

## Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Räume, begrenzte Ressourcen – Musikunterricht im Spannungsfeld zwischen kreativer Entfaltung und musikalischer Handwerkslehre

Which specific didactic dimensions and objectives should determine music lessons in general schools? Even if we are convinced of the indispensability of our subject, we still lack a thorough understanding of the objectives of our actions. These questions will be addressed in this article, taking into account the scope of possibilities in formal educational contexts. The different perspectives and diverging approaches will be discussed from the specific perspective of a German-language debate about the ideal of pre-academic teaching favored here.

Quelles dimensions et objectifs didactiques concrets doivent déterminer l'enseignement de la musique dans les écoles d'enseignement général ? Même si nous sommes convaincus du caractère indispensable de notre discipline, il nous manque une entente approfondie sur les perspectives cibles de notre action. Ces questions seront abordées dans le cadre de cette contribution en tenant compte des espaces de possibilités dans les contextes d'éducation formelle. Les multiples perspectives et les approches divergentes doivent être discutées sous l'angle spécifique d'un débat germanophone autour de l'idéal d'un enseignement de la culture scientifique qui est ici privilégié.

Welche konkreten didaktischen Dimensionen und Zielvorstellungen sollen den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen bestimmen? Auch wenn wir von der Unentbehrlichkeit unseres Faches überzeugt sind, fehlt uns doch eine gründliche Verständigung über Zielperspektiven unseres Faches. Diesen Fragen soll im Rahmen dieses Beitrags unter besonderer Berücksichtigung der Möglichkeitsräume in formalen Bildungskontexten nachgegangen werden. Die vielfältigen Perspektiven und divergierenden Ansätze sollen dabei unter dem spezifischen Blickwinkel einer deutschsprachigen Debatte und dem hier favorisierten Ideal eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts diskutiert werden.

Wenn über Musikunterricht als ein Unterricht *in* Musik gesprochen werden soll, um zu diskutieren, wie sich Lehr-Lern-Prozesse wechselseitig durchdringen, wenn traditionelle Handwerkslehren hinterfragt werden, die oft unterstellten Zielbestimmungen eines klassischen Instrumentalunterrichts von denen des schulischen Musikunterrichts unterschieden und neu ausgelotet werden, dann gilt es zunächst einmal, sich darüber zu verständigen, welcher Musikunterricht hier gemeint ist und was unter einem solchen verstanden werden kann. Allein die Diskussionen um *den* Begriff ›Musikunterricht‹ waren gerade im deutschsprachigen Raum in den letz-

ten Jahrzehnten immer wieder geprägt von territorialen Ab- und Ausgrenzungen, die mit Besitzansprüchen und regelrechten Unterlassungsklagen verbunden wurden.<sup>1</sup> Aus der Perspektive der allgemeinbildenden Schule sei dieser Begriff dem eigenen Reservat formaler Lernprozesse vorbehalten, zu unterscheiden sei er vom (bloßen) Instrumentalunterricht, den man dann den Musikschulen zuweisen möge. Unterstellt wird hier, es ginge in der Musikschule nicht um einen nun zu diskutierenden »Unterricht in Musik«<sup>2</sup>, sondern lediglich um eine handwerkliche Ausbildung am Instrument. Im Gegenzug wird auf der anderen Seite gerne auf die *Staatliche Prüfung für Musikschullehrer und selbständige Musiklehrer* verwiesen, in der ermittelt wird, ob »der Kandidat die Befähigung zum Musiklehrer besitzt.«<sup>3</sup> Wem nach Landesrecht die Bezeichnung »staatlich anerkannter Musiklehrer« verliehen worden ist, der dürfe demnach von sich behaupten, er/sie erteile Musikunterricht. Inzwischen hat der Bologna-Prozess dazu beigetragen, dass an manchen Studienstandorten polyvalente Modelle der eigenständigen Schulmusikausbildung und den instrumentalpädagogischen Studiengängen an die Seite gestellt worden sind, wo sich dann die verschiedenen Professionen unter Sammelbegriffen wie »Musik vermitteln« treffen. Regelungen zu einem Einfach-Studium, die es ermöglichen, Musik als Doppelfach mit einem zusätzlichen instrumentalpädagogischen Schwerpunkt zu studieren, suggerieren den Studierenden ein offenes Tätigkeitsfeld, als dürfe man sich in der späteren Berufswirklichkeit in beiden Feldern tummeln, bevor dann spätestens im Referendariat der Landesherr seinen Gefolgsleuten die Grenzen aufzeigt, indem er ihnen die Schutz- und Gehorsamspflichten und beamtenrechtlichen Bestimmungen zur Ausübung von Nebentätigkeiten erläutert.

---

1 Hierzu Geuen (2022), S. 13f.

2 Heinz Antholz, der dies in seine Didaktik für die Grund- und Hauptschule einbringt, setzt sich auch explizit mit dem Verhältnis von schulischen und außerschulischen Bildungsräumen auseinander: »Allerdings stellt sich heute in neuer Weise die Frage nach der Abstimmung ‚konkurrierender‘ musikalischer Bildungseinrichtungen, etwa des Musikunterrichts der Pflichtschule und der Musikschule. Die Abgrenzung, in der Musikdidaktik bisher nicht genügend artikuliert, ist anderen Schulfächern ebenso aufgegeben (z.B. kirchlicher Unterricht, Sportverbände, politische Bildungseinrichtungen usw.). Wer mit solchen Konkurrenzen Lehrplanamputationen begründen will, sollte die Volksschule gleich auf den Status der spätmittelalterlichen Schreib-, Lese- und Rechenschule zurückschrauben. Zu fragen ist: Was hat und was vermag die Pflichtschule in ihrem Musikunterricht zu leisten und was nicht?« (Antholz 1970, S. 118).

3 Landesverordnung (1980).

Die öffentlichen Musikschulen haben sich nie als Vermittlungsagentur für künstlerischen Einzelunterricht verstanden, an den allgemeinbildenden Schulen entstehen Modelle des Klassenmusizierens, die sich von den ursprünglich den Musikschulen zugeschriebenen Tätigkeitsfeldern in ihren Zielvorstellungen kaum noch unterscheiden. Eine verstärkte Hinwendung zum praktischen Singen und Musizieren darf sich grundsätzlich nicht mehr in Frage stellen lassen. Zu diskutieren bleibt aber, wie sich dieses ausgestalten lässt und ob in solchen hier häufig vorzufindenden musikalischen Monokulturen, die einzig an einem solchen Handwerk orientiert sind, noch mit Fug und Recht von einer grundlegenden musikalischen Bildung gesprochen werden darf. Der Fachkräftemangel an den Schulen führt außerdem noch dazu, dass Instrumentalpädagog\*innen im Quereinstieg beschäftigt werden, Kooperationsmodelle zwischen Schule und Musikschulen sorgen zudem dafür, dass sich die klassischen Berufsbilder im besten Falle ergänzen sollten, sich in einer wie der derzeit anzutreffenden Praxis aber weiter auflösen werden.<sup>4</sup>

Bei all diesen Schnittstellen wurden und werden die unterschiedlichen Zielperspektiven zwischen einem kontinuierlich angelegten allgemeinbildenden Instrumentalunterricht in der Musikschule und den schulischen Bemühungen, ein Lernfach Musik in das bestehende System der allgemeinbildenden Schule einzufügen, wenig hinterfragt oder gar diskutiert. Und das gilt für die verschiedenen musikpädagogischen Professionen, die jeweils ein stark künstlerisch orientiertes Credo in sich tragen und sich gleichzeitig in den Begrenztheiten ihres jeweiligen Systems verfangen fühlen, sodass sich ihnen diese grundsätzlichen Fragen gar nicht stellen: Geht es ihnen um die Hervorbringung eines wie auch immer zu musikalisierenden Menschen, um die Vermittlung sozialer und kultureller Wertmaßstäbe, um die Hervorbringung von Transfereffekten oder darum, musikbezogen mündig zu handeln?

Mit diesen durchaus provokant angelegten Eingangsthesen wäre nun die erste Lunte gelegt. Natürlich, so ließe sich einwenden, ist ein Instrumentalunterricht nicht allgemeinbildend, wenn es hier lediglich um das Ausbilden handwerklicher Fertigkeiten und um ein Abrichten auf eine Urtextpräsentation geht. Gleiches ließe sich aber auch über den Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule sagen, wenn dieser sich in den Monokulturen nachschöpfenden Klassenmusizierens mithilfe eines

---

4 Hierzu: Oberschmidt (2015).

immer noch beschworenen, aber durchaus fragwürdigen musikpädagogischen Instrumentariums begnügt.

Gerade in Deutschland ist die hier angedeutete Gütertrennung zwischen den schulischen und außerschulischen Bildungsanbietern, die sich beide im Wettbewerb um die knappe Ressource Zeit ihrer bildungsbegüterten Klientel bemühen, besonders ausgeprägt. In ihrer spärlichen Freizeit haben sich die Jugendlichen schließlich nicht nur der Musik zu widmen, sie sind gleichzeitig noch im Sportverein und anderen schulischen Arbeitsgemeinschaften engagiert und finden sich zudem noch damit konfrontiert, dass ihre Schule immer mehr zum Ganztagsbetrieb ausgebaut wird.

Es ist explizit eine deutsche Besonderheit, dass es hier den Beruf einer verbeamteten Musiklehrkraft zu behaupten gilt, die ihren Fachunterricht als einen wissenschaftspropädeutischen versteht, um sich damit ins Noppensteinsystem einer Lernschule einzufügen: Als Leistungsfach darf sich die Musik im Kontext der gymnasialen Oberstufe als ein schriftliches Hauptfach bewähren, gleichzeitig gilt es, die Zeremonien im schulischen Konzert- und Festgehege zu bedienen, um hier die Musik in ihrem klingenden Aggregatzustand lebendig zu halten. Positiv gewendet ist für viele gerade dieses reichhaltige Tätigkeitsfeld Grund für die eigene Berufswahl gewesen, gleichzeitig scheinen die sich hier ergebenden Zielkonflikte ebenso fest in ein allseits transportiertes Berufsbild eingegraben. Zu arbeiten mögen hier die öffentlichen Musikschulen, schließlich wäre ein solch reichhaltiges schulisches Musikleben ohne eine außerschulische Kaderschmiede wenig erfolgsversprechend. Letztere bemängeln jedoch, dass im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule die grundlegenden musiktheoretischen Kenntnisse für ihr pädagogisch-künstlerisches Wirken nicht gelegt werden und beklagen, dass der Schulunterricht wenig nachhaltig sei.

Auch wenn in diesen Zustandsbeschreibungen zunächst nur vom Schulmusikstudium und damit vom Überbringen einer ›höheren‹, gymnasialen Bildung die Rede ist, so setzt sich dieses Denken bis tief in den Grundschulbereich fort: Hier sollen schließlich die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden und die auferlegten Zielvorstellungen leiten sich vom eigenen, selbsterlebten Musikunterricht ab, der in den meisten Fällen ein gymnasialer war. Mit Blick auf den großen Anteil von fachfremd Unterrichtenden in den Grundschulen, auf den Unterrichtsausfall, auf Fächerverbünde und Wahlmöglichkeiten wird in Konstellationen, wo der fehlende Musikunterricht von außerschulischen Instrumentallehr-

kräften kompensiert wird, statt von einer fehlenden musikpädagogischen Fachlichkeit noch von günstigen Gelingensbedingungen gesprochen.

### Grenzgänge (1): Schulisches Musizieren und Instrumentalunterricht

Die Grenzen zwischen Instrumentalunterricht und Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule vermischen sich jedoch nicht nur durch die bereits angedeuteten inhaltlichen Annäherungen und Kooperationen im Ganztagsbereich, sondern bereits allein dadurch, dass jede Lehrperson, die sich vor die Klasse stellt, die eigene Instrumentalsozialisation und daraus resultierende Vorstellungen vom musikalischen Lernen in seinen heimlichen Lehrplan einbringt. Das, was wir mit der Muttermilch unseres eigenen Instrumentalunterrichts aufgesogen haben und was unsere Liebe zur Musik und den Drang, diese auch weitergeben zu wollen, einst einmal entfacht hat, wird dann weiter gefestigt durch ein häufig einseitig künstlerisch ausgerichtetes Studium an einer Musikhochschule. Dies führt letztlich dazu, dass musikalische Bildungsprozesse nicht aus dem Hören und den hieraus abzuleitenden aktiven Auseinandersetzungen mit den eigenen Wahrnehmungs- und Rezeptionsprozessen,<sup>5</sup> sondern einzig aus dem praktischen Musizieren heraus entstehen mögen. Oft fällt es schwer, von all diesem loszulassen, wenn dann in der späteren Berufswirklichkeit ein Perspektivwechsel vollzogen werden muss, wenn es hier nicht mehr um das eigene künstlerische Tun geht, sondern vielmehr darum, dieses in anderen zu wecken, um hier gemeinsam mit den Lernenden Strategien und Handlungsoptionen zu entwickeln, die das eigene Musizieren als ein künstlerisches erleben lassen. Meistens wird ein solches jedoch verhindert, weil ein unverhältnismäßiges Reduzieren und Elementarisieren dafür sorgt, dass die wiss- und lernbegierigen jungen Menschen, die sich eigentlich auf den Weg machen möchten, die Welt der Musik zu erkunden und zu entdecken, sich im musikpädagogischen Basislager auf das Reproduzieren eines gemeinsamen Nenners beschränken müssen, was wenig mit ihrem individuellen Ausdrucksvermögen gemein hat. Das gilt in gleicher und vielleicht sogar in ganz besonderer Weise auch immer noch für den Instrumentalunterricht und das systematische und regelgeleitete Lernen eines Instruments.

---

5 Hierzu: Biegholdt (2019).

Dürfen wir den Stellenwert, den wir selbst der Musik beigemessen haben, auch unhinterfragt jenen zuschreiben, für die das Musizieren »nur« – oder vielleicht glücklicherweise – ein Hobby unter vielen ist? Welche Rolle spielen in solchen Zusammenhängen die selbsterlebten musikalischen Praxen, die sich ungefragt in unsere Vorstellungen vom musikalischen Lernen hineindrängeln und die oft von einer abendländischen Musiktradition und der damit einhergehenden einseitigen Lernkultur des Anleitens und Belehrens geprägt sind, die sich wenig auf schulische Lehr-Lern-Situationen übertragen lassen? Wohl bis heute prägen Joseph Müller-Blattaus Ausführungen »Vom Führen und Folgen in Chor und Orchester«,<sup>6</sup> die heute auch als Zeugnis eines autoritären gesellschaftlichen Gesamtkonzeptes gelesen werden können, die Vorstellungen für einen Musikunterricht, der seinen Fokus weniger auf partizipative Prozesse legt, sondern eher an eine Kammerchorprobe mit disziplinierendem Dirigierstöckchen erinnert. Die Einzelnen haben hier nur eine Chance, wenn sie akzeptieren, sich in dieses Spiel einzulassen: »Die Musiker reagieren im Wesentlichen wie trainierte Löwen im Zirkus auf den Taktstock des Dirigenten.«<sup>7</sup> Gilt es als ausgemacht, dass allen Schülerinnen und Schülern einzig die Aufgaben eines ausführenden Gehilfen zuzufallen haben, weil ein teilhabendes Musizieren nun mal nur im zu erzielenden Gleichklang möglich scheint, also jenem höher gestellten Zweck, der zwar für jedes Profiensemble ein erreichbares Ziel ist, im Klassenunterricht aber immer im ohnehin nur utopischen Verlangen stecken bleiben muss? Auch wenn sich unser Musizieren in einem zur Unkenntlichkeit reduzierten Mitspielsatz abspielt, vermitteln wir immer noch das Gefühl, hier dem Kunstwerk dienen zu müssen. Schließlich dürfen sich alle Mitwirkenden hier so fühlen wie Musizierende in einem professionellen Sinfonieorchester:

In most orchestras, the conductor directly supervises each musician; the conductor not only decides what music will be played but how it will be played as well. There is little room for the opinions or suggestions of the musicians themselves; such input is rarely solicited and even less often welcomed. [...] As a result, orchestral musicians are a notoriously unhappy class of employees. Paul Judy reports that when Harvard Business School professor J. Richard Hackman studied job attitudes among people in 13 different job groups, he discovered that symphony orchestra musicians ranked below prison guards in job satisfaction.<sup>8</sup>

---

6 Müller-Blattau (1937).

7 Scholz (2012), S. 66.

8 Harvey Seifter, hier zit. nach Bartels (2018), S. 129f.

Dass solche Muster in schulischen Kontexten als sinnfällig erlebt werden, weil sie sich wohlgefällig in die hier bestehenden Rahmungen einpassen, weil sie Sicherheit, Verlässlichkeit und Transparenz suggerieren und dazu noch ein gewolltes schulisches Verhalten stabilisieren, sollte uns hellhörig machen:

Die Dressur der Schüler muß sich in derselben Art vollziehen: wenig Worte, keine Erklärung, im Grenzfall ein totes Stillschweigen, das nur durch Signale unterbrochen wird – durch Glocken, Händeklatschen, Gesten, durch den bloßen Blick des Lehrers oder durch jenes kleine hölzerne Gerät, dessen sich die christlichen Schulbrüder bedienten.<sup>9</sup>

Ein ähnliches Szenario beschreibt der Betriebswirtschaftler und Personalmanager Christian Scholz, der in Berufsorchestern eine seit dem Mittelalter erfolgsversprechende Feudalgesellschaft ausmacht:

Der Einzelne hat lediglich die Chance, sich auf dieses Spiel einzulassen und den Regeln möglichst gut zu entsprechen. Auch wenn ›Feudalismus‹ auf den ersten Blick negativ klingt, ist es doch ein sozialer Kontrakt, der für viele hoch attraktiv erscheint: Gerade im ›Feudalismus‹ können die Einzelnen sich in einer Zone der extremen Sicherheit bewegen, weil es klare Regeln gibt, die letztlich ›nur‹ befolgt werden müssen. Speziell diese Berechenbarkeit ist für viele Mitarbeiter hoch attraktiv, vor allem weil sie nicht verlangt, dass sich die Organisationsmitglieder selbst offensiv mit ihrer Arbeit, ihrer Arbeitswelt und ihren Arbeitsinhalten auseinandersetzen.<sup>10</sup>

Michel Foucaults Schrift *Überwachen und Strafen*, die sich mit den Disziplinierungen der modernen Gesellschaften befasst und die »Mittel der guten Abrichtung«<sup>11</sup> für die Unterwerfungstechniken in der Schule, dem Gefängnis und der Erwerbsarbeit beschreibt, muss hier gar nicht weiter bemüht werden. Wie solch hierarchische und normierende Überwachungen und die entsprechenden Sanktionierungen nicht allein die Reproduzierenden, sondern auch die Hörenden betrifft, beschreibt der Schauspieler Edgar Selge in seinem autobiographischen Roman, wo er thematisiert, wie er in seinem Elternhaus erlebt hat, dass die väterliche Autorität auch in das Hören von Musik eindringt:

Unser Vater unterscheidet zwischen schöpferischen und nachschöpfenden Fähigkeiten. Da muss man erst mal drauf kommen! Aber er sieht ausdrücklich einen Rangunterschied. Dramatiker und Komponisten etwa rangieren über

---

9 Foucault (1994), S. 214f.

10 Scholz (2012), S. 66.

11 Foucault (1994), S. 220.

ihren Interpreten, den Musikern und Schauspielern. Zuhörer, Leser, Theaterbesucher und so weiter sind sowieso nur Fußvolk. Das macht mich zornig. Ich finde es eine Zumutung, vom schöpferischen Vorgang ausgeschlossen zu werden. Zuhören kann doch eine ebenso schöpferische Tätigkeit sein wie das Komponieren! Mein Vater zeigt mir einen Vogel, wenn ich das sage, er glaubt an Oben und Unten. Ganz egal, ob er von Gott spricht, von Beethoven, Dostojewski, Rembrandt, Hitler, Adenauer, von Generälen oder Eltern: Überall wimmelt es von Vorgesetzten. Das ist seine Welt.<sup>12</sup>

An den Folgeerscheinungen, wenn musikalisches Lernen aus den Instruktionen von Generälen und Vorgesetzten besteht, leidet unser Musikunterricht noch heute. Das betrifft nicht nur das Musizieren selbst, sondern auch jene Momente, in denen es darum geht, der Musik reflektierend zu begegnen: Wenn der Musik nicht nur die Beschreibung ihrer Struktur, sondern zudem noch ihre kommunizierbare Bedeutung abgepresst wird, arbeiten wir uns im Musikunterricht bis heute an solchen Autoritäten ab. Und manchmal scheint es dabei so, als hätten wir die hier von Edgar Selge beschriebenen Nebenwirkungen noch gar nicht als solche in den Blick genommen.

#### Grenzgänge (2): Musikunterricht in der »Wissenschaftsschule«

Wenn nun von einer Feudalgesellschaft gesprochen wird, in der Musizierende sich entmündigt fühlen, und es hier auch keinen Unterschied zu machen scheint, ob sie nun im Rahmen ihrer individuellen Begabtenförderung oder später im Berufsorchester eine italienische Meistergeige in der Hand führen oder in der Schule ein Glockenspiel bedienen, schafft dies für alle Seiten, die an dem Prozess des Lernens und Lehrens beteiligt sind, auch eine gewisse Sicherheit. Die Wege des Lernens scheinen vorgezeichnet, ohne Umweg gilt es, sich ein neues Stück, eine Spieltechnik oder theoretisches Wissen anzueignen. Das gleiche gilt, wenn die Hörenden im Konzert den Anweisungen und Instruktionen zu folgen haben, das Hören genauso wie das Musizieren angeleitet wird und es mit den Ohren das nachzuschöpfen und zu verstehen gilt, was bereits im einführenden Programmheft ausgewiesen ist.

Wer Teil solch einer Grundherrschaft sein möchte, jener Herrschaft über Menschen, die auf dem Grund und Boden eines theoriebasierten

---

12 Selge (2021), S. 139f.



Musikunterrichts ansässig sein möchten, der muss zudem auch die musiktheoretische Handwerkslehre beherrschen. Was gilt es nicht alles zu beachten, wenn die umfangreichen geheimen Codes der Notation angewandt werden, um sich im Dickicht einer Partitur zurechtzufinden: Hier sind Haupt- von Nebenstimmen zu unterscheiden, nicht alles, was dem Ohr ins Auge fällt, ist klanglich zu identifizieren. Was kaum hörbar scheint, nimmt in den dunklen Tremoloflächen der Partitur einen womöglich breiten Raum ein. Wenn nun noch von komplexen Partituren einer Mahler-Sinfonie oder Wagner-Oper die Rede sein sollte, dann wird man entweder auf diese Musik im Unterricht ganz verzichten, weil ihre großformatigen Partituren nicht handhabbar sind, oder den Musikunterricht auf das Nachmusizieren eines zugerichteten Bruder-Jakob-Kanons reduzieren oder die Musik mithilfe von ordnungsschaffenden Leitmotivtabellen abtasten. Viel geeigneter für den Musikunterricht erscheinen hier übersichtlich vermessbare Musik-Ziegelsteine, an denen sich die Melodieverläufe ablesen lassen. Eine begriffliche Unbedürftigkeit von Kunst, die uns in ein Staunen führt,<sup>13</sup> scheint in der Schule nicht akzeptiert zu werden. So kommt es im Musikunterricht immer wieder zu jenen Situationen, wie sie Thomas Bernhardt in *Alte Meister* seinen Musikkritiker Reger im Museum erfahren lässt:

Ich [...] hörte, was die [...] Dolmetscherin zum besten gab, [...] es war nichts als das übliche üble Kunstgeschwätz, das sie in die Köpfe ihrer [...] Opfer hineinstopfte. Da sehen Sie, sagte sie, sehen Sie den Mund, da, sehen Sie, sagte sie, diese weitausladenden Ohren, da, sehen Sie dieses zarte Rosa auf der Engelswange, da, sehen Sie im Hintergrund den Horizont, als ob nicht jeder auch ohne diese stupiden Bemerkungen alles das auf den Tintorettobildern gesehen hätte. Die Führer in den Museen behandeln die ihnen Anvertrauten doch immer nur als Dummköpfe, immer als die größten Dummköpfe, während sie doch niemals solche Dummköpfe sind, sie erklären ihnen vornehmlich immer das, was ja naturgemäß ganz und gar deutlich zu sehen ist und das also gar nicht erklärt zu werden braucht, aber sie erklären und erklären und zeigen und zeigen und reden und reden.<sup>14</sup>

Warum steht solch ein oberflächliches Beschreiben formaler Strukturen, das keineswegs das Zentrum individuellen Musikerlebens bildet, im Mittelpunkt des Unterrichts? Warum wird das sinnlose Gerede über einen

---

13 Hierzu: Oberschmidt (2024).

14 Bernhardt (1988), S. 130.

musikalischen Sinn dem individuellen Erleben vorgezogen und damit verhindert, dass Musik sinnlich macht?

Nichts harrt einer kategorialen Ordnung und sprachlichen Auslegung, um verständlich zu werden. Die Ordnung ist längst erbracht, die Auslegung wird mitgeliefert. Man hat diesen Eindruck, daß Werke das Gemeinte total offenlegen, mit der Wendung zu umschreiben gesucht, daß Bilder oder Kompositionen »sprechen«. Nichts ist dahinter oder darin verborgen, das nicht von sich aus bereits zur Äußerung gelangte, und was zur Äußerung kommt, ist alles, was zum Verständnis überhaupt nötig scheint.<sup>15</sup>

Warum versucht man nicht zu Erkenntnissen zu gelangen, die über die für Rüdiger Bubner längst erbrachte begriffliche und strukturelle Ordnung hinausgehen?

Wenn sich an den Hochschulen eine reproduktiv-handwerkliche Ausbildung ganz dem Musizieren verschreibt, die sich wissenschaftlich gebenden Nebenfächer sich diesem zuarbeitend unterordnen und sich einzig darauf verständigen, die Musik als Regelsystem verständlich zu machen, ist es zunächst einmal wenig verwunderlich, wenn diese Prinzipien vom (Be-)Lehren und Lernen, vom Führen und Folgen in der Schule fortgeschrieben werden. Hinzu kommt, dass sich ganze Generationen von Musikpädagog\*innen dem Ziel verschrieben haben, den Musikunterricht als vollgültiges Fach, system- und damit abiturrelevant, in den Fächerkanon der Schule einzupassen, was in den Reformbewegungen der 1970er Jahre mit den damaligen Leitbildern auch zunächst gelingen sollte: »Wissenschaft ist die Signatur unserer Zeit. Darum muss unsere Schule eine Wissenschaftsschule sein.«<sup>16</sup> Ein wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ist seitdem auch in den künstlerischen Fächern angesagt: »Der Kunstunterricht muß bewirken, daß der Schüler sich auch vor Kunstwerken zur Reflexion entschließt.«<sup>17</sup> Als Leitdisziplin solch einer Musikpädagogik fühlte sich die alleinerziehende historische Musikwissenschaft zuständig: »Schulmusik und Musikwissenschaft bilden ein Ganzes. Sie treffen und verbinden sich in den gleichen, auf Wissenschaft basierenden Aufgaben.«<sup>18</sup>

Von diesem Moment an steckt der Musikunterricht in Fesseln, die er sich selbst auferlegt hat, weil diese zunächst selbstgestellten und dann immer wieder von außen an unser Fach herangetragenen Ansprüche das

---

15 Bubner (1989), S. 62.

16 Alt (1970), S. 41.

17 Wilhelm (1969), S. 395f.

18 Eggebrecht (1972), S. 30.

Schulfach Musik überfordern. Hier hilft ein Seitenblick auf das Fach Deutsch, also ein Unterrichtsfach, das sich auf die täglich kommunizierte Muttersprache gründet, das als ein Hauptfach durchgängig vom ersten Schuljahr an unterrichtet wird, sodass hier eigentlich von soliden Grundlagen gesprochen werden dürfte, wenn man sich dann in der gymnasialen Oberstufe der Königinnendisziplin einer Gedichtanalyse widmen darf: Das Ideal der logischen Wissenschaften »beschreibt, analysiert, subsumiert den Einzelfall, [...] damit für jeden Einzelfall das rechte Kästchen da ist, in das er sich wegordnen lasse: der wohlpräparierte Leichnam der Wirklichkeit, dieser Scheintote.«<sup>19</sup> Zynisch bemerkt Hilde Domin hier, dass solch pathologische Methoden wenig geeignet seien, um sich mit den Produkten der Kunst auseinanderzusetzen. Um ein Vielfaches komplexer ist dann der Umgang mit Musik, wo zunächst ein mühsamer Übersetzungsprozess erfolgen muss und vor allem davon auszugehen ist, dass umfängliche Partituren nur für die allerwenigsten eine verständliche Umgangssprache darstellen. Im Gegensatz zum geschriebenen Wort lebt die Musik ausschließlich in ihrer flüchtigen Präsenz: Nach andächtigem Hören hat mit dem reflektierenden Blick in einen Notentext die Leichenstarre der Musik bereits einsetzt. Das sind keine guten Voraussetzungen, um das Gehörte auch nur ansatzweise nachzuvollziehen, Höreindrücke zu beschreiben und in eine normierte Begriffssprache zu übersetzen. Nichtsdestotrotz wird immer wieder versucht, es den sogenannten Hauptfächern gleichzutun, um sie dann in den selbstgestellten Ansprüchen noch zu übertreffen. Was dann an spärlichen Erkenntnissen übrigbleibt, wenn man das in der Partitur Sichtbare in Worte kleidet, hat Hans Heinrich Eggebrecht bereits in den 1980er Jahren wenig wohlwollend als »Gänsefüßchenwissenschaft«<sup>20</sup> beschrieben.

Wenn wir Schule als Wissenschaftsschule begreifen, dann herrscht letztlich auch hier, wie Max Weber es bereits in seinem Vortrag »Wissenschaft als Beruf« (1917) ausgeführt hat, der feste »Glauben daran: daß man, wenn man nur wollte, es jederzeit erfahren könnte, daß es also prinzipiell keine geheimnisvollen unberechenbaren Mächte gebe, die da hineinspielen, daß man alle Dinge – im Prinzip – durch Berechnen beherrschen könne. Das aber bedeutet: die Entzauberung der Welt.«<sup>21</sup> Im vornehmlich analytisch

---

19 Domin (2005), S. 171.

20 Eggebrecht (1980), S. 96.

21 Weber (2018), S. 59.

gestimmten Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe scheint dies regelmäßig zu gelingen.

#### Systemwechsel: Musikunterricht in der Dienstleistungsorganisation Schule

Dass sich Schule nicht als ein Ort der Bildung, sondern als Dienstleistungsorganisation im Bereich Bildung versteht, wie Unternehmerverbände dies ganz offensiv und nicht nur hinter vorgehaltener Hand einfordern, ist eine schon alte Geschichte. Bereits Friedrich Nietzsche spricht in seinen Schulreden resignierend von der Schule als eine Anstalt der Lebensnot, wo es nicht um Bildung, sondern einzig um das Lebensnotwendige gehe: »Also es giebt keine Bildungsanstalten! Ich für meinen Theil kenne nur einen wahren Gegensatz, Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnoth: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich.«<sup>22</sup> Welchen Platz weisen wir den Künsten in solch einer Stätte der Lebensnot zu, wenn es darum geht, den jungen Menschen das für ihr Leben Notwendige auf den Weg zu geben? Müssen wir unseren Umgang mit den Künsten in dieses Betriebssystem der Schule einpassen – oder geht es hier darum, Welt- und Selbstbegegnungen zu ermöglichen, die nur im Umgang mit den Künsten möglich sind, weil sie sich gegen solch ein System stellen und dafür andere Weltzugänge ermöglichen? Wenn schon bei Nietzsche von einer Schule des ökonomisch-zweckgerichteten Abrichtens die Rede ist, in der Räume kreativer Selbstentfaltung keinen Platz beanspruchen dürfen, ist kritisch einzuwerfen, dass sich die aus dem Instrumentalunterricht bekannten Selbstoptimierungsprozesse in solch ein System Schule sehr gut einnisten können. So zeigt dies auch ein Blick in die Musikgeschichte: Während das *Divertissement* (französisch ›Zeitvertreib‹) dem höfischen Vergnügen diene und dieser Gattungsbe-griff auch Ausdruck eines entsprechenden Lebensgefühls war, entwickelt sich unter den Zeichen der Industrialisierung die Etüde, die nun einzelne Gänge des Übens bereitstellt: »Aus dieser Situation erklärt sich, daß die Entstehung der Etüde sozusagen historisch fällig war: Sie ist als Maßnahme zur Arbeitsrationalisierung zu begreifen.«<sup>23</sup>

Solche Lernstrategien können sich bis heute nicht nur leicht in den Zweckbetrieb Schule einnisten: »So zeigt sich auch in Studien zu Bildung

---

22 Nietzsche (1988), S. 717.

23 Edler (2003), S. 279.

und Erziehung, dass das pädagogische Handeln von Eltern unternehmerische Züge annehmen kann und Elternschaft, die Schulwahl sowie der Bildungsverlauf und die Freizeitgestaltung der Kinder in zweckrationalen Kosten-Nutzen-Analysen verhandelt und unter permanenten Optimierungsdruck gesetzt wird.«<sup>24</sup> Längst gilt es, über diese hinauszublicken, überall unterwerfen wir Menschen uns den Endlosspiralen gesellschaftlicher Kompetenz- und Leistungsoptimierungen, im beruflichen wie im privaten Leben:

»Moderne Menschen« unterwerfen sich mehrheitlich der eigentümlichen anonymen Macht und namenlosen Herrschaft der Zeit und der Zahl. Sie handeln als rationalisierte sowie sich selbst und ihre Welt rationalisierende Subjekte. Sie sind Effekt und Voraussetzung der gesellschaftlichen und globalen Rationalisierung. Sie denken und machen mit, ganz im Sinne der zweckrationalisierten Logik ziel- und effizienzorientierter Kalküle.<sup>25</sup>

### Grenzgänge (3): Musik in alternativen Denkkulturen erleben

Unter den hier dargestellten Voraussetzungen scheint es erforderlich, über jene Freiräume nachzudenken, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit Kunst einfordert, über jene Bedingungen, unter denen Kunst sich überhaupt nur ereignen kann. Dass dies mit Blick auf die Schule eigentlich kein Gegenprogramm bedeuten dürfte, müsste sich aus ihrer ursprünglichen Bedeutung ergeben: Sie sollte sein ein Ort des Müßiggangs, leitet sie doch ihren Namen aus der griechischen Bedeutung »Muße«, »freie Zeit« ab: »Nur Not zwingt zur Arbeit, die darum not-wendig ist.« Byung-Chul Han verweist hier auf Nietzsches Beschreibung der Schule, um diesen Müßiggang gleichzeitig einzufordern: »Die Muße ist dem trägen Nichtstun nicht benachbart, sondern entgegengesetzt. Sie dient nicht zur Zerstreuung, sondern zur Sammlung. Das Verweilen setzt ein Versammeln der Sinne voraus.«<sup>26</sup>

Kunst lädt nicht nur ein zum Verweilen, es ist auch eine Kunst, sich diesem auszusetzen, wenn uns jegliche Kraft dazu genommen wird. Sollte solch ein Verweilen nicht zum Kern einer jeden Musikstunde werden? Oder ist der ausgelebte Drang zur Selbstoptimierung in der Kunst nicht

---

24 Straub (2019), S. 312f.

25 Straub (2019), S. 154f.

26 Han (2009), S. 88.

geradezu eine Voraussetzung dafür, dass Musik uns in einen Raum der Muße entführen kann? Aus den meist selbsterlebten instrumentalpädagogischen Paradigmen lässt sich ein Musikunterricht der Etüde, wo man Schritt für Schritt auf der Kompetenzleiter emporsteigt und sich von den technischen Instruktionen führen lässt, leicht ableiten. Und in der täglichen Praxis finden sich immer wieder Belege dafür, wie solche Vorstellungen sich in das Denken, in die Vorstellungen vom Lernen und Lehren eingegraben haben. Es bleibt die Frage, ob wir uns in der uns spärlich zur Verfügung gestellten Zeit solch einem System stellen müssen. Welchen Beitrag leistet solch eine Grundmusikalisierung, um musikalisch und musikbezogen mündig zu handeln? Was kann hier die allgemeinbildende Schule überhaupt leisten?

»Zu Musikern jedoch können wir unsere Schülersamtheit nicht erziehen.«<sup>27</sup> Das befand bereits Paul Mies 1931, und hinterfragt damit, wie es um die Möglichkeiten der Hervorbringung einer musikalisierten Schulgemeinde in einem nicht einmal kontinuierlich erteilten Musikunterricht bestellt ist. Wie kann ich junge Menschen zu einer aktiven Teilhabe am Musikleben befähigen, wie lernen sie, sich über Musik zu verständigen und sich mit den ihnen eigenen Mitteln musikalisch auszudrücken? Wie kann es gelingen, der Musik einen sinnerfüllten Raum und einen Platz im Leben zu geben?

In unserer automatisierten Wissensgesellschaft benötigen wir ein anderes System als das der regelgeleiteten Selbstoptimierung, gleich, ob es hier um den Erwerb von musikpraktischem oder theoretischem Wissen geht. Aufgabe der Kunst ist es, dass wir mit der Kunst auch das Stauen zurückerobern und uns der verdrängten Lebensbereiche vergewissern. Eine reduzierte Geschwindigkeit allein verwandelt dabei die Dinge nicht, wenn wir weiterhin meinen, uns einzig an die Erfolgsmeldungen der Vernunft halten zu müssen und nicht bemerken, dass wir uns auf jenes konzentrieren sollten, was den Menschen von einer ihm dienenden Maschine unterscheidet.

---

27 Mies (1931), S. 211.

## Literatur

- Alt, Michael (1970): Die Mitsprache der Pädagogik bei der Zielproblematik des Musikunterrichts, in: Egon Kraus (Hg.): *Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der 8. Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970*, Mainz: Schott, S. 39–54.
- Antholz, Heinz (1970): *Unterricht in Musik*, Düsseldorf: Schwann.
- Bartels, Daniela (2018): Musikpraxis und ein gutes Leben. Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik?, Augsburg: Wißner.
- Bernhardt, Thomas (1988): *Alte Meister. Komödie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Biegholdt, Georg (2019) (Hg.): *Aktives Musikhören. Praxisbuch zur Rezeptionsdidaktik im Musikunterricht*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling.
- Bubner, Rüdiger (1989): *Ästhetische Erfahrung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Domin, Hilde (2005): *Wozu Lyrik heute. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Edler, Arnfried (2003): *Gattungen der Musik für Tasteninstrumente* (Bd. 7.2), Laaber: Laaber.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1972): Wissenschaftsorientierte Schulmusik, in: *Musik & Bildung* (4), H. 1, S. 29–31.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1980): Über die Befreiung der Musik von der Wissenschaft, in: *Musik & Bildung* (12), H. 2, S. 96–101.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geuen, Heinz (2022): Von der Idee zum Projekt, in: Natalia Ardila-Mantilla, Stephanie Bayken-Hölker, Ursula Schmidt-Laukamp & Christine Stöger (Hg.): *EMSA – Eine (Musik)Schule für alle. Musikalische Bildungswege gemeinsam gestalten*, Mainz: Schott, S. 13–19.
- Han, Byung-Chul (2009): *Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*, Bielefeld: transcript.
- Landesverordnung über die Staatliche Prüfung für Musikschullehrer und selbständige Musiklehrer (Musiklehrer-Prüfungsordnung) vom 14. Juli 1980, <https://docplayer.org/22537173-Landesverordnung-ueber-die-staatliche-pruefung-fuer-musikschullehrer-und-selbstaendige-musiklehrer-musiklehrer-pruefungsordnung-vom-14.html> (20.02.2024).
- Mies, Paul (1931): Die Musikerziehung in der höheren Schule, in: Ernst Bücken (Hg.): *Handbuch der Musikerziehung*, Potsdam: Athenaion, S. 206–308.
- Müller-Blattau, Joseph (1935): Lehre vom Führen und Folgen in Chor und Orchester, in: Ders. (Hg.): *Hohe Schule der Musik*, Bd. 2, Heft 5, Potsdam: Akademische Verlagsanstalt, S. 258–320.
- Nietzsche, Friedrich (1988): Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten, in: Ders.: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*, hg. von Giorgio Colli & Mazzino Montinari, Bd. 1, München: dtv, S. 641–752.

- Oberschmidt, Jürgen (2015): Markt der Möglichkeiten. Facetten der Kooperation zwischen allgemein bildenden Schulen und Musikschulen, in: Silke Schmid (Hg.): Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen, Augsburg: Wißner, S. 69–79.
- Oberschmidt, Jürgen (2024): Plädoyer für eine Rückkehr des Staunens. Gedanken über Musikunterricht in einer verwunderungsfreien Schule, in: Heiner Gembris, Bianca Maria Herbst, Sebastian Herbst & Kristin Sander-Steinert (Hg.): Musik erleben – erforschen – vermitteln. Begegnungen mit Thomas Krettenauer, Münster: LIT, S. 89–107.
- Scholz, Christian (2012): Darwiportunistische Hochleistung in Kulturbetrieben: Das 5-Sekunden-Modell, in: Andrea Hausmann & Laura Murzig (Hg.): Erfolgsfaktor Mitarbeiter. Wirksames Personalmanagement für Kulturbetriebe, Wiesbaden: Springer, S. 59–75.
- Selge, Edgar (2021): Hast du uns endlich gefunden, Hamburg: Rowohlt.
- Straub, Jürgen (2019): Das optimierte Selbst. Kompetenzimperative und Steigerungstechnologien in der Optimierungsgesellschaft, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Weber, Max (2018): Wissenschaft als Beruf. Mit zeitgenössischen Resonanzen und einem Gespräch mit Dieter Henrich, Berlin: Matthes & Seitz.
- Wilhelm, Theodor (1969): Theorie der Schule, Stuttgart: Metzler.