

Jank, Werner

Verstehen von Musik oder Teilhabe an musikalischen Praxen? Aspekte eines Paradigmenwechsels

Eichhorn, Andreas [Hrsg.]; Schneider, Reinhard [Hrsg.]: Musik - Pädagogik - Dialoge. Festschrift für Thomas Ott. München : Allitera Verlag 2011, S. 104-121. - (Musik, Kontexte, Perspektiven; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Verstehen von Musik oder Teilhabe an musikalischen Praxen? Aspekte eines Paradigmenwechsels - In: Eichhorn, Andreas [Hrsg.]; Schneider, Reinhard [Hrsg.]: Musik - Pädagogik - Dialoge. Festschrift für Thomas Ott. München : Allitera Verlag 2011, S. 104-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-182167 - DOI: 10.25656/01:18216

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-182167>

<https://doi.org/10.25656/01:18216>

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

Digitalisiert

Musik – Pädagogik – Dialoge

Festschrift für Thomas Ott

Herausgegeben von Andreas Eichhorn und Reinhard Schneider

Allitera Verlag

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm unter:
www.allitera.de

Juli 2011
Allitera Verlag
Ein Verlag der Buch&media GmbH, München
© 2011 Buch&media GmbH, München
Umschlaggestaltung: Kay Fretwurst, Freienbrink
Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Germany · ISBN 978-3-86906-189-4

Inhalt

Vorwort	9
<i>Georg Auernheimer</i>	
»Die Welt gehört allen!« Tagebuchnotizen 1981 bis 2008 – Vermischtes zum Thema Interkulturalität	11
<i>Andreas Eichhorn</i>	
Joseph Haydn und Felix Mendelssohn Bartholdy: 1809/2009. Reflexionen aus Anlass eines gemeinsamen Gedenkjahres	28
<i>Heinz Geuen/Christine Stöger</i>	
Lehren als personale Kompetenz – einige Gedanken zur Bedeutung der Lehrperson im Musikunterricht	43
<i>Thomas Greuel</i>	
Musikalische Autobiografien – eine Aufgabenstellung zur Selbstreflexion von Studierenden	55
<i>Martin Greve</i>	
Studium <i>Türkische Musik</i> in Deutschland	63
<i>Frauke Heß</i>	
Mit Meki Nzewi in Europa oder Informelles Lernen im Musikunterricht?	75
<i>Bernd Hoffmann</i>	
<i>Way down upon the Suwannee River.</i> »Jazz«-Adaptionen im frühen experimentellen Tonfilm der USA	86

Werner Jank

Verstehen von Musik oder Teilhabe an musikalischen Praxen?

Aspekte eines Paradigmenwechsels 104

Hermann J. Kaiser

Verständige Musikpraxis.

Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens 122

Margret Kaiser-el-Safti

Über Wunderkinder im Allgemeinen und das Wunder

Wolfgang Amadé Mozart 148

Oliver Kautny

Migrantischer Hip-Hop in Deutschland.

Ein Problemaufriss für die Musikdidaktik und für die

Hip-Hop Studies 157

Niels Knolle

Wer waren wir, und wenn, wie viele, und vor allem: warum? 187

Heinz von Loesch

Die Hexachordlehre – ein Schreckgespenst einst und jetzt 197

Anne Niessen

Die Bedeutung von Selbstbestimmung im Musikunterricht aus

Schülersicht 204

Günther Noll

Opposition im Neuen Geistlichen Jugendsingen in der DDR –

ein Beitrag wider das Vergessen 217

Gisela Probst-Effah

Barbara, Barbara, komm mit mir nach Afrika.

Das Afrikabild in deutschen Schlagern der Nachkriegszeit 240

<i>Christoph Richter</i>	
Musik – ein immer schon fächerübergreifender Gegenstand	252
<i>Wilhelm Schepping</i>	
Ein Liederbuch schreibt Geschichte: <i>die mundorgel</i>	265
<i>Reinhard Schneider</i>	
Musikpädagogik und Präsenzkultur	295
<i>Wolfgang Martin Stroh</i>	
Der erweiterte Schnittstellenansatz	307
<i>Jürgen Terhag</i>	
Wie interkulturell ist die Musik(pädagogik)? Launige und spitze Bemerkungen zu einer ungeklärten Selbstverständlichkeit	318
<i>Jürgen Vogt</i>	
Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze	327

Werner Jank

Verstehen von Musik oder Teilhabe an musikalischen Praxen?

Aspekte eines Paradigmenwechsels

»Braucht jemand ein wirkliches Problem für eine Doktorarbeit, sollte dieses bei ihm zuerst die ästhetische Form besitzen.«

(Mead 2008a: 194)¹

Dieser Satz ist ein schöner Einstieg in ein Doktoranden-Kolloquium. Zugleich führt er zum zentralen Punkt in George Herbert Meads *Philosophy of Education*. Was meint Mead mit »ästhetischer Form«? Er unterscheidet drei Phasen des »reflexiven Prozess[es] des Bewusstseins«:

- Die unmittelbare Wahrnehmung oder »emotionale Phase«. (Mead 2008a: 101)
In ihr »wird der Sinninhalt [im Original: »sensuous content«] auf seinen kleinsten Nenner reduziert. [...]. In der Regel erkennen wir gerade so viel, wie nötig ist, damit die Handlung weitergehen kann«. (Mead 2008a: 72 f.; Mead 2008b: 57)
 - Die »ästhetische Phase«
In dieser Phase präsentiert sich uns etwas als Sinn-Ganzes, »nicht als einzelner Bruchteil, der dazu dient, eine mit seinem Gebrauch zusammenhängende Reaktion auszulösen, und auch nicht als Objekt, das es zu analysieren und klassifizieren gilt. Eine Funktion des ästhetischen Zustands besteht also darin, das Objekt als Ganzes zu präsentieren und ihm gleichzeitig einen Wert beizumessen«. (Mead 2008a: 74)
 - Die »intellektuelle Phase«
Hier geht es um das Analysieren, Zergliedern und Reflektieren, »um im Bezug auf das Objekt zu handeln«. (Mead 2008a: 101)
- ¹ »So if one would get a real problem for a doctor's degree, it must first take with him the aesthetic form.« (Mead 2008b: 173) Ich werde im Folgenden bei Zitaten aus Schriften von George Herbert Mead und John Dewey dann, wenn die deutsche Übersetzung relativ frei formuliert, das Zitat auch in der Originalsprache wiedergeben.

Mead betont, dass ein Objekt als Sinn-Ganzes vom Wahrnehmenden »konstruiert« wird (Mead 2008a: 42; vgl. sinngemäß auch Mead 1973: 44) und bezeichnet diese Konstruktion als »schöpferischen Akt« (Mead 2008a: 88) – »a creation« (Mead 2008b: 70).

Auf diese drei Phasen bezieht Mead das eingangs Zitierte: Nur aus der Anschauung des Sinn-Ganzes in der ästhetischen Phase und seiner Bewertung kann ein echtes Problem, eine sinnvolle Frage entstehen und das Denken, Analysieren und Reflektieren in Gang setzen. Das Problem für eine Doktorarbeit sollte deshalb zuerst die ästhetische Form besitzen – also aus einem Sinn-Ganzem heraus entwickelt werden.

Ich werde im Folgenden einige Aspekte dessen beleuchten, was zwei Gründerväter des Amerikanischen Pragmatismus zur Philosophy of Education sagten (George Herbert Mead und John Dewey), von dort ausgehend musikdidaktische Aussagen zum Verhältnis von Subjekt und (musikalischem) Objekt aufgreifen und daran einige Folgegedanken anschließen.

Konstruktion und Vermittlung von Bedeutungen

George Herbert Mead (1863–1931) unterrichtete nach seinem Bachelor-Abschluss 1883 kurze Zeit an einer Schule, wurde aber wegen seiner Art disziplinäre Probleme zu lösen, entlassen. 1887 bis 1891 studierte er Philosophie sowie Psychologie, Griechisch, Latein, Deutsch und Französisch an der Harvard Universität, danach Philosophie, Psychologie und Nationalökonomie in Leipzig und Berlin (unter anderem bei Wilhelm Dilthey). Nach einigen Jahren, in denen er an der Universität von Michigan unterrichtete, holte ihn John Dewey 1894 als Assistenz-Professor für Philosophie an die neu gegründete Universität von Chicago. (Tröhler/Biesta 2008: 7f.)

Die erst 2008 in deutscher Sprache veröffentlichte *Philosophie der Erziehung* hat eine eigene, für die Lektüre wichtige Entstehungsgeschichte: Sie ist die Vorlesungsmitschrift einer Studentin, Juliet Hammond. Mead hat in den Jahren zwischen 1905 und 1911 insgesamt viermal an der University of Chicago eine Vorlesung zur Philosophie der Erziehung angeboten. Die Mitschrift entstand 1910/11. Der Text ist also nicht authentisch. Nach Meinung der Mead-Forscher Gert Biesta und Daniel Tröhler jedoch, die den Band zuerst in englischer, nun auch in deutscher Sprache herausgaben,

»vermittelt uns die Vorlesung eine Theorie der Erziehung, die hochgradig mit denjenigen Ansichten übereinstimmt, die Mead in seinen anderen Veröffentlichungen vertrat [...]. Es [das Typoskript; W. J.] enthält [...] eine Übersetzung von Meads allgemeineren Ansichten über den Ursprung

der Bedeutung und des Bewusstseins in das Feld der Erziehung«. (Tröhler/Biesta 2008: 9 f.)

Das zentrale Thema der Philosophy of Education ist für Mead das Vermitteln von Bedeutungen: »Education is the conveying of meanings«. (Mead 2008b: 172) Deshalb geht es für ihn im Kern um »die Rolle der Kommunikation in der Erziehung und die Rolle der Erziehung in der Kommunikation«. (Mead 2008a: 97)

Die oben genannten drei Phasen des reflexiven Bewusstseins führen direkt zu diesem Thema: »Zwischen der Phase der unmittelbaren Wahrnehmung und der Analyse und Reflexion [...] liegt die ästhetische Phase des Bewusstseins, die ein Sinn Ganzes darstellt, die ein Gefühl für alle Beziehungen und Bewertungen des Objektes als Ganzes beinhaltet und die das geeignete Objekt für die Wahrnehmung des Kindes im zarten Alter ist«. (Mead 2008a: 79)² Dieser Umstand sei für Erziehungstheorien von großer Bedeutung, und auch darüber hinaus: »Der religiöse Kult und Mythos entwickeln sich aus dieser ästhetischen Phase heraus, ebenso wie der Impuls zu berichten, zu schildern und zu erklären – dieser führt zur Theologie, zur Mythologie und zur Wissenschaft. Alle diese Erscheinungen haben ihren Ursprung im ästhetischen Ganzen und verleihen ihm Wert«. (Mead 2008a: 77)

Den Zusammenhang der drei Phasen beschreibt Mead anhand eines Beispiels:

»(1) Eine Person, die es in eine neue Umwelt verschlägt, schützt sich instinktiv vor dem Neuen. In jeder Situation, in der einem alles unvertraut ist, nimmt man diese emotionale Haltung ein, zum Beispiel Fremde oder ein dunkles Zimmer. Dies ist das erste Stadium der Handlung. (2) Nun schreitet man von einer emotionalen Haltung zum nächsten Schritt der Entwicklung voran, der in der Konstruktion eines Objektes besteht. Die Aufmerksamkeit wendet sich dem Objekt zu, um herauszufinden, um was es sich dabei genau handelt. Dieses Konstrukt des Objektes entspricht dem, was wir das ästhetische Stadium nannten. (3) Sodann folgt das Intellektuelle, das Zergliedern, das Analysieren. Diese intellektuell abwägende Analyse erfolgt nicht um ihrer selbst willen, sondern um im Bezug auf das Objekt zu handeln«. (Mead 2008a: 101)³

² »Now there lies between these the aesthetic phase of consciousness which is a sensuous whole, which embodies a feeling of all relations, and an appreciation of the object as a whole, and this is the proper object of perception for the child of tender years.« (Mead 2008b: 63 f.)

³ Mead verwendet im Original ebenfalls die Begriffe »construction« und »construct«. (Mead 2008b: 84)

In einem Zwischenfazit will ich festhalten:

1. Der »reflexive Prozess des Bewusstseins« nach George Herbert Mead ist, vor allem in seiner zweiten Phase, ein schöpferischer Akt bzw. eine Konstruktion, nicht bloß passives Wahrnehmen.
2. Wenn in der ästhetischen Phase ein Problem oder ein Widerstand für das weitere Handeln sichtbar wird, kommt es zur Reflexion und Analyse und damit zum Denken.
3. Die Analyse wird nicht um ihrer selbst willen angestellt, sondern um zu handeln und damit ein Problem zu lösen.
4. Sie beginnt mit dem Zergliedern und Herauslösen von Einzelementen aus dem Sinn-Ganzen, also mit einer Abstraktion.⁴

Vor diesem Hintergrund beschreibt Mead, »wie die Methode beschaffen sein muss«: Sie müsse sich aus den Problemen des Kindes selbst entwickeln, denn nur aus seinen echten Problemen heraus könne das Kind seine eigenen Abstraktionen vornehmen. »[...] für das Kind ist nichts eine Tatsache, was nicht seiner eigenen Erfahrung entstammt. Dazu braucht es reale Probleme«. (Mead 2008a: 194) Kinder könnten Abstraktionen nicht einfach von Anderen auf dem Weg sprachlicher Vermittlung übernehmen: »Unser Geist lässt sich nicht mit Fakten füttern, wie dies von der herkömmlichen pädagogischen Praxis vorausgesetzt worden ist.« (Mead 2008a: 194) Vielmehr müssten die Kinder selbst ihre Abstraktionen aus ihrem eigenen Bewusstsein heraus entwickeln. (Mead 2008a: 183; vgl. Dewey 1993: 212 f. Deshalb sei es nötig, dass das Kind die Gelegenheit bekomme, ein Objekt in der ästhetischen Phase wahrnehmen und würdigen zu können. Denn dann gewinne das Objekt für das Kind Bedeutung, errege sein Interesse und seine affektive Reaktion und bleibe eher im Gedächtnis. (Mead 2008a: 81)

»Somit halten wir fest, dass wir erstens das Problem den Kindern in dieser ästhetischen Form präsentieren müssen. Das Material muss konkret und direkt sein, es sollte für das Kind interessant sein, d. h. es muss einfach und sinnlich etc. sein. Zweitens muss die Lösung aus der Erfahrung des Kindes heraus kommen und sollte seiner eigenen Welt entsprechen.« (Mead 2008a: 194 f.)⁵

⁴ Mead verwendet den Begriff »abstraction«. (Mead 2008b: 170)

⁵ »So we note in the first place 1) that it is [in] this aesthetic form that the problem must be presented to children. The material must be concrete, direct, and we say it must have interest, i. e., be simple, sensuous, etc. 2) The solution must come from the child's experience, must answer to his own world.« (Mead 2008b: 174)

Auf dem Weg zur Lösung müsse das Kind außerdem auch das Prüfen und das Experimentieren selber durchführen, also in Eigentätigkeit. (Mead 2008a: 183; vgl. auch Dewey 1993: 218)

Noch deutlicher wird Meads Position anhand seiner Kritik an der Assoziationspsychologie in der Fassung von Johann Friedrich Herbart, die er durch seinen Deutschland-Aufenthalt vermutlich gut kannte. Herbart gehe von der Annahme aus, dass der Erwerb von Wissen bzw. die Aufnahme eines neuen Gedankeninhalts über den Weg der Sprache erfolge. Die »apperzeptive Masse« assimiliere ähnliche Ideen. Mead kritisiert v. a., dass hier ein Bedeutungsbeusstsein bereits als vorhanden vorausgesetzt werde. Assoziationen würden nur als intellektueller Vorgang, nicht als sozialer Prozess der Kommunikation verstanden. (Mead 2008a: 193 f.)

Mead bettet diese Einsichten ein in den sozialen Zusammenhang der Entstehung und Weitergabe von Bedeutungen: »Bedeutungen entstehen aus dem sozialen Verkehr heraus; sie sind nicht einfach vorhanden, um anschließend ausgedrückt zu werden. Wir sollten einsehen, dass wir dem Kind die Dinge, die es benötigt, nicht in der Art und Weise geben können, wie man einen leeren Behälter füllt. Bedeutung muss im kindlichen Bewusstsein über den Umgang mit anderen Personen entstehen. [Dazu bedarf es der; Tröhler/Biesta] Sprache, als Medium, mit dessen Hilfe Erfahrungen analysiert und zu Bewusstsein gebracht werden.« (Mead 2008a: 199)

Vor diesem Hintergrund lassen sich die vier Punkte des Fazits oben um zwei weitere Punkte ergänzen:

5. Bedeutungen werden von den Menschen im sozialen Verkehr konstituiert und sind letztlich auf ihr Handeln bezogen.⁶
6. Der soziale Verkehr – und ihm folgend das Reflektieren, Analysieren und Denken – vollzieht sich im Medium der Sprache. »Unser Denken ist ein ständiges Mit-uns-selber-Sprechen. Die Bedeutung eines Wortes erschließt sich uns in Begriffen unserer Reaktion auf es.« (Mead 2008a: 175;⁷ vgl. auch Mead 1973: 86 f.)

⁶ Den gleichen Gedanken hat Hermann J. Kaiser mit Bezug auf die Mitteilbarkeit ästhetischer Erfahrung – nicht gestützt auf Mead, sondern auf andere Autoren – ausführlich hergeleitet. (Kaiser 1992: v. a. 112 f.) Unschwer sind hier Kerngedanken von Meads Kommunikations- und Identitätstheorie und des darauf aufbauenden Symbolischen Interaktionismus zu erkennen (dies kann hier nicht ausgeführt werden).

⁷ »Our thinking is always conversing; you get the meaning of a word in terms of your response to it.« (Mead 2008b: 154)

Durch Erfahrung lernen

Dewey (1859–1952; vgl. Hylla 1993) war ab 1894 Professor und Leiter der Abteilung für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Universität in Chicago, ab 1904 in New York. Mead und Dewey waren befreundet und arbeiteten lange Zeit eng zusammen. Dewey gründete in Chicago, dem damaligen Zentrum einer Schulreformbewegung, eine Reformschule und gilt, zusammen mit anderen, als der Vater der Projektmethode. Deweys Theorien sind zentral für das amerikanische Demokratie-Verständnis und für die Philosophie des Amerikanischen Pragmatismus. In Philosophie und Pädagogik sind seine Ansätze in den USA allgegenwärtig. Sein pädagogisches Hauptwerk *Democracy and Education* erschien 1916. In der deutschen Musikpädagogik wurde Dewey, abgesehen von der zentralen Stellung seiner Pädagogik in Rudolf Nykrins *Erfahrungserschließender Musikerziehung* (1978), wenig rezipiert (siehe jedoch neuerdings etwa Rolle 1999: v. a. 41–55).

Die große Nähe zwischen den oben dargelegten Positionen Meads und den Auffassungen Deweys lässt sich vielfach in Deweys *Demokratie und Erziehung* nachweisen (zum Beispiel 205 f.). Enger als Mead bezieht Dewey sich auf die Schule als Lernort:

»Wenn wir uns klarmachen wollen, was eine wirkliche Erfahrung, eine lebendige Situation ist, so müssen wir uns an diejenigen Situationen erinnern, die sich außerhalb der Schule darbieten, die im gewöhnlichen Leben Interesse erwecken und zur Betätigung anregen. [...] Diese Situationen geben dem Schüler etwas zu tun, nicht etwas zu lernen, und dieses Tun ist von der Art, dass es das Denken, absichtliche Beobachtung von Beziehungen erforderlich macht; dabei ergibt sich das Lernen als notwendiges Nebenerzeugnis.«⁸ (Dewey 1993: 206)

Für Dewey spielt der Begriff »Erfahrung« eine zentrale Rolle. Ich kann diesen Begriff hier nicht in der Breite seiner Bedeutungen und Geschichte aufnehmen (vgl. etwa Buck ²1969; Engler 1992), sondern hebe drei für Dewey bedeutsame Aspekte hervor:

- »Erfahrung« hat ein aktives und ein passives Element: »Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man *macht* Erfahrungen. Die passive Seite ist (ein Erleiden, ein) Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken

⁸ Der letzte Satz im Original: »They give the pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking, or the intentional noting of connections; learning naturally results.« (Dewey 2009: 169)

wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden«. ⁹ (Dewey 1993: 186; Hervorh. im Orig.)

- Bloße Betätigung ist noch keine Erfahrung. Erfahrung schließt Veränderungen ein, und zwar solche Veränderungen, die bewusst in Verbindung gebracht werden mit den Rückwirkungen, die von einem Tun ausgehen: (Dewey 1993: 186 f.) »Wenn eine Betätigung hineinverfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in *uns* eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung; dann lernen wir etwas. Es ist keine Erfahrung, wenn ein Kind in eine Flamme greift; es ist Erfahrung, wenn die Bewegung mit dem Schmerz, den es infolgedessen erlebt, in Zusammenhang gebracht wird. In die Flamme greifen bedeutet für das Kind von nun an »sich verbrennen.« (Dewey 1993: 187; Hervorh. im Orig.)

- Eine oft zitierte Stelle aus *Demokratie und Erziehung* rückt dies in ein zeitliches Kontinuum und in die pädagogische Dimension:

»Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen *tun*, und das, was wir von ihnen *erleiden*, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung. Das sonst bloß passive »Erleiden« wird zum »Belehrtwerden«, d. h. zur Erkenntnis des Zusammenhanges der Dinge.

Daraus folgen zwei pädagogisch wichtige Schlüsse.

1. Erziehung¹⁰ ist in erster Linie eine Sache des Handelns und Erleidens, nicht des Erkennens.
2. Der Maßstab für den Wert einer Erfahrung liegt in der größeren oder geringeren Erkenntnis der Beziehungen und Zusammenhänge, zu der sie uns führt.«¹¹ (Dewey 1993: 187 f.; Hervorh. im Orig.)

⁹ Die Übersetzung erscheint mir als etwas unglücklich. Sie betont den Aspekt des »Erleidens«, das im Deutschen pejorativ konnotiert ist. Dewey selbst formulierte offener: »On the active hand, experience is trying – a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences.« (Dewey 2009: 153)

¹⁰ Im Original steht an dieser Stelle nicht der Begriff »education«, sondern »experience« (siehe Fußnote 11).

¹¹ Auch hier liegt in der Übersetzung eine Überbetonung des »Erleidens« vor. Dewey im Original: »To »learn from experience« is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence. Under such conditions, doing becomes a trying; an experiment with

Solches Erfahrungslernen ist für Dewey die Grundlage des Denkens:

»Sein Gedächtnis wie ein Notizbuch anfüllen mit Tatsachen, die als abgeschlossen und erledigt angesehen werden, ist nicht denken. Wer so verfährt, arbeitet wie ein Registrierapparat. Denken heißt erwägen, welchen Einfluss die gegenwärtigen Vorgänge auf die in Zukunft möglichen haben können und haben werden.« (Dewey 1993: 196)

Diese »Fähigkeit, gegenwärtige Umstände mit zukünftigen Folgen und zukünftige Folgen mit gegenwärtigen Tatsachen in Verbindung zu setzen«, wird in der Übersetzung als »Verständnis« bezeichnet. (Dewey 1993: 141; bei Dewey: »mind«; Dewey 2009: 114) »Verständiges« Handeln (»acting intelligently«) geschieht, wenn jemand auf ein Ziel hin handelt. (Dewey 1993: 113; 141)

Alles bisher Angesprochene beschreibt, *wie* das Lernen, wie die Erziehung geschieht oder besser: geschehen sollte. Damit sind weder die Ziele der Erziehung und des Lernens beschrieben und begründet, noch die Inhalte umrissen. Die kritische Diskussion dieser Fragenkreise muss einer anderen Gelegenheit vorbehalten bleiben.

Bildung

Für die Fragen, die in der nordamerikanischen Tradition die Philosophy of Education bearbeitet, sind in der deutschen Wissenschaftstradition Bildungstheorie und Allgemeine Didaktik zuständig. Der Begriff »Bildung« wurde am Ausgang der Epoche der Aufklärung und im Übergang zum Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts wichtig. Rückblickend spricht man heute von Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt, Johann Heinrich Pestalozzi und anderen als den »Klassikern« der Bildungstheorie.

Im Prozess der Bildung, wie ihn die Klassiker beschreiben, geht es um das Verhältnis des Einzelnen zur ihn umgebenden Welt und zu sich selbst. Einerseits prägt das Ich seine Welt, andererseits ist das Ich »aber zugleich auch schicksalhaft-zufällig durch diese Welt bestimmt«. (Meyer 2000: 35) Humboldt: Seine Natur dränge den Menschen,

the world to find out what it is like; the undergoing becomes instruction – discovery of the connection of things.

Two conclusions important for education follow. (1) Experience is primarily an active-passive affair; it is not primarily cognitive. But (2) the measure of the value of an experience lies in the perception of relationships or continuities to which it leads up.« (Dewey 2009: 154)

»beständig von sich aus zu den Gegenständen außer ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrahle. Zu dieser Absicht aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen.« (Humboldt, *Fragment zur Theorie der Bildung des Menschen*, vermutlich 1794; zitiert nach Meyer 2000: 35 f.)

Die Dialektik von Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung ist konstitutiv für den Prozess der Bildung des Menschen:

»Nach Humboldt können nur solche Tätigkeiten bildend wirken, die eine Hinwendung zu Fremdem, noch Unbekanntem so gestatten, dass wir uns selbst fremd werden und Neues so lernen, dass von dem Neu-Erfahrenen Anregungen zu fortschreitender Entfremdung und Weltaneignung ausgehen können.« (Benner 2003: 105)

Es wird deutlich, dass die deutschen bildungstheoretischen Klassiker Bildung als einen Prozess der Auseinandersetzung eines Individuums mit der Welt, in der es lebt, sehen, also als einen Prozess der Auseinandersetzung zwischen dem Subjekt und der objektiven Welt, deren Bedeutungen es zu verstehen gilt.

In näherer Bestimmung lassen sich mit Wolfgang Klafki (Klafki 1986: 458–465) vier zentrale Charakteristika der klassischen Bildungstheorien unterscheiden, die bis heute in der aktuell wieder verstärkt geführten Diskussion des Bildungsbegriffs relevant sind (vgl. ausführlicher Jank/Meyer 2011: 209 f.; Meyer/Meyer 2007: 100–103):

- Bildung zielt auf die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung. Sie ist das Ziel (die entfaltete Fähigkeit zu vernünftiger Selbstbestimmung) und zugleich der Weg dorthin (der Prozess, in dem sich jemand zu dieser Fähigkeit bildet).
- Bildung wird im Rahmen der historisch-gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten erworben. Sie bedarf der Auseinandersetzung mit der Welt, in der wir leben: mit der gesellschaftlichen und politischen Situation, mit den technischen Errungenschaften, mit den kulturellen Schöpfungen usw.
- Bildung im Sinn von vernünftiger Selbstbestimmung und Selbstständigkeit kann jede(r) nur für sich selbst und selbsttätig erwerben – niemand kann dies abnehmen.
- Bildung benötigt aber zugleich die Auseinandersetzung mit der Gemein-

schaft der anderen Menschen – schon allein deshalb, weil die Freiheit des Einzelnen ihre Grenze an der Freiheit der jeweils anderen Menschen findet. Die neuhumanistischen Bildungstheoretiker legten vor diesem Hintergrund ein Lernen nahe, in dem sich das Subjekt – in der Schule mithilfe des vermittelnden Lehrers – den Objekten und den von ihnen getragenen Bedeutungen zuwendet, und zwar im Kreislauf der Entfremdung und der Rückkehr aus ihr, mit analytisch wachem Intellekt und unter dem Anspruch zunehmenden Verstehens.

Gegenüber dem diesem Verständnis von Bildung zugrunde liegenden Dualismus von Subjekt und Objekt sehen knapp 100 Jahre später die Väter des Amerikanischen Pragmatismus »education« als einen ganzheitlichen Prozess, in dem das Individuum die für sein Handeln relevanten Bedeutungen im sozialen Kontext konstituiert. Für die neuhumanistischen Bildungstheoretiker ist die objektive Welt Träger von Bedeutungen, die ich mir im Prozess der Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung verstehend aneigne. Für die amerikanischen Pragmatisten bin ich involviert in Handlungen und Interaktionen und ich konstituiere die für mein Handeln relevanten Bedeutungen aus dem sozialen Verkehr heraus. (Mead 2008a: 199; vgl. Engler 1992: 144 f.) Es liegt auf der Hand, dass Meads Position auf spätere, sozialkonstruktivistische Positionen vorausweist.

Mead und Dewey (vgl. Dewey 1993, etwa Kapitel 22 und 25 sowie in polemischer Zuspitzung: 188) haben ihre pragmatistische Position in strenger, zuweilen polemischer Abgrenzung »zu allen philosophischen Dualismen, seien es Subjekt-Objekt, Geist-Materie, Seele-Körper, Wesen-Erscheinung etc.« (Engler 1992: 119) formuliert. Das schließt die Abgrenzung gegenüber europäischen, geisteswissenschaftlich geprägten Philosophie-Traditionen ein, die Mead sicherlich spätestens während seines Deutschland-Aufenthalts kennen gelernt hatte.

Der amerikanische Pragmatismus legte auf dieses Basis ein Lernen nahe, das davon ausgeht, dass Bedeutungen nicht »vermittelt« werden können, sondern als subjektiv relevante Bedeutungen individuell aus der handelnden Erfahrung in sozialen Kontexten heraus unter dem Anspruch der zunehmend selbst bestimmten Verfügung über das eigene Handeln und seine Folgen konstituiert werden.

Musikpädagogischer Ausblick¹²

Was dies alles mit Musikpädagogik heute zu tun hat? Ich sehe historisch und systematisch interessante Aspekte.

¹² Dieser abschließende Ausblick ist eine Skizze und deutet lediglich einige Aspekte knapp an.

In *historischer Perspektive* zeigt sich die ungebrochen hohe Bedeutung der klassischen bildungstheoretischen Fragen und Antworten bis in die Gegenwart im deutschsprachigen Raum. Sie bestimmten die Geisteswissenschaftliche Pädagogik von ihren Anfängen im 19. Jahrhundert an, sie standen seit den späten 1950er-Jahren im Zentrum der Bildungstheoretischen Didaktik und sie motivieren heute zahlreiche Publikationen im Anschluss an die PISA-Studien und in der kritischen Auseinandersetzung mit Bildungsstandards und Kompetenzmodellen (vgl. zum Beispiel Moschner/Kiper/Kattmann 2003; Beichel/Fees 2007). Prominentestes Beispiel ist Wolfgang Klafki's *Kategoriale Bildung* (Klafki 1957). Sie kann als ein Versuch gelesen werden, das dualistische Gegenüber von Subjekt und Objekt in eine dialektische Verschränkung weiterzuführen (vgl. Jank/Meyer ¹⁰2011: 216–219).¹³

Auch in der Musikdidaktik in Deutschland seit den 1970er-Jahren stehen die verschiedenen musikdidaktischen Modelle und Konzepte mehr oder weniger in der Tradition des dualistischen Gedankens von einem Subjekt, das sich einem musikalischen Objekt verstehend zuwendet.¹⁴ Dies wird besonders deutlich bei allen Ansätzen, die sich auf die Interpretation von Musik beziehen, also in der Kunstwerkorientierung bei Michael Alt, in der didaktischen Interpretation von Musik bei Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter¹⁵ und in den USA zum Beispiel in der *Philosophy of Music Education* von Bennett Reimer (1970). Im Einzelfall mehr oder weniger stehen aber auch ganz andere, zum Teil konträre Ansätze mit einem Bein auf dieser Traditionslinie, etwa

- die Auditive Wahrnehmungserziehung mit ihrer Konzentration auf die hörbare Umwelt und die Sachsystematik musikalischer Parameter,
- Ansätze interkulturellen Musikunterrichts – besonders deutlich in den Ansätzen, die sich mit »dem Fremden« in der Musik beschäftigen (etwa Schneider 1996) – vor seiner maßgeblich von Volker Schütz und Thomas Ott bewirkten transkulturellen Wende (Schütz 1996a; Ott 1995),
- viele aktuelle konzert- und theaterpädagogische Ansätze der Musikvermittlung,
- in mancher Hinsicht auch Teilaspekte des Ansatzes der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (Rolle 1999), wenn nämlich ästhetische Erfahrung aus

¹³ In der späteren Weiterentwicklung zur Kritisch-Konstruktiven Didaktik maß Klafki der Interaktion und Kommunikation im sozialen Kontext – und damit der Sprache – nun erheblich größere Bedeutung zu (vgl. Meyer/Meyer 2007: 135–138).

¹⁴ Ich habe dies aus einem anderen Blickwinkel heraus an anderer Stelle ausführlich analysiert. (Jank 1996)

¹⁵ Die Metaphern, mit denen diese Autoren sprechen: Dialog zwischen Subjekt und Objekt, Horizontverschmelzung (Hans-Georg Gadamer), »Treffpunkte« zwischen Mensch und Musik u. ä.

dualistischer Sicht gedacht wird als eine Erfahrung, die ein Subjekt an einem Gegenstand macht, wenn es sich diesem in ästhetischer Einstellung nähert.

Deweys Erziehungsphilosophie wurde dagegen in der Musikpädagogik in Deutschland selten aufgenommen, und noch weniger wurde auf Mead rekurriert. Eine Ausnahme bildet Rudolf Nykrins *Erfahrungerschließende Musikerziehung*. Die zentralen Grundannahmen zum Handeln, zur Erfahrung als einem Prozess der Bedeutungskonstruktion im sozialen Kontext, zum Verhältnis von Handeln und Erfahrung sowie zur Rolle der Sprache bei Dewey und Mead bilden für Nykrins Didaktik zentrale Grundlagen (vgl. mehr dazu bei Jank 2009: 51–53). Folgerichtig ist für ihn Unterrichtsinhalt nicht etwas, was nach dem dualistischen Prinzip von Subjekt und Objekt der Lehrer vermittelt und die Schüler sich aneignen. Vielmehr »bestimmt sich das ›Curriculum‹ (verstanden nun als das, was tatsächlich gelernt wird)« erst in der konkreten Interaktion der Beteiligten im Unterrichtsprozess selbst, in dem der Unterrichtsentwurf »von Schülern mit je spezifischen Erfahrungshintergründen [...] in seiner Intentionalität vielfach gebrochen und gedeutet« wird. Wie diese Bestimmung des Curriculums ausfallen werde, könne unterrichtsvorgängig nicht präzise gesagt werden. (Nykrin 1978: 117) Eine breitere musikdidaktisch-systematische Diskussion über solche Positionen entstand daraus in Deutschland nicht.

Ich denke, es liegt nicht zuletzt an den beschriebenen grundsätzlichen Unterschieden der bildungs- und erziehungsphilosophischen Ausgangspunkte, warum sich die deutschsprachige (Musik-)Pädagogik immer schwer getan hat mit der Rezeption der nordamerikanischen (Musik-)Pädagogik – und umgekehrt –, obwohl sich beide vielleicht viel zu sagen hätten.

In systematischer Perspektive lassen sich demgegenüber seit wenigen Jahren zunehmend deutliche musikdidaktische Positionsverschiebungen beobachten. Am Übergang stehen zum Beispiel Arbeiten von Thomas Ott und Christian Rolle aus dem Jahr 1999. Thomas Ott fragte, mit einer deutlichen Spitze in Richtung des Ansatzes der didaktischen Interpretation von Musik: »Könnte es nicht sein, dass wir nicht nur zu wenig, sondern auch zu viel verstehen und dass wir wieder lernen und lehren sollten, auf anständige Art *nicht* zu verstehen?« (Ott 1999: 18; Hervorh. i. Orig.) An einem Beispiel komplexer afrikanischer Rhythmen zeigt er den Weg zu einem angemessenen Nicht-Verstehen und fragt, ob es nicht heilsam wäre,

»nach solchen Punkten systematisch zu suchen, um an ihnen dann *eines* zu erproben: Eine Ethik des Umgangs mit dem, das uns am Fremden notwendig fremd bleiben muss, anstelle eines universellen und grenzenlos zirkul-

lären Verstehensanspruchs, der gerade auch gegenüber anderen Kulturen etwas Imperiales, um nicht zu sagen Imperialistisches hat«. (Ott 1999: 21; Hervorh. i. Orig.)

Rolle rückt den Begriff der Erfahrung in das Zentrum musikdidaktischer Reflexion, nun aber nicht – wie Nykrin – primär auf der Grundlage der pädagogischen Schriften Deweys, sondern unter anderem auf der Grundlage einer Kritik von Deweys ästhetischen Schriften. Einerseits stellt er fest, dass Deweys Begriff der ästhetischen Erfahrung wenig geeignet erscheint, um das Besondere der spezifisch ästhetischen Erfahrung gegenüber der Erfahrung im Allgemeinen zu fassen. Andererseits gewinnt er mit Dewey »einen Anhaltspunkt zur Formulierung eines Begriffes ästhetischer Rationalität, die nicht in einem in den Werken waltenden ästhetischen Gesetz oder in einer das Material regierenden musikalischen Logik Zuflucht suchen muss«. (Rolle 1999: 54f.) Folgerichtig untersucht er im weiteren Verlauf das Verhältnis von »Musik und Bedeutung« (Kapitel 4) und ortet Bedeutung nicht mehr als Eigenschaft von Objekten, die es zu verstehen gilt, sondern im Prozess des Vollzugs (Rolle 1999: 147–150), in dem musikalische Bedeutungen in intersubjektiv geteilter musikalischer Praxis generiert und als individuelle, leiblich fundierte musikalische Erfahrung verarbeitet werden. (Rolle 1999: 150–155)

An diesen beiden Texten lässt sich schön zeigen, wie sozusagen die Platten-tektonik musikdidaktischer Positionen und Argumente in Bewegung gerät: Ott macht in der Gegenüberstellung von Verstehen und Nicht-Verstehen zunächst deutlich, dass diese kollidierenden Kategorien möglicherweise grundsätzlich nicht im Umgang mit jeglicher Musik angemessen sind – zumindest nicht im Umgang mit Musik von der Art seiner Beispiele aus Afrika. Er fragt dann weiter: »Welchen Sinn hat denn diese Struktur [das afrikanische Pattern seines Beispiels aus dem Zhem-Tanz der Dagomba in Ghana] dort, wo sie zuhause ist, nämlich im musikalischen Bewusstsein der Afrikaner, die spielend, singend, tanzend, sehend und fühlend an ihr teilhaben?« (Ott 1999: 20) Damit verschiebt er die Frage nun weg vom Verstehen eines (musikalischen) Objekts hin zur Erfahrung von Sinn im Zuge der Teilhabe an einem leiblich und körperlich fundierten Geschehen (vgl. hierzu einige Jahre früher auch Schütz 1996b: 7). Diese Erfahrung von Sinn ist eben nicht dasselbe wie »Verstehen« von Musik, sondern in der Terminologie Otts eine »anständige Art nicht zu verstehen«. Was Ott von einem konkreten musikalischen Phänomen ausgehend beschreibt, trifft sich, wenn ich das recht sehe, mit der theoretisch von Dewey und anderen her gewonnenen Position Rolles, dass (musikalische) Bedeutung im individuellen Vollzug intersubjektiv geteilter musikalischer Praxen generiert wird (s.o.).

Seither sind einige Arbeiten erschienen, die auf sehr unterschiedliche Weise sensibel und differenziert genau dies unter die Lupe nehmen. Auf zwei dieser Arbeiten sei stellvertretend hier verwiesen.

Dorothee Barth (2008) entwickelt in ihrer grundlegenden, von theoretisch formulierten Kulturbegriffen ausgehenden Analyse als erste einen »bedeutungsorientierten Kulturbegriff« in klarer Abgrenzung zum normativen und zum ethnisch-holistischen Kulturbegriff. Seine wesentliche Merkmale fasst sie zu fünf Punkten zusammen:

- Unsere Wirklichkeit ist sinnhaft konstituiert.
- »Kultur« als Erklärung für menschliches Handeln verweist auf die geteilten Sinndeutungen der Akteure.
- Hinter den geteilten Sinndeutungen, die dem einzelnen Handeln Sinn verleihen, liegen historisch-gesellschaftlich entstandene kollektive Sinnsysteme bzw. symbolische Ordnungen.
- Diese liegen den Handlungen und Überzeugungen der Individuen – bewusst oder unbewusst, beabsichtigt oder unbeabsichtigt – zugrunde und manifestieren sich im Anwenden, im Vollzug.
- »Menschen *gehören derselben Kultur an*, wenn sie die Prozesse der Bedeutungsgenerierung und Bedeutungszuweisung in Bezug auf den gegenständlichen Inhalt von Urteilen« teilen. (Barth 2008: 166; Hervorh. i. Orig.)

Für Heinrich Klingmann (2010) zählen die Ergebnisse der Untersuchung von Barth bereits zu den selbstverständlichen Ausgangspunkten. Er zeigt in seiner grundlegenden, von der Ausführungspraxis ausgehenden Analyse mit großer Klarheit und eindrucklich, dass die groove-typische »rhythmische Mehrdeutigkeit und koordinierte Unabhängigkeit im Ensemble« ein Resultat des Interagierens in kulturell geprägten sozialen Handlungssituationen ist (Klingmann 2010: 224), in das körperlich codierte Bedeutungen eingehen, die als Verweise auf kulturelle Kontexte dienen können bzw. als solche wahrgenommen werden. (Klingmann 2010: 142–148; 176–182) Theoretisch erfassen könnten dies am besten, so Klingmann, praxeologische Kulturtheorien, weil sie den Blick auf die kulturellen Praktiken der »Herstellung« von Kultur und auf deren unterschiedliche Kontexte lenken, und damit letztlich auf die Subjekte als Akteure, die ständig Interpretationsleistungen vollbringen und Handlungsscheidungen treffen. (Klingmann 2010: 276–290) Vor diesem Hintergrund beschreibt er Musik als »soziale Praktik« und als Vollzug in einem Dreieck, das aufgespannt wird von den Gegenständen (»das Spiel«), den sozialen Handlungssituationen (»die Spielregeln«) und den Habituerungen, Dispositionen bzw. Identitäten, die sich manifestieren in der Gestaltung des Umgangs mit

den Gegenständen in den sozialen Handlungssituationen (»Auslegung der Spielregeln«). (Klingmann 2010: 381)

Eine ganze Reihe von Arbeiten, die sich mit solchen bedeutungstheoretischen Fragen, konstruktivistischen Grundlagen und praxeologischen Perspektiven des (Musik-)Lernens grundlagentheoretisch befassen, ist in den letzten etwa fünf Jahren erschienen.¹⁶ International gesehen hat einige Jahre zuvor der nicht zuletzt in pragmatistischer Tradition stehende praxeologische Ansatz von David J. Elliott (1995) starkes Echo gefunden, und die langsam zunehmende, stark von Lucy Green (2008) mit angeregte Diskussion über informelles (Musik-)Lernen ist verwandt mit den genannten Ansätzen.

Damit befinden wir uns musikdidaktisch-theoretisch mittlerweile sozusagen jenseits von Verstehen und Nicht-Verstehen (Heinrich Jacoby möge die Paraphrase verzeihen). Mir erscheint dies alles längst keine Modewelle mehr zu sein und auch nicht nur Ausdruck eines der wiederkehrenden Bocksprünge musikdidaktischer Richtungswechsel, sondern ein veritabler Paradigmenwechsel: Zentrale Grundbegriffe und Selbstverständnisse unseres Faches werden auf nicht-dualistischer Grundlage neu definiert: Verstehen, (musikalisch-)ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung, musikalische Praxis und musikalisches bzw. musikbezogenes Handeln, usuelle und verständige musikalische (Gebrauchs-) Praxis, Sinn, Bedeutung und Bedeutsamkeit von Musik, Leiblichkeit der Musik, Musiklernen und viele weitere. Im Zuge dieser aktuellen Diskurse könnte es sich als interessant und hilfreich erweisen, den Anschluss an die pragmatistischen Traditionen pädagogischen Bildungs- und Erziehungsdenkens bei George Herbert Mead, John Dewey und anderen zu suchen und die heutigen Positionen an der kritischen Rezeption dieser Traditionen zu schärfen.

Im Gefolge dieser musikpädagogischen Neuorientierung tritt umso deutlicher hervor, wie schroff eine sich historisch an einem Werke-Kanon orientierende Musikpädagogik und kulturwissenschaftlich fundierte, bedeutungsorientierte Auffassungen heute gegenüber stehen. Die Auseinandersetzungen um den von der Initiative »Bildung der Persönlichkeit« der Konrad-Adenauer-Stiftung (Gauger 2006) vorgeschlagenen Werke-Kanon für einen wertkonservativen Musikunterricht (Gauger 2006: 448–466) haben gezeigt, dass ein konstruk-

¹⁶ Um das Literaturverzeichnis nicht über Gebühr anschwellen zu lassen, nenne ich nicht die bibliografischen Details der mittlerweile beträchtliche Zahl solcher Arbeiten, sondern ohne Vollständigkeitsanspruch und ausgewählt auf der Basis meiner eigenen, beschränkten Literaturkenntnis einige der hier bedeutsamen Autorinnen und Autoren in alphabetischer Reihenfolge: Heinz Geuen, Stephan Hametner, Markus Kosuch, Martina Krause, Stefan Orgass, Henning Scharf, Maria Spychiger, Wolfgang M. Stroh.

tiver Dialog hier praktisch nicht möglich ist, weil die jeweiligen Basis-Theorien in keiner Weise kompatibel sind (vgl. Kaiser et al. 2006; Gauger/Wilske 2007). Musikpädagogik heute muss sich hier entscheiden. Jeder Versuch einer ausgleichenden Balance oder eines Sowohl-als-auch führt schnell in nicht auflösbare theoretische Aporien und didaktische Widersprüche.

»Musikalische Gebrauchspraxen – und nicht musikalische Werke – sind Ausgangs- und ständiger Bezugspunkt für eine musikdidaktische Perspektive« – so habe ich 2005, ausgehend von Hermann J. Kaisers Auseinandersetzung mit dem Begriff und der Bedeutung von »musikalischer Bildung« (Kaiser 1995), formuliert. (Jank ³2009: 87) Dieser Ausgangspunkt schließt die Anerkennung der mit dem Paradigmenwechsel verbundenen Implikationen ein, von denen oben mit Ott, Rolle, Barth und Klingmann sowie am Beginn dieses Beitrags mit Mead und Dewey die Rede war. Aus heutiger Sicht lässt sich bekräftigen: Im Musikunterricht muss es darum gehen, was, wie und warum Menschen gemeinsam oder alleine mit Musik tun – darum, an welchen musikalischen Praxen Menschen auf welche Weisen und mit welchen Motiven und Zielen *teilhabe*n.

Deshalb ist eine Neubestimmung und -bewertung der Rolle des eigenen musikalischen Handelns im Kontext des Klassenmusizierens und im Verhältnis zur Pluralität der gesellschaftlich vorfindlichen musikalischen Gebrauchspraxen erforderlich. Sie kann auf Vorarbeiten bauen, an denen Thomas Ott maßgeblich beteiligt war (etwa Günther/Ott 1984; Ott 1997; zahlreiche weitere Schriften Otts, etwa zum Musizieren afrikanischer Musik). Und sie erhält neue Impulse und eine neue Legitimation durch den Beitrag von Hermann J. Kaiser im vorliegenden Buch. (S. 122–147; Vorabdruck: Kaiser 2010)

Es wird spannend werden zu beobachten, wie sich der bisher primär im Akademischen kreisende Paradigmenwechsel und die Neubestimmung des Musizierens im Unterricht auf dem Weg in die schulische Praxis didaktisch und methodisch konturieren. Diese Aufgabe ist musikdidaktisch noch nicht bewältigt.

Literatur

- Barth, Dorothee (2008): *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg.
- Beichel, Johann J./Fees, Konrad (Hg.) (2007): *Bildung oder outcome? Leitideen der standardisierten Schule im Diskurs*. Herbolzheim.
- Benner, Dietrich (³2003): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim/München.

- Buck, Günther (†1969): *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Stuttgart u. a.
- Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (1916). Hg. u. mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers. Weinheim/Basel.
- Dewey, John (2009): *Democracy and Education* (1916). Norderstedt.
- Elliott, David J. (1995): *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York u. a.
- Engler, Ulrich (1992): *Kritik der Erfahrung. Die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung in der Philosophie John Deweys*. Würzburg.
- Gauger, Jörg-Dieter (Hg.) (2006): *Bildung der Persönlichkeit*. Hg. im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. Freiburg u. a.
- Gauger, Jörg-Dieter/Wilske, Hermann (Hg.) (2007): *Bildungsoffensive Musikunterricht*. Hg. im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. Freiburg u. a.
- Green, Lucy (2008): *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. London u. a.
- Günther, Ulrich/Ott, Thomas (1984): *Musikmachen im Klassenunterricht – 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*. Wolfenbüttel u. a.
- Hylla, Erich (1993): Vorwort zur 3. Auflage der deutschen Ausgabe. In: Jürgen Oelkers (Hg.), *John Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim u. a., S. 6–10.
- Jank, Werner (1996): Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik musikalisch-ästhetischer Erfahrung? Eine Problemskizze. In: Thomas Ott/Heinz von Loesch (Hg.), *Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhüller zum 60. Geburtstag*. Augsburg, S. 228–261.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (102011): *Didaktische Modelle*. Berlin.
- Jank, Werner (Hg.) (32009): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch Sekundarstufe I und II*. Berlin.
- Kaiser, Hermann J. (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! Oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit ästhetischer Erfahrung. In: Hermann J. Kaiser (Hg.), *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 13)*. Essen, S. 100–113.
- Kaiser, Hermann J. (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: *Musikforum* 83/1995. S. 17–26.
- Kaiser, Hermann J. et al. (2006): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg.
- Kaiser, Hermann J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. Vorabdruck. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2010. S. 47–68.
- Klafki, Wolfgang (1957): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim.
- Klafki, Wolfgang (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32. Jg., Heft 4. S. 455–476.
- Klingmann, Heinrich (2010): *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik*. Bielefeld.

- Mead, George Herbert (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (1934). Hg. und eingel. von Charles W. Morris. Frankfurt am Main
- Mead, George Herbert (2008a): *Philosophie der Erziehung* (1910/11). Hg. und eingel. von Daniel Tröhler und Gert Biesta. Bad Heilbrunn.
- Mead, George Herbert (2008b): *The Philosophy of Education* (1910/11). Edited and introduced by Gert Biesta and Daniel Tröhler. Boulder, London.
- Meyer, Meinert A. (2000): *Didaktik für das Gymnasium. Grundlagen und Perspektiven*. Berlin.
- Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert (2007): *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim u. a.
- Moschner, Barbara/Kiper, Hanna/Kattmann, Ulrich (Hg.) (2003): *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler.
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*. Regensburg.
- Ott, Thomas (1995): Der Körper als Partitur. Erfahrungen mit Musik und Musikern aus Westafrika. In: *Musik und Bildung* 2/1995. S. 14–19.
- Ott, Thomas (1997): Musizieren und Lernen. In: Johannes Bähr/Volker Schütz (Hg.), *Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 2*. Oldershausen, S. 7–15.
- Ott, Thomas (1999): Zur Begründung der Frage, ob Nicht-Verstehen lehrbar sei. In: Franz Niermann (Hg.), *Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. (Fest-)Schrift für Christoph Richter*. Augsburg, S. 18–21.
- Reimer, Bennett (1970): *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs.
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel.
- Schneider, Ernst Klaus (1996): *Vom Umgang mit dem Fremden. Treffpunkte außereuropäischer und europäischer Musik*. Frankfurt am Main
- Schütz, Volker (1996a): Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. Über einige Probleme eines Musikpädagogen mit der Musikwissenschaft. In: Thomas Ott/Heinz von Loesch (Hg.), *Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhölter zum 60. Geburtstag*. Augsburg, S. 91–105.
- Schütz, Volker (1996b): Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen. In: *AfS-Magazin* 1/1996. S. 3–8.
- Tröhler, Daniel/Biesta, Gert (2008): Einleitung: George Herbert Mead und die Entwicklung einer sozialen Erziehungskonzeption. In: Daniel Tröhler/Gert Biesta (Hg.), *George Herbert Mead, Philosophie der Erziehung*. Bad Heilbrunn, S. 7–26.