B. von Lernpraxen oder Arztpraxen gesprochen wird. Einen weiteren Beleg für die angesprochene Diffusität bildet ein Begriff wie „gesamtgesellschaftliche Praxis“. Gerade auch im musikpädagogischen Schrifttum und in den ihm vorausgehenden Diskursen finden sich ganz unterschiedliche Begriffsverwendungen und damit Bedeutungszuweisungen. So stehen z.B. Begriffe wie Musikpraxis oder Ensemblepraxis im Musikunterricht sowie in der Musiklehrerausbildung jeweils für ein weites Feld von ganz unterschiedlichen musikbezogenen Tätigkeiten. Der Begriff markiert dann *jeweils* ein mehr oder weniger fest umrissenes Aufgabenfeld. Auch findet sich der Begriff im Plural, z.B. Musikpraxen. Dann steht er einfach nur für Tätigkeiten wie Singen, Instrumentales Musizieren, Ensemblespiel u.v.m. Äußerst selten jedoch findet der Praxis-Begriff im musikpädagogischen Schrifttum eine Verwendung, die seine historischen Wurzeln aus der klassischen Antike nicht verleugnet und damit ein bis heute geltendes konstitutives Moment dessen (u.a. gegenüber dem Begriff Technik) aufrechterhält (vgl. z.B. Vogt 2004). Praxis ist in dieser Denktradition eine auf das Gute, auf das gelingende Leben zielende und sich davor rechtfertigende verantwortete Lebensform. Praxis ist gegenüber dem herstellenden Tätigsein in spezifischer Weise ausgezeichnet<sup>7</sup>. Sie hat *Zweck*charakter, d.h. sie rechtfertigt sich vor und in sich selbst.

Dagegen hat das herstellende Tätigsein aus der Sicht des Aristoteles *Mittel*charakter: etwas tun, um damit etwas anderes zu erreichen, zu bewirken u.ä. Auf Musik bezogen heißt das: Es wird zwischen musikalischem Handeln und herstellender musikalischer Tätigkeit unterschieden. In moderner Terminologie: Herstellende Tätigkeit findet ihre Verankerung in instrumenteller Vernunft, Praxis in sittlich und damit wesentlich reflexiv gegründetem Handlungswissen (vgl. Kaiser 2001, S.95; Vogt 2004, S.10). So ist z.B. das Üben eines Musikstückes zum Zwecke seiner (möglichst) angemessenen Reproduktion ein Prozess des Herstellens, an dessen Ende die angemessene Darbietung des Musikstückes, die Aufführung, steht. Musikalische Praxis - in des Wortes grundlegender Bedeutung - dagegen kennzeichnet eine Form des Lebens, in dem Musik, das tätige sich darin Bewegen, das Wissen um und über sie usf. diesem Leben eine spezifische und je individuelle Form gibt. Insofern ist sie eine prinzipiell nicht zu Ende gehende „Dauerangelegenheit“ (und auch *Daueraufgabe*).

Die Differenzierung von Handeln und Herstellen geht letztlich auf die Vorstellung zurück, wie sie Aristoteles - bis heute nachwirkend (vgl. u.a. Arendt 1958, Negt 1984 und 2001) - in der Antike entwickelt hat. Die für beide Tätigkeitsformen charakteristischen Merkmale und Unter-

---

<sup>7</sup> Dass der Begriff der „Tätigkeit“ hier eine andere Bedeutung hat als in den tätigkeitstheoretischen Arbeiten der russischen Schule von Leontjev, Luria und Vygotski, sei - um Missverständnisse zu vermeiden - vorsichtshalber angemerkt.

schiede lassen sich am einfachsten der folgenden Gegenüberstellung entnehmen (vgl. Kaiser 2001, S.96).

Poiesis		Praxis
1. Herstellende Tätigkeit (Poiesis) geht auf die Produktion eines von der Tätigkeit auch theoretisch ablösbaren Produkts.		1. Praxis meint sittliches Handeln. Hier entsteht kein von diesem Handeln ablösbares Produkt. Die Form des Handelns selbst als sittliches ist kennzeichnend.
2. Grundlage für eine herstellende Tätigkeit ist Technik.		2. Grundlage einer Praxis ist die im Menschen liegende Haltung. Aristoteles nennt dieses: Tugend (Arete).
3. Gewonnen wird Technik durch Übung.		3. Praxis entwickelt sich - als sittliche - durch handlungsbezogenes Wissen (Klugheit, Aristoteles: Phronesis)
4. Herstellende Tätigkeit verwirklicht sich im Produkt.		4. Praxis verwirklicht sich als Ausfluss eines sittlichen Charakters

## 2. Ein sprachpragmatischer Handlungsbegriff

Ein Blick in die Problemgeschichte lässt nun eine Reihe von Fragen aufkommen. Ist die aristotelische Reservierung des Begriffes Handeln für das kommunikativ-politische Tun im Staate heute noch durchzuhalten? Verschwindet die menschliche Tätigkeit des Herstellens wirklich im Produkt? Wo bleibt der Begriff der Arbeit? Ist der Begriff Praxis wirklich nur auf die Dimension des Handelns anwendbar?

Dass an dieser Stelle die vorliegende Diskussion des Handlungsbegriffes seit der Antike bis in die Gegenwart hinein nicht einmal ansatzweise rekonstruiert werden kann, liegt auf der Hand. Eines aber ist unbezweifelbar: Der Handlungsbegriff ist anders zu positionieren. Um die ontologischen Fußangeln, wie sie mit der Frage *Was ist Handeln?* verknüpft sind (vgl. Poppers Vorbehalt gegenüber der Was-Frage) zu umgehen, wird im Folgenden die Frage leitend: Wann nennen wir ein menschliches Tun ein Handeln? bzw. Welche Bedingungen müssen für eine notwendige und hinreichende Bestimmung des Begriffes Handeln gegeben sein? Die Beantwortung dieser Frage(n) erfolgt auf dem Hintergrund der Überlegungen von David Rayfield, die dieser bereits 1968 vorgelegt hat. Rayfield nennt vier Kriterien, von denen die Erfüllung eines jeden für sich genommen eine *notwendige* Bestimmung des Begriffes Handeln darstellt; aber erst alle vier zusammen stellen eine *hinreichende* Bedingung dafür dar, dass wir ein bestimmtes menschliches Tun ein *Handeln* nennen können. Das folgende Beispiel mag einen zunächst intuitiven Zugang zu dieser Problemlage eröffnen.

Alexander (=A) spielt „Vogel als Prophet“ (=V) aus den *Waldszenen* von Robert Schumann. Handelt es sich einfach um ein *Tun* oder *handelt* Alexander? Die bestätigenden Antworten auf die folgenden vier Fragen qualifizieren das Tun von Alexander als Handeln. (1) Was tut Alexander? bzw. was hat Alexander getan? - Er hat „Vogel als Prophet“ gespielt. (2) Kann man sich überhaupt dazu entscheiden (es muss keineswegs Alexander sein), „Vogel als Prophet“ zu spielen? - Sicherlich, man kann sich dazu entscheiden. (3) Ist Alexander für sein Spiel verantwortlich? - Ja, er ist dafür verantwortlich. Er wurde weder von seinen Eltern noch von sonst einer Instanz dazu gezwungen (wenigstens hier im Beispiel), „Vogel als Prophet“ zu spielen. (4) Alexander antwortet auf die Frage, ob er „Vogel als Prophet“ gespielt habe: Ja, ich habe „Vogel als Prophet“ gespielt.

Formalisiert man die einzelnen Stationen dieses Beispiels, so ergibt sich:

F1 ist eine Frage von der Form *Was tut A?* bzw. *Was hat A getan?*

F2 ist eine Frage von der Form *Könnte man sich in irgendeiner Situation zur Tätigkeit V entscheiden?*

F3 ist eine Frage von der Form *Ist A für die Tätigkeit V verantwortlich?*

F4 ist eine Frage von der Form *Tust du V?* oder *Hast du V getan?*

Nicht unentscheidend ist die Reihenfolge dieser Fragen. Denn eine verneinende Antwort auf die Frage 3 z.B. lässt die Tätigkeit, auf die sich diese Fragen beziehen, zu einem bloßen Tun werden. Ähnliches gilt z.B. wenn zwar die Fragen F1 bis F3 bejahend beantwortet wurden, die Frage F4 jedoch verneint wird. (Das kann passieren, wenn im obigen Beispiel jemand anderes für Alexander gehalten wird und an ihn die Frage F4 gestellt würde, die er mit nein beantworten würde.)

Was sich auf den ersten Blick vielleicht als ein wenig gekünstelt liest, erhält doch seine Überzeugungskraft, wenn man die vier Bedingungen in gängige Begrifflichkeit transformiert.

1. Das Gegebensein eines Tuns, einer Tätigkeit und dessen inhaltliche Bestimmung.
2. Freiheit, eine bestimmte Tätigkeit vollziehen zu können.
3. Verantwortlichkeit: Sich und anderen eine Antwort auf die beiden Fragen zu geben: Was tust Du? Und warum tust Du das?
4. Rückbezug dieses Tuns auf den Tätigen und (mögliche) Affirmation seines Tuns durch ihn.

Die Valenz dieser 4 Kriterien für die Beschreibung von Verständiger Musikpraxis wird später noch einmal detaillierter gezeigt<sup>8</sup>.

Man muss natürlich sehen, dass diese Bestimmung des Handlungsbegriffes - genauer die Bestimmung von Bestimmungen, mit/unter denen wir ein Tun als Handeln beschreiben können,

<sup>8</sup> Eine vielleicht irritierende Frage drängt sich allerdings hier auf: Wie steht es um die *Entscheidungsfreiheit* und die *Verantwortlichkeit* für das im Unterricht geforderte Tun von Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden Schule? Inwieweit sind beide in der Institution Schule, die eine „Zwangsinstitution“ (vgl. z.B. *Schulpflicht*) darstellt, überhaupt gegeben bzw. hinsichtlich der Verantwortlichkeit einzufordern?

sehr bescheiden auftritt. Dass sie jedoch äußerst hilfreich für die Entfaltung des Begriffs einer Verständigen Musikpraxis ist, wird sich noch zeigen.

Wie vorsichtig und unpräventios diese Bestimmung sich darstellt, wird deutlich, wenn man sich als Gegenbild eine andere, wirkungsmächtige Bestimmung des Handlungsbegriffes vor Augen führt<sup>9</sup>.

„Sprechend und handelnd schalten wir uns in die Welt der Menschen ein, die existierte, bevor wir in sie hineingeboren wurden, und diese Einschaltung ist wie eine zweite Geburt, in der wir die nackte Tatsache des Geborens bestätigen, gleichsam die Verantwortung dafür auf uns nehmen. (...) In diesem ursprünglichsten und allgemeinsten Sinne ist Handeln und etwas Neues anfangen dasselbe; jede Aktion setzt vorerst etwas in Bewegung, sie agiert im Sinne des lateinischen *agere*, und sie beginnt und führt etwas an im Sinne des griechischen *archein*. Weil jeder Mensch auf Grund des Geborens ein *initium*, ein Anfang und Neuankömmling in der Welt ist, können Menschen Initiative ergreifen, Anfänger werden und Neues in Bewegung setzen (Arendt 2001, S.215ff.).

Das Problem einer phänomenologisch orientierten Handlungstheorie wird in diesen Zeilen deutlich. Sie zeigt, was mit der Vielfalt des unter einem Begriff Begriffenen verbunden ist bzw. sein kann; sie setzt allerdings das *Vorverstandensein* des Begriffes *Handeln* unbefragt voraus. Wohlweislich enthält sie sich des Versuchs einer ontologischen Bestimmung des Begriffes, die von der Frage geleitet wäre: Was *ist* Handeln? Diese Frage aber dürfte nicht zu beantworten sein im Gegensatz zu der zuvor erörterten Frage: Wie sprechen wir über Handeln und Handlung? bzw. Was bezeichnen wir sprechend als Handeln? Arendt gibt statt dessen eine Liste von Funktionen, die Handeln für den Handelnden selbst und für jene, die mit diesem in Verbindung gebracht werden, hat:

- Handeln ist nicht rückgängig zu machen
- Es gibt keine verlässliche Kontrolle über einmal initiierte Handlungsprozesse, da Handeln sozial-interaktiv ist.
- Kein Mensch weiß wirklich, was er tut, wenn er handelt.
- Handeln hat Folgen. Insofern sind die Folgen von Handlungen als Antworten anderer auf das initiierte Handeln zu verstehen.
- Der Mensch ist unfähig, alle Folgen seines Handelns vorauszusehen und seine Motive des Handelns verlässlich zu ergründen.
- Getanes kann nicht ungeschehen gemacht werden.
- Herstellungsprozesse - gut aristotelisch - verausgaben ihre Kraft in der Herstellung und erlöschen in ihren jeweiligen Endprodukten.

---

<sup>9</sup> Hier wird auf die faszinierende Arbeit von Hannah Arendt Bezug genommen. Über historische Re-kurse entfaltet sie die Grundformen menschlicher Tätigkeit hinsichtlich ihrer individuellen, sozialen und politischen Bedeutsamkeit. Im Kontrast dazu wird jedoch die Leistungsfähigkeit einer sprachpragmatischen Bestimmung des Handlungsbegriffes, wie er zuvor unter Hinweis auf die Arbeit von David Rayfield vollzogen wurde, sichtbar. Diese Weise des Zugriffs, die nicht nach den mit einem Begriff verbundenen *Funktionen*, sondern nach seiner *Verwendung in einer Sprache* fragt, wird im Folgenden auch leitend für die weitere Bestimmung des Begriffes *Verständige Musikpraxis*.

- Dagegen erlischt die Kraft, die durch Handlungsprozesse entfesselt wurde, nicht.
- Handlungskraft kann durch keine Tat erschöpft werden.

Um nicht missverstanden zu werden: Es geht hier nicht um eine beckmesserische Kritik an den Überlegungen von Hannah Arendt. Die vorhergehenden Hinweise wollen nur eines deutlich machen, dass ihre Darlegungen keine nähere Bestimmung dessen ergeben, was wir meinen, wenn wir sagen, „sie“ oder „er handelt“. Ihre funktionalen Bestimmungen des Handelns jedoch und deren historische Einbettung widersprechen in keiner Weise den analytisch erarbeiteten Bestimmungen des Sprechens über Handeln; im Gegenteil, sie spannen in ihrer phänomenologischen Perspektive das gesamte Feld *funktionaler* Bestimmungen (Möglichkeiten) des Handlungsbegriffes auf.

Für die weiteren Überlegungen bleibt daher, wie zuvor schon angedeutet, der sprachpragmatisch orientierte Handlungsbegriff bestimmend. Dieser ermöglicht, aus dem *Gebrauch* des Begriffes *Handeln* Konsequenzen für die Bestimmung des Begriffs einer Verständigen Musikpraxis zu ziehen. Dabei ist zu bedenken, dass der Rückgriff auf *Herstellen* und *Handeln* allein noch keine hinreichende Bestimmung von Verständiger Musikpraxis (in der Schule) gewährleistet. Diese ist ohne die Dimension der *Schaffung von Arbeitskraft* nicht angemessen zu denken.

### 3. Der „verachtete“ *Modus Arbeiten*

Die Aufnahme der beiden Formen des Tätigseins von Menschen, des *Herstellens* und *Handelns*, erfolgt - wie bereits gesagt - auch gegenwärtig noch weitgehend durch den Rückbezug auf Aristoteles. Dabei kommt selten ausreichend zu Geltung, dass Aristoteles sie diskutiert – zunächst unausgesprochen – vor dem Hintergrund einer dritten Tätigkeitsform, des *Arbeitens*, der *Arbeit*<sup>10</sup>. Dieser Hintergrund „Arbeit“ bildet allerdings nur eine Art Negativfolie für die Diskussion des hervorbringenden, herstellenden Tuns; sowie für jenes Tätigsein, das in sich selbst sein Telos findet: Handeln. Arbeit wird identifiziert mit jenen Tätigkeiten, welche aus der physischen Verfasstheit des Menschen entspringen und der damit unablösbar verbundenen Notwendigkeit, diese Verfasstheit über Arbeit zu produzieren: Die Produktion des Lebens erfolgt über körperliche

<sup>10</sup> Explizit wird das Problem der Arbeit nicht in der *Nikomachischen Ethik* diskutiert, und zwar aus folgendem Grunde. Arbeit erfolgt aus Notwendigkeit der materiellen (Re)Produktion des Lebens. Notwendigkeit aber steht im Gegensatz zur freien Betätigung des athenischen Bürgers. Nicht-notwendige Tätigkeit, also freies Tun, ist jene Voraussetzung für ein Tun, das nach ethisch-moralischen Grundsätzen be- bzw. verurteilt werden kann. Daher wird Arbeit bzw. arbeiten nicht in jenem Zusammenhang diskutiert, dem die Erörterungen der *Nikomachischen Ethik* gelten. Diese Diskussion findet ihren Ort in der *Politik*. Denn für das anstrengende, den ganzen athenischen Bürger fordernde Geschäft der Tagespolitik ist die Frage danach, wie und durch wen die Lebensbedürfnisse des „Polites“, des Bürgers, gestillt werden, da dieser keine Zeit dazu hat, eine lebenswichtige Frage (vgl. dazu Arendt 122001, S.419, Anm. 10).

Arbeit. Diese aber ist Aufgabe der Sklaven. Sie werden, wie Aristoteles sagt, „nur für die Arbeiten des Lebensbedarfs gebraucht“ (Politik, 1260 a33; auch: 1254 bff. bes. 25f.).

Fasst man die Bestimmungen von Arbeit bzw. des Arbeitens, wie sie Aristoteles für die griechische Antike und die folgenden Jahrhunderte maßgeblich formuliert hat, zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:

1. Arbeit dient der materiellen (Re)Produktion des Lebens; sie bedeutet Mühsal.
2. Arbeit entsteht aus Notwendigkeit; und nicht aus Freiheit.
3. Im Gegensatz zum herstellenden Tun kennt sie kein Resultat, weil sie in ihrer Erfüllung, der materiellen Produktion des Lebens, aufgeht, d.h. darin verschwindet.
4. Arbeit ist daher Aufgabe des unfreien Menschen, des Sklaven.

Dass diese negative Bewertung von Arbeit allerdings nicht nur für die griechische Antike, sondern für viele folgende Jahrhunderte gilt, darauf macht Oskar Negt aufmerksam:

„Arbeit in vorbürgerlichen Gesellschaftsordnungen ist Sklavenarbeit in einem buchstäblichen Sinne. Ihr Jenseits, das die gegenwärtige Mühsal bricht, ist ihre einfache Verneinung, die Aufhebung der Mühsal. Arbeit im Zuschnitt materieller Produktion dieser Beschwerden enthält nicht die geringste Spur eines Versprechens von Glück, einer utopischen Dimension, es sei denn, man versteht darunter den Lohn des Himmels. Selbst Arbeit im Mönchsgewand, mit der Trostformel *ora et labora* (bete und arbeite) wurde als Sündenabtragung verstanden, und wo Klöster auf andere Weise reich werden konnten, durch Beraubung der Bauern und durch ergaunerte Stiftungen, taten sie es mit Vorliebe (Negt 2001, S.291).

Aristoteles diskutiert die Tätigkeitsform der Arbeit aus der Sicht des freien athenischen Bürgers im Kontext der Frage nach der Organisation des Hauswesens. Da das Hauswesen entwicklungs- geschichtlich gesehen die Grundlage des Staatswesens bildet, macht er seine Überlegungen auch für das Staatswesen und die Staatsverfassung geltend. Darin spielt die Frage nach den Herrschaftsverhältnissen eine gewichtige Rolle (Aristoteles, Politik 1253b 1ff.). Die *Lehre vom Besitz* ist als Teil der *Lehre von der Haus(Staats)verwaltung* nicht unerheblich. Darin wird gezeigt, dass - wie für die einzelnen Künste (*technai*) - für die Erledigung bestimmter Aufgaben die entsprechenden Werkzeuge vorhanden sein müssen. Sie unterscheiden sich darin, ob sie der Herstellung von Gegenständen oder dem Handeln dienen. Durch ein Werkzeug wird etwas hergestellt, etwas produziert, das von seinem Gebrauch verschieden ist (1254a 1). Das Handeln aber unterscheidet sich vom Herstellen dadurch, dass es nicht etwas von ihm Verschiedenes herstellt, bedarf deshalb - gegenüber dem Herstellen - auch davon unterschiedener Werkzeuge. Für das Handeln des Hausverwalters ist u.a. der Besitz ein Werkzeug zum Leben. In der Differenzierung nach beseeltem und unbeseeltem Besitz wird der Sklave zum beseelten Besitz (Besitz = Mittel zum Leben) und folglich ein Werkzeug zum Leben.

#### 4. Von der Arbeit als Last zu Arbeit als Produktion des Lebens

In diesem Zusammenhang nun macht Aristoteles eine höchst aufschlussreiche Bemerkung. Das darin enthaltene Problem findet seine volle Entwicklung und das Verständnis dafür erst im 18. und 19. Jahrhundert: „Jeder Diener ist gewissermaßen ein Werkzeug, das viele andere Werkzeuge vertritt“ (Aristoteles, Politik 1253b 33). Hier ist es also nicht die konkrete Arbeit, auf die abgehoben wird, sondern - modern gesprochen - auf die *Arbeitskraft*. Sie ermöglicht es, verschiedenartige Arbeiten zu verrichten, sowie Leistungen zu erbringen, die über die jeweilig bestimmte Arbeit und das jeweils arbeitende Einzelsubjekt hinausgehen. Selbst wenn der Begriff *Arbeitskraft* einen modernen Terminus darstellt, so klingt das damit Gemeinte bereits also schon lange vor Marxens Analyse in *Lohnarbeit und Kapital* an; wenngleich es nicht weiter verfolgt wird bzw. wurde (vgl. Marx <sup>12</sup>1980, S.23f.). Die Bedeutung dessen für moderne Arbeitstheorien hat Hannah Arendt sehr deutlich herausgestellt:

„Von noch größerer Bedeutung (für das Zustandekommen moderner Arbeitstheorien - HJK) aber ist, was schon die klassische Nationalökonomie gespürt und Marx dann eigentlich entdeckt und begrifflich formuliert hat, dass nämlich rein sachlich und ganz unabhängig von historischen Umständen dem Arbeiten in der Tat eine nur ihm eigene ‚Produktivität‘ zukommt trotz der Flüchtigkeit seiner ‚Produkte‘, und dass diese Arbeitsproduktivität sich sowohl im privaten wie im öffentlichen Bereich durchsetzt. Nur beruht diese ‚Produktivität‘ nicht in den jeweiligen Ergebnissen der Arbeit selbst, sondern vielmehr in der Kraft des menschlichen Körpers, dessen Leistungsfähigkeit nicht erschöpft ist, wenn er die eigenen Lebensmittel hervorgebracht hat, sondern imstande ist, einen ‚Überschuß‘ zu produzieren, d.h. mehr als zur ‚Reproduktion‘ der eigenen Kraft und Arbeitskraft notwendig ist. (. . .) Es ist der Kraftüberschuß, des menschlichen Körpers, und nicht die Arbeit selbst, worin eigentlich das ‚Produktive‘ des Arbeitens besteht. Denn im Unterschied zu der Produktivität des Herstellens, das dem gegenständlichen Bestand der Welt dauernd neue Gegenstände hinzufügt, ist das Gegenständliche, das die Arbeitskraft produziert, nur gleichsam das Abfallprodukt der Tätigkeit selbst, die im wesentlichen darauf gerichtet bleibt, die Mittel ihrer eigenen Reproduktion sicherzustellen. Nur weil sich ihre Kraft hiermit nicht erschöpft, kann sie dazu benutzt werden, die Reproduktion der Lebensmittel für mehr als ein Leben sicherzustellen; aber darum bleibt sie doch immer der ‚Produktion des Lebens‘, des eigenen oder des sie ‚ausbeutenden‘ fremden verhaftet. So kann die Gewalt in einer Sklavengesellschaft oder die Ausbeutung in einer kapitalistischen Gesellschaft so ausgenutzt werden, dass ein Teil der jeweils vorhandenen Gesamtsumme menschlicher Arbeitskraft hinreichend ist, das Leben aller zu reproduzieren“ (Arendt <sup>12</sup>2001, S.105f.).

Was Arendt im Hinblick auf die körperliche Arbeit sagt, gilt - mutatis mutandis - auch für die Kopfarbeit. Es ist nicht möglich, an dieser Stelle die Unterschiedlichkeit und auch Gemeinsamkeit von Kopf- und Handarbeit in extenso zu diskutieren. Dieses wäre nicht weiterführend im Hinblick auf die hier verfolgte Fragestellung der Bestimmung von Verständiger Musikpraxis. Es möge genügen, für die weiteren Überlegungen zwischen beiden keinen prinzipiellen Unterschied hinsichtlich der zuvor angesprochenen Problematik zu konstruieren. Denn auch der geistig Arbeitende arbeitet - mit seinem Kopf, der auf einem Körper sitzt (vgl. ausführlich dazu Arendt <sup>12</sup>2001, S.107ff.).

Wie sind nun aber vor dem Hintergrund einer bis in die Neuzeit hinein bestehenden Abwertung von Arbeit gegenwärtige Überlegungen einzuschätzen, die Arbeitslosigkeit, also gerade das Frei-sein von Arbeit, als Gewaltakt bezeichnen, sie als Anschlag auf körperliche und seelisch-

geistige Integrität, auf die Unversehrtheit der von ihr betroffenen Menschen bestimmen (vgl. u.a. Negt 2001, S.10; auch bereits Negt 1984, S.8)? Arbeit muss also eine ganz andere Funktion erfahren und einen anderen gesellschaftlichen Stellenwert zugesprochen bekommen haben; ihr muss eine ganz andere *Würde* zugesprochen worden sein. Frei-sein von Arbeit heißt dann nicht, von mühseliger Tätigkeit entbunden zu sein, sondern: der Entzug von Arbeit bzw. der Möglichkeit zu arbeiten ist als Deprivation zu verstehen, als Entzug eines konstitutiven Moments der Selbstkonstitution, der Identitätsstiftung (-bildung) und Identitätssicherung.

Negt verweist auf zwei *kopernikanische Wenden* im Verständnis von Arbeit, welche die Schwel lenzeit (zwischen Mittelalter und Neuzeit) zur Selbstkonstitution der bürgerlichen Welt bestimmen. Dabei handelt es sich um die Veränderung grundlegender Sichtweisen und deren soziale und ökonomische Folgen: 1. Es erfolgt ein Wechsel vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild. 2. Der religiöse Individualismus - Katholizismus hier, Protestantismus dort - und die dadurch für den einzelnen Menschen erzwungene Wahl zwischen beiden, sowie die damit zugleich vorausgesetzte Wahlfreiheit und Wahlmöglichkeit messen dem einzelnen Ich eine Bedeutung zu, die es zuvor nicht gehabt hat. Arbeit wird zu einer Schlüsselkategorie, weil die „Freiheit eines Christenmenschen“ (Luther) durch die Art und Weise sowie den Umfang bestimmt ist, wie dieser durch (mühevoll)e Arbeit den durch die Erbsünde mitgegebenen Fluch abträgt. Das gilt sowohl für die Binnenausstattung der Subjekte als auch für die Stiftung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Für die Wandlung der Einschätzung und Würdigung der *Arbeit* und in deren Folge des *Arbeitsbegriffes* spielt die gesellschaftliche Entwicklung im Kontext und in der Folgezeit der Reformation eine kaum zu überschätzende Rolle. Hierauf hat Max Weber in seinen Darlegungen zur protestantischen Arbeitsethik nachdrücklich hingewiesen. Der Arbeitsbegriff gewinnt in der Sicht von Negt

„eine bis dahin unbekannte Bedeutung für das, was mit Beginn der bürgerlichen Epoche als eine Konstitution des Subjekts in der Philosophie und in der Psychologie bezeichnet werden kann. Zur Schaffung des gesellschaftlichen Reichtums ist Arbeit als Kategorie der Realität in doppelter Hinsicht wichtig: zum einen in den marktvermittelten Produktionszusammenhängen, in denen lebendige Arbeit als Quelle des Wertes und des Mehrwertes erscheint; zum anderen aber, und das keineswegs weniger wichtig, als Medium der Subjektbildung, als Prozeß der Verinnerlichung von Arbeitsdisziplin, von Zeitökonomie, von Sparsamkeit, insgesamt für die Regulierung von Gefühlen, Affekten, Aggressionen. Jahrhunderte nimmt es in Anspruch, bis aus Arbeit ein Aspekt der Lebensbefriedigung, ja des Glücks werden kann“ (Negt 2001, S.296).

Es bedarf keiner besonderen Hellsichtigkeit, um hierin das anthropologische und arbeitstheoretische Erbe von Marx zu erkennen:

„Das Große an der Hegelschen *Phänomenologie* (. . .) ist also einmal, dass Hegel die Selbsterzeugung des Menschen als Prozeß fasst, die Vergegenständlichung als Entgegenständlichung, als Entäußerung und als Aufhebung dieser Entäußerung; dass er also das Wesen der *Arbeit* faßt und den gegenständlichen Menschen, wahren, weil wirklichen Menschen, als Resultat seiner *eigenen Arbeit* begreift“ (Marx, MEGA I.3, S.156).

Damit ist auch die auf Hegel zurückgehende Traditionslinie einer Verhältnisbestimmung von Mensch und Arbeit markiert. Der Mensch arbeitet, um seine Lebensbedürfnisse zu befriedigen. Durch Arbeit schafft der Mensch aber nicht nur die Befriedigung seiner unmittelbaren Lebensbedürfnisse; denn indem er neue Objekte schafft, in denen er sich vergegenständlicht, wird er selbst zum Objekt dieser Welt, in dem er sich selbst anschauen kann (Marx, MEGA I, 3, S.88ff.). Diese „neue“ Welt schafft ihrerseits neue Bedürfnisse. Das heißt, durch die im Arbeitsprozess erfolgende Schaffung von seiner Bedürfnisbefriedigung dienenden Objekten verändert sich der Mensch selbst, er wird Resultat seiner Arbeit, er produziert sich selbst.

Mit dieser Bestimmung des Verhältnisses von Arbeit und Gegenstand wird die aristotelische Trennung von Arbeiten und Herstellen nicht länger aufrechterhalten. Arbeit verschwindet nicht länger in ihrem Konsum, sondern schafft etwas von sich Verschiedenes. Die Arbeitskraft des Menschen stellt etwas her, das über das jeweils erstellte Produkt hinausgeht; sie schafft damit Mehr-Wert. Die Vergegenständlichung des Menschen in seiner Arbeit kann sowohl Segen als auch Fluch sein. Denn das von ihm Geschaffene kann ihm zu fremden Nutzen entwendet werden, ja sogar gegen ihn verwendet werden.

Wenn *Arbeit* Selbsterzeugung des Menschen bedeutet (s.o.), dann gehen darin sowohl das Herstellen als auch das Handeln als deren konstitutive Momente ein. Arbeit ist ohne die technische Seite des Herstellens und die kommunikative des Handelns nicht denkbar. Das hat gravierende Folgen für den Begriff *Praxis*. Er geht weit über den aristotelischen Praxisbegriff hinaus, und zwar insofern, als für ihn *das Ineins von Herstellen, Handeln und die Schaffung von Arbeitskraft* (die für die notwendige Arbeit zur Produktion sowohl des individuellen als auch des gesellschaftlichen Lebens verantwortlich zeichnet) grundlegend ist.

Arbeit gewinnt durch die mit ihr verbundene Vorstellung der Selbsterzeugung des Menschen eine spezifische Würde:

- Arbeit meint tätige Auseinandersetzung mit Natur und Sozietät.
- Sie dient der Produktion des Lebens, sie ist Selbsterzeugung des Menschen.
- Sie entspringt der Arbeitskraft des Menschen.
- In der Arbeit verwirklicht der Mensch seine gesellschaftliche Natur.
- In schöpferischer Arbeit überschreitet der Mensch den rein instrumentellen Charakter der (zum Lebensunterhalt notwendigen) Arbeit.

### **III. *Schaffung von Arbeitskraft* - Dritte Dimension eines erweiterten Praxisbegriffes**

Wenn im Folgenden von Arbeitskraft gesprochen wird, so ist dieser Begriff nicht beschränkt auf die Realisation körperlicher Arbeit. Arbeit ist - über die Auseinandersetzung mit der Natur hinaus - Auseinandersetzung mit der Sozietät. Insofern schafft die Arbeitskraft auch die Artefakte und

geistigen Produkte der Menschen, sowie die sozialen und gesellschaftlichen Institutionen. Arbeitskraft schafft etwas, wodurch der Mensch sich in den von ihm erstellten Produkten/Gegenständen gespiegelt findet.

Nun stellt sich im Kontext einer weiteren Bestimmung des Begriffs „Verständige Musikpraxis“ die Frage: Welche Bedingungen müssen für eine notwendige und hinreichende Bestimmung des Begriffes „Arbeitskraft“ gegeben sein? Vier Bedingungen lassen sich auf dem Hintergrund der Geschichte des Begriffes ausmachen:

1. Ist der Tätige in der Lage, im Vorhinein das zu schaffende Produkt, den zu erstellenden Gegenstand, eindeutig zu bestimmen? (Dazu zählt auch die angemessene Kenntnis der *Erstellungsbedingungen*).
2. Verfügt der Tätige über die technisch-praktischen Voraussetzungen für den Erstellungsprozess des Gegenstandes?
3. Sind auf Seiten des Tätigen die theoretischen und ideellen Voraussetzungen für das zu erstellende Produkte gegeben?
4. Besitzt der Tätige die Fähigkeit, den erstellten Gegenstand, das erstellte Produkt und den Herstellungsprozess angemessen zu präsentieren<sup>11</sup>?

Zweifellos ist die Schule in ihrer Funktion als Ort des Lernens eine Institution zur *Schaffung von Arbeitskraft*. Denn *Lernen* ist Schaffung von Arbeitskraft. Kaum eine Bestimmung von Aufgabe und Ziel der allgemeinbildenden Schule und von schulischem Unterricht negiert diese Tatsache, wenn auch wohlmeinende Zielsetzungen dieses nicht auf den ersten Blick erkennen lassen. Selbst noch so unbestimmte Formulierungen wie „Ausstattung des Schülers für die Bewältigung seines zukünftigen Lebens“, offenkundig jedoch Formulierungen wie:

„Die Zukunft der Kinder und Jugendlichen sowie die Zukunft der Gesellschaft und der Wirtschaft in Deutschland hängen heute stärker als jemals zuvor von der Qualität der Bildung ab. Bildung bietet persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt, Bildung ermöglicht die Teilhabe und die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens und Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und die Grundlage für wirtschaftliche Entwicklung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S.5).

belegen die zuvor gemachte Behauptung. Musik in der Schule und Musikunterricht sind in diesen Rahmen eingepasst. Sie können dessen Grenzen auch nicht überschreiten. Denn damit würden sie die gesellschaftliche Funktion von Schule infrage stellen, welches unsere Gesellschaft wohl kaum zuließe, um ihres Erhalts willen auch wohl nicht zulassen könnte<sup>12</sup>. Begriffe wie Schularbeit(en) und Klassenarbeit - selbst wenn zunehmend Begriffe wie Test usf. an ihre Stelle treten -

---

<sup>11</sup> Diese Bedingung ist nicht auf den ersten Blick einsichtig. Was hat Produktion mit Präsentation, Darbietung zu tun? Diese Frage findet jedoch ihre Antwort, wenn man bedenkt, dass Produkte und Artefakte letztlich Tauschgegenstände sind, die für etwas anderes hergegeben werden (können) (vgl. dazu Simmel 1989, S.59ff., auch Kappelhoff 1993; spezifisch musikbezogen Kaiser 2008, S.79ff.)

<sup>12</sup> Das gilt auch, wenn man dem Schulfach Musik nur geringe Bedeutsamkeit in curricularen Kontexten und schulischem Alltag zubilligt und kaum arbeitsmarktspezifische Bedeutsamkeit beimisst.

verweisen ganz deutlich auf die Schule als Ort von Arbeit bzw. als Ort der Schaffung von Arbeitskraft. Musikbezogenes Lernen ist Teil dieses Prozesses. Verständige Musikpraxis in der Schule ist nicht etwas, das vom Himmel fällt. Ihre Entfaltung in den einzelnen Schülerinnen und Schülern ist unhintergebar an Lernprozesse gebunden. Damit ist die Frage zu beantworten: Welche Bedingungen müssen für eine notwendige und hinreichende Bestimmung des Begriffes „Schaffung von Arbeitskraft“ als Dimension einer Verständigen Musikpraxis in der Schule gegeben sein? Auch hier gilt wieder - wie zuvor bei *Herstellen* und *Handeln* -, die allgemeine Perspektive muss gegenstandsspezifisch modelliert werden.

Den zuvor entwickelten allgemeinen Bedingungen entsprechend sind vier notwendig und in ihrer Gesamtheit auch hinreichend:

1. Die Produktion bzw. die Reproduktion eines musikalischen Zusammenhanges ist ohne eine vorwegnehmende Vorstellung des Ergebnisses undenkbar, wie diffus die Vorstellung auch sein mag.
2. Musizieren und Komponieren sind gebunden an die Beherrschung der jeweiligen musikpraktischen sängerischen/spielerischen/kompositorischen Voraussetzungen. Diese werden erarbeitet durch Üben, in Gemeinschaft: durch Proben.
3. Üben und Proben erfolgen niemals blind. Das heißt, sie werden realisiert auf dem Hintergrund spezifischen - historisch vorliegenden - sanges- bzw. spieltechnischen und kompositorischen Wissens. Dieses Wissen muss man sich - wenigstens bis zu einem gewissen Grade - erarbeiten, soll das Üben erfolgreich sein.
4. Die Produkte des Musizierens bzw. Komponierens sind präsentierbar, zumindest in der schulischen (häufig auch öffentlichen) Darbietung. Schule als Institution gemeinschaftlichen Lernens kann darauf nicht verzichten<sup>13</sup>.

Es ist leicht einzusehen, dass alle vier Bedingungen zusammen genommen die „materiale“ Grundlage des Herstellens von Musik sowie des musikbezogenen Handelns schaffen. Insofern zeigt sich die Schaffenskraft als „Möglichkeitsbedingung“ des Herstellens und Handelns.

#### **IV. Der Begriff einer Verständigen Musikpraxis**

Nunmehr ist es möglich, die Bedingungen anzugeben, die für eine notwendige und hinreichende Bestimmung des Begriffes *Verständige Musikpraxis* gegeben sein müssen. Die vorhergehenden Darlegungen haben die Dimensionen kenntlich gemacht, aus denen heraus die notwendigen und in ihrer Gesamtheit hinreichenden Bedingungen dafür formuliert werden können, dass wir ein bestimmtes Tun *Verständige Musikpraxis* (in der Schule!) nennen können.

Verständige Musikpraxis, will sie dem Begriff „Praxis“ Genüge tun, umfasst *Herstellen*, das

---

<sup>13</sup> Die Ergebnisse werden „getauscht“ entweder gegen Zensuren oder bei öffentlichen Darbietungen gegen die Anerkennung der Zuhörer (vgl. dazu Coleman, S.169f. und 175ff.)

Machen von Musik, sei es reproduzierend oder produzierend, sowie *Handeln* als das Moment der Freiheit und der damit verknüpften Verantwortung für das erstellte bzw. herzustellende Produkt einerseits und der „selbst-bestätigenden Reflexion“ andererseits sowie die - beides letztlich erst ermöglichende - *Schaffung von Arbeitskraft*.

#### Die Dimension HERSTELLEN

F1: Kann die Schülerin/der Schüler sagen, was sie/er gespielt bzw. komponiert hat?

F2: Kann die Schülerin/der Schüler sagen, welche musiktheoretischen Grundlagen für das Gespielte/das Komponierte wesentlich sind?

F3: Kann die Schülerin/der Schüler geschichtliches Hintergrundwissen zum Gespielten/Komponierten beibringen?

#### Die Dimension HANDELN

F4: Konnte die Schülerin/der Schüler sich dazu *entscheiden*, zu spielen / zu komponieren / im Klassenverband mitzuspielen?

F5: Ist die Schülerin/der Schüler für ihr/sein Musizieren *verantwortlich*? (Beispiele für Hindernisse hinsichtlich der Verantwortlichkeit: Krankheit, latenter Zwang, technische Unfähigkeit usf.)

F6: Kann die Schülerin/der Schüler zu ihrem/seinem Spiel bzw. ihrem/seinem Komponieren stehen oder möchte sie/er es ungeschehen sein lassen?

F7: Kann die Schülerin/der Schüler auf die Frage, ob das Spiel / das Komponieren für sie/ihn wichtig war/ist, mit ja antworten?

#### Die Dimension SCHAFFUNG VON ARBEITSKRAFT

F8: Hat die Schülerin, der Schüler sich vor dem Musizieren eine Vorstellung von der Gestalt, der Funktion und dem Zweck dieses Musizierens gemacht (machen können)?

F9: Kann die Schülerin/der Schüler die Frage, ob sie/er übt bzw. geübt hat, mit ja beantworten?

F10: Kann die Schülerin/der Schüler die Frage, ob sie/er versucht (hat), sich ein Wissen um die theoretischen Hintergründe, die Aufführungs- bzw. Kompositionspraxis usf. anzueignen, mit ja beantworten?

F11: Kann die Schülerin/der Schüler die Frage bejahen, ob sie/er grundsätzlich bereit sei, das Resultat ihrer/seiner Arbeit vor anderen zu präsentieren?

Die folgende Graphik zeigt die drei Dimensionen jener Bedingungen, durch deren Erfüllung im Musikunterricht der Schule wir eine Tätigkeit *Verständiger Musikpraxis* nennen können, im Zusammenhang. Ihre Entwicklung verdankt sich einem *theoretischen* Interesse, der Begründung und Rechtfertigung einer spezifischen Form von musikalischer Tätigkeit in der Schule. Die Reihenfolge von links nach rechts erfolgt auf dem Hintergrund ihrer vorhergehende Entwicklung und Darstellung; sie impliziert weder eine qualitative Stufung noch eine hierarchische Ordnung. Das heißt, erst das Zusammenspiel von Herstellen, Handeln und Arbeit kann musikalisches Tätigsein zu *Verständiger Musikpraxis* formen, die als ein zentraler Tätigkeitsbereich im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule anzusehen ist.

<b>Herstellen</b>	<b>Handeln</b>	<b>Schaffung von Arbeitskraft</b>
Musizieren / Komponieren / Improvisieren Musiktheoretische Orientierungen einbringen Geschichtliches Hintergrundwissen einbringen	Entscheid zur Herstellung Übernahme der Verantwortung für Herstellung und Produkt Kritischer bzw. bestätigender Selbstbezug	Entwicklung von Klang- Gestalt- und Funktionsvorstellungen Üben, Proben Erarbeitung von produktspezifischem Hintergrundwissen Präsentation des Resultats der Arbeit

## V. Didaktische Funktionen des Begriffs „Verständige Musikpraxis“

Die Präzisierung jener Bedingungen, unter denen wir eine Tätigkeit als Verständiger Musikpraxis in der Schule bestimmen konnten, ist sicherlich eine notwendige und unter dem Gesichtspunkt des Theorie-Diskurses in der „scientific community“ einer wissenschaftlichen Musikpädagogik unvermeidliche Aufgabe. Aber wirft sie auch etwas ab für musikunterrichtliche Tätigkeit von Schülerinnen, Schülern und Lehrern? Könnte sie musikbezogenes Lernen in der Schule beglückender und musikbezogene Lehre befriedigender machen?

Unsere Behauptung geht dahin, dass sich sowohl eine analytische als auch eine konstruktive Funktion der durch die 11 Bedingungen erfolgten Bestimmung von Verständiger Musikpraxis zeigen lässt.

1. Was heißt nun analytische Funktion? Formal gesehen heißt Analyse: Auflösung (analein = griech. auflösen) eines gegebenen Ganzen in seine Teile. Nun kann nur die Zerlegung einer Ganzheit in ihre Teile noch keine hinreichende Bestimmung des hier gemeinten Begriffes von Analyse bilden. So würden wir wohl kaum die Tätigkeit eines kleinen Jungen, dem das Handy seines Vaters in die Finger gerät und der es dann mit Hammer, Zange und Schraubenzieher daraufhin „untersucht“, was wohl in dem kleinen schwarzen Ding drin sein mag und es strahlend

„auseinander nimmt“, als analytischen Prozess kennzeichnen. Diesen Prozess würden wir wohl eher „von Neugier geleitete Zerstörung“ nennen. Zur Zerlegung in einzelne Teile muss folglich etwas hinzukommen, damit dem Begriff Analyse Genüge getan wird. Die einzelnen Teile eines Ganzen sind nur dadurch, dass sie eine bestimmte *Funktion* in einem Ganzen wahrnehmen, eben Teile dieses Ganzen. Das heißt: Bei der Analyse muss diese Funktion, welche jedes einzelne Teil im Gesamt wahrnimmt, sichtbar (gemacht) werden. Kurz: Es muss ein „Bauplan“ o.ä. kenntlich werden, unter dem die einzelnen Teile zu einem Ganzen zusammengefügt waren.

Versteht man den Begriff „Verständige Musikpraxis“ als jene Einheit, die zuvor in 11 Fragen aufgelöst erschien, so fragt man „cui bono“, wem dient das? Bereits die Form ihrer Formulierung verweist darauf, dass sie zuvörderst den Schülerin und Schüler dienen.

In den vorhergehenden Darlegungen wurden die Bestimmungen des Begriffes einer Verständigen Musikpraxis ganz wesentlich von der Position der Schülerin bzw. des Schülers her entwickelt. Bis zu einem gewissen Grade ist dieses unumgänglich. Denn nur die einzelne Schülerin, der einzelne Schüler kann - wie zu Beginn gesagt - die Transformation Usueller Musikpraxis in eine Verständige Musikpraxis vollbringen. Nur sie bzw. er kann schließlich entscheiden, ob ihr bzw. ihm dieses gelingt. Insofern sind die als Fragen formulierten Bedingungen Fragen, welche nur die Schülerin, der Schüler an sich selbst richten und beantworten kann. Darin verweisen sie deutlich auf das einer verständigen Musikpraxis in der Schule inhärente reflexive Strukturmoment. Sie erlaubt es ihr bzw. ihm, sich in seinen musikalischen Produkten gegenüberzutreten und anzuschauen. Denn erst dieses ermöglicht, Verantwortung in ihrer zweifachen Bedeutung zu übernehmen: (a) Antwort zu geben hinsichtlich dessen, *was* man tut bzw. getan hat und (b) *warum* man etwas tut bzw. getan hat, das heißt die *Rechtmäßigkeit* seines Tuns vor sich selbst und vor anderen darzulegen, falls notwendig; auch zu verteidigen. Auch sind Zufriedenheit oder Beglückung als Resultate des Gelingens einer Transformation der zunächst vorhandenen usuellen Möglichkeiten in eine Verständige Musikpraxis jeweils nur individuell erfahrbar.

Hier wird ein wesentliches Moment Verständiger Musikpraxis deutlich. In einer Transformation verschwindet das, was transformiert wird, keineswegs. Die einem jungen Menschen zur Verfügung stehenden musikbezogenen Fähigkeiten, seine musikalischen Traditionen usf. werden nicht negiert. Sie bleiben erhalten, gewinnen aber eine bis dahin nicht gekannte Erweiterung und Umgestaltung. Dieser Prozess ist somit ein Moment, das zu einer Veränderung der Person führt und damit einen unverzichtbaren Beitrag zur Selbstkonstitution leistet.

Der Begriff Verständige Musikpraxis steht folglich für einen Prozess, dessen Realisierung erst *nach* Vollzug dieses Prozesses, also *ex post*, feststellbar ist. Unter analytischem Gesichtspunkt wird daher erst die vollzogene, teilweise oder gar nicht gelungene Transformation einer Usuellen in eine Verständige Musikpraxis zu einem Gegenstand der Analyse.

2. In welcher Weise ist nun der Begriff *konstruktive Funktion* zu verstehen, der im Zusammenhang mit den zuvor entwickelten Bedingungen zur Bestimmung von Verständiger Musikpraxis verbunden worden war? Unter Konstruktion versteht man für gewöhnlich, etwas aus gegebenen Teilen zu einem Ganzen zusammensetzen. Ein einfaches Beispiel: Mathematisch gesehen, lässt sich ein Dreieck aus 3 Teilen konstruieren. Entweder man hat 1 Seite und 2 Winkel, oder 1 Winkel und 2 Seiten. Drei Teile und eine hinzukommende eindeutige Konstruktionsvorschrift, wie mit diesen Teilen umzugehen ist, sind für die Konstruktion notwendig, aber auch hinreichend. Mehr wird zur Konstruktion eines Dreiecks nicht benötigt. Die Konstruktionsvorschrift bildet die vorgestellte Antizipation eines Endzustandes, der mit bestimmten *Materialien* (Winkel und Seite(n)) hergestellt werden soll. Das heißt, die Konstruktionsvorschrift ist rein formal. „Material“ aber gilt sie für eine unendliche Zahl von Dreiecken; denn erst genaue Angaben über die Größe der Winkel und die Länge der Seite(n) ermöglichen die Konstruktion eines bestimmten Dreiecks.

Was soeben im Hinblick auf das Dreieck-Beispiel ausgeführt wurde, gilt im übertragenen Sinne auch für die „Konstruktion“ Verständiger Musikpraxis im Musikunterricht. Das heißt, unter konstruktiver Absicht ist die Tätigkeit des Lehrers angesprochen. Es geht also um Unterricht, der sich (u.a.) die Ermöglichung von Verständiger Musikpraxis als Aufgabe gesetzt hat. Diese lautet: Gestalte deinen Unterricht in der Weise, dass du den Schülerinnen und Schülern die Chance gibst, über die zuvor ausführlich diskutierten drei Dimensionen eine Verständige Musikpraxis realisieren und damit eine vorhandene Usuelle in eine Verständige Musikpraxis überführen zu können.

Nun mag der Einwand kommen, der Lehrer habe es nicht nur mit einer Person, sondern mit sehr vielen zu tun. Das Postulat der Ermöglichung von Verständiger Musikpraxis für viele junge Menschen gleichzeitig sei illusorisch. Dagegen sei daran erinnert, dass auch die im Vorigen diskutierten drei Dimensionen mit ihren 11 Fragen ein *formales* Instrumentarium bilden, das für unterschiedliche konkrete Ausformungen des Transformationsprozesses dienlich ist. Damit das möglich ist, müssen die aus der Perspektive der Schüler formulierten Fragen im Hinblick auf den Unterrichtenden konstruktiv gewendet werden. Erläutert sei dies an der dritten Dimension „Schaffung von Arbeitskraft“. Die darin formulierten Bedingungen lauten in unterrichtskonstruktiver Absicht für den Lehrer:

Schaffe in Deinem Unterricht die Voraussetzungen dafür

- dass Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, sich vor jeder musikalischen Tätigkeit im Musikunterricht eine Vorstellung von der Gestalt, Funktion und dem Zweck dieses Musizierens zu machen;
- dass die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten des Übens haben;
- dass den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, sich die angemessenen theoretischen Hintergründe ihres Musizierens aneignen zu können;

- dass Rahmenbedingungen für die Präsentation erarbeiteter musikalischer Zusammenhänge geschaffen werden.

Es dürfte nicht schwer sein, die zunächst in theoretischer Absicht entwickelten Bedingungen Verständiger Musikpraxis der anderen beiden Dimensionen, Herstellen und Handeln, in ähnlicher Weise konstruktiv zu wenden.

Noch einem weiteren möglichen Einwand ist zu begegnen: Die Bedingungen dafür, dass eine Tätigkeit oder auch ein Ensemble von Tätigkeiten *Verständige Musikpraxis* genannt werden darf, seien so formuliert, dass sie bestenfalls für Leistungskurse der Oberstufe des Gymnasiums ihre Geltung beanspruchen könnten. Dem ist entgegen zu halten: Alle musikdidaktischen Regulative für die Konstruktion von Unterricht sind, sofern sie prinzipiell formuliert sind, jeweils alters- und klassenspezifisch zu übertragen; nicht nur das. Insbesondere werden sie im Hinblick auf die gesellschaftlichen und sozialen Kontexte, in denen die Schülerinnen und Schüler sich jeweils bewegen bzw. bewegt haben, ihre spezifische Transformation erfahren müssen. Eine derartige Transformation zu vollziehen, ist Aufgabe, aber auch Leistung der Musiklehrerin, des Musiklehrers vor Ort.

## Literatur

- Arendt, Hannah (1958): *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press; deutsch (1981; 122001) *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper
- Alt, Michael (1968): *Didaktik der Musik - Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann
- Aristoteles: *Nikomachische Ethik*; hg. von Günther Bien (1985). Hamburg: Felix Meiner
- Aristoteles: *Politik*; übers. und hg. von Olof Gigon (1973; 41981): München: dtv
- Bähr, Johannes (2005): Klassenmusizieren. In: Jank, Werner: *Musikdidaktik*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S.159-167
- Bäßler, Hans (1997): Musikmachen mit der ganzen Klasse. Basisartikel in: *Musik & Bildung*, Heft 1, Januar /Februar 1997, S.4-5
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: BMBF
- Coleman, James S. (1990): *Foundations of Social Theory I*; deutsch (1995): Grundlagen der Sozialtheorie, Bd. 1, Handlungen und Handlungssysteme. München & Wien: Oldenbourg
- Foucault, Michel: *L'archéologie du savoir*; deutsch (1981, 61994): Archäologie des Wissens. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Günther, Ulrich & Ott, Thomas (1984): *Musikmachen im Klassenunterricht - 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*. Wolfenbüttel und Zürich: Möesler
- Heimann, Paul; Otto, Gunter & Schulz, Wolfgang (1965): *Unterricht - Analyse und Planung*. Hannover: Schrödel
- Jank, Werner (2005): *Musikdidaktik*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Kaiser, Hermann J. (2001): Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): *Musik - unsere Welt als andere*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S.85-97
- Kaiser, Hermann J. (1995): Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In: *Musikforum*, Nr. 83. Mainz: Schott, S.17-26
- Kaiser, Hermann J. (2004): Musikalische Praxis - Zur Ethik des symbolischen Austauschs. In: Pfeffer, Martin; Rolle, Christian & Vogt, Jürgen (Hg.): *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?* Münster & Berlin: LIT, S.74-98

- Kappelhoff, Peter (1993): *Soziale Tauschsysteme*. München: Oldenbourg
- Krause, Martina (2008): *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Hildesheim: Georg Olms
- Marx, Karl (1849): *Lohnarbeit und Kapital*. Berlin: Dietz (ursprünglich in: Neue Rheinische Zeitung 1849)
- Marx, Karl: MEGA I (Marx-Engels Gesamtausgabe), hier zitiert nach: Israel, Joachim (1972): *Der Begriff der Entfremdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Negt, Oskar (1984): *Lebendige Arbeit, enteignete Zeit - Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit*. Frankfurt & New York: Campus
- Negt, Oskar (2001): *Arbeit und menschliche Würde*. Göttingen: Steidl
- Rayfield, David (1968): Action. In: *Nous*, 2, 1968, S.131-145; deutsch: Handlung. In: Meggle, Georg (Hg.) (1985): *Analytische Handlungstheorie, Bd.1, Handlungsbeschreibungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.69-88
- Simmel, Georg (1989): *Philosophie des Geldes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Vogt, Jürgen (2004): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, <<http://home.arcor.de/zfkm/vogt7.pdf>>
- Vogt, Jürgen (2002): Genie oder Arbeit? Annäherungen an eine produktionsorientierte Theorie musikalisch-ästhetischer Erfahrung. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, <<http://home.arcor.de/zfkm/vogt3.pdf>>