

„...und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist“ – Gedanken zum guten Leben und Instrumental-/ Gesangsunterricht

„Er mache das wie seine Kollegen von den Seals, die Bin Laden ausgeschaltet hatten: ‚iPod rein, Musik – und los geht’s.‘ Musik sei wichtig. Sie motiviere. Er stelle sie so laut ein, dass er sich gerade noch mit seinen Kollegen verständigen könne. ‚Und dann Attacke.‘“¹ (Todenhöfer 2013, S. 125)

„Wenn man gemeinsam musiziert, schießt man nicht aufeinander. Musizieren ebenso wie Musikerleben ist [...] in der Lage, jeden Menschen [...] zu erreichen, ihm Schlüsselerlebnisse zu ermöglichen. Dabei ist das Wesen der Musik und ihres Erlebens versöhnlich und heilend, ja geradezu friedentiftend“² (Institut für Auslandsbeziehungen o. J.).

Kaum einer würde bestreiten, dass Musik und das Musizieren emotionale Wirkung hat bzw. haben kann. Obige Zitate, die hier stellvertretend für weit verbreitete Ansichten stehen, suggerieren jedenfalls: Musik und Musizieren haben etwas mit Gut und Böse, und so auch mit Ethik zu tun. Auch wenn Wirkungen von Musik und Musizieren nur kontextuell erschlossen werden können und wissenschaftlich kontrovers diskutiert werden, steht fest: Musik und das Musizieren ‚machen‘ *etwas* mit Menschen bzw. können *etwas* ‚machen‘. Nach diesem Etwas zu fragen ist natürlich fundamental für das Fach Musikpädagogik. Nun könnte argumentiert werden: Im Musik- und speziell Instrumental-/Gesangsunterricht geht es primär um Kunst(ausübung) um ihrer selbst willen, d. h. nicht um töten oder Frieden stiften wollen – so zumindest lautet der Wunsch zahlreicher Musikpädagoginnen und -pädagogen.³ Es ist nachvollziehbar, dass

¹ Jürgen Todenhöfer berichtet über den amerikanischen Soldaten Jack, der nach eigenen Angaben 200-250 afghanische Kämpfer tötete.

² Institut für Auslandsbeziehungen über das Projekt *Musik schafft Heimat* der bayrischen Philharmonie.

³ Vgl. z. B. Bartels 2018 sowie Hornberger (vorauss. 2019).

sich Musizierunterricht nicht über bestimmte Transfereffekte, etwa dadurch, dass Lernende besser in Mathematik abschneiden, rechtfertigen sollte. Aber auch ein Eigenwert (Selbstzweck) muss bestimmt werden. Schließlich birgt Musikausübung stets ein Warum – auch wenn sich dieses für Musikerinnen und Musiker vielleicht musiknäher/ musikimmanent anfühlt: so etwa, wenn Musik bzw. das Musizieren dazu dienen, ästhetische (vgl. z. B. Rolle 1999) oder transzendente Erfahrung (vgl. Doerne 2010) zu machen sowie Glück zu erfahren (vgl. Mahlert 2011). Als Instrumental-/ Gesangslehrende kommen wir daher gar nicht umhin, uns Gedanken über Funktionen⁴ des Musizierens zu machen. Dies möchte ich in vorliegendem Beitrag tun und einen persönlichen Ansatz vorstellen, der nach dem guten Leben und dessen Verbindung zum Instrumental-/ Gesangsunterricht fragt.

In einem ersten Schritt werde ich hierfür kurz darlegen, inwieweit Lehrende mit ethischen Fragen im Instrumental-/ Gesangsunterricht⁵ konfrontiert sind. Wo und wie kommt „das gute Leben“ vor? Der zweite Schritt stellt einen Exkurs in die philosophische Antike und Gegenwart dar: Ein exemplarischer Blick auf Überlegungen von Aristoteles und Peter Rinderle soll einerseits zeigen, wie prinzipiell über das Thema nachgedacht werden kann und andererseits eine Brücke zum dritten Schritt schlagen. Bei diesem wird mein persönliches Musikverständnis sowie Verständnis (m)eines guten Lebens – soweit in Kürze möglich – dargelegt. Damit folge ich der Überzeugung, dass sich Fragen nach einer gelingenden, guten, sinnstiftenden oder ähnlich zu bezeichnenden Lebensweise nicht objektivieren lassen. Außer Frage steht, dass die Überlegungen Theorien implizieren können und stets mit biopolitischen Fragen (Butler 2016, S. 252) zusammenhängen, die an dieser Stelle nicht (gänzlich) explizit beantwortet werden können.⁶ Der Ansatz versteht sich anschlussoffen

⁴ Mir scheint der Begriff *Funktion* hier insofern passender als *Zweck*, als er weniger intentional erscheint.

⁵ Selbstverständlich sind die Überlegungen nicht nur auf Instrumental- und Gesangsunterricht beschränkt. Sie lassen sich auch auf ähnliche Unterrichtsformen (EMP, schulischer Musikunterricht etc.) übertragen.

⁶ Schließlich kann ich nur aus einer bestimmten Perspektive berichten, die eingebettet ist in einen bestimmten biografischen und gesellschaftlichen Kontext, der eine bestimmte Sprache generiert, bestimmte Fragen hervorbringt u. Ä.

und prozessoral. Er orientiert sich unter anderem an Gedanken aus Performativitätstheorien (Fischer-Lichte 2016; Mersch 2010; Butler 2016) und der Glücksphilosophie Wilhelm Schmids. Im vierten und letzten Schritt sollen schließlich Rückschlüsse auf den Instrumental-/Gesangsunterricht gezogen werden. Was heißt dies für Musizierprozesse und deren Lehr-Lernmomente bzw. -inhalte? Hierbei wird dafür plädiert, Unterricht von Beginn an mit einem künstlerischen Anspruch zu versehen.

1. Ethische Aspekte im Instrumentalunterricht – wo kommt das gute Leben vor?

In der Überschrift meines Aufsatzes habe ich nicht den Wortlaut der Tagung *gelingendes Leben* aufgegriffen, sondern mich stattdessen für den Ausdruck *gutes Leben* entschieden. Mir scheint der Begriff *gut* besser auf nachfolgende Ausführungen zu passen, zum einen, weil er im Rekurs auf die Antike und damit verbunden die Suche nach einem guten Leben besser auf ethische Fragestellungen hinzuweisen scheint, zum anderen, weil er einen weiten Deutungsspielraum zuzulassen scheint. So forciert *gut* meiner Ansicht nach weniger als *gelingend* ein polarisierendes Denken (gelingend – misslingend), das ich im Folgenden zwar nicht auflösen, jedoch thematisieren werde und zu entschärfen suche (s. 3.2).

Was hat nun Instrumentalunterricht mit Ethik zu tun? Wo kommt das gute Leben vor? Hierzu muss kurz geklärt werden, was in diesem Fall unter Ethik zu verstehen ist. Ich beziehe mich im Folgenden nicht auf eine (bestimmte) Moralphilosophie im engeren Sinne, sondern lege ein weites Begriffsverständnis von Ethik zugrunde. Es geht in erster Linie darum, ethische Fragestellungen aufzugreifen, d. h. die Begriffe *Ethik* oder *ethisch* fungieren hier in erster Linie als Über- oder Sammelbegriff bestimmter Fragestellungen, die bedacht werden sollen. So bezieht sich Ethik auf die Haltung und das Handeln von Menschen und versucht zu ergründen, wie diese zu einem gerechten, sinnvollen bzw. guten Leben beitragen können (vgl. Kunstmann/ Burkard/ Wiedmann, 2003, S. 13). Das gilt für eine individuelle wie eine damit stets verbundene kollektive Ebene.⁷ Der

⁷ Dagmar Fenner unterscheidet hier Individualethik/ Strebensethik von Sozialethik/ Sollensethik (Fenner 2008, S. 8ff.).

Begriff *gut* kann dabei auf unterschiedliche Weise zur Geltung kommen: z. B. explizit in (philosophischen) Theorien oder implizit durch in sprachlichen Äußerungen oder performativen Akten vermittelten Wertvorstellungen. Unter 3. versuche ich, meine persönliche (beschränkte) Ansicht eines guten Lebens, so weit wie möglich transparent zu machen. Prinzipiell gilt: Ethische Fragen setzen sich unter anderem mit bestehenden Konventionen und Gesetzen auseinander, sind diesen jedoch übergeordnet. Sie thematisieren Werte und Normen und somit auch ein Richtig und Falsch im menschlichen Handeln. Grundfrage der Ethik ist: Wie soll ich handeln? Entsprechend werden hier – im Gegensatz zur Metaethik – normative Aussagen getroffen.

Die Verbindung zur Musikpädagogik, oder spezieller noch zur Didaktik (vgl. Hörmann/ Meidel 2016, S. 45) liegt auf der Hand. Auch hier stehen Lehrende vor der Frage: „Wie soll ich handeln?“ Gerade in instrumentalpädagogischen Handreichungen werden häufig normative Aussagen getroffen und Handlungsempfehlungen ausgesprochen, nicht selten jedoch ungeachtet des dahinterstehenden Konzepts eines guten Lebens.⁸ Schon das Wort *Erziehung* demonstriert den normativen Gehalt anschaulich: In (musik)erzieherischen Kontexten gilt es, Schülerinnen und Schüler zu einem im weitesten Sinn positiven, guten Leben zu ‚ziehen‘, hinzubewegen. Schon Leo Kestenberg forderte „eine Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik“ (Kestenberg 2013, S. 38, Herv. i. Orig.). Das Lehren und Lernen beinhaltet stets Fragen nach Zielen, Inhalten und Methoden. In Materialien für den Musizierunterricht finden sich ausgewählte Repertoires und bestimmte Übungen, die jeweils in einer bestimmten Sprache verfasst sind. So spricht ein Autor vielleicht von „U- und E-Musik“, während eine andere Autorin keine entsprechende Unterscheidung vornimmt. Stattdessen thematisiert sie Musiken aus unterschiedlichen Ländern. Dieses Beispiel kann noch beliebig fortgesetzt werden, und in einem Gedankenexperiment können unbekannte bzw. weniger übliche Bezeichnungen zur Beschreibung unterschiedlicher Stilistiken gesucht werden wie *blaue Musik*, *gelbe Musik* u. Ä. Im-

⁸ Ziel dieses Aufsatzes ist es daher u. a., Vorstellungen vom guten Leben, die hinter Instrumentalpädagogischem Handeln stehen können, exemplarisch zu zeigen.

mer sind mit dieser Auswahl (des Repertoires u. Ä.), der Wortwahl/Sprachführung und natürlich auch der persönlichen Äußerung Werte und implizite Normen verbunden. Die Unterscheidung von E- und U-Musik etwa kann Wertigkeiten zur Sprache bringen wie eine vorgeliebte Überlegenheit und Dominanz von klassischer Musik (einem bestimmten Kanon) gegenüber anderen Stilrichtungen. Natürlich betrifft das nicht nur bestimmte Äußerungen, die man vermeintlich meiden könnte. Fest steht: Mit den (impliziten) Normen generieren Lehrende automatisch ein *Sollen*. In diesem Zusammenhang denke ich auch an Lehrprobenseminare, in denen sich Studierende wiederholt nach ihren eigenen Unterrichtsversuchen äußerten: „Den Schüler krieg’ ich schon noch da hin.“ Selbst in so genannten offenen Unterrichtsformen lassen sich Normen erkennen, weil die Haltung der Lehrperson (und in einem weiteren Sinn die Schule, die Gesellschaft) einer bestimmten Geisteshaltung, einem Weltbild entspricht und Aussage zum gemeinschaftlichen (guten!) Leben ist.

Neben der Ebene der Pädagogik und Didaktik spielt bei der Suche nach ethischen Aspekten im Instrumental-/ Gesangsunterricht auch die Ebene der Musik eine zentrale Rolle. Denken wir an die anfänglichen Zitate: Führt die Musik vielleicht *selbst* vor Augen, wie wir leben sollen? Gibt es Musik, die per se aggressiv ist? Oder friedensstiftend? Sind bestimmte Phrasen dafür verantwortlich? Melodieverläufe? Spannungsverläufe? Musikalische ‚Grammatiken‘ wie Kadenzten? Es spielt immer eine Rolle, wovon Lehrende und Lernende heute im Musizierenunterricht ausgehen. Legen sie einen Werkbegriff zugrunde mit bestimmten Kriterien, deren Erfüllung bzw. Nichterfüllung zur Beurteilung von guter und schlechter Musik führt? Was sind Beurteilungskriterien bei einer guten Interpretation? Hier denke ich z. B. an mein inneres Seufzen, als eine meiner Schülerinnen begeistert von ihrem Besuch eines André Rieu-Konzertes berichtete. Lehrende (und Lernende) gehen – wenn auch unbewusst – von einem Gut und Schlecht aus. Weiter ist zu fragen: Inwiefern korrelieren mögliche, einer Musik zugeschriebene Gehalte mit der Haltung und dem (non-)verbalem Auftreten von Lehrpersonen bzw. Interpreten? Auch beim Musizieren? Welchen Erfahrungshorizont bringt die Hörerin/ die Spielerin mit in den Unterricht? D. h. konkret: Findet sie das Stück traurig, weil es so ist, weil sie es so hört, oder weil es ihr

ein – vielleicht gar nicht bewusster – gesellschaftlicher Code vorgibt?

Dies alles sind Fragen, die unmittelbar den Instrumental-/ Gesangsunterricht betreffen. Umso erstaunlicher erscheint es, dass diese in entsprechender Fachliteratur so selten besprochen werden. Natürlich scheint es aussichtslos, hier eindeutige Antworten zu finden. Gleichwohl ist es doch Aufgabe von Lehrenden, sich mit diesen Fragen immer wieder zu befassen. Wir brauchen Thesen, die diskutiert werden und die zur Selbstreflexion anregen, nicht zuletzt, um (alternative und neue) Handlungsspielräume zu eröffnen, um Traditionen nicht unhinterfragt zu übernehmen. Dabei kommen wir nicht umhin, immer wieder nach dem eigenem Musik- und Musizierverständnis zu fragen: Was ist Musik (für mich? für uns?) und was hat sie für eine Funktion? In der Musizierpraxis und deren Unterricht stecken immer implizite Annahmen, was und wofür Musik gut ist bzw. was gute und schlechte Musik ist. Bevor ich meine persönlichen Antworten hierauf gebe, werfe ich einen exemplarischen Blick auf Antworten aus der Antike und Gegenwart.

2. Ein Blick in Antike und Gegenwart: Aristoteles' und Peter Rinderles Theorien zur Musik

Folgende Darstellungen verstehen sich exemplarisch. Die Auswahl von Aristoteles und Peter Rinderle erscheint passend, um einerseits allgemeine Fragen aufzuwerfen und andererseits, um zu meinem eigenen Ansatz hinzuführen, der sich in einigen wesentlichen Punkten von den dargestellten Theorien abhebt. Selbstverständlich könnten für diesen Zweck auch andere Theorien als Beispiele fungieren.

2.1. Aristoteles

Aristoteles hat sich insbesondere im achten Buch der *Politik* zu Musik und ihrer Wirkung geäußert. Musik – er spricht konkret über Melodie, Rhythmus, Harmonie und Instrumente (Aristoteles 2012, P 1341a) – hat für Aristoteles mehrere Funktionen (vgl. Aristoteles 2012, P 1341b). Zum einen dient sie der Erholung/ Vergnügung und der Reinigung (*kátharsis*) von Bürgern. Zum anderen, dem wohl wichtigsten Part, dient sie der Erziehung Heranwachsender. Seine Überlegungen sind eingebettet in ein teleologisches Konzept vom

guten Leben, dessen Strebensziel die eudaímonia, das Glück, ist.⁹ Teilhabe an diesem Göttlichen, Sich-selbst-Genügsamen, zu erlangen ist den Bürgern der polis durch eine tugendhafte Lebensführung möglich.

Aristoteles geht davon aus, dass der Musik selbst ein *ēthos* inneohnt. So eignen sich bestimmte Tonarten für die Erziehung der Heranwachsenden in besonderer Weise, weil sie gute Eigenschaften zeigen bzw. zeigen können. Musik hat demnach mimetischen Charakter. So besitze das Dorische, „größte Festigkeit und am ehesten den Charakter von Tapferkeit“ (Aristoteles 2012, P 1342b). Unterschiedliche Beispiele hat Andreas Höftmann (Höftmann 2014, S. 106) zusammengefasst¹⁰:

Harmonía	Ēthos
Mixolydisch*	traurig und in sich gekehrt
spannungslose Weisen [z. B. ionisch?]*	Weich
Dorisch*	mittlere und gesetzte Stimmung
Phrygisch*	Enthusiastisch
Rhythμός	Ēthos
[heroisches Metrum: Daktylus]*	„eher fest“ (stasimóteron; stabiliorum)
[Jambus, Trochäus]*	„zur Bewegung antreibend“ (kinētikón, motivum), dabei: <ul style="list-style-type: none"> - von vulgärer Art - eines Freien angemessen*

Indem die Musik gute Charaktere vor Augen führt, trägt sie zum Einüben in das gute Leben bei. Dies gilt natürlich auch vice versa: ‚Schlechte‘ Charaktere (schlechte Musik) seien zu meiden. Letztere lassen sich nicht nur an den Tonarten festmachen, sondern etwa auch

⁹ Siehe hierzu primär die Nikomachische Ethik und sekundär z. B. Philipp Brüllmann 2011 und Otfried Höffe 1995.

¹⁰ In der Tabelle (Höftmann 2014) wurden Fußnoten gekürzt, entsprechende Stellen sind hier mit einem * gekennzeichnet.

durch das Hören bestimmter Instrumente wie dem Aulos (vgl. Aristoteles 2012, P 1342b).¹¹

2.2 Peter Rinderle

Peter Rinderle hat sich insbesondere in seinem Buch *Musik, Emotionen und Ethik* (2011) mit der Frage auseinandergesetzt, wie wir ethisch etwas aus Musik lernen und so zu einem guten Leben (persönlich und kollektiv) beitragen können. Seinen Musikbegriff lehnt er an Jerrold Levinson (Levinson 1990) an, der Musik definiert als

„sounds temporally organized by a person for the purpose of enriching or intensifying experience through active engagement (e.g., listening, dancing, performing) with the sounds regarded primarily, or in significant measure, as sounds“ (Levinson zit. nach Rinderle 2011, S. 24)

Davon ausgehend beschreibt Rinderle Musik, indem sie erstens ein „hörbares Phänomen“ (Rinderle 2011, S. 24; Herv. i. Orig.) sei, zweitens beinhalte, „daß wir uns für zeitlich organisierte Klänge *um ihrer selbst willen* interessieren“ (Rinderle 2011, S. 25; Herv. i. Orig.) und indem sie drittens „von Menschen *gemacht*“ (ebd.; Herv. i. Orig.) werde durch Formung und Organisation des Klangmaterials. Mit dieser durch „Offenheit“ (Rinderle 2011, S. 26) gekennzeichneten Definition möchte Rinderle auch „Produkte anderer Kulturen“ (ebd.) seinem Musikbegriff zuordnen können. Eine wichtige Grundannahme für ihn ist, dass Musik expressive Eigenschaften hat.¹² Diese wahrzunehmen könne Rinderle zufolge zur Ausbildung von Empathie führen und so ethisch bedeutsam werden. Denn Musik lade aufgrund ihres expressiven Potentials „zur Wahrnehmung bestimmter, eventuell ganz *neuer* Werte ein“ (Rinderle 2011, S. 50, Herv. i. Orig.) und leiste damit einen Beitrag zur Orientierung im Leben. Hauptfrage für Rinderle ist: Wie ist dieser Transport bzw. das Auslösen von Emotionen in Instrumentalmusik möglich, die im Gegensatz zur Vokalmusik/ Oper keine verbalen oder schauspielerischen Hinweise auf Emotionen gibt? Antwort gibt er mit der so genannten

¹¹ Zu einer detaillierteren Auseinandersetzung mit Aristoteles und Musik/Musikpädagogik siehe Bradler 2015 und Höftmann 2014.

¹² Zur genauen Erklärung siehe Rinderle 2010.

Persona-Theorie: Der Hörer oder die Hörerin konstruiere beim Hören von Musik eine imaginäre Person.

„Wenn wir Musik hören, stellen wir uns [...] ein empfindungsfähiges Wesen vor und schreiben diesem Wesen – anhand der expressiven Bewegungen, die es in einem musikalischen Raum ausführt – bestimmte Emotionen zu“ (Rinderle o. J.).

Dabei sei es auch möglich, sich ein Kollektiv an Personen (etwa in einer Symphonie) vorzustellen (vgl. ebd.). Die Gesten der Persona geben schließlich Aufschluss über Emotionen¹³. Analog der Begegnung mit realen Menschen könne der emotionale Ausdruck unterschiedlich aufgenommen werden. Gleichzeitig steht für Rinderle jedoch fest, dass es sich beispielsweise „im Finale von Beethovens 7. Symphonie aber ganz allgemein um eine Emotion des Triumphs“ handle (Rinderle 2011, S. 45).¹⁴

2.3 Relevanz und Kritik

Warum nun sind Aristoteles und Rinderles Theorie relevant und interessant? – Zunächst einmal zeigen sie generell Möglichkeiten auf, über Musik und ihre Funktion in Zusammenhang mit der Frage nach einem guten Leben nachzudenken. Sie sind interessant, weil in beiden Fällen Musik und Ethik eng miteinander verbunden sind: Es geht um Werte, die mit und durch Musik wahrnehmbar werden. Bei Aristoteles wie bei Rinderle lernt der Mensch durch Musik. Sie hat gesellschaftsbildende Funktion – freilich in ganz unterschiedlichen Kontexten: Das gute Leben bei Aristoteles hängt mit dem Streben nach eudaimonía und einer damit verbundenen tugendhaften Lebensführung in der Polis zusammen. Bei Rinderle kann Musik eine liberale Demokratie fördern (vgl. Rinderle 2011, S. 237ff.).

Auch wenn in der Polis im antiken Griechenland andere politische Strukturen herrschten und die Musik, darunter die Tonarten und Instrumente, anderer Natur war als heute, so bleiben dahinterstehende Fragen abzulesen und noch heute gültig: Welche Werte schreibe ich Musik zu? Was beurteile ich als gute und was als schlechte Musik,

¹³ Zur genauen Definition von Emotion bei Rinderle siehe Rinderle 2011, Kap. 1.3, S. 34ff.

¹⁴ Zur Kritik an Rinderle siehe die Rezension von Alessandro Bertinetto 2012.

gute und schlechte Musiker? Ich denke hier z. B. an meine Vorverurteilung von vermeintlich schlechten Geigerinnen und Geigern, die innerhalb ihrer Stilistik andere Codes haben (unterschiedliche Stilistiken bergen unterschiedliche Klangideale, unterschiedliche Spieltechniken u. Ä.). Schließlich existieren auch heute in verschiedenen Kulturkreisen diverse und divergente Auffassungen darüber, was gute und was schlechte Musik sei und was diese bewirke. Auch die Musik(praxis) ist selbst unterschiedlich geartet. Ein einheitliches Tonsystem, Wahrnehmen, Hören von Tonarten, ein einheitliches Instrumentarium, gibt es nicht – auch wenn ein westliches Tonsystem gegenwärtig häufig eine dominante Stellung einnimmt und (unbewusst) einen Universalitätsanspruch erhebt.¹⁵

Vor dem Hintergrund der vorgestellten Theorien ist weiter zu überlegen: Welches Menschenbild steht hinter meinem Unterricht? Ist es ähnlich elitär wie bei Aristoteles? D. h. ist die Erziehung durch Musik bestimmten Menschen (heranwachsenden Bürgern der Polis, d.h. keinen Frauen, Bauern etc.) vorbehalten? Auch wenn Rinderle seinen Musikbegriff versucht zu weiten, so bezieht sich eine ethische Wirkung von Musik offensichtlich lediglich auf „verständige“ (Rinderle 2011, S. 45) bzw. „kompetente“ (ebd., S. 193) Hörer.

Aristoteles und Rinderle gemeinsam ist, dass sie der Musik einen Werkcharakter zuschreiben und so von einem absoluten (Werte-) Gehalt der Musik ausgehen. Bestimmte Charaktere, Emotionen und somit auch Werte erscheinen dem Werk (oder einer Tonart) eingeschrieben. Werke, Tonarten oder Stilistiken prinzipiell („objektiv“) als gut oder schlecht bzw. ethisch bedeutsam zu bewerten, erscheint (nicht nur) in instrumental-/ gesangspädagogischen Kontexten allerdings bisweilen problematisch: So unterminieren sie leicht (positive) Anerkennungsprozesse und identitätsbildende Momente durch das Musizieren und Musikhören von Menschen (z. B. im Fall von zugewanderten Jugendlichen, deren musikalische Prägung deutlich verschieden ist von derjenigen der Lehrperson, auf die sie treffen). Auch reicht es für eine instrumental-/ gesangspädagogische Reflexion

¹⁵ Was sich zum z. B. in Aussagen widerspiegelt wie jeder Mensch finde sich in einem Dur- und Moll-Akkord wieder. Siehe: <https://www.ifa.de/100-jahre-ifa/musik-verbindet.html> [4.5.2017].

nicht aus, eine Perspektive einzunehmen, die sich auf eine Rezeptionsästhetik beschränkt. Ist doch das Musizieren der Hauptgegenstand von Instrumental-/ Gesangsunterricht. Wichtig zu fragen ist daher: Welche Rolle werden einer Produktions- und Ereignisästhetik (vgl. Mersch 2015) beigemessen? Wie ist das Musizieren als Ereignis zu bewerten? Wie werden Inhalte wie Bewegung, Körperlichkeit und Improvisation berücksichtigt? Welche Rolle spielen Interpretinnen und Interpreten? Letzteres wird weder von Aristoteles noch von Rinderle hinreichend thematisiert. Zu Recht stellt Peter Röbbke fest:

„Töne spielen und singen sich nicht selbst, sie werden von Menschen erzeugt, die dafür Gründe haben und deren Erregungs- und Spannungszustände sind es, die in die Produktion der Tonverbindungen einwandern und in uns den Eindruck erwecken, dass das Klanggeschehen Willen und Ziel habe“ (Röbbke 2014, S. 294).

Dies gilt es beim Nachdenken über Instrumental-/ Gesangsunterricht zu berücksichtigen.

Die Überlegungen zeigen einen Ausschnitt an Aspekten, die bei der Klärung eines Musikbegriffs, der dem Instrumental-/ Gesangs- oder allgemeiner: Musizierunterricht zugrunde gelegt wird, mitbedacht werden müssen. Im Folgenden versuche ich deshalb mein eigenes Musikverständnis und anschließend meine Vorstellung eines guten Lebens entsprechend offen zu legen.

3. Eigener Ansatz: Musik, Musizieren und das gute Leben

3.1 Musikverständnis

Ausgehend von den vorherigen Überlegungen lege ich einen weiten Musik- und Musizierbegriff zugrunde, der unterschiedlichen kulturellen Praxen und so auch Musizierpraxen gerecht zu werden versucht. Musik kann dabei nicht nur ein aufzuführendes, zu interpretierendes, verschriftlichtes Werk und dessen Aufführung umschreiben, sondern darüber hinaus auch Praxen wie Improvisation, die Bewegung, Körper und Raum einbeziehen. In diesem Sinne verstehe ich Musik als organisierten Klang, dessen Erscheinen stets kontextuell und niemals absolut deutbar ist. Musik definiert sich abhängig von der Umwelt, d. h. von den sozialen und gesellschaftlichen Umständen, in denen die Praxis stattfindet bzw. gehört wird, von der jewei-

ligen Stilistik, von den Bedürfnissen Beteiligter u. Ä. Eine passende Einordnung schlägt Peter W. Schatt vor. Ihm zufolge können im Rahmen eines bedeutungsfundierten Verständnisses von Kultur

„die verschiedenen Konkretisierungen von Musik als unterschiedlichste Inszenierungen eines Prozesses gelten, bei dem im Medium des Klanges – oder dessen Auslassung – Geltungsansprüche hinsichtlich möglicher Bedeutungen und Bedeutsamkeit in Kraft gesetzt und im Felde musikalisch-ästhetischer Wahrnehmung sowie des entsprechenden Verstehens erwogen werden – Geltungsansprüche, die sich zugleich einem ebensolchen Prozess verdanken“ (Schatt 2017, S. 191).

Diese Definition eignet sich insofern, als sie es vermag, Musik und Musizieren nicht auf bestimmte Praxen einzuschränken oder zu reduzieren. Auch werden der Musik keine bestimmten, absoluten Werte beigemessen. Sie verdeutlicht, dass sich der Musikbegriff stetig im Wandel befindet und durch Musikpraxen immer wieder neu konstituiert.

Weiter verstehe ich Musizieren als eine Tätigkeit, in der Kommunikation, ein Sich-in-Beziehung-setzen (zu sich selbst und zu anderen) stattfindet und in dem Ausdruck geschaffen wird. Inwieweit dieser Ausdruck bzw. die bei Schatt genannten Geltungsansprüche diskursiv erörterbar sind, kann nicht abschließend geklärt werden, entziehen sich doch gerade Kunstformen (wie das Musizieren) einer verbalen Erschließung. Sie verweisen damit auf eine weitere Perspektive, die beim Nachdenken über Musizierprozesse einzunehmen lohnenswert erscheint: das Musizieren als Ereignis zu verstehen. Dann geht es nicht um Werk und Produkt, sondern um einen performativen Akt, der Wirklichkeit herstellt¹⁶ und mit Unverfügbarkeit verbunden ist. Musizieren ist demnach nicht nur durch Tun, sondern auch durch Geschehen(lassen) gekennzeichnet (vgl. Houben 2018, S. 15ff.): Immer ist es auch Widerfahrnis (vgl. Fischer-Lichte 2016, S. 66), dem etwas Pathisches bzw. Passives anhaftet (vgl. Mersch 2015, S. 56). In einer Aufführung (und so auch in Musiziermomenten) „erfahren sich die Beteiligten als Subjekte, die ihren Gang mitbe-

¹⁶ Siehe hierzu Fischer-Lichte 2016 sowie Mersch 2005, 2010 und Rübke 2012, S. 52, der vom Musizieren als einem „Präsenzerleben“ spricht.

stimmen und sich zugleich von ihm bestimmen lassen“ (Fischer-Lichte 2016, S. 68). Das Ausüben von Musik erscheint in diesem Sinn als emergenter Prozess, bei dem sich Transformationen vollziehen, indem die Wahrnehmung „zwischen Zeichenhaftigkeit und Phänomenalität, Konstitution von Bedeutung und somatischer Erfahrung“ oszilliert (Fischer-Lichte 2016, S. 67). Hier wird die Transparenz zwischen Leben und Kunst offenkundig (vgl. Houben 2018, S. 44).

3.2 Verständnis vom guten Leben

Gut verstehe ich zunächst einmal als in einem semantischen Umfeld mit folgenden Wörtern stehend: stimmig, sinnstiftend, zufriedenstellend, gelingend, auch glücklich oder glückend. Sicherlich ließen sich noch weitere Adjektive finden, die auf ähnliche Bedeutungen hinweisen. Die genauen semantischen Abgrenzungen der in der Reihe befindlichen Wörter sind hier erst einmal nicht von besonderer Bedeutung. Interessant scheint vielmehr der Umstand, dass sämtliche Adjektive stets als Begriffspaar auftreten bzw. gedacht werden müssen. Keines der Adjektive ist verstehbar ohne ihr Gegenteil: Gut gibt es nur, wenn es auch schlecht gibt, sinnvoll ist nicht verstehbar ohne sinnlos, gelingend nicht ohne misslingend, usw. Dies ist insofern relevant, als gegenwärtige gesellschaftlich-politische Entwicklungen ebenfalls durch ein Denken in sich (vermeintlich) ausschließenden Gegensatzpaaren gekennzeichnet zu sein scheinen. Gemeint sind hiermit extremistische Positionen, die Abwendung von Demokratie als Staatsform und weitere radikalisierte Ansichten, die ein Entweder-Oder forcieren. Politische und journalistische Rhetorik sowie Alltagssprache scheinen dies, insbesondere durch Wiederholungen und der damit verbundenen Setzung von Normen, zu begünstigen. So war zum Beispiel in Zusammenhang mit der Wahl des US-Präsidenten Donald Trump häufig die Rede von Populismus versus Establishment. Nicht selten wurden die Begriffe als sich ausschließende Gegensätze dargestellt und damit suggeriert, es handele sich um eine jeweils homogene Gruppe von Menschen, jedenfalls um eine feststehende, voneinander abgegrenzte Gruppierung, ungeachtet, was genau sich hinter dem Begriff verbirgt. Es entstand leicht der Eindruck, sich einer dieser Gruppen zugehörig fühlen zu müssen. Ein ‚graues Feld‘ fehlte dabei. Auch und vor allem vor diesem Hin-

tergrund möchte ich *gut* bzw. ein gutes Leben verstanden wissen als eine solche, Dichotomien bzw. scheinbaren Antinomien vereinbarende, bejahende Lebensweise, als ein ‚graues Feld‘, ein *Zwischen*, das ein Sowohl-als-auch zulässt. Der Ausdruck *gut* scheint mir diese Idee insofern treffend wiederzugeben, als er weitläufig ausgelegt werden kann, eine ethische Konnotation beinhaltet und mit dieser auf den Entwurf von Lebenskonzepten hindeutet. Gelingend hingegen klingt für mich ausschließlicher und betont nicht zuletzt aufgrund der Etymologie (‚vorwärtskommen‘; Kluge 2020, S. 32) den Charakter eines Wettbewerbs und somit ein übermäßiges Streben, dem ich in meinen Ausführungen zum guten Leben kein Gewicht beimessen möchte.

Wilhelm Schmid beschreibt in seiner Glücksphilosophie eine Form des Glücks, die zeigt, wie das genannte ‚Zwischen‘ verstanden werden kann. Er erklärt:

„Glück [...] geht nicht darin auf, nur eine Seite des Lebens, nämlich die des Angenehmen, Lustvollen und ‚Positiven‘, anzuerkennen und allein zu betonen. Das größere Glück, das *Glück der Fülle*, umfasst immer auch die andere Seite, das Unangenehme, Schmerzliche und ‚Negative‘, mit dem zurechtzukommen ist. Niemand sucht dieses Andere, aber auszuschließen ist es nicht. Im besten Fall ist es zu mäßigen, und die beste Voraussetzung dafür ist, das Andere des Lebens in seinem Recht auf Existenz grundsätzlich anzuerkennen“ (Schmid 2014, S. 28; Herv. i. Orig.).

In Analogie zum Glück der Fülle wird hier *gutes Leben* verstanden als eines, in dem Widersprüche anerkannt, zugelassen, ausgehalten und Spannungen integriert werden. Gemeint ist damit nicht, Spannungen ‚glattzubügeln‘ und verhindern zu wollen. Als *gut* bezeichne ich eine auf Differenz¹⁷ basierende Lebensführung. Das bedeutet, prinzipiell Andersheit oder Fremdheit (und damit auch Widerfahrnisse) anzuerkennen und Differenz als Bereicherung und Ursprung von Neuem zu sehen. Das ist durchaus nicht nur auf einer intellektuellen, reflexiven Ebene gemeint, sondern auch auf einer Ebene der Erfahrung, des Spürens und Handelns, die möglicherweise nicht

¹⁷ Unter Differenz verstehe ich einen „Denk-, Handlungs- und Geschehensraum“ (vgl. Bradler 2016a).

explizit verbalisiert wird oder werden kann. Dazu gehört es auch, dichotome Begriffspaare zu destabilisieren, wie es Erika Fischer-Lichte in einer Ästhetik des Performativen beschreibt: Polaritäten wie Subjekt und Objekt beginnen zu oszillieren (Fischer-Lichte 2014, S. 33f.), wenn sich Menschen in Ereignissen zwischen Zielgerichtetheit und Chaos erfahren (vgl. Fischer-Lichte 2016, S. 68). Dabei verstehen sich Ereignisse nicht nur als ästhetisch, sondern auf alle Lebensbereiche bezogen. Fischer-Lichte erklärt:

„Da dichotomische Begriffspaare außer als Instrumente zur Beschreibung und Erkenntnis der Welt auch und vor allem als Regulative unseres Handelns und Verhaltens dienen, zieht ihre Destabilisierung nicht nur eine Destabilisierung der Welt-, Selbst- und Fremdwahrnehmung nach sich, sondern bewirkt zudem auch eine Erschütterung der Regeln und Normen, die unser Verhalten leiten“ (Fischer-Lichte 2016, S. 68).

Diese Erschütterung wiederum birgt transformierende Kraft. Als *gut* erachte ich in diesem Zusammenhang, die transformierende Kraft angesichts von Ereignissen anzunehmen – ohne „zur Gegenaufklärung“ (Fischer-Lichte 2014, S. 362) zu denunzieren oder zur absoluten Passivität aufzurufen. Vielmehr geht es darum, das eigene und kollektive Leben nicht als statisch, sondern dynamisch zu begreifen und vor allem es nicht bis zum Äußersten verstehbar machen zu wollen. Es gilt, was Fischer-Lichte über eine Ästhetik des Performativen schreibt. Letztere rufe

„den Menschen nicht zur Beherrschung der Natur – weder seiner eigenen noch der ihn umgebenden – auf oder treibt ihn dazu an, sie ermutigt ihn vielmehr zu dem Versuch, zu sich und der Welt in ein neues, nicht vom Entweder-oder, sondern vom Sowohl-als-auch bestimmtes Verhältnis zu treten – sich im Leben aufzuführen wie in den Aufführungen der Kunst“ (Fischer-Lichte 2014, S. 362).

Damit sind Leben und Kunst nicht mehr streng voneinander zu trennen.¹⁸ Vielmehr befinden sie sich selbst in einem Spannungsfeld,

¹⁸ Siehe hierzu auch Ulrich Mählerts Ausführungen in *Über ästhetische Bildung und ihr Funktionen* (2004), in denen er feststellt: „Die Trennung von Kunst und Leben ist eine irrige Verkürzung“ (Mahlert 2004, S. 30).

einem Feld des Übergangs, das statt Gegensätzen „dynamische Differenzierungen“ (Fischer-Lichte 2014, S. 357) bereithält. Ein *gutes* Leben ist deshalb nicht zwangsläufig eines zwischen Kunst und Leben. Auch in (vielleicht?) kunstfernen Bereichen kann ein Zwischen – Fischer-Lichte spricht von „Schwelle“ (ebd., S. 356) – als zum Leben gehörig verortet werden, ein Zwischen, das von dichotomen Denkstrukturen befreit und das Fischer-Lichte als „Wiederverzauberung der Welt“ (ebd., S. 362) beschreibt. Auch hieraus kann die Ermutigung dazu hervorgehen, in ein ‚Sowohl-als-auch-Verhältnis‘ zu treten.

3.3 Musik, Musizieren und das gute Leben

Inwieweit können nun Musik und das Musizieren zum guten Leben in oben beschriebenem Sinne beitragen? Wie ist Musizieren ethisch wirksam? Folgende Überlegungen versuchen hierauf ausschnitthaft Antwort zu geben.

So können Musik hören und Musizieren z. B. Spannungen und Differenzen auf einer nonverbalen Ebene erleb- bzw. erfahrbar machen: indem bestimmte melodische oder harmonische Verläufe als spannungsreich, entspannend, auflösend, erleichternd, bedrückend u. Ä. empfunden werden. Melodien, Harmonien, bestimmte Klangfolgen, Pausen, Instrumentierung u. Ä. fungieren dann als ein *als ob*, als Symbol. Rinderle weist zwar zu Recht darauf hin, dass mit einem Symbol noch keine Emotion verbunden sei. Dennoch kann ein Symbol Assoziationen hervorrufen, die wiederum mit persönlichen Erinnerungen verbunden sind und auf diese Weise entsprechende Emotionen auslösen. Diese Erinnerungen an Situationen, Bilder und Gefühle verstehe ich als Darstellung des Lebens. Wichtig ist, dass diese Darstellung niemals absolut (wie etwa bei Aristoteles und bedingt bei Rinderle), sondern nur relativ gilt. So kann auch die Aussage „in einem Dur- oder Moll-Akkord finden wir uns wieder“ (Institut für Auslandsbeziehungen o. J.) kritisch und als eine Dominanzgebärde einer bestimmten, westlichen Musikkultur gesehen werden. Besagte Symboliken sind immer nur kontextuell zu verstehen. Projekten und Aussagen wie „Musik verbindet“ oder „auf dem Weg zur Weltgemeinschaft“ (ebd.) begegne ich entsprechend kritisch. Mein Ansatz ist nicht, zwingend Gemeinsamkeiten zu schaffen, sondern Differen-

zen wahrzunehmen, anzuerkennen, auszuhalten und produktiv zu nutzen. Kunst, Musik und Musizieren scheinen dazu in besonderem Maße geeignet, wie Ursula Brandstätter in ihrem Aufsatz *Ästhetische Erfahrung und „das gute Leben“?* bestätigt. Ästhetische Erfahrung (vgl. Brandstätter 2012/ 13) kann als „Schule des Wahrnehmens, Denkens und Handelns“ (Brandstätter 2015, S. 51) dienen, genauer noch einer Schule der Differenz, der Reflexivität, der Mehrdeutigkeiten, des analogen Denkens und des Mimetischen (ebd., S. 52ff.). Musik und Musizieren, d. h. diese Lebensdarstellung, die Lebenserfahrung in Musik, trägt auch zu einem guten Leben insofern bei, als Beeinflusst- und Manipuliertwerden durchschaut werden können indem z. B. „die medialen Aufbereitungen und Überformungen der Wirklichkeit“ (Mahlert 2004, S. 26). wahrgenommen werden können, ohne diesen hilflos ausgeliefert sein, wie Ulrich Mahlert in *Über ästhetische Bildung und ihre Funktionen* ausführt. Manche (scheinbaren) Dichotomien können durch das Musizieren als konstruiert entlarvt werden. So etwa die Unterscheidung bzw. Kategorisierung von U- und E-Musik, wenn ich sie in einem Musizierereignis als zusammenhängend erfahren habe. Bestimmte Differenzen können sich auch verändern – wenn z. B. aus Fremdem Eigenes wird: indem ich eine zunächst unbekannte Melodie mir anzueignen versuche, sie nachspiele und schließlich mit einer eigenen Bedeutung besetze. Ausgehend von Dieter Merschs Ereignisästhetik (Mersch 2005; 2015) ist die Bedeutung nicht schon vorhanden, sondern konstituiert sich durch den Akt des Musizierens. Musizieren haftet daher immer auch Erkenntnischarakter an. Es ist vergleichbar einem Schwellenzustand, der sich in „physiologischen, affektiven, energetischen und motorischen Veränderungen“ (Fischer-Lichte 2016, S. 118) zeigen kann. Diese Transformationen realisieren sich

„in einer eventuell gar abwechselnden Identifikation mit dargestellten Figuren [...], als Immersion in Atmosphären, in rhythmischen Veränderungen, wechselnden energetischen Zuständen und Stimmungen, um nur einige Möglichkeiten zu nennen“ (Fischer-Lichte 2016, S. 118).

Durch Musizieren – begriffen als Ereignis (Mersch 2005) – kann Undenkbares spürbar gemacht werden, eine ‚Sprache‘ des Paradoxen kommt zum Vorschein. Das musikalische Ereignis erscheint als Wi-

derfahrung, als etwas, das uns Menschen zustößt. Mersch versteht Aisthesis in diesem Sinn als „Entgegennahme“ bzw. „Gabe“ (Mersch 2015, S. 56). Kunst (künstlerisches Tun) ist dann

„Er-Fahrung‘ dessen, was sich ‚aussetzt‘, was widerständig bleibt oder ‚dazwischentritt‘, was sich [...] keiner Berechnung fügt, vielmehr – unverfügbar – als ebenso Aufsässiges wie ‚Unfügliches‘ *sich* exponiert“ (Mersch 2015, S. 56; Herv. i. Orig.).

Die Erkenntnisweise der Kunst bzw. des künstlerischen Tuns ist in diesem Sinne auch nicht absolut zu verstehen: Es wird nicht etwas Bestimmtes erkannt, sondern die „*epistēmē* nistet, wie man sagen könnte, in den Lücken und Bruchstellen des Intellegiblen“ (Mersch 2015, S. 56, Herv. i. Orig.). Ein „schlechthin Unerforschliche[s]“ (ebd., i. Orig. kursiv) wird sichtbar. Dieses Unerforschliche, diese Bruchstelle des Intellegiblen indiziert auch, dass wir keine Ethos-Tabelle (wie bei Aristoteles) schreiben können: Es gibt keine Garantie für eine bestimmte ethische Wirkung. Gleichwohl ist der (musikalischen) Erfahrung eine ethische Komponente eingeschrieben.

Insofern verstehe ich meinen Aufsatz nicht nur als Ideengeber, Musik und Musizieren als Teil eines guten Lebens im o. g. genannten Sinn zu verstehen, sondern im Zuge dessen auch als Ermutigung zum Geschehenlassen (von Musiziermomenten). Transformationen sind möglich, ein Zugewinn an (sinnlicher) Erkenntnis und (nicht intelligiblem) Verstehen ist möglich, daraus resultierende Veränderungen von Einstellungen und Verhalten, von Beziehungsgefügen sind möglich. Jedoch sind diese nicht immer steuerbar, so auch nicht ‚pädagogisierbar‘ bzw. restlos planbar. Vor allem ist nicht immer klar, ob sie ‚gut‘ im jeweils gewünschten Sinn erscheinen. Gleichwohl bleibt die Intention wichtig, um musikalischen, ästhetischen Erfahrungen den Boden zu bereiten und nicht in Willkür zu leben. Gemeint ist eben nicht ein Fassen-Wollen, denn das antwortet mit Entzug. Hier erklärt sich auch die Überschrift meines Aufsatzes: „warum es nicht das Wichtigste im Leben ist“. Dieses Zitat ist dem Untertitel von Wilhelm Schmids *Glück* (2014) entnommen. Es bezieht sich auf das Glück der Fülle, dem nicht durch ‚hinterherhecheln‘ beizukommen ist, sondern eher durch eine andere Fokussierung, nämlich auf Sinn und Sinnhaftigkeit vom Leben (S. 45ff.).

Auch ein gutes Leben im hier dargestellten Sinn ist nicht zu erreichen durch übermäßiges Streben und ‚Hinterherhaschen‘. Es ist nicht das Wichtigste, weil ihm immer Momente des Pathischen und Unverfügbarem anhaften, genau wie dem Musizieren.

4. Perspektiven für den Instrumental-/ Gesangsunterricht

Abschließend sollen Konsequenzen für den Instrumental-/ Gesangsunterricht bedacht werden. Was bedeuten die bisherigen Überlegungen in didaktischer Hinsicht? Welche normativen Schlussfolgerungen können gezogen werden? Meine Antworten beziehen sich einerseits auf die Haltung der Lehrpersonen und andererseits auf Unterrichtsinhalte.

So ist für Lehrende bedeutsam, sich zu sensibilisieren für unterschiedliche, und vor allem unbekannte Stilistiken. Gemeint ist damit nicht, sämtliche Musikstile für gut zu befinden oder möglichst viele Stile zu kennen. Vielmehr geht es darum, eine Haltung einzunehmen, die hinter Klängen andere Stilistiken (Fremdes) vermutet. Denn manchmal werden Stilistiken noch nicht einmal als solche wahrgenommen. Wahrnehmung ist der erste Schritt zur Offenohrigkeit.

Weiter ist Sensibilität in dem Bereich des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schüler geboten. Hier können Lehrende ihre Einstellung überprüfen: Vielleicht hat Sami gar kein schlechtes Gehör (wie zunächst angenommen), sondern ein (durch eine andere Musikbiografie geprägtes) Gehör, das z. B. keine Diatonik gewohnt ist? Natürlich ließen sich noch eine Reihe weiterer Beispiele finden. Zu der Sensibilisierung gehört auch die Schulung von Achtsamkeit (Olejniczak 2018), Reflexion und Wahrnehmung, die sich unabhängig von instrumentalen Fachdidaktiken versteht. Überdies möchte ich Lehrenden Mut zum Geschehenlassen zusprechen – Mut, sich überraschen zu lassen und frei zu machen von der Erreichung genau abgesteckter Ziele. Irritationen nicht (nur) als Störung zu begreifen, sondern als Anreiz zu nehmen, über diese nachzudenken – im Zweifelsfall gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler. Natürlich soll dies nicht bedeuten, Ziele gänzlich über Bord zu werfen.

Es empfiehlt sich, eine Haltung einzunehmen, die auf die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler eingeht und diese fördert. Dazu

kann es gehören, vermehrt darüber zu sprechen, was die Musik oder das Musizieren mit einem gemacht haben, wie man sich gefühlt hat, an was man erinnert wurde. Es kann helfen, eine Haltung zu kultivieren, die Widersprüche nicht als beängstigend einordnet, sondern als interessant. Vielleicht können Lehrende sogar Paradoxien ‚fördern‘, z. B. indem sie bewusst Unmöglichkeiten einfordern: „Wir spielen jetzt laut und leise gleichzeitig“, „Ich fand die Stelle aufregend und beruhigend.“

Auf inhaltlicher Ebene spielt die musikalische Erlebnisfähigkeit, das Wahrnehmen und Gestalten von Gesten, Spannungsverläufen und Ausdruckspotentialen der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle. Um dies zu fördern, können Tätigkeiten, die nicht nur für das Leben, sondern auch das musikalische Tun elementar sind, ausgeübt und somit eine Brücke (Schwelle) zwischen Leben und Kunst geschlagen werden: Bewegen, hören, spüren, durchdenken, vorstellen, erleben, erfahren, erklären, analysieren, beurteilen, besprechen, produzieren, explorieren, phantasieren, improvisieren, darstellen, erkennen, kommunizieren, ausdrücken und gestalten sind Beispiele für Tätigkeiten, die im Leben und für das künstlerische Tun gleichermaßen relevant sind. Hilfreich kann es auch sein, Gestaltungsprinzipien (vgl. Hüttmann 2009) bewusst aufzugreifen. Dies ist in Improvisation und Interpretation bereits ab der ersten Unterrichtsstunde beim Musizieren mit nur einem Ton möglich. Elementar ist darüber hinaus die Verwendung von Metaphern, um musikalische Strukturen zu verdeutlichen. Auch (gemalte) Bilder/ Fotografien können wichtige Assoziationen bei den Schülerinnen und Schülern hervorrufen und über „ein Sich-fallen-Lassen in Sprachlosigkeit“ (Houben 2018, S. 67) zu einer neuen Sprache in Metaphern führen. Eva Maria Houben empfiehlt entsprechend, sich „darauf einzulassen, was sich uns in Musik zeigt – und dabei die Chance wahrzunehmen, so lange wie nur irgend möglich die Ablösung von der Wortsprache zu wagen“ (Houben 2018, S. 72). Prinzipiell bietet es sich an, die musikalische Praxis zu öffnen hin zu Improvisation, Komposition, Bewegung und Raum, d. h. das Musizieren nicht nur auf das Setzen eines Fingers vor den anderen zu reduzieren. Dies bedeutet, keine strengen Grenzen zwischen Genres und Fächern zu ziehen, sondern „dynamische

Differenzierungen“ (Fischer-Lichte 2014, S. 357) vorzunehmen.¹⁹ Kunst ist dann nicht als ein Surplus zu verstehen, wie es bei dem häufig in Musikerkreisen fallenden Ausspruch „erst die Technik, dann die Kunst“ mitschwingt. Insofern verstehe ich meine Ausführungen als ein Plädoyer für einen Instrumentalunterricht künstlerischer Ausrichtung von Anfang an.

Schließen möchte ich mit einigen offenen Fragen, die an die vorherigen Überlegungen anknüpfen. Es wäre begrüßenswert, diese weiter zu verfolgen und im Fachdiskurs in der Praxis auf unterschiedliche Weise zu bedenken.

Offene Fragen	
Auf Ebene der Lehrpersonen	Auf Ausbildungsebene (Hochschulen)
<p>Welche Funktion schreibe ich Musik und Musizieren zu? Welches Musikverständnis habe ich?</p> <p>Welche Werte/ Normen sind mit dem Musizieren verbunden? Welche sind davon von Vorbildern übernommen?</p> <p>Welche Sprache verwende ich?</p> <p>Welche Musik erachte ich als gut?</p> <p>Welche Verhaltensweise bei Schülern erachte ich als gut? Worauf achte ich beim Unterrichten?</p>	<p>Wie sehen (Eignungs-)Prüfungen für Instrumentalpädagogik aus? (Müssen es immer die drei Repertoirestücke aus drei Epochen sein?)</p> <p>Welches Bild einer guten Lehrperson liegt der Studienordnung zugrunde?</p> <p>Welche impliziten Annahmen von guter und schlechter Musik/ welche Stilistikpräferenzen spiegeln sich in Studienordnung bzw. Studienablauf wider?</p>

Literatur

Aristoteles: Politik, in: Eckart Schütrumpf (Hg.): Philosophische Bibliothek Band 616, Hamburg 2012: Meiner.

Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph; Toro-Pérez, Germán (Hg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch, Zürich, Berlin: Diaphanes.

¹⁹ Weitere praxisnahe Unterrichtsbeispiele siehe Bradler 2016b.

Bartels, Daniela (2018): Musikpraxis und ein gutes Leben. Welchen Wert haben ethische Konzeptionen des guten Lebens für die Musikpädagogik? Augsburg: Wißner 2018.

Bertinetto, Alessandro (2012): Die Expressivität von Musik und ihre ethische Prägnanz, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, URL <https://doi.org/10.1524/dzph.2012.0023> vom 1.8.2018.

Bradler, Katharina; Losert, Martin; Welte, Andrea (Hg.) (2015): Musizieren und Glück. Perspektiven der Musikpädagogik, Mainz: Schott

Bradler, Katharina (2015): Mesotes, Moral und Musizieren. Aristoteles Glückstheorie aus musikpädagogischer Perspektive, in: Dies.; Martin Losert; Andrea Welte (Hg.): Musizieren & Glück. Perspektiven der Musikpädagogik (=Üben & Musizieren – Texte zur Instrumentalpädagogik), Mainz: Schott, S. 23-37.

Bradler, Katharina (2016a): Differenz im Instrumental- und Gesangsunterricht. Einige grundsätzliche Gedanken und Empfehlungen zur Haltung von Lehrenden, in: Dies. (Hg.): Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen (=Üben & Musizieren – Texte zur Instrumentalpädagogik), Mainz: Schott, S. 43-61.

Bradler, Katharina (2016b): Hast Du noch alle Sinne beisammen? Methoden und Materialien für kreatives musikalisches Tun im Instrumentalunterricht, in: Üben & Musizieren 4/2016, S. 32-36.

Brandstätter, Ursula (2012/2013): Ästhetische Erfahrung, in: Kulturelle Bildung online, URL <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> vom 14.3.2019.

Brandstätter, Ursula (2015): Ästhetische Erfahrung und das „gute Leben“? in: Diskussion Musikpädagogik 68/15, S. 50-56.

Brüllmann, Philipp (2011): Die Theorie des Guten in Aristoteles' Nikomachischer Ethik, Berlin u. a.: De Gruyter.

Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung, Berlin: Suhrkamp.

Doerne, Andreas (2010): Umfassend musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Fenner, Dagmar (2008): Ethik, Tübingen: A. Francke

Fischer-Lichte, Erika (⁹2014): Ästhetik des Performativen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fischer-Lichte, Erika (³2016): Performativität. Eine Einführung, Bielefeld: transcript

Höffe, Otfried (1995): Aristoteles. Die Nikomachische Ethik (=Klassiker Auslegen, Bd. 2), Berlin: Akademie Verlag.

Höftmann, Andreas (2014): Muße und Musikerziehung nach Aristoteles. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Antike-Forschung (=Forum Musikpädagogik, Bd. 122), Augsburg: Wißner.

Hörmann, Stefan; Meidel, Eva (2016): Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik, in: Bernd Clausen; Alexander J. Cvetko; Stefan Hörmann; Martina Krause-Benz; Silke Kruse-Weber (Hg.): Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus, Münster, New York: Waxmann, S. 11-68.

Horn, Christoph (³2014): Antike Lebenskunst. Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern, München: Beck.

Hornberger, Barbara (vorauss. 2019): Was wir uns ein-bilden. Musikpädagogik aus Perspektive der Cultural Studies, in: Ivo I. Berg; Hannah Lindmaier; Peter Rübke (Hg.): Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute (=Wiener Reihe Musikpädagogik Bd. 2), Münster: Waxmann, S. 47-64.

Houben, Eva-Maria (2018): Musikalische Praxis als Lebensform. Sinnfindung und Wirklichkeitserfahrung beim Musizieren, Bielefeld: transcript.

Hüttmann, Rebekka (2009): Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien, Augsburg: Wißner.

Institut für Auslandsbeziehungen (o. J.): Musik schafft Heimat, URL <http://www.ifa.de/100-jahre-ifa/musik-verbindet.html> vom 4.05.2017.

Kestenberg, Leo (2013): Musikerziehung in unserer Zeit (1934), in: Ulrich Mahlert (Hg.): Gesammelte Schriften. Bd. 2.2, Freiburg i. Br. u. a.: Rombach, S. 45.

Kluge, Friedrich (²⁴2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin u. a.: De Gruyter.

Kunzmann, Peter; Burkard, Franz-Peter; Wiedmann, Franz (¹¹2003): dtv-Atlas Philosophie, München: dtv.

Levinson, Jerrold (1990): Music, Art and Metaphysics, Ithaca: Cornell University Press.

Mahlert, Ulrich (2004): Über ästhetische Bildung und ihre Funktionen (=Schriftenreihe des Deutschen Tonkünstlerverbandes Berlin, Bd. 2), Regensburg: ConBrio.

Mahlert, Ulrich (2011): Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht, Mainz: Schott.

Mersch, Dieter (2005): Zur Struktur des ästhetischen Ereignisses, in: Blume, Anna (Hg.): Zur Phänomenologie der ästhetischen Erfahrung, Freiburg, München: Karl Alber, S. 44-64.

Mersch, Dieter (2010): Posthermeneutik (=Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Zweimonatsschrift der internationalen philosophischen Forschung, Sonderband 26), Berlin: Akademie Verlag.

Mersch, Dieter (2015): Rezeptionsästhetik/Produktionsästhetik/ Ereignisästhetik, in: Jens Badura; Selma Dubach; Anke Haarmann; Dieter Mersch; Anton Rey; Christoph Schenker; Germán Toro-Pérez (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch, Zürich und Berlin: Diaphanes, S. 49-57

Olejniczak, Jonas (2018): Achtsames Hören im Musizierunterricht, in: Diskussion Musikpädagogik 78/2018, S. 18-25.

Rinderle, Peter (2010): Die Expressivität von Musik, Paderborn: mentis.

Rinderle, Peter (2011): Musik, Emotionen und Ethik, Freiburg im Breisgau: Karl Alber.

Rinderle, Peter (o. J.): Die Persona-Theorie der musikalischen Expressivität, URL <http://www.dgphil2008.de/programm/sektionen/abstract/rinderle.html> vom 7.8.2018.

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

Röbke, Peter (2012): Hat Musik überhaupt emotionale Wirkungen? Anmerkungen aus der Sicht eines Musizierenden, in: Martina Krause; Lars Oberhaus (Hg.): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive, Hildesheim: Olms, S. 51-66.

Röbke, Peter (2014): Performing! Translation?, in: Hasitschka, Werner (Hg.): Performing Translation. Schnittstellen zwischen Kunst, Pädagogik und Wissenschaft, Wien: Löcker, S. 289-307.

Schatt, Peter W. (2017): „... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft, in: Alexander J. Cvetko; Christian Rolle (Hg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 38), Münster: Waxmann, S. 181-196.

Schmid, Wilhelm (³2014): Glück. Alles, was Sie darüber wissen müssen, und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist, Frankfurt a. M., Leipzig: Insel.

Todenhöfer, Jürgen (2013): Du sollst nicht töten. Mein Traum vom Frieden, München: Bertelsmann.