Ist Musik ein Strange Tool? Eine kurze Antwort.

Von Lukas Bugiel

Als mich Manuel Zahn gefragt hat, ob ich mir vorstellen könnte, am Workshop zum Thema der *ästhetischen und künstlerischen Praktiken als Reorganisation von Wahrnehmungsweisen* teilzunehmen, habe ich zugesagt, ohne ein einziges Buch von Alva Noë gelesen zu haben.

Ich habe die Zusage zum Glück nicht bereut. Mindestens aus zwei Gründen fand ich die Lektüre von Noës *Strange Tools* (2015) anregend: Zum einen weil das Buch vor Ideen und Intuitionen nur so strotzt. Zum anderen, weil diese Ideen und Intuitionen auf eine Art und Weise präsentiert werden, die es Leser*innen wie mir vergleichsweise leicht macht, sie kritisch zu beurteilen. Mich hat das Buch vor allem angesprochen, weil es eine allgemeine ästhetische Theorie entwickelt und dabei auch Kapitel zur Musik enthält. Ich glaube, dass vor allem Musik für allgemeine ästhetische Theorien, Theorien der Künste oder der Kunst, den Härtefall darstellt.

Obwohl mir einige von Noës Thesen zur Musik einleuchten, sehe ich für andere bei ihm keine oder keine guten Gründe vorliegen. Insbesondere scheint er daran zu scheitern, die Hauptthese von „Strange Tools“ hinsichtlich von Musik überzeugend verteidigen zu können, nämlich dass Kunst Mittel oder „Werkzeug“ zu dem Zweck ist, unsere Organisation (als Organismen) darzustellen. In seinen Worten: „Art puts us on display“ (Noë 2015:101).

Warum das so ist, versuche ich im Folgenden zu zeigen, indem ich beantworte, ob Musik ein Werkzeug im Sinne Noës ist. Ganz kurz lautet meine Antwort: Nein. Die etwas längere Antwort folgt nun sowie ein knapper Ausblick, in welchem ich darauf eingehe, weshalb die Stoßrichtung Noës Überlegungen aber unter bildungstheoretischen Aspekten relevant sein könnte.

1 Nein

Noë schreibt zur Musik:

„There is sound, to be sure; just as there is when we talk. And there is rhythm, to be sure, just as there is when we talk and walk and do anything. This is the stuff of music. Music, as an art, puts these structures of tone and timing and intention and melody on display. (…) Why is music meaningful? Why does it enthrall? Because we are rhythmically and melodically and tonally organized; this is a fundamental feature of our embodied living. Music investigates these ways. And it does so, in part, by inventing new ways of entraining ourselves, new ways that build on, refer back to, and play with the old ways (both musical and nonmusical). And because every musician responds to the ways of the musicians before him or her, music refers to a vast body of collective understanding, collective intelligence, collective humor and insight, about all that.“ (Noë 2015:118)

Es ist auf den ersten Blick nicht leicht zu sehen, wie Noë begründen möchte, dass Musik die Art und Weise unserer Organisation darstellt bzw. sogar „untersucht“. Deshalb möchte ich mich an einer zumindest gültigen Lesart seiner Überlegung orientieren, die u.a. um die bereits angesprochene These als Prämisse (P3) ergänzt wurde, die Noë in „Strange Tools“ in der Hauptsache vertritt.

(P1) Wenn Musik für uns sinnvoll und anregend ist, dann ist sie Mittel zu einem Zweck

(P2) Musik ist sinnvoll und anregend für uns

(K1) Also ist sie Mittel zu einem Zweck

(P3) Der Zweck der Kunst oder künstlerischer Praxis ist, unsere Organisation darzustellen

(P4) Musik(alische Praxis) ist Kunst oder eine künstlerische Praxis

---

(K2) Also ist der Zweck der Musik, unsere Organisation darzustellen

(P4) Wenn der Zweck der Kunst ist, unsere Organisation darzustellen, dann bezieht sie sich auf etwas (anderes als auf sich selbst)

(K3) Also bezieht sich Musik auf etwas (anderes als auf sich selbst)

(P5) Der Bezugsgegenstand (das Material) von Musik ist das, womit Musik etwas gemein hat

(P6) Musik hat Klang und Rhythmus mit klanglichen und rhythmischen Tätigkeiten (z.B. des Sprechens und Laufens) gemein

---

(K4) Der Bezugsgegenstand von Musik sind klangliche und rhythmische Tätigkeiten (z.B. des Sprechens und Laufens)

(P7) Wir sind in grundlegender Weise rhythmisch und melodisch und tonal organisiert

(P8) Wenn wir in grundlegender Weise rhythmisch und melodisch und tonal organisiert sind und der Bezugsgegenstand von Musik klangliche und rhythmische Tätigkeiten sind, dann erforscht Musik diese grundlegende Weise unserer rhythmischen und melodischen und tonalen Organisation

---

(K5) Also erforscht Musik die grundlegenden Weisen unserer rhythmischen und melodischen und tonaler Organisation

Mir geht es in der Kritik dieses Arguments insbesondere um die dritte Zwischenkonklusion, also um den Gedanken, dass sich Musik auf etwas bezieht (K3) und zwar auf rhythmische und klangliche Tätigkeiten (K4). Für unproblematisch halte ich wiederum Noës Überzeugung, dass sich Musiker*innen auf Musik (z.B. in ihrem Spiel und Kompositionen) beziehen und zwar in dem Sinne, dass sie sich daran orientieren, wie andere vor ihnen Musik gespielt oder komponiert haben und dass sie dadurch auf eine kulturelle und historische Menge kollektiver Verständnisse von Musik zurückgreifen. Wer würde das bestreiten?

Die These, dass sich Musik auf etwas (anderes als auf Musik) bezieht, ist hingegen alles andere als unproblematisch und wir können uns das an einem Beispiel vor Augen führen: Nehmen wir irgendein Stück wie z.B. Taylor Swifts „*Shake it off*“. Es ist klar, dass dieses Stück von etwas handelt, weil es einen Text hat, in welchem von Playern, Fakern und Herzbrecher*innen die Rede ist und das, was über sie gesagt wird, mehr oder weniger verständlich ist: zumindest könnte man bestreiten, ob Menschen, die uns täuschen, uns immer täuschen, Player immer nur mit uns spielen oder Herzensbrecher*innen nicht auch manchmal vom Herzensbrechen Ausnahmen machen. Wie dem auch sei.

Angenommen wir würden den Text aus „*Shake it off*“[1] entfernen, indem wir entweder mittels eines Programms den Gesang entfernen oder indem wir das Stück so aufnehmen oder aufführen, dass wir statt des ursprünglichen Textes die Melodie auf Silben wie „du, du, du“ singen. Wenn wir diese Version nun jemandem, der das Stück nicht kennt, vorspielen und fragen: „wovon handelt es?“, welche zufriedenstelle Antwort könnten wir erwarten? Die Antwort darauf ist (vermutlich) offensichtlich: Gar keine. Denn im Unterschied zum Text von „*Shake it off*“ artikuliert die Musik nichts, was wir begründetermaßen ihre *Bedeutung* oder ihren *Gehalt* nennen können, denn wo wir behaupten, etwas habe Bedeutung oder Gehalt, müssten wir auch sagen und darüber streiten können, welche(n).

Natürlich können wir sagen, diese oder jene Musik hat eine Bedeutung *für uns*, weil wir mit ihr persönliche Erlebnisse verbinden, genauso wie mit Leberwurstbrötchen, Zugfahrten oder dem Lockdown während der Corona-Pandemie. Inwiefern uns solche Assoziationen Auskünfte über so etwas wie den Inhalt von Musik erteilen und nicht bloß über die Hörer*innenbiographien, ist für mich nicht zu sehen. Interessant sind diese Hörer*innenbiografen eher, weil sie erklären können, warum Menschen bestimmter

Musik gegenüber ablehnend reagieren, etwa weil sie einen Habitus erworben haben, durch den sie Musik wie die Taylor Swifts für ästhetisch irrelevanten Kommerz halten.

Wenn Musik aber nichts bedeutet oder beinhaltet, worüber in musikphilosophischen Diskussionen doch ein selten breiter Konsens besteht, dann heißt das genauer, dass es nicht der Fall ist, dass irgendein Musikstück M „auf X *referiert*, dass M X *denotiert*, dass M X *abbildet* oder *darstellt*, und zwar schlicht deshalb nicht, weil Musik keine prädikative Struktur hat, sie also keinen Gegenstände herausgreifen kann, denen sie Eigenschaften zuweist" (Becker & Vogel 2008: 17) – so wie der Text von „*Shake it off*" Menschen die Eigenschaft, zu faken, mit uns zu spielen und Herzen zu brechen. Mit anderen Worten und kürzer: Musik fehlt scheinbar eine *Aboutness.*

Was ich dabei nicht bestreite und worauf Noë insistiert, ist, dass sich in der Wahrnehmung musikalischer Praktiken Klänge mit anderen sinnlichen Eindrücken verbinden können, so dass sich die Produkte kultureller Praktiken, die wir ‚Musik' nennen, nicht angemessen nur als rein klangliche Phänomene beschreiben lassen. Aber auch das ändert nichts daran, dass wir Musik scheinbar nicht um einer darstellenden Funktion wegen schätzen, noch schätzen können. Um uns davon zu überzeugen, liefert Noë auch keine Gründe. Wenn es aber stimmt, dass Musik (auch als intermodales Phänomen) eine *Aboutness* fehlt, dann muss man sich fragen, wie etwas, dass keine Repräsentationsbeziehung zu etwas anderem unterhält, Mittel der Darstellung oder irgendwelcher Untersuchungen von etwas sein sollte – sei es der von Rhythmen und Klängen, die wir beim Laufen oder Sprechen produzieren.

Es spricht nichts dagegen, solche Rhythmen oder Klänge als musikalische wahrzunehmen, aber erfahren würden wir dadurch nichts *über sie*. Wenn wir hingegen zwischen musikalischen Rhythmen und Klängen und Lauf- oder Sprechrhythmen oder -klängen Vergleiche ziehen oder zwischen der einen und der anderen Musik Bezüge feststellen, dann nicht mittels Musik, sondern mittels unserer Fähigkeit zu denken, die wir der Tatsache verdanken, dass wir Sprachen verstehen, die es uns erlauben, etwas Eigenschaften zu- oder abzusprechen.

Wenn ich damit richtig liege, dann ist Musik also kein geeignetes Werkzeug, um unsere Organisation (als Organismen) darzustellen: Musik ist kein „Strange Tool".

2 Jein?

Auch wenn m. E. nichts dafür spricht, Musik als „Strange Tool" im Sinne Noës zu betrachten, so ist damit noch nicht ausgeräumt, dass Musik uns Mittel oder – metaphorisch gesprochen – „Werkzeug" zu einem Zweck zu sein scheint. Zu klären, zu welchem, würde eine Antwort auf die Frage geben können, wann und warum sie für uns sinnvoll und anregend ist. Diese Stoßrichtung, die Noës Philosophie ganz grundsätzlich verfolgt, scheint mir nicht nur von philosophischem, sondern auch von bildungstheoretischem Interesse: Wenn wir ein klares Verständnis davon gewinnen, warum wir uns überhaupt mit Musik auseinandersetzen, dann müsste das auch als Grundlage dienen können, nicht nur um z. B. Zielsetzungen von Musikunterricht (besser) begründen zu können, sondern auch musikalische Bildungsprozesse zu verstehen.

Dabei dürfte sich die Diskussion allerdings nicht, wie bisher oft, damit zufriedengeben, dass wir Musik um *ihrer selbst willen* hören und machen. Das ist wohl richtig, aber warum wir dann ein Interesse haben Musik oder Kunst (durch schulischen Unterricht) zu tradieren, bleibt so eine offene und spannende Frage für weitere theoretische musik- und kunstpädagogische Diskussionen.

Literatur

Becker, Alexander/Vogel, Matthias (2008): Einleitung der Herausgeber In: Becker, Alexander/ Vogel, Matthias (Hrsg.). Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-24.

Noë, Alva (2015): Strange Tools. Art and Human Nature. New York: Hill & Wang.

Anmerkungen

[1] Noës These (2015, Kap. 15), dass es bei Popmusik um die aufführenden Personen und ihre Stile geht, halte ich für empirisch unbelegt. Ich kann Taylor Swifts Musik z.B. durchaus einiges abgewinnen, obwohl ich kein „Swiftie“ bin und mich weder für die Person Taylor Swift noch ihre Auftritte interessiere. Wahrscheinlich bin ich kein Einzelfall.

Ist Musik ein Strange Tool? Eine kurze Antwort.

Von Lukas Bugiel

In den Diskursen ästhetischer Bildung zeigen sich immer wieder Spannungen und Widersprüche. Einige resultieren aus interdiskursiven Effekten, die oftmals nicht bemerkt werden. Ihnen soll im Folgenden nachgegangen werden. Das geschieht anhand von Beispielen aus der Musikpädagogik[1], doch ist zu vermuten, dass auch andere Bereiche kultureller Bildung betroffen sind.

An vielen Stellen wird ein Gefühl der Verunsicherung spürbar, das nicht zuletzt mit der – durchaus berechtigten – Sorge zu tun hat, dass die Künste in der Schule zunehmend in Bedrängnis geraten. Kompetenzorientierung und Leistungsmessung dominieren nach wie vor weite Teile der schulpädagogischen Debatte, meist fokussiert auf die so genannten Kernfächer; den Aufgaben ästhetischer Erziehung wird dagegen weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Auch vom Thema Inklusion profitieren die künstlerischen Fächer kaum, obwohl doch in ihnen zur Stärke werden könnte, was sonst im schulischen Fächervergleich eher von Nachteil ist: dass es im Bereich des Musischen – so jedenfalls eine gängige Vorstellung – nicht so sehr um Leistung geht. Das aber verschafft keinen Vorteil, wenn gerade der Umgang mit Leistungsheterogenität als die zentrale Herausforderung inklusiven Unterrichtens verstanden wird.

Ausschluss aus wichtigen Debatten und gefühlte Missachtung führen dazu, dass sich (wo früher noch selbstbewusst gegen Stundenkürzungen gekämpft wurde, wenn auch oft im Streit zwischen den konkurrierenden künstlerischen Fächern) immer häufiger Momente von Verzweiflung einstellen. Das könnte man jedenfalls vermuten, wenn die Autor*innen des hessischen Lehrplans für Musik es für nötig halten zu betonen:

> *„Musik ist ein wesentlicher und durch nichts zu ersetzender Bestandteil menschlicher Kultur. Sie ist Teil der ästhetisch-expressiven Erlebniswelt unserer Kinder“ (Hessisches Kultusministerium 2011: 11).*

Das klingt fast, als existierten geheime Pläne, nicht nur das Schulfach zu marginalisieren, sondern die Musik ganz abzuschaffen. Die Wahrheit ist, dass schulischer Musikunterricht nicht einfach dadurch gerechtfertigt werden kann, dass es Musikpraxen[2] gibt, denn die sind auf Schule nicht angewiesen (im Unterschied zu den gesellschaftlichen Praxen der Naturwissenschaften, der modernen Technik und der globalen Wirtschaft).

Die Zeit, in der ästhetische Bildung selbstverständlich war und keiner Begründung bedurfte, scheint vorbei zu sein. Das erfordert Neuorientierungen, weil mit der Frage „Wozu die Künste in der Schule?“ auch die Frage, was im Unterricht passieren soll, mit auf dem Tisch liegt und nicht mehr allein von einem inneren Kreis von Expert*innen beantwortet werden kann. Wo der Kanon der Fächer und der Kanon ihrer Inhalte in Frage gestellt werden, entsteht Verunsicherung und ist Streit vorprogrammiert.[3] Weitere künstlerische Fächer wie das Darstellende Spiel drängen in die Schule. Neue Fächer wie „Ästhetische Erziehung“ werden

erfunden, auch weil man den vorhandenen – Kunst und Musik – nicht länger zutraut, den Platz ästhetischer Bildung in der Schule zu behaupten. Die diagnostizierte Entgrenzung der Künste, die den Nischen der Hochkultur und der Einteilung in Gattungen zu entkommen suchen, wird nicht von allen als Befreiung empfunden, sondern insbesondere dort, wo in der schulischen Fächerlogik der Verlust von Zuständigkeit droht, als Auflösungserscheinung in ein unverbindlich Allgemeines kultureller Bildung, die ihre eigene Abschaffung mit dem Geklingel ästhetischer und den Fanfaren medientheoretischer Begriffe begleitet. Im Gerangel um Aufmerksamkeit und in Verteidigung tradierter Geltungsansprüche entstehen diskursive Spannungen, die an vier Punkten beschrieben werden sollen:

1. Die Beschwörung von Transfereffekten künstlerischer Praxis scheint genau der instrumentellen Logik zu folgen, die die ästhetische Bildung in die Defensive treibt.
2. Mit Konzepten zur systematischen Vermittlung fachpraktischer Fähigkeiten könnte der Anschluss an Kompetenzdiskurse gesucht werden, wenn nicht gleichzeitig an der bildenden Bedeutung ästhetischer Erfahrung festgehalten würde (in der Musikpädagogik zeigt sich diese Spannung im Modell des „Aufbauenden Musikunterrichts“).
3. Die aus dem schulischen Unterricht in die Musikvermittlungspraxen von Konzerthäusern ausgewanderte Kunstwerkorientierung redet noch dann von kultureller Teilhabe, wenn *audience development* gemeint ist.
4. Der Verzicht auf die leitende Idee künstlerischer Praxis zugunsten einer demokratisch gemeinten Schülerorientierung des Unterrichts am kulturellen Alltag von Kindern und Jugendlichen könnte in der zunehmenden Ausbreitung von Schul-Pop enden, den niemand wollen kann, auch wenn er medial und technisch hochgerüstet sein mag.

Mit diesen Spannungen muss sich auch auseinandersetzen, wer gegen alle ökonomisch geprägten pädagogischen Qualitätsdiskurse auf der besonderen Qualität ästhetischer Praxis besteht. Die Tradition ästhetischer Bildung, die die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume als pädagogischen Auftrag versteht, soll am Ende zu Wort kommen.

Die Hoffnung auf Transfereffekte

Die Forderung, die Qualität des Unterrichts durch Bildungsstandards für die schulischen Kernfächer zu verbessern, weil das Bildungssystem im internationalen Vergleich nicht das leiste, was es leisten sollte, wird in vielen Fällen durch Hinweise auf ökonomischen Nutzen begründet. Die teuren pädagogischen Interventionen sollen messbar Kompetenzen bewirken, die Wettbewerbsvorteile für den einzelnen wie für die Gesellschaft versprechen. Für die kulturelle Bildung ist es schwer, den Anschluss an solche Diskurse zu halten. Beeinflusst von derartigen instrumentellen Denkweisen hat bei vielen ihrer Vertreter*innen das Interesse an den so genannten Transfereffekten ästhetischen Lernens zugenommen. Man hofft sich auf die positiven Auswirkungen berufen zu können, die das Darstellende Spiel oder die Musik auf soziale und emotionale Intelligenz, Kreativität, Empathie, selbständiges Denken, abstraktes Denkvermögen, Spontaneität, Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen, Ausstrahlung, Verantwortungsbewusstsein, Teamgeist, Beziehungsfähigkeit und Fantasie haben.[4] Nach vielen Jahren der Beschwörung vermeintlicher Transfereffekte muss man jedoch konstatieren, dass diese Rechtfertigungsstrategie nicht wirklich zieht, weil sie offenbar nur diejenigen überzeugt, die sich mit ihr in Sonntagsreden selbst Mut zu machen suchen. Niemand zeigt sich von den empirischen Studien beeindruckt, mit denen Musikpädagog*innen immer wieder den Nutzen ihrer Profession zu belegen trachteten.[5] Genauso wie die ungehört verhallende Klage über Kosten-Nutzen-Kalküle im Bereich der Bildung verspricht die Hoffnung auf Transfereffekte nur denjenigen Trost, die sich schon am Sterbebett der künstlerischen Fächer versammelt haben.

Kompetenzen aufbauen oder ästhetische Erfahrungsräume inszenieren oder beides?

Die Notwendigkeit einer Neuorientierung sieht dagegen der so genannte Aufbauende Musikunterricht, der Kritik übt am Zustand des herkömmlichen Musikunterrichts, der selten kontinuierlich erteilt werde und in dem deshalb kaum auf bereits erworbenen Fähigkeiten aufgebaut werden könne (vgl. Gies/Jank/Nimczik 2001; Jank 2013: 92ff.). Einer bloß musikkundlichen Belehrung und einem leider weit verbreiteten Tafelunterricht, in dem musiktheoretische Sachverhalte ohne Hör- und eigene Spielerfahrungen dargeboten werden, wird die Idee integrierten, systematisch aufbauenden Musiklernens entgegengesetzt, das mit dem Hören

und Spielen von Musik beginnt. Anstelle vieler vereinzelter Gelegenheiten zum Klassenmusizieren sollen systematische Lernangebote zum Erwerb musikalischer Fähigkeiten geschaffen werden. Mit seinem Programm erweist sich der AMU, die Abkürzung ist zum Markenzeichen geworden, als anschlussfähig an die Debatten um Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und zentrale Leistungsüberprüfung in anderen Fächern. Es ist kein Wunder, dass ein solches Angebot aus der Musikpädagogik kommt, weil in der Musik – vielleicht noch mehr als in anderen Künsten – das Können zählt, insbesondere die Beherrschung des Instruments bei ausübenden Musiker*innen. Musikwettbewerbe haben eine lange Tradition, über Kulturen und Genres hinweg. Wer ein Musikinstrument spielen möchte, muss viel üben, um die spezifischen Spieltechniken zu erlernen. Es ist diese handwerkliche Seite von Musik, der das Modell des AMU einen großen Teil seiner Überzeugungskraft und Beliebtheit bei Musiklehrer*innen verdankt.

Dass sich der Aufbau musikalischer Fähigkeiten an konventionellen musikalischen Mustern orientiert, muss nicht nur durch Verweis auf historische Traditionen, sondern kann auch mit den Hörgewohnheiten und alltäglichen Musikpraxen von Kindern und Jugendlichen gerechtfertigt werden. Doch auf der anderen Seite möchte das Modell den Anspruch, dass Musik ein künstlerisches Fach sei, in dem es um ästhetische Bildung geht, nicht aufgegeben. Es sollen also noch andere Momente im Unterricht vorkommen: Gelegenheiten zur vollzugsorientierten Wahrnehmung des ästhetische Charakters von Musik als Kunst, kreative Vorhaben mit Gestaltungsaufgaben, die ästhetische Erfahrungsräume eröffnen. Der Aufbauende Musikunterricht ist in seinem Selbstverständnis ein Modell, das vorhandene Konzepte zusammenfassen und alles integrieren will. Man kann das entstehende Patchwork an Unterrichtsvorschlägen und Theoriebezügen kritisieren, weil es kein wirklich konsistentes Konzept darstellt[6], doch der AMU fragt mit seiner Betonung musikalischer Fähigkeiten zu recht nach den Voraussetzungen künstlerischer Praxis. Was können Pädagog*innen dafür tun, dass sich im Leben möglichst vieler Menschen die magischen Momente ereignen, die die Ästhetische Bildung verspricht?

Musikvermittlung und Konzertpädagogik

Doch es gibt andere, die daran zweifeln, dass ein systematisch Fähigkeiten aufbauender Unterricht der richtige Weg ist, und die skeptisch sind, ob Schule überhaupt ein geeigneter Ort sein kann für die magischen Momente ästhetischer Erfahrung. Sie setzen stattdessen auf Kunsträume, die dafür geschaffen wurden, dass sich die Magie entfalten kann. In Theatern, Konzert- und Opernhäusern hat die pädagogische Kunstwerkorientierung eine Heimat gefunden, nachdem sie aus der schulischen Musikdidaktik weitgehend vertrieben wurde. Als „Musikvermittlung“ wird sie in den *education*-Abteilungen von Kulturinstitutionen gepflegt, ohne nach eigenem Verständnis allerdings eine erzieherische Aufgabe zu sein. Verbreitet ist die Überzeugung, dass die Kunst für sich selbst sprechen kann und dass Vermittlung lediglich bedeute, die Menschen an sie heranzuführen und Gelegenheiten zur Begegnung zu schaffen.[7] Dabei geht es eher um Rezeption als um eigene künstlerische Praxis. Dass Kinder und Jugendliche selbst Musik machen, ist als Mittel, als ein möglicher Ort der Begegnung mit Kunst willkommen; aber Hören und Verstehen bleiben das Ziel. Insofern bildet die außerschulische Musikvermittlung gewissermaßen den Kontrapunkt zum weit verbreiteten selbstgenügsamen schulischen Klassenmusizieren. Doch neben Kooperation zwischen Schule und Konzerthaus sowie gegenseitiger Ergänzung finden wir häufig genug Misstrauen und Konkurrenz. Die Kulturinstitution traut dem schulischen Musikunterricht weder zu, dass er erfolgreich für Kunstmusik wirbt, noch dass er ein Ort sein könnte, an dem die Musik für sich selbst zu sprechen vermag. Musiklehrer*innen nutzen die konzertpädagogischen Angebote der Musikvermittler*innen gerne, reagieren aber empfindlich, wenn sie nur als Pädagog*innen angesprochen werden und nicht als das, was sie nach eigenem Selbstverständnis sind: Künstler-Pädagog*innen.

Die Musikvermittlung hat es nicht leicht. Kulturinstitutionen betrachten sie selten als eine ihrer Kernaufgaben. Zumal nach Auffassung manches Dirigenten und mancher Intendantin jede öffentliche Aufführung schon ein Musikvermittlungsprojekt darstellt; und zwar eins, das mehr Aufmerksamkeit verspricht als eine dauerhafte Kooperation mit umliegenden Schulen; Aufmerksamkeit, die wichtig ist, um dauerhaft die Finanzierung zu sichern. Eine gewisse Bereitschaft zur Persönlichkeitsspaltung dürfte zur Berufsvoraussetzung von Musikvermittler*innen gehören. So sehr sie sich bemühen, vielversprechende Formate ästhetischer Bildung zu entwickeln, am Ende werden sie doch nur gemessen am *audience development*. Chancen auf kulturelle Teilhabe zu bieten, bedeutet dann, das Konzertpublikum von Morgen zu bilden.

Kulturelle Teilhabe zu fördern, könnte ja auch heißen, Kinder und Jugendliche in der Ausübung der von ihnen bevorzugten

Musikpraxen zu unterstützen. Das sind in vielen Fällen die Praxen Populärer Musik. Doch derartige musikpädagogische Interventionen passen nicht gut zum Konzept der Musikvermittlung, denn Pop, Rock, HipHop usw. bedürfen der Vermittlung nicht. Sie könnten höchstens als Lockmittel einer Rattenfängerstrategie dienen, die – so wie in einigen musikdidaktischen Überlegungen der 60er/70er-Jahre – die Jugendlichen mit Beatmusik über Progressive Rock an Klassik heranführen will.

Herausforderung durch Alltagskulturen

Bis heute hat sich die Musikdidaktik nicht ganz von der Verunsicherung erholt, die sie schon vor vielen Jahrzehnten durch die zunehmende Bedeutung musikalischer Jugendkulturen erfahren hat. Die ließen sich nicht ignorieren, auch weil etwa zeitgleich die Forderung nach einer stärkeren Orientierung des Unterrichts an der Erfahrung und Lebenswelt (um nur zwei typische Begriffe der Zeit zu nennen) der Schüler*innen gestellt wurde. Wenn man sich rückblickend die Geschichte deutschsprachiger musikpädagogischer Publikationen anschaut, wird deutlich: Seit den 80er-Jahren haben Rock und Pop den Musikunterricht erobert und gleichzeitig zur Renaissance des Klassenmusizierens beigetragen, bei der an musische Traditionen angeknüpft werden konnte. Der Preis, den die Populäre Musik für den erfolgreichen Einzug in die Klassenräume zahlen musste, ist ihre didaktische Reduktion auf institutionell verträgliche Formen des Schul-Pop. Der musikdidaktische Diskurs versucht seitdem Legitimationsstrategien zu entwickeln, die der gesellschaftlich einflussreichen Unterscheidung zwischen Kunst und Nicht-Kunst gerecht werden und gleichzeitig die friedliche Koexistenz von Klassischer Musik und Populärer Musik im Unterricht erlauben.

Die Dichotomisierung von E und U, die auch dort, wo sie kritisiert wird, noch wirksam ist, führt dazu, dass die Anwendung ästhetischer und kunstphilosophischer Begriffe auf Populäre Musik im musikdidaktischen Diskurs nicht vorgesehen ist. Von einer Entgrenzung der Künste ist nicht viel zu bemerken. Der Begriff künstlerischer Musikpraxis wird nicht etwa auf Reggae, Metal, House u. a. erweitert, sondern es gibt weiterhin eine klare Trennung von artifizieller Musik auf der einen und musikalischer Gebrauchspraxis auf der anderen Seite. Letzterer Begriff, den der Musikpädagoge Hermann-Josef Kaiser Mitte der 90er in die Diskussion eingebracht hat, um die theoretische Lücke zu schließen, die spätestens in den 80er-Jahren entstanden war (Kaiser 1995), hat seitdem Karriere gemacht und wird immer wieder in musikdidaktischen Publikationen zitiert. Die Unterscheidung zwischen einer noch unreflektierten usuellen Musikpraxis und einer verständigen Musikpraxis, die zu befördern Aufgabe von Schule sein könnte, tritt an die Stelle der Unterscheidung von U und E. Die verständige Musikpraxis übernimmt die Funktion des musikalischen Kunstwerks als legitimierender Bezugspunkt des musikdidaktischen Diskurses. Die Ziele des Musikunterrichts müssen auf diese Weise unter Verzicht auf Begriffe und Argumentationsfiguren aus der Geschichte von Ästhetik und Kunstphilosophie bestimmt und begründet werden, was die Aufgabe unnötig erschwert.

Ästhetische Bildung oder: How to make the magic happen

Die Folgen ästhetischer Abstinenz zeigen sich auch in den Schwierigkeiten, die Probleme zu lösen, die mit „Diskrepanz zwischen den Zielen der Musikpädagogik und der Funktion Populärer Musik“ zusammenhängen (Terhag 1998: 443) und in der Musikdidaktik seit den 80er-Jahren immer wieder unter dem Titel „Un-Unterrichtbarkeit von Populärer Musik“ (Terhag 1984) verhandelt werden.[8] Populäre Musik ist auf schulische Musikpädagogik nicht angewiesen. Die Tatsache, dass Populäre Musik als Gegenstand von Musikunterricht längst selbstverständlich akzeptiert ist, bedeutet nicht, dass die Frage, wie sie zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden soll, als gelöst gelten kann.

Die Frage, welchen Beitrag musikalische Alltagskulturen zur Bildung leisten können, lässt sich leichter beantworten, wenn wir sie als das beschreiben, was sie sind: ästhetische Musikpraxen. Ihr Bildungswert erweist sich daran, ob und wie in und mit ihnen ästhetische Erfahrungsräume inszeniert werden können. Denn Bildung kann als der Prozess der Erfahrung verstanden werden, den wir durchlaufen, wenn wir Neues kennenlernen oder Bekanntes mit anderen Augen sehen, weil wir neue Worte dafür finden und uns dadurch Handlungsmöglichkeiten erschließen, die wir so zuvor nicht hatten.[9]

Musikpraxen sind bildungsrelevant[10], insofern sie ästhetische Erfahrungsräume eröffnen, egal ob wir von Alltagskulturen reden, von Medienkulturen, von Popkultur oder Kunstmusik. Bildungsrelevant wird die jeweilige ästhetische Musikpraxis, weil sie Mo-

mente von Reflexion einschließen kann. Das können Gelegenheiten zum individuellen Nachfühlen wie zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch und in vielen Fällen zum ästhetischen Streit über divergierende Einschätzungen sein.[11]

Ästhetische Bildung bedeutet auch Bildung ästhetischen Urteilsvermögens. Die Idee einer Demokratisierung von Kunst durch technisch leicht handhabbare, günstige und dadurch allgemein zugängliche Produktionsmittel wie Tablets mit einer Auswahl an vorgefertigten *drum loops* scheint vielversprechend. Aber die Frage bleibt noch, wie das Ergebnis klingt.

Anmerkungen

1 Um gleich zu Beginn Erwartungen zu dämpfen: Die Beispiele ergeben kein vollständiges Bild. Eine gründlichere historische Analyse des Diskurses musikalischer Bildung findet sich bei Jürgen Vogt (2012).
2 Der Begriff „Musikpraxen" ist hier in einem weiten Sinne gemeint, der vielfältige Formen des Hörens und Machens von Musik umfasst. Kaiser (2010) zeigt, dass sich musikdidaktische Legitimationsdefizite insbesondere mit Blick auf das Klassenmusizieren ergeben und zu bearbeiten wären.
3 Als symptomatisch kann die Veröffentlichung einer Arbeitsgruppe der Konrad-Adenauer-Stiftung gelten, die angesichts der Herausforderungen der Postmoderne die Neuorientierung des Musikunterrichts anhand eines Kanons bedeutender Musikwerke forderte. Das „Grundsatzpapier" und eine Reihe von kritischen Erwiderungen finden sich in Kaiser et al. 2006; als Reaktion darauf s. außerdem Gauger/Wilske 2007.
4 Diese beeindruckende Liste wertvoller Kompetenzen findet sich in Plath 2009: 13.
5 Die kritische Prüfung vermeintlich empirisch belegter Wirkungen zeigte bislang stets ernüchternde Ergebnisse (s. z. B. Gembris et al. 2001 und BMBF 2006), was aber den Glauben der Hoffenden wenig erschüttert.
6 Jürgen Oberschmidt und Christopher Wallbaum (2014) zeigen einige Inkonsistenzen anhand der Metaphorik des Konzepts wie dem ursprünglich maßgeblichen Bild des Baums, der seine Nährstoffe aus den Wurzeln musikpraktischer Erfahrungen zieht.
7 Siehe z. B. Schneider/Stiller/Wimmer 2011, Hüttmann 2014 sowie kritisch Pfeffer/Rolle/Vogt 2008.
8 Zu den Chancen, die die Bezugnahme auf Denkfiguren ästhetischer Theorie bietet, wenn es um musikalische Jugendkulturen im Musikunterricht geht, siehe Wallbaum 2007 und Rolle 2010.
9 Das ist in sehr knapper Form der transformatorische Bildungsbegriff, der wohl den meisten Theorien ästhetischer Bildung zugrunde liegt (z. B. Rolle 1999). Eine genaue theoretische Herleitung findet sich bei Christoph Koller (2012).
10 „Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?" ist die Frage, die Wolfgang Schulz (1997) stellt. S. auch Rolle 2011.
11 Zum didaktischen Potenzial des ästhetischen Streits im Unterricht siehe Rolle/Wallbaum 2011 und Rolle 2014.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Online: https://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf [7.3.2016].

Gauger, Jörg-Dieter/Wilske, Hermann (Hrsg.) (2007): Bildungsoffensive Musikunterricht. Freiburg: Rombach.

Gembris, Heiner/Krämer, Rudolf-Dieter/Maas, Georg (Hrsg.) (2001): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner.

Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin (2001): Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik, 9. Jg., Heft 1, S. 4-22.

Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sek. I Gymnasium. Musik. Wiesbaden. Online: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=679c48b5f877edabdccf7c0a601a6c7a [7.3.2016].

Hüttmann, Rebekka (2014): Wege der Vermittlung von Musik: Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Augsburg: Wißner.

Jank, Werner (Hrsg.) (2013): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Kaiser, Hermann Josef (1995): Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In: Musikforum, 83. Jg. Mainz: Schott, S. 17-26.

Kaiser, Hermann Josef et al. (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio.

Kaiser, Hermann Josef (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 9. Jg. Online: http://zfkm.org/10-kaiser.pdf [7.3.2016].

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Oberschmidt, Jürgen/Wallbaum, Christopher (2014): Zukunftswerkstatt Musikdidaktik. Zu den metaphorischen Gründen der Modelle „Aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und vergleichen“. In: Kampe, Friedrich/Oberschmidt, Jürgen/Riemer, Franz (Hrsg.): Vielfalt Neuer Wege. Bericht vom ersten Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 35-51.

Pfeffer, Martin/Rolle, Christian/Vogt, Jürgen (Hrsg.) (2008): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Münster: Lit-Verlag.

Plath, Maike (2009): Biographisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim: Beltz.

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.

Rolle, Christian (2010): Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In: Terhag, Jürgen (Hrsg.): Musikunterricht heute Bd. 8. Zwischen Rock-Klassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Oldershausen: Lugert, S. 206-215.

Rolle, Christian (2011): Wann ist Musik bildungsrelevant? In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011. München: Allitera, S. 41-55.

Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research, 5. Jg., Nr. 9. Online: http://iae-journal.zhdk.ch/no-9/ [7.3.2016].

Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed, S. 509-535.

Schulz, Wolfgang (1997): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? In: Ders.: Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Weinheim und Basel: Beltz, S. 110-132.

Schneider, Ernst Klaus/Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze (2011): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten: Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio.

Terhag, Jürgen (1984): Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. Gedankengänge zwischen allen Stühlen. In: Musik und Bildung, 5. Jg., Nr. 84, S. 345-349.

Terhag, Jürgen (1998): Die Vernunftehe. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik. In: Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske und Budrich, S. 439-456.

Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 12. Jg. Online: http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf [7.3.2016].

Wallbaum, Christopher (2007): Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. Online: http://home.arcor.de/zfkm/07-wallbaum1.pdf [7.3.2016].