

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie
und Fachdidaktik

Sonder-
edition 1

02

Anne Niessen

Allgemeinbildung und Musikdidaktik

DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2002.2094

Anne Niessen

Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht

Allgemeinbildung im Musikunterricht: Noten lesen, Beethoven, Brahms, Bruckner und vielleicht noch die Beatles. Auch wenn die meisten Menschen sofort etwas mit dem Begriff Allgemeinbildung verbinden: Er erscheint umso schillernder, je eingehender man sich mit ihm beschäftigt. Innerhalb der Erziehungswissenschaften und der Musikpädagogik jedenfalls existiert kein Konsens darüber, was unter Allgemeinbildung verstanden werden soll.

Warum lohnt es sich trotzdem, über dieses Thema nachzudenken? Allgemeinbildend ist der Anspruch, den die Institution Schule im Namen trägt. Darum hat die Reflexion über Allgemeinbildung auch viel mit Unterrichtspraxis zu tun. Im vorliegenden Beitrag sollen zwei Szenarien von Musikunterricht betrachtet und anschließend um einen Aspekt ergänzt werden, der in der gegenwärtigen Diskussion über die Gestaltung von Musikunterricht in den Hintergrund getreten ist.

1 Einleitung

Der Begriff der Allgemeinbildung hat schon seit einigen Jahren wieder Bedeutung gewonnen in der öffentlichen, aber auch in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion. Allerdings wird nicht immer über dasselbe Phänomen verhandelt; zu unterscheiden sind zumindest formale und materiale Definitionen. Im alltagssprachlichen Verständnis bezeichnet Allgemeinbildung ein orientierendes Überblickswissen. Jeder weiß, was gemeint ist, wenn behauptet wird, jemand habe „eine gute Allgemeinbildung“. In den Erziehungswissenschaften aber wird Allgemeinbildung aufgrund der Fülle und Komplexität des heutigen Wissens zumeist nicht inhaltlich, sondern formal bestimmt. Die drei wohl einflussreichsten Positionen, nämlich die von Klafki (1985), Hentig (1996) und Heymann (1997), benennen Aufgaben einer zeitgemäßen Allgemeinbildung, die auf bestimmte Kompetenzen bzw. Einstellungen der SchülerInnen abzielen.

Unabhängig von materialen und formalen Definitionen trägt die allgemein bildende Schule den Begriff im Namen und wird deshalb nicht umhin kommen, Allgemeinbildung auch als Anspruch zu verstehen, an dem sie sich messen lassen muss. Hinter der Frage nach der Allgemeinbildung im Unterricht steckt deshalb stets die Frage nach den Inhalten und Zielen und auch nach den Kompetenzen, die in den jeweiligen Fächern vermittelt werden sollen. Oder andersherum: Idealbilder von Schule und Unterricht müssen sich daraufhin untersuchen lassen, welchem Verständnis von Allgemeinbildung sie verpflichtet sind und ob bzw. wie sie dem allgemein bildenden Auftrag der Schule gerecht werden.

In der wissenschaftlichen Musikpädagogik hat sich u.a. Hermann J. Kaiser in den letzten Jahren intensiv mit dem Begriff der Bildung und den Möglichkeiten von Allgemeinbildung auseinandergesetzt und aus seinen theoretischen Überlegungen Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis gezogen (Kaiser 1998). In dem Aufsatz von Volker Schütz „Welchen Musikunterricht brauchen wir?“ (Schütz 1996, Schütz

1997) finden sich *im Ergebnis* Gemeinsamkeiten mit Kaiser: Beide Autoren plädieren für einen Musikunterricht, der wesentlich im Medium der Musik stattfindet.¹ Zwar wird auch, bei den beiden Autoren jeweils unterschiedlich, musiktheoretischem Wissen Bedeutung zugestanden, aber es fehlt fast völlig der Hinweis auf das Potential von Reflexion im Musikunterricht. Diese Beobachtung veranlasst mich, im zweiten Teil dieses Aufsatzes ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht der allgemein bildenden Schule zu halten.

2 Begriffliche Klärungen²

In einer pointierten Aussage bringt Kaiser ein wesentliches Ergebnis seiner Überlegungen zur Allgemeinbildung auf den Punkt: „Allgemeinbildung ist der Widerpart musikalischer Bildung, ist jener Anspruch, dem gegenüber musikalische Bildung sich immer ihrer eigenen Kraft zu versichern hat“ (Kaiser 1998, S. 106). Der Schlüssel zum Verständnis dieser provokativen These steckt in der Formulierung „eigene Kraft der musikalischen Bildung“. Was ist damit gemeint? Die Suche nach einer Antwort auf diese Frage führt zunächst zu der Bestimmung des Begriffs Bildung, die wiederum die Grundlage der Definition des Begriffs der musikalischen Bildung darstellt.

Nach Kaiser lässt sich Bildung begreifen „als zunehmende Selbstkonstitution eines Subjekts, das sich hinsichtlich der Form dieses Prozesses anderen Subjekten gegenüber - falls erforderlich - zu rechtfertigen in der Lage ist und sich dazu auch verpflichtet weiß. Dieser Bildungsbegriff enthält somit als konstitutives Element ‚Mündigkeit‘“ (Kaiser 1998, S. 106). Zusammengefasst handelt es sich um einen Bild-Entwurf, der wiederum durch drei Bestimmungen charakterisiert ist: 1. durch die „Fähigkeit zum Bild-Entwurf“, wobei „Bild-Entwurf“ bedeutet „von sich selbst ein Bild in dieser sozialen und natürlichen Welt zu entwerfen“; 2. durch die „prinzipielle Begründbarkeit dieses Selbstentwurfs“ und 3. durch den „Willen, dieses Bild (...) auch zu verwirklichen“. In dem Bewusstsein, dass Bildung als „Bild-Entwurf“ ein überholungsbedürftiges Unterfangen darstellt, erscheint Bildung deshalb als „eine lebenslange Aufgabe“ (Kaiser 1998, S. 107).

Was unterscheidet nun die Begriffe musikalische Bildung und Bildung? Zunächst ist natürlich die inhaltliche Bestimmung der Bildung als musikalische von Bedeutung (Kaiser 1998, S. 108). Musik versteht Kaiser hier nicht als Gegenstand, sondern als „Bereich von Tätigkeitsformen“. Ansonsten orientiert er sich an seiner Definition des Begriffs der Bildung, so dass auch die drei genannten Bestimmungen gelten: Es geht um die Entwicklung eines Bildes von Musik, das der sich Bildende zu sich selbst „in wesentliche Beziehung“ setzt. Diese spezifische Konstitution der Musik kann er gegenüber anderen rechtfertigen. Und er versucht dieses Bild von Musik zunehmend zu verwirklichen (Kaiser 1998, S. 109).

Kaiser bezieht sich auf folgende Definition von Allgemeinbildung: „Allgemeine Bildung meint eine prinzipiell allen gemeinsame, auf die totale Vielfalt des Lernba-

¹ Auch Gies, Jank und Nimczik widmeten jüngst dem „musikalischen Handeln als Voraussetzung des Musikkernens“ einen großen Teil ihrer programmatischen Ausführungen zu einem systematisch aufbauenden Musikunterricht (2001).

² Im Folgenden versuche ich einige Ausschnitte aus Hermann J. Kaisers Argumentation nachvollziehbar zu machen, indem ich sie in wenigen Schritten zusammenfasse - auch wenn dadurch notwendig Verkürzungen und Verzerrungen entstehen.

ren bezogene und in qualitativ intensiver Form gesicherte Bildung (Johann Amos Comenius)“ (Kaiser 1998, S. 106). Eine inhaltliche Bestimmung des Begriffs schließt er aus, weil es aufgrund der Fülle und Ausdifferenziertheit des heutigen Wissens keinen überschaubaren Kanon mehr gibt, der dem Anspruch der historischen Definition genügen könnte (Kaiser 1998, S. 106). Aber auch eine formale Bestimmung erscheint Kaiser nicht möglich, weil er den Begriff der musikalischen Bildung und das Etikett „allgemein“ für unvereinbar hält. Unternähme man dennoch den Versuch, beides miteinander zu verbinden, stieße man auf drei Schwierigkeiten:

Musikalischer Tätigkeit als ästhetischer Praxis wohnt Freiheit inne und die verträgt sich nicht mit einer zwangsweisen Vermittlung. Im Versuch einer verordneten musikalischen Bildung „verkehrte sich eine ästhetische Praxis, für die immer wieder das Moment von Freiheit als konstitutiv behauptet wird, in eine Praxis der Gewalt“ (Kaiser 1998, S. 110).

Wenn man Musik als „unabdingbares Moment von Allgemeinbildung“ bezeichnen würde, entstünde „eine wahrscheinlich kaum zu verantwortende Indienstnahme der Musik(en) zu Zwecken, die aus ihr, ihrer Genese, ihren funktionalen Kontexten und Zwecksetzungen nicht zu rechtfertigen ist“ (Kaiser 1998, S. 106). Es könnte sein, dass mit Hilfe von Musik versucht würde, Zwecke zu erreichen, die mit der Musik selbst nichts zu tun haben.

Die letzte Schwierigkeit erwächst aus der inhaltlichen Bestimmung des Begriffs der Bildung als musikalischer. Nicht jeder Mensch ist dazu in der Lage oder willens, sich musikalisch zu bilden. Deshalb ist es laut Kaiser nicht zu rechtfertigen, musikalische Bildung

„für jeden Menschen, und dann noch als Ausweis seiner `Menschlichkeit´ zu fordern (...)“.
„Denn sie bezieht sich eben nicht auf vieles oder gar alles; sie ist auch nicht allen gemeinsam. Musikalische Bildung ist elitär. Sie kann nicht von außen vermittelt, d. h. durch andere Personen, Lehrer o. ä. einem Subjekt `gegeben´ werden. Für musikalische Bildung gilt: Das Subjekt, das sich selbst dazu auswählt - dieses Auswählen bildet ja den Bedeutungskern des Begriffes `elitär´ - nimmt die Anstrengung eines lebenslang währenden Prozesses musikalischer Bildung auf sich“ (Kaiser 1998, S. 109).

An dieser Stelle möchte ich eine Anmerkung einschieben, die vor allem den ersten Punkt der Kaiserschen Argumentation betrifft: Auch wenn es zunächst einleuchtet, dass die Freiheit der Musik und der Zwangscharakter der Vermittlung einander ausschließen, erscheint es mir doch problematisch, aus einem ästhetischen Phänomen unmittelbar Schlussfolgerungen für pädagogische Verhältnisse zu ziehen. Die Tatsache, dass das Moment der Freiheit in Musik eine Rolle spielt, muss nicht bedeuten, dass sie im Unterricht, der ja stets eine gewisse Form von Zwang und Zumutung bedeutet, nicht thematisiert werden sollte. Ich würde den vermeintlichen Hinderungsgrund eher als Chance begreifen: Eben *weil* Freiheit konstitutives Element der Musik ist, haben SchülerInnen geradezu ein *Recht* darauf, dieses Phänomen zumindest kennen zu lernen. Ob sie es zur Kenntnis nehmen oder sich gar daran bilden wollen, steht allerdings kaum in der Macht der Lehrenden. In Bezug auf den eben genannten dritten Aspekt stimme ich Kaiser nämlich zu: Voraussetzung für Bildung ist die Bereitschaft, mehr noch: die Anstrengung des Bildungswilligen. Die wissenschaftstheoretische Perspektive, aus der heraus diese Definition des Begriffs Bildung entstanden ist, gilt aber nicht nur für den Musikunterricht, so dass alle Fächer der Institution Schule mit der genannten Schwierigkeit befasst sind. Diese Einsicht macht das Prob-

lem zwar nicht kleiner, aber es erscheint wenigstens nicht spezifisch musikpädagogisch. Bildung kann nicht verordnet werden - weder im Musikunterricht noch in anderen Fächern.

3 Diskussion zweier Entwürfe von Musikunterricht

Welche Vorstellungen von Musikunterricht entwirft Kaiser nun auf der Grundlage seiner Überlegungen? Kinder und Jugendliche verfügen laut Kaiser über eine

„z. T. auch nur usuelle - Praxis, eine Gebrauchspraxis. Mit *usuell* meine ich: Musik gehört als substantieller Bestandteil ihrer Lebensform zu ihnen, ohne dass sie sich dessen bewusst werden und damit bewusst musikalische Tätigkeit als konstitutiv für diese Lebensform in ihr Leben aufnehmen können“ (Kaiser 1999, S. 57-58).

Kaiser schlägt vor:

„Angestrebt werden kann die Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis, und dieses kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen“ (Kaiser 1999, S. 56).

Kaiser betont zwar, dass Musik als Tätigkeit sowohl das Hören als auch das Produzieren umfasst (Kaiser 1999, S. 47), bestimmt aber als wichtigsten Bestandteil des Unterrichts einen „herstellenden Umgang“ mit Musik. Auf dieser Grundlage soll Musikunterricht auch ein Unterricht „über Musik“ sein, in dem die SchülerInnen die Fragen bearbeiten, die sich ihnen beim handelnden Umgang mit der Musik gestellt haben (Kaiser 1999, S. 55).

Mir scheint, dass die hinter Kaisers Überlegungen stehende Frage: Wie ist Bildung im Musikunterricht möglich? im Laufe der Argumentation ersetzt wird durch die folgende: Wie ist es möglich, SchülerInnen zu einer engagierten und für sie lohnenden Teilnahme am Musikunterricht zu bewegen? Diese Verschiebung resultiert aus Kaisers Überzeugung, dass Bildung eine freiwillige Anstrengung erfordert und demzufolge der Musikunterricht von dem Anspruch entlastet werden sollte, musikalische Bildung vermitteln zu *müssen* (Kaiser 1998, S. 112-113). Kaisers Argumentation führt in der Konsequenz zu Zweifeln an dem in der heutigen Form organisierten Musikunterricht in der Schule (Kaiser 1999, S. 47-48). Ich bin zwar wie Kaiser der Überzeugung, dass Lernen und Bildung freiwillige Anstrengung erfordern, die SchülerInnen eben nicht immer zu leisten willens oder in der Lage sind; meiner Ansicht nach gehört dieses Phänomen aber zu den Voraussetzungen, mit denen Schule und Unterricht immer zu rechnen haben und die auch mit den engagiertesten didaktischen Bemühungen nicht prinzipiell aus der Welt zu schaffen sind - zum Glück, denn was wäre von einem Unterricht zu halten, dem sich SchülerInnen nicht entziehen könnten? In Bezug auf diesen Sachverhalt ist das Risiko der Vergeblichkeit, so vermute ich, Teil des pädagogischen Geschäfts.

Wie eben bereits erwähnt, soll als zweiter Autor Volker Schütz zitiert werden, weil seine Vorstellung von einem gelungenen Musikunterricht Ähnlichkeiten zu Kaisers Vorschlag aufweist. Schütz beschreibt als ideal einen Musikunterricht, der geprägt ist von „musikalischer Interaktion“, womit er meint: „alle denkbaren und

möglichen Formen der Produktion, Reproduktion, Transposition von Musik mit all den damit verbundenen notwendigen Reflexionsprozessen in der Gruppe oder Klasse“ (Schütz 1997, S. 8). Die erwähnten Reflexionsprozesse sollen zur Klarheit darüber führen, inwiefern Form, Struktur und Klang eines Stückes für die von den SchülerInnen erfahrenen Wirkungen verantwortlich sind - was immer nur im Anschluss an ästhetische Erfahrungen sinnvoll überlegt werden kann. Schütz nimmt die Bedeutung von Reflexion aber zurück mit dem Hinweis darauf, dass das zentrale Ziel des Musikunterrichts in der Ermöglichung musikalischer Erfahrungen besteht. Diese wiederum sind weder kompatibel mit Sprache noch ersetzbar durch sie. Im Gegenteil: Schütz fordert dazu auf, „der sprachlichen Auseinandersetzung mit Musik skeptischer zu begegnen“ (Schütz 1996, S. 6-7). Seine Distanzierung von Sprache im Unterricht geht so weit, dass er fordert, selbst auf die grundlegenden „Sinn-Fragen“ der SchülerInnen „im Bereich der Musik“ Antworten zu suchen (Schütz 1996, S. 6-7). Eine zweite wichtige Aufgabe des Musikunterrichts besteht seiner Ansicht nach in der Förderung der Audiation, also des Aufbaus „musikalischer Repräsentationen“ bzw. der „Fähigkeit, Musik denken zu können“ - und zwar im Sinne Gruhns gerade nicht sprachbezogen (Schütz 1997, S. 8).

Schütz bezeichnet die Ermöglichung von Audiation aber nicht nur als Aufgabe, sondern er benutzt die Forschung zur Audiation unmittelbar zur Rechtfertigung seines Ideals von Musikunterricht (Schütz 1997, S. 8). Meiner Ansicht nach nimmt er mit seiner Zielbestimmung eine normative und in didaktischem Denken völlig legitime Setzung vor; aber diese befindet sich auf einer anderen Ebene und lässt sich deshalb nicht ohne weiteres aus Forschungsergebnissen herleiten. Mögliche Kritik an dem von ihm favorisierten Unterricht weist Schütz zurück mit dem Hinweis auf nicht näher beschriebene wissenschaftliche Erkenntnisse und die Dignität der Praxis: Nur wer schon einmal mit SchülerInnen Musik gemacht habe, könne ermessen, welche positive Wirkungen das Musizieren auf sie ausübe (Schütz 1997, S. 8). Zu Beginn führt Schütz in Anlehnung an Kaiser aus, dass seiner Ansicht nach eine Erziehung *durch* Musik als Ziel des Musikunterrichts keine Gültigkeit mehr besitze (Schütz 1996, S. 3). In seinen Formulierungen an späterer Stelle fühlt man sich aber unwillkürlich wieder an diese - eigentlich zurückgewiesene - Intention erinnert:

„Musizieren verstärkt die Kommunikation unter den Beteiligten, es bereitet Freude, es bringt Bewegung in den Körper, es befördert die geistige Konzentration. (...) Musizieren fordert und befördert geistige Wachheit, emotionales Involvement, körperliche Wohlspannung“ (Schütz 1997, S. 9).

Welche Rolle spielt in den beiden ausgewählten Entwürfen von Musikunterricht die Vermittlung von Wissen? Kaiser zählt darauf, dass sich im Zusammenhang des Musizierens Fragen stellen, zu deren Beantwortung die MusiklehrerInnen den SchülerInnen hilfreich zur Seite stehen sollen (sicher ein Idealfall selbstbestimmten Lernens); in Frage kommt hier wohl vor allem musiktheoretisches Wissen (Kaiser 1998, S. 109; Kaiser 1999, S. 55). Schütz betont zwar die Notwendigkeit, Musiktheorie und musikbezogenes Wissen im Unterricht zu thematisieren, aber nur wenn es dem „Verstehen von Musik“ und dem „Musik-Denken“ (also dem Denken im Medium der Musik) nicht im Wege steht. Er schlägt vor, dafür Phasen einzuschieben, „in denen man in kompakter Form und mit effektivsten Lernmethoden Wissensbestände aufbaut“ (Schütz 1997, S. 9-10).

Auch wenn ich mit beiden Autoren grundsätzlich darin übereinstimme, dass musikalische Betätigung ein unverzichtbares Element des Musikunterrichts darstellt, möchte ich doch ihre Schwerpunktsetzung diskutieren: Sie stellen das Musikmachen in den Mittelpunkt des Unterrichts, etablieren Wissenserwerb als notwendige Ergänzung und vernachlässigen die Dimension der Reflexion. Kaiser betont zwar selbst, dass die usuelle Musikpraxis der SchülerInnen in eine „verständige“ überführt werden soll und warnt ausdrücklich vor „werkender, das heißt blinder musikalischer Tätigkeit in der Schule“ (Kaiser 1999, S. 56, 58); offen bleibt aber, welche Rolle die Reflexion konkret spielen soll, wie sie zu leisten wäre und von welchen Fragestellungen sie geleitet sein könnte.

4 Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht

„Allgemeinbildung in Musik?“ So lautet der Titel dieses Beitrags. Allgemein bildend, so wurde eingangs erinnert, sollte Musikunterricht in der Schule sein. Kaiser verneint die Möglichkeit verordneter Allgemeinbildung in der Schule. Angesichts dieser von mir geteilten These erscheint der allgemein bildende Auftrag der Schule zunächst paradox: Obwohl sich Bildungs- und Lernprozesse von SchülerInnen nicht „herbeiführen“ und nur partiell steuern lassen, müssen LehrerInnen aber genau diese Prozesse permanent planen. Im schulischen Alltag werden also täglich Entscheidungen über ein Angebot getroffen, das den SchülerInnen Bildungsmöglichkeiten eröffnen soll. Dieses Bildungsangebot soll dem Auftrag der Schule gemäß allgemein bildend sein.

In Bezug auf den emanzipatorisch-kritischen Gehalt orientiert sich meine Vorstellung von Allgemeinbildung an der Definition Klafkis, der als Ziel von Bildung „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ nennt (Klafki 1985, S. 17). Das Prädikat „allgemein“ schreibt er Bildung zu, wenn sie Anspruch aller Menschen ist, das „Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten“ umfasst und in Auseinandersetzung „mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden, mit ihren gemeinsamen Aufgaben und Problemen“ geschieht (Klafki 1985, S. 18). Klafki formuliert anschließend „Schlüsselprobleme“ wie Friedensfrage, Fortschritt, Ungleichheiten, Generationen, andere Lebensformen, Glücksanspruch und Verantwortung, Nationalitäten, Massenmedien und Wissenschaften. Sich bilden bedeutet laut Klafki, diese und andere zentrale Probleme der Gegenwart und Zukunft wahrzunehmen und sich für ihre Lösung mitverantwortlich zu fühlen (Klafki 1985, S. 20-21). Eingedenk berechtigter Kritik an seinem Ansatz (z.B. Jank 1989, S. 44) sei diese Bestimmung allerdings weniger als konkrete Planungs-, denn als Reflexionshilfe verstanden: Die von Klafki formulierten Schlüsselprobleme könnten - so meine ich - auch für den Musikunterricht die Funktion eines im positiven Sinne irritierenden Korrektivs erfüllen. In diesem Sinne wäre ein Musikunterricht vorstellbar, der einerseits ästhetische und musikalische Erfahrungen ermöglicht, indem er Handlungsangebote bereitstellt, und der andererseits kognitives Lernen ebenso anregt wie Reflexion in vielfältigster Hinsicht.

Bevor ich mein Verständnis von Reflexion weiter entfalten und an einem Beispiel deren Bedeutsamkeit für den Musikunterricht aufzeigen möchte, erscheint es sinnvoll, die Rahmenbedingungen von Musikunterricht heute genauer zu betrachten. Volker Schütz weist darauf hin, dass wir Abschied nehmen müssen von den üblichen

Begründungsversuchen für Musikunterricht, von einem inhaltlich füllbaren Musikbegriff, von universal gültigen Wertmaßstäben im Bereich der Musik, ja sogar von einem „überkommenen Begriff der Kultur“ (Schütz 1996). Auch wenn dieses Vorgehen zunächst radikal erscheinen mag, lässt sich nicht leugnen, dass diese Sicherheiten sich in Luft aufgelöst haben: Wer wollte beispielsweise noch behaupten, einen (auch noch für alle) gültigen Musikbegriff zu besitzen? Worüber sich verhandeln ließe, wären „musikalische Praxen“. Musik wird nicht mehr betrachtet als Gegenstand, sondern als Tätigkeit, denn Musik verändert sich im Moment des Hörens; sie entsteht nur dann, wenn sie gemacht und gehört wird, und liegt nach konstruktivistischer Auffassung „im Ohr des Hörers“ (und des Produzenten) (Schütz 1997, S. 4).

Ähnliches gilt für den Kulturbegriff, in den Musik bisher immer so selbstverständlich eingebettet schien. Es lässt sich allenfalls noch von kulturellen Praxen sprechen, die einander auch noch durchdringen und sich miteinander vermischen. Typisch für die Situation des Menschen in der postmodernen Welt sind Übergänge zwischen verschiedenen kulturellen Praxen und das Wiederfinden derselben Elemente in verschiedenen kulturellen Zusammenhängen (Schütz 1997, S. 5). Wolfgang Welsch hat dieses Phänomen als Transkulturalität bezeichnet und benutzt den Begriff sowohl deskriptiv als auch normativ: Einerseits beschreibt er damit Wirklichkeit und schlägt andererseits und gleichzeitig Transkulturalität als Konzept vor, das die problematische Definition der Kulturen als monadische Erscheinungen, die letztlich auf die Herdersche Bestimmung zurückgeht, überwindet. Gleichzeitig verweist Welsch auf die Schwierigkeiten, die aus der immer noch vorherrschenden traditionellen Bestimmung des Wortes Kultur resultieren: Wer davon ausgeht, dass Kultur etwas Abgrenzbares und Abzugrenzendes darstellt, gerät schnell in die Versuchung, „andere“ Kulturen und mit ihnen das Fremde in sich abzulehnen (Welsch 1994). Was sich im Bereich der Kultur findet, betrifft auch den der Rationalität, genauer: der Rationalitäten. Welsch beschreibt die Postmoderne als Erleben von Übergang und Differenz. Er apostrophiert die Vernunft, die in der Lage ist, zwischen den verschiedenen Rationalitäten (z.B. der ästhetischen und der ethischen) zu vermitteln, als transversale Vernunft. Sie ist vor allem zu verstehen als Chance, weil sie die radikale Differenz sowie Übergänge auszuhalten und zu nutzen in der Lage ist (Welsch 1993).

Angesichts der aktuellen Diskussion in der Musikpädagogik und unter Berücksichtigung der eben entfalteten Perspektiven möchte ich ein Plädoyer halten für einen ausdrücklich und wesentlich reflektierten und reflektierenden Musikunterricht, was nicht ausschließt, dass die SchülerInnen zu einem ganzheitlichen Lernen und zu Bildung animiert werden, indem dem aktiven Musikmachen eine zentrale Position zugewiesen und das musiktheoretische und -praktische Wissen ausreichend berücksichtigt wird. An dieser Stelle kann keine ausführliche Definition des Begriffs Reflexion vorgelegt werden; die folgende vorläufige Klärung soll ihn lediglich von anderen Konstrukten abgrenzen: Unter Reflexion sei hier verstanden das planmäßige oder zufällige, bisweilen auch angeleitete, vor allem im Medium der Sprache stattfindende Nachdenken über vielfältigste Erfahrungen, musikalische Praxen, musikalische Vorstellung, Wissensbestände etc. Es geht also nicht im engeren Sinne um ein „Nachdenken über Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des Denkens“ (Meyers Lexikonredaktion 1990, S. 132), sondern eher im alltagssprachlichen Verständnis um ein „Nachdenken über etwas“. Im Unterschied zur einfachen Überlegung oder Vertiefung in einen Gedankengang schwingt beim Begriff Reflexion aber

immer mit, dass zu einem Gegenstand etwas hinzutritt, so dass zumindest ein Vergleich (mit etwas Ähnlichem) oder eine Prüfung (anhand von Maßstäben) stattfindet, bzw. dass das Ich des Denkenden sich bewusst und in diesem Sinne distanziert mit dem Gegenstand auseinandersetzt. Zentrales Merkmal von Reflexion stellt also der Wechsel auf eine Metaebene dar, was in der Bestimmung „Nachdenken über“ bereits mitschwingt. Stets ist Reflexion rückbezüglich, indem sie den Reflektierenden angeht. (Nicht zufällig ergeben sich Berührungspunkte mit der klassischen Definition von Bildung als Auseinandersetzung des Individuums mit der ihm zunächst fremd gegenüberstehenden Welt (Heymann 1997, S. 7)). Häufig, wenn auch nicht ausschließlich findet Reflexion im Medium der Sprache statt.

Warum m. E. Reflexion keine beliebige Zutat, sondern ein wesentliches Element im Rahmen des Musikunterrichts der allgemein bildenden Schule darstellen sollte, versuche ich im Folgenden anhand des Phänomens „Fremdheit“ auszuführen, das dabei zwei Funktionen erfüllt: Zunächst ist Fremdheit schlicht ein Beispiel für eine lohnende Reflexionshinsicht, darüber hinaus möchte ich das Phänomen dazu benutzen, um meine Argumentation zu stützen: Das Gefühl von Fremdheit spielt eine wesentliche Rolle bei der ästhetischen Wahrnehmung und ist auch in gesellschaftlicher Hinsicht von Belang.³ Meine Überlegungen dazu möchte ich anhand einiger Besonderheiten des Musikunterrichts entfalten:

In kaum einem anderen Fach werden Geschmacksurteile so heftig verteidigt wie in Musik (was jeder Musiklehrende weiß, der eine Klasse einmal nach „ihren“ musikalischen Vorlieben befragt und eine Fülle einander gänzlich ausschließender Antworten erhalten hat). Dass die Ablehnung von und die Begeisterung für Musik sich in heftigen Reaktionen niederschlagen können, bedeutet für den Musikunterricht Segen und Fluch: Es kann sein, dass wenigstens einigen SchülerInnen die gerade thematisierte Musik zusagt, aber es ist auch möglich, dass sie ihnen nicht gefällt, und dann ist es mühsam, sie zu einer ausdauernden Beschäftigung damit zu bewegen. Auch die intensive Auseinandersetzung mit bestimmter Musik vermag ein einmal gefälltes Geschmacksurteil nicht automatisch zu beeinflussen. Lehrende kommen aber gar nicht umhin, auch Musik zu behandeln, die eben nicht von allen SchülerInnen „schön“ gefunden wird, so dass eine Reflexion des Phänomens Fremdheit im Musikunterricht schon deshalb nahe liegt. Neben der unter Umständen sinnvollen Möglichkeit, die Fremdheit sozusagen einfach zu übergehen und eine Vertrautheit durch häufigen Umgang herzustellen, existiert die Alternative, das Gefühl von Fremdheit, die sich außer bei der von den SchülerInnen unmittelbar präferierten Musik eigentlich immer einstellt, zu reflektieren, einen bewussten Umgang damit einzuüben und vielleicht nach Anknüpfungspunkten für Verständnis zu suchen.

Es ist gar nicht so einfach, akustische Phänomene differenziert in Worte zu fassen. Das Sprechen über Musik wird gelegentlich sogar als der Musik unangemessen bezeichnet (so z.B. Schütz 1996, S. 6). Auf jeden Fall bleibt die sprachliche Vermittlung immer nur Abbild und ist von anderer Qualität als musikalische Erfahrungen. Allerdings stellt die Sprache in der Institution Schule und damit auch im Musikunterricht das wichtigste Kommunikationsmittel dar - es sei denn, man lässt Unterricht tatsächlich ausschließlich im Medium der Musik stattfinden. Auch wenn das sicher phasenweise seine Berechtigung hat, so hieße es doch eine Chance vertun, begriffe

³ Jürgen Vogt hat sich mit diesem „Modethema“ in der Pädagogik auseinandergesetzt und dem „Fremden“ eine zentrale Rolle beim musikalischen Lernen zuerkannt (Vogt 1998).

man Sprache lediglich als notwendiges Übel, das auch im Musikunterricht unumgänglich ist. Im Sprechen über Musik liegen Chancen verborgen, die sich beispielsweise offenbaren, wenn man SchülerInnen nach den Assoziationen fragt, die Musikstücke in ihnen auslösen. Häufig schlagen sich in den sprachlich beschreibbaren Bildern und Geschichten musikalische Erfahrungen nieder und werden auf diese Weise erst bewusst und nutzbar. Hier bieten sich Chancen gerade für diejenigen SchülerInnen, denen ein „musikalischer“ Zugang zur Musik zunächst schwer fällt. Musikbezogene Erfahrungen finden eben nicht nur im Medium von Musik statt, sondern werden in einem sozialen Umfeld gesammelt, auf bereits gemachte, auch außermusikalische Erfahrungen und Erlebnisse bezogen und auf je persönliche Weise gewertet (Kaiser 1993, S. 171-172). Auch wenn dieses Phänomen noch genauer untersucht werden müsste, lässt sich doch festhalten, dass in sprachlichem Umgang mit Erfahrungen Reflexion und Bewusstheit immer schon angelegt sind.

Mit den Geschmacksurteilen und der Versprachlichung eng verknüpft ist die Tatsache, dass die ästhetische Dimension im Musikunterricht eine besondere Rolle spielt. Angesichts der lebhaften theoretischen Diskussion über dieses Thema (Gies, Jank, Nimczik 2001, S. 12-15) ist es fast müßig zu betonen, dass es sich hier um ein, wenn nicht *das* entscheidende Merkmal des Musikunterrichts handelt. Ich möchte mich in die Diskussion an dieser Stelle nicht einklinken, aber einen Aspekt erwähnen, der mir im Zusammenhang mit Fremdheit und Reflexion bedeutsam zu sein scheint: Thomas Ott hat darauf hingewiesen, dass es möglicherweise nicht nur, aber auch im Bereich der Musik sinnvoll sein kann, das Nicht-Verstehen zu lehren oder vielleicht besser: dem allzu schnellen Verstehen zu wehren. Gerade angesichts der allgegenwärtigen Zunahme des schönen Scheins drohe das „Verstehen der Oberfläche“ vor das „Verstehen der Dinge selbst“ zu treten. Ott plädiert dafür, prinzipiell und systematisch nach dem zu suchen, was (noch) nicht verstanden wird (Ott 1999, S. 19). Auch wenn es sich auf den ersten Blick bei diesem Anspruch um eine Zumutung zu handeln scheint: Gerade angesichts der von Wolfgang Welsch konstatierten zunehmenden Ästhetisierung der uns umgebenden Welt und der heute nötigen Verarbeitungsgeschwindigkeit von Informationen liegen hier sinnvolle und notwendige Aufgaben des Musikunterrichts. Welsch plädiert sogar für eine „Kultur des blinden Flecks“, die sich manifestiert in einer Sensibilisierung für „Differenzen und Ausschlüsse“ (Welsch 1993a, S. 46).

Noch ein weiteres Argument spricht für einen reflektierten und reflektierenden Umgang mit Musik im Musikunterricht: Wenn man die seit Jahren fremdenfeindliche Stimmung in der Bundesrepublik ernst nimmt und andererseits nicht vor der Tatsache die Augen verschließt, dass angesichts der aktuellen demographischen Entwicklung der systematische Zuzug von Angehörigen anderer Nationen in den nächsten Jahrzehnten unumgänglich sein wird, dann gibt es wahrlich genug Grund, den Umgang mit dem Fremden schon in der Schule einzuüben. Da er offensichtlich für viele Heranwachsende nicht selbstverständlich ist, bedarf er der Reflexion. In diesem Zusammenhang gewinnt das oben bereits erwähnte Konzept der Transkulturalität von Welsch⁴ Bedeutung: Danach kann vor dem Hintergrund der alten Herderschen Bestimmung der Kulturen als monadische Erscheinungen weder Verständ-

⁴ Vogt verweist darauf, dass Transkulturalität das Phänomen des „Fremden“ nicht hinreichend erklären kann. M. E. liegt die Stärke des Konzepts aber weniger in seiner deskriptiven Kraft als in seinen intentionalen Potentialen, wie im Folgenden entfaltet werden soll (Vogt 1998, S. 5).

gung noch Akzeptanz stattfinden. Das Konzept der Transkulturalität unterstellt dagegen, dass der Mensch ein kultureller Mischling ist und dass es gilt, statt des Trennenden die Anschlüsse, Übergänge und Verbindungen der kulturellen Praxen zu betonen: „Das Konzept der Transkulturalität zielt auf ein vielmaschiges und inklusives, nicht separatistisches und exklusives Verständnis von Kultur.“ (Welsch 1994, S. 13) Hieraus ergibt sich, so meine ich, eine lohnende Perspektive für den Musikunterricht, die wesentliche Aspekte des Klafkischen Allgemeinbildungskonzepts einschließt. Einzuüben wäre also nicht eine Haltung, die Zeugnisse „anderer Kulturen“ von der vermeintlich eigenen Kultur abgrenzt, sondern eine, die Fremdheit wohl wahrnimmt und analysiert, aber auch Vertrautes hervorhebt und Übergänge verdeutlicht. Ziel ist die Entwicklung einer Lebensform, „die auch Bestände einzubegreifen vermag, die früher nicht anschlussfähig schienen“ (Welsch 1994, S. 13). Eine ähnliche Intention soll im Musikunterricht mit der Thematisierung lebensweltlicher Aspekte verfolgt werden, wie sie sich in den im Rahmen der Didaktischen Interpretation entwickelten „Treffpunkten“⁵ oder in den „ästhetischen Leitideen“ der aktuellen nordrhein-westfälischen Richtlinien artikulieren (Ministerium 1999, S. 9). In diesem Zusammenhang können aber beispielsweise auch Verwandtschaften zwischen verschiedenen Musiken wie z.B. zwischen afrikanischer und Rockmusik fruchtbare Anknüpfungspunkte bieten. Fremd ist vielen SchülerInnen nicht zuletzt die so genannte E-Musik; es gibt in der musikdidaktischen Literatur eine Fülle von Vorschlägen, die den SchülerInnen sinnvolle Möglichkeiten der Annäherung eröffnen. Zu reflektieren wäre dabei, welche Rolle Fremdheit in diesem Prozess spielt, wo Vertrautes durchscheint und wo sich Übergänge auftun. Reflexion muss sich dabei übrigens nicht immer im Medium der Sprache abspielen; hier sind auch Gestaltungsversuche denkbar oder die Transformation von Musik in andere Medien. Der Ansatz der szenischen Interpretation erscheint in dieser Hinsicht besonders gelungen (Kosuch, Stroh 1997; Stroh 1994).

Kaiser und Schütz betonen die Notwendigkeit, im Musikunterricht hauptsächlich musikpraktisch zu arbeiten. Dieser Intention schließe ich mich grundsätzlich an: Der handelnde Umgang mit Musik eröffnet wesentlich andere Perspektiven als der nur rezeptive, der unmittelbare Kontakt mit etwas Unbekanntem betrifft den Menschen mehr als nur ein vager akustischer Eindruck. Außerdem schließe ich mich Kaisers Forderung an, fachspezifisches Wissen zu thematisieren und möglichst im Rahmen musikalischer Praxis Anlässe für die Klärung musiktheoretischer Fragen zu eruieren (Kaiser 1998, S. 109). Nimmt man den Anspruch von Allgemeinbildung ernst, dann sind aber darüber hinaus auch ständig Möglichkeiten und Anknüpfungspunkte zur weitergehenden Reflexion mit zu bedenken und zu nutzen. Diese Reflexion sollte sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen, mit Hilfe vielfältiger Unterrichtsmethoden angeregt werden und in verschiedenen Medien stattfinden. Mit einem solchen Angebot, das die Individualität der SchülerInnen berücksichtigt, kann Musikunterricht musikalische Bildung anregen und so im Rahmen der skizzierten Möglichkeiten und im oben ausgeführten Sinne zur Erfüllung des allgemein bildenden Auftrags der Schule beitragen.

⁵ s. u.a. Richter 1983, S. 26. Vogt verweist darauf, dass die vermeintlich allen Menschen gemeinsamen Konstanten, auf denen das Konzept beruht, so gemeinsam gar nicht sind. Mit diesem Manko lässt sich m.E. besser leben, wenn nicht die Eliminierung des Fremden, sondern die Reflexion darüber angestrebt wird (Vogt 1998, S. 3-4).

Literatur

- Gies, S.; Jank, W.; Nimczik, O.: Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen, in: Diskussion Musikpädagogik, 9/ 2001, S. 6-24.
- Hentig, H.v.: Bildung. Ein Essay, München, Wien 1996.
- Heymann, H.W. (Hg.): Allgemeinbildung und Fachunterricht, Hamburg 1997.
- Jank, W.: Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. Musikdidaktik zwischen materialen und formalen Bildungstheorien, in: Nauck-Börner, C. (Hg.): Musikpädagogik zwischen Tradition und Medienzukunft. Laaber 1989. S. 37-68.
- Kaiser, H.J.: Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung, in: Kaiser, H.J. (Hg.): Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung, (= Sitzungsbericht 1994/ 1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik), Mainz 1998, S. 98-114.
- Kaiser, H.J.: Musik in der Schule? - Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: BFG Kontakt, Juni 1999, S. 46-59.
- Kaiser, H.J.: Zur Entstehung und Erscheinungsform "Musikalischer Erfahrung", in: Kaiser, H.J.; Nolte, E.; Roske, M. (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik, Mainz 1993, S. 161-176.
- Klafki, W. (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim, Basel 1985.
- Kosuch, M.; Stroh, W. M.: West Side Story. Szenische Interpretation von Musiktheater. Begründungen und Unterrichtsmaterialien, Oldershausen 1997.
- Meyers Lexikonredaktion (Hg.): Meyers großes Taschenlexikon in 24 Bänden, 3., aktualisierte Ausgabe, Band 18, Mannheim 1990.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Musik, (= Schule in NRW, Nr. 4702), Frechen 1999.
- Ott, Th.: Zur Begründung der Frage, ob Nicht-Verstehen lehrbar ist. Statement beim Kolloquium zu Christoph Richters 65. Geburtstag, in: Niermann, F. (Hg.): Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. Festschrift für Christoph Richter, (= Forum Musikpädagogik, Band 37), Augsburg 1999, S. 18-21.
- Richter, Chr.: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik dargestellt am Tristan-Vorspiel, in: Musik und Bildung, 11/ 1983, S. 22 - 26.
- Schütz, V.: Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen, in: AfS-Magazin, 1/ 1996, S. 3-8.
- Schütz, V.: Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil II: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts, in: AfS-Magazin, 3/ 1997, S. 3-10.
- Stroh, W. M.: Neue Musik szenisch interpretiert - am Beispiel "Wozzeck", in: Olias, G. (Hg.): Musiklernen. Aneignung des Unbekannten, (= Musikpädagogische Forschung, Band 15), Essen 1994, S. 161-177.
- Vogt, J.: Das Eigene und das Fremde - ein Modethema der Musikpädagogik, in: AfS-Magazin [Download], 5/ 1998, zitiert am 1.5.2001, erhältlich unter <[http:// www.afspage.de/](http://www.afspage.de/)>.
- Welsch, W.: Unsere postmoderne Moderne, 4. Auflage, Berlin 1993.
- Welsch, W.: Das Ästhetische - eine Schlüsselkategorie unserer Zeit?, in: ders. (Hg.): Die Aktualität des Ästhetischen, München 1993a, S. 13-47.
- Welsch, W.: Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen, in: Das Magazin, herausgegeben vom Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, 3/ 1994, S. 10-13.