



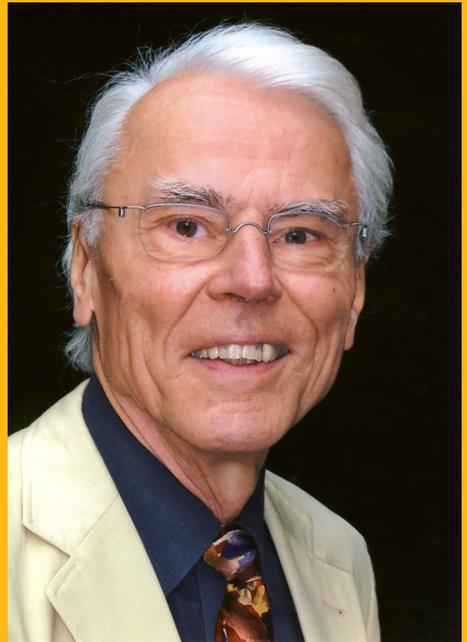
Hochschule
für Musik und Theater
Hannover

ifmpf
institut für
musikpädagogische forschung

Hans Bäßler & Franz Riemer (Hrsg.)

Acht Scheinwerfer aus vier Jahrzehnten

Aufsätze von Karl Heinrich Ehrenforth



Institut für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik und Theater Hannover

Hans Bäßler & Franz Riemer (Hrsg.)

Acht Scheinwerfer
aus vier Jahrzehnten

Aufsätze von Karl Heinrich Ehrenforth

Monographie Nr. 20

Hannover 2009

Veröffentlichungen des Instituts für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik und Theater Hannover

Monographien
Band 20

herausgegeben von Franz Riemer

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Institut für musikpädagogische Forschung, Hannover 2009
<http://www.ifmpf.hmt-hannover.de>
e-mail: ifmpf@hmt-hannover.de

Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Redaktion und Layout: Markus Büring, Johannes Hasselhorn
Umschlaggestaltung: Frank Heymann

ISSN 1617-6847
ISBN 978-3-931852-80-1

Inhalt

Vorwort 5

Hans Bäßler

Achtzig Jahre und kein bisschen matt 7

Erster Scheinwerfer

Zwischen Mode und Modell (1973) 17

*Anmerkungen zu Selbstverständnis und Zielvorstellungen
heutiger (Musik-) Pädagogik*

Zweiter Scheinwerfer

Entschulung der Schulmusik (1980) 29

Dritter Scheinwerfer

Her-kunft – An-kunft – Zu-kunft (1988) 43

Kulturpolitische Perspektiven der Musikerziehung

Vierter Scheinwerfer

Begrüßungswort (1990) 53

*Anläßlich der deutsch-deutschen Begegnung von
Musikpädagogen am 13. Januar 1990 in Berlin*

Fünfter Scheinwerfer

Musik als Leben (1993) 57

*Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen
Hermeneutik*

Sechster Scheinwerfer

Um ein Europa von innen bittend (1998) 71

*Thesen und Fragen zu einem bedenklichen kulturpolitischen
Defizit*

Siebter Scheinwerfer

Soli Deo Gloria? (1999) 73

Bachs geistliche Musik in einer säkularen Schule

Achter Scheinwerfer

Braucht die Musikpädagogik eine Leitkultur? (2006) 81
Oder: Von der Notwendigkeit, das „kulturelle Gedächtnis“ zu stärken

Karl Heinrich Ehrenforth
Nachwort zur Festschrift 99

Schriftenverzeichnis 105

Vorwort

Musikpädagogische Forschung musste sich ebenso wie die Theoriebildung in der Musikdidaktik nach dem zweiten Weltkrieg allmählich gegen den praxis- und vor allem gemeinschaftsorientierten Gedanken durchsetzen. Die anfänglichen Versuche, in der Musikpädagogik an der musischen Bildung festzuhalten, wurden spätestens in den siebziger Jahren durch neu orientierte und für die Zukunft grundlegende Theoriebildungen überholt.

Eine dieser Theorien war die Konzeption der didaktischen Interpretation von Musik, die ihre Grundlage im hermeneutischen Ansatz fand. Der Schöpfer sowohl des Ansatzes wie auch der Konzeption als zeitgemäße Weiterführung der „Orientierung am Kunstwerk“ von Michael Alt ist Karl Heinrich Ehrenforth. Seine Überlegungen, die er 1971 in dem Werk „Verstehen und Auslegen“ formuliert hat, waren Anstoß für didaktisches Neuland, das bis in den Schulalltag hineinwirkte.

Der vorliegende Band aus der Monographienreihe des Instituts für musikpädagogische Forschung, der „Scheinwerfer“ des Wirkens und Schaffens von Karl Heinrich Ehrenforth aufleuchten lässt, in denen die Hermeneutik Ehrenforth'scher Prägung immer wieder eine Rolle spielt, ist ein Kompendium wichtiger gedanklicher Stationen zur Musikpädagogik aus einem Zeitraum von ca. 40 Jahren. Somit ist in diesem Band auch ein Stück musikpädagogische Historiographie vereinigt, die Ehrenforth umfassend in seinem jüngsten Werk „Geschichte der musikalischen Bildung“ von 2005 niedergelegt hat.

Die Herausgabe dieser musikpädagogischen Leuchtpunkte geschieht aus Dank und Anerkennung für den achtzigjährigen Jubilar und aus dem Wunsch, Schlaglichter einer tragenden Persönlichkeit des musikpädagogischen Lebens in Deutschland wach zu halten. Dem Institut für musikpädagogische Forschung ist es daher Ehre und Vergnügen zugleich, mit dieser Monographie einen Einfluss nehmenden Musikpädagogen und die Musikpädagogik selbst in der Diskussion zu halten.

Hans Bäßler & Franz Riemer

Hans Bäßler

Achtzig Jahre und kein bisschen matt

Erschienen in: TransPositionen 3/2009. Zeitschrift des VDS-Bundesvorstandes.

Natürlich will man es nicht wahrhaben, wenn man ihn heute in einer Diskussion oder während eines Vortrages erlebt; aber es stimmt: Karl Heinrich Ehrenforth wird 80! Sein leicht geneigter Kopf beim Zuhören, seine sehr direkte Aus- und Ansprache, seine Schnelligkeit im Erkennen, wo Probleme liegen – so verhielt er sich eigentlich immer, so trat er eigentlich immer auf, keine Gebrechlichkeit, kein gedankliches Sich-Schleifen-Lassen, stattdessen stets den Eindruck erweckend und einlösend, dass er dabei ist, teilnimmt, Partei ergreift.

Doch wofür ergreift er Partei, wofür steht er?

Für den Menschen

Das Offene im Dialog – vermutlich würde Ehrenforth selbst eine derartige Formel nehmen, wenn er seine eigene Position auf den Punkt bringen sollte. Sein Ansatz kommt aus einer tiefen Erfahrung, dass nämlich Musik, dass Kunst immer nach dem Dialogischen und damit nach der Re-Actio ruft. Die Dimension des Rufes ist es, gleichzeitig aber auch der Appell, die von der Kunst ausgehen und zu ihr hinführen. Das klingt theologisch – und ist es auch: Die Existenz betreffend greift dieses Denken auf die Philosophie Heideggers und Gadamers zurück und erhält durch die spezifische Brechung bei Fuchs und Ebeling seine theologische Spezifizierung: Was ist, was hält den Menschen in seinem So-Sein, „Wo bist du, Adam?“ Diese Fragen wurden nicht erst in den 50er Jahren gestellt, die das Ehrenforth'sche Bewusstsein besonders prägten, sondern bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts im Zusammenhang mit der allgemeinen kulturellen und existentiellen Verunsicherung.

Wenn man – wie Ehrenforth – die Krise des abendländischen Bewusstseins, insbesondere der Geisteswissenschaften, in eine Parallelität zur verheerenden politischen Entwicklung der Genozide und Weltkriege setzt, dann kann man schon zu Recht am Menschen verzweifeln oder doch zu Recht fragen: Worin besteht das spezifisch Menschliche jenseits seiner biologischen Funktionen? Und wo ist dann noch, ähnlich der Frage Adornos, der Ort für

die Künste, speziell der Musik? Kann die Musik den Wahnsinn menschlicher Wirrnis aufhalten?

Und genau an diesem Punkt setzt auch Ehrenforths musikpädagogisches Credo an: Nur wenn bereits bei jungen Menschen der kritische und tröstende Horizont von Musik aufgearbeitet und erfahrbar gemacht wird, wird man eine Chance haben, vor der Geschichte zu bestehen. Diese Geschichte aber wird von ihm selbst verstanden als immer wieder neu zu entdeckende; Geschichte bedarf der Hermeneutik, der sorgfältigen Auslegung daraufhin, was sie pro me sagt, sonst wäre sie nur eine Aneinanderreihung von Daten, die sich in ihrer relativen Zufälligkeit ergeben. Der in seinen musikpädagogischen Schriften nicht explizit aufgearbeiteten theologische Horizont dieses Ansatzes ist für den Leser aber immer wieder indirekt präsent, was durchaus zu Irritationen und Missverständnissen führen konnte und ihn immer wieder unbequem machte: Seine Musikpädagogik verlangte den großen Atem von der Anthropologie bis hin zur einzelnen konkreten Unterrichtseinheit. Es sind darum die Musikwerke, die für ihn immer wieder im Vordergrund des Denkens stehen, nicht so sehr die Verfahrensweisen, die ihm eine untergeordnete Rolle zu spielen haben, Werke wie die h-Moll-Messe, „Ein Überlebender aus Warschau“, Brahms' 1. Sinfonie. Sie vertreten eine Botschaft, die herausfordert, infrage stellt, bestärkt, Leid artikuliert, Gemeinschaft konstituiert. Ihren Kern zusammen mit den Schülern zu entdecken, ist dementsprechend die musikpädagogische Herausforderung.

Der VDS – eine Berufung?

Früh schon, nämlich in den 50er Jahren, erkannte Ehrenforth, dass Veränderungen zwar in den Köpfen beginnen mögen, dass sie aber sehr schnell in einem politischen Rahmen gesehen werden müssen; die Idee einer privaten Schule trieb ihn um. Schon damals (oder: noch damals) waren es die institutionellen Verkrustungen, die sich widerständig gegen den eigentlichen Erziehungsauftrag stellten. Obwohl von einem anderen Denkansatz als Hartmut v. Hentig kommend, kann man die frühe Kritik beider durchaus miteinander vergleichen: In der Substanz beziehen sich beide, geprägt von den eigenen frühen Erfahrungen im Nationalsozialismus, auf ein pädagogisch herausforderndes Menschenbild, das den Einzelnen in seinem So-Sein fördert, ihn nicht aber gleichschaltet. Dass sich dementsprechend die Strukturen ändern müssen, in und mit denen ein Schüler aufwächst, ist sicher keine ganz neue, aber immer wieder neu zu entdeckende Strategie.

Mit der Schulgründung selbst wurde es nichts, wohl aber mit der schulpolitischen Arbeit in der Hamburger Schulbehörde. Gerade in der Aufbruchzeit der Endsechziger gestaltete Ehrenforth den Musikunterricht in Sitzungen, Konferenzen, Kommissionen neu – wobei er wie die meisten seiner Generation zunächst eher werkorientiert arbeitete.

Doch sollte sich dies bald ändern; seine erste herausragende Veröffentlichung „Verstehen und Auslegen“ schlug 1971 in eine musikpädagogische Szene ein, die auf der Suche war, hilflos zwischen Lieddidaktik und Populärmusik, zwischen Kunstwerkorientierung und Popkultur, zwischen politisch-aufklärerischer und aufführungsorientierter Schwerpunktsetzung. Sie schlug ein, weil sie politisch nicht zu verorten war, sondern stattdessen so etwas wie eine Selbstvergewisserung sein wollte. Ehrenforths Bezugssystem war Gadamers „Wahrheit und Methode“, eine philosophische Grundlegung dessen, worauf wir uns als Menschen überhaupt beziehen können, nämlich auf den Dialog mit dem anderen. Gadamers Kunsttheorie ist ihm ebenso wie später seinem Freund Christoph Richter gleichzeitig die Leitlinie, weil sich hier die Dialogizität modellhaft vermitteln lässt: Es gibt nicht DAS Kunstwerk an sich, sondern es gibt eine wahrzunehmende Botschaft, die sich in einer ständigen Wandlung befindet. Die Hermeneutik Ehrenforths ernst genommen lehrt, Werke zu befragen, wobei die Machart, die Struktur, die ein stützende Funktion einnehmen, nie aber im Zentrum stehen. Damit aber erhält die Musikpädagogik ihre Zielrichtung in der Laienpädagogik zurück, in der auch der nur teil- oder unkundige Schüler genauso in das Gespräch mit dem Werk treten kann.

Nun könnte man gleichzeitig meinen, auch hier handelte es sich um erkenntnistheoretische Prolegomena zu einer aktualisierten Kunstwerkdidaktik, doch eben das ist gerade nicht der Fall. Die politischen Implikationen seines Ansatzes sind es, die Ehrenforth, inzwischen Hochschullehrer in Detmold, dazu bewegen, im Bundesvorstand des Verbandes Deutscher Schulmusiker zunächst als Grundsatzreferent mitzuarbeiten. Seine Überzeugung: Ein Berufsverband kann mehr in den Köpfen von Lehrerinnen und Lehrern bewirken als jedes einzelne noch so gut gemeinte Seminar, und zwar allein schon deswegen, weil die Ausrichtung der Statements eines so großen Verbandes, weil die Planung der großen Kongresse (Bundesschulmusikwochen), die Verhandlungen mit den verschiedenen Ministerien Akzente setzen kann, die weiter zielen als der „kleine Alltag“.

Von einer wirklichen gesellschaftlich-philosophischen Fundierung aber sind die Lehrpläne ebenso wie der konkrete Unterricht in den 70er Jahren mei-

lenweit entfernt (gewesen). Ein Umdenken aber könnte, das war Ehrenforths Hoffnung, die vom VDS übernommen wurde, durch eine entsprechende Zentrierung der Motti der verschiedenen Bundesschulmusikwochen geschehen, in die er sehr viel Sorgfalt steckte. Nicht immer können Aussenstehende verstehen, was da etwa vier Jahre vor einer Bundesschulmusikwoche beginnt, während man einerseits die gegenwärtige gerade durchführt, die nachfolgende schon in ihren Einzelheiten vorbereitet und die übernächste plant: Die Entscheidung darüber, in welchem Bundesland, in welcher Stadt der Kongress realisiert werden kann, welcher Landesverband überhaupt fähig und imstande ist, eine Großveranstaltung durchzuführen, bewirkt Kopfzerbrechen und Machtgerangel.

Doch wirklich schwierig sind nicht nur Fragen der Finanzierung (das alles war in den 70er und 80er Jahren alles andere als einfach), sondern auch die komplexen Abstimmungen über das Thema, das anschließend in den vielen Einzelveranstaltungen kleingearbeitet werden muss. Da stoßen dann oft bereits musik- und schulpolitische Positionen aufeinander, von denen auch ein durchaus auf Ausgleich bedachter Kollege wie Ehrenforth sich so manches Mal fragen musste, wie er diese „unter einen Hut“ bekommen kann.

Noch schwieriger allerdings wird es, wenn er selbst eine dezidierte Meinung vertritt. Hier eine Balance zwischen Indifferenz und nachhaltigem Impuls zu finden, ist fast nie möglich; entweder bekommt man einen musikpädagogischen Bauchladen oder man vereinnahmt einen Kongress, der eigentlich für alle Lehrerinnen und Lehrer gedacht ist. Davon unten mehr.

Es sollte in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, dass ein besondere Klippe zu umfahren war: Die menschliche Eitelkeit, die selbst Schulmusikern nicht immer fremd war und hin und wieder heute auch ist. Komme ICH in einer Veranstaltung auf dem Kongress vor? Wie oft komme ICH im Programmheft vor, komme ICH an prominenter Stelle des Kongressablaufs vor? Die Krönung: Sitze ich auf dem Podium in einer Runde zum Tagungsthema? Hier gilt es auszugleichen, abzuwägen, zu berücksichtigen – und sich als Bundesvorsitzender unbeliebt zu machen!

Die Durchführung dann am Ende einer langen vierjährigen Vorbereitung: Das permanente Bangen, es könne etwas schief gehen. Die Räume, die Referenten, die auftretenden Gruppen. Immer wieder könnte etwas aus dem Ruder laufen! Und immer wieder klappt am Ende doch alles irgendwie, nicht zuletzt der vielfältigen Hilfe von verschiedenen Seiten. Nur weil der Vorlauf von Ehrenforth und seinem Team immer minutiös geplant wurde, ging eigentlich nichts schief, was er zu verantworten hätte. Und an dieser Stelle ist

auch die ihn immer sehr zuverlässig begleitende Brigitte Franken zu erwähnen, die als Bundesgeschäftsführerin immer alles im Auge, in der Hand und „auf dem Schirm“ hatte. Sie konnte oft bereits im Vorfeld abwiegeln, herausfordern, Lösungen finden.

Nur einige Schlaglichter mögen die großen Kongresse der achtziger Jahre beleuchten: Aus heutiger Sicht stellen sie in ihrer von Ehrenforth entwickelten Thematik einen roten Faden durch die schwer zu verortenden gesellschaftlichen Auseinandersetzungen des Jahrzehnts da. Diese gesellschaftliche Auseinandersetzung aber ist es, die das Fach erst überlebensfähig macht. Dass ein Bundesvorsitzender dabei seine eigenen Überzeugungen zur Leitlinie der Konzeption macht, ist nicht ein Zufall, sondern gehört zu den Aufgaben, die diejenigen, die ihn wählen, auch von ihm erwarten.

Die Kongresse

Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart (Braunschweig 1980)

Mindestens an eine Veranstaltung werden sich die Teilnehmer sicher noch erinnern: Einen zentralen Vortrag Ehrenforth's zur Frage der Positionsbestimmung eines Verbandes, der sich nicht in den alltäglichen verbandstechnischen Fragen verschleißen darf, sondern der immer wieder den Dialog mit der Theologie, der Philosophie und den Künsten insgesamt suchen muss. Was der heutigen Debatte manchmal abgeht, weil sie sich ausschließlich mit dem Tagesgeschäft befasst, ist die eigentlich zentrale Frage: Wie ist die musikalische Bildung fundiert? Warum und zu welchem Zwecke gibt es überhaupt eine schulisch verantwortete Erziehung? Was später zu seinem Hauptwerk, der „Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen“ noch einmal nachgezeichnet wurde, konnte sich bereits hier sehr gut erkennen lassen. Die Ortsbestimmung der musikalischen Bildung ist nicht aus sich selbst heraus ableitbar, sondern entsteht stets im Dialog mit anderen Disziplinen im kulturhistorischen Horizont.

Schulische Musikerziehung und Musikkultur (Berlin 1982)

„Die schulische Musikerziehung leidet unter dieser bis heute ungelösten Dichotomie, einer Zweiteilung der Kultur nach Schule und Freizeit, nach Beruf und Hobby. Will man sie überwinden, ...dann sind die historischen Wurzeln als Bedingungen dieser Spaltung freizulegen.“ So Ehrenforth in der Eröffnung des Berliner Kongresses. Doch der eigentliche Knalleffekt seiner Rede wurde damals so gut wie gar nicht bemerkt: „Die Schulpolitik versagt sich einer

Forderung der Stunde, wenn sie nicht alles unternimmt, damit Schule wieder freier Lebensraum wird, den man nicht wie eine Kaserne fluchtartig verlässt, wenn es klingelt.“ Hier wurde ein Hentigscher Gedanke, noch einmal auf die musikalische Bildung bezogen, so prägnant artikuliert, dass man sich hätte wünschen müssen, dass er irgendwann einmal in den nachfolgenden Jahren hätte Realität werden können.

Doch bis heute gelang nicht die Öffnung der Schule zur kulturellen Bildung insgesamt, obwohl diese Forderung inzwischen zum festen Bestandteil der Politik des Deutschen Musikrates gehört, der 2004 einen Versuch unternommen hat mit seinem Kongress zur „Musik in der Ganztagschule“. Liest man heute noch einmal den Berichtsband von 1982, dann ist man überrascht und kann sich nur wundern, wie gering eigentlich die Bemühungen in den übrigen Veranstaltungen waren, diese Ehrenforthsche Vorgabe auch konkreter auf dem Kongress zu spezifizieren. Selbst dort, wo in den Themenformulierungen das Übergreifende auftaucht, ist von einem Umdenken, gar der Überwindung der Dichotomie nicht wirklich die Rede. Doch gleichzeitig (!) werden hier zahlreiche andere Themen behandelt, die die Debatte der nachfolgenden Jahre weiter beschäftigen sollte: Interkulturelle Bildung, Rockmusik, „Musik und Bewegung“, Musikpädagogik als Wissenschaft.

Medieninvasion (Kassel 1984)

Nicht alles, was bei einem Kongress schief geht, geht auch zu Lasten des Bundesvorsitzenden. Wenn beispielsweise ein in der Literatur als medienkompetent sich ausweisender Referent auf einmal Seilzüge von der Decke fahren lässt, um (das war seine Absicht) die Fenster der Kasseler Stadthalle zu verdunkeln, dann liegt dies nicht an der schlechten Planung! Slapstick auf einer Bundesschulmusikwoche – vermutlich war dies das einzige Mal!

Dieser Kongress bleibt aber noch immer in Erinnerung, weil in einer aufwühlenden Podiumsdiskussion darüber nachgedacht wurde, wie viel mediale Unterstützung der Musikunterricht haben dürfe oder haben müsse. In Kassel schieden sich die Geister: Die Auseinandersetzung zwischen der musikpädagogischen Hermeneutik auf der einen und der Handlungsorientierung auf der anderen Seite sollte sich eigentlich auf die Ausbildung von Musiklehrern beziehen. Stattdessen war es die nachgeholte Debatte der zweite Hälfte der 70er Jahre, die nur unterschwellig geführt worden war.

Arbeit – Freizeit – Fest (Ludwigshafen 1986)

Kühn war die Entscheidung Ehrenforths schon, aber nicht ohne Wirkung: Der

Ludwigshafener Kongress bezog tatsächlich den Sonntag in das Programm mit ein – allerdings nicht als Arbeitstag, sondern als Fest mit einem Gottesdienst in Speyer und vielen Vorträgen und Diskussionen, wie die Musikpädagogik damit umzugehen habe. Hier konnte man einmal wieder erkennen, dass die Thematik Ehrenforths und des Bundesvorstandes nicht originär aus der Musik selbst kam, sondern aus dem existentiellen Umfeld eines jeden einzelnen, aus seiner Lebenswelt. Was ist die Zeit, in der wir leben, wie gestalten wir unsere Zeit, welche Funktion hat die Musik in der Zeit? Wie gliedert Musik die Zeit? Wenn das Spezifikum des Menschen seine Zeitlichkeit ist, dann stellt sich auch die Frage nach seiner Begrenztheit, nach den Einschnitten der Zeit, nach dem Kairos.

Die Gestaltungssohnmacht von Verbänden mag immer wieder zu beklagen sein – die Notwendigkeit des Hinweises gehört gleichzeitig zu ihren Aufgaben. Und da ist es gut, wenn auch der VDS darauf hinweist, wie langsam die Balance zwischen Spiel und Fest, Arbeit und Gestaltungswillen diffundiert. Alles ist immer irgendwie möglich. Dem setzen sich auch Kongresse wie diese entgegen.

Eine Auffälligkeit, wenn man sich heute noch einmal mit diesem Kongress beschäftigt: Ehrenforths Lebensweltkonzeption, die er ab Herbst 1986 sehr genau auf dem Husserl-Waldenfelsschen Konzept für die Musikpädagogik umsetzte, hatte bereits in entgegen gesetzter Weise Günter Kleinen in seinem Vortrag „Musikalische Lebenswelten“ ausgeführt. Er argumentiert in einem Vortrag empirisch: „Lebenswelten sind im Kern durch die subjektive Sicht der Dinge charakterisiert.“ Ehrenforth dagegen argumentiert anders: Er sucht gerade nach dem überindividuellen Kern des die Menschen Verbindenden. Was zunächst wie ein harmloses „Ja – Aber“ aussieht, hat doch konkrete Folgen, insbesondere in der Politik: Wenn ich feststellen kann, dass JEDER Mensch auf die musikalische wie auf jede andere Bildung hin angewiesen ist, weil Musik anthropologisch eine unverrückbare Existenzartikulation ist, dann MUSS sie auch Teil der allgemeinen Bildung sein, die der Staat garantieren muss. Um sich wirklich mündig in den Räumen „Arbeit – Freizeit – Fest“ zurecht zu finden, bedarf es gerade auch des Schutzes musikalischer Erfahrungen.

Spielräume fürs Leben. Musikerziehung in einer gefährdeten Welt. (Karlsruhe 1988)

Karlsruhe – das war der Ort, der durch eine Initiative Ehrenforths den VDS in ein neues politisches Feld hineinbrachte: Die Kestenbergmedaille, die gezielt an Politiker oder Künstler oder Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens

auszeichnet, die mit schulischer Musikpädagogik nichts zu tun haben. Auf dieser Bundesschulmusikwoche wurde Hanna-Renate Laurien (CDU), die unkonventionelle Berliner Schulsenatorin geehrt, die Laudatio hielt der nordrhein-westfälische Kultusminister Hans Schwier (SPD)! So sehr wir gelernt haben, die Schismata der (Bildungs-)Politik zu betonen, so sehr müssen wir feststellen, dass es in Wirklichkeit eine parteiübergreifende Koalition gibt, die sich jenseits unsäglicher Strukturdebatten (Dreigliedrigkeit vs. Gesamtschule) Gedanken darüber macht, wie man Kindern und Jugendlichen bereits heute mit den vorhandenen Instrumenten der Bildungspolitik eine qualitativ anspruchsvolle Bildung garantiert – auch im Fach Musik und ganz im Sinne Kestenbergs! Die nachfolgenden Preisträger lesen sich dann auch wie eine spannende Geschichte der Bildungslandschaft Deutschland: der Dirigent Gerd Albrecht, der Komponist Diether de la Motte, der Pädagoge Horst Rumpf, der Unternehmer Knut Grotrian-Steinweg, der Verleger Peter Hanser-Strecker, der Banker und Stiftungsvorstand Bernhard v. Loeffelholz, der Liedermacher Gerd Schöne, der Verband Deutscher Musikschulen und der WDR3-Wellenchef Karl Karst.

Es ist Ehrenforth zu danken, dass er durch diese ja ausschließlich symbolischen Initiative die deutsche Öffentlichkeit darauf aufmerksam machte, wie vielfältig die Unterstützung für die schulisch-musikalische Bildung sein kann und dass sie sich eben nicht allein auf die Lehrer und die Schulverwaltungen reduzieren lässt.

In Grenzen – über Grenzen hinaus (Lübeck 1990)

„Heute in vier Wochen wird Deutschland geeint. Damit schlägt auch Europa ein neues Kapitel seiner Geschichte auf.“ Das waren die ersten Worte zur Eröffnung der Bundesschulmusikwoche 1990 am 5. September in der Lübecker Petri-Kirche. Den Lübecker Kongress bezeichnete Ehrenforth selbst einmal als den Höhepunkt in seinem vds-Leben – ein Kongress, der unmittelbar vor der deutschen Wiedervereinigung mit ca. 1.800 Teilnehmern aus der Bundesrepublik und der Noch-DDR stattfand.

Dabei war alles so anders in Zusammenarbeit mit dem Institut für Praxis und Theorie der Schule in Schleswig-Holstein geplant. Ein Kongress sollte es werden, der überschaubar über Innovationen fächerübergreifender und grenzüberschreitender Arbeiten des Schulfaches Musik nachdenken sollte. Diese Grenzüberschreitung und -überwindung war in den Jahren 1987/88 ausschließlich didaktisch-methodisch gedacht; doch die politische Wirklichkeit, die Ereignisse des November 1989, veränderten die Botschaft total.

Der VDS sah sich auf einmal in der Situation eines Brückenbauers zwischen unterschiedlichen Erfahrungen von Musiklehrern in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen. Ehrenforth war es auch, der immer wieder die Notwendigkeit anmahnte, behutsam mit den Erfahrungen der jeweils anderen umzugehen, sich von jedem musikpädagogisch-imperialen Gehabe zu befreien und den fachpolitischen Dialog zu suchen.

Was sich in Lübeck vom 5. bis 8. September abspielte, war die Veränderung des öffentlichen Raumes; viele Schulen hatten sich in die Programmgestaltung eingeklinkt, die Medien berichteten täglich über einzelne Veranstaltungen, auch die Landespolitik engagierte sich auf herausragende Art. Entscheidend aber war in diesem Fall: Eine Ortsbestimmung war nicht mehr auszumachen: Handelte es um Arbeit, um Freizeit? Nein – es war in der Tat ein einziges Fest zwischen Menschen, die sich bislang nicht kannten und die berührt waren davon, dass politische Grenzziehungen nie endgültig sein müssen – und dass diese Überzeugung bereits in der Kunst vorgelebt wird.

Was bleibt

Karl Heinrich Ehrenforths musikpädagogische Leistungen wird man nicht annähernd in einem kleinen Text wie diesem würdigen können, nicht einmal seinen hohen Arbeitseinsatz, sein Mitdenken und Mitgestalten für einen und in einem Verband kann man annähernd präzise artikulieren.

Weitere Facetten wurden gar nicht aufgezeigt: „Schulen musizieren“ beispielsweise oder seine Initiative zum Wettbewerb „Schulpraktisches Klavierspiel Grotian-Steinweg“ in Weimar. Auch wurde sein erfolgreicher Kampf um den Erhalt der Musikgymnasien nicht weiter beleuchtet, obwohl es sich ja nicht nur um eine DDR-Erbe-Frage nach den Spezialschulen in Weimar, Dresden oder Berlin handelte, sondern um einen möglichen deutschlandweiten Vorstoß.

Aber man kann Linien aufzeigen, die durchgängig erkennbar sind, Linien, die grundsätzliches Denken mit konkreten Schritten verbinden. Ehrenforth gehört einer Generation an, die auf dem Hintergrund der Katastrophe der NS-Zeit die eigene Handlungsorientierung aus den grundsätzlichen Ortsbestimmungen heraus artikuliert. Das heißt auch, dass jeder dann zu anderen Schlüssen kommen mag, wenn er seine auf gänzlich andere Grundentscheidungen basiert weiß. Insofern mag es dem einen oder anderen fremd erscheinen, dass durch alles Denken Ehrenforths eine christliche Anthropologie erkennbar ist, die beispielsweise der Neuen Musik gegenüber

durchaus in Distanz treten kann und sich näher bei der H-Messe Bachs oder der 1. Sinfonie von Johannes Brahms weiß. Seinen Standpunkt aber hat er zu keinem Zeitpunkt verabsolutiert, sondern war immer dialogfähig - und das, weil er bis heute neugierig ist auf den anderen und das andere. Von daher wird auch er stets ein Suchender bleiben; denn das Suchen ist Teil der Lebenswelt überhaupt.

Erster Scheinwerfer

Zwischen Mode und Modell (1973)

Anmerkungen zu Selbstverständnis und Zielvorstellungen heutiger
(Musik-) Pädagogik

Vortrag im Rahmen der Eröffnungsfeier des Studienjahres 1973/74 der Staatlichen Hochschule für Musik Westfalen-Lippe in Detmold am 6. November 1973

I.

Max Reger, dessen 100. Geburtstags wir in diesem Jahr gedenken, schreibt 1895 an Ferruccio Busoni: „Ich halte es für ein total verfehltes Unternehmen von unseren Musikzeitingen mit dem ewigen Wagner! Jeder Künstler von „Gottes Gnaden“ weiß doch selbst, daß Wagner das ist, was er eben ist ... Gerade die neu aufwachsende Generation sollte man immer und immer wieder an den Urquell musikalischen Schaffens ... Johann Sebastian Bach hinweisen ... Wie soll die heutige, mit „Tannhäuser“ und „Tristan“ geschwängerte Jugend überhaupt zu einem richtigen Verständnis von Bach kommen?“ Und zehn Jahre später an den nachmaligen Thomaskantor Karl Straube: „Es ist zweifellos, daß unsere heutige Orchester-Farbenmusik (dekorativer Tendenz) sich von dem, was Musik eigentlich ist und will, sehr bedenklich weit entfernt hat! Allein, dagegen ist jetzt wenig zu machen, solange die „Fortschrittsphilister“ am Ruder sind. Daß sich aber diese ganze Richtung bereits überlebt hat, dafür haben wir schon unleugbare Beweise.“

Regers damals unzeitgemäße Auslassungen gehören zum Thema. Sie sind hilfreich, weil in ihnen deutlich wird, daß dem Problem von Mode und Modell mit einem platten Entweder-Oder-Rigorismus nicht beizukommen ist. Wer auch wollte Wagner und Debussy zu modischen Randphänomenen der Musikgeschichte erklären? Regers Sorge gilt dem „Verlust der Mitte“, dem naiven Fortschrittsoptimismus, der den Zuwachs an Neuem immer nur als Gewinn ohne Verlustrechnung zu bilanzieren neigt. Konkret: Reger befürchtet, die Aufblähung musikalischer Ausdrucks- und Klangpotenzen einerseits, die Vernachlässigung kontrapunktischer Bauprinzipien andererseits werde ein Gefälle hervorrufen, das auf längere Sicht zu Komplikationen in der musikalischen Produktion führen müsse.

Diese Erkenntnis ist übertragbar. Sie gilt heute mehr als früher für manche

Bereiche unseres Lebens. Zeiten des Umbruchs sind Zeiten der Suche nach tragfähigen, den Tag überdauernden Maßstäben. Wäre ‚Mode‘ nur das unverbindliche Divertissement der Saison, das schon im Entstehen den Keim des Vorübergehenden in sich trägt, wäre ein Kommentar überflüssig. Hier geht es um gefährlichere, bisweilen epidemisch auftretende Moden, die sich als philosophische, theologische, psychologische, soziologische, ästhetische Theoreme unbeirrbarer Verbindlichkeit gerieren. Ihre Entlarvung erschwert der Umstand, daß sich in und hinter ihnen zumeist zutreffende, historisch notwendige Erkenntnisse verbergen, die dann jedoch zu ihrem eigenen Schaden und um durchsetzungsfähig zu werden, zu scharf kontrovers formulierten Programmen verdichtet, von den Massenmedien zu dünnen Schlagzeilen abstrahiert werden, die als gleichsam heimatlose Hüllen ideologisch beliebig füllbar, schließlich in das Fahrwasser des allein seligmachenden Fortschritts geraten und die Einbettung in den ursprünglichen Verstehenszusammenhang - der ja zumeist dialektischer Natur ist - nicht mehr einsichtig machen können, gemäß dem Dictum Jean Paul Sartres, wonach Ideologien Freiheit bedeuten, wenn sie entstehen, und Unterdrückung, wenn sie da sind.

Wir wissen, daß der nachdenkliche Mensch heute unter den Polarisierungen, den falschen Alternativen leidet. Sie sind Zeichen ungeduldiger Unsicherheit und oft fern der Wirklichkeit. Einäugiger Fanatismus ist unfähig, das Schiff zu neuen Ufern zu bringen. Steuermänner in unserer Zeit haben erhebliches kybernetisches Geschick zu beweisen. Sie müssen die Offenheit für die Zukunft mit dem Gespür für die Realität des Menschen und für die tragfähigen und unentbehrlichen Maßstäbe der Tradition vereinen können. Die bisweilen noch recht leichtfertige Diffamierung der Tradition dient nicht der ohnehin gestörten Kontinuität unserer schnellebenden Welt. Die Bitte, den wichtigen Unterströmungen im geschichtlichen Horizont mehr Aufmerksamkeit zu widmen als den modischen Oberflächenkräuselungen, mag als Taktik eines sogenannten Konservativismus verdächtigt werden, der Fortschritt und Veränderung verhindern solle. Nichts dergleichen stimmt. Was ist zudem heute Fortschritt? Das pure Wachstum ohne Sinnzuwachs? Die Erfüllung so anonym bleibender gesellschaftlicher Bedürfnisse? Die Gerechtigkeit auf Kosten der Freiheit? Die Freiheit auf Kosten der Verantwortung? Die zunehmenden Warnungen der Humanbiologie und der Ökologie - ich nenne die Namen Adolf Portmann und Konrad Lorenz - sind Anlaß, einen Fortschritt zu postulieren, dem es um Erhaltung geht, um Erhaltung natürlicher und kultureller Basen des Menschen. Dies wird zu gesellschaftspolitischen Konsequenzen führen, die heute noch nicht absehbar sind.

II.

Anmerkungen zu musikpädagogischen Zielvorstellungen sind vor diesem Hintergrund mehr als nur fachinterne Randnotizen. Musikpädagogik kann ihre Verflochtenheit mit allgemeinpädagogischen und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen nicht leugnen. Zugleich sind musikpädagogische Streitfragen auch Fragen nach einem neuen Selbstverständnis unserer ganzen Musikkultur, die ihrerseits wiederum in gesellschaftspolitische münden. Es kann um der Sache willen, die hier auf dem Spiel steht, keinen geben, der des Glaubens ist, Musik und Vermittlung von Musik seien heute noch im unpolitischen Freiraum möglich.

Die Musikerziehung in der allgemeinbildenden Schule spürt diesen rauen Wind zweifellos am stärksten. Seit Jahren bemüht sie sich um ein Selbstverständnis, das den neuen Anforderungen gerecht wird, das aber auch den Anwürfen modischer Trends von außen standhält. Die Ursachen für ihre Ungewißheit sind komplexer als es manche vermuten, die glauben, mit besseren Lehrern und moderneren Lehrplänen könne man dem Problem allein beikommen. Wenn man die Gesamtsituation der Musikerziehung - vor allem an den allgemeinbildenden Schulen - sachgerecht beurteilen will, muß man die folgenden Zusammenhänge berücksichtigen:

Die tragenden Säulen einer musisch orientierten Musikpädagogik sind zerbrochen: die Idee einer Erziehung zu Nationalkultur und Volkstum - musikalisch symbolisiert im Volkslied als Grundsicht der Musikkultur, edler Ausdruck des deutschen Wesens, heile Welt - ist vergangen; der antirationale Aufbruch der Deutschen Bewegung und der Romantik, spät einmündend in die deutsche Jugendbewegung als Protest gegen Rationalismus, Industrialisierung, Verstädterung ist Geschichte geworden; schließlich: die Überhöhung der Musik im deutschen Idealismus - als säkularisierte Offenbarung des Unendlichen, als geschichtsenthobene Manifestation des Schönen - ist an den Dissonanzen des Expressionismus zerschellt. Ein Vakuum ist entstanden.

Die Probleme der schulischen Musikerziehung stehen vor dem Hintergrund einer Krise des geisteswissenschaftlichen Selbstverständnisses, die, vom Objektivismus so genannter exakter Wissenschaft ausgelöst, zu einer positivistischen und damit erkenntnistheoretisch problematischen Verengung und Verkürzung von Wirklichkeitsbezügen zu führen droht.

Die mit der Säkularisierung im 19. Jahrhundert errungene Autonomie der Musik droht im Dilemma gegenwärtiger Musikproduktion und Kunsttheorie

wieder verloren zu gehen. Um eines vermeintlichen Realitätszuwachses willen wird eine Ästhetik des bloßen Materials postuliert, die jene einer Kunst des „bloßen Scheins“, der affirmativen Verschleierung zu überwinden hofft.

Die Schule selbst sucht nach neuen Wegen. In einer komplizierten Welt wachsender Qualifikationsansprüche, aber auch steigender Gefährdung des Menschen gelingt es ihr nur schwer, den Menschen auf das Leben vorzubereiten, wie es ist, ohne ihn dem Leben zu unterwerfen, wie es ist (v. Hentig). Obwohl diese Formel die Scheinalternative von Anpassung und Widerstand in ein zutreffendes Sowohl-als-auch auflöst, bleibt letztlich offen, ob Schule beides zugleich leisten kann, ob sie die wachsende Polarisierung von Beruf und Freizeit, von Leistungsgesellschaft und Freizeitgesellschaft mit ihren eigenen Mitteln so auffangen kann, daß der Mensch wirklich für das Leben vorbereitet wird. Oder überfordern wir die Schule? Hier steht Schulpolitik vor Weichen, die unser Fach sehr direkt betreffen.

Eine demokratische Gesellschaftsordnung soll überholte ständische Barrieren überwinden und Chancengerechtigkeit für jeden Menschen anstreben. Für die Schule und sehr deutlich für die Musikpädagogik im besonderen ergeben sich daraus ganz neue Aufgaben. Musikpädagogik als Breitenbildung ist ein Kind der bürgerlichen Musikkultur. Aber erst jetzt werden die Probleme sichtbar: Wie kann musikpädagogische Breitenbildung - zum ersten Mal in der Geschichte der abendländischen Musik - ohne Substanzverlust gelingen? Wie können Breiten- und Elitebildung miteinander versöhnt werden? Wie kann verhindert werden, daß das Prinzip der Gleichheit aus purem Mißverständnis umschlägt in eine Diktatur des Durchschnitts? Elite ist lebensnotwendig für jede Kultur, ihre bewußte Extinktion nicht zu verantworten. Freilich meinen wir keine Privileg- oder Herrschaftselite, sondern die Substanzelite, die nicht herrschen, sondern mittragen, nicht fordern, sondern verantworten will. Solange im Wandel unserer Gesellschaft keine neue musikkulturelle Trägerschicht sui generis sichtbar wird, gliche es einem Suicid, die bürgerliche Musikkultur zu demontieren. Gewiß: Sie wird sich nach Repertoire und Form öffnen müssen, sich besser verständlich machen nach außen. Nur ist dies leichter gesagt als getan. Weder die Anpassung an den Geschmack der vielen noch das autoritär sich gebende Postulat Henzes, der Arbeiter müsse begreifen, daß ernste Musik ihm gehöre, daß Mozart nicht für eine Elite sei, sind tragbare Lösungen.

Eine bemerkenswerte Reserve gegenüber der Wissenschaft hat der musisch orientierten Musikpädagogik ein bedenkliches Defizit an Theorie eingebracht. Erklärlich, warum didaktische Innovationen damals und heute nicht

kritisch genug rezipiert, modische Leitbegriffe hurtig adaptiert werden. Ein sachlich und historisch verständlicher Anpassungs- und Modernitätskomplex, der den Fortschritt immer dort sucht, wo er nicht mehr ist, wirkt zugegeben abschreckend auf willige Beobachter der Szene; leider aber ebenso verführerisch auf Ungeduldige und Unwissende.

III.

Diese Zusammenhänge muß man im Auge behalten, wenn man Zielvorstellungen heutiger Musikpädagogik umreißen will. Ich nenne drei Komplexe:

1. Musikpädagogik leitet ihren Auftrag von der Tatsache her, daß menschliche Gemeinschaft ohne Musik im weitesten Sinn nicht denkbar ist, daß deren Verlust den psychophysischen Haushalt des einzelnen und damit der Gesamtheit bis in tiefenpsychologische Dimensionen stören würde. Die unvergleichliche Mittlerrolle der Musik zwischen sensorischen und geistigen Komponenten, die Konvergenz von physischen, psychomotorischen, affektiv-emotionalen und geistig-symbolischen Bezügen in ihr, ihre „begrifflose Konkretheit“ scheinen in unserer Zeit der sekundären Systeme, der rationalen Kopflastigkeit anthropologisch erst recht nicht entbehrlich zu sein. Es gibt kein Medium, das die Mehrschichtigkeit des Menschen so unmittelbar und gleichzeitig anzusprechen in der Lage ist wie eben die Musik. Zugegeben: ganz unbedenklich ist eine solche Mediatisierung nicht. Nur sollte man sich zugleich das mitleidige Lächeln mancher Bildungspolitikern vor Augen führen, wenn man sich - gefragt nach Sinn und Zweck der Kunst - auf Cocteau beriefe: „Die Kunst? Sie ist unentbehrlich! Wenn ich nur wüßte, wozu!“

2. Musikpädagogik - nun vor allem in der Schule - orientiert sich an der Tatsache,

- daß heute Musik aller Zeiten und Völker in unübersehbarer Vielfalt potentiell verfügbar ist,
- daß Musik in einem unvorstellbaren Maß zur Konsumware der Unterhaltungsindustrie ausgewachsen ist und angesichts des mythischen, religiösen und affektiven Vakuums manipulatorisch in hohem Maß mißbraucht werden kann,
- daß die Aufweitung oder gar In-Fragestellung des Kunstbegriffs und die Erweiterung des musikalischen Materials die Grenze zwischen Kunst und Nichtkunst fließend gemacht hat.

3. Das Schulfach Musik kann sich nicht mehr nur fachimmanent rechtfertigen. Die allgemeine Zielsetzung der Schule, ihre maßgeblichen Lehr- und Lernziele, müssen aus der fachlichen Perspektive heraus mitreflektiert werden, um den Auftrag des Faches im Gesamtrahmen der Schule deutlicher als bisher artikulieren zu können.

Aus diesen Prämissen hat die schulische Musikpädagogik Konsequenzen zu ziehen versucht. Ich fasse sie wiederum in drei Punkten zusammen.

1. Die Bedeutung der Musik für den Menschen macht erforderlich, daß ihr ein angemessener Raum in der allgemeinbildenden Schule belassen bzw. wieder zurückgegeben wird. Jeder Mensch sollte die nach dem Grundgesetz ihm zugesagte Chance erhalten, seine musikalischen Fähigkeiten in gleicher Weise wie andere Gaben zu entdecken und im gegebenen Rahmen zu entwickeln, die Vielfalt des unübersichtlichen Musikangebots zu ordnen, die Funktionsvarianten der Musik zu erkennen, ihre Gestaltungsprinzipien zu erfassen und die manipulatorischen Gefahren der Musik in Werbung, Schlager und politischer Agitation durchschauen zu können. Es geht um eine Schulung des wichtigsten Sinnesorgans neben dem visuellen, und kein Schulfach kann dies so systematisch tun wie das Fach Musik.

2. Die schulische Musikerziehung orientiert sich somit am wichtigsten der allgemeinen Lernziele heutiger Schule: der Erziehung zum mündigen Bürger in Gestalt des kritischen Hörers von Musik. Zwei Wege dorthin werden in den Vordergrund gestellt: die „Sensibilisierung der auditiven Wahrnehmung“ und die Förderung kreativer Fähigkeiten durch experimentellen Umgang mit Schall und Schallwerkzeugen.

3. Die Aufweitung des Kunstbegriffes, die auch radikaler als dessen Infragestellung oder gar Aufhebung angesehen wird, und die Überwindung ständischer Prägung der Schule bedingen, daß nicht nur ein eingegrenzter Kanon anerkannter Kunstwerke vermittelt, sondern die gesamte „Hörerwelt“ als „potentielle Musik“ zum Thema des Musikunterrichtes gemacht wird. Aus diesem Grunde schlagen Musikpädagogen vor, der veränderten Aufgabe gemäß nicht mehr von Musikunterricht, sondern von Erziehung zur „Auditiven Kommunikation“ zu sprechen. Kritisch sei jedoch angemerkt, daß es noch nicht ausgemacht ist, ob eine so umfassende Bezeichnung wie die der „Auditiven Kommunikation“ - die ja auch mindestens genauso intensiv in

anderen Fächern, z.B. der Spracherziehung gelehrt wird - dem Proprium von Musik und Musikerziehung gerecht werden kann. Die Entscheidung darüber hängt unter anderem davon ab, ob Musikpädagogik im Spannungsfeld zwischen Erziehungs-, Sozial- und Musikwissenschaft eigenständige Basis- und Zieltheorien entwickeln und der Gefahr ungeprüften Transfers von fachexternen Theoremen widerstehen kann.

IV.

Die hier grob skizzierten Leitvorstellungen einer nach-musischen Musikpädagogik haben das Verdienst, eine Kursänderung eingeleitet zu haben. Diese Kursänderung ist notwendig gewesen, und es gibt keinen, der dies leugnet. Die Frage lautet nur, wohin die Fahrt zuletzt geht und ob die Voraussetzungen für die Entscheidung, den Kurs langfristig zu ändern, stimmig sind, überzeugen. Darüber ist das Gespräch in der Musikpädagogik wie nie zuvor entbrannt. Die folgenden kritischen Anmerkungen wollen versuchen, dieses Gespräch weiterzuführen und Sie daran teilnehmen zu lassen. Wenn hier vor allem extreme Positionen befragt werden, dann sollte nicht der Eindruck entstehen, es gäbe nicht ein Mittelfeld des Konsens. Aber es geht auch in der Musikpädagogik wie überall heute um den langfristigen Kurs.

Ich beginne mit dem Postulat einer Erziehung zur Selbstbestimmung, die man auch, soweit sie der Kritischen Theorie nahesteht, Emanzipatorische Erziehung nennt. Deren Intention - Aufhebung der Entfremdung, Abbau von menschenunwürdiger Herrschaft, Ermöglichung repressionsfreier Kommunikation - ist ohne Zweifel ein wichtiges Ziel einer Erziehung, die die Würde des Menschen, seine innere und äußere Freiheit zu schützen bzw. wiederzugewinnen trachtet.

Jedoch gleich dahinter beginnen die Probleme. Sie gründen bereits in der Definition des Begriffs Emanzipation. Darüber ist geschrieben worden. Hier nur eine Anmerkung: In der verkürzten Gebrauchsdefinition wird uns die Auffassung nahegelegt, der Mensch sei umgeben von Ideologien, Normen, Wertvorstellungen, die ihn manipulieren, seinem eigenen Selbst entfremden und den Weg zur Freiheit der Person blockieren. Will der Mensch zu sich selbst, zu einem lebenswürdigen Dasein finden, muß er diese Ideologien durch kritisch-rationale Reflexion entlarven.

Wir wissen alle, daß diese Sicht des Problems anthropologisch einseitig ist, weil sie die Grunderfahrung des Menschen übersieht, wonach

Freiheit Bindung voraussetzt, wonach Selbstbestimmung das Risiko der Verantwortung in sich schließt, wonach vor allem kritische Rationalität als Letztwert nicht den tragenden Grund des menschlichen Lebens ermöglicht, zumal jene mentalen Vorentscheidungen der Psyche, von denen wir alle geprägt sind und die die rationalen Entscheidungen mehr, als wir ahnen, mitbestimmen, offensichtlich unterschätzt werden. Der Freiheit von äußeren Verstrickungen muß auch die Freiheit von den Verstrickungen in und mit sich selbst zugeordnet werden, und die Erkenntnis, daß der Mensch nicht sich selbst das beste verdanke, daß er sich von Schuld nicht selbst emanzipieren kann, daß die Frage nach dem „Warum“ und „Wozu“ seines Lebens nicht mit dem Verweis auf Emanzipation beantwortet werden kann, sollte leichtfertigen Optimismus bremsen. Es mag auch daran erinnert werden, daß der Begriff der Emanzipation nicht bei den Guillotinen der Französischen Revolution oder den Lehrkathedern der Kritischen Theorie, sondern im Römischen Recht seine Heimat hat. Die Entlassung des Sohnes aus der väterlichen Obhut und Stellvertretung ist dort nicht in erster Linie ein Akt der Befreiung von Bevormundung und Zwang gewesen. Die Freiheit des Sohnes wird erst ermöglicht durch die Bindung an die väterliche Welt, die er ins Leben mitnimmt, Orientierungsmarke auch heute noch - selbst an buchstäblichen Brenn-Punkten des gewiß auch überschätzten Generationenkonflikts in einer vermeintlich vaterlosen Gesellschaft.

Erziehung zur Selbstbestimmung sollte im Auge behalten, daß die These, erst und nur der kritische Mensch sei der freie, ich-gestärkte, für das Leben zureichend vorbereitete, nicht unproblematisch ist. Kritische Rationalität ist gewiß unabdingbar für das Zusammenleben der Menschen. Ob sie gegen Verführung und Täuschung wirklich durchgreifend zu immunisieren vermag, wird zweifelhaft, wenn man die vielen Ideologien im Namen einer kritischen Rationalität bedenkt, denen wir begegnen. Und die Tiefenschicht, wo der Mensch nach Identifikation, nach Bindung, nach dem Du fragt, bleibt, so fürchte ich – unberührt. Der Einwand, hier käme schulische Erziehung ohne an eine Grenze ihrer Wirkungsmöglichkeiten, ist nur dann akzeptabel, wenn zugleich die Bedingtheit Emanzipatorischer Erziehung zugegeben wird. Kritische Rationalität ohne Rückbindung erzeugt Verunsicherung, die jedweder Indoktrination offensteht.

Diese Bedingtheit gilt auch für den „kritischen Hörer“ als Leitziel schulischer Musikerziehung. Die Begegnung zwischen Menschen und Musik erschöpft sich nicht im kritisch-distanzierten Hören. Was mich anrührt, ergreift, „packt“, betroffen macht – über eine vordergründig-spontane Begeisterung

hinaus – ist nur im engagierten Mit-Spielen, in der Hingabe, in der meditativen Versenkung erfahrbar, wo der kritische Filter zwar nicht ausgeschaltet, aber auf seinen Platz verwiesen ist.

An dieser Stelle ein Wort zum musikpädagogischen Beitrag im Rahmen einer Erziehung zur „Manipulationsimmunisierung“. Angesichts des horrenden Konsums von Schlager- und Popmusik muß sie ernst genommen werden. Die Flucht in heile Illusionswelten kann nicht nur entspannend, sondern auch entmündigend wirken. Doch auch hier muß eine Gegenfrage erlaubt sein: Machen wir es uns zu leicht? Nicht, daß Erziehung und Unterricht ohnehin durchflochten ist von manipulatorischen Akten ohne negative Vorzeichen, daß deren Mißbrauch objektiv nicht leicht auszumachen ist und vom Menschenbild des Manipulierenden abhängt, sondern die Tatsache, daß die Selbstverschuldung des entmündigten Menschen - von der Kant gesprochen hat - so beharrlich verschwiegen wird, stimmt bedenklich. Die Rede vom „Konsumzwang“ kaschiert die Selbstverschuldung so glänzend wie unehrlich. Es scheint überhaupt bemerkenswert, daß das Lernziel der Manipulationsimmunisierung den Menschen in dem Maße zu unterschätzen scheint wie die Hoffnung auf Emanzipation ihn überschätzt.

Und noch dies: Es ist durchsichtig, wenn einschlägige Publikationen glauben machen wollen, die gesamte Unterhaltungsindustrie sei nur ein gigantisches Ablenkungsmanöver des Monopolkapitalismus, das den Arbeiter über seinen wahren gesellschaftlichen Zustand der Ausbeutung und Entfremdung täuschen soll. Ungeachtet notwendiger sozialer Reformen wird man einwenden müssen, daß die Wirklichkeitstäuschung in der Illusionswelt etwa des Schlagers nur wenig mit den ökonomischen Bedingungen, sehr viel mehr aber mit der Sehnsucht nach Lebenserfüllung und Glück in einem Sinn zu tun hat, der den ökonomischen Status bei weitem übersteigt. Auch hier wird deutlich, daß ein marxistisch orientiertes Menschen- und Weltbild sich nicht der Frage nach dem Sinn des Lebens, die ja auch zugleich eine Frage nach dem Sinn des Sterbens ist, entziehen kann. Ernst zu nehmende Denker unter den Marxisten wie Machovec und Hohub wissen dies längst, und der landläufige Verweis auf die „Sinnerfüllung“ in einer klassenlosen Gesellschaft von übermorgen (oder nie?) vermag den Fragehunger des heute und hier lebenden Individuums und seines eigenen unverwechselbaren und unaustauschbaren Lebens nicht zu stillen.

In diesem Zusammenhang ist ein heikles Thema aufzugreifen. Es geht um den leichtfertigen Transfer von politischen Zielsetzungen im engeren Sinn auf die musikpädagogische Ebene. Dazu gehört etwa die These, wahrhaft eman-

zipatorische Erziehung im ästhetischen Bereich sei erst und nur im kritischen Handeln und Mitvollziehen improvisatorischer Aktionen möglich. Dies weitet sich zu einer Art von pseudopolitischer Strategie aus, wenn gefordert wird, der politischen und sozialen Mitbestimmung müsse nun endlich auch die ästhetische folgen - was immer man auch darunter verstehen mag.

Die fachdidaktische Bedeutung von Experimentieren und laienorientiertem Improvisieren kann nicht in Frage gestellt werden; ihre naivpolitische „Aufwertung“ könnte man mit Lächeln übergehen, zielte die eigentliche Stoßrichtung nicht auf das musikalische Kunstwerk der abendländischen Musikgeschichte von Josquin bis Ligeti. Der Vorwurf unterstellt, das musikalische Kunstwerk sei Spiegel einer konservativen Auffassung von Gesellschaft, die das Bestehende unkritisch „hinnimmt“. Die durchschnittliche Konsumentenhaltung des heutigen Konzertpublikums sei Ausdruck dieser zu „produktiver Veränderung“ nicht bereiten Passivität. Gruppenimprovisationen im Sinne „offener“, nicht werkgebundener Formen, böten demgegenüber verheißungsvolle Ansätze für eine Änderung des gesellschaftlichen Bewußtseins im Bereich ästhetischer Mitbestimmung, weil hier die Alleinherrschaft von Komponist und Dirigent gebrochen, verderbliche Arbeitsteilungen überwunden und „demokratische“ Kooperation als „Abbau von Herrschaft“ praktiziert und eingeübt werden könne.

Unterstellt man, die Brücke zwischen Kunst und Gesellschaft sei nachweislich so geradlinig wie hier unterstellt – sie ist es bekanntlich nicht: Wäre nicht zunächst die Klärung der politologischen Terminologie vonnöten? Die Verwirrung der Begriffe scheint heillos zu sein. Demokratie terminiert doch nicht simpel im „Abbau von Herrschaft“, sondern in der institutionalisierten Kontrolle von Herrschaft. Konservative Lebenshaltung ist nicht gleichzusetzen mit passiver „Hinnahme“ von scheinbaren Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung und der Strukturen, sondern bemüht sich um Wahrung der geschichtlichen Kontinuität im Prozeß notwendiger Veränderungen.

In einem zweiten Schritt könnte dann darauf hingewiesen werden, daß die Abwertung des historischen Musikkunstwerks als „verdinglichtem Objekt des Museums“ einerseits, die Glorifizierung des Spontan-Prozeßhaften in der offenen Form andererseits die wirkungsgeschichtliche Dynamik und hermeneutische Vielfalt im Verstehen von Geschichte unterschätzen. Die Extinktion des Werkes, in dem sich geschichtlich gewachsene Sprach- und Strukturformen und somit Geschichte selbst erweisen, kann nur zu einer „präsentistischen, incarnativen Opferung der Vergangenheit“ führen (Harvey Cox). John Cage ist Prototyp dieser Opferungsidee. Er spielt die Rolle eines Hofnarrs

der abendländischen Musikszenerie, allerdings mit Ingredienzien einer zen-buddhistischen Philosophie. Seine Provokationen wären ohne Wirkung, blieben unbeachtet, fänden sie nicht im dulddenden Freiraum gewachsener Ordnungen statt, die noch immer wirksam sind. Narren sind meist ernsthaftige Leute, wie wir von Shakespeare wissen. Aber man kürt sie nicht zu Königen.

Oder ist Kunst doch am Ende? Ist der Narr der König? Eine tiefe Unsicherheit über den Fortgang unserer Musikkultur ist spürbar. Sie spiegelt sich auch in jüngeren Konzeptionen der Musikpädagogik. Sind „Auditive Kommunikation“ und „Sensibilisierung der auditiven Wahrnehmung“ als musikerzieherische Zielvorstellungen Ausdruck einer didaktischen Horizonterweiterung, die den Maßstab des gültigen Musikwerkes weiterhin für gültig hält, oder verbirgt sich wesentlich-unwissentlich dahinter das Eingeständnis, daß Kunst doch am Ende sei? Flieht man in jene Materialästhetik eines „ontologischen Realismus“, wo das Kunstwerk „zu einem Stück Realität neben anderen Realitäten wird“ (Peter Faltin)? Das Dilemma der gegenwärtigen Kunstproduktion und Herbert Marcuses inzwischen längst revidierte Attacken gegen die affirmative Verlogenheit der traditionellen Kunst, die das gesellschaftlich nicht zu Rechtfertigende dennoch rechtfertigt und damit sanktioniert, haben viel Verwirrung gestiftet. Wenn im Namen einer unscharf definierten „Hörwirklichkeit“ dem Motorengeräusch ästhetisch und musikpädagogisch potentiell die gleiche Relevanz wie etwa Ligetis „Atmosphères“ eingeräumt wird - was man in dieser Konsequenz dann doch nicht wahrhaben will - dann ist Kunst am Ende und damit Kunsterziehung. Wer dies für einen Fortschritt halten will, mag es tun. Er mag aber auch zur Kenntnis nehmen, daß hier um das Linsengericht eines vermeintlichen Realitätszuwachses von Kunst das Erstgeburtsrecht eines nur der Kunst eigenen Potentials der Transzendierung vorfindlicher und vordergründiger Wirklichkeit geopfert wurde.

„Daß Welt und Leben ein Geheimnis sind und bleiben, trat mir immer am tiefsten und unerklärlichsten in der Musik entgegen“.

Dieses Bekenntnis eines Laien - des Schauspielers Ernst Ginsberg - ist kein Plädoyer für einen neuen und unangebrachten Irrationalismus, sondern die Korrektur eines verengten Wirklichkeitsverständnisses, das vom modischen Faszinosum einer meßbaren, rational kalkulierbaren Wirklichkeit des Vorfindlich-Materiellen und Geschichtslosen befreit werden muß. Nur eine im wahren Sinn des Wortes um-fassende Wirklichkeit kann tragfähige Basis für überdauernde Modelle sein. Musik und damit Musikkultur und Musikpädagogik können dazu beitragen, dieses Verständnis von Wirklichkeit immer wieder ins Gedächtnis zu rufen, vorausgesetzt, sie haben den Mut,

festzuhalten an dem, was unverwechselbar nur das Ihre ist. „Seid nicht mehr unmündig und laßt euch nicht bewegen von jeglichem Wind der Lehre“: eine 1900 Jahre alte Mahnung. Sie ist noch immer nicht überholt.

Zweiter Scheinwerfer

Erschienen in: Musik & Bildung 2/1981. Mit Genehmigung der SCHOTT-MUSIC GmbH & Co. KG, Mainz

Entschulung der Schulmusik (1980)

I.

Musikerziehung als Angebot für alle Kinder und Jugendlichen scheint unabdingbar an die allgemeinbildende Schule gewiesen zu sein. Gibt es eine Alternative? Zweifellos könnten etwa die Musikschulen, selbst wenn sich ihre noch immer steigende Zahl in der Bundesrepublik Deutschland in den nächsten Jahren vervierfachen sollte (was nicht zu erwarten ist), eine solche Aufgabe nicht übernehmen.

Bildungspolitische Räson aber kann nicht verdecken, daß die „Ehe“ zwischen Schule und allgemeiner Musikerziehung von jener Art von Vernunft bestimmt zu sein scheint, die eine verschämte Umschreibung des „Nicht-Glücklich-Seins“ ist. Der schulische Musikunterricht erreicht nicht mehr alle Kinder und Jugendlichen: dies gilt vor allem für die Grund- und Hauptschule, aber auch für die Sekundarstufe II des Gymnasiums. Die vielbeklagte Systemstarre der schulischen Organisation erdrückt viele musikerzieherischen Entfaltungsmöglichkeiten, die von der Sache her notwendig wären, um zu Erfolgen zu kommen. Die gegenwärtige Kritik an der Schule unterstreicht diese Tatsache, ohne daß notwendige Konsequenzen daraus gezogen werden.

Welche Chance hat die Idee einer allgemeinbildenden Musikerziehung, wenn die Wirklichkeit so anders aussieht, wenn der Aufwand in einem kaum vertretbaren Verhältnis zum Ergebnis steht, wenn hier und dort durchaus achtbare Erfolge nur mit großen Widerständen dem System abgerungen werden müssen?

Der bildungspolitische Trend einer „humanen Schule“ mit mehr „Kreativität“ sollte ebensowenig dazu verleiten, den gestellten Fragen aus dem Wege zu gehen, wie die skeptische Einsicht, daß sich nicht nur schulmusikalische, sondern schulpädagogische Nöte insgesamt zu offenbaren scheinen. Auch deswegen ist es notwendig, darüber nachzudenken, weil sich hier berufliche Existenz- und Sinnfrage des einzelnen mit bildungspolitischen Strategien der zukünftigen Schulmusik insgesamt zu einem unentwirrbaren Knäuel zu verschlingen scheinen, bei dem das eine das andere bedingt.

Zunächst ein kurzer geschichtlicher Rückblick, der von drei charakteristischen Zitaten von Kretzschmar, Adorno und Picht bestimmt ist.

Als die schulische Musikerziehung aus der über tausend Jahre währenden kirchlich-liturgischen Einbindung in die allgemeinbildende staatliche Pflichtschule des 19. Jahrhunderts verpflanzt wurde, begann zugleich auch ein bis heute nicht beendeter Kampf ums Überleben, der bisweilen bis an den Rand der Selbstverleugnung und Würdelosigkeit führte. Hatte Carl Friedrich Zelter um 1800 noch geglaubt, die Zukunft der Musikkultur und mit ihr der Musikerziehung läge in einer Rückbindung an die kirchlichen Traditionen der Vergangenheit, so wurde bald deutlich, daß er mit solcher Argumentation zwar das Ohr des preußischen Königs, nicht aber die Zukunft einer säkularisierten Gesamtkultur gewann. Die schulische Musikerziehung des 19. Jahrhunderts war geprägt vom Zwiespalt: sie lebte von und aus einer Tradition, die im Grunde schon verloren war. Erst der gegen Ende des 19. Jahrhunderts auftretende Selbstanspruch einer autonom gewordenen Kunst, wie er bei Liszt, Wagner und A.B. Marx zum Ausdruck kommt, verlieh der Musikerziehung neue Impulse. Nur so war es möglich, daß Hermann Kretzschmars Warnruf ein verbreitetes Echo fand, wonach von den Leistungen der Schulmusik (die Zukunft der deutschen Musik und die Sicherheit ihrer Reserven¹ abhängen). Dieser Satz war der Anfang einer Konsolidierung des Schulfaches Musik, die Kestenberg nach dem Ersten Weltkrieg vollenden konnte. Dies zu erkennen und anzuerkennen kann jedoch nicht bedeuten, die kulturpolitische Übertreibung im Kassandraruf Kretzschmars zu überhören. Sie gehört in die Reihe jener vom Überleben bestimmten Kraftakte der Argumentation, die Erwartungen hervorrief, welche Schulmusik nie einzulösen imstande war. Es gehört offensichtlich zum Schicksal des Schulfaches Musik wie der Künste in der Schule überhaupt, daß die Transplantation in eine von neuzeitlicher Wissenschaft geprägte Staatsschule zu einer ständigen Infragestellung ihres Existenzrechts führte, die wiederum das bekannte Schwanken zwischen überhöhtem Selbstanspruch und lädiertem Selbstvertrauen verursachte.

Rund 60 Jahre später wurde diese Instabilität des Selbstverständnisses durch die kulturelle Machtübernahme der technischen und öffentlichen Medien eher verschärft als gemildert. War es dieser „Revolution“ der Technik nicht gelungen, all das „frei Haus“ anzubieten, wofür Musikerziehung in der Schule jahrzehntelang gekämpft hatte? War der Traum der Volksbildner nicht wunderbar in Erfüllung gegangen? Hatte nicht jeder von nun an uneingeschränkter Zugang zur Kunst „ohne Ansehen der Person“ und des Geldbeutels? Adorno glaubte ernsthaft (aber wohl nur in einem Anfall den-

kerischer Inkonsequenz), daß Musikerziehung angesichts dieser Veränderung keine Zukunft mehr habe:

Jeder weiß, wie sehr die Massenmedien musikalischer Reproduktion die Funktion des häuslichen Klavier- oder Kammermusikspielens aufgesaugt haben. Damit ist der Musikpädagogik ihr Boden entzogen. Sie trachtet sich zu retten, indem sie zu Musizieren auf der Linie des geringsten Widerstandes ermuntert oder in der Schule ihr Quartier aufschlägt und dort viel Wesens von sich macht... Musikpädagogik wird zum Selbstzweck, weil sie keinen anderen mehr hat und plustert sich zur Weltanschauung auf².

Die aufschreckende Arroganz und Ignoranz solcher Äußerungen kann nicht entkräften, daß es eine Autorität vom Range Adornos war, die den Trend mitleidiger Verachtung musikerzieherischer Bemühungen in der Schule ausdrücklich bestätigte. Fünfzehn Jahre später wiederum prophezeit der bildungspolitisch engagierte deutsche Philosoph Georg Picht ein Ende der Schulmusik in absehbarer Zukunft, dies jedoch mit den triftigeren Gründen eines mit der Schulpraxis vertrauten Mannes:

Es läßt sich zwingend erweisen, daß der Klassenverband der heutigen Unterrichtsschule für eine individuelle Entfaltung der musikalischen Anlagen auch unter optimalen Bedingungen keinen angemessenen Rahmen bilden kann. Langfristig ist deshalb mit einer Emigration der Musikpädagogik aus der Unterrichtsschule zu rechnen; das Bedürfnis nach städtischen Musikschulen, nach Musikerziehung im Rahmen der Erwachsenenbildung und nach bisher noch nicht institutionalisierten Formen moderner Musikpädagogik wird zunehmen³.

Heute nun sind die Erwartungen gegenüber schulischer Musikerziehung eher wieder gestiegen, ohne daß hinreichend klar ist, ob und wie sie erfüllt werden können. Manche befürchten die unangemessene Wiedergeburt musischer Bildungsziele zu falscher Zeit, die die Errungenschaften der Wissenschaftsbegründungen des Schulfaches Musik zunichte machen könnte. Eltern erwarten häufig die lockernd-befreiende Erlebnispädagogik durch Musik, die der rationalen Beanspruchung gegensteuert. Lehrer sehen sich zwischen Curriculum, Schüler- und Elternerwartungen und eigenen Zielvorstellungen hin und her gerissen. Schulmusikstudenten und Lehramtskandidaten verleugnen nicht ihre Skepsis, wonach ihre Liebe zur Sache Musik und womöglich auch ihre Neigung, junge Menschen erziehend zu helfen, in keinem Verhältnis zu den begrenzten Chancen beruflicher Erfüllung stehen.

II.

Die Schule in den westlichen Industrienationen ist tief geprägt vom Denken der Neuzeit. Wenn nicht alles trägt, dann ist das Ende der Neuzeit abzusehen. Es ist zu erwarten, daß dies auch die Schule betreffen wird. Aus welchem Grund?

Neuzeitliches Denken ist bestimmt vom Ethos der Aufklärung. Dieses Ethos sucht die selbstverantwortliche Mündigkeit des Menschen aufgrund rationaler Einsicht. „Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Kant). Mithin setzte die Aufklärung auf jene Ratio, der es in einem unvergleichlichen Siegeszug vergönnt war, mittels des Instrumentariums kausallogisch-exakten Denkens die Schlüssigkeit des wissenschaftlichen Weltbildes und eine daraus folgende machtberauschende Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Technologie zu ermöglichen. Die problematische Verknüpfung von Ratio als „Vernunft“ und Ratio als „Verstand“ hat jedoch dazu geführt, den wissenschaftlich-technischen Fortschritt auch als sittlichen Reifungsprozeß der Menschheit anzusehen, zumindest aber auf eine verführerische Parallelität zu vertrauen. Diese Parallelität hat sich als trügerisch erwiesen.

Wir wissen heute, daß die Aufklärung im umfassenden Sinn nicht nur eine Aufgabe rationaler Einsicht und Erkenntnis (schon gar nicht im Sinne wissenschaftlich-logischen Denkens) sein darf, sondern die leib-seelische Ganzheit des Menschen einbeziehen muß. Aufklärung als Erziehung zu selbstverantwortlichem Handeln verfehlt ihr Ziel, wenn sie das Ganze anthropologischer Zusammenhänge nicht in den Blick nimmt. Der Alltag des Menschen, seine Lebenserfahrung wissen davon, in welchem Maße der ganze Mensch nach Leib, Seele und Geist solches Handeln aus Einsicht mitbestimmt. Die öffentliche Erziehung der Schule weiß jedoch davon nur wenig. Ihre verhängnisvolle Einwurzelung in ein rationalistisch verengtes Aufklärungsideal suggeriert bis heute die Teilbarkeit der Kultur nach Denken und Fühlen, nach Geist und Leib, nach Wissen und Wahrheit, nach Einsicht und Handeln.

Der deutsche Physiker A.M. Klaus Müller sieht in der noch andauernden Polarisierung zwischen Natur- und Geisteswissenschaft einen Beweis solchen Glaubens an die Teilbarkeit menschlicher Kultur:

Die Grenzenlosigkeit der neuzeitlichen Landnahme, die zu einem hektischen Ritt nach Wildwest-Manier einlud, hat dazu geführt, daß die Etappe der Front nicht folgen konnte: es bildete sich die verhängnisvolle Mehrgleisigkeit von mindestens ‚zwei Kulturen‘ (C. P. Snow) aus, der erobernden Kultur von

Naturwissenschaft und Technik und der um Verstehen und Sublimieren bemühten ‚Kultur‘ im älteren Sinne des Wortes (die gern in das Ghetto der ‚Geisteswissenschaften‘ verwiesen wird)⁴.

Wir stehen heute bekanntlich an jenem Punkt, wo die Faszination des wissenschaftlichen Fortschritts und der technologischen Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse die Grundlagen der Kultur eher zerstört als fördert. Meine These ist nun, daß die heutige Schule diese Weichenstellung in der Selbsteinsicht der jüngsten Vergangenheit noch gar nicht wahrgenommen, geschweige denn Konsequenzen daraus gezogen hat. Daß man heute erfreulicherweise ökologische Probleme im Biologieunterricht erörtert, entkräftet diese These nicht, weil das allgemeine Selbstverständnis unserer Schule immer noch geprägt ist von einer einseitigen Wissenschaftsorientierung, die ihrerseits in eben jenem verengten Aufklärungsideal begründet ist. Schule hat weitgehend noch nicht begriffen, daß das Ganze menschlicher Kultur in paradigmatischer, aber alle Ebenen dieser Kultur gleichwertig berücksichtigender Lehrplanung zu ihrem Auftrag gehört. Diese Einsicht muß vor allem berücksichtigen, daß die „Kultur des Verstehens und Sublimierens“⁴) nicht sich erfüllt in quantitativem Zugewinn von Wissen, sondern in der wieder und wieder zu gewinnenden Person- und Welterfahrung des Menschen, die durch „bloßes Wissen“ nie eingeholt werden kann. Wenn der von vielen schon ad acta gelegte Bildungsbegriff wieder mit neuem Leben gefüllt werden soll, dann müßte er diesen Aspekt des Ganzen menschlicher Kultur als Erfahrung und nicht als Wissen von Einzelheiten in den Vordergrund rücken. Dem aber steht die bis heute mehr denn je praktizierte Leistungsideologie der Schule im Wege, trotz Reformpädagogik und leidvollen Erfahrungen mit Lernverweigerung, Verhaltensstörung und Suizidgefahr.

„Bildung wird nicht in stumpfer Form und Plackerei gewonnen, sondern ist Geschenk der Freiheit und des äußeren Müßiggangs; man erringt sie nicht, sondern man atmet sie ein“ (Thomas Mann im „Felix Krull“). Um solche Bildung zu ermöglichen, muß – so scheint mir – der rationalistische Lernbegriff wieder aufgebrochen werden.

Die Schule der Neuzeit ist bestimmt von einer verkürzten, das heißt falschen Anthropologie, deren Auswirkung heute immer deutlicher wird. Weil die Schule keine verantwortbare Anthropologie hat, steht die Schulpraxis vielerorts vor einer Katastrophe. Dies, so scheint es, ist die Kardinalfrage auch für die Künste in der Schule, der durch modische Aktualisierung der Lehrpläne nicht beizukommen ist.

Ein Ausblick auf die Entwicklung der deutschen Schultheorie nach dem

Zweiten Weltkrieg⁵ und eine Wiederbegegnung mit Ivan Illichs Postulaten einer „Entschulung der Gesellschaft“⁶ könnte die Analyse vertiefen, soll aber in diesem Rahmen nicht weiter verfolgt werden.

III.

Wenn eine tragfähige Anthropologie der Schule das Ganze menschlicher Kultur in den Blick nehmen muß, dann kann dieses Ganze nicht im Sinne des „Heilen“ gemeint sein. Die Utopie der Selbsterlösung des Menschen ist ausgeträumt. Aber es gibt in der Gebrochenheit des Menschlichen ein Humanum, das entfaltet und bewahrt werden muß. Dieses Ganze des Humanum ist nur elliptisch darstellbar. Ich versuche dies, indem ich eine dreifache Polarität ins Blickfeld rücke.

Die erste dieser Polaritäten ist die geläufigste. Sie umschreibt das Aufeinanderangewiesensein von Verstand und Gefühl, von Rationalität und Emotionalität, von Denken und Empfinden, von Geist und Leibseele. Jeder Versuch, diese konfliktreiche Polarität zu ignorieren oder sie auf die Ebene einer bloßen Addition von Faktoren menschlichen Verhaltens zu schieben, verfehlt die Wirklichkeit.

Eine zweite Polarität umfaßt die Spannung von Wissen und Erfahrung. Wir sprechen vom „bloßen Wissen“ und meinen damit die im pädagogischen Alltag selbstverständliche Einsicht, daß Wissen ohne Erfahrung weniger als die Hälfte wert ist. Erfahrung heißt Einsichten zu gewinnen, von denen ich spontan oder im Nachhinein spüre, daß sie mich treffen, be-treffen, betroffen gemacht haben. Daß ich weiß, daß Schönbergs „Überlebender von Warschau“ ein zwölftönig strukturiertes Werk zum Gedenken an die Judenprogrome der Nationalsozialisten ist, wird erst zu Erfahrung durch die Erkenntnis, daß die Enkelgeneration der Schuldiggewordenen diese Last der Geschichte mittragen muß. Ebenso mag die Analyse des Schubertschen „Leiermann“ bloßes Wissen bleiben, wenn nicht der Hörer die Vereinsamung als ein Stück seiner eigenen Lebenserfahrung in gültiger künstlerischer Gestaltung wieder-erkennt. A. M. Klaus Müller hat solche Erfahrung „biographisch“ genannt. Dies ist wörtlich zu nehmen: eine Erfahrung, die mein Leben schreibt.

O. F. Bollnow hat darauf hingewiesen, daß lebensprägende Bildung vor allem in der Struktur der „Begegnung“ geschieht⁷. Solche Begegnung ist bekanntlich kaum planbar, geschweige denn im Ergebnis „operationalisierbar“. Die Unverfügbarkeit von bildender Begegnung ist ein Graus für den, der Bildung als quantifizierbar-fortschreitende Größe ansieht. Aber wovon

lebt der Mensch letztlich? Hartmut von Hentig hat die „Schmuddeligkeit“ der Schule gefordert, um sie von der tödlichen Keimfreiheit eines Lernklinikums zu bewahren und Erfahrung zu ermöglichen⁸.

Auf einer dritten Ebene läßt sich eine Polarität ausmachen, die die Unterschiede von westlichem und östlichem Denken umgreift. Dabei soll es nicht um Modewellen der Meditation gehen, sondern um die notwendige Korrektur der gefährlichen Eindimensionalität westlichen Denkens. Dieses Denken ist – grob beschrieben – in erster Linie handelndes Denken, das Wirklichkeit aufschlüsselt, gefügig macht, beherrschbar werden läßt. Solches Denken lebt vom Be-greifen und Zu-greifen, von Begriff und Zugriff, von Welterschließung und Weltbewältigung. Östliches Denken dagegen ist – ebenso bündig formuliert – mehr vernehmendes Denken, das Wirklichkeit geschehen, in sich einströmen läßt, um sich durch sie verwandeln zu lassen. Man könnte diese Art von Welterfassung als „Erfüllung“ betrachten.

Nicht nur die Erfahrung der Entwicklungspolitik und der christlichen Mission, sondern gerade auch die wachsende Einsicht in die Problematik des westlichen Denkens haben neu deutlich gemacht, daß weltliches und östliches Denken, „Bewältigung“ und „Erfüllung“ im Leben des Menschen aufeinander angewiesen sind. An dieser Stelle spätestens wird deutlich, daß das Geben und Nehmen zwischen (fern)östlichem und westlichem Denken keineswegs so einseitig ist, wie es oft den Anschein hat.

Das Selbstverständnis der Schule muß in Zukunft weitaus stärker geprägt sein von einer Anthropologie, die die hier dargestellten Polaritäten angemessen berücksichtigt, will sie nicht an der Wirklichkeit des Menschen, vor allem aber des jungen Menschen vorbeigehen.

Welche Konsequenzen sind aus dieser Erkenntnis für die schul- und bildungspolitische Strategie der Musikerziehung in den nächsten Jahren zu ziehen?

IV.

Die schulische Musikerziehung könnte – theoretisch – drei denkbare Konsequenzen aus dem Ergebnis der Analyse ziehen:

a) Sie könnte sich der Überzeugung Georg Pichts anschließen und ein Verbleiben der allgemeinbildenden Musikerziehung in einer Lernschule dieses einseitigen Zuschnitts für nicht sinnvoll halten. Sie könnte argumentieren, daß die problematische „Wissenschaftsorientierung“ der Schule eine tragfähige „Introduktion in objektive und subjektive Musikkultur“⁹ verhindere,

daß das starre System der Schulorganisation bildende Erfahrung mit Musik auf allen Ebenen des Umgangs mit ihr nicht zulasse, daß also der Aufwand in keinem Verhältnis zum Ergebnis stehe. Eine „Frontbegradigung“ wäre angezeigt, da die sozialutopische Idee einer „Kunst für alle“ ohnehin überholt sei. Schulische Musikerziehung sei abzulösen durch eine breitangelegte außerschulische Freizeit- und Erwachsenenpädagogik der Musik, die den Verlust der Breite mehrfach wettmachen könnte durch die Effektivität der Wirkung.

Obwohl ich keineswegs in den Chor derer einzustimmen bereit bin, welche die so entstehende Lücke als Fiasko der Musikkultur insgesamt anzusehen geneigt sind, halte ich diese Konsequenz für problematisch, weil der Exodus der Musikerziehung aus der Schule als der (noch) wichtigsten Bildungsinstitution unserer Gesellschaft verhindern könnte, daß gerade eben diese Schule sich wirklich verändert. Ich komme im folgenden darauf zurück.

b) Eine andere mögliche Konsequenz wäre, die Musikerziehung in der Schule zwar zu belassen, sie aber ganz bewußt als kompensatorisches Gegengewicht gegen die rationale Schlagseite der gegenwärtigen Schule anzusetzen. Viele Kritiker der Schule, vor allem interessierte Eltern erhoffen dies. Sie sagen – mit Recht – daß die Wissenschaftsorientierung der Schule in unserer von Wissenschaft geprägten Zeit unvermeidlich sei, daß gerade deshalb aber Möglichkeiten geschaffen werden müssen, nach der Anstrengung des Geistes (als ernstzunehmende Arbeit) die Rekreation des Gemüts (als erholsames Spiel) zu bewirken. Sie sind verärgert, wenn im Musikunterricht gelernt wird und Hausaufgaben gestellt werden, weil sie dies für unnötig halten.

Hier ist Vorsicht geboten. Niemand hat etwas dagegen, wenn Musikunterricht „Spaß macht“, Entspannung fördert. Aber die Erfahrungen der Musischen Bildung der zwanziger Jahre lehren, daß die Kompensationsstrategie die Schulmusik wieder auf die bildungspolitisch und schulpraktische abseitige Spielwiese einer ansonsten vom Arbeits- und Leistungsethos der Wissenschaften geprägten Schule verbannt. Vor allem aber ist vor einer solchen Begründung der Schulmusik deshalb zu warnen, weil sie suggeriert, man könne rationale Denkschulung und affektiv-emotionale Sensibilisierung einfach in zuständige Schulfächer aufteilen, um das gewünschte Ergebnis als Summation zu erzielen. Dies widerspricht den anthropologischen Einsichten: die Kultur ist so nicht teilbar, schon gar nicht, wenn es um die Erziehung des jungen Menschen geht. Eine solche Spaltung ist in Wahrheit un-menschlich.

c) Eine dritte Reaktion auf die schulpolitische Herausforderung der Gegenwart halte ich für ebenso angebracht wie notwendig: nämlich das Beharren auf der Unteilbarkeit von rational-kognitiver und affektiv-emotionaler Erziehung als Ziel einer Schulbildung, die solchen Namen auch verdient. Unteilbarkeit bedeutet, daß sich kein Schulfach, sei es Mathematik, Religion oder Sport, aus der Verantwortung für eine ganzheitliche, das heißt nichtsektorale Erziehung des jungen Menschen herausstellen darf, etwa mit Hinweis auf die angebliche Rationalität oder Emotionalität des Unterrichtsgegenstandes. Die unglückselige Trennung von Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft – ein Erbe des 19. Jahrhunderts – ist lediglich eine methodisch bedingte, keine prinzipielle. Auch die übliche Polarisierung von Kunst und Wissenschaft ist unter anthropologisch-pädagogischen Aspekten zwar nicht gegenstandslos, aber doch von lange nicht jener Brisanz, wie sie häufig dargestellt wird.

Wenn der Zirkel menschlicher Wahr-Nehmung, wie er hier als Modell für eine Anthropologie der Schule dargestellt wurde, ernsthaft angestrebt wird, dann würde dies für die Schulpraxis nach Lehrplan, Studentafel und Arbeitsmethoden eine kleine Revolution bedeuten. Wenn das Miteinander von Sich-Eingeben und Objektivieren, von Ergriffen-Werden und Begreifen, von Sich-erfüllen-Lassen und Bewältigen, von Fühlen und Denken zum Grundmuster jeglicher Unterrichtsgestaltung werden würde, könnte jener Prozeß in Gang kommen, auf den viele sehlich warten: daß nämlich die Schule sich wirklich von innen her verändert und erneuert. Bildungsreformen greifen, wenn sie so praktiziert werden wie in den vergangenen 15 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland, immer zu kurz, weil sie den sozial- und gesellschaftspolitischen Aspekt zu Lasten des anthropologischen überbetonen. Schule muß, wenn sie die Chance und die Notwendigkeit der Zukunft ergreifen will, auch vor allem von innen her verändert werden.

Musikerziehung könnte, trotz ihrer zweifellos geschwächten Position in der Schule, einen wichtigen Beitrag zu dieser inneren Veränderung der Schule leisten. Sie darf sich nicht der üblichen rationalen Einseitigkeit des Schulunterrichts aus Gründen des Überlebens so hingeben, wie das in den letzten Jahren geschehen ist. Sie sollte in beharrlicher Standfestigkeit an dem festhalten, was der Umgang mit der Sache Musik ihr vorschreibt. Dies kann sie tun in dem Wissen, daß sie damit dem verdrießlichen Überhang an äußeren, strukturell-bürokratischen Reformen der gängigen Bildungspolitik ein Korrektiv anthropologischer Notwendigkeit entgegenzusetzen vermag. Diese Notwendigkeit ist eben nicht nur die Sache eines Faches, sondern die der ganzen zukünftigen Schule. Das ist eine neue Ebene des Nachdenkens, die es

so bisher nicht gegeben hat und die der Musikerziehung, vorausgesetzt, sie nimmt diese Herausforderung an, einen bisher unbekanntem Auftrieb geben könnte¹⁰.

In einem letzten Abschnitt soll dieser Gedankengang vertieft und Konsequenzen für die Praxis von Schule und Lehrerbildung angedeutet werden.

V.

1. Der vom Ursprung her unteilbare Mensch ist gefährdet, weil die von ihm geschaffene Kultur heute auseinanderzubrechen droht. Die Kultur des grenzenlosen, weil unkritischen Fortschritts, der zur rücksichtslosen Nutzung entartet ist, stößt auf die Grenzen einer anderen Kultur des Menschen, die dem ursprünglichen Sinn des Begriffs weit eher entspricht: der Pflege des Gewachsenen in Gesellschaft und Natur. Bemächtigung und Erhaltung von Welt sind Widersacher geworden. Und so ist Hartmut von Hentigs Alternative der siebziger Jahre zwischen Selbstbestimmung und Systemzwang überholt durch die weit wichtigere Frage, wie der wissenschaftlich-technische Fortschritt eingebunden werden kann in die lebensnotwendige „Ökosymbiose“ (A. M. Klaus Müller) von Natur und Mensch, von Umwelt und Innenwelt. Es kommt bei der Korrektur des neuzeitlichen Weltbildes darauf an, ein neues „Gestell“ (Heidegger) der Weltwahrnehmung zu finden, bei dem die Keuschheit vor dem Unverfügbaren in Natur und Mensch einen höheren Wert als bisher erhält. Nur so wird das Gleichgewicht der Ökosymbiose wiederzugewinnen sein. Carl Friedrich von Weizsäcker hat die Erkenntnis des „größeren Zusammenhangs“ als Voraussetzung der Erhaltung des Gleichgewichts im Haushalt von Natur und Mensch bezeichnet¹¹. Er hat den Mut, die Erfahrung der Schönheit als Signum solchen Gleichgewichts anzusehen. Solche Schönheit prägt nicht nur das Antlitz der Natur, sondern auch das der von Menschen geschaffenen Kunst.

2. Schule und Erziehung müssen den hier geschilderten Tatbestand einer von Spaltung bedrohten Kultur des Menschen ernsthafter als bisher aufnehmen. Der Aufmerksamkeit für ökologische Probleme der Umwelt muß endlich auch die Hinwendung zu den ökologischen Störungen der menschlichen Psychohygiene folgen, die wir seit Jahren als Verhaltensstörung und Lernverweigerung pädagogisch in den Griff zu bekommen suchen, weitgehend ohne Erfolg. Es gibt leider noch keine Theorie der Schule, die den Zusammenhang von neuzeitlicher Kultur und neuzeitlicher Schulbildung

aufgezeigt hat. Eine solche Theorie der Schule müßte das Problem der Welt-Wahrnehmung zum Kern ihrer Analyse machen.

3. Die Künste in der Schule könnten zu leisen, aber unwiderstehlichen Mahner einer Revision werden, die dazu beiträgt, den bedrohlichen Bruch der Kultur aufzufangen und zu vermeiden. Wenn dies nicht spießige Gartenlauben- oder Stammtischpolitik bleiben soll, dann ist es unabdingbar, daß schulische Musikerziehung sich weitaus mehr als bisher als für die gesamte Kultur mitverantwortliches Glied dieser Kultur verstehen muß. Das Ghetto der Schulmauern tut ihr nicht gut.

Aber auch das Umgekehrte gilt: die öffentliche (Musik)kultur muß endlich einsehen, daß die schulische Musikerziehung ein Teil ihrer selbst ist. Die übliche Ignoranz, die sich mit leichter Arroganz und herablassendem Mitleid zu drapieren pflegt, ist gänzlich unangebracht. Hier wäre die Wahrheit des – in einem anderen Kontext zu verstehenden – Bibelwortes in Erinnerung zu rufen: „So ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit; und so ein Glied herrlich gehalten wird, so freuen sich alle Glieder mit“ (1. Kor. 12,26). Es ist schon bedrückend, wie die öffentliche Musikkultur ein seit Jahrzehnten in Existenzängsten schwebendes Schulfach Musik einfach allein gelassen hat.

Zuversichtlich stimmt, daß ein Ende dieses unwürdigen und politisch instinktlosen Zustandes abzusehen ist. Der Verband deutscher Schulmusikerzieher hat in den letzten Jahren intensiv den Kontakt zu anderen Verbänden der Musikkultur gesucht, um sinnvolle Kooperation ins Auge zu fassen und vor allem voneinander zu hören und Probleme auszutauschen. Die segenreiche Einrichtung von Landesmusikräten in der Bundesrepublik wird das ihre dazu beitragen, schulische Musikerziehung mehr als bisher im Ganzen der Musikkultur zu verankern.

4. Die schulische Musikerziehung ihrerseits wird in den kommenden Jahren versuchen müssen, das durch unnötige Curricularisierung und überspannte Wissenschaftspropädeutik verlorene Terrain wiederzugewinnen. Dazu gehört vor allem die Einsicht, daß schulische Musikerziehung sich ungeachtet notwendiger Systemkonformität nicht einfach in das Ghetto eines normalen Schulfachs drängen lassen kann, ohne nicht zugleich ihr Proprium zu verlieren. Weder die Lernsystematik noch die Leistungsmessung noch die Zeitgliederung des üblichen Schulvormittags ist mit anderen Buchfächern vergleichbar sinnvoll. Musikerziehung, die sich auf Klassenunterricht im Sinne von Stoffvermittlung und Leistungsmessung einschränkt, ist außerstande,

den Erwartungen zu genügen, die ihr (immer noch) entgegengebracht werden. Musikerziehung muß sich bestimmen lassen von der sachgemessenen Spannung von „Probe“ und „Aufführung“, von „Spielraum und Ernstfall“ (v. Hentig), von Arbeit und Fest. Wird ihr der dafür notwendige Raum nicht gewährt, dann dürfen sich Bildungspolitiker, Lehrplanverfasser und Elternverbände nicht wundern, daß eine amputierte Musikerziehung in der Schule so wenig Chancen überzeugender Bewährung und Ausstrahlung hat.

5. Musikerziehung in der Schule, die sich als Glied der allgemeinen Musikkultur versteht, hätte das Berufsbild des Schulmusikers neu zu überdenken. Der Musiklehrer, vor allem der weiterführenden Schule, sollte von einem verengten Berufsbild befreit werden, das in ihm nur den „professionalisierten“ Pädagogen sieht, der den Sachanspruch immer unter das Diktat von mehr oder weniger kurzschlüssigen und daher mehr oder weniger sinnvollen Lernzielen zu stellen gelernt hat. Der „Schulmeister“, der womöglich mehr an das zweite Unterrichtsfach denkt als nötig, wird dieser Öffnung der schulischen Musikerziehung kaum einen Dienst erweisen können. Ein Musiklehrer hingegen, der sich als Anwalt der ganzen Musikkultur versteht und dessen Tätigkeitsfeld mehr oder weniger zufällig die Schule geworden ist (er hätte auch in der Erwachsenenbildung oder in der Musikschule oder als Kulturreferent einer Stadt oder als Kirchenmusiker eingesetzt werden können), wird seinen Musikunterricht so eng wie möglich mit der außerschulischen Musikkultur in Verbindung halten wollen. Solche Offenheit des Berufsbildes duldet nicht nur, sondern verlangt geradezu das außerschulische Engagement des Schulmusikers. Die Befürchtung, daß darunter die Kontinuität des üblichen Musikunterrichts leiden könnte, muß sich messen lassen an der Forderung, Schule zum offenen Erfahrungsraum werden zu lassen, der durch so viele Adern wie möglich an den Blutkreislauf der gesellschaftlichen Wirklichkeit angeschlossen ist. Schulmusik kann – vornehmlich in den kleinen und mittleren Städten – zum Ankerplatz einer kommunalen Musikkultur werden, zumal die finanziell und personell bedrohte Kirchenmusik in Zukunft diese Funktion vermutlich nicht mehr in dem Ausmaß wie vielerorts bisher wahrnehmen können. Selbstverständlich gehört in ein solches Konzept auch die Musikschule, die eng mit der schulischen Musikerziehung zusammen zu arbeiten hätte. Konsequenzen für die Lehrerausbildung sind unumgänglich, wofern die immer noch übliche scharfe Trennung von Schulmusiker und Musikschullehrer oder Kirchenmusiker ohnehin längst von der Wirklichkeit überholt worden ist.

Die künftige Argumentation für den Verbleib der Musikerziehung in der allgemeinbildenden Schule muß – nach all dem Gesagten – in ihrer Zielrichtung umgekehrt werden, um deutlich werden zu lassen, worum es in Wahrheit geht. Es geht nicht um den mehr oder minder verständnisvoll geduldeten Anspruch einer lobbyarmen und bildungspolitisch unterbelichteten kulturellen Minderheit, die um ihres Prestiges willen ein Plätzchen an der Sonne schulischer Allgemeinbildung zu verteidigen hat, sondern um die ebenso schlichte wie bedeutungsvolle Frage, was eine Schule am Ende der Neuzeit ohne Künste noch wert sein kann. Nicht die Künste brauchen die Schule, sondern die Schule braucht – um der ihr anvertrauten Menschen willen – die Künste. Schule ohne Musik: das wäre weniger ein Fiasko der Musikkultur, sondern ein solcher der Kultur insgesamt, wofern die allgemeinbildende Schule Basis und Spiegel dieser Kultur zu sein beansprucht. Und diese Kultur kann nur die des unteilbaren Menschen sein. Diese Unteilbarkeit wiederzugewinnen, dazu kann die Musikerziehung beitragen. Aber dieser Beitrag kann nur wirksam werden, wenn die schulische Musikerziehung wieder mehr Freiraum der Entfaltung zugestanden erhält. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist die Entschulung.

Literatur

- 1 Hermann Kretzschmar: „Ein englisches Aktenstück über den deutschen Schulgesang“, in: Gesammelte Aufsätze über Musik und Anderes aus den Grenzboten, Leipzig 1910 zit. Nach H. Weise, H. Hopf, H. Segler: „Quellentexte zur Musikpädagogik“, Regensburg 1973, S. 125
- 2 Theodor W. Adorno: „Kritik des Musikanten“, in: Dissonanzen, Göttingen 1956, S. 100
- 3 Georg Picht: „Wozu braucht die Gesellschaft Musik?“ in: Deutscher Musikrat – Referate, Informationen, Heft 22/1972, S. 37
- 4 A. M. Klaus Müller: „Musikerziehung und die Herausforderung der Gegenwart“, in: Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Kongreßbericht der 13. Bundesschulmusikwoche Braunschweig 1980, hrsg. v. Karl Heinrich Ehrenforth, Mainz, in Vorb.
- 5 Vergl. Karl Heinrich Ehrenforth: „Emotionalität und Humanität“, in: Musik und Bildung, 1/1978, S. 34
- 6 Ivan Illich: „Entschulung der Gesellschaft“, deutsch München '72
- 7 O. F. Bollnow: „Existenzphilosophie und Pädagogik“, 3.A. 1965
- 8 Hartmut von Hentig: „Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?“, Stuttgart 1971, S. 125
- 9 Vergl. Karlfried Graf Dürckheim: „Vom doppelten Ursprung des Menschen“, Freiburg 2.A. 1974
- 10 Das Konzept der „Dialektischen Interpretation“ (Ehrenforth, Richter) ist vor allem unter diesem Aspekt der Versuch, jenen Zirkel der Wahr-Nehmung im Hören von Musik angemessen zu berücksichtigen.
- 11 C. F. von Weizsäcker: „Das Schöne“, in: Der Garten des Menschlichen“, München 1977, S. 141

Dritter Scheinwerfer

Erschienen in: Musik & Bildung 4-5/1989. Mit Genehmigung der SCHOTT-MUSIC GmbH & Co. KG, Mainz

Her-kunft – An-kunft – Zu-kunft (1988)

Kulturpolitische Perspektiven der Musikerziehung

„Moratorium des Alltags“ – so umschreibt Odo Marquard das Wesen des Festes¹. Das vierzigjährige Bestehen des VDS ist Anlaß zu einem solchen Moratorium des Innehaltens, Nachdenkens und Vorausschauens.

Perspektiven wachsen aus Her-Kunft, An-Kunft und Zu-Kunft. Sie sollen der oft kurzschrittigen Pragmatik von Einsicht und Entscheidung des Alltags als Korrektiv der Kontinuität dienen. Gerade der politische Alltag braucht solche Gegengewichte, man mag über Parteiprogramme denken wie man will.

Erst recht gilt dies für die Kulturpolitik. Denn hier geht es um die Gestaltung unserer Lebensmorgen. Diese Aufgabe ist keine Sache der schnellen Macher-Entscheidung, sondern der behutsam-sensiblen Pflege von Gewordenem und Werdendem. Pflege braucht Geduld und weiten Atem, aber auch Gespür für Chancen und Gefahren des Menschen in jenem Spiel, das wir Kultur nennen.

Die wichtigste Aufgabe von Kulturpolitik heute ist, Moratorien unterschiedlichster Art zu ermöglichen und zu sichern. Was ist damit gemeint?

Wir beobachten mit Sorge, daß das Lebens-, Arbeits- und Innovationstempo im Zeittakt der technisch-industriellen Welt immer noch zunimmt. Trotz wachsender Freizeit, die sich diesem Tempo selbst nicht immer zu entziehen vermag, droht der Mensch an Grenzen der Bewältigung von Zeit zu kommen. Deutlicher denn je werden Gegengewichte der Kontinuität, des gestalteten Lebensrhythmus wichtig. Denkmalschutz, Stadtsanierung, Museumspflege, Konzerte, Stadt- und Straßenfeste sind als öffentliche Initiativen Spiegel privater Bedürfnisse: der Vorliebe für „Antikes“, der Suche nach unberührten Landschaften, der Sehnsucht nach Ritualen aller Art – und sei es nur die „Liturgie“ von Unterhaltungsendungen des Fernsehens.

Die Sehnsucht nach atmender Zeitgestaltung im Geschwindigkeitsrausch unserer Werk- und Alltagswelt ist alles andere als billige Regression. Sie revoltiert gegen die Zeitvergessenheit und sucht Vergangenes als noch und wieder Gegenwärtiges zurückzugewinnen. „Mit den Anstrengungen zur Vergegenwärtigung dieser Vergangenheiten kompensieren wir die objektiv

anwachsende Geschwindigkeit, mit der sie sich in unserer dynamischen Zivilisation von uns entfernen.“²

Moratorien zu schaffen, heißt nichts anderes, als sich die Herrschaft über die uns gegebene Zeit zurückzuerobern. Bis in die gegenwärtige Diskussion um flexible Wochenarbeitszeit hinein reicht dieses Problem. Und es ist nur eines von vielen, denen sich Kulturpolitik stellen muß.

Kulturpolitische Perspektiven im besonderen Hinblick auf Musikerziehung und Musikpflege zu entwickeln, bedeutet, das vielfältig vernetzte Bedingungs-feld von Kultur, Musik und Erziehung nicht zu verkennen. Aus einsichtigen Gründen kann dieses Problem hier nicht entfaltet werden. Dennoch lassen sich zwei grundsätzliche Fragen orientierend benennen: zum einen die Frage nach der Bedeutung der Musik in unserer Gesellschaft, zum anderen die nach dem Menschenbild und den daraus zu entwickelnden Bildungszielen.

Verbindliche Antworten vermag keiner zu geben. Dennoch lohnt es sich darüber nachzudenken, weil im Koordinatenkreuz von musikalischer Botschaft und bildender Erziehung die Legimitation der Musikerziehung zu suchen ist. Keineswegs darf solches Nachdenken als abgehobene Fest-Philosophie beiseite gelegt werden. Immer noch glauben viele, Musikerziehung – vor allem in der allgemeinbildenden Schule – sei ein Erbhof. Weil dies nicht so ist, brauchen wir die Fortschreibung von Legimitation.

Her-kunft

Die Legimitation von öffentlicher Musikerziehung ruht in der Erkenntnis, daß Musik und Menschsein – anders gesagt: musikalische An-Sprache und anthropologisches Bedürfnis nach Sinnfindung zusammengehören. Daran ändert auch die im 19. Jahrhundert entwickelte Idee einer Autonomie der Musik nichts. Musik ist allemal Mitteilung von Menschen für Menschen, die zur Mitteilung werden soll.

Wer den Zusammenhang von Kunst und Leben betont, gerät in den Verdacht, die Kunst zu opfern auf dem Altar des „Lebens“ oder umgekehrt: das „Leben“ im Immanenzdogma autonomer Ästhetik untergehen zu lassen. Musikerziehung, die ihren Boden unter den Füßen nicht verlieren will, kann sich weder der „Autonomie“ reiner Fachperspektiven noch der „Heteronomie“ menschen- und gesellschaftsverändernder Mediatisierung verschreiben. So ist weder Gustav Wynekens und August Halms Begriff von Musikkultur und Musikerziehung noch der von Fritz Jöde und Georg Götsch für gegenwärtige Perspektiven dienlich.

Der einschneidende Paradigmenwechsel gegen Mitte des 18. Jahrhunderts hat die Musik – grob gesagt – aus einer überwiegend theozentrisch verankerten Position in eine überwiegend anthropozentrische verlagert. Musik ist nicht mehr genuin Gotteslob, sondern Menschenrede. Daran kann auch die kunstreligiöse Musikinterpretation als einer „Offenbarung des Unendlichen“ nichts ändern.

Der lange wirksame humanistische Idealismus des 19. Jahrhunderts hat der elysischen Apotheose menschlicher Selbsterfüllung den Vorzug gegeben. Freilich tönt das Gegenbild zur 9. Sinfonie Beethovens, Schuberts „Winterreise“, bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein völlig anderes Menschenbild an. Es bricht sich in der Krise des beginnenden 20. Jahrhunderts Bahn. Denn es ist nur konsequent: Wer die Selbstaussage des autonomen Individuums favorisiert, kann und darf nicht nur von Glanz und Größe, sondern muß auch von Brüchen und Blendungen des Menschen reden. „Indem es (das Kunstwerk) den geschändeten Menschen ein schockierendes Bewußtsein ihrer verzweifelten Situation gibt, bekennt es sich zur Freiheit.“³

Dies ist der Anspruch einer „Ästhetik der Wahrheit“, die die Tradition einer „Ästhetik der Schönheit“ als Agentur bloßer Vertröstung zu verwerfen müssen glaubt. Erst der Blick ins Dunkel vermag neue Freiheit zu verheißen: eine säkularisierte Theologie des Kreuzes, die freilich vergißt, daß der Weg in die Befreiung mit dem Bekenntnis des „Ich bin's“ beginnt.

Wer nur noch vom Menschen und sei es von seinem Elend, spricht, verliert auch ihn aus dem Blick. Denn er ist nicht aus sich heraus allein zu verstehen. So ist die Idee der Avantgarde zerstoßen. Wenn schon nicht subjektive, so doch objektive Ratlosigkeit macht sich breit. Manche reden vom Ende der Musik. Andere wie Stockhausen suchen neue Quellen in einer pantheistisch-kosmotheistischen Religiosität, die aus den Verstrickungen des anthropozentrischen Von-sich-selber-Redens befreien könnte. Solche Suche ist allemal ehrenwerter als der naive Glaube, der den ewigen Fortschritt abendländischer Musik für gegeben hält. Wenn nicht alles trügt, steht die gegenwärtige Musikkultur in Europa in einer nahezu unlösbaren und durch pädagogische Maßnahmen nicht einzuholenden Spannung von Erwartung und Einlösung. Das Erwartungskonzept der musikliebenden und die Konzertkultur tragenden „Öffentlichkeit“ ist das des 19. Jahrhunderts geblieben: Musik als Fenster in eine Welt der tröstenden Zuwendung, des Auf-Scheinens von Schönheit zu betrachten, Erbauung im weiten und auch ernsthaften Sinn des Wortes suchend. Dem aber entzieht sich ein großer Teil der Musik unseres Jahrhunderts. Wenn Georg Pichts Einsicht zutrifft, daß die Kunst der letzte Bote des

Mythos in einer mythosvergessenen Gegenwart darstelle, dann hat dies Konsequenzen für das herrschende Paradigma heute komponierter Musik. Die Kluft zwischen Publikum und Komponist kann offensichtlich nicht mehr durch immer neue gegenseitige Vorwürfe überbrückt werden. Das Problem ist nur lösbar durch die Reflexion, ob ein neues Paradigma musikalischer Botschaft erforderlich ist. Es scheint, die Suche danach hat begonnen. Dabei wird zu bedenken sein, daß jene anthropologische Grundkategorie, der Ernst Bloch sein Denken gewidmet hat, wieder stärker Sprache werden kann: die „Hoffnung auf ein Anderes“ (Adorno).

Die Analyse gegenwärtiger Musikkultur, so unvollkommen sie bleiben mag, bestimmt Perspektiven, d.h. Chancen und Forderungen der Musikerziehung. Wenn es stimmt – und wer zweifelte daran –, daß Musikerziehung auf jene Brücke gewiesen ist, die Musik und Mensch, Kunst und Leben, Kultur und Gesellschaft miteinander verbindet, dann zeigt die Herkunft, wie diese Brücke nicht begangen und genutzt werden sollte. Jöde und Götsch haben – von unterschiedlichen Ansätzen her – einem gesellschaftsheilenden Utopismus gehuldigt, der in seiner Mischung von Platonismus, Lebensphilosophie und Glorifizierung vorindustrieller Lebensformen scheitern mußte.

Andererseits muß erkannt werden, daß nach Adornos harscher Ideologiekritik die von ihm ausgelöste Gegenbewegung im Grunde nur eine spiegelbildliche Metamorphose des Kritisierens darstellte, ohne daß der Philosoph dies wollte. Neomarxistische Anstöße zu einer neuen Gesellschaft klassenloser Verbrüderung sollten auch die emanzipatorisch-aufklärenden Potenzen der Künste nutzen – nicht in der Rückständigkeit „bürgerlicher“ Genußkultur, sondern als Medium der Sinnesschärfung im Vorfeld der Revolution.

Beide – rückwärts wie vorwärts gewandte – Utopien sind von der Geschichte hoffentlich endgültig verabschiedet worden. Sie können nicht mehr als musikerzieherisches Leitbild dienen. Adornos Kritik an der Gemeinschaftsideologie der Jugendmusikbewegung hat den neuerlichen Irrweg nicht verhindert, weil eine sich selbst zirkelhaft einschließende Dialektik keinen Ausweg für politisches Handeln anzubieten wußte. Die Irritationen, die dem Philosophen im letzten Lebensjahr nicht erspart werden konnten, sind Zeugnis einer Enttäuschung, aus der Musikerziehung gelernt hat.

An-Kunft

An-Kunft – als Standortbeschreibung der Gegenwart – beginnt mit einer entschiedenen Hinwendung zu anthropologischen Fragestellungen, die noch anhält. Sie konzentriert sich auf die grundsätzliche Frage, wozu Gesellschaft und einzelner überhaupt Musik brauche⁴. Der Hinweis Pichts, daß es in der uns bekannten Geschichte der Menschheit keine Kultur ohne Musik gegeben habe, bekräftigte die Bedürfnishaftigkeit von Musik auf deren Befriedigung man nicht ungestraft verzichten dürfe. Die Entwicklung der wissenschaftlich-technischen Neuzeit zeigt, daß die nicht-definierte und gleichwohl präzise Offenheit der künstlerischen Botschaft zum Korrektiv einer Wahrnehmungsverengung von gefährlichen Ausmaßen heranwuchs.

Anthropologische Aspekte freilich gab es schon vordem. Zu ihnen gehört der bis heute nicht endende Siegeslauf des Begriffs „Kreativität“. Freilich entzog sich seine weitgreifen-schillernde Vieldeutigkeit einer Nutzung als Theorem für ein genuin an den Künsten orientiertes Erziehungsziel – unbeschadet seiner anhaltenden Beliebtheit bei Politikern. Zwischen Jödes „schöpferischen Kräften im Kinde“ und von Hentigs Lernziel, die „Gestaltbarkeit der Welt“ in und mit einer Kunst zu erfahren, die der „Exploration des Möglichen“ in einer Welt des „Systemzwangs“ diene, bleibt der Kreativitätsbegriff unscharf: eine Wechselseite für „Selbsttätigkeit“ und „Einfallreichtum“, die in allen Lebensbereichen konvertibel ist. Man sollte sie aus dem Verkehr ziehen.

Die anthropologische Fragestellung forderte die philosophische heraus. Carl-Friedrich von Weizsäcker's Forderung eines „Bewußtseinswandels“, dessen wichtigste Voraussetzung die „Wahrnehmung des Ganzen“ sei⁵, und Hans-Georg Gadamer's Zurückweisung des alleinigen Wahrheitsanspruchs der Wissenschaft⁶ ließen neues Licht auf die Rolle der Kunst fallen. Kunst kann nicht als Refugium unverbindlicher Subjektivität abgedrängt werden, sondern hat einen eigenen und unverzichtbaren Anspruch auf Wahrheit anzumelden.

In Rückwendung zu anthropologischen Perspektiven führte dies zur Einsicht und Forderung, die Balance von Rationalität und Emotionalität, von begrifflicher Erkenntnis und leibhaft-seelischer Erfahrung, von Be-Greifen und Wahr-Nehmen auch gerade als Erziehungsziel zu erkennen. Daß die Musik dieser Forderung besondere Möglichkeiten anbietet, wurde zunehmend erkannt. Auf diese Weise konnte das hartnäckige Vorurteil, Musik sei ein notwendiges Kompensationsangebot in einer wissenschaftsorientierten Schule, nicht mehr ernsthaft aufrechterhalten werden. Der Einzug des Faches in die höheren Weihen eines Abiturfaches widerstand denn auch gottlob

der Versuchung, jene Balance von Praxis und Theorie, von Ratio und Emotio, aus opportunistischen Gründen zu vergessen. Die „Vernunft der Affekte“ (C. F. v. Weizsäcker) darf nicht mehr gegen die theoretische Vernunft ausgespielt werden. Dies hat unabsehbare Konsequenzen für eine zukünftige Musikerziehung.

Von dieser Basis aus muß es gelingen, der Musikerziehung neue Spielräume jeglicher Art zu erobern.

Der erste Schritt ist eine nicht zu unterschätzende Sprachregelung. Danach ist Bildungspolitik hinsichtlich der Künste in der Schule immer und in entscheidendem Maße basale Kulturpolitik. Die üblichen Ressortierungen standen dieser selbstverständlichen Tatsache lange im Wege. Der Aufmerksamkeitsschwund, den Bildungspolitik zur Zeit erleiden muß, hat diese Wende zur Kulturpolitik unbezahlbar werden lassen.

Die kulturpolitische Öffnung verlangt Konsequenzen. So war es angezeigt, die Bedeutung der Musikerziehung über den Unterrichtsauftrag hinaus für die Gestaltung des Schullebens in Erinnerung zu rufen und damit an alte Traditionen der Reformpädagogik anzuknüpfen.

Darüber hinaus postulierte eine Entschulung der Schulmusik die Öffnung der Schulmauern von innen und von außen. Schule und mit ihr Schulmusik sollte ihre Tore öffnen und zu kulturellen Zentren von Kommunen werden. Gleichwohl sollte sich das musikkulturelle Umfeld vermehrt seiner Verpflichtungen für das, was in der Schule geschieht, erinnern. Dies wiederum setzte das verstärkte Musikzieren in Schule und Unterricht voraus. Der Vorwurf der Öffentlichkeit, vor allem vieler Eltern, Musikunterricht bleibe in den Netzen der Kreidemusik hängen, forderte eine Antwort. Gestützt durch handlungsorientierte Konzepte und Perspektiven einer „integrativen Musikpädagogik“ entwickelte sich ein Vermittlungsmodell, das praktische Selbsterfahrung im Musizieren und nachdenkende Reflexion über das Gehörte und Gespielte nicht gegenseitig ausschließt, sondern als Einheit begreift. Weder „Verkopfung“ noch „Gefühligkeit“ sind für den zeitgemäßen Musikunterricht Alternativen.

Die von der Pontostiftung geförderte „Bundesbegegnung Schulen musizieren“ und die von der Deutschen Musikwirtschaft unterhaltene „Akademie für Musikpädagogik“ haben dazu beigetragen, diesen Praxisbezug der Musikerziehung zu unterstreichen und voranzubringen.

Freilich steht der Kampf um äußere Spielräume immer wieder vor der Tatsache, daß die uneinholbare Konkurrenz der Medien die inneren Spielräume der Wahrnehmung und des Erlebens deutlich einzuengen scheint.

Ein massenhaftes Bild- und Musikangebot bringt in seiner Ambivalenz von bildender Wirkung und verführendem Scheinerlebnis große Probleme für die öffentliche Erziehung – eine Ambivalenz, die zynische Ausmaße annehmen kann, denkt man an den ungesteuerten Konsum von Kindern und Jugendlichen. Die Selbstermutigung der Musikerzieher kann denn auch nur als resignationshemmender Reflex gesehen werden: im Musikunterricht das anzubieten, was die Medien nicht können.

Es ist dennoch nicht zu verkennen, daß die Grenzerfahrungen einer wissenschaftsorientierten Spätneuzeit und die damit verbundenen allgemeinen Kurskorrekturen vor allem im Rahmen der Kulturpolitik neue Räume für den musikpädagogischen Erziehungsauftrag geöffnet haben. Das Selbstbewußtsein des Faches ist gestiegen. Es muß auch im täglichen Kleinkrieg von Stundentafel, Stundenplan und Richtlinien verteidigt werden. Einer teilweise überholten Schulpolitik sind Fragen zu stellen, die nicht mit arrogantem Gestus abgewiesen werden können, als sei der Fragende inkompetent. Ein gutes Beispiel bietet die langandauernde Diskussion um das Problem der Allgemeinbildung, das unlösbar zu sein scheint. Denn weder das Abbild akademischer Fächerzuschnitte noch die überholte Einteilung in Haupt- und Nebenfächer geben darauf eine tragfähige Antwort. Niemand kann beweisen, daß Musik ein „Nebenfach“ ist, das keine „Allgemeinbildung“ vermittelt. Geschichtliches Denken im Spannungsfeld von historischem Dokument und klingender Vergegenwärtigung, Umsetzung von begreifender Einsicht und greifender Handlung (und umgekehrt), Spracherziehung im Wechselspiel von begrifflicher Strenge und metaphorischer Angemessenheit und Phantasie: dies sind auch und gerade im Musikunterricht Zielaspekte, die in hohem Grade „allgemeinbildend“ sind. Noch schwieriger ist die Frage, wenn es um Inhalte geht. Wer könnte entscheiden, was wichtiger ist: die Industrialisierung Sibiriens oder die Vererbungslehre oder Bachs h-Moll-Messe? Solcherart curriculare Scheinalternativen geben keine Antwort auf das Problem, wie „Allgemeinbildung“ und Fachspezialisierung versöhnt werden könnten.

Zu-Kunft

Vieles von dem was im vorigen Abschnitt angedeutet worden ist, bleibt auch Aufgabe der Zukunft. Wichtige Aspekte hat das 1988 vorgelegte „Memorandum zur Lage der Musikerziehung“ des VDS verdeutlicht⁷.

Wenn nicht alles täuscht, werden folgende Themen die Kulturpolitik der neunziger Jahre bestimmen:

1. Das Problem der kulturellen Identität zwischen weltweiter Globalisierung und überschaubarer Regionalisierung.
2. Das Verhältnis von Wahr-Nehmung und Verantwortung, also von Ästhetik und Ethik.
3. Die Wiederentdeckung des Mythos und die Bedeutung dieser Tatsache für die Rolle der Kunst in der Spätneuzeit.

Diesen drei Aspekten sollen einige skizzenhafte Andeutungen zum Abschluß gewidmet sein.

Das Problem kultureller (und damit nationaler) Identität wächst. Die kleiner werdende Welt ist auf dem Wege zu einer sich selbst nivellierenden Globalkultur, die keiner so wünschen darf. Bach als japanischer Musikstar der U-Branche und säkularisierte Mediationspraktiken Asiens als europäische Mode: das muß auf Dauer zu Verwerfungen führen.

Dabei ist eine entgegengesetzte Schubkraft zu erkennen. Beispiele: In Europa wird die Erkenntnis einer gemeinsamen Kulturgeschichte als Impuls der politischen Einigung immer greifbarer. Im Kontrast dazu regen sich im Zwangsföderalismus der UdSSR die unterdrückten Nationalitäten immer selbstbewußter und fordern Freiräume für die Erhaltung und Förderung ihrer Identität. Weltweit wächst dieses Problem: die Spannung zwischen den Identitätsebenen von urbs, provincia und orbis. Es betrifft auch und besonders die Zukunft der Musikkulturen. Weil Musik herausragende Potenzen der Identifikation zu bieten hat (im Guten wie im Schlechten, wie man weiß) ist die hier angeschnittene Frage auch eine an die Musikerziehung.

Schicksalhaft ist die Bewahrung der volksmusikalischen Ressourcen als Damm gegen eine von keinem zu wünschende Europäisierung der Musikkultur in der Welt. Freilich: Es gibt kaum eine Antwort auf die Frage, wie eine bloße Musealisierung verhindert werden kann.

Im Hinblick auf die europäische Integration wird diese Frage der Integration eine heute noch nicht abzuschätzende Bedeutung erlangen. Die Aufgaben der Musikerziehung werden hier neue Herausforderungen bringen.

Neben der Förderung der historisch-kulturellen Identität im Gemeinsamen und im Eigenen wird Musikerziehung die Entfremdungstendenzen der industriell-technologischen Welt zu mildern suchen: die personale Identität durch gestaltendes Handeln und prüfendes Bedenken im Gleichgewicht von Leib, Seele und Geist ebenso zu festigen wie die soziale Identität im gemeinsamen Musizieren.

Daß Ästhetik und Ethik verschiedene Welten seien, wird immer wieder behauptet. Es scheint aber, als sei neu zu bedenken, ob ein Zusammenhang von

Wahr-Nehmen und Verantworten heute nicht lebensnotwendig geworden ist.

C. F. v. Weizsäckers Forderung einer „Wahrnehmung des Ganzen“ mahnt nicht nur, die cartesianische Verengung der Wahrnehmung zu überwinden, sondern enthält auch immanent das ethische Postulat, das zum Handeln aufruft. So werden Wahrnehmung und Verantwortung ähnlich wie bei Hans Jonas wieder in ein Korrelat gebunden, das für eine zukünftige „ästhetische Erziehung“ von entscheidender Bedeutung werden kann.

Eine solche „ästhetische Erziehung“, die mit der Hartmut von Hentigs nur noch das Wort gemeinsam hat, muß Wahr-Nehmung im Horizont von Verantwortung sehen. Die Vernunft der denkenden Wahrnehmung und die Vernunft der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung (der Affekte) sind aufeinander angewiesen. Die Wahrnehmung der Kunst provoziert zu solcher Wahrnehmung des Ganzen. Kunst reißt Fenster in die Mauern unserer Wahrnehmungsklischees. Kunst nennt unsere Ängste und Hoffnungen beim Namen. Kunst-Wahrnehmung als Wahrnehmung des Ganzen (kann) dazu beitragen, die Wende der Wahrnehmung anzubahnen⁸.

Der Mythos ist nicht tot. Die Todesanzeige der Aufklärung war eine Selbsttäuschung. „Die Rationalität der technischen Welt ist von mythischer Materie durchzogen.“

Wir haben uns einreden lassen, das mythische Denken sei vom „Logos“ abgelöst worden und als Frucht überholter Weltvorstellungen untergegangen. „Aber genauere Betrachtung zeigt, daß der viel beredete ‚Untergang‘ des Mythos nicht Untergang im Sinne der Zerstörung ist. Er ist Untergang im Sinne der Verdrängung. Die Kunst ist gleichsam die letzte Spitze eines uns unbekanntes Eisberges, die über eine Oberfläche des gesellschaftlichen Bewußtseins noch hinausragt. Sie ist gleichen Wesens wie der Mythos.“

Pichts Verweis auf den Zusammenhang von Kunst und Mythos lenkt den Blick zurück auf die Anfänge: „Sie [die Musen] schenken den Menschen die Offenbarung des Göttlichen in der Gestalt der Kunst... Die sichtbare Gestalt des geheimnisvollen Vorganges, der sich vollzieht, wo immer die Musen erscheinen, ist... das Fest.“¹¹

Wird die Erkenntnis Pichts zu einem neuen Paradigma der Musik führen? Wie könnte es in einer säkularisierten Kulturszene aussehen, wenn Mythos nicht ohne religio zu denken ist? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Zukunft der Musikerziehung?

Unsere Ferngläser reichen nicht hin, diese Horizonte schon heute zu erkennen. Kulturpolitische Perspektiven bestimmen die Richtung, in der wir uns voranbewegen sollten. Der schwierige Kampf im Alltag bleibt.

Studentafeln, Lehrplanakzente, Geldbeschaffung, Fortbildungsmaßnahmen, Überzeugungsarbeit in Kollegium und Schulleitung, Schülermotivation für Mitarbeit in Unterricht und Ensembles, Beschaffung von Instrumenten, Büchern und Platten, Organisation von Chor- und Orchesterfreizeiten, Konzertreisen, Elternabende usf. Die manchmal ermüdende Dauerschlacht ist genauso wichtig wie die Reflexion, die nach vorne weist. Vielleicht hilft letztere zu etwas mehr Zuversicht. Das wäre schon viel. Aber wichtiger ist das richtige Argument, das das Ohr derer erreicht, die über die Musik in der Schule zu entscheiden haben.

Literatur

- 1 Odo Marquard: „Kleine Philosophie des Festes“, in: Uwe Schultz (Hrsg.): Das Fest, München 1988
- 2 Hermann Lübbe: „Zeit-Verhältnisse“, Graz 1983, S. 31
- 3 Max Horkheimer: „Kritische Theorie“, Bd. II, hrsg. v. A. Schmidt, Frankfurt 1968, S. 318
- 4 Vgl. Georg Picht: „Wozu braucht die Gesellschaft Musik?“ in: Deutscher Musikrat – Referate – Informationen, Heft 22/1972
- 5 Carl Friedrich von Weizsäcker: „Der Garten des Menschlichen“, München 1977
- 6 Hans Georg Gadamer: „Wahrheit und Methode“, 3. Aufl., Tübingen 1972
- 7 Memorandum zur Lage der Musikerziehung in Kindergarten, allgemein- und berufsbildender Schule und Lehrerbildung, 1988
- 8 Vgl. „Wahr-Nehmung und Verantwortung – Ästhetische Erziehung in der allgemeinbildenden Schule der 90er Jahre“, Vortrag des Verfassers vor dem Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (BAK), Lübeck 1988
- 9 Georg Picht: „Kunst und Mythos“, Stuttgart 1987, S. 12
- 10 Picht, a.a.O., S. 367
- 11 Picht, a.a.O., S. 558

Vierter Scheinwerfer

Erschienen in: Musik & Bildung 3/1990. Mit Genehmigung der SCHOTT-MUSIC GmbH & Co. KG, Mainz

Begrüßungswort (1990)

Anlässlich der deutsch-deutschen Begegnung von Musikpädagogen am 13. Januar 1990 in Berlin

Wir sollten uns jener inneren Bewegtheit nicht schämen, die alle Begegnungen diesseits und jenseits der alten Wachtürme, Stacheldrahtverhaue und Mauern in den letzten Wochen prägen. Denn was in Ihrem Land geschehen ist, wirkt weit hinein in unsere persönliche Existenz und unser zukünftiges Miteinander.

Als wir uns nach dem Internationalen Symposium am Abend des 27. Mai vorigen Jahres im Kulturpalast in Dresden voneinander verabschiedeten, ahnte keiner von uns, daß ein politischer Herbststurm bevorsteht, der die tödliche Selbsteinmauerung dieses Staates so vehement aufbrechen würde.

Die mitreißende Dynamik des politischen Zusammenschlusses in Westeuropa, der befreiende Wind der osteuropäischen Perestroika und die machtvoll-mahnende Gewaltlosigkeit der Kerzen in Leipzig und Dresden und anderswo haben die Mauern zum Einsturz gebracht und die Maschinengewehre verstummen lassen.

Diese Revolution ist zu einem Ruhmesblatt der deutschen Geschichte am Ende eines so schuldreichen Jahrhunderts geworden. Es hat das Vertrauen in die politische Reife unserer Nation gestärkt. Und wer einen „Ausverkauf der DDR“ an den reichen Bruder im Westen befürchten zu müssen glaubt, dem sei versichert: dieses Ruhmesblatt der gewaltlosen Revolution kann niemand kaufen.

Freilich wird die veränderte Statik in Europa neue Herausforderungen bringen. Die Mittelachse verläuft nun nicht mehr von Straßburg nach Brüssel, sondern von Wien nach Berlin. Eine neue Rolle bringt neue Verantwortung für beide Staaten in Deutschland.

Und nun beginnt ein Neues für Sie, aber auch für uns. Und der gemeinsame Tag heute möchte dazu beitragen, diese neuen Aufgaben zu erkennen und herauszufinden, was wir von Ihnen lernen und wo wir Ihnen beim Aufbau einer neuen Erziehungskultur und einer ideologiefreien Musikerziehung vielleicht beistehen können.

Es ist nicht unsere Aufgabe, den politisch-staatlichen Rahmen unserer

künftigen Zusammenarbeit zu diskutieren, obwohl es gewiß nicht belanglos sein dürfte, ob wir uns auf eine zweistaatliche oder konföderative oder gar bundesstaatliche Lösung zubewegen werden. Dies hängt wiederum mit dem Problem zusammen, ob eine eigenstaatliche alternative Identität der DDR auf der Grundlage eines erneuerten Sozialismus denkbar ist oder die überwältigende Verantwortungsgemeinschaft der nationalen Geschichte von Luther über Bach und Goethe bis hin zu Auschwitz sich nicht doch als stärker herausstellen wird – im gemeinsamen Bekennen von unsäglicher Schuld und gemeinsamem Stolz auf den Reichtum unserer Kultur.

Erlauben Sie mir einige Anfragen zum Thema einer eigenen Identität der DDR, die heute vielfältig diskutiert wird.

Werden Ismen jedweder Art zur Bewältigung jener Probleme taugen, die im nächsten Jahrhundert der Völkergemeinschaft gestellt werden? Sind die Begriffe Sozialismus und Kapitalismus nicht überholte Denkmodelle des 19. Jahrhunderts? Ist die Bundesrepublik die kapitalistische „Ellenbogengesellschaft“ und eine vom Stalinismus gereinigte sozialistische DDR der neue Mutterboden für eine kommende brüderliche Welt? Und kann das Programm einer solchen brüderlichen Welt nur das eines einzelnen Staates sein, wo wir doch alle zusammen in einem Boot sitzen? Müssen nicht alle – ob in West oder Ost – hoffen auf eine Welt, wo Freiheit Verantwortung und Solidarität, wo Leistung auch Liebe einschließen? Vom Menschenbild hängt es ab, was sich davon inmitten der Schluchten des Bösen verwirklichen läßt. Denn die Kains in uns lassen sich nicht ausrotten. Unvergeßlich für mich war die Akzentuierung, die Kurt Masur bei der Aufführung der 9. Sinfonie von Beethoven am Altjahresabend aus dem Leipziger Gewandhaus jener Stelle im vierten Satz zu geben wußte, wo inmitten von soviel Brüderlichkeitshoffnung der Blick sich hebt und die Väterlichkeit der Welt angemahnt wird. Ist sie nicht Voraussetzung für eine brüderliche Welt? Und ist es nicht nachdenkenswert, daß die Revolution von 1989 nicht aus dem Ständehaus (wie 1789) oder aus den Opernhäusern (wie 1830) oder aus den Kasernen (wie 1917 und 1918), sondern aus den Kirchen in Leipzig, Dresden und Berlin aufgebrochen ist?

Ich halte es in der gegenwärtigen Diskussion um einen eigenen Weg der DDR für wichtig, diese tiefere Dimension nicht aus dem Auge zu verlieren. Aber noch einmal: Es ist eine Frage, die uns alle bewegen muß.

Dies gilt um so mehr, als wir gemeinsam unterwegs sind nach Europa. Es wird ein ganz anderes Europa werden, als es die Geschichte bisher offenbart hat. Der Begriff der Nation wird eine neue Färbung erhalten. Wir sind dabei, Wege zu finden, um diese grenzüberschreitende Aufgabe auch im Bereich der

musikalischen Bildung wahrnehmen zu können.

In diesem europäischen Rahmen wird unsere deutsch-deutsche Zusammenarbeit einen eigenen Akzent erhalten müssen. Wir würden es sehr begrüßen, wenn Sie einer institutionalisierten Zusammenarbeit zustimmen könnten. Dabei ist es unser Wunsch, nun auch Einblicke in die Schulpraxis der DDR zu gewinnen.

Ein erster Schritt wäre die Lübecker Bundesschulmusikwoche im September. Das Thema „In Grenzen – über Grenzen hinaus“ hat Hans Bäßler in MUSIK & BILDUNG 1/1990 dargelegt. Wir wollen diesen Kongreß nicht nur für Musiklehrer aus der DDR öffnen, sondern planen ein eigenes deutsch-deutsches Forum im Rahmen der Europa-Veranstaltungen. Zu all dem erbitten wir Ihren Rat.

Wir begrüßen es, daß Ministerpräsident Hans Modrow in seiner Regierungserklärung eine „neue Erziehungskultur“ gefordert hat, die den „Ja-Sager“ und das „doppelbödiges Anpassungsverhalten“ verabschiedet. Aber der Sprung in eine offene Ziel- und Meinungspluralität in Unterricht und Erziehung ist für eine monoperspektivisch erzogene Lehrergeneration eine große Herausforderung. Sie muß den kritischen Anfragen der jungen Menschen standhalten, ohne ihre bisherige von der Staats- und Parteidoktrin geliehene Autorität weiterhin in Anspruch nehmen zu können. Geistige Flexibilität ohne Verlust des eigenen Standortes als Basis der personalen Autorität kann nur langfristig geübt und erworben werden. Vielen Lehrern im Westen gelingt dies bis heute nicht. Vermutlich müssen Lehrpläne und Lehrbücher umgeschrieben werden. Aber die Person und die personale Autorität können sie nicht ersetzen.

Mit Freude und Genugtuung haben wir bei den von Vera Reiner und Helmut Schulze gestalteten Internationalen Kolloquien in Berlin 1987 und Dresden 1989 beobachtet, wie sich die Musikerziehung in Ihrem Lande von ästhetischen Vorgaben des sozialistischen Realismus zu lösen beginnt und die Subjektivität im Rezeptionsvorgang in den Blick genommen hat. Spielräume der Aneignung einzufordern war ja, so habe ich es verstanden, bereits ein mutiger, gleichsam subversiver Protest gegen die Gängelung des Individuums im Namen einer parteilichen Vorhabe. Noch vor wenigen Monaten forderte diese Haltung Mut.

Wir aus dem Westen sind nun umgekehrt gespannt, welche Erfahrungen Sie uns mitgeben können. Es besteht ja kein Zweifel, daß die kulturelle Faszination der USA bei uns noch immer bestimmend, wenn auch rückläufig ist. Die Selbstbesinnung Europas wird hier manches ändern. Und Sie können

sich denken, was einem in Breslau geborenen und mit Polen und Ungarn seit Jahrzehnten freundschaftlich verbundenen Ostelbier die Blickwendung auf Osteuropa gerade in kultureller Hinsicht bedeutet.

Vielleicht können wir auch von Ihnen lernen, wie man einen guten Mittelweg für unsere Kinder findet, wenn man vermeiden will, daß sie allzu früh das kritisieren sollen, was sie gerade ahnend zu erfahren lernen.

Auch Kreativität wird bei uns im Westen noch oft allzu harmlos mit Beschäftigungstherapie verwechselt und dann etwas großspurig als praktische Anwendung von Handlungstheorie empfohlen. Der Lehrer wird als Person oft überfordert, weil die frühere Autoritätsstütze der Institution Schule radikal entfällt. Hier gibt es viele Erschöpfungen und Resignationen gerade auch in unserem Fach.

Auf dem nun beginnenden gemeinsamen Weg des Bedenkens, Planens und Handelns werden wir vieles entdecken, was uns verbindet. Und so freue ich mich auf das Aufeinander-Zugehen. Wir beginnen heute eine neue Phase. Und mancher unter uns mag es bedauern, daß er jetzt, wo es spannend wird, seine Lebensaufgabe an einen Jüngeren wird abgeben müssen. Andere, die lange nicht nur an die Rechtmäßigkeit der staatlichen Ordnung in der DDR, sondern auch an die historische Notwendigkeit eines sozialistischen Staates auf deutschem Boden geglaubt haben und ihre Lebensaufgabe dieser Überzeugung auch im Rahmen unseres Faches gewidmet haben, werden es nun schwer haben – mit sich selber, aber auch mit denen, die sich nie mit diesem Saat haben befreunden können.

Ich kann – auch im Namen meiner Kollegen – an dieser Stelle nur bekräftigen, daß wir kein Recht haben, hier zu urteilen. Wir haben Sie eingeladen und stellen uns Ihnen zur Verfügung, ohne Sie in irgendeiner Weise bevormunden zu wollen. Wir freuen uns, die neue Chance mitzuerleben und wahrzunehmen, die uns die Geschichte eröffnet hat.

Fünfter Scheinwerfer

Erschienen in: Musik & Bildung 6/1993. Mit Genehmigung der SCHOTT-MUSIC GmbH & Co. KG, Mainz

Musik als Leben (1993)

Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik

Kritik an der Praxis

Der durchschnittliche Musikunterricht leidet oft unter Anämie. Ein gelangweiltes oder gar aufbegehrendes Desinteresse von Schülern und wachsende Resignation bei ihren Lehrern ist die Folge. Die Kraft fehlt, einen phantasievollen und engagierten Unterricht zu geben, den der Umgang mit Musik nun einmal erfordert. Ursache und Wirkung sind dabei schwer auszumachen. In diesem Circulus vitiosus sind viele Kombinationen denkbar.

Von einer Ursache dieses Debakels soll hier die Rede sein. Es handelt sich dabei um einen zunächst eher unverdächtigen, aber vermutlich deshalb um so wirksameren methodischen Fehlansatz, der schon in den fremdsprachlichen Fächern umstritten ist, im Musikunterricht aber vollends zum Problem wird. Es ist jene verbreitete wie unkritisch praktizierte „Lerntheorie“, nach der ohne Beherrschung grundlegender Fachtermini an ein halbwegs angemessenes Begreifen (oder „Verstehen“) eines Sachverhalts nicht gedacht werden könne. Dieser Maxime zufolge steht die Beherrschung der „Grammatik“ immer an erster Stelle, bevor man sich den „Sachen“ selbst nähert. Dieser grammatische Fundamentalismus gerät jedoch im Kontext von Musikunterricht in eine vertrackte Schiefelage, welche die Schüler oft eher spüren als ihre mit Musiktheorie und Musiklehre unbefangenen umgehenden Lehrer in Schule und leider auch Hochschule.

Die Schiefelage wird verursacht von der Fehleinschätzung, daß „grammatisches“ Wissen und ganzheitliches Verstehen im Umgang mit Musik in aufbauend-logischer Linearität aneinander so zugeordnet seien wie bei mathematisch-naturwissenschaftlichen Sachverhalten. Daß dies nicht so ist, zeigt das Beispiel eines Kindes, das den $\frac{3}{4}$ Takt im tanzenden Vollzug „beherrscht“, ehe es weiß, „was man unter einem solchen Taktgebilde zu verstehen hat“.

So mögen Quintenzirkel, Akkordtypen, Molltonarten, Modi, Kadenzformationen, Liedformen und dodekaphonische Techniken zum musikalischen „Handwerk“ gehören. Aber sie sind für das Verstehen von Musik selbst nicht unersetzlich, eher gar zweit- oder gar dritrangig. Was mit diesen

„Fakten“ vermittelt wird, gehört eher zum Handwerk des „machenden“ Komponisten bzw. des analysierenden Musikologen. Ein „Laie“, selbst wenn er sich der „Theorie“ nicht versperrt, hat große Schwierigkeiten, Brücken zwischen diesem „grammatischen Handwerk“ und seinem oft schon recht ausdifferenzierten Gehör herzustellen.

Leider nun ist es aber sehr verbreitet, daß dieser grammatische Fundamentalismus im Musikunterricht unangemessen so in den Vordergrund drängt (oder gedrängt wird), daß die Gefahr besteht, das eigentliche Ziel, die klingende Musik, aus den Augen zu verlieren. Ohne Zusammenhang mit lebendiger Musik vertrocknen aber solche Lerninhalte häufig zu unverdaulichen Wissensbrocken. Sie bleiben als Steine auf der Laufbahn liegen und werden dann oft zu Stolpersteinen für den, der nach dem Sinn des Musikunterrichtes fragt. Grammatische Trockenkurse geben darauf keine Antwort.

Dieser grundsätzlichen Frage kann sich ein „Nebenfach“ wie Musik, welches einem dauerhaften Legitimationsdruck ausgesetzt bleibt, nicht entziehen. In etablierten „Hauptfächern“ wie Mathematik wirkt deren Autoritätsbonus derart, daß die Sinnfrage als illegitim gilt. Das Fach Musik aber wird ständig dazu herausgefordert.

Ein anderes spielt in diesen Problemkomplex hinein. Schüler „leben“ bereits mit Musik (welcher Art auch immer), bevor überhaupt ein Ton im Musikunterricht erklingt. Sie haben schon beträchtliche – gewiß im einzelnen recht unterschiedliche – Erfahrungen und mehr oder weniger gezielte Erwartungen an den Unterricht, welche die ausgesprochene oder verschwiegene Frage nahelegen, warum man die Skalenstruktur von harmonischem und melodischem Moll im Kopf haben müsse, wenn deren Unterschiede und Wirkungsvarianten doch hörend erkannt werden können.

Die Vorstellung vom Primat der „Grammatik“ vor dem „Leben“, der Teile vor dem Ganzen, ist tief in der europäischen Bildungstradition verankert. Ein ursprünglich hehrer Anspruch von Theorie in der Antike ist im Mittelalter zum propädeutischen Trivium abgesunken, in dem die sprachliche Grammatik bekanntlich eine zentrale Stellung innehatte. Bis heute hält sich dieses „triviale“ Lernkonzept und dessen mechanistische Psychologie. Aber während man dies für Pfeiffer-Nägels Gesangsbildungslehre von 1809 noch entschuldigen kann, welche die wahrnehmungspsychologische Revolution 80 Jahre später nicht ahnen konnte, müßten wir es heute eigentlich wissen: die Wahrnehmung des Ganzen steht vor seinen Teilen, also der „lebendige Zusammenhang“ vor der toten Mechanik. Dieser ganzheitspsychologische Befund hat sich im grundschulischen Leseunterricht durchgesetzt, aber wo sonst?

Viele Schülergenerationen klagen bis heute darüber, daß der „Theorie“-Anspruch des Musikunterrichts ihnen den Zugang zur Musik eher erschwert habe, weil er Hürden aufbaut, deren Überwindung in keinem Verhältnis zum Erkenntnis- und Verstehensgewinn steht. Diese Klage nur der Bequemlichkeit des Schülers anzulasten, wäre selbstgerecht. Auch Elternorganisationen stimmen ja in diesen Vorwurf ein. Es ist zu vermuten, dass dabei nicht die Lernanforderungen selbst der Stein des Anstoßes sind, sondern eben gerade die nicht einsichtige Dominanz eines abstrakt bleibenden grammatischen Fundamentalismus, dessen Inhalte noch schneller vergessen werden als mathematische Formeln.

Dies zu kritisieren heißt nicht auf „grammatischen“ Lernstoff gänzlich zu verzichten (was unverantwortlich wäre), sondern lediglich die Fragen nach dem methodologischen Stellenwert der sog. Musiklehre im Fachcurriculum aufzuwerfen. Hinter ihr verbirgt sich die noch immer nicht beantwortete Frage nach einer pädagogisch und fachlich befriedigenden Zielsetzung der allgemeinbildenden Musikerziehung. Wenn der Unterricht in Musik keine Propädeutik für werdende Profis, auch nicht nur eine laienorientierte „Introduktion“² in Musikkultur anstrebt, sondern befähigen möchte Musik als Leben zu verstehen, in dem ihr eigenes Leben „vorkommt“ und es bereichert, dann muss die Sinnfrage noch einmal neu gestellt werden. Wo beginnt ein ernsthaftes Sich-Einlassen auf die Musik mit der Kadenzharmonik? Und wenn dann nach mehrjährigem Musikunterricht das Ende eines solchen Umgangs mit Musik herbeigesehnt wird, um so schlimmer. Es wäre besser, der schulische Musikunterricht wäre nie geboren worden.

Ein Beispiel:

Die Vermittlung des Formschemas eines klassischen Rondos als Reihung A B A C A mag als „grammatisches“ Lernziel seinen „positiven“ Sinn erfüllen. Im Grunde aber bleibt es sinnlos, wenn nicht der latente soziale Hintergrund des responsorischen Musizierens und seine Zeitgestalt im Wechsel von (theologischem) Fortgang und (kreisender) Wiederkehr vermittelt und erkannt wird. Erst in diesem Horizont strömt Leben ins Schema; vor allem bleibt die für Musik fundamentale Kategorie der Zeitlichkeit erhalten. Unsere gängigen Formanalysen aber sind ja darauf angelegt, die Musik als zeitloses Ergon zu verkürzen. Sie nehmen ihr aber damit den Lebensatem, d.h. ihre Zeitlichkeit. Musik wird so zum „wohlpräparierten Leichnam“, wie Hilde Domin sarkastisch formuliert.³ Eine solche „Leichenschau“ können Musikexperten eine Weile überstehen oder gar interessant finden. „Laien“ verweigern sich dem auf Dauer – und völlig zu Recht.

Handlungsorientierung als eine Antwort auf die Herausforderung

Auf die „Theorielastigkeit“ des Musikunterrichts hat die Musikpädagogik mit dem Konzept der sog. „Handlungsorientierung“ zu antworten versucht. Obwohl die theoretische Fundierung dieses Konzepts nicht voll überzeugte, ist sein praktischer Erfolg doch erfreulich erkennbar.

Die Aktivierung des Schülers transferiert in der Tat Kopf-Wissen in zeitlich-räumliches (also vor allem leibgebundenes) Handeln und erprobt seine Lebenstauglichkeit im Spiel. So entsteht im leiblichen Vollzug eine er-spielte Erfahrungswelt, die dem Kind bzw. Jugendlichen allein gehört. Diese erspielte Welt wird als Baustein in die Lebenswelt des Schülers eingezeichnet. Sie hat lebensweltliche Bedeutsamkeit gewonnen. Kein Kind vergißt solches Tun in einer Buchschule.

Jedoch hat die Handlungsorientierung im Musikunterricht bekanntlich ihre Grenzen. Sie setzt grundlegende Fertigkeiten voraus, die die Schule nur sehr beschränkt vermitteln kann (und auch will). Vor allem aber die Zuwege zu den großen Werken der Musikgeschichte und den teilweise hochartifiziellen Kompositionen unseres Jahrhunderts lassen sich so nicht begehbar machen. Die h-Moll-Messe von Bach, der „Tristan“ von Wagner und Weberns Symphonie entziehen sich einer sinnvollen handlungsbezogenen Elementarisierung.

Darüber hinaus lauert die Gefahr, daß sich ein auf Handeln einseitig eingestellter Musikunterricht verselbstständigt. Ein anspruchsloser Aktionismus perpetuiert dann die ebenso bedenklichen wie überholten Praktiken der Musischen Erziehung der zwanziger Jahre.

Diese methodologische Analyse zeigt, daß der Lernbereich eines am Laien orientierten Hörens von Musik noch einer eigenen Fundierung seiner Zielsetzung bedarf, die weder durch einen grammatischen Fundamentalismus noch durch eine vom Aktionismus bedrohte Handlungsorientierung geleistet werden kann. Es geht dabei um eine neue Zuordnung aller drei Säulen des Musikunterrichts: Hören – Handeln – Wissen. Alle drei tragen im gelingenden Unterricht zum Verstehen bei. Keine allein ist die Lösung.

Eine solche neue Orientierung des Musikhörens muß den Lebenszusammenhang der Musik wieder in den Blick nehmen. Er ist von werkimmanent-autonomie-ästhetischen Strömungen diskreditiert worden. Die Perspektive, die hier zur Diskussion gestellt wird, bindet sich an Phänomen und Begriff der „Lebenswelt“. Wesen und Begriff können in Philosophie, Sozialwissenschaft, Anthropologie, auch in der Literaturtheorie eine lange Karriere aufweisen. Daß die Musikpädagogik sich ihm erst jetzt öffnet, ist kein Anlaß, von Verspätung und Abnutzung zu reden, die eine weitere

Anstrengung überflüssig mache. Im Gegenteil: hier wird die Diskussion über das umstrittene Konzept der Muischen Erziehung noch einmal kritisch aufgenommen und weitergeführt: Also sowohl über „Musik im Leben“ als über „Musik als Leben“ soll nachgedacht werden.

Was ist Lebenswelt?

Den einen ist sie ein zur Mode verkommenes Konstrukt, dem nun auch die Didaktiker nachlaufen, den anderen eine zentrale Chiffre für die notwendige curriculare Neuorientierung der Schule – also nicht nur des Musikunterrichts.

Der „Lebenswelt“-Begriff hat viele Schattierungen. Husserl, Avenarius, A. Schütz, Merleau-Ponty, Grathoff, Waldenfels, Sommer – sie alle denken in einem unterschiedlich getönten Horizont des Begriffes; und es ist spannend, bei der Suche nach Goldkörnern für die musikpädagogische Reflexion diese Diskussion zu verfolgen. Sie kann hier nicht ausgebreitet werden. Einige Anmerkungen aber sind notwendig.

Zunächst mag sich der ungefangene Nicht-Philosoph beim Begriff „Lebenswelt“ an den Kopf fassen und fragen ob es denn noch andere Welten gibt als die, in der Menschen leben. Gibt es eine „Lebenswelt“, in der die Welt der Technik oder der Medizin oder der Politik als Sonderwelten neben ihr existieren? Sind diese Spezialwelten nicht eingewoben in unser aller Lebenswelt?

Wagen wir es dann, die schwer zu überblickende Landschaft der philosophischen Anstrengungen zum Phänomen der Lebenswelt zu betreten, dann mag der Kenner etwa der Husserlschen Phänomenologie – in der die „Lebenswelt“, vor allem in seinem Spätwerk⁴, eine zentrale Rolle spielt – fragen, ob das uns hier nahegelegte Verständnis von Lebenswelt als einer vorreflexiven „Bodenschicht“, die erst durch den „Dünger“ der reduktiven Reflexion urbar gemacht werden soll, nicht philosophische Arroganz verrät. Anders gesagt: Die wertvolle Einsicht, daß die neuzeitliche Wissenschaft auf dem Boden der ursprunghaften Alltagswelt steht, in die wir von Kind an hineinwachsen, steht in einer bemerkenswerten Spannung zum unstillbaren Bedürfnis des früheren Mathematikers Husserl, diese Alltagswelt in den transzendentalen Greifarm wissenschaftlicher Rationalität festzuhalten und sie nicht als das freizugeben, was sie ist und bleiben muß: eine Welt des „alltäglichen Lebens“, deren „Schmuddeligkeit“ zu überwinden vergeblich sein dürfte.

Manfred Sommer beschreibt anschaulich die einstige Ratlosigkeit der Husserl-Schüler, mit des Meisters reflexivem Kernstück, der Reduktion, angemessen umzugehen. Bernhard Waldenfels distanzierte sich deshalb auch von einer wie auch immer gestalteten Aufschichtung von vorrationaler

Lebenswelt und plädierte dafür, von einer der beiden Welten umfassenden Vernunft als Markierungspunkt anzusehen.⁵

Dieser kleine Exkurs wollte den Leser nicht verängstigen, sondern nur in gebotener Kürze andeuten, daß der Musikpädagoge, der dem Stichwort „Lebenswelt“ folgt, mitten in eine jahrzehntelange Diskussion hineingerät, der er sich stellen muß, will er nicht als Blinder von Farben sprechen. Es scheint, daß der Reflexionsgewinn für die Musikpädagogik beachtlich ist.

Zunächst wird eine klärende Grenzziehung vorgeschlagen. Ich schließe mich dabei dem bereits zitierten Husserl-Forscher Manfred Sommer⁶ an, und scheidet „Lebenswelt“ im weiteren Sinne von der „sozialen Welt“ im engeren. Es geht dann nicht mehr um die Frage nach der „sozialen Welt“, d.h. um eine empirisch zu gewinnende Ausdifferenzierung nach spezifischen Untersuchungskriterien, die den Pluralismus von sozialen Gegebenheiten in einer immer unübersichtlicher werdenden Welt zu entdecken und zu ordnen versucht, damit sie verfügbarer wird, sondern um das Bedenken eines grundständig Gemeinsamen von (Lebens)Erfahrungen, das uns über individuelle und sogar kulturelle Grenzen hinaus miteinander verbindet. Ein solches Verständnis von Lebenswelt ist anthropologisch, nicht sozialwissenschaftlich bestimmt. Als Beispiel dafür sei das Fest genannt.

Nicht der Unterschied in Anlaß und Gestalt von Festen etwa bei Moslems, Christen und australischen Aboriginals soll das Thema sein, sondern die es tragende anthropologische Gemeinsamkeit des Phänomens „Fest“: als Innehalten im vergänglichen Zeitfluß unseres Lebens und eines – wie Gadamer sagt – gestaltete „Versammeltseins auf Gemeinsames hin“⁷.

Diese anthropologisch ermittelte gemeinsame Lebenswelt soll hier der Ausgangspunkt des Nachdenkens sein.

Aber – so mag man skeptisch einwenden – gibt es diese lebensweltliche Gemeinsamkeit wirklich oder ist sie nicht doch ein – vielleicht von eurozentrischen Vorurteilen heimgesuchte – Illusion?

Ich lasse mich an dieser Stelle nicht in erkenntnistheoretische Jahrhundertdiskussionen unter dem Stichwort Common sense, auch nicht in transzendente Konstruktionen verstricken und wage, in einfachen Worten einen ebenso einfachen Sachverhalt zu beschreiben, der für sich stehen kann: Alle Menschen sind geborene, – um mit Heidegger zu sprechen – „geworfene“, endliche Wesen, die in eine „Wir-Welt“ hineinwachsen und sich dort erst ihres Ichs bewußt werden, ohne doch das Wissen einer bleibenden Einsamkeit je zu verlieren. Wir suchen Glück und müssen lernen, mit Leid, Trauer und Enttäuschung zu leben. Wir suchen unser Recht und erleiden Unrecht. Wir fei-

ern, träumen und lieben. Wir hoffen auf ein „ganz Anderes“ in unserem Leben (und vielleicht danach) und müssen doch mit beiden Beinen in dieser unvollkommenen Welt stehen und mit ihr und unseren Mitmenschen zurechtkommen. Und wenn wir vielleicht annähernd wissen, wer wir sind und wie man leben sollte und könnte, müssen wir wieder Abschied nehmen.

Wichtiges Kennzeichen dieser fundamentalen Lebenswelt ist die Tatsache, daß in ihr unsere sozialen Teilrollen (als Mutter, Chef, Verkehrsteilnehmer, Schüler, Lehrer usf.) und unsere je-eigene Lebenserfahrungen und –einsichten (als Feiernde, Trauernde, Spielende, Lernende, Erziehende, usf.) zu überindividueller Gemeinsamkeit fokussiert werden.

In diesem Zentrum sammelt sich die Lebenswelt als eine gemeinsame Welt der menschlichen Bewährung und Sinnfindung.

Ein solches Verständnis von Lebenswelt als gemeinsamer Welt ist die Bedingung, die eine gruppenunterrichtliche Methodologie stellen muß. Denn die Partikularität individueller Lebenswelten kann nicht zum Ausgang eines lebensweltlich orientierten Musikunterrichts werden. Er würde scheitern.

Musik als Leben(säußerung)

Als ich vor einigen Jahren eine stärkere Ausrichtung der Werkvermittlung an der Lebenswelt forderte⁸, wußte ich relativ wenig vom Lebensweltbegriff der Phänomenologie. Ich hatte mich eher orientiert am Lebens- und Erlebnisbegriff Diltheys und am Wahrheits- und Spielverständnis der Hermeneutik Gadamers⁹. Es war meine Absicht, an die schlichte Tatsache zu erinnern, daß Musik – gerade bei Mahler – Lebensäußerung in Tönen eines (komponierenden) Menschen, einer Generation, einer Epoche herauswächst, in ihren eigenen Strukturen Leben aufbewahrt und mit anderem Leben ins „Gespräch“ kommen will.

Daß die emotionale Färbung und Erfahrungstiefe etwa bei Trauer, Abschied und Tod oder bei Fest, Freude und Freundschaft nirgends so genau und treffend und zugleich „unspezifisch“¹⁰ zur „Sprache“ kommen wie in der Musik, ist eine nie endende Herausforderungen für einen Musikunterricht, der nicht kapituliert vor der schwierigen Aufgabe, sich über diese Wirkungen auch sprachlich auszutauschen und dadurch gegenseitig zu bereichern.

Musik wurde schon im Mittelalter – in Anlehnung an Platon – als „meditatio mortis“ umschrieben, was ja gleichbedeutend ist mit „meditatio vitae“. Diese Charakterisierung der Musik unterstreicht den besonderen Aspekt ihrer Zeit- und Endlichkeit. Es ist denkbar und wahrscheinlich, daß der Hörer Musik in dieser Weise bewußt oder unbewußt wahrnimmt: als Spiegel der

eigenen Zeit- und Endlichkeit, eben als „meditatio vitae“. Und in der Tat: Erleben wir nicht „hautnahe“ mit, wie musikalische Gebilde, d.h. Themen Motive, harmonische Formationen, rhythmische Patterns usf. gleichsam von unseren Ohren „geboren“ werden, zu „leben“ beginnen, ein Schicksal „erleiden“, Verwandlungen bis zur „Selbstverleugnung“ ihres Ursprungs erfahren, im Zeitstrom „untergehen“ oder von ihm bis ins sieghafte Finale getragen werden?

Wenn „meditatio“ nicht nur Welt- sondern vor allem Selbsterkenntnis meint, dann wird auch deutlich, daß wir hier an einer Nahtstelle von Ästhetik und Ethik stehen, wo Rilkes Bekenntnis „Du mußt dein Leben ändern!“ seine Heimat hat.

Ästhetik verliert an dieser Grenze den Außerschein des ichbezogenen Hedonismus und gewinnt den Innerschein einer wirbezogenen Existenzialität, ohne deswegen zur moralischen Anstalt zu werden. Ein solches „Lebens“-Verständnis von Musik erhebt sie auf die Ebene eines Symbols mit Cassirerschem Anspruch.¹¹

Lebenswelt als Chiffre einer neuen ästhetischen Hermeneutik

Mit Rudolf Bultmanns und Ernst Fuchs' Theologie etwas vertraut, wurde ich in den 60er Jahren stutzig angesichts der diametral entgegengesetzten Wertschätzungen der Hermeneutik in Musikpädagogik einerseits und Theologie andererseits. Die Abneigung der Formästhetik des 19. Jahrhunderts gegenüber dem inhaltsästhetisch bestimmten „hermeneutischen“ Ansatz Hermann Kretschmars ist nachvollziehbar. Gleichwohl ist die damit verbundene vorurteilende Blockade für eine unbefangene Rezeption hermeneutischen Denkens in Musikwissenschaft und –pädagogik verhängnisvoll gewesen. Weil Kretschmar Diltheys Hermeneutik mißverstanden hatte, geriet die ganze Diskussion aufs falsche Gleis.

Mein Versuch in Verstehen und Auslegen wollte der hermeneutischen Reflexion für den Musikunterricht wieder zu ihrem Recht verhelfen. In der Theologie wurde bekanntlich damals das Verhältnis von Kerygma und Dogma heiß diskutiert, also des angemessenen Zueinanders von Verkündigungszuspruch für den Einzelnen und Traditionsanspruch kirchlich-theologischer Dogmatik. Zusammen mit Gadamers Kritik an Kants Ästhetik in Wahrheit und Methode versuchte ich diese Anregung für die Vermittlung von Musik weiterzugeben. Es ging vor allem um das genuine Recht des Subjekts, am ästhetischen Akt teilzuhaben, ohne daß dessen Urteil als subjektivistische Belanglosigkeit mißachtet wurde. Nicht nur die „Botschaft“ selber,

sonder der „Empfänger“ der Botschaft sollte im Auge bleiben. Denn jedes Kunstwerk ist angewiesen auf eine gleichsam dialogische Nähe zum Hörer.¹² Diese Dialogizität des ästhetischen Aktes ist konstitutiv. Ich habe sie als Zirkel zwischen Werk-an-Spruch und Inter-esse des Hörers beschrieben. Diesen dialogischen Zirkel als unterrichtsmethodische Voraussetzung der Vermittlung, gewissermaßen als didaktische Haltung einsichtig zu machen, war das konzeptuelle Anliegen der „Didaktischen Interpretation von Musik“.

Dabei war mir besonders wichtig, daß das Recht des Subjekts nicht als Subjektivierung des ästhetischen Aktes mißverstanden wurde. Denn nicht jede assoziative Spreu beim Musikhören ist schon fruchtbarer Weizen für das angemessene Verstehen. Vielmehr stand im Vordergrund, das Recht auf Mit-Spiel des Subjekts einzuklagen und konstitutiv zu sichern, jedoch in Grenzen zu halten durch den An-Spruch der musikalischen Intention. Eine Subjektivierung wäre in den Netzen des überholten cartesianischen Subjekt-Objekt-Modells hängengeblieben, das es gerade zu überwinden galt.

Wenn Musikhörer in diese Haltung des „Gesprächs“ mit der Musik geführt werden sollen, dann erscheint es selbstverständlich, daß die Lebenswelt der Musik und des Hörens als Verständigungshintergrund nicht abgeblendet wird. Aus diesem Grund erschien mir schon in Studienjahren der Russische Formalismus Sklovskijs bzw. der werkimmanente Interpretationsansatz in der deutschen Literaturwissenschaft, z.B. bei Wolfgang Kayser¹³, suspekt. Als gäbe es ein Sprachgefüge für sich und ohne lebensweltlichen Verstehenshintergrund! Weder das lesende, hörende und betrachtende Subjekt ist eine tabula rasa, noch gibt es ein weltloses, aus seinem Textgefüge allein zu erschließendes Kunstwerk. Und kann man sich etwa die Wirkungsgeschichte einer Musik anders denken als die gesammelte lebensweltliche Erfahrungen von Einzelnen? Die diesbezüglichen Erkenntnisse von Hans-Robert Jauß¹⁴ bestätigen für die Literaturgeschichte, was erst recht für die Musikgeschichte gelten muß.

Ästhetische Hermeneutik mit lebensweltlicher Zuspitzung – ein Beispiel

An der bisherigen Darstellung des Themas ist abzulesen, daß es sich bei der lebensweltlichen Orientierung des Musikunterrichts um eine Fortführung des Konzeptes der Didaktischen Interpretation als einer ästhetischen Hermeneutik handelt. Die lebensweltliche Perspektive verleiht ihr nun ein zusätzliches existentielles Gewicht.

Das Konzept muß an zwei Fronten kämpfen. Zum einen will es dazu beitragen, die übliche Unverbindlichkeit des ästhetischen Urteils als Sache

des reinen Geschmacks überwinden zu helfen, (und damit dem Vorurteil entgegenzuwirken, Kunst als bloße „Spielwiese“ der Arbeitswelt zu betrachten). Zum anderen versucht es, den unseligen Fluchtweg einerseits in einen szientistischen Wissenspositivismus als selbstgenügsamem grammatischem Fundamentalismus, andererseits in einen aktionistischen Handlungstrubel als reflexionsloser Beschäftigungstherapie abzuschneiden.

Eine diesem Ziel dienende methodologische Stufung des musikalischen Verstehensprozesses muß die Isolierung des grammatischen Wissenserwerbs und der Handlungsorientierung als eigenständiges Lehr- und Lernziel überwinden und einer übergreifenden Fragestellung unterordnen.

Ein Beispiel:

Um über das Violinenkonzert von Beethoven zu sprechen, bedarf es nicht des Wissens, wie eine Violine zu spielen ist, wie eine Partitur zu lesen ist und warum zwischen den Tonarten D-Dur des ersten Satzes und G-Dur des zweiten ein Verwandtschaftsverhältnis besteht.

Weitaus schülernäher und sinnvoller wäre von der Frage auszugehen, wie sich der Solist z.B. im ersten Satz nach der orchestralen Exposition „vorstelle“ und warum er das so tut, wie er es tut; welche Mittel er einsetzt, um seinen Führungsanspruch gegenüber den anderen (d.h. dem Orchester) zu behaupten und was ihm das Recht gibt, überhaupt alleine zu spielen und den „Ton“ anzugeben.

An solcher (lebens- und sachnahen) Untersuchungsperspektive könnten Schüler erkennen, daß in der Musik auch ihre Welt „mitspielt“. Ein solcher Vermittlungseinstieg vermag die Neugier zu provozieren, die nach den Mitteln fragt, mit denen der Führungsanspruch des Solisten begründet wird: Spiel in hohen Lagen, schnelle Läufe, Flageolettechniken, „scheinbare“ Improvisationen in den Solokadenzen (die dem reproduktiven „Meister“ auch am Ruhm des produktiven Genies teilnehmen lassen will) usw.

Hier erst findet bloßes (grammatisches) Wissen den Boden, um lebendig, d.h. sinnvoll zu werden für den Schüler. Aus der lebensweltliche orientierten Ausgangsfrage erwächst die nach der „Mache“ der Musik, nicht umgekehrt.¹⁵

Ich sehe keinen anderen Weg, wenn wir denn unserer Verantwortung als Erziehende und dem generellen Lernziel der Schule, junge Menschen in die Verantwortung zu führen, nicht ausweichen wollen. Nur so auch könnten wir dem Fach Musik seinen Raum im allgemeinbildenden Schulsystem erhalten, vor allem aber auch jungen Menschen einen Weg zeigen, mit der – oft verpönten – „artificialen E-Musik“ annähernd so zu leben, wie sie es mit der Popmusik schon längst tun.

Toposdidaktik – oder: die Stadt als Metapher

Es wird vorgeschlagen, die hier dargelegte Lebensweltorientierung des Musikunterrichts als Toposdidaktik zu bezeichnen.¹⁶

Topos meint den realen (eben nicht utopischen) Ort lebensweltlicher Gemeinsamkeit, gewissermaßen den „Markt“, auf dem sich die „Lebens- und Erfahrungswege“ der Vielen in der Stadt der Menschen begegnen und kreuzen.¹⁷ Auf diesem Markt wird erkennbar, daß es trotz aller Verschiedenheiten der individuellen und gruppenbedingten Lebenshorizonte auch eine uns allen gemeinsame Welt gibt, die freilich immer wieder errungen werden muß. Sie manifestiert sich in dem Bewußtsein, Bürger der einen „Stadt“ zu sein. Daß nicht jeder für sich selbst lebt, sondern daß wir ein Gemeinsames suchen und finden (müssen), ist gleichbedeutend mit der Einsicht in die Notwendigkeit, überleben zu wollen. Ohne diese Einsicht wären wir zum tödlichen Autismus verurteilt. Eine „Stadt“ oder gar einen „Markt“, ja nicht einmal eine Lebenswelt existierte.

Es gibt viele „Kreuzungen“ auf diesem „Markt-Forum“ unserer Lebenswelt, in denen das Gemeinsame sichtbar und spürbar wird: Wir kennen alle Fröhlichkeit und Traurigkeit. Wir werden enttäuscht, verachtet, gehaßt, geliebt und bewundert, nehmen Anteil am Schicksal anderer, leiden mit anderen (so gut es geht) feiern zusammen Feste und teilen Hoffnungen, trösten uns und andere, nehmen immer wieder Abschied von Lebensabschnitten, Aufgaben, Hoffnungen, Illusionen und vor allem Menschen.

Der „Markt“ der gemeinsamen Lebenswelt bündelt die „Boulevards“, „Straßen“ und „Gassen“ der Stadt, kurzum: die Wege, die aus den „Stadtteilen“, „Häusern“ und „Wohnungen“ kommen und dorthin zurückführen.

Dieser „Markt“ kann zwar das Gemeinsame nur kurzfristig festhalten; dann muß er es wieder freigeben in den Ursprung des Nicht-Marktes. So löst sich die gemeinsame Erfahrung von Trauer wieder auf, wenn es um deren unvergleichliche Anlässe und Auswirkungen geht. Die Trauer eines Kindes um ein totes Tier ist völlig anders, als die einer Mutter, die ihren einzigen Sohn verliert. Solche Unterschiede lassen sich nicht „vermarkten“. Dennoch hat der „Markt“ als Treffpunkt eine unverzichtbare Aufgabe der Orientierung.

Der musikdidaktische Erkenntnisgewinn dieser stadttopographischen Metapher liegt auf der Hand. Idealtypischer (keineswegs immer methodischer) Einstieg ist die lebensweltliche Imagination des Topos als Ort des Gemeinsamen. Wir versuchen, uns auf dem „Markt“ zu begegnen. Alle sind gefragt, auch der, der „unmusikalisch“ zu sein scheint. Das topische Stichwort lädt ein sich über Erfahrungen in den „Stadtteilen, Häusern“ und

„Wohnungen“ der individuellen Lebenswelten auszutauschen und so eine Plattform des Gemeinsamen und Trennenden aufzubauen, auf welche die Musik – zu welchem Zeitpunkt auch immer – als „Partner“ in das laufende Gespräch eingeholt werden kann.¹⁸ Musik wird befragt auf ihre einschlägige topische Aussage und „Ausdrücklichkeit“ hin. Ausgangspunkt sind in ihrer originären Funktionalität, in der Programmatik, im vertonten Text, im poetischen oder gattungsbestimmten Titel, vor allem aber auch (und dort ist es am spannendsten!) in ihrer klingenden Struktur zu suchen und auch zu finden. So eröffnet Unterricht das „Gespräch“ zwischen Musik und Hörer. Dieser Dialog hat deshalb besondere Chancen des Gelingens, weil der Schüler nun nicht einfach mit einer „Sache“ wie einer Kette von Vokabeln konfrontiert wird, die einfach „gepaukt“ werden müssen, sondern der Musik als Partner, ja gleichsam als „Du“ begegnet, das er suchen und entdecken kann.

Musik – die eine Welt als andere

Wenn – wie Waldenfels treffend sagt¹⁹ – „die Welt der Kunst nicht eine andere Welt (ist), sondern diese Welt als andere“, dann ist es Aufgabe der schulischen Musikerziehung, diese Welt der Musik als „andere“ der gleichen Lebenswelt zu erkennen und weiterzugeben.

Die hier entwickelte Perspektive hat nicht den falschen Ehrgeiz, die mannigfaltigen Probleme des Musikunterrichts „flächendeckend“ zu lösen. Diesen Eindruck will sie schon deshalb nicht erwecken, weil sie nicht zur schnell vergänglichen „Mode“ verkommen will. Aber sie ist vermutlich für einen kurzlebigen Trend auch zu anspruchsvoll und fordert ein phantasievolles Engagement des Lehrers. Vielleicht muß er auch seine Scheu überwinden, aus der „grammatischen“ Konsistenz des Fachlichen einmal auszusteigen.

Wenn aber deutlich geworden ist, daß die Orientierung am lebensweltlichen Topos nicht den Verrat an einer vermeintlichen „Eigentlichkeit“ der Musik bedeutet, daß sie ferner bewahrt werden muß vor einer methodendogmatischen Verhärtung, dann ist das Wesentliche wenigstens „theoretisch“ erreicht. Der Musikunterricht kann seine Anämie überwinden, wenn er den jungen Menschen wieder näher kommt. Es gibt kein wichtigeres Lernziel als den Menschen. Aber den gilt es dann auch zu erreichen.

Anmerkungen

- 1 Der hier abgedruckte Text ist die teils gekürzt, teils erweiterte Fassung des Vortrages beim Detmolder Symposium „Lebenswelt und Musikunterricht“, Juni 1993.

- 2 Siehe Heinz Anholz: Unterricht in Musik, Düsseldorf 1970, S.118ff.
- 3 Hilde Domin: Wozu Lyrik?, München 1968, S. 138.
- 4 Edmund Husserl: „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie“, Husserliana, Band VI, 1954.
- 5 Bernhard Waldenfels: In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt/M. 1985 S. 8u.a.
- 6 Manfred Sommer: Lebenswelt und Zeitbewußtsein, Frankfurt/M. 1991 S.7.
- 7 Hans Georg Gadamer: „Die Kunst des Feierns“, in K.H. Ehrenforth (Hg.): Humanität – Musik - Erziehung, Mainz 1981, S. 16.
- 8 „Wie kann, so lautet meine Frage, die große artifizielle Musik der europäischen Tradition wieder stärker in die Lebenswelt der Menschen hinein vermittelt werden? Anders ausgedrückt: Wie kann die Lebenswelt, aus der die Musik herausgewachsen ist, mit der Lebenswelt der Menschen ... angemessen verknüpft werden, ohne daß sie darin aufgeht. Das Leben in der Musik entdecken, meint zunächst alle diejenigen Schichten freizulegen, die die Lebenswelt des Werkes bestimmen ... Lebenswelten der Musik und der Hörer miteinander verknüpfen heißt, symbolische Spiegelungen im Werk zu entdecken, die real die Lebenswelt des Hörens auch bestimmen: Spiel, Arbeit, Tanz, Marsch, Gebet, Dialog, Drama, Meditation usw. sind Lebensphänomene, die Mensch und Werk verbinden“ – Karl Heinrich Ehrenforth: „Braucht der Mensch Musik(erziehung)? Anthropologie als Apologie“ in : Reinhart Schneider(Hg.) : Anthropologie in der Musik und Musikerziehung. Musik im Diskus Bd. 4. Regensburg 1987, S. 67.
- 9 Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode, 3. Aufl., Tübingen 1972
- 10 Vergl. Hilde Domin: a.a. O.S. 138.
- 11 Siehe Hans-Jürgen Braun, Helmut Holzney, Ernst Wolfgang Orth (Hg.): Über Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen, Frankfurtb1988, S. 285 ff. Cassirers Definition einer symbolischen Form lautet: „Unter einer symbolischen Form soll jede Energie des Geistes verstanden werden, durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird.“(in: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs, Darmstadt 1956, S. 175, hier zitiert nach Hans-Jürgen Braun et al. a. a. O. S. 19. Es ist bis heute umstritten, warum Cassierer zwar die Kunst als symbolische Form immer wieder genant, eine Explikation jedoch unterlassen hat.
- 12 Der von mir seinerzeit eingeführte Begriff des „Gesprächs“ als Umschreibung dieses Verhältnisses ist weithin als methodisch einklagbares Handlungsmodell mißverstanden worden. Gemeint war eine Haltung ausgedrückt als Metapher.
- 13 Wolfgang Kayser: Das sprachliche Kunstwerk, Bern 1948.
- 14 Robert Jauß: Literaturgeschichte als Provokation, Frankfurt/M. 1970.
- 15 Weitere Beispiele vom Verfasser: „Das Trauerspiel von Vergangenheit und Gegenwart – Zum 2.Satz der ‚Italienischen Sinfonie‘ von F. Mendelssohn Bartholdy“, in : Musik & Bildung 6/1988, „Musik ohne Religion – Zum Finale der 9. Sinfonie von Beethoven“, in : Musik & Bildung 2/1993. Siehe auch: Franz Niermann / Christoph Richter: Klassische Musik. Musik der Klassik, Stuttgart 1992.
- 16 Topos = Ort. Der Begriff steht dem von Christoph Richter vorgeschlagenen Begriff des „Treffpunkts“ nahe, hat aber auch andere Schattierungen.
- 17 Markt in diesem Sinne ist auch die antike Areopag, das römische Forum, die Arena des Theaters, der Raum der Kirche usf.
- 18 Diese nicht-fachliche Perspektive des Unterrichts bestimmt die Rolle des Lehrers neu. Er ist nicht der fachlich Überlegene, sondern vor allem der lebenserfahrene Erwachsene, der in Solidarität zu seinen Schülern steht. Eine solche Unterrichtsführung setzt das natürliche Vertrauen zwischen Lehrer und Schülern voraus. Es muß von beiden Seiten vor Mißbrauch geschützt werden. Im Übrigen ist eine Dogmatisierung der Methode streng zu vermeiden. Sie würde bei

phantasieloser Handhabung den wichtigen Neugiereffekt lähmen und Überdruß bei den Schülern erzeugen.

- 19 Bernhard Waldenfels: In den Netzen der Lebenswelt Frankfurt/M. 1985 S. 233.

Sechster Scheinwerfer

Erschienen in: „Toleranz – Dimensionen für den Musikunterricht“, Kongressbericht Bundesschulmusikwoche Potsdam 1998, Mainz 1999. Mit Genehmigung der SCHOTT-MUSIC GmbH & Co. KG, Mainz

Um ein Europa von innen bittend (1998)

Thesen und Fragen zu einem bedenklichen kulturpolitischen Defizit

1. Wer sind wir?

Europa wird immer noch fast ausschließlich als nur-ökonomische Aufgabe betrachtet und entsprechend vermittelt. Euro, Maastricht, Rinderwahnsinn und Bananenimport sind Partikel einer Politik, die die Menschen im unklaren darüber läßt, warum wir zusammengehören. Wo ist jenes Europa „von innen“, das die Menschen mehr in Bewegung bringt als Verträge, Vorschriften und Abkommen? Wo zeichnet sich ein neuer europäischer Wissens- und Bewußtseinshorizont ab, der die oft schrecklichen Erfahrungen der kontinentalen Bruderkriege ablöst und befreit?

Darauf aufmerksam zu machen, heißt nicht ein uniformiertes Europa wollen. Aber brauchen wir nicht ein Wissen um das Gemeinsame, das die grenzübergreifende Währung nie von sich aus leisten kann?

Die allwaltende Müdigkeit und Skepsis gegenüber dem historischen Einigungswerk ist angesichts dieser Defizite nicht verwunderlich.

2. Was prägt und trägt Europa?

Es scheint, als gäbe es vor allem zwei Ankerplätze für ein europäisches Wir-Bewußtsein: das Christentum und die Aufklärung. Entgegen verbreiteter Auffassung sind beide keine sich ausschließenden Alternativen, sondern historisch und sachlich aufeinander bezogen. Denn weder der christliche Wurzelgrund allein noch ein freischwebender Rationalismus einer „bodenlosen“ Vernunft kann je für sich Zukunft sichern.

Das Kantsche Postulat des Ausgangs des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit bleibt gebunden an die Freiheit eines Christenmenschen Luthers. Auch eine vielgeforderte Weltethik (Küng) wird an dieser genuin abendländischen Humanität gemessen werden.

3. Verlust der Herkunft?

Das europäische Kunstdenken steht historisch unzweifelhaft auf christlichem Boden. Großwerke der europäischen Musik und Kunst haben ihre Heimat im christlichen Kultus: von Monteverdis Marienvesper bis Brittens War-Requiem, vom Isenheimer Altar des Matthias Grünewald bis zu den Glasmalereien Marc Chagalls gehört dieser „Sitz im Leben“ zur Werkidentität und Wirkungsgeschichte eines großen Teils der europäischen Kunst. Es scheint jedoch, als schwinde das Wissen um diese Zusammenhänge und damit auch das Verständnis einer unverzichtbaren Dimension Europas.

4. Logos ohne Mythos, Mythos ohne Logos?

Das aufgeklärte Selbstverständnis der Moderne hat den Mythos zum Feind, den Logos zum Freund erklärt, ohne zu ahnen, daß beide zusammengehören und sich gegenseitig in der Balance halten. Die erzählte und gestaltete Wirklichkeit im Mythos ist der Boden der Kunst, die reflektierte und geordnete Wirklichkeit im Logos ist der der Wissenschaft. Beide aber brauchen einander.

5. Wohin bilden und erziehen wir?

Dies alles sind Herausforderungen für ein Bildungskonzept des kommenden Jahrhunderts. Sie können nicht gelöst werden mit dem Instrumentarium einer im Prinzip wünschenswerten „Kulturhoheit der Länder“, die immer mehr zum regionalen Provinzialismus degeneriert. Sie können erst recht nicht mit einem Konzept gelöst werden, welches das humane Zentrum des Bildungsauftrags schleichend erdrückt, das heißt den Unterricht in Religion, Ethik, Literatur, Musik und Kunst so kürzt, daß er keine erzieherische Wirkung mehr entfalten kann.

6. Was ist zu tun?

Das werdende Europa wird sich seiner historisch-kulturellen Vielfalt erst bewußt werden, wenn es die Gemeinsamkeit seiner Wurzeln entdeckt und nachfolgenden Generationen weitervermittelt. Ohne diese Notwendigkeit wird auch die vielbeschworene „Globalisierung“ nur eine angstbereitende Entfremdung unter den Menschen hervorrufen. Eine die europäischen Regionen und Nationen übergreifende Reflexion von Bildungszielen ist wünschenswert, die nicht nur die eigenen vier Wände, sondern das Ganze im doppelten Sinn bedenkt: Europa und einer Humanität verpflichtet, die dem kommenden Jahrhundert gewachsen ist.

Siebter Scheinwerfer

Erschienen in: Musik & Bildung 5/1999. Mit Genehmigung der SCHOTT-MUSIC GmbH & Co. KG, Mainz

Soli Deo Gloria? (1999)

Bachs geistliche Musik in einer säkularen Schule

Exposition

„Um Himmels willen, ich bin doch kein Missionar!“ So die Antwort eines Musiklehrers auf die Frage, ob er seiner Klasse über Unterschied zwischen Arie und Arioso in Bachs Matthäuspassion hinaus auch etwas sage über deren biblische (musik)theologische Bezüge. Aber der Fragesteller lässt sich nicht einschüchtern: Der biblisch-theologische Horizont gehöre doch zum Werk selbst. Man könne ihn nicht einem privaten Ad-libitum überlassen. Bei allem Spielraum, den eine recht windungsreiche Wirkungsgeschichte biete: Bachs geistliches Oeuvre ankere im Anspruch biblisch-theologischer Verkündigung. Es als „autonome“ Musik zu deklarieren und von seinem „Sitz im Leben“ zu verbannen, missachte die hermeneutische Redlichkeit und sei deshalb nicht zu verantworten. Dass in den sechziger Jahren Friedrich Blume – wohl zu Recht – gegen die geschichtsfälschende Vereinnahmung Bachs als „5. Evangelisten“ votiert und dann – zu Unrecht – behauptet habe, der Thomaskantor sei nie von Herzen Kirchenmusiker gewesen, könne nicht als Alibi gelten. Und so weiter und so fort.

Nun hätte der Musiklehrer auch antworten können: Ich bin kein Theologe und die Bibel ist nicht mein Buch. Das einzugestehen, sei er der Ehrlichkeit sich selbst gegenüber schuldig, im Übrigen sei Musikunterricht kein Religionsunterricht. Und die schuldiddaktischen Appelle, fachübergreifend nicht nur zu denken, sondern auch zu arbeiten, stünden doch mehr auf dem Papier als auf dem Boden schulischer Wirklichkeit. Letztlich sei entscheidende Aufgabe des Musikunterrichts, dem Kunstanspruch gerecht zu werden, nicht jenem, dem er einmal zu dienen verpflichtet war. Die Zeiten seien andere geworden. In seiner Klasse seien auch zwei Moslems.

Er scheint recht zu haben. Aber macht es sich zu leicht.

Warum?

Durchführung

1. Eine ernsthafte Erörterung des angesprochenen Problems gerät in das wirre Gestrüpp einer Gesellschaft, die sich mit ihrer multikulturellen und –religiösen Verfassung noch schwer tut. Sie spürt deutlich, dass sie eine eigene Identität braucht, um nicht nur einfach offen gegenüber „Fremden“ zu sein, die nun „integriert“ werden sollen. Vielmehr ist es notwendig, denen, die von draußen kommen, ein ernst zu nehmender Gesprächspartner zu werden, der sich seiner eigenen Herkunft bewusst ist. Die vielgerufene Toleranz wird nur glaubhaft sein, wenn sie von einem „Standort“ her praktiziert wird. Bloße Offenheit ersetzt ihn nicht. Weil das so ist, stehen wir so oft der falschen und bedauerlichen Alternative zwischen Gleichgültigkeit und Gewalttätigkeit gegenüber.

2. Der Säkularisierungsprozess in Europa scheint auf einen kritischen Punkt zuzusteuern, weil er zu vergessen droht, dass der Humanismus der Menschenrechte und der Gleichheit der Person ohne die re-ligio an das christliche Menschenbild nicht lebensfähig bleiben wird.

3. Die hier in wenigen Strichen geschilderte Identitätskrise hat auch die Schule eingeholt. Der Streit um konfessionelle Schulen, um Schulgebet und Wandkreuze, um nicht-konfessionelle Religionskunde und religions-surrogative Ethik sind deren Indizien. Der „katechetische“ Notstand¹ als Defizit im Grundwissen hat längst die Lehrerschaft selbst erreicht. Wir stehen einem wachsenden Ungleichgewicht zwischen der Herausforderung des riesigen Museums christlicher „Kulturbestände“ von der Sixtinischen Kapelle bis zu Britten's War Requiem einerseits und der Wissens- und Sprachlosigkeit, sie im Horizont ihrer Botschaft angemessen zu interpretieren, andererseits gegenüber. Die biblische Botschaft, ohne die der Jakobssegel von Rembrandt und Pärts Sarah was Ninety years old nicht verstehbar ist, droht zur literarischen Mythologie² abzusinken und egalisiert zu werden: Orpheus und Jesus von Nazareth sind austauschbar – die Musen und die Engel auch.

4. Auf der anderen Seite wächst die Einsicht, dass Musik mehr ist als nur tönende und wirkende Struktur. Das ästhetische Postulat der sogenannten Werkimmanenz kann zwar vor allzu phantasievollen Interpretationsausflügen warnen, aber magert den Werkanspruch und die Rezeptionswirklichkeit unangemessen und künstlich ab. Die Musik verliert so ihre Leiblichkeit, ihren lebensweltlichen Kontext, was nicht bedeutet, ihren Kunstanspruch zu verleugnen.

5. Diesen lebensweltlichen Kontext zur Sprache zu bringen und nicht werkimmanent zu ersticken, gehört zur pädagogischen Verantwortung. Daher ist der ablehnende Verweis auf die dafür verantwortlichen Nachbardisziplinen Deutsch, Geschichte und Religion nichts als ein problematischer Fluchtversuch. Der Hinweis, hier drohe Dilettantismus, ist zwar nicht leichtfertig abzutun, aber Schule ist mehr als nur ein Konglomerat von Spezialfächern und mehr als nur eine Versammlung von Experten. Zu ihrer wichtigsten Aufgabe gehört es, Brücken zu sehen und zu bauen. Das bedeutet, den Blick auf benachbarte Ufer zu wagen.

6. Unter diesen Voraussetzungen kann man von fünf Kompetenzen sprechen, die bei der Vermittlung von geistlicher Musik (Bachs) zu bedenken sind:

An erster Stelle steht die fachliche Kompetenz im engeren Sinn. Zu ihr gehören die Kenntnis der jeweiligen Gattungsgeschichte, der musikepochalen Ausdrucksformen und des personalstilistischen Profils der Bach'schen Musik. Schon die Kenntnis der Gattungsgeschichte etwa der Passion aber verlangt eine erweiterte fachliche Kompetenz im Sinne der Kenntnis von gottesdienstlich-liturgischen Strukturen der christlichen Kirche. Sie sollte nach Möglichkeit auf eigener gottesdienstlicher Erfahrung beruhen. Der liturgische Ort einer Musik vermag erst zu verdeutlichen, welchen „Sitz im Leben“ (der Kirche) sie einnimmt. Geistliche Musik vertont Texte. Diese gehen auf die Bibel zurück, auf Liederbücher der Kirche, gefügte liturgische Traditionen oder fungieren als kommentierend-exegetische Neudichtungen. Anders als die verbreitete Meinung sind alle diese unterschiedlichen „Textsorten“ als Interpretationen zu verstehen – also auch die biblischen Texte. Die neutestamentlichen Evangelien gehen zwar auf historische Fakten und übereinstimmend bestätigte mündliche Traditionen zurück, sind aber letztlich nicht als Historiographie, sondern als Verkündigung, d. h. als Evangelium (= „frohe Botschaft“) zu lesen. Es ist einsichtig, dass die hermeneutische Aufschlüsselung dieser Texte eine theologische Basiskompetenz voraussetzt, die im normalen musikpädagogischen Fachstudium bekanntlich (leider) nicht erworben wird, aber unverzichtbar für das Verständnis geistlicher Musik ist. Diese Kompetenz muss jedoch entgegen verbreiteter Auffassung nicht mit einer persönlichen Bekenntnisverpflichtung verbunden sein.

Seine besondere Pointe erhält das hier anstehende Kompetenzproblem erst durch die Tatsache, dass der Musiklehrer, der die Glaubenshaltung geistlicher Musik (Bachs) nicht zu teilen vermag, in die Zwickmühle unterschiedlicher Redlichkeitsansprüche geraten kann. Das beginnt schon damit, dass

ein Christ orthodox-lutherischer Prägung Schwierigkeiten mit den blumig-
 pietistischen Arientexten Bach'scher Kantaten und Passionen haben kann.
 Unterschiedliche Frömmigkeitsstile stoßen aufeinander.

Nun geht es überhaupt nicht darum, die religiös-theologischen Vermittlungsprobleme einzig den Agnostikern unter den Musiklehrern anzulasten. Ein unsensibler Bibelfundamentalist kann vielleicht mehr zerstören als alle Distanzierten zusammen. Worum es im Besonderen geht, ist der Redlichkeitskonflikt, der hier aufbricht. Und er schließt auch den Skeptiker, den Suchenden und den, der Glauben für eine Privatsache hält, ein. Das Problem ist so zu umschreiben: Ein Lehrer, der die Musik Bachs zwar innig liebt und auch weiß, dass kein musikalisches Bildungskonzept am Leipziger vorbeikommt, ja der auch erkennt, dass die Schüler einen Anspruch auf einer umfassende Deutung der Bach'schen Werkintentionen haben, trifft auf seine eigene Zurückhaltung oder Distanz im Glauben und weiß nicht, wie er den Anspruch des Werks, den Anspruch der Schüler und den Anspruch seiner eigenen Glaubwürdigkeit verbinden soll.

Es gibt dafür zunächst zwei Regeln. Die erste heißt: jene ernst zu nehmende Zwickmühle darf auf keinen Fall mit dem Werkzeug der Ironie oder der kühl sich gebenden Arroganz des Aufgeklärten aufgebrochen werden. Die zweite Regel heißt: Pädagogische Schauspielerei – wenn es sie noch gibt – durchschauen Kinder und Schüler schneller als Erwachsene. Deshalb ist sie zu vermeiden.

Die einzige Lösung des Dilemmas ist meines Erachtens die Kompetenz der Toleranz und der Achtung vor den anvertrauten Schülern. Sie ist in der Lage, sprachlich und gestisch jene Ernsthaftigkeit spüren zu lassen, die der Umgang mit dem Heiligen erfordert. Sie ist im Grunde mehr als eine Kompetenz – sie ist eine Haltung. Sie ist sich bewusst, dass alles, was Menschen heilig ist, die Schutzzone der Achtung beanspruchen kann und muss – ob Christen, Moslems oder Buddhisten.

Schließlich ist jedoch daran zu erinnern, dass es eine pädagogisch unverfügbare, ureigene Kompetenz der Musik selbst gibt, die sich über alle mehr oder weniger gelungenen Vermittlungsbemühungen durch ihre Wirkung und Aussagekraft hinwegzusetzen vermag. Da sind Worte überflüssig.

Reprise

Es schließen sich nun einige Interpretationsimpulse an, die vor allem dem theologischen Verständnis geistlicher Musik Bachs im Musikunterricht dienen

sollen. Ich beschränke mich auf die Matthäuspassion. Dabei soll weder auf die allseits bekannte Figurenlehre noch auf die – theologisch etwas überbewertete – Zahlensymbolik eingegangen werden.

Die hier zitierte Interpretation steht vor dem Hintergrund einer zwiespältigen Schul- und Kulturpolitik der ehemaligen DDR. Man wusste, dass Bach zum kulturellen Erbe und damit zu einem wichtigen Baustein aller Bemühungen um eine nationale Eigenständigkeit des ostdeutschen Staates gehört, andererseits war man aber von Anfang an wild entschlossen, eben dieses christliche Erbe mit allen Mitteln aus der sozialistischen Schule fern zu halten. Im Hinblick auf kommende festliche Anniversarien (Bachjahr 1985) jedoch war die Lösung des Zielkonflikts unumgänglich. Bimbergs Text ist das Ergebnis dieses Versuchs. Es steht uns nicht zu, über ihn zu richten. Damit das Bach'sche Zentralwerk überhaupt den Weg in die atheistische Schule finden konnte, war vermutlich kein anderer Weg denkbar.

Hier soll es darum gehen, diesen Text aus heutiger Sicht zu lesen und eine Interpretation zu bedenken, die das Leiden und Sterben des Menschen Jesus ganz aus der fundamentalen Gottesbeziehung herauschneidet und damit die zentrale heilsgeschichtliche Bedeutung dieses Lebens leugnet. Dass dennoch der Schmerzruf Jesu am Kreuz „Eli, Eli, lama absabthani“ mit dem Kommentar „Jesus ruft Gott an“ (S. 197) den Schülern der sozialistischen Schule nicht vorenthalten werden soll, gehört zu den Brüchen dieses Deutungsversuchs im Geist eines „humanistischen“ Atheismus. So wird dem Hörer nahegelegt, in Jesus einen von den „Mächten seiner Zeit“ und „Intrigen“ verfolgten Menschen zu sehen, der einem Justizmord zum Opfer fiel. Vor dem Hintergrund der christlichen Auslegungstradition staunt man über diese Klitterung – dies kann im Unterricht eine Diskussion auslösen.

Entkleidet man sie der politischen Begrifflichkeit (z. B. des einstigen Zauberwortes „parteilich“), könnte sie jedoch der Einstellung moderner Agnostiker nahestehen.

Es ist unbestritten, dass die Bach'sche Vertonung der sog. „Einsetzungsworte“ Jesu beim letzten Abendmahl mit seinen Jüngern eine stilistische Besonderheit im ganzen Passionsatorium ist, die es verdient, genauer betrachtet zu werden. Die „Einsetzungsworte“ sind zur Stiftungsurkunde für das eucharistische Handeln der späteren christlichen Kirche bis heute geworden. Sie stellen den Kern des „Kanons“ dar. Die Fülle der theologischen Aspekte, die dafür bedeutsam sind, kann hier nicht dargestellt werden. Nur auf einen, wie ich meine, zentralen soll aufmerksam gemacht werden.

Die eucharistische Feier der Kirche lebt aus dem Grundgesetz jeder

religiösen Erinnerungskultur: der Wieder-Holung. Alle Festzyklen der Welt gehorchen ihm. Die Wieder-Holung (Re-Präsentation) wandelt die unerbittlich fortschreitende lineare Zeit unserer geschöpflichen Existenz zwischen Geburt und Tod in eine „auf-hebende“ zyklische. In ihr kommt die Hoffnung und Erwartung zum Ausdruck, dass der Tod die „härteste Nicht-Utopie“ (Ernst Bloch), nicht das letzte Wort behält: „Denn wir haben hier keine bleibende Statt, sondern die zukünftige suchen wir.“ (Hebräer, 13.14) Das „Elend“, von dem das Innsbruck-Lied spricht, ist nur ein Durchgang, der „Heim“-Kehr verspricht.

Es ist keine Frage, dass sich die christliche Eucharistie in die Tradition des Passahmahles stellt, jene jüdische Erinnerungsfeier, die des befreienden und bewahrenden Auszugs des Volkes Israel aus Ägypten gedenkt und ihn feiernd wiederholt.

Neu ist im christlichen Verständnis der Eucharistie aber einerseits die Bindung an das Leiden, Sterben und Auferstehen eines Menschen, von dem die Zeitzeugen sagen, er sei in seinem Gottesgehorsam unvergleichlich und daher Gottes „Sohn“ gewesen, andererseits vor allem die Einsenkung der auf-hebend zyklischen Zeit in eine eschatologische, d. h. endzeitlich-„ewige“, die nur Gott gehört. Sie kommt zum Ausdruck, wenn wir singen: „Alles ist eitel³. Du aber bleibst und wen Du ins Buch des Lebens schreibst.“ Das letzte Mahl Jesu und seine wieder-holende Re-Präsentatio bis heute wird so zum „Vorgeschmack“ eines ewigen Festes an jedem „Tag“, an dem „ich's neu trinken werde mit euch in meines Vaters Reich“. Alle Zeit- und Raumvorstellungen des Menschen werden den Beteiligten unter den Füßen weggezogen.

Bach hat diesen Blick aus dem Fenster, der eine weite Landschaft vor unser inneres Auge und Ohr stellt, in einen unvergleichlichen „Ton“ getaucht. Weder geläufiges Rezitativ, noch Arie, noch Choral, sondern etwas ganz Neues: ein Hymnus von mit- und hochreißender Dynamik. Zwar im 6/4-Takt, aber seine Grenzen immer überbordend. Zwar liedförmig, aber jedes Lied in weitgreifendem (Regen)-Bogen übersteigend. Eine Aufwärtsbewegung der Streicher vom c^2 (Takt 24) bis zum a^3 in Takt 36. Nichts mehr vom ruhenden Heiligenschein der normalen Christus-Rezitative, alles nach oben drängend und treibend, ohne Ende, so scheint es. Hier wird alles gesprengt, was es an Musik bis dahin gab.

„Jeshua wartete, bis es draußen still wurde. Dann ließ er eine frische Mazza⁴ kommen und einen großen Becher Wein. Nun brach er die Mazza in kleine Stücke und sagte: So werde ich zerbrochen, so wird alles Leben zerbrochen, denn noch steht alles unter dem Gesetz des Todes.

Dann tunkte er ein Stückchen Mazza in den Wein und sagte: Und so wird alles wieder vereinigt, wenn ich die Erde mit meinem Blut tränke. Von da an gilt nicht mehr das Gesetz des Todes, sondern das des ewigen Lebens im Geiste.

Er aß den ersten Bissen, der mit Wein getränkt war. Dann stand er auf, ging von einem zum anderen, reichte jedem ein Stückchen von der Mazza und ließ ihn dazu einen Schluck Wein trinken. Zum Sedermahl⁵ gehören vier Becher Wein. Dieser fünfte nun: gehörte er doch noch dazu als ein Zeichen des Überflusses? Oder war er schon der erste Becher eines neuen Mahles?

Aber da war keine Zeit zum Denken, denn es geschah etwas, das vom Denken nicht erreichbar war und das alle gleicherweise erlebten...: der Raum war kein Raum mehr, er war hinausgeweitet ins Grenzenlose, und mit dem Raum waren wir selbst aufgezehrt von einem stillen weißen Licht. Uns schien, wir seien eine unermessliche Zeit so gegessen im Nirgendwo...

Jeshua sagte: Was ihr gegessen und getrunken habt, das bin ICH, und ICH bin das Leben, das den Tod nicht kennt. So oft ihr dieses Mahl wiederholt, eßt und trinkt ihr MICH.“ (Luise Rinser: *Mirjam*, 1983)

Nicht nur die „Einsetzungsworte“ stellen eine Stil-Insel der Passionsvertonung Bachs dar. Auch der Chor „Wahrlich, dieser ist Gottes Sohn gewesen!“ gehören dazu. Es sind nur zweieinviertel Takte, aber sie enthalten ein revolutionäres, alle Grenzen sprengendes Credo, dem Bach einen ungewöhnlichen Ton verleiht und sich selbst – wie eine Stifterfigur – einträgt.⁶ Zunächst ist die Ausnahmetonart As-Dur festzuhalten. Sie kommt nur noch im Choral „Ich bin's. Ich sollte büßen“ (Nr. 10) vor. Die gleiche Tonart verbindet beide Bekenntnisse miteinander: das zu Jesus als dem Christus (am Ende der Passion) und das beichtende des „Ich bin's“ (zu Beginn).

Beide signalisieren Grenzen des Sagbaren.⁷ Auch hier wieder klingt ein hymnischer Ton an, der überhaupt nichts mit einem Turbador, aber auch nichts mit einem Gemeindechoral zu tun hat. Der kaum beschreibbare Gestus des erschrocken-betroffenen Aufblicks schließt eine in sich ruhende, gefestigte Haltung des Bekennens ein, schlicht und doch ergreifend. (Anmerkung: Ich gehöre durchaus zu den Anhängern flüssiger Tempi bei Bach; hier aber sollte das Tempo etwa bei Viertel = 40 bleiben.)

Nun ist theologisch die Tatsache wichtig, dass es nicht Christen sind, die dieses Bekenntnis unter dem Kreuz wagen, sondern ausgerechnet der

Chef des römischen Hinrichtungskommandos und „die bei ihm waren“. Offensichtlich tief beeindruckt vom völlig ungewöhnlichen Sterben dieses INRI⁸ und der seinen Tod begleitenden Naturkatastrophen erkennen sie erschrocken, dass dies kein Verbrecher gewesen sein kann. Matthäus nun stilisiert ihre erschrockene Einsicht zum ersten Christusbekenntnis der „Heiden“, also der Nichtjuden. Damit soll gesagt werden: Hier öffnet sich der Gott der Juden für alle Menschen, die sich zu ihm bekennen. Auf Golgatha ist nicht nur der „König der Juden“ gestorben, sondern der „Heiland der Welt“. Das Kreuz wird zum neuen geheimen Mittelpunkt dieser Welt.

Man könnte die vorausgegangene Sonnenfinsternis (Nr. 61 a) und das dem Tod Christi folgende Erdbeben mit dem zerreißen den Tempelvorhang (Nr. 63 a) als dreifaches Symbol für den Protest gegen den Tod des Gerechten deuten und mit dem Bekenntnis des Centurio und seiner Soldaten verknüpfen. Finsternis und Erdbeben haben apokalyptische Wucht und wirken wie ein kosmischer Protest der Schöpfung. Das Zerreißen des Tempelvorhangs öffnet allen den Blick in das Heiligste und bricht eine jahrhundertalte Theologie auf. Und das „Wahrlich“ der römischen Soldaten unter dem Kreuz sprengt die Mauern der alten Synagoge. Golgatha ist Ende und Anfang. Das ist der dramatische Gipfel der Matthäuspassion, die in der Bach'schen Vertonung ihren unvergleichlichen Klang gefunden hat.

Literatur

- 1 Vgl. Karl Heinrich Ehrenforth: „Musik ohne Religion“, in: Musik & Bildung 2/1993, S. 6.
- 2 ...die nicht mit dem (lebendigen) Mythos selbst verwechselt werden darf.
- 3 Eitel = vergänglich.
- 4 Ungesäuertes Brot.
- 5 Die häusliche Passahfeier mit Festmahl.
- 6 Der Bass umfasst 14 Töne. Das ist die Summe der Buchstaben B(2), A(1), C(3), H(8).
- 7 Tonarten mit vier Vorzeichen (E-Dur und As-Dur) waren Grenztonarten des nicht temperierten Systems insofern, als mit ihnen noch tolerabel „sauber“ musiziert werden konnte.
- 8 „Jesus Nazareus Rex judaeorum“ (Jesus von Nazareth, der König der Juden).

Achter Scheinwerfer

Erschienen in: „Stimme(n)“, Kongressbericht Bundesschulmusikwoche Würzburg 2006, Mainz 2007.
Mit Genehmigung der SCHOTT-MUSIC GmbH & Co. KG, Mainz

Braucht die Musikpädagogik eine Leitkultur? (2006)

Oder: Von der Notwendigkeit, das „kulturelle Gedächtnis“ zu stärken

I.

Mit „Stimmungen“ fängt vieles an im Leben. Sie sind zwar schwer greifbar, auch manchmal „un-stimmig“, aber oft auch recht „be-stimmend“. Man darf sie „be-stimmt“ nicht unterschätzen. Politiker wissen, dass sie wahlentscheidend sein können. Dass wir glauben, man könne Stimmungen mit einem Präzisionsinstrument eines „Stimmungsbarometers“ messen, sagt etwas über das Gewicht solcher Mixturen, die als irrational abzutun, leichtsinnig wäre. So bitte ich um „Zu-Stimmung“, wenn wir uns zunächst einmal zu verständigen suchen über die Stimmungslage in unserem Lande und uns gemeinsam vor das einschlägige Barometer stellen.

Für mich zeigt es an,

- dass wir die nahezu genetische deutsche Missmutigkeit etwas beiseitezuschieben beginnen und offensichtlich schlicht normaler werden (was Johannes Groß schon als beachtlichen Erfolg betrachtet hätte);
- dass der Begriff der Nation nicht mehr wie eine heiße Kartoffel mit der Gabel aufgespießt werden muss, obwohl wir jahrzehntelang hingenommen haben, dass es zwar eine Fußball-Nationalmannschaft gibt und auch Nationalgalerien gibt, aber die Nation selbst unbedingt zu den Akten zu legen sei;
- dass wir uns wieder mehr um ein reflektiertes Wir-Bewusstsein bemühen, ohne das ja ein neues Europa nicht gelingen wird, und wir auch dem Treibsand der Globalisierung ungeschützt ausgeliefert blieben;
- dass die bis vor kurzem noch modische Empfehlung, aus der Nation innerlich zu emigrieren und in ein verschwommenes, transnationales Europa- oder gar Weltbürgertum auszuweichen, offenbar als Flucht erkannt und damit gescheitert ist;

- dass wir deshalb auch begriffen haben, dass es zu einem selbsterklärten Einwanderungsland wie Deutschland gehört, eine selbstbewusste Gastfreundschaft zu pflegen, weil, wer anderen Kulturen ehrlich begegnen will, zuerst wissen sollte, wer man ist;
- dass dieses Bemühen auch nicht eine reine Kopfsache sein kann, sondern leiblich-emotional gelebt werden muss, das meint: in symbolischen Handlungen, Farben, Zeichen und Melodien Ausdruck sucht;
- dass also die lange empfohlene Magerkost eines verkopften Verfassungspatriotismus offensichtlich keine Lösung auf dem Weg in das eigene Haus der Deutschen im 21. Jahrhundert sein kann;
- dass die entspannte Freude bei der Fußball-WM nur zu bestätigen scheint, was vor 52 Jahren in Bern bereits zu spüren war und vor 17 Jahren dann beim Fall der Mauer wieder aufbrach: dass das schuldverstrickte und tiefverwundete Land einen berechtigten Hunger danach empfindet, auch wieder fröhliche Feste auf dem Podium der Nation feiern zu dürfen;
- dass damit auch jene deutschen Ängste am Schwinden sind, die in jeder patriotischen Bekundung gleich die Gefahr eines Rückfalls in einen überspannten Nationalismus wittern; und
- dass schließlich wieder der Einsicht Raum gegeben werden darf, dass das Bekenntnis zum eigenen Land sich nicht gegen Andere richtet, sondern Liebe zur eigenen Herkunft meint – und dass ja gegen Liebe bekanntlich nichts einzuwenden ist, solange sie nicht blind wird. Soweit die Barometer-Lese.

II.

Vielleicht sind einige angesichts dieser Einschätzung schon unruhig geworden. Ist dein Barometer richtig justiert? List du da nicht zuviel „Schönwetter“? Wo bleiben die Tiefs? Dieser Trauerflor nationalen Schuldbewusstseins? Diese uns selbst auferlegte und immer wieder von außen angemahnte Haltung der totalen Ausnahme, jenes unsichtbare Mahnmal des Nie-Vergessen-Dürfens, das uns nahezulegen scheint, die unbegreifliche und unfassbare Holocaust-Last als Mitte unserer nationalen Identität zu akzeptieren und nicht durch unangemessene Vergleiche mit den Schuldverstrickungen anderer Länder zu relativieren?

Ich versuche zu antworten: Ja, diese historische Folie wird unser Leben weiter bestimmen. Aber da gibt es zwei Fragen, die mich seit langem bewegen:

Ist eine Symbiose im nationalen Identitätsgefüge denkbar, die Scham und Stolz – beispielhaft gesprochen: Buchenwald und Weimar – so miteinander verknüpft, dass daraus eine tragfähige nationale Identität werden kann, wo doch erkennbar ist, dass nach meiner begrenzten Einsicht kein Land der Welt stolz ist auf die Momente seines Versagens und Verschuldens?

Ist die Anfrage berechtigt, ob die hierzulande praktizierte Kultur der sog. „Vergangenheitsbewältigung“ ein angemessener Weg ist, mit (nationaler) Schuld „fertig zu werden“ – wie man reichlich grob zu sagen pflegt? Lässt sich Schuld überhaupt „bewältigen“ oder gar „aufarbeiten“? Man kann sie wohl sühnen, aber bleibt sie nicht letztendlich auf Vergebung angewiesen? Wer aber sollte hier um Vergebung gebeten werden? Und wer könnte es wagen, Vergebung zuzusprechen?

Dazu ein kleiner Hinweis: Eine zunehmende Zahl von ausländischen Beobachtern warnen uns vor einer drohenden Pädagogisierung unserer Erinnerungskultur: Wird die Geschichte instrumentalisiert, dürfte man eigentlich nicht überrascht sein, wenn so etwas [d.h. eine innere Immunisierung KHE] als Reaktion entsteht. Das Moralisieren mit dem Hammer hält der amerikanische Politologe Lampert schlicht für einen Holzweg (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 5.7.06, S. N3)

III.

Die geizte Stimmung, die die Debatte um Sinn und vermeintlichen Unsinn von „Leitkultur“ begleitet, hat in dieser spannungsreichen Vielschichtigkeit ihre Ursache. Aber da sind vordergründig auch fundamentale Missverständnisse, deren Erkenntnis das öffentliche Fieber etwas senken kann. Denn wer bei uns eine „Leitkultur“ anmahnt, deckt offensichtlich ein Bewußtseinsdefizit auf, das bis in die unmittelbare Nachkriegszeit zurückreicht. Wer es wagt, diese Lücke anzusprechen, gerät schnell in den Verdacht, hier solle die Freiheit der Selbstbestimmung und –verwirklichung einer mehr oder minder anonymen *Volonté générale* geopfert werden. Dann darf man sich aber auch nicht wundern, wenn auf solchem Boden Giftpflanzen wachsen wie die Meinung, von Einwanderern zu erwarten, dass sie die deutsche Sprache lernen, sei Ausdruck eines „neogermanischen Kolonialismus“; oder die: Wer von Leitkultur spreche, schlosse alle die aus, die eine andere haben, denn Toleranz erfordere doch, dem Anderen seine eigene Position zu verschweigen, damit der sich frei entfalten könne. Lessing würde sich ob dieses Verständnisses von Toleranz im Grabe umdrehen. Nein, so wird der Kasus pathologischer Schwachsinn. Dass

man eine eigene Position haben muss, wenn man mit anderen in einen ernsthaften Dialog eintreten will, sollte im Lande Martin Bubers eigentlich selbstverständlich sein. Aber dem ist leider immer noch nicht so.

Nein, Leitkultur hat nichts zu tun mit einer Kaserne, wo angeblich nur Befehl und Gehorsam gelten. Leitkultur ist auch keineswegs ein einheitlicher, normativer Set in Konkurrenz zu anderen, wie der Theologe und Politiker Richard Schröder meint (Frankfurter Allgemeine Zeitung 90/21006 (18.4.06). Sie ist vielmehr als das, was mich und dann uns selbst „leitet“, woher ich mich und dann wir uns selbst „ableiten“, und wovon ich mich und dann auch wir uns in Zukunft leiten lassen wollen.

Leitkultur ist also nicht mehr und nicht weniger als eine bewusst-unbewusste Selbstbindung an ein Eigenes, das mich überhaupt erst in die Lage versetzt, Fremdes zu erkennen und dafür offen zu sein. Leitkultur verhindert also keineswegs Freiheit und Selbstverwirklichung, sondern ist im Grunde ihre unverzichtbare Voraussetzung. So gesehen, könnte der Begriff durchaus auf dem Boden der Aufklärung geboren worden sein.

Denn solche Leitkultur beginnt bereits in der Kindheit, etwa in der elterlichen Wohn-, Erziehungs- und Feierkultur. Sie erweitert sich später in den größeren sozialen Kontexten von Schule, Verein, Kirchengemeinde und Kommune, setzt sich fort bei der Erfahrung eines nach Deutschland Heimkehrenden, der sich im Landeanflug auf Frankfurt freut, endlich wieder „daheim“ zu sein, wird bewusst in Wissen, aus welchen Wurzeln dieses unvergleichliche Europa lebt, diese Schatzkammer, die von Größe und Elend des Kontinents so beredt zu erzählen weiß, und gipfelt schließlich in einer für Gemeinwesen von der Familie bis zur Weltgemeinschaft verbindlichen Wertordnung, die nicht nur eingefordert, sondern auch bei Übertretung geüht werden muss.

Leitkultur ist also ein sowohl individuelles wie auch soziales Phänomen und entfaltet sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Sie ist daher keineswegs nur eine Frage nationalen Selbstverständnisses. Weil – wie angedeutet – Leitkultur gelebt und nicht nur gedacht werden will, braucht sie Erkennbares. Das beginnt mit den uns von den Eltern gegebenen Vornamen, setzt sich fort mit dem Personalausweis, mit Vorlieben der Kleidung und des Lebensstils überhaupt und wächst heran zu Zeichen, Farben, Fahnen, Hymnen, Festriten und – nicht zu vergessen – *Lieux de mémoire*, also Orten des Gedenkens. Alle diese Kriterien sind nichts anderes, als was jeder Verein oder jede Firma heute mit Wonne pflegt: ein unverwechselbares Logo zu haben, damit man erkannt und identifiziert werden kann. Wenn der Ruf nach einer Leitkultur nur der

ist, ein Logo für das Ich und Wir zu haben, weiß ich nicht, was man dagegen haben kann. Ich stehe zu diesem Begriff, auch wenn ich später für unseren Zusammenhang den des „kulturellen Gedächtnisses“ bevorzugen werde.

IV.

Wer nachdenkt über das Eigene als Angebot für das Fremde, wird vor allem die Frage nach seinen biographischen und historisch-kulturellen Wurzeln stellen müssen: Woher komme ich, wo stehe ich jetzt, wohin gehen wir, was trägt uns, was sollen wir an die nächste Generation weitergeben?

Im europäisch-abendländischen Raum gibt es Einverständnis darüber, dass unsere leitenden Wertvorstellungen der Aufklärung zu verdanken sind. Da sind die Menschenrechte, die Freiheit der Meinungsäußerung, die soziale Verantwortung, der Schutz des ungeborenen Lebens usw. Zu fragen aber ist, ob wir uns mit den relativ mageren 250 Jahren zufrieden geben können, wenn wir nach unseren Wurzeln suchen? Reichen sie wirklich nicht tiefer? Wo bleiben Antike, Christentum und Rom? Um nur zwei Beispiele zu geben: Was gilt uns der einst grandiose Gedanke der antiken Kalokagathia, wonach die Erfahrung des Schönen das Tun des Guten fördert, dass als Ästhetik und Ethik eng zusammengehören? Und ein anderes, dringlicheres: Was ist mit der wachsenden Einsicht, dass die Menschenrechte ohne das christliche Gottes- und Menschenbild kaum das Licht der Welt erblickt hätten? Selbst wenn man mit Johann Gottfried Herder weiß, dass Kulturen geboren werden und wieder untergehen (und das gilt ja auch für Religionen), dann bleibt dennoch die grundsätzliche Frage, ob eine Kultur ohne religiöse Wurzeln denkbar, d. h. lebensfähig ist.

Es sind solche Fragen, welche die Aufklärung etwas leichtsinnig verdrängt hat. Sie melden sich heute zurück, nicht nur, weil wir im „Dialog der Kulturen“ nicht allzu nackt dastehen wollen und dürfen.

Vor zwanzig Jahren habe ich bereits versucht, auf die fachlichen Konsequenzen dieses Problems hinzuweisen. Meine damals noch nicht akzeptierte These lautete: Die Irritationen der gegenwärtigen Musikkultur in produktiver und vermittelnder Funktion finden eine entscheidende Ursache darin, dass die die Aufklärung begleitende Säkularisierung bis heute unverarbeitet geblieben ist und daß dies in besonderer Weise die Musik betrifft. Ich suchte Antworten auf Fragen wie: Wie gehen wir in einer mehr und mehr säkularisierten Lebenswelt, einem entsprechenden laizistisch gefärbten Schulsystem und wachsenden Defiziten katechetischen Wissens mit

dem großen Erbe der europäischen (Kirchen-)Musik um, von der wir wohl kaum behaupten können, sie läge im finalen Koma? Wie lässt sich diese Herausforderung im Hinblick auf den interkulturellen Dialog lösen, wo uns Muslime im eigenen Hause nicht ganz zu Unrecht als „Ungläubige“ abtun, welche ihr Weltbild allein auf die rationale Vernunft setzen und damit doch im 20. Jahrhundert erheblich eingebrochen sind? Wie ist in der pädagogischen Vermittlungsaufgabe zu verhindern, dass der grundlegende theologische Aspekt etwa eines Requiem, eines Magnifikat oder einer Kantate so verkürzt wird, dass er die ganze Werkintention verfehlt und aufs Ästhetisch-Konstruktive verengt?

Manche haben mich damals so verstanden, als plädierte ich für eine utopische Re-Christianisierung der europäischen Kultur oder machte sogar religionspädagogische Schleichwerbung. Andere haben meine Courage gelobt, und wollten wohl damit nur andeuten, dass hier ein Außenseiter spricht, über dessen Sorgen man leider nur diskutieren könne, wenn man auf der gleichen Bekenntnisbank sitze. Ich halte diese Reaktionen für nicht akzeptabel und auch überholt. Denn hier geht es um eine uns alle betreffende kulturhistorische und damit kulturpolitische Klärung, der sich auch die nicht entziehen können, die sich mit Jürgen Habermas als religiös unmusikalisch bezeichnen. Es geht um unser gemeinsames „kulturelles Gedächtnis“. Und dieses Gedächtnis reicht weiter zurück als nur bis zur europäischen Aufklärung. Entgegen der vielleicht voreiligen Meldung vom Ende der Religion wächst die Einsicht, dass uns das „christliche Abendland“ noch etwas angeht. Denn die Aufklärung steht auf Schultern, ohne die sie nicht denkbar wäre. Der europäische Freiheitsbegriff kann ohne Paulus und Luther nicht nachvollzogen werden. Es ist auch ein vorschneller Irrtum, dass wir mit der Aufklärung die „Offenbarung“ hinter uns gelassen hätten und zur „Vernunft“ fortgeschritten seien. Als hätte es vorher keine Vernunft gegeben. Man denke nur an die christliche Weisheitstradition, die ja tief durchtränkt ist von lebenserfahrener Vernunft. Offenbarung und Vernunft lassen sich nicht als Alternativbegriffe für Rück- und Fortschritt gebrauchen, wie es Bassam Tibi bis vor kurzem noch postuliert hat (*Vergreister Kontinent*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.9.05, S. 7).

Die Friedenspreis-Rede von Jürgen Habermas 2001 und dessen nachfolgender Diskurs mit Joseph Ratzinger bestätigte das Angedeutete. In der Frankfurter Paulskirche hatte Habermas den bemerkenswerten Satz gesprochen: Säkulare Sprachen, die das, was einmal gemeint war, bloß eliminieren, hinterlassen Irritation (FAZ, 15.9.2001, S. 9). Genau das habe ich fünf Jahre

vorher mit meinem Hinweis auf die Probleme der Musikerziehung gemeint. Dass man heute bereits von einem „postsäkularen“ Denken und gar von einer Dialektik der Säkularisierung (so der Titel einer gemeinsamen Publikation von Ratzinger und Habermas) spricht, ist kennzeichnend für den Stand der Debatte. Freilich weiß noch keiner, wie das Problem gelöst werden soll. Wie können religiöse Einsichten in einer säkularen Kultur aufbewahrt werden, wenn eine religiöse Sprache nicht mehr Gemeingut der öffentlichen Kultur ist?

Dieses Problem betrifft auch – wie bereits angedeutet – den weltweiten Großdialog der Kulturen. Die Krise Afrikas und der arabischen Völker hat hier eine ernstzunehmende Ursache neben anderen. Der militante Islam ist m. E. nur eine hilflose Reaktion auf die Angst, des Eigenen beraubt zu werden, zumal man keine Mittel hat, mit der eigenen Tradition historisch-kritisch umzugehen und daher hoffnungslos ins Hintertreffen zu geraten droht.

Auch die Euphorie einer weltweit vernetzten und sich brüderlich nahekommenden Menschheit unter dem Begriff „Wissensgesellschaft“ ist stark lädiert. Und der sogenannten „Postmoderne“ ist es leider nicht eingefallen, einmal die Prämoderne nach ihrer Meinung zu befragen. Nun aber werden die Karten neu gemischt. Und alle, die mit Kulturpolitik und Schulpädagogik befasst sind, sollten sich in das Spiel einbringen. Freilich gibt es auch hier keine einfache Lösung, die morgen per Dekret der Kultusminister angeordnet werden könnte. Wir werden geduldig bleiben müssen.

V.

Was könnte uns dieser Versuch einer Diagnose für das Selbstverständnis unserer Musikkultur und ihrer Vermittlung und Weitergabe sagen?

Der Deutsche Musikrat hat im vorigen Jahr Sieben Thesen zur Musik in der Schule vorgelegt und die darin erkennbare Linie in den Berliner Appellen fortgesetzt. Der wichtigste Schritt darin ist der fällige Abschied vom Ammenmärchen des Multi-Kulti. Die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität [sei] Voraussetzung für die Entdeckung des Fremden -, so wird völlig zu Recht gefordert. Freilich ist im gleichen Text wieder eines unserer beliebten Eigentore zu lesen. Da heißt es: es gelte, Freude an der Musik zu wecken. Das klingt gut und herzlich, lädt aber dazu ein, unser Anliegen zu verharmlosen. Weil wir den tieferen Begriff der Freude nicht mehr kennen, allenfalls ausdrücklich von einer „echten“ sprechen müssen, wird ein solcher Satz – so gut er gemeint ist – als Bestätigung unserer spaßpädagogischen

Harmlosigkeit gelesen. So drohen wir, weiterhin als eine Entertainment-Insel mitten in einer Institution angesehen zu werden, die ernsthafte Arbeit und Leistung verlangt. Dass dann unser fröhliches Angebot manchmal so wenig Echo bei den Schülern findet, gehört zu den Lebenslügen, die uns zu schaffen machen. Kein anderes Schulfach begibt sich auf ein solch naives Glatteis.

Dabei haben wir doch zur Zeit alle Chancen, uns in die wachsende Front derer einzugliedern, die von Bildung mehr erwarten als die Lösung arbeitsmarktlcher Probleme und ganztägiger Schülerbetreuung.

VI.

Ein Blick auf unsere Fachgeschichte zeigt einen Thesaurus, den wenige heute kennen. Er ist efeumrankt wie Hegels Grab auf dem Dorotheenstädtischen Friedhof in Berlin. Wenn man das Laub beiseiteschiebt, zeigt sich ein Schatz, der in das „kulturelle Gedächtnis“ in eigener Sache zurückgerufen werden sollte.

Die ideenhistorische Walhalla der musikalischen Bildungsgeschichte lebt aus der Jahrtausende alten hochkulturellen Überzeugung, dass Musik ein Spiegel kosmischer Ordnung ist. Diese ordo-kosmologische Musikauffassung greift um 600 v. Chr. auf das beginnende Europa über und wird vertieft. Die legendäre Lehre des Pythagoras findet in den ganzzahligen Intervallverhältnissen der Musik eine empirische Bestätigung am Monochord. Davon sei auch der Kosmos durchströmt. Man spricht später von einer „Musica mundana“, die man allerdings nur im siebenten Himmel hören könne, also auf der Bahn des letzten damals bekannten Planeten, des Saturn. Noch Ciceros Scipio träumt, wie er nach seinem Ableben im irdischen Jammertal dieser wunderbaren und tröstlichen Musik lauschen kann (*Somnium Scipionis*).

Vorher schon hatte Platon einen Wirkungszusammenhang zwischen Ideenwelt, Kosmos und individuierter Seele des Menschen postuliert. Letztere sei jenes Organ, das die heile Welt der Ideen pränatal bereits geschaut habe. Aus diesen vorgeburtlichen Bildern lebe der Mensch. Seine Sehnsucht sei es, dorthin wieder zurückzukehren. Diese Rückbindung – lateinisch: „religio“ – offenzuhalten wie einen Ariadnefaden, sei Aufgabe der Erziehung. Das sei vor allem die Aufgabe der Musiké-Erziehung. Denn die Musiké sei ein Spiegel jener Ordnung, die den Kosmos und unser ganzes Leben durchströmt.

Fast 800 Jahre später lehrt Boethius (um 500 n. Chr.), der ganze Kosmos sei musikerfüllt. Er unterscheidet eine Musica mundana von einer Musica instrumentalís und die wieder von einer musica humana – eine durchgehende

Ordo-Statik von rational-spekulativer Kraft, die bis Kepler und darüberhinaus reicht.

Im frühen Mittelalter wandeln christliche Denker die ursprüngliche antike „musica mundana“ in eine christliche „musica coelestis“ und greifen damit auf die musikerfüllte Eschatologie der Offenbarung des Johannes zurück. (Dort erhält die „letzte Posaune“ und der ewige Lobgesang vor Gottes Thron ihren zentralen Platz.) Die Liturgie der christlichen Kirche wagt es folgerichtig im Sanctus der Messe, die „musica coelestis“ mit der irdischen „musica instrumentalis“ zu vereinen: Pleni sunt coeli et terra gloria tua. Bach lässt im Weihnachtsoratorium im berühmten Einleitungssatz der zweiten Kantate Hirten und Engel, also Diesseits und Jenseits, gemeinsam vor der Krippe singen und spielen. (Diese kosmische Ökumene von Hier und Dort gelang damals offenbar sehr viel besser als die gegenwärtige, allzu kleinspurige der Konfessionen.) In dieser Perspektive ist das Leben hienieden nichts anderes als eine „präparatio aeternitatis“, - gleichsam die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung in die Himmelskantorey – wie Heinrich Schütz die „musica coelestis“ liebevoll eingedeutscht hat.

Bis weit ins 18. Jahrhundert haben diese Quellen noch gutes Wasser zutage gefördert. Leibniz hält fest an der musikalischen Mathesis als rationalem Fundament der Musik, wenn er sagt: Musik sei eine geheime, arithmetische Übung des unbewusst zählenden Geistes. Wackenroder formuliert im Geist der kommenden romantischen Kunstreligion um 1797 den transnationalen Aspekt, wenn er sagt: „Die Tonkunst ist gewiss das letzte Geheimnis des Glaubens, die Mystik, die durchaus geoffenbarte Religion“ (*Phantasien über die Kunst*, IX. Symphonien. Texte deutscher Klassiker 1500-1800, Hamburg 1968, S. 193). Und Friedrich von Hardenberg, genannt Novalis, verbindet beide Aspekte zum letzten Mal, wenn er der platonischen Tradition nachruft: „Jede Krankheit ist ein musikalisches Problem, – die Heilung eine musikalische Auflösung“ (*Neue Fragmente Nr. 392, Werke und Briefe*, herausgegeben von A. Kelletat, Stuttgart/Hamburg o. J., S. 487).

Wenn schließlich Richard Wagner nach neuen Quellen des Mythos als dem Mutterboden von Drama und Musik sucht und die Oper zum säkularen Bühnenweihfestspiel umstilisiert, und wenn Gustav Mahler einen neuen Weltbezug der Tonkunst auch in christlichen Kontexten sucht, so z. B. in seiner 2. Symphonie (mit der Vertonung von Klopstocks „Auferstehn“) oder in der 8. Symphonie (mit dem alten Pfingsthymnus „Veni Creator Spiritus“), dann sind dies Signale eines wachsenden Gespürs für Verlorengelohendes.

Die hier zutage tretende Geschichtsvergessenheit gehört zur Verlustrechnung des neuzeitlichen Fortschritts. Wir leben im Vergleich dazu in einer einsturzgefährdeten Hütte. Wie wir mit diesem Erbe umgehen, ist offen. Aber man sollte davon wissen und vielleicht auch bescheidener werden.

VII.

Vor diesem beeindruckenden Hintergrund hätten wir aber auch Grund, selbstbewusster zu sein und vor allem unserer Aufgabe eine seriösere Zielsetzung zuzumuten. Dass wir immer noch dazu neigen, der ebenso rast- wie ratlosen und leider auch provinziellen Bildungspolitik unserer Tage reagierend nachzulaufen, statt agierend zu korrigieren, zeigt, dass es an konzeptionellem Denken fehlt. Der ästhetische Pluralismus unseres Lehrangebots will als pluraler Reichtum gelten, wirkt aber für Außenstehende nahezu beliebig. Die Erfindung von Klingelmelodien für Handys mag handlungstheoretisch ein Weg sein, aber er entlockt denen, die sich um die Tradition der großen Musikkultur Sorge machen, nur ein müdes Lächeln. Im öffentlichen Ansehen sind bekanntlich die Geisteswissenschaften mit den Künsten ohnehin im Keller gelandet. Was erst bedeutet dieser ohnehin halbblinden politischen Öffentlichkeit dann noch die Schulmusik? Zumal namhafte Musiker sich nicht genieren, Pauschalurteile über die generelle Erfolglosigkeit der schulischen Musikerziehung zu fällen, die eigentlich nur bestätigen, dass wir auch in der eigenen Burg nicht recht ernst genommen werden, obwohl doch manches durchaus beeindruckend könnte. Es ist das Gesamtbild unserer Arbeit, das uns Sorge bereiten muss.

Ich wiederhole: Es ist an der Zeit, dass wir uns aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit befreien. Sie nimmt uns immer wieder und mehr und mehr die Luft einer unbestreitbaren Daseinsberechtigung in der allgemein bildenden Schule, die zwar mit besserem Unterricht und mehr Musiklehrern unterstrichen werden kann, die Grundfrage eines unbestrittenen (und nicht nur geduldeten) Ortes in Schule und Bildungspolitik aber nicht beantwortet. Kann uns die Perspektive des „kulturellen Gedächtnisses“ dabei helfen? Jetzt soll endlich dieser mehrfach angekündigte Begriff erläutert werden.

VIII.

Was meint das „kulturelle Gedächtnis“? Jan Assmann, der diesen Begriff entfaltet hat, zitiert aus Goethes *West-östlichem Divan* folgenden Vierzeiler:

Wer nicht von dreitausend Jahren
Sich weiß Rechenschaft zu geben,
Bleib im Dunkeln unerfahren.
Mag von Tag zu Tage leben.

Das klingt etwas bildungsbürgerlich und vielleicht auch arrogant, ist aber hoch aktuell. Wer sein kulturelles Gedächtnis zu verlieren droht, den holt das Virus der Zeitgeistigkeit ein. Und wer sein Gedächtnis bereits verloren hat, verliert auch sein Selbstbewusstsein, seine Identität. Er wird dement. Dies gilt für das neuronale Gedächtnis des Einzelnen wie auch für das soziokulturelle, kollektive Gedächtnis des Gemeinwesens.

Jan Assmann unterscheidet in seinem Buch: Religion und kulturelles Gedächtnis (München 2000) drei Ebenen des „kulturellen Gedächtnisses“:

1. Das „kommunikative Gedächtnis“ als gelebt orale Tradition, in der das noch Selbsterlebte und von Eltern und Großeltern mündlich Erzählte gegenwärtig ist, aber nach drei Generationen erlischt. (Das Holocaust-Gedächtnis verlässt zur Zeit diese erste Phase des Gedächtnisses.)
2. Das „kollektive Gedächtnis“, in dem die überlieferten Normen und Werte eines Gemeinwesens erinnert und gelebt werden, weil sie sich als langfristige Grundhaltung ausgeprägt haben. (Man tut das nicht!)
3. Schließlich das „kulturelle Gedächtnis“ im eigentlichen Sinn, das in die Tiefe der gemeinsamen Geschichte zurückgreift und in Heiligen Texten wie der Bibel oder dem Koran eingetragen ist. Dazu gehören aber auch Orte des Gedenkens wie Jerusalem, Athen, Mekka, aber vielleicht auch Stalingrad und Verdun. Dieses „kulturelle Gedächtnis“ öffnet den Blick in kollektive Erinnerungsräume, wie Assmann sie nennt.

Das Besondere dieser dritten Stufe des „kulturellen Gedächtnisses“ ist es, dass sie Vergangenheit nicht einfach im oberflächlichen Sinn des Wortes „Sich-Erinnern“ versteht, sondern präsentiert, d. h. gegenwärtig werden lässt. Das geschieht vor allem im Kultus und im Fest. Ein Beispiel: Wenn wir Geburtstag feiern, dann meinen wir ja nicht, dass wir an diesem Tage geboren werden, sondern diesen längst vergangenen Tag in die Gegenwart zurückholen. Die biographischen Zeitkategorien werfen sich hier die Bälle zu: Herkunft, Ankunft und Zukunft fließen im „kairos“ des erfüllten Augenblicks zusammen. Die Vergangenheit ist realpräsent und weist zugleich den Weg in die Zukunft. Am eindrücklichsten lässt sich diese Form des „kulturellen Gedächtnisses“ im jüdischen Festritus und im christlichen Sakramentsverständnis studieren.

„Kulturelles Gedächtnis“ ist also weder eine bloße Erinnerung an etwas

noch gar nur historisches Wissen. Man kann mit Nietzsche den Unterschied zwischen dem einen und dem anderen so beschreiben: „Wir brauchen Historie, aber wir brauchen sie anders, als sie der verwöhnte Müßiggänger im Garten des Wissens braucht [...]. Das heißt, wir brauchen sie zum Leben und zur Tat“ (Friedrich Nietzsche: *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* [Unzeitgemäße Betrachtungen, zweites Stück], Werke in 3 Bd., herausgegeben von Karl Schlechta, Darmstadt 1994, Bd. 2, S. 209).

Der klassische Ort dieser Zeitwandlung ist – wie angedeutet – das Fest. Das Fest gibt unserem Leben neben dem Wechsel von Tag und Nacht einen besonderen Rhythmus. Die Anlässe sind unterschiedlich: Geburtstage, Hochzeitstage, Vereinsjubiläen, Stadtteilstage oder nationale Feiertage. Wichtig ist: Keiner feiert ein Fest nur allein für sich. Hans-Georg Gadamer stellt fest: Die Bereitschaft, feiern zu können und Feste zu begehen, entspringt ihrerseits nicht einem bloßen Bedürfnis nach Ruhe und Entspannung, sondern setzt eine eigene Spannung: die Anerkennung dessen, was uns verbindet und wobei wir zu weilen und zu verweilen bereit sind [...]. Feiern heißt, sich auf etwas zu versammeln (*Die Kunst des Feierns*, in: Karl Heinrich Ehrenforth (Hrsg.), *Musik – Humanität – Erziehung*, Mainz 1981, S. 21).

Aber lebt diese Festkultur noch bei uns? Die religiöse ist genauso brüchig wie die säkulare. Was feiern wir am Tag der Himmelfahrt, was am Tag der Arbeit, was an Fronleichnam? Zuwanderer stellen erstaunt fest, wie unterentwickelt das „kulturelle Gedächtnis“ und damit die Festkultur bei uns ist. Da hört man: Die haben ja nichts mehr zum Feiern. Sie haben zwar Feste, aber das sind nur freie Tage. Nicht einmal brauchbare Feten können sie daraus machen. Sie schlafen länger und fahren dann an den Strand, egal, ob an kirchlichen oder politischen Feiertagen. Das ist kein Vorbild für uns! Abgrenzungen sind die Folge. Für den interkulturellen Dialog, der sich ja nicht nur in klugen Reden, sondern im Leben selbst bewähren muss, ist dieses Urteil nicht ermutigend. Kann die Musikerziehung dazu beitragen, dieses Defizit zu mildern?

IX.

Wenn es stimmt, dass es kein Fest ohne Musik gibt, ja dass das Fest – wozu auch der Kultus gehört – der Mutterboden der Musikkultur ist, dann liegt vielleicht darin eine Chance für unser weiteres Nachdenken. Freilich muss Musik dann eine Rolle in der Gestalt des Festes zugesprochen werden, die sie nicht auf eine kleine, ornamentale Beigabe oder tanzmusikalische Stimmungskanone begrenzt. Ich sehe eine Möglichkeit in der symbolischen

Valenz der Musik, die Außenstehende meist deutlicher erkennen als wir Fachleute. Was ist damit gemeint?

Musik verfügt über zwei wichtige Eigenschaften, die auch zur Substanz des Festes gehören:

Klang und Ton sind präsent, aber nicht greifbar oder gar sichtbar. Sie entfalten sich in einen offenen, nicht begrenzten Raum, durchdringen sogar Mauern und wirken, als seien sie grenzenlos. Sie sind physikalisch anwesend und doch immateriell. Dies zeigt: Musik ist von transzendierender Symbolkraft, was schon die kretisch-mykenische Kultur wußte, die die Gegenwart des Gottes, zu dem sie rief, im Klang erlebte.

Musik muss immer wieder neu in Klang gebracht werden. Das Musizieren von gestern oder von vorgestern ist längst verklungen. Es muss neu „anlaufen“ und wieder gegenwärtig werden. Genauer gesagt: Die Vergänglichkeit der klingenden Musik zwingt sie, immer wieder neu gegenwärtig zu werden.

Das heißt: Sowohl die Erfahrung des Transzendierens als auch die Notwendigkeit der Präsentation erweisen sich als zwei fundamentale Charakteristika, ohne die das Fest selbst nicht gelingt. Hans-Georg Gadamer bestätigt diesen Zusammenhang. Die Erfahrung der Kunst [...] gewährt uns erfüllte Gegenwart und ist (daher selbst) ein Fest (a.a.O., S. 21).

Ich bin davon überzeugt, dass hier ein Ansatz wäre für eine Musikpädagogik, die sich einbringt als Helferin, das individuelle, familiäre, regionale, nationale und kontinentale „kulturelle Gedächtnis“ bei uns zu stärken. Damit würden wir einen wichtigen Schritt tun, um auch in den Augen der Politik einen unverwechselbaren und genuinen Beitrag für unser Gemeinwesen zu leisten.

Bis dahin aber ist noch ein weiter Weg. Ich lade zu einem weiteren kleinen historischen Exkurs ein, der für unser Thema wichtig ist.

X.

Die Schattenseiten der europäischen „Aufklärung“ sind in Horkheimers und Adornos „Dialektik“ hinreichend dargestellt worden. Hier eine weitere Variante.

„Aufklärung“ will in das selbstbewusste Licht des eigenen Vernunftgebrauchs rufen und damit nicht nur die Freiheit von Bevormundung gewinnen, sondern – was leicht übersehen wird – die Verantwortung des Einzelnen für das Ganze. Das war und bleibt ein wichtiger Schritt. Meine Vermutung aber ist, dass dieser wichtige Impuls unseres Kulturkreises von der

Fortschrittseuphorie der europäischen Neuzeit erfasst, mitgerissen und auch beschädigt worden ist. Denn Euphorie trübt den Blick, erreicht also genau das Gegenteil von Aufklärung. Aufklärung, die diesen Begriff verdient, setzt jene Weisheit voraus, die weiß, dass auch die Vernunft selbst erkranken kann.

Diese Fortschrittseuphorie hat vor allem die Balance im geschichtlichen Vor- und Rückblick als Bedingung des kulturellen Gedächtnisses aufs Spiel gesetzt. Es ist halt ein Irrglaube, man müsse eine angeblich in unaufgeklärte Finsternis verharrende Vergangenheit möglichst schnell hinter sich lassen, um das helle Licht des aufgeklärten Vernunft-Himmels, also eine vorgeblich bessere Welt, gleichsam automatisch zu gewinnen. Eine solche säkulare Pseudo-Eschatologie verkennt die Notwendigkeit der Rückversicherung, also der religio. In den Mülleimer der Geschichte wird dann nicht nur die absolutistische Bevormundungspraxis geworfen, sondern auch – freilich eher unausgesprochen – die mythisch-religiösen Zufahrtswege zum Verständnis der eigenen Tradition.

Signale für diese Erkenntnis gibt es viele. Schon der weithin akzeptierte Hinweis des ehemaligen Verfassungsrichters Böckenförde, der moderne Staat lebe von Voraussetzungen, die er selbst weder hervorbringen noch garantieren könne, ist eine indirekte Bestätigung dafür. Jürgen Habermas nun stellt heute fest, man dürfe das Phänomen des Fortbestehens der Religion in einer sich weiterhin säkularisierenden Umgebung [...] nicht mehr als eine nur soziale Tatsache sehen. Vielmehr gelte es, dass die Philosophie [...] dieses Phänomen auch gleichsam von innen her als eine kognitive Herausforderung ernst zu nehmen bereit sei (Jürgen Habermas / Joseph Ratzinger: Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg 2005, S. 28).

Das „kulturelle Gedächtnis“ lebt bis heute eindrücklich in unserer Sprache. So verweist das „Rote Kreuz“ immer noch auf das Geschehen von Golgatha. Wir sagen „Tschüs“, und sprechen damit einen impliziten Segenswunsch aus („A Dieu! Gehe mit Gott!“). Wir sprechen von Lazarett und assoziieren damit unbewusst die Erweckung des Lazarus. Wir reden vom Requiem als einer musikalischen Gattung und zitieren dabei den Beginn eines christlichen Totengebets. Und so fort.

Bei der Suche nach einer europäischen Identität, die ihre christlichen Wurzeln nicht deponiert, ist freilich auch zu bemerken, dass ein rigider Laizismus im Wege steht. Dass die europäische Hauptwurzel, das Christentum, mit dem Selbstverständnis des Kontinents gar nichts zu tun haben soll, ist in der Tat schwer einzusehen. Die Diskussion um den Gottesbezug in der Präambel der europäischen Verfassung ist ein klassisches Beispiel dafür.

XI.

Wie haben andere Nationen das Problem ihres „kulturellen Gedächtnisses“ gelöst, d. h. versucht, säkulare Gegenwart und religiöse Herkunft zu verbinden? Hier einige Beispiele:

Japan hat durch die westliche Modernisierung im 19. Jahrhundert vor schnell sein kulturelles Gedächtnis beiseite geschoben und sich ein wenig voreilig der westlichen Moderne zugeneigt. Erst in den letzten dreißig Jahren bemüht man sich dort um eine Korrektur – meist ohne rechten Erfolg, wie ich meine.

In China ist gegen eine jahrtausendalte konfuzianische Kultur ein maoistischer Kommunismus mit Gewalt durchgesetzt worden. Der aber ist dem Land im Grunde fremd. Und es ist nicht absehbar, wie die Modernisierung Chinas mit dieser fast unlösbaren Spannung umzugehen gedenkt.

Das Selbstverständnis Israels, soweit noch religiös gebunden, ist geprägt von der Exodus-Erfahrung des Gottesvolkes. Der israelische Staatspräsident hat sie vor einigen Jahren in seiner Rede vor dem deutschen Bundestag eindrucksvoll bezeugt. Er sagte dem Sinne nach: Ich bin am Sinai gewesen. Ich bin mit meinem Volk aus Ägypten in die Freiheit gezogen. Ich bin im Schilfmeer bewahrt worden. Ich habe die Wüste durchwandert und durchlitten. Ich habe das gelobte Land gefunden. Hier stellt sich das „Ich“ der Gegenwart in das „Wir“ der Väter und Mütter. So steht man am Sabbat realpräsent in der eigenen Vergangenheit.

Eine andere Lösung haben die USA gefunden. In diesem kulturellen Schmelztiegel hat sich bis heute eine bürgerliche „Zivilreligion“ bewährt – ein Begriff, den übrigens Rousseau geprägt hat. Diese „Zivilreligion“ soll die nationale Einheit auf dem Boden des Puritanismus und des Freiheitswillens der Unabhängigkeitserklärung gewährleisten. Jeder Einwanderer, der Staatsbürger der USA werden möchte, hat sich dazu ausdrücklich zu bekennen und darf dennoch weiterhin Muslim oder gar Agnostiker bleiben. Das kann nur deshalb gelingen, weil der auf den Staat zivilreligiös, d. h. aber eben auch mit Gottesbezug formuliert ist. Fraglich ist freilich, wie lange die Bindekraft dieser säkularisierten Zivilreligion noch halten wird.

Wenn wir nun noch einmal auf Europa blicken, dann ist zu fragen, wie das „kulturelle Gedächtnis“ des Gesamtkontinents dargestellt und begangen werden könnte. Hier sind wir noch ganz am Anfang. Dazu einige Anmerkungen:

Die griechische Antike hat uns nicht nur das Modell der Polis-Demokratie geschenkt, sondern hat vor allem das Verdienst, das Zusammenspiel von

Mythos, Logos und Paideia, d. h. von Religion, Wissenschaft, Kunst und Pädagogik erprobt und durchgespielt zu haben. Die Olympischen Spiele erzählen davon, freilich nur sehr begrenzt in ihrer „Wieder-Holung“ im späten 19. Jahrhundert. Entscheidend war das Bemühen, dass das Eine dem Anderen nicht einfach das Existenzrecht bestritt. Mythos und Logos sollten in versöhnter Unterschiedlichkeit miteinander leben. Denn nur so kann kulturelle Identität gelingen.

Dazu gehört auch die bereits erwähnte Konfiguration von Ethik und Ästhetik im Begriff der Kalokagathia – des „Schönen und Guten“ als Einheit von Gestalten und Handeln. Im Hinblick auf die abendländische Musikanschauung ist freilich die Christianisierung dieser antiken Wurzeln maßgeblich geworden. (Habermas spricht bezeichnenderweise umgekehrt von einer „Hellenisierung“ des Christentums.) Das gilt für viele Felder. Dass der sog. Gregorianische Choral die Mutter der europäischen Musik geworden ist, ist keine bloße Behauptung. Aus diesem Kern europäische Kirchenmusik hat sich bekanntlich herausgeschält, worauf wir heute stolz sein dürfen, weil es ein weltweites Echo gefunden hat.

XII.

Was sagt uns dieser nur andeutende Versuch einer Analyse für mögliche Zielkonzepte eines Kulturfachs wie der Musikerziehung? Ich versuche, einiges aufzusammeln:

Ob der eindrucksvolle abendländische Thesaurus musikalischer Weltbilder modernisiert, d. h. mit der wissenschaftlichen Kosmologie heutigen Standes kompatibel gemacht werden kann, bleibt offen. Vielleicht ist es schon etwas, wenn wir als Musikpädagogen erkennen, in welcher großformatigen Geschichte wir stehen, die uns selbstbewusster machen sollte als wir es gemeinhin sind.

Unbestritten ist die bleibende Wirkkraft des christlichen Musikbildes. Wir spüren bei jeder authentischen Wiedergabe eines gregorianischen Introitus oder der h-moll-Messe von Bach, dass dort ganz eigene Antworten gegeben werden, die nicht überholt sind, obwohl keiner mehr so komponiert wie es der Leipziger getan hat. Das ist keine museale Bewunderung, sondern das Wissen, dass hier etwas von uns selbst in Klang verwandelt worden ist. Es gehört zu unserem kulturellen Gedächtnis. Authentisch heißt hier: Die Musik hat eine Botschaft, die sich nicht im Klanglich-Strukturellen erschöpft.

Aber noch einmal die Frage: Wie könnte das große Erbe der Vormoderne

in unsere Welt übertragen werden? Welcher Sprache könnten wir uns bedienen? Ich nenne zwei Translationsversuche aus jüngster Zeit:

Wolfgang Gönnewein hat in einem Interview mit der NMZ gesagt, Musik könne einen unglaublichen Beitrag leisten gegen Ratlosigkeit und Depression. Und weiter: Wenn ich zum Beispiel an die geniale Vertonung des Römerbriefes durch Mendelssohn Bartholdy in der Sinfoniekantate „Lobgesang“ erinnere, wo es heißt: „Und ergreift die Waffen des Lichts!“, das ist keine Eingrenzung auf eine konfessionelle Redeweise, sondern hier ist ein menscheitsbezogenes Licht gemeint.

Gönnewein wagt offensichtlich eine Brücke zwischen christlicher Theologie und Aufklärungsphilosophie. Das Licht, von dem hier die Rede ist, entstammt dann nicht nur der eigenen Vernunft Einsicht, sondern weist darauf hin, dass wir angewiesen sind auf eine unverfügbare „Erleuchtung“.

Jürgen Habermas hält die Übertragung der jüdisch-christlichen Ebenbildlichkeit des Menschen in die gleiche und unbedingt zu achtende Würde aller Menschen (als) rettende Übersetzung eines biblischen Bildes. Theologen wären damit vermutlich unzufrieden. Aber hier kommt es erst einmal darauf an, anzuerkennen, dass die Aufklärung selbst auf Schultern steht, was bedeutet, dass sie nicht autonom ist (Jürgen Habermas / Josef Ratzinger a.a.O., S. 32).

Das heißt, dass der Prozess der Säkularisierung nicht nur ein Abnabelungsvorgang war oder gar als Verfalls- oder Verlustgeschichte gesehen werden darf, sondern neu gewertet werden muss, nämlich als Herausforderung im Umgang mit einer Geschichte, die weiter zurückreicht als die Aufklärung selbst. Hier ist dann eine Hermeneutik gefragt, die christliches Gedankengut in die säkularisierte Gegenwart zu „übersetzen“ vermag, ohne dass der zentrale Gehalt von einst verlorengeht, zumindest aber diese Herkunft für das individuelle Verständnis weiterhin verfügbar bleibt und nicht abgeschnitten wird. Diese Hermeneutik übersteigt vermutlich alles, was ihr je zugemutet worden ist. Sie kommt einer Quadratur des Kreises nahe.

Wenn erkannt wird, dass die Künste – vor allen Wissenschaften (!) – eine zentrale Rolle in unserem kulturellen Gedächtnis spielen und wir an seiner Revitalisierung entscheidend mitarbeiten, dann ist kaum zu ermessen, welchen Ansehenszuwachs unsere musikpädagogische Aufgabe erhalten dürfte. Dieser Weg beginnt bei der Festkultur. Sie zeigt an, wie vital das „kulturelle Gedächtnis“ in unserem Lande (noch) ist. Das beginnt mit Weihnachten, und endet nicht bei einem realen Nationalfeiertag, der wirklich so gefeiert wird, wie er es verdient, nämlich in würdevoller Dankbarkeit. Der allseits geschätzte

Totensonntag könnte ein ehrliches Fest werden, wenn er mit der dankbaren Erinnerung an die verstorbenen und auch an die gefallenen der Kriege zu fragen beginnt, was es bedeutet, dass wir Kerzen an den Gräbern entzünden und von unseren „Heimgegangenen“ sprechen. Welche Chance auch für die Musik! Gerade, weil das Festdefizit in den Familien immer mehr wächst, sollte die Schule Impulse geben. In Kooperation mit den Kindergärten (die in dieser Hinsicht nach meiner Erfahrung als inzwischen sechsfacher Großvater schon Beachtliches leisten), aber auch mit Musikschulen, Kirchengemeinden und kommunalen Vereinen könnte hier etwas in Bewegung geraten, dessen wir in Deutschland dringend bedürfen, je schneller und damit „oberflächlicher“ unser Alltag wird. Es geht um das Bewusstsein von einer gemeinsamen Vergangenheit als Herausforderung für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft. Dieses „kulturelle Gedächtnis“ wird auch dazu beitragen, den so wichtigen, aber bislang recht unbeholfen geführten interkulturellen Dialog mit unseren nicht-europäischen Mitbürgern sinnvoll zu führen. Wenn diese Aufgabe gelingen soll, muss man sich freilich verabschieden von einer Schulmusik, die alles und nichts anbietet. Wer glaubt, wir könnten als Fach überleben, wenn wir allein den kurzlebigen Geschmackspräferenzen junger Menschen Tribut zollen, der wird diese kulturelle Jahrhundertaufgabe verfehlen. Musikunterricht, der zuwenig zumutet, wird weiter abmagern. Freilich gehört zu diesem Kraftakt der Zumutung auch der Mut zum Eigenen, zur persönlichen Überzeugung, die glaubhaft wirkt. Nicht der quicke Anpasser, sondern der nachhaltig Glaubwürdige wird dabei bestehen. Ohne das in ihm selbst lebende personale „kulturelle Gedächtnis“ wird das nicht gelingen.

Wir brauchen solche leitkulturellen Linien auf allen Ebenen – der Familie, der Kirche, der Kommunen, der Vereine, der Regionen, der Nationen und des Kontinents. Aufgabe der Schule wäre es, wieder Impulse für die Feier des „kulturellen Gedächtnisses“ zu geben. Die Musikerziehung könnte – nicht nur in der Schule, aber dort in besonderer Weise – an ihre große, fast dreitausend-jährige Tradition anknüpfen.

Karl Heinrich Ehrenforth

Nachwort zur Festschrift

Gesammelte Aufsätze aus vier Jahrzehnten und dann noch aus einer einzigen Feder - wer will das noch lesen? Heute reichen manchmal schon wenige Jahre aus, um bei Jüngeren eine „Steinzeit“-Distanz zu den Produkten der „Alten“ auszulösen.

Dennoch: Dieses ICE-Tempo der oberflächlichen Kurzwahrnehmung sollte in Schach gehalten werden von einem mutig bekannten und geliebten Stil des bedächtigen Wanderers, der genauer hinsieht und dafür auch die Zeit aufbringt.

Für solche Leser habe ich acht „Scheinwerfer“ zusammengetragen. Sie erzählen von Stationen eines kritischen Nachfragens nach Sinn und Aufgabe einer Erziehung, die dem Menschen helfen will, sich in Musik zu spiegeln und damit sich selbst besser zu erkennen. Manches davon ist nicht eingelöst und daher auch - in Bescheidenheit sei es gesagt - noch aktuell.

Hier einige Hinweisskizzen zu den Beiträgen.

I. Zwischen Mode und Modell (1973)

Es handelt sich um die öffentliche Antrittsvorlesung bei der Studienjahreröffnung der Hochschule für Musik in Detmold im Oktober 1973. Die Rede stand noch unter dem Eindruck der 68er-Bewegung. Ich galt als „konservativ“ und wollte verdeutlichen, dass eine solche Haltung nicht reaktionär ist. Sie beschreibt vielmehr die Aufgabe, Fortschritt mit Nachhaltigkeit zu verbinden, das meint: nicht zeitgeistigen Moden, sondern tragfähigen Modellen zu folgen. Das Echo war überraschend, offensichtlich deshalb, weil der Vortrag nicht nur als Analyse des internen Fachgebiets der Musikerziehung gehört wurde, sondern auch als Problembeschreibung für andere Bereiche der Gesellschaft.

II. Entschulung der Schulmusik (1980)

Als langjährig praktizierender Musiklehrer an Gymnasien in Hamburg spürte ich - obwohl oder weil ich in musikfreundlichen Schulen tätig war - von Jahr zu Jahr mehr, dass sich das Schulfach Musik (wie übrigens auch das „Darstellende Spiel/Schultheater“) nicht in die Enge eines durchschnittlichen Unterrichtsfachs im Klassenraum einsperren lassen kann. Wenn Musik in der Schule leben und atmen soll, dann braucht es nicht nur die „Lehre“ (sprich:

Unterricht), sondern die „Darstellung“ und „Inszenierung“. Zu Unrecht wurde diese Forderung nach „Darstellung“ noch in Zeiten meines Referendariats als verkappter Ehrgeiz von Schulmusikern diffamiert, die als „verhinderte“ Dirigenten ein Auftritts- und Selbstdarstellungssurrogat in der Schule suchten und damit das Ziel der Musikerziehung angeblich verfälschten und ihre Schüler überforderten. Davon ist heute keine Rede mehr, weil das Gegenteil wahr ist.

Der Ruf nach Entschulung der Schule hatte damals Zulauf durch die Reformideen Hartmut von Hentigs und vor allem des radikal denkenden US-amerikanischen Theologen und Pädagogen österreichischer Herkunft, Ivan Illich. Es war mir klar, dass dessen Postulate einer Öffnung der Schule vor allem den Künsten und hier besonders der Musik gelten müßte. Denn das politisch erklärte Korsett einer „Wissenschaftsschule“ als Zubringer einer angeblich pädagogisch relevanten „Informations- und Wissensgesellschaft“ nimmt ihr bis heute die Luft. Es ist leider nicht zu leugnen, dass sich trotz „Ganztagsschule“ und musischen Sonntagsreden wenig geändert hat. Ich gestehe offen, dass meine Skepsis gewachsen ist. Es scheint an der Zeit, die Kestenbergreform nach neunzig Jahren noch einmal auf den Prüfstand von Aufwand und Ergebnis zu stellen.

III. Herkunft - Ankunft - Zukunft (1988)

Diese Rede aus Anlaß des 40jährigen Bestehens des „Verbandes Deutscher Schulmusiker“ (VDS) im Rahmen der Bundesbegegnung „Schulen musizieren“ in Pforzheim ist der Versuch einer umfassenden Ortsbestimmung der deutschen Musikerziehung in den letzten zweihundert Jahren. Die hier gezogenen Linien sind siebzehn Jahre später in meiner „Geschichte der musikalischen Bildung“ vertieft worden.

IV. Deutsch-deutsche Begegnung (1990)

Neun Wochen nach dem Mauerfall trafen sich Musikpädagogen der DDR und der BRD auf Einladung des Verfassers in seiner Eigenschaft als Bundesvorsitzender des „Verbandes Deutscher Schulmusiker“ in einem Westberliner Hotel. Viele von beiden Seiten der Mauer kannten sich bereits aus Besuchen und internationalen Tagungen des Musikrats der DDR. Die endgültige Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten (am 3. Oktober 1990) stand aber bekanntlich noch in den Sternen. Man ging auf beiden Seiten von einer Zweistaatenlösung aus.

Dennoch war der Kairos der wiedergeschenkten politischen Freiheit im Osten wirksam genug, von einem historischen Anlaß zu sprechen. Die hier abgedruckte Begrüßungsrede markiert bereits Leitsätze für eine spätere Zusammenarbeit zwischen Ost und West in gegenseitiger Achtung und auf Augenhöhe, für die ich als „Beauftragter des VDS für die neuen Bundesländer“ von November 1990 bis Ende 1992 zuständig war.

„Wir haben Sie eingeladen und stellen uns Ihnen zur Verfügung, ohne Sie in irgendeiner Weise bevormunden zu wollen. Wir freuen uns, die neue Chance mitzuerleben, die uns die Geschichte eröffnet hat.“

V. Musik als Leben (1993)

Die Zusammenfassung meines hermeneutisch-phänomenologischen Musikdenkens wurde vorgetragen auf einem von Ernst-Klaus Schneider geleiteten Symposium aus Anlaß meiner Verabschiedung von der Musikhochschule Detmold im Juni 1993.

Der Beitrag will verdeutlichen, dass Musik als „Lebensäußerung“ eines Menschen für andere Menschen nicht zum Lerngegenstand degradiert werden darf, sondern sich nur in einem begegnenden und offenen Dialog zwischen Hörer und Musik erschließt. Insofern erschöpft sich die Musikvermittlung nicht im „Musiklernen“ (Abel-Struth), vielmehr geht es in der „Didaktischen Interpretation“ um eine Propädeutik des Gesprächs zwischen Hörer und Musik. Der Lehrer ist Anleiter und Helfer dieses Gesprächs, was bedeutet, dass er sich selbst auf einen solchen Dialog auch einlassen muß. Als Verständigungsbrücke sind in diesem Medium weder die Musikgrammatik noch unsere Alltagssprache geeignet. Es ist vielmehr die „Lebenswelt“, die Musik und Hörer miteinander verbindet, ohne dass die „Autonomie“ der Tonkunst, d.h. das ganz Andere ihrer Darstellungsmittel in Frage gestellt werden soll.

„Lebenswelt“ meint hier nicht die individuierte soziale „Alltagswelt“ des Einzelnen, sondern ein anthropologisch fundiertes Erfahrungs- und Widerfähnismuster allen menschlichen Lebens in der Welt. Es markiert wichtige Kreuzungspunkte und zentrale Orte (griech. Topoi) menschlicher Existenz: Geburt und Sterben, Ankommen und Abschied, Liebe und Haß, Tanzen und Weinen, Einsamkeit und Gemeinschaft, Zweifel und Glaube und viele andere: Sie alle erzählt die Musik in symbolischer Spiegelung und mit ganz eigenen Mitteln. Alle diese Topoi - sowohl der eigenen Lebenserfahrung wie auch bei der Wahrnehmung der Musik - werden von den Einzelnen u.U. höchst unterschiedlich erlebt. Ziel ist die Verständigung mit der „Botschaft“ der Musik als

auch der Hörer untereinander. Selbstfindung und Begegnung im Licht der Musik, aber in aller Freiheit der (Selbst)Deutung - das ist das Ziel.

VI. Um ein Europa von innen bittend (1998)

Europa ist längst politische Wirklichkeit, auch wenn die endgültigen Grenzen und die staatliche Struktur noch offen sind. Für die Generation, die den Bruderkrieg 1939-1945 erleiden mußte, ist dies bis heute ein Wunder. Es darf nicht zerstört werden.

Die Formulierung „ein Europa von innen bittend“ meint die Frage, wo das Herz dieses kontinentalen Zusammenschlusses dereinst schlagen wird. Bisher war politisch weitaus mehr von Ökonomie, Ökologie und Geldwirtschaft die Rede als von einer tragenden gemeinsamen Kultur, die gewiß vorhanden ist, aber bewußt gemacht werden muß. Denn aus diesem Blick in die eigene Herkunft wächst das Herz Europas als inneres Zentrum. Worauf berufen wir uns, wenn wir uns als Europäer bekennen wollen? Genügt der Euro und eine - gewiß hochzuschätzende - Freiheit?

Der Beitrag macht auf die Chancen aufmerksam, die die bereits seit Jahrhunderten europäisch etablierte Musikkultur für die Suche nach dem Herzen bietet, die jedoch musikpädagogisch gesehen, noch alles vor sich zu haben scheint.

VII. Soli Deo gloria (1999)

Kirchenmusik gehört zur europäisch-westlichen Musikkultur. Kein Lehrer kann auf eine Mozart-Messe oder das Brahms'sche „Requiem“ oder eine Bach-Kantate im Unterricht verzichten. Wenn aber das Werk mehr ist als nur Musik, vielmehr der geistliche Text und die daran hängenden christlichen Glaubenserfahrungen und -entscheidungen dazu gehören, dann ist zu fragen, wie dies in einer religiös gemischten bzw. säkularisierten Schülerschaft nicht nur möglich ist, sondern auch unterrichtlich gelingen kann, ohne daraus einen Religionsunterricht werden zu lassen. Ein Versuch, auf die Probleme aufmerksam zu machen.

VIII. Braucht die Musikpädagogik eine Leitkultur? (2006)

Ein Land wie Deutschland, das auf Migranten nicht verzichten kann und will, muß sich darauf einstellen, die unvermeidliche Begegnung von Menschen heimischer und fremder Kultur ernstzunehmen. Dafür reicht ein blasser und populistischer Begriff von Toleranz nicht aus. Es ist vielmehr eine Begegnung auf Augenhöhe erforderlich. Dazu gehört das Wissen um die eigene

Geschichte und verbindlichen Werte, auf das die Migranten ein Recht haben. Wer sind wir? Diese Frage ist nach den fürchterlichen Eskapaden des Nationalsozialismus für viele lange Zeit obsolet gewesen. „Deutscher? Nein danke! Ich bin Europäer, wenn nicht Weltbürger!“ Eine solche Einstellung aber grenzt an Selbstbetrug. Die Erfahrungen mit den Migranten hat ihn entlarvt. Vor diesem Hintergrund ist das Bedürfnis nach einer „Leitkultur“ entstanden, die von den einen als Gängelung, von den anderen als Zumutung gegenüber den Neubürgern und wieder von anderen als höchst notwendig erachtet wurde. Der Vortrag, gehalten auf der Bundes- schulmusikwoche 2006 in Würzburg, plädiert für einen unaufgeregten Begriff von „Leitkultur“ als „kulturellem Gedächtnis“ und zeigt auf, welche Rolle die Musikpädagogik dabei spielen sollte und könnte.

Mein besonderer Dank für das Angebot der Herstellung dieses kleinen Sammelbandes gilt der Hochschule für Musik und Theater in Hannover, die für mich bis heute ein Stück Heimat ausstrahlt. Es sind die Freunde, die hier wirken oder lange gewirkt haben.

Karl Heinrich Ehrenforth

Schriftenverzeichnis

Bücher

- Ausdruck und Form. Arnold Schönbergs Durchbruch zur Atonalität in den George-Liedern op. 15. Bonn 1963
- Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation. Frankfurt/M. 1971
- Humanität – Musik – Erziehung (Hrsg.). Mainz 1980
- Kongressberichte der Bundesschulmusikwochen des Verbandes Deutscher Schulmusiker (Hrsg.). Braunschweig 1980, Berlin 1982, Kassel 1984, Ludwigshafen 1986, Karlsruhe 1988, Lübeck 1990 Mainz 1981 ff.
- Musikalische Begabungsförderung und schulische Allgemeinbildung (Hrsg.). Dokumentation einer Expertentagung des VDS in Weimar 1991. Mainz 1991
- Gott singen mein Leben lang. Vom Dank der Beschenkten. Gießen 2000
- Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch (Hrsg.) Würzburg 2001
- Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart. Mainz 2005
- Der Paradiesvogel. Kinderbuch mit Joachim Grube (Bilder). Altenmedingen 2006

Aufsätze

- zu: Musikpädagogik, Didaktik, Kultur- und Bildungspolitik

- Musik kein Leistungsfach? Zum Thema Schulmusik und Schulreform. In: Musik im Unterricht 1968
- Musikunterricht in der Gesamtschule. Beispiel Gesamtschulprojekt Hamburg-Steilshoop. In: Willi Gundlach (Hrsg.): Musikunterricht an Gesamtschulen. Reihe Curriculum, Heft 1. Stuttgart 1971
- Der Stellenwert des musikalischen Kunstwerkes im Unterricht. Bemühungen um eine Definition des Begriffes „Musikalisches Kunstwerk“. In: Musik in Schule und Gesellschaft. Kongreßbericht Bundesschulmusikwoche Kassel 1972, hrsg. von Bernhard Binkowski. Mainz 1972 – Abdruck auch in Musik und Bildung 2/1973
- Konsequenzen der Schulreform für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I. In: Musik und Bildung 4/1974
- Die Musikwissenschaft als Schulfach. In: Neue Musikzeitung Dezember 1974
- Zum Problem eines Ersten Schulfachs Musikwissenschaft. In: Musik und Bildung 1/1975
- Die Lehrpläne für das Fach Musik in der Sekundarstufe II. Versuch einer Analyse. Gemeinsam mit Christoph Richter. In: Musik und Bildung 11/1975
- Musikalische Hörerziehung und Unterrichtswirklichkeit. Oder: Von den Grenzen schulischer Musikerziehung heute. In: Heinz Antholz / Willi Gundlach (Hrsg.): Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen. Zum Gedenken an Michael Alt. Düsseldorf 1975
- Musik in der Schule – ein Stiefkind der Bildungsplanung?. In: Musik und Bildung 3/1976
- Ein neues Berufsbild für den Musiklehrer – Konzepte für die künftige pädagogische Ausbildung an den Musikhochschulen (Interview). In: Neue Musikzeitung Juni/Juli 1977

- Didaktik der Musik (allgemein). Reihe: Sachwörter zur Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 2/1977
- Das Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik. In: W. Höhnen u.a. (Hrsg.): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen im Fach Musik. Modellversuch der Folkwang Hochschule Essen. Regensburg/Mainz 1978
- Berufsbild und Selbstverständnis des Musiklehrers. In: Kritische Stichwörter – Musikunterricht, hrsg. von Walter Gieseler. München 1978
- Schulische Musikerziehung heute. Versuch einer Situationsanalyse. In: Der evangelische Erzieher Frankfurt/M. Heft 51/1980
- Musik und Entfremdung – ein Problem in der Musikerziehung. In: Winfried Fischer (Hrsg.): Musikpädagogik und die Sache Musik. Wegweiser für die Lehrerfortbildung. Kiel 1980
- School and Music Education. Perspectives for the eighties from the point of view of the Federal Republic of Germany(BRD). In: Jahrbuch 1980 der International Society for Music Education (ISME)
- Musikunterricht und Musikkultur. Bildungs- und kulturpolitische Perspektiven der (schulischen) Musikerziehung. In: Neue Musikzeitung 1981
- Entschulung der Schulmusik. In: Musik und Bildung 2/1981
- Blick für das Ganze. In: Musik und Bildung 3/1981
- Der Musiksaal ist zu eng für die Schulmusik. Bildungs- und kulturpolitische Perspektiven der schulischen Musikerziehung. In: Neue Musikzeitung 3/1981
- Musikerziehung und die Herausforderung der Gegenwart. (Gemeinsam mit A. M. Klaus Müller). In: Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Kongressbericht Bundesschulmusikwoche Braunschweig 1980. Mainz 1981
- Musik als Lebenshilfe? Die Ästhetik der Entfremdung als Problem einer säkularisierten Musikerziehung. In: K. H. Ehrenforth (Hrsg.). Humanität – Musik – Erziehung. Mainz 1981
- Unterricht in Musik als „Introduktion in Musikkultur“. Zum bildungspolitischen Konzept von Heinz Anholz aus gegenwärtiger Sicht. In: Hans Günter Bastian / Dieter Klöckner (Hrsg.): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Anholz zum 65. Geburtstag. Düsseldorf 1982
- Eröffnungsrede der 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982. In: Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Kongressbericht Bundesschulmusikwoche Berlin 1982. Mainz 1983
- Ansprache 2. Bundesbegegnung „Schulen musizieren“ 12.-15. Mai 1983. In: Musik und Bildung 1983.
- Anmerkungen zum Problem „Musikpädagogik als Wissenschaft“. In: Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Kongressbericht Bundesschulmusikwoche Berlin 1982. Mainz 1983
- Humane Schule und Musikerziehung. In: H. Hopf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg 1984
- Prinzip Hoffnung? – Musikerziehung zwischen Rezession und neuen Herausforderungen. Eröffnungsrede der 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984. In: Kongressbericht „Medieninvasion – Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung. Mainz 1985
- Kulturpolitisch denken lernen. Die Antwort der Musikerziehung auf die Medieninvasion. In: Musikerziehung in der Mediengesellschaft. Eisenstadt 1985
- Identität und Entfremdung. Probleme der gegenwärtigen Weltkultur und die Aufgabe der Musikerziehung. Weltkongress der International Society for Music Education (ISME) Innsbruck 1986. In: Musikerziehung. Dezember 1986.
- Theorie ohne Erfahrung? Von der Schwierigkeit, Musikpädagogik als Wissenschaft im Studium zu vermitteln. In: W. Fischer (Hrsg.): Musikpädagogik und Hochschuldidaktik. Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Bd. I. Essen 1986

- Arbeit-Freizeit-Fest. Brauchen wir eine andere Schule? Eröffnungsansprache 16. Bundesschulmusikwoche Ludwigshafen 1986. In: Musik und Bildung 7/8 1986
- Kultur-Schule-Musikalische Bildung. Oder: Kulturpolitische Defizite der Bildungspolitik. In: Wilfried Gruhn (Hrsg.): Musikalische Bildung und Kultur. Regensburg 1987
- Eröffnungsrede 17. Bundesschulmusikwoche Karlsruhe 1988. In: Kongressbericht Spiel-Räume fürs Leben. Musikerziehung in einer gefährdeten Welt. Mainz 1989.
- Her-Kunft – An-Kunft – Zu-Kunft. Kulturpolitische Perspektiven der Musikerziehung. In: Musik und Bildung 4/5 1989
- Für eine lebendige Schule. Musikerziehung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Die Realschule 6 /1989
- Zum Gespräch zwischen Musikwissenschaft und Musikpädagogik. In: In rebus musicis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Richard Jakoby, hrsg. von Andreas Eckhardt und Rudolf Stephan. Mainz 1990
- Eröffnungsrede 18. Bundesschulmusikwoche Lübeck 1990. In: Kongressbericht In Grenzen – über Grenzen hinaus. Mainz 1991
- Ansprache beim deutsch-deutschen Forum. 18. Bundesschulmusikwoche Lübeck 1990. In: Kongressbericht In Grenzen – über Grenzen hinaus. Mainz 1991
- In Grenzen -über Grenzen hinaus. Sechs Wegweiser-Versuche zum (gleichnamigen) Kongresssthema. In: In Grenzen – über Grenzen hinaus. Kongressbericht Bundesschulmusikwoche Lübeck 1990. Mainz 1991
- Music Education in a changed Europe. In: Musik Education Facing the Future. Weltkongress der International Society for Music Education. (ISME) Helsinki 1990. Christchurch 1991
- Begabung und Anforderungsniveau im schulischen Musikunterricht unter Berücksichtigung der Spezialgymnasien für Musik in den östlichen Bundesländern. In: Hans Günther Bastian (Hrsg.): Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik. Dokumentation eines nationalen Symposions. Mainz 1993
- Das Großwerk im Musikunterricht. Auf der Suche nach dem Repräsentativen. In: Musik und Bildung 3/1994
- Ästhetische Erziehung. In: Neues Lexikon der Musikpädagogik, hrsg. von Siegmund Helms u.a. Kassel 1994
- Wahr-Nehmen – Staunen – Verantworten. Zur Neubegründung einer ästhetischen Erziehung. In: Musik – unsere Chance. Erziehung – Wirtschaft – Kulturpolitik. Kongressbericht 1995. Wien 1995
- Wer Spitzen fördern will, muss an der Wurzel beginnen. In: Hans Günther Bastian (Hrsg.); Schulmusik und Musikschule in der Verantwortung. Begabungsforschung, Begabtenfindung und Begabtenförderung „von unten“. Mainz 1997
- Alibi? Chaos? Chance? Die autonome Schule und der Musikunterricht. In: Musik und Bildung 6/1997
- Musik zwischen Grund und Abgrund – Karl Heinrich Ehrenforth im Gespräch mit Hans Bäßler. In: Musikpädagogik erlebt – Gespräche über ein künstlerisches Fach, hrsg. von Hans Bäßler. Mainz 1999
- Schulmusik – quo vadis? In: Diskussion Musikpädagogik Heft 8/2000
- Braucht die Musikpädagogik eine Leitkultur? Oder: Von der Notwendigkeit, das „kulturelle Gedächtnis“ zu stärken. In: Stimmen. Kongressbericht Bundesschulmusiwoche Würzburg 2006. Mainz 2007

- zu: Hermeneutik, Didaktische Interpretation, Anthropologie, Lebenswelt

- Die Bedeutung der Geschichtlichkeit für die Didaktische Interpretation von Musik. In: Sigrid Abel Struth (Hrsg.): Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik. Mainz 1973

- Emotionalität und Humanität. Grundsätzliche Anmerkungen zum besonderen Auftrag der Musikerziehung in einer humanen Schule. In: Musik und Bildung 1/1978
- Vom Wert der musikalischen Analyse für den Laien. In: Musik in einer humanen Schule. Kongressbericht 12. Bundesschulmusikwoche 1978. Mainz 1979
- Didaktische Interpretation. In: Musik und Bildung 4/197
- Wahr-Nehmung und Methode. Zum Problem einer Methodik der didaktischen Interpretation von Musik. In: Wolfgang Schmidt-Brunner (Hrsg.): Methoden des Musikunterrichts. Mainz 1982
- Braucht der Mensch Musik-(Erziehung)? Anthropologie als Apologie. In: Reinhard Schneider (Hrsg.): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Musik im Diskurs Bd. 4. Regensburg 1987
- Didaktische Interpretation von Musik und ihre hermeneutischen Grundlagen. In: Werkaneignung und Interpretation als musikpädagogische Problematik. Tagungsbericht Nationales Zentrum für Musikerziehung der DDR im Rahmen der International Society of Music Education (ISME). Berlin (Ost) 1987
- Musikwelt und Lebenswelt. Neue Perspektiven der Vermittlung von Musik. In: Musikerziehung, 42/1988. Ferner in polnischer Übersetzung: Swiat Muzyki i swiat zycia – Nowe perspektywy przekazywania muzyki. In: ISME Kwartalnik. Polskiej Sekcji ISME, NrA, 1992
- Das Trauerspiel von Vergangenheit und Gegenwart. Deutungsperspektiven des zweiten Satzes der „Italienischen Sinfonie“ von Felix Mendelssohn Bartholdy. In: Musik und Bildung 6/1988
- Familienkonzerte in der Musikhochschule. Ein Detmolder Modell. In: Üben und Musizieren Heft 3/1992
- Didaktische Interpretation – für Kinder? In: Musik und Bildung 2/1992
- „ ... wie es eigentlich nicht gewesen“. Anmerkungen zum Begriff der „Horizontverschmelzung“. In: Musik und Bildung 5/1993
- Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. In: Musik und Bildung 6/1993
- Zwei frühere Entwürfe unter dem Thema „Musik im Leben – Musik als Leben – Musik fürs Leben“ Polyästhetische Erziehung und Didaktische Interpretation von Musik. Versuch eines fragmentarisch bleibenden Vergleichs. In: W. Roscher (Hrsg.): Sinn und Widerspruch musikalischer Bildung. Beiträge zu „poiesis“ und „aisthesis“. Schriften der Hochschule Mozarteum, Bd. 4, Salzburg 1993
- Abschied vom Meister? Musikverstehen als dialogischer Prozess. In: Hans Günther Bastian (Hrsg.): Musik be-greifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung. Mainz 1999
- Verstehen und Nichtverstehen. Erfahrungen an einer Grenze. In: Franz Niermann (Hrsg.): Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. (Fest-)Schrift für Christoph Richter. Forum Musikpädagogik, Band 37, Augsburg 1999
- „Den Schüler abholen, wo er steht“. Anmerkungen zu einem Missverständnis. In: Ortwin Nimczik (Hrsg.): Musik – Vermittlung – Leben. Festschrift für Ernst Klaus Schneider, Essen 2001
- Lebenswelt – das „wirklich Erste“. Musikpädagogik zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept. In: Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch, hrsg. von Karl Heinrich Ehrenforth, Würzburg 2001
- Musik – unsere Welt als andere. Musikerziehung als Lebenshilfe. In: Kongressbericht Wien 2002
- Anmerkungen zum wissenschaftlichen und politischen Umfeld, in das die „Didaktische Interpretation von Musik“ hineingeboren wurde. In: Diskussion Musikpädagogik Heft 24/ 2004

Lied und Lebenswelt. Historische Singanlässe inszenieren. Bundesschulmusikwoche Würzburg 2006. In: Stimme(n). Kongressbericht Mainz 2007

- zu: **Geschichte der Musikpädagogik, Historiographie**

Zur Neugewichtung der historischen und anthropologischen Perspektiven der Musikerziehung. In: Hans Christian Schmidt (Hrsg.): Handbuch der Musikpädagogik, Band 1 (Geschichte der Musikpädagogik) Kassel 1986

Musik will leben und gelebt werden. Anmerkungen zur Musikanschauung Jödes. In: Karl-Heinz Reinhardt (Hrsg.): Die Jugendmusikbewegung. Wolfenbüttel 1987

40 Jahre Verband Deutscher Schulmusikerzieher. Musikerziehung jenseits vom Holocaust? In: Musik und Bildung 7/8 1989

Rede am 13. Januar 1990 in Berlin (West). Begrüßungswort als Initiator und Bundesvorsitzender des Verbandes Deutscher Schulmusiker e.V. anlässlich der ersten deutsch-deutschen Begegnung von Musikpädagogen von Musikhochschulen in BRD und DDR in Berlin (West) nach der politischen Wende 1989. In: Musik und Bildung 3/1990

Begabung und Anforderungsniveau im schulischen Musikunterricht. In: Hans Günther Bastian (Hrsg.): Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik. Mainz 1993

Geschichte der Musikerziehung. In: Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Artikel Musikpädagogik. Teil 2. Band 6. Kassel 1997

Schulische Musikerziehung auf der Suche nach der Identität ihres Auftrags. Chancen, Irritationen und Umbrüche von 1800 bis heute. In: Friehelm Brusniak / D. Klenke (Hrsg.): Volksschullehrer und außerschulische Musikkultur. Tagungsbericht Feuchtwangen 1997. Feuchtwanger Beiträge zur Musikforschung, Bd. 2. Augsburg 1998

Zwischen Grund und Abgrund. Karl Heinrich Ehrenforth im Gespräch mit Hans Bäßler. In: Hans Bäßler (Hrsg.): Musikpädagogik erlebt. Gespräche über ein künstlerisches Fach. Mainz 1999

Brüche und Brücken – Kulturpolitik im Jahrhundert der Ideologien. Vortragsduett zusammen mit Prof. Dr. Dr. h.c. Hans Maier, München. In: Bäßler, Hans (Hrsg.): Brücken der Geschichte - Brücken der Erfahrung: 50 Jahre Verband Deutscher Schulmusiker (Institut für Musikpädagogische Forschung, Monographien Bd. 3). Hannover 2001

Geschichte als Selbstvergewisserung. Einladung zum Diskurs über Musikpädagogische Historiographie. In: Anstöße – musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift für Hans Günther Bastian zum 60. Geburtstag. Forum Musikpädagogik Band 63, hrsg. von Günther Kreutz / Johannes Bähr. Augsburg 2004

Richard Jakoby und 1968. In: Musikforum. Sonderausgabe zum 80. Geburtstag von Richard Jakoby. Mainz 2009

- zu: **Musikpädagogik Europa**

Music Education in a changed Europe. Europa-Forum ISME-Weltkongress Helsinki 1990. In: Music Education: Facing the Future, Kongressbericht, hrsg. von Jack P. B. Dobbs, Christchurch 1991

Perspektiven der Musikerziehung in einem neuen Europa. Grundsatzreferat auf dem Europaforum im Rahmen der Bundesschulmusikwoche Lübeck 1990. In: In Grenzen – über Grenzen hinaus. Kongressbericht Lübeck, Mainz 1991

Um ein Europa von innen bittend – Thesen und Fragen zu einem bedenklichen kulturpolitischen Defizit. In: Toleranz – Dimensionen für den Musikunterricht. Kongressbericht 22. Bundesschulmusikwoche in Potsdam 1998, Mainz 1999

Europa ohne Wurzeln? – Herausforderungen für Schule und Bildung der Zukunft. In: Der Diskurs des Möglichen – Musik zwischen Kunst, Wissenschaft und Pädagogik. Festschrift für Wolfgang Roscher, hrsg. von Peter Maria Krakauer u.a. Salzburg 1999

Auf dem gemeinsamen Weg nach Europa. Nationale und kontinentale Identität als Aufgabe der Zukunft. In: Kultura – Literatura – Jezyk. Festschrift für Prof. Dr. Lech Kolago, Universität Warschau, hrsg. von Katarzyna Grzywka u.a. Warschau 2007

Alte Werte – neue Wege. Meditationen zu einem Kongresssthema. In: Musikerziehung 11/2006

- zu: Einzelanalysen von Musik

Schönberg und Webern. Die Bedeutung des XIV. Liedes aus Arnold Schönbergs George-Liedern op. 15. In: Neue Zeitschrift für Musik 3/1965

Regers Variationen über ein Thema von Wolfgang Amadeus Mozart. In: Musik und Bildung 12/1973

„Das Trauerspiel von Vergangenheit und Gegenwart“. Deutungsperspektiven des 2. Satzes der „Italienischen Sinfonie“ von Felix Mendelssohn Bartholdy. In: Musik und Bildung 6/1988

Tradition als Herausforderung. Ist die „Schöpfung“ Haydns erschöpft? In: Musikpädagogik. Tradition und Herausforderung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Josef Sulz, hrsg. von Monika Oebelsberger, Salzburg 1996

- zu: Religion und Musik, Theologie der Musik, Geistliche Musik

„Befreit von Traurigkeit“. Luthers Glaube im Spiegel seiner Musikanschauung. In: Musik und Bildung 11/1983

Musik ohne Religion? Die fortschreitende Säkularisierung und das Vermittlungsproblem religiöser Musik im Musikunterricht. In: Musik und Bildung 2/1993

Das Singen als Element der Reiraite. Doppelt betet, wer singt. In: Christ in der Gegenwart. Freiburg 1999

Die Welt als Symphonie Gottes. Oder: Wir haben seine Herrlichkeit gehört. Musik und Mystik in Vertonungen des Sanctus der Liturgie. In: Udo Hoffmann (Hrsg.): Spiritualität – Mystik – Meditation. Reutlingen 2000

Ruf und Antwort. Singen als geistliche Übung. In: Meditation. Zeitschrift für christliche Spiritualität und Lebensgestaltung. Heft 1, 2002

Vom Lebenslied und von Liedern, die das Leben prägen. Aus tiefer Not (EG 299) / Befehl du deine Wege (EG 361,12) In: Auf Atmen Nr. 4/2003

Kirche und Musik in einer säkularen Gesellschaft. Orientierungsversuche für die pädagogische Ausbildung von Kirchenmusikern In: Siegfried Macht (Hrsg.): Kirche – Musik – Pädagogik. Vorträge und Bausteine. Göttingen 2005

Kleinere Beiträge

Arnold Schönberg im Unterricht der Oberstufe. In: Neue Zeitschrift für Musik 9/1959

Konsequenzen für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I. In: Musik und Bildung 4/1974, S.232-235

„Neutralisierte“ Sequenzen? Fragen nach dem Standort des gleichnamigen Unterrichtswerks. In: Musik und Bildung 7/8 1974

Interview der Neuen Musikzeitung mit dem Sprecher der AG Abteilungsleiter Schulmusik an Musikhochschulen zu Fragen der Lehrerbildung. Antworten auf 13 Fragen. In: Neue Musikzeitung Juni/Juli 1977

Werkeinstudierung ohne Werkanalyse?. In: Das Liebhaberorchester, Heft 2, 1978

- Replik auf Arnfried Edlers Beitrag: Zielbestimmung und Sachkompetenz. In: Musik und Bildung 6/1979
- „Skandal“ (Glosse) und Mitteilungen des Bundesvorstandes des VDS. In: Musik und Bildung Ende 1982
- Widerstand lohnt sich. Glosse. In: Musik und Bildung 1983
- Notwendiger Kontrapunkt. In: Musik und Bildung 1/1986
- Karl Heinrich Ehrenforth im Gespräch mit Hans Bäßler. In: Musik und Bildung 1/1986
- Hauptsache Schulmusik. Bericht Tagungen „Spezialklassen und Spezialschulen ehem. DDR 1991. In: Neue Musikzeitung August/September 1992
- Na temat dialogu między muzykologia i pedagogika muzyczna. (Zum Gespräch zwischen Musikwissenschaft und Musikpädagogik). dt. In: In rebus musicis. Festschrift für Richard Jakoby zum 60. Geburtstag 1989, Mainz 1990
- Frankfurter Frühreife. In: Musik und Bildung 1/198
- Stillter werden. In: Musik und Bildung, 1/1989
- Replik auf eine kritische Stellungnahme Prof. Dr. Ulrich Günthers zur Gestaltung von „Musik und Bildung“, gerichtet an Dr. Hanser-Strecker. Beide Briefe mit einer Replik von Ulrich Günther. In: Musik und Bildung 6/1990
- Friedrich der Flötist – oder Einäugiges Geschichtsbild. In: Musik und Bildung 6/1991
- Hauptsache Schulmusik – Spezial-Klassen und Spezial-Schulen – Bericht Bundestagung VDS Weimar 1991. In: Neue Musikzeitung, August/September 1992
- Überfordertes Berufsprofil?. Reihe „Standpunkt“. In: Musik und Bildung 4/1993
- Alte Hüte – neue Hüte. In: Musik und Bildung 6/1994
- Alte Hüte – neue Hüte. In: Musik und Bildung 2/1995
- Zu Christoph Richters Beitrag und der Replik von Kreutz und Hans Günther Bastian. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 14, 2002
- Den musikerzieherischen Auftrag wahrnehmen. Zu Reinhold Brinkmanns Visionen einer neuen Musikwissenschaft. In: Neue Musikzeitung 2/2002
- Richard Börner (1834-1900) – mehr als ein schlesischer Musikmeister. In: Alta Musica. Kongressberichte der Internationalen Gesellschaft für Blasmusik. Band 24, hrsg. von Bernhard Habla, Tutzing 2003
- Somnia Emeriti. In: Diskussion Musikpädagogik Heft 29, 2006
- Umjetnicki zahtjevi u glazbenoj pedagogiji. In: tonovi 51/2008
- Offener Brief. Zu Clemens Kühn: Musik als Kunst – Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik Heft 42, 2009

Karl Heinrich Ehrenforth zählt zu den die Musikpädagogik bewegenden Persönlichkeiten des Nachkriegsdeutschlands. Die acht „Scheinwerfer“, die von ihm in diesem Band vereinigt sind, spiegeln sowohl seinen hermeneutischen Ansatz als auch seine Position zur Musikpädagogik wider und sind grundlegende Beiträge der musikpädagogischen Diskussion. Ein Schriftenverzeichnis, ein kurzes zusammenfassendes Nachwort zu seinen Beiträgen und ergänzende Hinweise der Herausgeber zu Karl Heinrich Ehrenforth runden das Sammelwerk ab.

Monographien (Band 20)
Hannover 2009

ISBN 978-3-931852-80-1

15,- €