

Kaiser, Hermann J.

LernArbeit

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 17-40. - (Musikpädagogische Forschung; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Hermann J.: LernArbeit - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 17-40 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87484 - DOI: 10.25656/01:8748

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87484>

<https://doi.org/10.25656/01:8748>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Jens Knigge
Anne Niessen
(Hrsg.)

Musikpädagogisches Handeln

Begriffe, Erscheinungsformen,
politische Dimensionen

Music Education: Concepts,
Practices, and Political Dimensions



Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorwort 9

Preface

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser

LernArbeit 17

Learning : Labour

Adrian Niegot

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen & Richard von Georgi
 Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden: 86
 Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge
 Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of
 Different Fields of Study

Bernd Clausen & Sebanti Chatterjee
 Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools. 112
 A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai

Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht

Melanie Franz-Özdemir
 Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und 132
 institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation
 zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind
 ein Instrument“
 Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional
 Requirements

Sabrina Kulin & Knut Schwippert
 Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe 152
 zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion
 methodischer und didaktischer Fragen
 Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and
 Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues

Monika Cloppenburg & Martin Bosen
 Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht 172
 zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen
 zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften
 in der Grundschule
 Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More
 Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on
 Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School

<i>Katharina Lehmann, Lina Hammel & Anne Niessen</i>	
„Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“	195
Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein Instrument” Program	
Freie Beiträge	
<i>Thomas Busch, Jelena Dücker & Ulrike Kranefeld</i>	
JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen	213
JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia	
<i>Lina Hammel</i>	
Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie	237
Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study	
<i>Franziska Olbertz</i>	
Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen	256
Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended Questionnaire	
<i>Christoph Louven & Aileen Ritter</i>	
Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign	275
Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design	

<i>Verena Weidner</i>	
„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen	300
‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective	
<i>Alexander Borst, Jens Knigge</i>	
Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie	316
Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education	
<i>Christian Rolle</i>	
Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung	337
How to Theorize in Educational Research	
<i>Jürgen Vogt</i>	
Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige	345
What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report	

HERMANN J. KAISER

LernArbeit

Learning : Labour

Summary

This essay deals with an idea which was very common in the “Reformpädagogik” during the first 30 years of the last century: Musical learning, as well as learning at school in general, conceived as labour. Thinking of school as an “insula pacis”, the idea of learning at school as labour was forgotten or suppressed. The resumption of this idea marks a central point in the concept of “Verständige Musikpraxis”. The historical reconstruction of this concept leads to a classification matrix, which serves as a set of criteria for music related learning actions to be identified and understood as labour (LernArbeit). At the end of this paper a closer look at the term labour reveals important historical implications which are shown to be relevant for today’s concept of “LernArbeit”.

Die folgenden Überlegungen sind Teil eines Work-in-progress, all das, was im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule an musikbezogenen Tätigkeiten vonstattengeht, unter einem spezifischen Begriff von Praxis, unter dem Begriff „Verständige Musikpraxis“ zu begreifen. Dieser Begriff hat einerseits konstitutive, zum anderen regulative Funktion. Konstitutiv in der Weise, dass er musikbezogenes Tun im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule kategorial zu ordnen vermag, regulativ insofern, als er im Hinblick auf musikbezogenes Tun im Unterricht eine kritische Instanz bildet bzw. bilden kann. Insgesamt geht es um die Entwicklung und Darstellung der konstitutiven und operativen Grundlagen eines spezifischen Begriffs musikunterrichtlicher Praxis.

Dieser soll

- in seiner Argumentation und Darstellung nachvollziehbar sowie
- problemgeschichtlich abgesichert sein;
- den gegenwärtigen Stand der Diskussion einholen;
- wenn möglich: diesem Stand etwas Neues hinzufügen oder bisher Übersehenes zur Geltung bringen;

- für empirische Forschung aussichtsreiche Perspektiven aufzeigen;
- im Hinblick auf musikbezogene educative Prozesse in der Schule eine kritische Instanz bilden.

Den Ausgangspunkt bildete ursprünglich die seit Jahren nicht nur im deutschen Sprachraum (vgl. z. B. Elliotts praxeologische Musikpädagogik) zum Teil recht kontrovers geführte Diskussion um Ort, Ausmaß und Funktion des gemeinsamen Musizierens im Schulunterricht.

Diese Diskussion gewinnt ihr besonderes Gewicht, wenn man sich ihre implizite Grundannahme vor Augen führt, 1. dass all das, was im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule abläuft, auf das Ziel einer (je individuellen) Musikalisierung¹ der Schülerinnen und Schüler hinausläuft, hinauslaufen muss, weil 2. erst aus der eigenen – auch noch so rudimentären – Musikpraxis (im engeren Sinne hier) jene Fragen entstehen können, die im Nachdenken und Sprechen über Musik im Musikunterricht Antworten finden können. Dass in der Vergangenheit sehr oft die Schülerinnen und Schüler keine Fragen hatten, beruht letztlich darauf, dass im Musikunterricht auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sich keine verständige Musikpraxis hat entwickeln können, aus der heraus derartige Fragen hätten entstehen können.

Die folgenden Darlegungen wollen jenes Moment (wieder) zur Geltung bringen, dessen Vernachlässigung in musikpädagogischer Theoriebildung und musikunterrichtlicher Praxis für das zuvor Behauptete wesentlich mitverantwortlich zeichnet: Schulisches Lernen der Kinder und Jugendlichen ist *Arbeit* in des Wortes ursprünglicher Bedeutung. Daraus folgend, dass – da Musikunterricht in diesen Kontext existentiell eingebunden ist – auch *musikbezogenes* Lernen in der Schule *arbeiten* heißt. Dieses im Bewusstsein dürfte einsichtig machen, dass es hier im Hinblick auf musikbezogenes Lernen in der Schule um einen umfassenden Begriff von *Praxis* geht, der ein konstitutives Moment gesellschaftlicher Praxis, Arbeit, *nicht* außer Acht lässt. Für diesen Begriff von Praxis wird geltend gemacht, dass er durch die Kategorien *Arbeiten*, *Herstellen* und *Handeln* notwendig und hinreichend bestimmt ist.

Um die zuvor aufgestellten Behauptungen zu begründen und um eine Einsicht in deren Rechtmäßigkeit zu ermöglichen, werde ich wie folgt vorgehen:

¹ Musikalisierung meint hier keineswegs nur die Fähigkeit zum praktischen Musizieren. Der Begriff umfasst hier auch alle musikbezogenen Verstehensprozesse.

1. Zunächst soll über einen problemgeschichtlichen Rekurs deutlich werden, dass die Vorstellung von musikbezogenem Lernen in der Schule *als Arbeit* keineswegs dem Gehirn eines eigenwilligen Musikpädagogen entspringt, sondern historische Wurzeln hat, die zunehmend in Vergessenheit geraten sind.
2. Es folgt ein methodologischer Einschub, der die Arbeitsweise in den folgenden Darlegungen skizziert.
3. Sodann wird ein Kriterienset erarbeitet, das musikbezogenes Tätigsein im Schulunterricht als *Arbeiten* zu identifizieren in der Lage ist.
4. Den Abschluss bildet ein historischer Rekurs, der jene systematisch entscheidenden Vorstellungen heraushebt, die sich bis heute – den Begriff einer musikbezogenen LernArbeit inhaltlich bestimmend – durchgehalten haben.

1. Problemgeschichtlicher Rekurs

Wie zuvor angedeutet, ist der Gedanke, dass Lernen in der allgemeinbildenden Schule Arbeit ist, keineswegs neu, wenngleich häufig vergessen oder auch verdrängt. In Abänderung eines bon mot des amerikanischen Soziologen George C. Homans – in dem dieser darauf hinwies, dass in der offiziellen Soziologie die Sicht auf das soziale Verhalten als eine „economy“ die am meisten übersehene sei, wir in unserem alltäglichen Leben jedoch fortwährend diese Perspektive einnehmen – lässt sich sagen: „Of all our many ‚approaches‘ to musical learning at school, the one that sees it as labour is the most neglected, and yet it is the one we use every moment of our lives – except when we write ‚Musikpädagogik‘“ (vgl. dazu Homans, 1958, S. 606).

Vor gut hundert Jahren, im Kontext reformpädagogischer Bemühungen, bildete dieser Gedanke, dass schulisches Lernen Arbeit bedeute, Motiv und Anlass, über Schule, schulisches Lernen, auch musikbezogenes Lernen, intensiver nachzudenken. Er bildete jene Perspektive, die unter dem Namen *Arbeitsschule* bzw. *Arbeitsschulbewegung* bekannt geworden ist.

Wie sehr die Perspektive von Lernen als Arbeit – gewissermaßen subkutan – den Schulalltag auch gegenwärtig durchdringt, wird ersichtlich, wenn man auf Begriffe wie Liederarbeitung, gemeinsame Erarbeitung eines Musikstückes für eine Schulaufführung, Erarbeitung eines musikgeschichtlichen Textes, Schularbeit, Klassenarbeit usw. stößt. Macht man jedoch im Gespräch (gerade auch mit Kollegen der Zunft) von dieser Einsicht des

musikbezogenen Lernens als Arbeit Gebrauch, stößt man nicht selten auf Abwehr. Die negative Konnotation, die zumeist mit dem Begriff Arbeit verbunden ist, schlägt hier durch und führt zur Abwehr dieses Gedankens. Dass dieses aber keineswegs neu ist, zeigt ein dezenter Hinweis in der Diskussion um Arbeit in der Schule zur Zeit der Weimarer Republik: „Das Bestreben eines jeden echten Pädagogen, die Schule als eine ‚insula pacis‘, eine Friedensinsel zu erhalten inmitten der Geisteskämpfe einer Zeit, so berechtigt es ist, findet sich doch durchkreuzt von den Ansprüchen, mit denen das Leben *außerhalb* der engen Schulräume sich Geltung zu verschaffen sucht.“ (Clostermann, 1929, S. 10) Diese am Beginn einer frühen Aufarbeitung der Arbeitsschulbewegung formulierten Sätze bleiben noch recht unbestimmt im Hinblick auf die unterschiedlichen Facetten, in denen sich die Arbeitsschulbewegung im Laufe ihrer Entwicklung artikuliert. Nicht unwesentlich wird die gesamte Diskussion durch die je spezifische Fassung dessen bestimmt, was unter *Arbeit in der Schule* begriffen wird bzw. begriffen werden soll. Keineswegs uninteressant ist es, die „Entmaterialisierung“ des Arbeitsbegriffes im Laufe der zeitlichen Entwicklung der Arbeitsschulbewegung zu verfolgen:

„Es ist daher von Interesse, den Grundstock philosophischer Überzeugungen festzulegen, aus denen heraus die namhaften Vertreter dieser Bestrebungen sich für *ihre* Arbeitsschule eingesetzt haben, und dabei die Entwicklung zu verfolgen, die der Arbeitsschulgedanke durchgemacht, indem die Auffassung der *Arbeit* als Herstellung einer im Wirtschaftsleben veräußerbaren *Sache* zu jener Auffassung sich hinbewegte, die in der *Arbeit* die *geistige* Tätigkeit des Schülers am Stoffe des *Unterrichts* erblickt; bis endlich die Arbeit als die *sittliche* Tat bezeichnet wurde, die in den Vordergrund der *gesamten* Erziehung zu stellen sei.“ (Clostermann, 1929, S. 10-11)

Charakteristisch nicht nur für die historische Entwicklung, sondern auch für die heterogenen Vorstellungen unter den Autoren jener Zeit ist beispielhaft die Auseinandersetzung zwischen Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner auf der Reichschulkonferenz 1920, vereinfacht auf einen Nenner gebracht: „freie geistige Tätigkeit“ hier, „Handarbeit“ dort (vgl. dazu Gaudig, 1922, und Kerschensteiner, 1912/⁵1922).

Dass musikpädagogisches Denken von dieser Bewegung nicht unberührt geblieben ist, zeigt die Forderung eines renommierten Musikpädagogen jener Zeit²:

„Dazu tritt eine hier neu aufgestellte Forderung, die aber für die zukünftige Schule von wesentlicher Bedeutung ist. Die Schule soll in Zukunft mehr zur Arbeitsschule werden, das heißt für die Unterstufe: Heranziehen von Hand- und überhaupt körperlicher Betätigung im weitesten Umfange.“ (Kühn, 1923/1981, S. 182)

Die in der allgemeinen Pädagogik sich zu dieser Zeit durchsetzende Arbeitsschulbewegung wird von Kühn auch für die Musikpädagogik geltend gemacht. Allerdings muss man sehen, dass der Arbeitsgedanke gewissermaßen für Tätigkeiten *innerhalb* des Unterrichts geltend gemacht wird, keineswegs jedoch für musikbezogenes Lernen *als Ganzes*. Wenn gesagt wird, „Arbeitsgesang *begleitet* den Arbeitsvorgang“ (Kühn, 1923/ 1981, S. 183), dann erscheint Arbeit darin nur als *Mittel* des Unterrichts. Die nicht zu übersehende Differenz lautet folglich: Arbeit *in* der Schule versus Schule *als* Arbeit. Dieses, die Würdigung des Lernens in der Schule in seiner Gesamtheit als Arbeit, dürfte wohl kaum von Kühn gemeint sein.

In kaum zu überbietender Deutlichkeit jedoch wird zu ungefähr derselben Zeit dieser Gedanke folgendermaßen explizit:

„... wenden wir uns jener Arbeitsleistung zu, die eine ganz allgemeine, besonders den *Kindern* zufallende Arbeit ist. Diese eine, wenn auch nicht augenscheinlich und augenblicklich produktive, so doch gesellschaftlich notwendige Arbeit leisten in der Gegenwart *alle* Kinder: *Sie produzieren ihre Arbeitskraft*. Sie *lernen*, um dereinst *arbeiten* zu können. Diese Lernarbeit, die meist in der Schule geleistet wird, ist durchaus als gesellschaftlich notwendige Arbeit zu werten.“ (Kanitz, 1925, S. 13)

Was also meinen wir damit, wenn von LernArbeit im Musikunterricht gesprochen wird? Welche Momente beinhaltet der Begriff Arbeit? Führen wir uns beispielsweise die Struktur der Erarbeitung eines Musicals in einer 8. Klasse der Schule Z vor Augen. Ein Produkt wird von einzelnen Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit den Mitschülerinnen, Mitschülern und einer Lehrerin bzw. einem Lehrer erarbeitet (hergestellt). Schließlich wird es auf einem Elternabend aufgeführt.

² Man vergleiche dazu z. B. ähnlich lautende Veröffentlichungen von Dahlke (1930), Kühn (1922, 1981), Wicke (1928).

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass der Begriff Arbeit ein Ensemble von Tätigkeiten umfasst. Wenn wir sagen, die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a erarbeiten ein Stück für eine Schulaufführung, dann geht es 1. darum, ein Produkt zu erstellen. Die Herstellung dessen geschieht dadurch, dass 2. die Schülerinnen und Schüler untereinander (natürlich auch mit der Lehrerin) in einem Interaktionszusammenhang stehen, das heißt, gemeinsam handeln, und 3. geschieht das alles unter der nicht explizit thematisierten Voraussetzung, dass diese konkrete Arbeit eingebunden ist in den Zusammenhang schulischen Lernens, das seinerseits eingebunden ist in den größeren Zusammenhang der Reproduktion des Lebens der Schülerinnen und Schüler.

2. Methodologischer Hinweis

„Nicht was die Dinge sind, sondern wie sie erscheinen, ist das antimetaphysische Prinzip, aus dem ... die Welt erklärt [wird]. Die Bedingungen politischer Entscheidungen und selbst alltäglicher Handlungen lassen sich nicht als Wahrheitswissen bestimmen. Das Wahrscheinliche, von dem angenommen werden kann, dass es richtig und gut ist, ist das Medium praktischer Vernünftigkeit.“ (Ueding, 2005, S. V)

Diese Sätze können mutatis mutandis – in methodologischer Hinsicht – für die folgenden Darlegungen gelten: Es kann nicht um ontologische Bestimmungen von Herstellen, Handeln und Arbeiten gehen, sondern um Beschreibungen jener notwendigen und hinreichenden Bedingungen, unter denen wir von Verständiger Musikpraxis und den sie konstituierenden Momenten sprechen (können). Damit bewegen sich diese Überlegungen im Horizont von Überlegungen und Theorien der „normalen Sprache“. In einem ähnlichen Versuch charakterisiert Nicholas Rescher diesen methodischen Zugriff in der folgenden Weise:

„In diesem kurzen Aufriß werde ich die Frage *Was ist eine Handlung?* indirekt zu beantworten suchen, indem ich von der Frage ausgehe *Wie ist eine Handlung zu beschreiben?* Ich möchte das Instrumentarium für das entwickeln, was man die kanonische Beschreibung einer Handlung nennen könnte. Ziel ist ein im Wesentlichen erschöpfender Katalog der zentralen generischen (allgemein gültigen; HJK) Elemente von Handlungen, der uns mit einer klassifikatorischen Matrix von Rubriken versieht,

unter die die wesentlichen Merkmale von Handlungen klassifiziert werden können.“ (Rescher, 1967/1985, S. 1)

Um es noch einmal ganz deutlich zu sagen: Hier wird keine ontologische Bestimmung von arbeiten bzw. Verständiger Musikpraxis beabsichtigt, stattdessen jedoch der Versuch einer Beschreibung jener notwendigen und hinreichenden Bedingungen gemacht, die uns mit Recht von Verständiger Musikpraxis sprechen lassen.³

3. Dimensionen der Beschreibung – Momente des Praxisbegriffes

Begriffsgeschichtlicher Rekurs

Jede Diskussion des Praxisbegriffes kann dessen Herkunft aus der aristotelischen Philosophie nicht übergehen. Er ist durch das Mittelalter hindurch bis in die Gegenwart hinein Bezugspunkt handlungstheoretischer Überlegungen geblieben; das gilt selbst für alle Versuche, sich von ihm abzusetzen; denn auch für diese bleibt er Orientierungspunkt für weitergehende Überlegungen.

Praxis meint bei Aristoteles das kommunikativ-politische Handeln in der Polis.⁴ Der Begriff steht für ein *Handeln*, das seinen Zweck in sich selbst hat. Es ist Erscheinungsform eines sittlichen Charakters und jene Tätigkeitsform, die vom athenischen Vollbürger, dem Polites, erwartet wurde. Praxis ist eine auf das Gute, auf das gelingende Leben zielende und vor diesem Ziel sich rechtfertigende verantwortete Lebensform. Als Form des kommunikativ-politischen Handelns ist sie gegenüber dem herstellenden Tätigsein in spezifischer Weise ausgezeichnet: Sie hat Selbstzweckcharakter, d. h. sie rechtfertigt sich vor und in sich selbst.

³ Dass mit einem solchen Ansatz bestimmte erkenntnistheoretische Fragen und Probleme verbunden sind, wird nicht geleugnet. Sie können an dieser Stelle jedoch nicht entfaltet und diskutiert werden. Ausreichend ist hier, wenn damit eine verbindliche Grundlage für einen weiterführenden Diskurs vermittelt werden könnte. Für die eingehende Auseinandersetzung mit Handlungstheorien in der Tradition der Philosophie der normalen Sprache sei auf die nach wie vor grundlegenden Arbeiten von Gertrude E. Margaret Anscombe (1957/2011) und Donald Davidson (1980/1985) verwiesen; sie bilden auch den Horizont, in dem die hier getätigten Überlegungen angesiedelt sind.

⁴ Aristoteles (NE 1139 a und 1140 b); vgl. zum Folgenden die ausführlichen Darlegungen in Kaiser (2010).

Von Praxis abgesetzt wird eine Form menschlicher Betätigung, die als Poiesis, als Herstellen begriffen wird. Wie auch immer dieses herstellende Tun konkret aussehen mag, immer schafft es etwas von sich Verschiedenes. Herstellen hat folglich Mittelcharakter, etwas tun, um damit etwas anderes zu erreichen, zu bewirken. Es ist bevorzugte Tätigkeit des Handwerkers. Damit ist herstellen bei Aristoteles aber aus dem Praxisbegriff ausgeschlossen. So ist z. B. das Üben eines Musikstückes mit dem Ziel seiner (möglichst) angemessenen Reproduktion ein Prozess des Herstellens, an dessen Ende die Darbietung des Musikstückes, die Aufführung, steht.⁵

Ein erweiterter Begriff von Praxis

An dieser Stelle wird eine Erweiterung im Hinblick auf einen modernen Praxisbegriff, der einerseits die bis heute nachwirkenden antiken und jüdisch-christlichen Wurzeln nicht außer Acht lässt, gleichzeitig aber die industriellen bzw. postindustriellen Entwicklungen der Moderne aufnimmt, unabdingbar. Die aristotelische Auskopplung des Herstellens aus dem Praxisbegriff wird zurückgenommen, und Handeln wird – ohne Aufgabe des Sittlichkeitsanspruches – um den Begriff der herstellenden bzw. hervorbringenden Tätigkeit erweitert. Das heißt, man muss einen Praxisbegriff gewinnen, der u. a. beide Momente, *Herstellen* und *Handeln*, in sich vereinigt.

Aber auch dann noch wäre der Begriff Praxis unvollständig bestimmt. Zu Beginn dieser Überlegungen wurde an eine zumeist übersehene, wenn nicht gar verdrängte Dimension des Nachdenkens über Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule erinnert. Musikbezogenes Lernen in der Schule heißt für Schülerinnen und Schüler *Schaffung von Arbeitskraft*; Arbeitskraft wird ihrerseits gewonnen über *Arbeit(en)* (Marx, 1972, S. 185). Es geht folglich um einen Begriff von Praxis, der Arbeit als konstitutives Moment gesamtgesellschaftlicher Praxis enthält, bereichsspezifisch d. h. für musikbezogenes Lernen in der Schule artikuliert und damit grundlegend (d. i. konstitutiv für den Begriff) in sich zur Geltung bringt.

Problemgeschichtlich gesehen birgt der Arbeitsbegriff zwei historisch vorgezeichnete Momente, die ihn mehr oder weniger explizit auch heute noch (mit)bestimmen. Eines stammt aus der alttestamentarischen Überlieferung in der Genesis (Kap. 3, S. 17-19) das andere aus der Antike – auch hier wieder wesentlich durch Aristoteles formuliert.

⁵ Vgl. dazu Kaiser (2001) sowie Vogt (2002, 2004).

Alttestamentarisch erscheint Arbeit in dem Augenblick, als die Menschen aus dem Paradies vertrieben werden. Was geht voraus? Jahwe Gott schuf den Menschen nach seinem Ebenbilde, ihm ähnlich. Mitgegeben war dem Menschen die Herrschaft über die belebte und unbelebte Natur. (Gen. 1, 26) Das heißt: Die Lebensgrundlage für den Menschen war ihm – ohne mühevollenes Zutun (Gen. 1, 28) – dauerhaft geschenkt. Das ändert sich grundlegend nach dem Sündenfall: Der Erdboden wird verflucht: Die selbstverständliche und gebende Üppigkeit des Bodens (und damit der Lebensgrundlage) wird zurückgenommen: Unter körperlicher Mühsal sollst du, Mensch, dich nun von diesem – um seines gebenden Reichtums beraubt: Dornen und Disteln bringt er nun hervor – ernähren. Arbeit wird zu einem Resultat des Übergangs von der Herrschaft *über* die Natur zur Beherrschung *durch* die Natur. Die Folge dessen, die Reproduktion des Lebens wird allein durch Arbeit möglich.

Im handlungstheoretischen Diskurs der Nikomachischen Ethik wird Arbeit nicht explizit zur Sprache gebracht. Dieses erfolgt in der Politik, und zwar erscheint dort Arbeit als Sklavenarbeit (Aristoteles, Politik 1254 b 15 sowie 1260 a 30). Sie wird gezeichnet als Gegenbild zu dem für das politische Geschäft notwendigen Handeln des freien Bürgers der Polis. Arbeit, so Aristoteles, diene der materiellen Reproduktion des Lebens. Sie bedeute Mühsal, entstehe aus Notwendigkeit und nicht aus Freiheit. Im Gegensatz zum Herstellen und Handeln kenne sie kein Resultat; denn das, was sie produziere, die Lebens-Mittel, verschwinde in ihrer Konsumtion durch die die Sklaven besitzende Klasse. Arbeit ist folglich Merkmal einer bestimmten gesellschaftlichen Klasse. Rudimente dieser Vorstellung, dass Arbeit Angelegenheit einer bestimmten Gruppe von Personen sei, finden sich im auch heute noch gebräuchlichen Begriff der *Arbeiterklasse*. (Dieser Begriff stellt also nicht nur die qualitative Bestimmung einer Form der menschlichen Tätigkeit dar, sondern fungiert zugleich als gesellschaftliches Abgrenzungskriterium.)

Es dürfte nicht schwer sein, die beiden zuvor angesprochenen Momente in gegenwärtigen – und nicht nur marxistisch beeinflussten – Arbeitstheorien wiederzufinden.

Konstitutive Momente des Begriffs „Verständige Musikpraxis“

Ohne Zweifel ist die Schule in ihrer Funktion als Ort des Lernens eine Institution zur Schaffung von Arbeitskraft.⁶ Kaum eine Bestimmung von Aufgabe und Ziel der allgemeinbildenden Schule negiert diese Tatsache.⁷ Dabei nennen wir hier Schaffung von Arbeitskraft jene Prozesse, in denen die weitgehend gesellschaftlich bedingten psycho-physischen Voraussetzungen geschaffen werden, welche die Herstellung eigener und die An-eignung fremder musikbezogener Produkte sowie deren Darstellung in einem je spezifischen gesellschaftlichen Umfeld – für die gegenwärtige Diskussion: in der allgemeinbildenden Schule – ermöglichen.

Gefordert ist folglich ein Kriterienset, das die notwendigen und hinreichenden Bedingungen enthält, um musikbezogenes Tun im Schulunterricht als Arbeiten beschreiben, und das heißt auch: identifizieren zu können.⁸

⁶ Man kann den Zusammenhang von Lernen und Schaffung von Arbeitskraft kaum prägnanter formulieren als Marx dieses im „Kapital“ vollzieht: „Um die allgemein menschliche Natur so zu modifizieren, dass sie Geschick und Fertigkeit in einem bestimmten Arbeitszweig erlangt, entwickelte und spezifische Arbeitskraft wird, bedarf es einer bestimmten Bildung und Erziehung, welche ihrerseits eine größere oder geringere Summe von Warenäquivalenten kostet. Je nach dem mehr oder minder vermittelten Charakter der Arbeitskraft sind ihre Bildungskosten verschieden“ (MEW 1972, S. 186).

⁷ S. o. die Ausführungen zu Kanitz sowie u. a. die Studie von Klieme et. al. 2003.

⁸ Es dürfte einsichtig sein, dass die notwendigen und hinreichen Bestimmungen zur Beschreibung von Arbeit, Arbeitskraft usf. durch die Auseinandersetzung mit Hegel und Marx gewonnen wurden; vgl. dazu insbesondere Hegel 1969, S. 259; 1973, S. 36f. sowie Marx 1857/58; 1867/1972 und 1968.

Tabelle 1: Arbeiten: eine klassifikatorische Matrix

Kriterium	Kriteriumsfrage
(1.) Erstellung eines Produkts (das kann auch ein nicht-materielles Lernresultat sein.) Führt zur Frage in der Form von →	Wurde ein Produkt erstellt?
(2.) Die Tätigkeit des Erstellens ist an eine für einen bestimmten Arbeitszweig spezifische Arbeitskraft gebunden. Führt zur Frage in der Form von →	Ist für das erstellte Produkt eine spezifische Arbeitskraft vonnöten?
(3.) Das Produkt des Tätigkeitsprozesses ist für den Tausch bestimmt, damit die Produktion des Lebens – über das im Tausch erworbene/zu erwerbende Produkt gesichert werden kann. Führt zur Frage in der Form von →	Ist das erstellte Produkt für den Austausch, d.h. zum Erwerb eines als (lebens)wichtig erachteten Äquivalents bestimmt?
(4.) Führt der Tätigkeitsprozess zu erhöhter Lernfähigkeit, d. h. erweiterter Arbeitskraft und damit zur Erweiterung der Sicherung einer Produktion des Lebens? (Vorrangiges Ziel von schulischem, auch musikbezogenem Lernen) Führt zur Frage in der Form von →	Führt der Tätigkeitsprozess zu erweiterter Arbeitskraft? (hier: verbesserte musikbezogene Lernfähigkeit)

Um diese Matrix und deren Funktion ein wenig zu verdeutlichen, wird auf das zuvor schon einmal verwendete Beispiel der Produktion eines Musicals durch die Klasse 8 der Schule Z zurückgegriffen. Aus Gründen der Komplexitätsreduktion wenden wir uns nur einer Schülerin, der Schülerin Y zu, die in diesem Rahmen das Instrument A spielt. Damit sie dieses spielen kann, muss sie eine Vielzahl von zuvor erworbenen Fähigkeiten mitbringen; sie muss entsprechende spieltechnische Fähigkeiten besitzen; sie muss das Musizieren in einer Gruppe, einem (Schul)Orchester erlernt haben und über viele weitere Kompetenzen verfügen.

Es ist nun möglich, die oben aufgeführten Kriteriumsfragen konkret zu stellen und zu beantworten:

1. Die Schülerin Y hat sich an Proben und Aufführung des Musicals beteiligt. Das heißt, sie hat ihr Produkt erstellt (und natürlich auch ihren Teil zum Gesamtprodukt der Musical-Produktion beigetragen).
2. Damit sie aber ihr Produkt erstellen konnte, war eine beträchtliche Reihe von Kompetenzen (= Arbeitskraft) gefragt. Diese hatte sie während der Proben und bei der Aufführung eingebracht.
3. Die Schülerin Y hat ihre Leistung im Rahmen von Schulunterricht, ihrer Arbeitsstätte, erbracht. Die *subjektiv* entstehende Freude über die Beteiligung an der Produktion des Musicals und dessen Gelingen kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass *objektiv* Arbeit geleistet wurde. Sie hat damit u. a. ihre Chancen auf das Äquivalent ihrer Beteiligung, „eine gute Note in Musik“ auf dem Zeugnis, gewahrt und gesichert. Dieses ist – insgesamt gesehen – keineswegs unwichtig im Hinblick auf den Schulerfolg, der für das Ausmaß an zukünftigen Berufs- und Lebenschancen, allgemein: für gesellschaftliche Gratifikationen, ausschlaggebend ist.
4. Durch ihre Beteiligung an der Produktion des Musicals hat sie zweifellos ihre Arbeitskraft, sprich: ihre spielerischen, interpretatorischen usw. Fähigkeiten erweitert.

Dieses fiktive Beispiel macht implizit darauf aufmerksam, dass der den Hintergrund dieser Darlegungen bildende Begriff von Praxis über den Begriff *Arbeiten* sowohl das Moment *Herstellen* als auch das Moment *Handeln* beinhaltet. Die Anschlussstellen dafür bilden in der Matrix die Punkte 1 und 3.

Dabei gilt für die Analyse und Bestimmung sowohl von *Herstellen* als auch von *Handeln* dieselbe methodische Grundorientierung wie sie zuvor für *Arbeiten* geltend gemacht wurde. Es geht nicht um eine ontologische Fixierung der Begriffe, sondern um notwendige und hinreichende Bestimmungen zur Beschreibung von Herstellen und Handeln. Die Grundfrage lautet folglich nicht: Was *ist* Herstellen und Handeln? sondern: Welche *hinreichenden* und *notwendigen Bedingungen* müssen gegeben sein, dass wir von Herstellen und Handeln *sprechen* können/dürfen? Antworten auf diese Fragen formulieren wir jeweils wieder über eine klassifikatorische

Matrix. Für das Herstellen nutzen wir eine Modifikation der aristotelischen Vorgaben.⁹

Tabelle 2: Herstellen

Kriterium	Beispiel
(1.) Herstellen geht auf die Verwirklichung einer(s) – vorliegenden – Vorstellung (Planes o. ä.) von einem Produkt, einem Sachverhalt, einem Prozess usf.	Vorliegender Notentext/ Kompositorische Absicht
(2.) Die Verwirklichung ist gebunden an „instrumentelles/zweckrationales Wissen“ und „handwerkliches Können“	Wissen, wie Notentexte umzusetzen sind, sowie entsprechende musikpraktische Fähigkeit(en).
(3.) Dieses wurde in vielen vorausgehenden „Lern“-Situationen gewonnen und hat sich als erfolgreich erwiesen. (Es hat sich „Erfahrung“ gebildet.)	Vorgängig erworbene Erfahrung, wie die im Notentext niedergelegte Musik bzw. die eigene kompositorische Vorstellung zu interpretieren bzw. zu realisieren ist.
(4.) Erfahrungsgesättigtes Herstellen mündet im gelingenden/gelungenen „Produkt“	Das musikbezogene Herstellen mündet in der „Beherrschung“, der Realisation des Stückes

Für den Begriff Handeln wird auf das Modell einer klassifizierenden Matrix zurückgegriffen, wie es ähnlich der amerikanische Philosoph David Rayfield 1968 vorgelegt hat.

⁹ Der für diese Überlegungen vorgegebene Rahmen erlaubt keine detaillierte Deduktion und Begründung der folgenden Matrizes und der sie konstituierenden Kategorien. Dafür sei verwiesen auf Kaiser (2010).

Tabelle 3: Handeln

Kriterium	Kriteriumsfrage
(1.) Gegebensein eines Tuns und dessen inhaltliche Bestimmung. Führt zur Frage in der Form von →	Was tut die Person A? bzw. Was hat A getan?
(2.) Freiheit, eine bestimmte Tätigkeit V vollziehen zu können. Führt zur Frage in der Form von →	Könnte man sich in irgendeiner Situation zur Tätigkeit V entscheiden?
(3.) Verantwortlichkeit für V. Führt zur Frage in der Form von →	Kann die Person A begründen, warum sie V tut bzw. getan hat?
(4.) Rückbezug von A auf die Tätigkeit V. Führt zur Frage in der Form von →	Kann die Person A bejahen, dass sie V tut bzw. V getan hat?

Die folgende Situation mag das gerade Dargelegte veranschaulichen. Es geht um Alexander, einen hervorragenden Pianisten der 10. Klasse, der auf einem Schulkonzert „Vogel als Prophet“ aus den Waldszenen von Robert Schumann gespielt hat. Die Frage lautet: Handelt es sich einfach nur um ein *Tun* oder hat Alexander *gehandelt*?

(1) Was tut Alexander? bzw. Was hat Alexander getan? – Er hat „Vogel als Prophet“ gespielt. (2) Kann man sich überhaupt dazu entscheiden (es muss keineswegs Alexander sein), „Vogel als Prophet“ zu spielen? – Sicherlich, ein versierter Klavierspieler kann sich dazu entscheiden. (3) Ist Alexander für sein Spiel verantwortlich? – Ja, er ist dafür verantwortlich. Er wurde weder von seinen Eltern noch von sonst einer Instanz dazu gezwungen (wenigstens hier im Beispiel), „Vogel als Prophet“ zu spielen. (4) Alexander antwortet auf die Frage, ob er „Vogel als Prophet“ gespielt habe: Ja, ich habe „Vogel als Prophet“ gespielt.

Es ist wichtig, sich bewusst zu machen, dass erst die *Zustimmung zu allen 4 Fragen* es erlaubt, Alexanders Musizieren als *Handeln* zu qualifizieren.

Dieses Beispiel gibt zugleich eine Sicht auf Zusammenhänge, hier auf das *Herstellen*, frei, wenn man nämlich die klassifizierende Matrix zum *Herstellen* auf das Musizieren von Alexander anlegt: (1) Alexanders Ab-

sicht besteht darin, „Vogel als Prophet“ zu spielen. (2) Er weiß, wie die Noten des Stückes von Schumann zu lesen sind, er hat auch durch seine Ausbildung die notwendigen spieltechnischen Voraussetzungen erworben. (3) Die Erfahrung seiner bisherigen pianistischen Ausbildung „sagt“ ihm, was er zu tun hat, um dieses Musikstück von Schumann angemessen interpretieren zu können. (4) Indem er es im Schulkonzert vorspielt, zeigt er, dass er das Stück „beherrscht“, das heißt: seiner Absicht gemäß realisieren kann.

In ähnlicher Weise könnte man jetzt auch mit der klassifizierenden Matrix zum Arbeiten verfahren. Da das Verfahren einsichtig sein dürfte, wird hier darauf verzichtet (vgl. das zuvor gegebene Beispiel der Schülerin Y). Wichtiger ist folgendes: Es gibt eine systematische Stufung vom Herstellen über das Handeln zum Arbeiten. 1. Herstellen kann man etwas, ohne dabei handeln oder arbeiten zu müssen. 2. Handeln ist ohne das Herstellen (s. o.) nicht möglich. Aber handeln kann man, ohne dabei zugleich arbeiten zu müssen. 3. Arbeiten wäre jene Form der Tätigkeit, für die sowohl das Herstellen als auch das Handeln konstitutiv sind.

Die drei klassifizierenden Matrizes und die soeben gezeigte systematische Stufung geben die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für die Identifizierung und Beschreibung eines musikbezogenen Tuns in der Schule als Verständige Musikpraxis.

4. NachDenken

Bisher war in Verfolgung eines transzendental-pragmatischen Zugriffs nach den notwendigen und hinreichenden Bestimmungen dafür gesucht worden, dass eine bestimmte menschliche Tätigkeitsform als Arbeit bezeichnet werden darf. Als diese Tätigkeit war das musikbezogene Lernen in der Schule zum Gegenstand gegeben. Es hat sich gezeigt, dass im Begriff des Arbeitens (der *LernArbeit*) zwei weitere Tätigkeiten eingeschlossen sind, das auf eine – nicht nur materielle, sondern auch ideelle – Gegenständlichkeit bezogene *Hervorbringen* oder *Herstellen* und das auf den sozialen Kontext bezogene *Handeln*. Problemgeschichtliche Bezugnahmen hatten zur Entwicklung und Formulierung der o. g. kategorialen Bestimmungen entscheidend beigetragen. Zwei keineswegs unerhebliche Gesichtspunkte sind bisher noch nicht zur Sprache gekommen:

1. Wird das, was – objektiv – mit Recht als LernArbeit zu bezeichnen ist, auch subjektiv, das heißt aus der Sicht der Schülerinnen und

Schüler, als Arbeit wahrgenommen und empfunden? Auf diese Frage kann allerdings hier keine Antwort gegeben werden; sie ist nur über einen empirischen Zugriff zu gewinnen.

2. Welche historisch wirkmächtigen Vorstellungen halten sich bis in den modernen Begriff von Arbeit durch und bestimmen damit auch den Begriff der musikbezogenen LernArbeit in der Schule? Eine Antwort auf diese Frage ist möglich, da sie aus dem begriffs- und problemgeschichtlichen Kontext von Arbeit und deren historisch-gesellschaftlicher Würdigung zu gewinnen ist.

Erinnern wir uns zunächst an die durch die antike und die christlich-alttestamentarische Denktradition vollzogene Würdigung von Arbeit als Last, die einerseits der klassenspezifischen Differenzierung der antiken Polis, andererseits der Nachwirkung der Schöpfungsgeschichte der Genesis zu verdanken ist. Fasst man damit die *Wurzeln* der bis heute substantiell (mit)wirkenden Denktradition, so hat sich in dieses Denken jene Entwicklung moderner Gesellschaften eingearbeitet, in denen Arbeit keineswegs mehr ausschließlich negativ konnotiert ist, sondern als Möglichkeitsbedingung der Reproduktion des Lebens verstanden wird. Entzug von Arbeit oder Ausschluss von ihr bedeutet demzufolge Verunmöglichung eines humanen Lebens. 1948 hat die UN aus diesem Bewusstsein heraus die Konsequenz gezogen. Im Artikel 23, Absatz 1 der „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ wird für jeden Menschen das Recht auf Arbeit festgeschrieben:

Jede Person hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf gerechte und günstige Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz vor Arbeitslosigkeit.

Man fragt sich zu Recht: Gibt es – historisch gesehen – entscheidende „Bruchstellen“, die zu dieser gegenüber ihren Ursprüngen gewandelten Würdigung von Arbeit und damit zu einem anderen Begriff von Arbeit geführt haben, einem Begriff, der in der *Würde des Menschen* verankert ist.

Von der Arbeit als Last zur Arbeit als Dienst am Mitmenschen

Als eine historisch und systematisch kaum zu überschätzende Wendemarke im Verständnis von Arbeit gilt die Zeit der Reformation.¹⁰ Luthers

¹⁰ Vgl. dazu z. B. Negt 2001, S. 296.

Verständnis von Arbeit zeigt drei Dimensionen: eine theologische, eine anthropologische und eine soziale.¹¹ Grundlage dieser dreifachen Funktionsbestimmung bildet die Auffassung von den zweierlei Naturen des Menschen

„Nach der seelen wirt er eyn geystlich, new, ynnerlich mensch genannt, nach dem fleysch und blut wirt er eyn leyplich, allt und eußerlich mensch genannt.“ (Luther, 1520/2011, S. 20)

Dem Lutherischen Glaubensverständnis zufolge trägt Arbeiten und sein Resultat, das „werck“, nicht zur Befreiung des „innerlichen Menschen“ bei:

„Die werck aber seyn todte ding, kunden nit ehren noch loben gott, wie wol sie mugen geschehen und lassen sich thun gott zu ehren und lob.“ (Luther, 1520/2011, S. 27)

Hier wird die spezifische Doppelsicht auf Arbeit besonders deutlich. Einerseits dient das Resultat des Arbeitens, „die werck“, unter dem Gesichtspunkt von Frömmigkeit und Erwerb des ewigen Lebens zu nichts; andererseits aber arbeitet der Mensch zu Ehren und zum Lobe Gottes, ohne sich damit einen Gewinn im Hinblick auf die ewige Seligkeit zu verschaffen. Arbeiten geschieht in der Funktion als Zucht des Leibes. In diesem Gedanken erfolgt der Übergang von der theologischen „Abwertung“ des Arbeitens und seines Resultats, des „werck“, hin zur anthropologischen Begründung von Arbeit:

„Aber die selben werck müssen nit geschehn ynn der meynung, das da durch der mensch frumm werd fur gott, ... , sondern nur yn der meynung, das der leyp gehorsam werde und gereynigt von seinen bosen lüsten, ..., denn der Mensch „findt (...) ynn seynem fleysch eynen widerspenstigen willen, der will der welt dienen und suchen was yhn lustet.“ (Luther, 1520/2011, S. 33)

Halten wir kurz inne: Es gibt die zwei Naturen des Menschen. Im Hinblick auf die erste, die innere, ist Arbeit *unerheblich*, was die je individuelle Rechtfertigung des Menschen vor Gott betrifft. *Bedeutsam* wird Arbeit (und ihr Resultat des „werck“) unter dem Gesichtspunkt a) des Lobes Gottes und b) zum Zwecke der „Casteyung“ des Leibes, damit der Mensch keinem Müßiggang anheimfalle (Luther, 1520/2011, S. 33-34.) Luthers

¹¹ Zu einer kapitalismustheoretischen Aufarbeitung dieses Arbeitsverständnisses vgl. Weber 1920/²2006, spezifisch hier: S. 96-106 und S. 132, Anm. 59.

Sicht auf Arbeit reicht letzten Endes bis ins Paradies zurück, d. h. vom Beginn der Welt an, also noch *vor* dem Sündenfall:

„Das gott den geschaffenen menschen setzt ynß paradiß, das er daselb erbeytten und hutten solt.“ (Luther, 1520/2011, S. 34)

Arbeit hatte daher zunächst keineswegs den später so dominanten Last- und Mühe-Charakter. Arbeit, so lässt sich sagen, eignet von Anfang des Menschengeschlechtes an eine humane Qualität. Sie definiert den Menschen als „animal laborans“.

In der Verankerung von Arbeit im „eußerlichen menschen“ gründet zugleich die soziale Fundierung von Arbeit:

„Nu wollen wir von mehr wercken sagen, die er gegen andere menschen thut. Denn der Mensch lebt nit allein ynn seynem leybe, sondern auch unter andernn menschen auff erden. Darumb kann er nit on werck sein gegen die selbenn, er muss yhe mit yhn zu reden und zu schaffen habenn, wie wol yhm der selben Werck keyns nodt ist zur frumkeit und seligkeyt. Drumb soll seyne meynung ynn allen wercken frey und nur dahynn gericht sey, das er andernn leutten damit diene und nütz sey.“ (Luther, 1520/2012, S. 38)

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Arbeit zum Lobe Gottes, Arbeit zur Kasteiung des eigenen Körpers, d. h. zum Zwecke der Anpassung des *eußerlichen* an den *ynnern* Menschen und schließlich Arbeit als Dienst am Nächsten, das sind – historisch und systematisch gesehen – die entscheidenden Schritte im Hinblick auf die Überschreitung der ausschließlich negativen Konnotation von Arbeit, wie sie vor Luther gang und gäbe war. Diese Umwertung des Arbeitens und seines Resultats, des „werck“, hat grundlegende Folgen für das Verständnis von Arbeit bis heute. Allerdings muss ergänzend hinzugefügt werden, diese Veränderung im Verständnis von Arbeit ist nicht allein Luthers Werk.

Arbeit und das Recht auf ihr Resultat

Von der Seite politischer Theorie, mehr als anderthalb Jahrhunderte später, kommt ein Verständnis von Arbeit, das in bestimmten Passagen Hegelsche und Marxsche Gedanken vorwegnimmt. Formuliert wird es in den 1690 erscheinenden *Two Treatises of Government* von John Locke. In der 2. Abhandlung, *Essay Concerning the True Original, Extent, and End of Civil*

Government, bildet das spezifische Verständnis von Arbeit die legitimatorische Grundlage einer Theorie des Eigentums.

„Whether we consider natural reason, which tells us, that men, being once born, have a right to their preservation, and consequently to eat and drink, and such other things as nature affords for their subsistence: or revelation, which gives us an account of those grants God made of the world to Adam, and to Noah, and his sons, it is very clear, that God, as king David says, Psal. cxv. 16. has given the earth to the children of men; given it to mankind in common.” (Locke, 1690, § 25)

Diese verblüffend einfach erscheinende Verknüpfung von naturrechtlichem und religiösem Denken, demzufolge das Geschenk der mundanen Ressourcen allen Menschen gemeinsam gemacht worden ist, birgt allerdings ein Problem. Aus seiner Lösung entwickelt sich die spezifische Vorform des *modernen* Arbeitsbegriffes:

„Though the earth, and all inferior creatures, be common to all men, yet every man has a property in his own person: this nobody has any right to but himself. The labour of his body, and the work of his hands, we may say, are properly his. Whatsoever then he removes out of the state that nature hath provided, and left it in, he hath mixed his labour with, and joined to it something that is his own, and thereby makes it his property.” (Locke, 1690, § 27)

Locke geht sogar so weit, in einer Verknüpfung von Naturrecht und göttlicher Fügung, aus geleisteter Arbeit einen individuellen *Rechtsanspruch* auf das durch Arbeit Bewirkte abzuleiten, denn Gott gab die Welt dem Fleißigen und Verständigen zum Gebrauch:

„He gave it to the use of the industrious and rational, (and labour was to be his title to it).” (Locke, 1690, § 34);

und Arbeit ist das, was den Dingen (jeweils unterschiedlichen) Wert verleiht:

„for it is labour indeed that puts the difference of value on every thing.” (Locke, 1690, § 40)

Arbeit als konstitutives Moment eines humanen Lebens

Wiederum wenig mehr als 150 Jahre später entfaltet ein neues Verständnis von Arbeit seine bis heute andauernde Wirkung:

„Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eigenes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur.“ (Marx, 1867/1972, S. 192)

Es ist keinesfalls die hinter der Argumentation von Locke stehende eigentumstheoretische Perspektive, die hier interessiert. Es ist vielmehr die Positionierung von Arbeit und deren Funktion in der Aneignung von Welt, die sowohl Locke als auch Marx miteinander verbindet. Nicht zu übersehen dabei ist jedoch die unterschiedliche Würdigung der Arbeit, als eine nicht nur den Gegenstand, sondern zugleich das arbeitende Individuum verändernde Kraft, bei Marx. Dass der Mensch durch seine Aneignung der Natur in der Arbeit nicht nur den „Stoff“ der Bearbeitung verändert, sondern auch sich selbst, ist eine der zentralen Einsichten der Marxschen Arbeitstheorie. Hier fassen wir überdies den Einfluss Hegels auf Marx. Marx schätzt (u. a.) an Hegel, dass dieser die Selbsterzeugung des Menschen als Prozess fasst, die Vergegenständlichung als Entgegenständlichung, als Entäußerung und als Aufhebung dieser Entäußerung. Hegel, so Marx, fasst das Wesen der Arbeit und kann den „wirklichen Menschen“ als Resultat seiner eigenen Arbeit begreifen (Marx, 1968a, S. 574). In der Vorstellung der Selbstkonstitution des Menschen durch Arbeit überschreitet Marx, bei aller unterschiedlichen Affinität, nicht unbeträchtlich Lockes Konzeption von Arbeit.

Aber es gibt einen weiteren Punkt, in dem Marx über Locke hinausgeht. Er hängt mit dem gerade Gesagten eng zusammen. In der Auseinandersetzung mit dem Begründer der Nationalökonomie, Adam Smith, weist er dessen enges Verständnis von Arbeit als biblischen Fluch ab. Die „Ruhe“ erscheine Smith als der mit Freiheit und Glück identische Zustand. Demgegenüber bilde das Bedürfnis nach Arbeit ein Bestimmungsmerkmal des Menschen. Arbeit erfährt auf diese Weise eine anthropologische Fundierung:

„Daß das Individuum ,in seinem normalen Zustand von Gesundheit, Kraft, Tätigkeit, Geschicklichkeit, Gewandtheit‘ auch das Bedürfnis einer normalen Portion Arbeit hat und von Aufhebung der Ruhe, scheint A. Smith fernzuliegen.“
(Marx, 1857/58, S. 505)

In der Setzung von Zwecken durch das Individuum, die damit nicht länger den Charakter von Naturnotwendigkeit an sich haben, artikuliert sich die Selbstverwirklichung des Subjekts; denn in der Überwindung von Hindernissen, derartige Zwecke *durch Arbeit* zu erreichen, betätigt sich menschliche Freiheit.

Resümee

Geht man die bisher zur Sprache gekommenen Begriffe von Arbeit (und deren Funktionsbestimmung) durch, dann zeigt sich:

1. Arbeit ist als mühevollere Tätigkeit Folge eines Vergehens gegen Gott. Sie ist dadurch zur notwendigen Bedingung der Erhaltung des materiellen und ideellen menschlichen Lebens geworden.
2. Arbeit ist zwar nach wie vor eine mühevollere Angelegenheit; sie erhält aber über ihre Bestimmung als Last hinausgehend eine dreifach andere funktionale Gewichtung. Sie dient dem Gotteslob, der Selbstdisziplinierung sowie der Hilfeleistung gegenüber anderen Menschen
3. Arbeit ist das Mittel zur Reproduktion des Lebens.
4. Wenn sie sich als freie, nicht entfremdete Arbeit zeigen kann, ist sie *specimen humanitatis*, Moment einer beglückenden Selbstdefinition des Menschen.

Alle vier Bestimmungen bringen sich auch gegenwärtig in der musikbezogenen LernArbeit in der Schule zur Geltung. Damit wird die Qualität von Arbeit subjektiv davon abhängig, ob sie selbstbestimmt übernommen oder fremdbestimmt oktroyiert wird. Festhalten lässt sich: LernArbeit ist nicht prinzipiell aus dem Musikunterricht der Schule zu eliminieren. Ihr qualitativer Status aber hängt davon ab, in welchem Maße die Fremdbestimmung oder die Empfindung des Fremdbestimmtseins minimiert werden kann. Der Begriff Arbeit ist eine gesellschaftliche Schlüsselkategorie. Verändert sie sich, so verändert sich damit zugleich auch die durch (musikbezogene) LernArbeit definierte Institution Schule samt ihren Organisationsprinzipien, Beziehungsstrukturen und Wertorientierungen. Der

erste Teil der hier vorliegenden Darlegungen war von der Bezugnahme auf die Arbeitsschulbewegung bestimmt. In zweifacher Hinsicht bildet sie, genauer der darin wirksame Begriff von Arbeit, ein aufschlussreiches Beispiel für das gerade Gesagte:

1. Die Orientierung am Begriff *Arbeit* in und für die allgemeinbildende Schule hatte grundlegende Veränderungen der Institution Schule, der Form des Lernens, der Organisation der sozialen Beziehungen usf. gegenüber der bis dahin existierenden Schule zur Folge.
2. Die Veränderung des Arbeitsbegriffes *im Laufe der Entwicklung der Arbeitsschulbewegung*, von der Betonung der manuellen Arbeit im Unterricht hin zum Verständnis der Arbeit als geistige Arbeit, hatte entscheidende Folgen für die Inhalte, die Formen der Unterrichtsorganisation und natürlich für die pädagogisch orientierte Diskussion jener Zeit.

Literatur

- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Oxford: Oxford University Press; dt. (2011). *Absicht*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Aristoteles (1985). *Nikomachische Ethik* (4. Auflage). Hamburg: Meiner.
- Aristoteles (1981). *Politik* (4. Auflage). München: dtv.
- Clostermann, G. (1929). *Philosophie und Psychologie der Arbeitsschule*. Langensalza: Beyer & Söhne.
- Dahlke, E. (1930). *Das Arbeitsprinzip im Schul-Musikunterricht* (2. Auflage). Essen: Baedeker.
- Davidson, D. (1980). *Essays on Action and Events*. Oxford: Oxford University Press; dt. (1990). *Handlung und Ereignis*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gaudig, H. (1928). *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis* (5. Auflage) Breslau: Hirt.
- Hegel, G. W. F. (1969). *Vorlesungen über die Philosophie der Religion*, Bd. II. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1973). *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, (63), 597-606.

- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hrsg.), *Musik – unsere Welt als andere* (S. 85-97). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: www.zfkm.org/10-kaiser.pdf [03.03.2012].
- Kanitz, O. F. (1925). *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. Jena: Urania.
- Kerschensteiner, G. (1912). *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig: Teubner.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kühn, W. (1922). Das Prinzip der Arbeitsschule im Musikunterricht. In Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), *Musik und Schule* (S. 66-74). Berlin: Quelle und Meyer.
- Kühn, W. (1981). Schulmusik – Anregungen für die Unterrichtspraxis auf der Grundlage des Arbeitsprinzips, der Produktivität und der Hermeneutik. In W. Kramer (Hrsg.), *Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen* (S. 182-185). Regensburg: Bosse.
- Locke, J. (1690/1998). *Zwei Abhandlungen über die Regierung* (7. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luther, M. (1520/2011). *Von der Freyheit eynisz Christen menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Marx, K. (1857/58). *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. Fotomechanischer Nachdruck der Moskauer Ausgabe von 1939 und 1941. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Marx, K. (1867/1972). *Das Kapital – Kritik der politischen Ökonomie, Bd. 1* (MEW Bd. 23). Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1968a). Kritik der Hegelschen Dialektik und Philosophie überhaupt. In *Ökonomisch-philosophische Manuskripte 1844*. In MEW, Ergänzungsband 1. Teil, Schriften – Manuskripte – Briefe bis 1844 (S. 568-588). Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1968b). Die entfremdete Arbeit. In: *Ökonomisch-philosophische Manuskripte 1844*. In: MEW, Ergänzungsband 1. Teil, Schriften – Manuskripte – Briefe bis 1844 (S. 510-522). Berlin: Dietz.

LernArbeit

- Negt, O. (1984). *Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit*. Frankfurt: Campus.
- Negt, O. (2001). *Arbeit und menschliche Würde*. Göttingen: Steidl.
- Rayfield, D. (1968). Action. *Nous*, 2, 131-145; dt. Handlung. In G. Meggle (Hrsg.) (1985). *Analytische Handlungstheorie, Bd. 1 Handlungsbeschreibungen* (S. 69-88). Frankfurt: Suhrkamp.
- Rescher, N. (1967). Aspects of Action. In N. Rescher (Ed.) *The Logic of Decision and Action* (S. 215-219). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press; dt. (1985): Handlungsaspekte. In G. Meggle (Hrsg.) (1985). *Analytische Handlungstheorie, Bd. 1 Handlungsbeschreibungen* (S. 1-7). Frankfurt: Suhrkamp.
- Ueding, G. (Hrsg.) (2005). *Rhetorik. Begriff – Geschichte – Internationalität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vogt, J. (2002). Genie oder Arbeit? Annäherungen an eine produktionsorientierte Theorie musikalisch-ästhetischer Erfahrung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-14. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt3.pdf> [7.1.2012].
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-17. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf> [7.1.2012].
- Weber, M. (1920/2006). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. München: Beck.
- Wicke, R. (1928). Erlebnis und Arbeit im Musikunterricht. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), *Musikpädagogische Gegenwartsfragen* (S. 13-45). Leipzig: Quelle und Meyer.

Hermann J. Kaiser
Sülldorfer Kirchenweg 118 A
D-22589 Hamburg
Email: hajoka@t-online.de