

HOCHSCHULE
FÜR MUSIK UND THEATER
»FELIX MENDELSSOHN
BARTHOLDY«
LEIPZIG

SCHRIFTEN ONLINE:
MUSIKPÄDAGOGIK – 3

PIT UHDEN
MUSIK ALS PRAXIS



**Pit Uuden
Musik als Praxis**



Schriften online: Musikpädagogik

Christopher Wallbaum

Dieser Text wurde als Masterarbeit innerhalb des Studiengangs
"Master Höheres Lehramt an Gymnasien Schulmusik" verfasst und von
Prof. Dr. Christopher Wallbaum betreut.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie.

Detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet unter
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Für die erteilten Abbildungsgenehmigungen wird gedankt.
Autoren und Herausgeber haben sich bemüht, sämtliche Rechteinhaber
ausfindig zu machen. Sollte dies an einer Stelle nicht gelungen sein,
so wird um entsprechende Mitteilung gebeten.

© 2015 Pit Uhden
Redaktion: Hendrik Krüger

Alle Rechte vorbehalten.

Inhalt

1	Einleitung.....	4
2	Praxial Philosophy of Music	7
2.1	Philip Alperson: The Praxial View	7
2.2	David J. Elliott: Music Matters	8
2.2.1	Praxisbegriff	8
2.2.2	Didaktische Implikationen	14
2.3	Thomas A. Regelski: The Aristotelian Bases of Praxis.....	20
2.3.1	Praxisbegriff	20
2.3.2	Didaktische Implikationen	26
2.4	Vergleich.....	31
3	Praxis, Poiesis, Arbeit.....	34
3.1	Hermann J. Kaiser: Verständige Musikpraxis	34
3.1.1	Praxisbegriff	34
3.1.2	Didaktische Implikationen	41
3.2	Jürgen Vogt: Der Praxis-Diskurs.....	45
3.2.1	Praxisbegriff	45
3.2.2	Didaktische Implikationen	50
3.3	Vergleich.....	53
3.4	Wolfgang Martin Stroh: Tätigkeit vs. Praxis.....	54
3.5	Kritische Bemerkungen	56

4	Ästhetische Erfahrung.....	61
4.1	Christian Rolle: Ästhetische Erfahrung in musikalischer Praxis	61
4.1.1	Praxisbegriff	61
4.1.2	Didaktische Implikationen	68
4.2	Christopher Wallbaum: Ästhetische Praxis; musikalische Produktion.....	74
4.2.1	Praxisbegriff	74
4.2.2	Didaktische Implikationen	82
4.3	Vergleich.....	89
5	Ritual and Relationships	92
5.1	Christopher Small: Musicking	92
5.1.1	Praxisbegriff	92
5.1.2	Didaktische Implikationen	99
6	Zusammenfassende Gegenüberstellung und Vergleich der Praxisbegriffe.....	104
7	Fazit	115
	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	116

Einleitung

1 Einleitung

Der Praxisbegriff hat in der musikdidaktischen Literatur – immer noch – Konjunktur. Doch es besteht keineswegs Konsens darüber, was im Kontext der Musikpädagogik unter Praxis bzw. Musik als Praxis konkret zu verstehen ist. Im heutigen Sprachgebrauch bedeutet Praxis laut Duden: „**Praxis**, die; -, ...xen <griech.> (*nur Sing.*: Tätigkeit, Ausübung, Erfahrung, *Ggs.* Theorie; Räumlichkeiten für die Berufsausübung bestimmter Berufsgruppen); *vgl. in praxi*“ (Duden 2006, S.804.). Diese weite Bedeutung und Unschärfe des Begriffs in der Alltagssprache hat Auswirkungen auch auf seine Verwendung in der Fachsprache; dazu Kaiser:

„Seitdem der Praxisbegriff aus dem antiken in neuzeitliches Denken hineingewachsen ist, sind ihm vielfältige Bedeutungen zugewachsen. Der Begriff hat im alltäglichen Gebrauch eine beträchtliche Weite und damit Unbestimmtheit erfahren, seine begrifflichen Ränder sind »ausgefranst«. [...] Gerade auch im musikpädagogischen Schrifttum und in den ihm vorausgehenden Diskursen finden sich ganz unterschiedliche Begriffsverwendungen und damit Bedeutungs-zuweisungen.“ (Kaiser 2010, S.51f.)

Zur Bedeutung des Praxisbegriffs für die Musikpädagogik bemerken Jank et al.:

„Die Leitdisziplin des Musikunterrichts ist nicht primär eine Fachwissenschaft (die Musikwissenschaft), sondern eine Fachpraxis. Der Begriff der Praxis spielt hier auf zwei verschiedenen Bedeutungsebenen eine wesentliche Rolle: Einerseits im Sinne von »Musik als gesellschaftliche Praxis«. [...] Andererseits im Sinne des Musizierens und des handelnden Umgangs mit Musik als praktische Tätigkeiten [...]. Musizieren und musikbezogenes Handeln in der Schule sind sozusagen die Überäume für die partielle (Re-) Konstruktion gesellschaftlicher Musikpraxen.“ (Jank 2013, S.113)

Bei einer Recherche zum Praxisbegriff in der musikdidaktischen Literatur stößt man auf eine Reihe zumeist theoretischer Abhandlungen einer begrenzten Anzahl von Autoren, welche sich in sehr unterschiedlichem Maße gegenseitig rezipieren bzw. aufeinander beziehen. In der deutschsprachigen Literatur sind dies: Hermann J. Kaiser, Jürgen Vogt,

Christopher Wallbaum und Christian Rolle; in der englischsprachigen Literatur sind zu nennen: Thomas A. Regelski, David J. Elliott und Christopher Small. (Letzterer thematisiert zwar nicht den Praxisbegriff als solchen, wird aber in diesem Kontext in jüngerer Zeit zunehmend rezipiert.) Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass in der anglo-amerikanischen musikpädagogischen Diskussion die deutschsprachige musikdidaktische Literatur nicht zur Kenntnis genommen wird. Innerhalb der deutschen Musikpädagogik finden dagegen – zumindest im Zusammenhang mit dem Praxisbegriff – die Schriften Regelskis, Elliotts und Smalls immer mehr Beachtung. (So hat z.B. Werner Jank in der 5. überarbeiteten Neuauflage seiner „Musik-Didaktik“ (2013) der „Praxial Philosophy of Music Education“ ein eigenes Unterkapitel mit der Überschrift „»Praxialer« Musikunterricht“ gewidmet. (Vgl. Jank 2013, S.54–57))

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Verwendung und Bedeutung des Begriffs der Praxis in der musikdidaktischen Literatur zu klären. Zunächst werden hierfür die Praxisbegriffe der genannten Autoren dargestellt und gegebenenfalls Inkonsistenzen dokumentiert; dazu werden die diesbezüglich relevanten Texte ausgewertet und zusammengefasst. In einem zweiten Schritt werden jeweils die verschiedenen Theorien und Modelle auf ihre didaktischen Implikationen hin untersucht und ihre Eignung für die Umsetzung eingeschätzt im Hinblick auf eine reale Lehr-Lern-Situation (an einer deutschen allgemeinbildenden Schule). Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Praxisbegriffen der genannten Autoren aufzuzeigen. Dazu werden Autoren, die bezüglich ihrer theoretischen Ansätze oder inhaltlichen Positionen (zumindest punktuell) relevante Übereinstimmungen aufweisen, gemeinsam in einem Kapitel behandelt und (in einem je eigenen Zwischenkapitel) miteinander verglichen. (Am Ende einer jeden Besprechung werden die Kernaussagen des jeweiligen Autors bezüglich seines Praxisbegriffes noch einmal kurz zusammengefasst; dem Leser ist es so möglich, sich unter Auslassung der ausführlichen Textanalysen einen raschen Überblick zu verschaffen.) Am Schluss der Arbeit werden die

Einleitung

herausgearbeiteten Praxisbegriffe der sieben behandelten Autoren in Relation zueinander gebracht.

Abschließend sei noch auf die unterschiedlichen Schreibweisen von Praxis, „Praxis“ oder *praxis* hingewiesen. Es wird weitgehend der Schreibweise des jeweiligen Autors gefolgt (auch um begriffliche Konnotationen anzuzeigen); die kursive Kleinschreibung weist auf die aristotelische (altgriechische) Begrifflichkeit.

2 Praxial Philosophy of Music

2.1 Philip Alperson: The Praxial View

Bennett Reimer artikuliert 1970 in seinem Buch: „A Philosophy of Music Education“ seine Vorstellungen einer ästhetischen Erziehung im Musikunterricht. Im Zentrum dieser Philosophie steht das musikalische Werk: ausgehend vom (Musik)hören und mithilfe der musikalischen Analyse ließen sich die ästhetischen Qualitäten und Emotionen des musikalischen Werks wahrnehmen und ästhetisch erfahren.¹ Philip Alperson kritisiert 1991 in seinem einflussreichen Aufsatz: „What Should One Expect from a Philosophy of Music Education?“ eine „Music Education as Aesthetic Education“ und den Ansatz Reimers. Alperson sieht stattdessen die Notwendigkeit einer „philosophy of music“, auf deren Basis eine „philosophy of music education“ zu errichten sei (vgl. Alperson 1991, S.218). Im Folgenden skizziert er „three general strategies“ als mögliche Ansatzpunkte einer solchen Musikphilosophie (vgl. Alperson 1991, S.219ff). Den ersten Ansatz beschreibt Alperson als „formalist aesthetic view“: eine „disinterested contemplation“ erzeuge ästhetische Erfahrung. „Enhanced version of aesthetic formalism“ nennt er den zweiten Ansatz: es würden zusätzlich die expressiven, repräsentativen und symbolischen Eigenschaften eines musikalischen Werkes berücksichtigt. (Die Darlegungen Reimers rechnet Alperson diesem zweiten Ansatz zu.) Beide Ansätze werden von Alperson infrage gestellt. Dagegen schlägt er einen dritten Ansatz vor, welchen er „»praxial« view of art“ nennt; er bezeichnet ihn als „attempt [...] to understand art in terms of the variety of meaning and values evidenced

¹ Das Konzept musikalisch-ästhetischer Erfahrung gehört „seit geraumer Zeit auch zu den wichtigsten Themen der deutschen Musikpädagogik“ (Vogt 1999, S.39). Innerhalb der anglo-amerikanischen Musikpädagogik stehen Begriffe wie „ästhetische Wahrnehmung“ und „ästhetische Erfahrung“ jedoch für die stark objektorientierte musikdidaktische Konzeption der „Music Education as Aesthetic Education“; die Verwendung dieser Begriffe in der musikpädagogischen Diskussion in Deutschland – wie sie auch im vorliegenden Beitrag thematisiert wird – muss davon unterschieden werden.

2. Praxial Philosophy of Music

in actual practice in particular cultures“ (Alperson 1991, S.233). Der Begriff „praxial“ (einschließlich Bezug auf Aristoteles) erscheint hier erstmalig in der anglo-amerikanischen musikpädagogischen Literatur (vgl. Regelski 1998, S.22). Musikpädagogik müsse demnach, so Alperson, den sozialen, historischen und kulturellen Kontext musikalischer Betätigungen („practices“) beachten und habe zu berücksichtigen

„the nature and significance of the skills and productive human activity that bring musical works into being, if for no other reason than the fact that the results of human action cannot be adequately understood apart from the motives, intentions, and productive considerations of the agents who bring them into being“ (Alperson 1991, S.235f.).

David Elliott und Thomas Regelski greifen unabhängig voneinander die Anregungen Alpersons auf und entwickeln auf dieser Basis und in Opposition zur „aesthetic education“ insbesondere Reimers ihre je eigenständige „Philosophy of Music“ und musikpädagogische Konzeption. In Deutschland kaum rezipiert, finden ihre Schriften in der anglo-amerikanischen Musikpädagogik seither viel Beachtung (vgl. Goble 2003, S.24f.).

2.2 David J. Elliott: Music Matters

2.2.1 Praxisbegriff

„Music Matters. A New Philosophy of Music Education“ heißt das von David Elliott 1995 veröffentlichte Buch, in welchem er in einem theoretischen bzw. philosophischen Teil Wesen und Bedeutung der Musik erörtert und seine Vorstellungen von einer musikalischen „Praxis“ darlegt; in einem zweiten Teil zeigt er die musikdidaktischen (curricularen) Konsequenzen auf. Elliott bezeichnet seine Theorie der Musikerziehung in Anlehnung an Aristoteles als „*praxial philosophy of music education*“. Er führt dazu aus:

„The noun *praxis* derives from the verb *prasso*, meaning (among other things) »to do« or »to act purposefully«. But when we use *prasso*

intransitively its meaning shifts from action alone to the idea of action in a situation. As Aristotle used the word in his *Politics*, *praxis* connotes action that is embedded in, responsive to, and reflective of a specific context of effort." (Elliott 1995, S.14)

Elliott erklärt, er habe das Adjektiv „praxial“ übernommen, um zu betonen „that music ought to be understood in relation to the meanings and values evidenced in actual music making and music listening in specific cultural contexts“ (Elliott 1995, S.14). (Damit richtet er sich gegen das Konzept der „aesthetic experience“ und gegen ein Verständnis von Musik als Werk bzw. ästhetisches Objekt.) Unter Anlehnung an den Philosophen Francis Sparshott macht Elliott sein Verständnis von Musik deutlich:

„*What music is, at root, is a human activity. [...] Music is a tetrad of complementary dimensions involving (1) a doer, (2) some kind of doing, (3) something done, and (4) the complete context in which doers do what they do.*“ (Elliott 1995, S.39f.)

Die vier genannten Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig in vielfältiger Weise. Für „musical doing“ kreiert Elliott – zusammengezogen aus „music making“ – das Wort „*musicing*“; es umfasst nach Elliott die fünf musikbezogenen Betätigungen: Auf- und Ausführen, Improvisieren, Komponieren, Arrangieren und Dirigieren (vgl. Elliott 1995, S.40). Eine entsprechende Tetrade entwirft Elliott auch für das Musikhören, „music listening“; sie besteht aus den Dimensionen „listener“ (vgl. *musicer*), „listening“ (vgl. *musicing*), „listenable“ (vgl. *music*) und „context“. Beide Tetraden greifen ineinander und ergeben so „*a musical practice*“. Elliott kann nun seinen Musikbegriff konkretisieren:

„MUSIC is a diverse human practice consisting in many different musical practices or Musics. Each and every musical practice (or Music) involves the two corresponding and mutually reinforcing activities of music making and music listening. [...] The word music (lowercase) refers to the audible sound events, works, or listenables that eventuate from the efforts of musical practitioners in the context of particular practices.“ (Elliott 1995, S.44f.)

Nach Elliott ist „*musicing*“ immer mit Wissen verbunden: „*Musicing in the sense of musical performing is a particular form of intentional human*

2. Praxial Philosophy of Music

action. [...] To perform music is to act thoughtfully and knowingly.” (Elliott 1995, S.50) Dieses musikalische Wissen ist vor allem ein prozedurales Wissen („procedural“); es wird ergänzt durch die Wissensarten „formal“, „informal“, „impressionistic“ und „supervisory“. Alle fünf Wissenstypen gemeinsam machen „*musicianship*“ aus. Elliott beruft sich hier auf verschiedene Theorien des menschlichen Bewusstseins und resümiert: „During the continuous actions of singing or playing instruments *our musical knowledge is in our actions; our musical thinking and knowing are in our musical doing and making.*“ (Elliott 1995, S.56) „Formal musical knowledge“ (deklaratives Wissen; „*knowing-that*“) sollte nach Elliott als „verbal concepts about musical works“ angewendet werden im Zusammenhang mit der Lösung eines authentischen musikalischen Problems durch aktive musikalische Betätigung; dies führt zu einem „*knowing-in-action*“ bzw. einem „*reflecting-in-action*“ (vgl. Elliott 1995, S.62ff). „Informal musical knowledge“ (situitives Wissen) ist das Wissen, wann und wie ein musikalisches Urteil zu fällen ist und „to reflect *critically* in action“; die Basis ist das Verstehen eines genuinen musikalischen Kontextes: „the standards and traditions of practice that ground and surround a particular kind of music making and music listening“ (Elliott 1995, S.63). „Impressionistic musical knowledge“ bezeichnet Elliott als quasi Intuition, „educated or knowledgeable feelings“ im Zusammenhang mit einer aktiven musikalischen Betätigung. „Supervisory musical knowledge“ ist Metakognition bzw. „knowing how to manage, guide, and advance one’s musicianship in and over time“ (Elliott 1995, S.66). Die Ergebnisse der Erörterung über „*musicing*“ bzw. „*musicianship*“ und sein Verständnis von „*praxis*“ führt Elliott nun wie folgt zusammen:

„I recommend *praxis* to summarize the essential nature of music making and musicianship. [...] Aristotle used *praxis* to mean informed and deliberative »doing-action« in which doers (as ethical practitioners) are not merely concerned with completing tasks correctly (*techné*), but with »right action«: enlightened, critical, and »situated« action. *Praxis* means action committed to achieving goals (*telos*) in relation to standards, traditions, images, and purposes (*eidos*) viewed as Ideals that are themselves open to renewal, reformulation, and

improvement. In *praxis* [...], the feedback that arises from one's reflections is used to improve one's expertise and to refine (or redefine) the goals that guide one's making and doing. Put another way, to act artistically as a music maker is to engage in music making and music listening (and MUSIC) as *praxis*." (Elliott 1995, S.69)

Musikhören ist für Elliott eine verdeckte Form des „thinking-in-action“ und „knowing-in-action“; daraus folgt: „Listeners must have practice-specific musical know-how to make sense of musical patterns“ (Elliott 1995, S.90). Das Hören eines musikalischen Werks schließt die Kognition künstlerisch und kulturell bestimmter Informationen mittels künstlerisch und kulturell bestimmten Wissens ein. Dieses Wissen setzt sich aus denselben Wissenstypen zusammen, wie sie Elliott für das „musicing“ beschrieben hat; „musicianship“ schließt „*listenership*“ mit ein (vgl. Elliott 1995, S.94ff). Insgesamt ist festzuhalten, dass einem adäquaten Musikhören stets ein „musicing“ und der Erwerb eines entsprechenden praktischen Know-hows voranzugehen haben.

Elliott fragt nach der Bedeutung und dem Wert von „MUSIC“ als „a diverse human practice“ im Leben der Menschen und schließt: „The keys to understanding the human values of MUSIC (including the values of musical works) are most likely to be found in the nature of human consciousness and the human tendencies it spawns“ (Elliott 1995, S.109). Im Folgenden stützt er sich (u.a.) auf Schriften des Kognitionswissenschaftlers Daniel Dennett und insbesondere auf die Arbeiten des Psychologen Mihalyi Csikszentmihalyi. Danach wird sich das Bewusstsein im *Selbst* bzw. *Ich* („self“) seiner selbst gewahr; das Hauptziel eines jeden *Ich* ist „to order the self, or strengthen the self“ (vgl. Elliott 1995, S.110ff). Elliott bemerkt:

„Humans engage in actions and pursuits that strengthen and order the self. We experience these pursuits as more satisfying, enjoyable, and absorbing than everyday activities because they are more demanding and more congruent with the goals of the self. And because we enjoy these endeavors, we continue to pursue them.“ (Elliott 1995, S.114)

Csikszentmihalyi nennt eine solch positiv affektive Erfahrung verbunden mit einer fordernden Aktivität „*flow*“. Der Genuss („enjoyment“), den ein Individuum bei einer entsprechenden Betätigung erlebt, „*is the affective*

2. Praxial Philosophy of Music

concomitant of self-growth“ (Elliott 1995, S.114). Bezug nehmend auf die Forschungsergebnisse Csikszentmihalyis zeigt Elliott die gemeinsamen Eigenschaften von *flow*-erzeugenden Aktivitäten auf (vgl. Elliott 1995, S.116ff). *Flow*-Erfahrungen treten auf im Rahmen bestimmter Handlungen, die eine Herausforderung sowie ein diesbezügliches Wissen beinhalten; dabei gilt: „*knowledge is the key to enjoyment and control*“. Währenddessen ist die gesamte Konzentration auf die eigene Tätigkeit fokussiert. Diese Aufmerksamkeit wird wiederum begünstigt durch eindeutige Ziele und Feedback innerhalb des Kontextes einer klar umrissenen Tradition. Eine solche optimale Erfahrung geht oft einher mit einem Verlust des *Ich*-Bewusstseins, d.h. es gibt während der Tätigkeit keine Konzentration auf die individuelle Repräsentation des eigenen *Ich*. Ebenso geht das Zeitgefühl verloren. Schließlich werden die Aktivitäten nicht um einer äußeren Belohnung, sondern um des Genusses willen und der Ordnung des *Ich* unternommen. Elliott stellt fest, dass eine Konsequenz der Zunahme an persönlichem Wachstum („*self-growth*“), welcher sich in der Begegnung mit den Herausforderungen („*challenges*“) im Kontext einer solchen Handlung ereignet, ein erhöhtes Selbstwertgefühl („*self-esteem*“) ist, d.h. das Bewusstsein bzw. die Erkenntnis, die erwünschten Qualitäten erreicht zu haben. Mit den getroffenen Feststellungen ergeben sich Bedeutung und Wert von „*MUSIC*“ nach Elliott nun wie folgt:

„Most musical practices offer music makers the two necessary conditions for achieving the life values of self-growth, self-knowledge, and optimal experience: (1) multidimensional musical challenges and (2) the musicianship required to meet the challenges of a given musical practice. All forms of music making depend on a multidimensional form of understanding called musicianship. The contents of musicianship vary across musical practices and correspond to specific repertoires of musical challenges (i.e., musical works to interpret, perform, improvise, compose, arrange, or conduct). Musicianship is the key to the values of music making. And musicianship can be taught and learned. [...] And the traditions and standards of each musical practice determine what count as the proper artistic goals of music making in that practice.“ (Elliott 1995, S.121)

Demnach ist „musicizing“ von Natur aus wertvoll. Elliotts Fazit lautet also: „*Music making is a unique and major source of self-growth, self-knowledge (or constructive knowledge), and flow*“ (Elliott 1995, S.121). Das Gesagte gilt entsprechend auch für das Musikhören bzw. schließt das Hören von Musik mit ein; „musicizing“ verspricht gegenüber dem bloßen Musikhören jedoch eine noch größere Belohnung, so Elliott (mit Berufung auf Csikszentmihalyi), aufgrund der komplexeren Herausforderungen, klarerer Ziele und eindeutigerem Feedback. Da verschiedene „musical practices“ auf der ganzen Welt – so führt Elliott im Weiteren aus – verschiedene Wege erkennen lassen, musikalische Designs, musikalischen Ausdruck von Emotionen und musikalische Repräsentationen zu organisieren, gibt es auch nicht die *eine* adäquate Art und Weise, ein musikalisches Werk zu hören; vielmehr müssen beim Musikhören verschiedene Dimensionen bzw. Kombinationen musikalischer Dimensionen beachtet werden. Elliott bezeichnet ein musikalisches Werk als multidimensionale Herausforderung: „1. A performance – interpretation of 2. a musical design that evinces: 3. standards and traditions of practice 4. *expressions of emotion 5. *musical representations 6. cultural – ideological information“ (Elliott 1995, S.199). Dabei zeigen die Sternchen an, dass die Dimensionen 4 und 5 nicht für alle musikalischen Werke zutreffen. Die Entwicklung von „musicianship“ steht in enger Relation zur Authentizität musikalischer Situationen, in welchen „musicianship“ angewandt, gelehrt und gelernt wird; dabei bedarf es der Kenntnisse bezüglich der „practices“ innerhalb einer bestimmten Tradition, um sich in dieser Tradition erfolgreich musikalisch zu betätigen (vgl. Elliott 1995, S.161ff). Kompositorische Designs und musikalische Auf- und Ausführungen werden beeinflusst von ihrem kulturellen ideologischen Kontext und spiegeln diesen andererseits wider (vgl. Elliott 1995, S.184ff). Nach Elliott werden kreative Leistungen angeregt durch den Wunsch, etwas Neues beizutragen, eine „musical practice“ weiter zu entwickeln oder über das bislang Akzeptierte hinaus zu erweitern (vgl. Elliott 1995, S.215ff).

Elliotts „New Philosophy of Music Education“ basiert in erster Linie auf Erkenntnissen der Psychologie und der „Philosophy of Mind“. Musik

2. Praxial Philosophy of Music

wird verstanden als eine Form menschlicher „Praxis“, die als solche gebunden ist an spezifische Werte und Interessen. Elliotts anthropologische Grundannahme lautet wie folgt: „music is one of the most consequential, dynamic, and practical pursuits in the human repertoire and, therefore, fundamental to the full development of the individual and the collective self“ (Elliott 1995, S.vii). Jürgen Vogt hat auf Elliotts anthropologische Prämissen hingewiesen: „Die musikphilosophischen Grundlagen, die Elliott entfaltet, erweisen sich zugleich als eine implizite Anthropologie und Ethik, und die Ziele des Musik-Lehrens und -Lernens sind auch allgemeine Ziele menschlichen Tuns und menschlicher Entwicklung.“ Vogt zieht folgerichtig den Schluss: „Die Einschätzung von *Music Matters* steht und fällt somit mit dem Musikverständnis, das ihm zugrunde liegt.“ (Vogt 1999, S.38)

2.2.2 Didaktische Implikationen

Elliott gibt in *Music Matters* zahlreiche Hinweise bezüglich der didaktisch-methodischen Konsequenzen seiner „praxialen“ Theorie der Musikerziehung. Hauptaufgabe der Musikerziehung ist nach Elliott die Entwicklung und Ausbildung von „musicianship“ durch „musicing“, d.h. durch aktive musikalische Betätigung; da „musicianship“ kontextabhängig ist, müssen die Lernenden dazu eingeführt bzw. Teil werden der Musikkultur bzw. der „musical practice“, die sie zu erlernen beabsichtigen (vgl. Elliott 1995, S.72ff). Der Lehrende gestaltet dafür eine Lehr-Lern-Situation, welche sich den signifikanten Merkmalen und Bedingungen genuiner „musical practices“ annähert. Für Elliott ist damit Musikerziehung immer multikulturell: „If MUSIC consists in a diversity of music cultures, then MUSIC is inherently multicultural. And if MUSIC is inherently multicultural, then music education ought to be multicultural in essence“ (Elliott 1995, S.207). Die Rolle des Lehrenden ist die des Meisters, Experten, Mentors, Trainers und Vorbilds, die Rolle des Lernenden ist die des Lehrlings. Elliott sieht den Lehrenden als Diagnostiker des „musical thinking“ der Lernenden; auf Basis dieser Analyse kann er helfend in den Lernprozess eingreifen: „we target

students' attention and guide their thinking-in-action by using different languages of instruction including modeling, demonstrating, explaining in words, gestures, diagrams, and metaphors“ (Elliott 1995, S.75). Ein solches Lehr-Lern-Umfeld nennt Elliott „*curriculum-as-practicum*“ bzw. noch präziser „*reflective musical practicum*“. Die Lernenden begegnen in diesen Situationen bestimmten musikalischen Herausforderungen, welche durch aktive musikalische Betätigung zu bewältigen sind. Sofern diese „challenges“ dem gegenwärtigen Lern- und Könnensstand („*musicianship*“) der Lernenden angemessen sind, führt eine Bewältigung zu musikbezogenen „*flow experiences*“. Dazu Elliott:

„In this praxial view, musicianship is not an end in itself. The task of music education is not to develop the various forms of musical knowledge as ends in themselves but *to develop the musicianship of learners through progressive musical problem solving in balanced relation to appropriate musical challenges every step of the way.*“ (Elliott 1995, S.122)

Die Lernenden dürfen weder über- noch unterfordert werden; das eine führt zu Frustration, das andere zu Langeweile. Schwierigkeitsgrad und Komplexität der zu bewältigenden musikalischen Herausforderungen müssen im Streben nach musikalischer Kompetenz stetig angehoben werden, sodass sich der Lernende stets im „flow channel of self-growth and enjoyment“ bewegt (vgl. Elliott 1995, S.131ff). Die zu setzenden musikalischen Ziele müssen sich orientieren an den für die jeweilige „Praxis“ spezifischen Traditionen und Standards, wie sie sich z.B. in einem musikalischen Stil manifestieren. Elliott definiert einen Stil wie folgt:

„A musical *style* is a body of musical products that share certain auditory features in common. These commonalties are explained by the fact that the musicians and listeners of a musical practice share a certain set of musical beliefs, understandings, and preferences in common.“ (Elliott 1995, S.44)

Elliott betont die Notwendigkeit einer professionellen musikalischen Ausbildung, d.h. eines hohen Maßes an „*musicianship*“, der Lehrenden:

2. Praxial Philosophy of Music

„Music teachers who possess a high level of subject-matter knowledge (musicianship) help to ensure the creative development and success of their students because they know where and how to coach their students' efforts to produce creative interpretations, improvisations, and compositions.” (Elliott 1995, S.227)

Zum Verhältnis von pädagogischer und musikalischer Professionalität der Lehrenden heißt es an anderer Stelle:

„Musicianship and educatorship are interdependent; one without the other is insufficient. To teach music effectively, a teacher must possess, embody, and exemplify musicianship. This is how children develop musicianship themselves – not through telling, but through their actions, transactions, and interactions with musically proficient and expert teachers.” (Elliott 1995, S.262)

Beim Hören von musikalischen Werken ist es Aufgabe des Lehrenden, die Lernenden auf die verschiedenen Dimensionen eines Werkes (vgl. Kap. 2.2.1) aufmerksam zu machen. Voraussetzung dafür ist, dass der Lehrende selbst die Dimensionen des Werkes vollständig erfasst hat. Im Zentrum der Musikerziehung sollten nach Elliott aber die Auf- und Ausführung sowie die Improvisation stehen. „Musicianship“ ist stets die Grundlage für „listenership“:

„This praxial philosophy of music education maintains that *all* music students ought to be taught in essentially the same way: as reflective musical practitioners engaged in music making in general and musical performing in particular. Artistic music listening ought to be taught and learned in conjunction with artistic music making.” (Elliott 1995, S.175)

In Konsequenz sollen Leistungskontrollen in Form von Evaluationen des „musicing“ erfolgen. Das prozedurale Wissen eines Lernenden („musicianship“) manifestiert sich in der angemessenen Interpretation eines Musikstückes:

„A musical performance is a rich, nonverbal explanation of what a performer understands procedurally, formally, informally, impressionistically, and in supervisory ways about a particular example of music and the musical practice of which it is a piece. If I know how to interpret and perform a work well, then I understand it and I know how to listen for it. My knowing is in the actions of my artistic music making.” (Elliott 1995, S.105)

Ziel, Methode und Wert musikalischer Bildung fasst Elliott auf Basis seiner Musikphilosophie und seiner „praxialen“ Theorie der Musikerziehung wie folgt zusammen:

„The primary values of music education are the primary values of MUSIC: self-growth, self-knowledge, and optimal experience. Music education is a unique and major source of one of the most important kinds of knowledge human beings can attain: self-knowledge. The aims of music education, and the primary goals of every music teaching-learning situation, are to enable students to achieve self-growth, self-knowledge, and musical enjoyment by educating their musicianship in balanced relation to musical challenges within selected musical practices. It follows from this that musicianship is also a unique and major source of self-esteem.” (Elliott 1995, S.129)

Elliott sieht hier eine Überschneidung mit den essenziellen Werten der meisten Individuen und Gesellschaften; als solche Werte nennt er „personal growth“, „differentiation“, „complexity“, „enjoyment“, „self-esteem“ und „happiness“ (Elliott 1995, S.130). Zu klären bleibt noch die Frage nach der Auswahl der „musical practices“ und entsprechender musikalischer Werke für die Lehr-Lern-Situation. Grundsätzlich müssen die ausgewählten „musical practices“ und Werke im Hinblick auf den musikalischen Entwicklungsstand der Lernenden geeignet sein, „musicianship“ zu entwickeln und auszubilden. Lernende sollten langfristig außerdem in ein möglichst breites Spektrum an Musikkulturen eingeführt werden. Elliott empfiehlt für die Auswahl folgende Richtlinie:

„We need to decide what musical practices are most worth teaching and learning (1) in themselves, (2) in relation to the present and future musicianship of our students, (3) in relation to the cultural identities of our students, and (4) in relation to our own musicianship.” (Elliott 1995, S.275)

Die Werke innerhalb einer „musical practice“ müssen wiederum beurteilt und ausgewählt werden hinsichtlich ihrer Qualität in Bezug auf Kunstfertigkeit und Kreativität in allen relevanten Dimensionen: der formalen Dimension, der kulturell-ideologischen Dimension, und gegebenenfalls der Dimension des Ausdrucks und der Dimension der

2. Praxial Philosophy of Music

Repräsentation. Zusätzlich wird die Beurteilung beeinflusst durch die Kunstfertigkeit und Kreativität in der Dimension der Ausführung und Interpretation eines gehörten musikalischen Werks (vgl. Elliott 1995, S.231). Ein „reflective musical practicum“ ist zu verstehen als musikbezogenes Projekt, in welchem der Lernende genuinen musikalischen Herausforderungen begegnet und zu deren Bewältigung durch aktive musikalische Betätigung in kleineren oder größeren Ensembles er die nötigen Kompetenzen („musicianship“) vermittelt bekommt. Dabei ist die Situation im Klassenraum in möglichst enger Parallele zu realen „musical practices“ zu organisieren, d.h. zu den Traditionen und Standards einer wirklichen Musikkultur.

Ausgehend von seinen anthropologischen und theoretischen Prämissen (und insbesondere auf Basis der Forschungsergebnisse des Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi) entwickelt Elliott eine konsequente, in sich stimmige musikdidaktische Konzeption. Trotz der sehr differenzierten Ausarbeitung dieser Konzeption bleiben jedoch hinsichtlich einer konkreten Umsetzung in einer realen Unterrichtssituation zumindest an einer (deutschen) allgemeinbildenden Schule Fragen offen. So bedürfen Formulierungen wie: „the music classroom becomes [...] a close representation of viable music-practice situations, or music cultures“ oder „approximate authentic music cultures“ (Elliott 1995, S.266; 270) durchaus weiterer Auslegung. In einem zweiten Schritt müsste dann außerdem geklärt werden, ob und gegebenenfalls wie einem solchen Anspruch im Rahmen z.B. einer allgemeinbildenden Schule entsprochen werden kann. Eine weitere Schwierigkeit dürfte die (im schulischen Kontext) in der Regel große Heterogenität einer Lerngruppe bezüglich der musikalischen Kompetenzen („musicianship“) darstellen; denn um die Ziele der Musikerziehung nach Elliott zu realisieren, ist es unerlässlich, dass jedem Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, seinem individuellen Wissens- und Leistungsstand entsprechende musikalische Herausforderungen zu bewältigen. Welche Schlüsse für die Schulwirklichkeit aus der prinzipiell stimmigen Konzeption Elliotts also zu ziehen sind, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Zusammenfassung

„MUSIC“ ist „a diverse human practice“; der Begriff „praxial“ bedeutet, „*that music ought to be understood in relation to the meanings and values evidenced in actual music making and music listening in specific cultural contexts*“. Das Ineinandergreifen zweier Tetraden mit den Dimensionen „musicer“ bzw. „listener“, „musicing“ bzw. „listening“, „music“ bzw. „listenable“ und „context“ ist „musical practice“. „Musicing“ (Auf- und Ausführen, Improvisieren, Komponieren, Arrangieren und Dirigieren) ist vor allem mit prozeduralem Wissen verbunden. Musikhören ist eine verdeckte Form des „thinking-in-action“ und „knowing-in-action“. Adäquatem Musikhören haben stets ein „musicing“ und der Erwerb eines entsprechenden praktischen Know-hows voranzugehen. Die grundlegenden Werte von „musicing“ (und „listening“): „flow“, „self-growth“, „self-knowledge“ sowie „raised self-esteem“ werden erreicht (unter Berufung auf Csikszentmihalyi), wenn die musikalischen Herausforderungen dem individuellen Lern- und Könnensstand („musicianship“) angemessen sind. Hauptaufgabe der Musikerziehung ist daher die Ausbildung von (kontext- bzw. kulturabhängigem) „musicianship“ durch „musicing“ und Einführung in die entsprechende Musikkultur („reflective musical practicum“).

2. Praxial Philosophy of Music

2.3 Thomas A. Regelski: The Aristotelian Bases of Praxis

2.3.1 Praxisbegriff

Thomas Regelski entwickelt in seinen Schriften ab 1994 sein Konzept von „music as praxis“ und „music education as praxis“ und argumentiert – wie Elliott – gegen die Idee einer „aesthetic experience“. Sein 1996 veröffentlichtes „Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education“ ist die noch immer vollständigste Einzeldarstellung seines „praxialen“ Ansatzes (vgl. Goble 2003, S.30). Als Ziel dieses Beitrags nennt Regelski: „advancing the notion that music is »a doing« guided by a *phronesis* for »right results« in human terms“ (Regelski 1997, S.43). Sein Begriffsverständnis von „Praxis“ bzw. „praxial“ rekurriert auf die aristotelische Unterscheidung von *praxis*, *techne* und *theoria*. Seine Interpretation der Vorgaben des Aristoteles als Grundlage seiner „praxial philosophy“ formuliert Regelski 1998 in dem breit angelegten Aufsatz: „The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis“. Regelski vermisst einen informierten philosophischen Dialog bezüglich der Verwendung des Praxisbegriffs in der Musikpädagogik; denn Alperson biete „no elaboration concerning the source or philosophical details of the term »praxial«“ und auch Elliott mache „only a few direct references to praxis and only brief analysis of its derivation in the philosophy of Aristotle“ (Regelski 1998, S.22). Als Ziel dieses Aufsatzes nennt Regelski daher die Darlegung des aristotelischen Praxisbegriffs und das Aufzeigen einiger signifikanter Implikationen für die Musikerziehung.

Nach Regelski unterscheidet Aristoteles bezüglich des Denkens als intelligenter Aktivität (*dianoia*) drei Arten von Wissen: *theoria*, *techne* und *praxis*. Dabei ist *theoria* das abstrakte Wissen reiner, ewiger, absoluter und unveränderlicher Wahrheit und gehört – betrachtet um seiner selbst willen – als Hauptbeschäftigung des freien Mannes zur *vita contemplativa*. Aus Perspektive der modernen Wissenschaften sieht Regelski jedoch die Notwendigkeit einer aktualisierten Interpretation von *theoria* und schlägt die Einbeziehung einer weiteren Dimension vor: „Despite its origins, theory is an important source of general or guiding

principles for bringing about practical results“ (Regelski 1998, S.24). Dagegen bezeichnet *techne* das Wissen, welches zur Herstellung, Erzeugung oder Produktion von Objekten oder anderen konkreten Ergebnissen benötigt wird („technical know-how“). Das Produkt bzw. der Wert des Produkts ist dabei vom Produktionsprozess (*poiesis*) abtrennbar und bemisst sich nach standardisierten oder traditionellen Bedürfnissen und Zielen; ein mangelhaftes durch *poiesis* hervorgebrachtes Resultat kann korrigiert werden. Angeeignet wird sich entsprechendes Wissen und Können durch beobachtendes Lernen in Form einer Lehre. In der modernen Welt wird nach Regelski *techne* zusätzlich ergänzt durch „*functional principles of some sort*“ bzw. durch „»rudimentary« theories“ (Regelski 1998, S.26). Die Methoden der *techne* schließen „action feedback“ und „learning feedback“ ein. Regelski greift vor und stellt angewandt auf Musik fest:

„In other words, music involves the »practice« of both psychomotor skills and cognitive skills as guided by »rudiments« of theory and other »basics« often called »musicianship skills«. In Aristotle’s trichotomy, such »techniques« and other »technical« knowledge are traditionally and clearly matters of *techne* and the central reason why he considered the arts to involve *techne*, not *praxis*. [...] Thus the discrete *musicianship skills* resulting from practiced technique and technical knowledge are a necessary but not a sufficient condition of *praxis*.” (Regelski 1998, S.27)

Regelski fasst seine Interpretation des aristotelischen Begriffs der *techne* und die für sein „praxiales“ Konzept wesentlichen Aspekte noch einmal wie folgt zusammen:

„In sum, *techne* is a matter of *instrumental* and *operational* knowledge and skill used in achieving the most efficient methods of reaching traditional results that are accepted without question as being »good«. Technical knowledge exists for such reasons and is changed or improved only to increase the effectiveness and efficiency of these uncritically expected and accepted results. That is to say, the use of *techne* is routinely instrumental; any »critical thinking« will simply be of the success or efficiency of the process, not of the taken for granted status of the product. Thus *techne* does not exist to question the validity or value of the ends served by such knowledge. Such questions are, in Aristotle’s tradition, matters of *praxis*.” (Regelski 1998, S.28)

2. Praxial Philosophy of Music

So hat *praxis* zu tun mit dem kritischen und rationalen Wissen der Mittel und Ziele bei der Herbeiführung eines „richtigen“ oder „guten Resultats“ für Menschen und wird bestimmt durch *phronesis*; Regelski interpretiert *phronesis* als „an ethical knowledge of and for achieving »right results« judged in terms of actual benefits for one’s self or for others“ (Regelski 1998, S.28). Damit gehört zur *praxis* auch ein ethisches Urteil; was als „richtig“ oder „gut“ erkannt wird, hängt nach Regelski von der jeweils handelnden Person, der gegebenen Situation und den Zeitumständen ab. Eine Handlung im Bereich der *praxis* kann nicht rückgängig gemacht oder korrigiert werden. Geleitet wird *praxis* von rational und ethisch bestimmten „action ideals“ bzw. „regulative ideals“, welche ihrerseits abhängen von Prinzipien der *theoria* („rudimentary theories“) und, so Regelski, bezogen auf eine Lehr- Lern-Situation das Curriculum bilden:

„As is the case with any *praxis*, teaching as *praxis* begins with the rational determinations of what ought to be the case in a world filled with music and musical choices. Such determination of »ideal« states of »musical health« take the form of the *curriculum* that guides »right action« and that is used to judge »right results«. [...] Thus, a rationally and ethically conceived curriculum of action ideals that clearly point to tangible and concrete benefits for students is the underlying condition of music education as *praxis*.“ (Regelski 1998, S.29)

Für Regelski stellt das Curriculum insofern die aristotelische „finale Ursache“ einer jeden *praxis* dar: „Aristotle describes »final cause« in terms of that for the sake of which *praxis* takes place; in the case of teaching, this would be the curricular »goods« or »ideals« purposed“ (Regelski 1998, S.52). Regelski bezeichnet eine *praxis* eines Individuums als „a very personal, individuating, self-actualizing, and even idiosyncratic matter“ (Regelski 1998, S.30); *praxis* gehört in den Bereich der *vita activa* und dient der „guten“ Lebensführung. Um ein „richtiges Resultat“ zu erzielen, bedarf es nach Regelski nicht nur einer „applied theory“ bzw. leitender „theoretical principles“, sondern auch bestimmter praktischer Fähigkeiten und Techniken. In diesem Verständnis umfasst *praxis* also auch Aspekte der *techne* und *theoria*. So lautet Regelskis Interpretation von *praxis* zusammengefasst schließlich wie folgt:

„Thus the intellectual virtue that is praxis, (1) draws upon the technical competence of *techne* and (2) the abstract understanding of *theoria* (3) in pursuit of »good results« for individuals or groups for whom the praxis is intended.” (Regelski 1998, S.32)

Auf Basis dieser Erörterungen formuliert Regelski nun seine „praxiale“ Musikphilosophie.

Regelski betrachtet *techne* als eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für erfolgreiche *praxis*; denn „many of the component musicianship skills that contribute to the praxial conditions of musicianship and artistry are first mastered as *techne* in order to serve the *phronesis* of praxis“ (Regelski 1998, S.38). Dabei wird *techne* von den Erfordernissen der jeweiligen *praxis* her bestimmt: „*Techne* is always dictated by the requirements of a particular praxis and these musical requirements vary considerably according to the human needs of each situation“ (Regelski 1998, S.39). Ein „praxialer“ Ansatz aber wird gelenkt durch *phronesis*; daraus folgt: „»good music« is relative to »good results«“ (Regelski 1998, S.39f.). Im Zentrum einer „praxial philosophy of music“ nach Regelski steht der „use-value“ von Musik; dabei werden alle Aspekte aller Fälle berücksichtigt, in welchen Musik „gemacht“ oder „hergestellt“ wird: „Music »in action« for serving an unimaginable wealth of human needs is the premise of such a praxial philosophy. All forms of musical »doing« come under its aegis“ (Regelski 1998, S.40). Musik wird also gemäß ihrer Funktion verstanden und bewertet, „gute“ bzw. „richtige Resultate“ für ein erfülltes Leben zu erzeugen. „Richtige Resultate“ werden wesentlich bestimmt durch den Kontext, die Situiertheit des Musik-Machens und des Musik-Gebrauchs: „Situativeness takes the specific human context and purposes for which music is produced into specific consideration as a part of musical understanding and valuing“ (Regelski 1997, S.44). Aus diesem „praxialen“ Verständnis ergibt sich folgerichtig Regelskis Musikbegriff, den er auch wie folgt explizit macht:

„There is no essence, no ontological status-condition of music. [...] Thus what is called »music« (i.e., »music itself«), as though it is isolated from the originating and shaping social context, conditions and meanings, is always and everywhere a multi-faceted alliance of social meanings and

2. Praxial Philosophy of Music

personal »goods« that come into praxis as or through sound.” (Regelski 1998, S.42)

An anderer Stelle formuliert Regelski diesbezüglich unter Berufung auf die Ethnologin Ellen Dissanayake (u.a.) seine anthropologische Prämisse:

„A praxial philosophy of music will focus on the role of music »in action« for ordinary people as a key means by which life is well-lived and »made special« [...]. Music and all the human arts are seen as universal human traits. Music serves, therefore, a core human nature [...].” (Regelski 1997, S.44)

Eine Musikphilosophie hat daher nach Regelski alle Arten von Musik und die ganze Vielfalt der Werte und Bedeutungen, welche der Musik jeweils zugeschrieben werden, einzubeziehen:

„A praxial philosophy of music, on the other hand, is perfectly at home accounting for the pluralism of values engaged by world musics, folk musics, popular musics – including the »classics« of all – and has the additional virtue of making clear the down-to-earth value of music as basic to everyday life, including the *vita contemplativa* and the *vita activa* and all the other more mundane roles music can »play« in enriching life.” (Regelski 1998, S.42)

Jede Musik ist für Regelski in gewisser Weise „funktional“, gleichgültig, ob sie im Mittelpunkt einer gegebenen *praxis* steht (wie z.B. in einem Konzert), oder nicht. Zwar können wichtige menschliche „Güter“ auch ohne die Mitwirkung von Musik erlangt werden, aber:

„the Being and Becoming involved with musical practice – its »making special« of human time and events – is unique and available in no other manner, and each event will be unique in the »good time« resulting from its own praxis [...]. The nature and extent of this unique contribution is the primary function and value of any praxis that is »music«” (Regelski 1997, S.45).

Qualitäten wie Tonhöhe, Rhythmus, Intonation, Klangfarbe u.Ä. nennt Regelski „musical process-values“; durch sie wird eine *praxis* als „Musik“ erkannt. In der Art, wie diese „process-values“ realisiert und um ihrer selbst willen wahrgenommen werden, unterscheidet sich jede musikalische *praxis* erheblich; und ebenso unterscheidet sich folglich, was als „gute Musik“ beurteilt wird. Regelski sieht hier einen

entscheidenden Unterschied auch zwischen der *praxis* einer professionellen Aufführung und der *praxis* eines Laienkonzertes: „The »goods« served by amateur performance are clearly different in important ways from those served by professional performance for concert audiences“ (Regelski 1997, S.46). So können beispielsweise *flow*-Erfahrungen gemacht werden auch ohne professionelle Virtuosität. An anderer Stelle heißt es diesbezüglich:

„Thus, for example, an »accomplished« amateur may have limited technique and technical knowledge in comparison to a »professional« yet perfectly able to »make music« to a personally satisfying level, thus engaging in all the benefits of entertainment, amusement, re-creation and, generally, personally creating his or her own »good time« (which may or may not be equally valued by those others within hearing distance).“ (Regelski 1998, S.39)

Regelski betont, dass viele Werte einer bestimmten musikalischen *praxis* auch ohne die praktischen bzw. technischen Erfahrungen eines „Insiders“ erfahrbar sind. Ein gewisses Maß an „performance education“ ist jedoch wünschenswert, da bestimmte „Güter“ durch bloßes Hören nicht erlangt werden können. Grundsätzlich ist nach Regelski aber die *praxis* des Musik-Machens von der *praxis* des Musik-Hörens zu unterscheiden:

„Why and how we listen, and what we listen for *as performers* – whether amateurs or artists – are considerably different than when we are *audience members*. There is no doubt that performing can inform listening in a variety of ways. But to hold that performance is the proper or best education for listening [...] simply does not follow.“ (Regelski 1997, S.47)

„Musical process-values“, so führt Regelski noch einmal aus, werden innerhalb einer bestimmten musikalischen *praxis* dann als „gut“ bewertet, wenn sie mit den individuellen, sozialen, religiösen und kulturellen Bedeutungen, welchen diese *praxis* dienen soll, übereinstimmen. Regelski argumentiert, dass Intentionalität eine *praxis* als Musik definiert und die jeweils geeigneten „musical process-values“ bestimmt. Musik ist dabei niemals nur Mittel zu einem nicht- oder außermusikalischen Zweck; vielmehr gilt: „means and ends, process and product are inseparable and are jointly conditioned by the intentionality

2. Praxial Philosophy of Music

governing the situated context of music-making“ (Regelski 1997, S.48). Gegen die Idee einer „aesthetic experience“ erklärt Regelski in Anlehnung an den Psychologen und Philosophen William James: „I follow the pragmatic criterion that the worth or value of a proposition or belief is seen in the actual results that obtain from its use“ (Regelski 1997, S.49). Den Kern seiner „praxialen“ Musikphilosophie fasst Regelski schließlich noch einmal in einem Satz zusammen: „Praxially, music is »good time«“ (Regelski 1997, S.50).

2.3.2 Didaktische Implikationen

Regelskis Interesse gilt vorrangig einer philosophischen bzw. theoretischen Grundlegung von Musikerziehung; eine detailliert ausgearbeitete musikdidaktische Konzeption gibt es nicht. Es finden sich aber einige grundsätzliche Aussagen zu seiner Auffassung von „Music Education as and for Praxis“. Regelski betrachtet auch das Unterrichten von Musik als *praxis*; und ebenso wie eine musikalische *praxis* schließt auch eine unterrichtliche *praxis* Aspekte der *techne* und *theoria* ein. Als eine Form der „applied theory“ liefert *theoria* „the formal research base that needs to be distilled into applied and operational terms as the guiding principles and instrumental knowledge of *techne*“ (Regelski 1998, S.44). Von zentraler Bedeutung ist eine Curriculum-Theorie als Werte-Theorie; sie ist quasi die ethische Essenz einer „philosophy of music education“:

„A curriculum is a particular theory of value. It takes the form of a rationally stated hypothesis or proposal concerning what is most worth teaching of all that could be taught – that functions very much as, for example, the ethical philosophies of Aristotle do in hypothesizing the conditions and qualities of the »good life«. In music education a praxial curriculum is a theoretical or philosophical hypothesis concerning what formal schooling can contribute to the role music can and *should* properly »play« in life.“ (Regelski 1998, S.44)

Die Lernenden sollen befähigt und ermutigt werden, sich bewusst für eine intentionale musikalische Aktivität zu entscheiden; denn:

„Deliberation and choice are key ingredients of praxis as Aristotle understood it.“ (Regelski 1998, S.44) Mit anderen Worten: Die Lernenden sollen um der menschlichen „Güter“ willen, welche durch musikalische Betätigung erlangt werden können, bestärkt werden „to be *able* to and to *want* to [...] make musical »good time« a central and thus defining condition of the life well-lived“ (Regelski 1998, S.44). Die formelle musikalische Ausbildung in der Schule hat dabei die Aufgabe, „to advance students‘ competencies in ways that expand their choices and capacities for musical agency *beyond what would have been possible without the formal instruction offered in school*“ (Regelski 1998, S.45). Eine Curriculum-Theorie bildet die Basis der *phronesis*, auf welcher wiederum „teaching as praxis“ basiert. Diese theoretischen Grundlagen von *praxis* fungieren als Metakognition bezüglich „action feedback“ und „learning feedback“; sie sind das Fundament, auf dem sich die Diagnostik von Lernproblemen und die Analyse von Instruktionsprozessen gründen. Neben der Funktion, *theoria* auf *praxis* anzuwenden, beinhaltet *techne* bestimmte routinemäßige Techniken und Verfahren bezüglich der Organisation, Umsetzung und Evaluation von Instruktion. Instruktion als Prozess ist der Versuch, die Vorgaben des formellen Curriculums zu erfüllen. Eine unterrichtliche *praxis* definiert Regelski schließlich als „a »doing« that is guided by the ethical criterion to get »right results« for students in terms of an explicit curriculum“; und Unterrichten ist (im aristotelischen Sinne) „*arete* – the »goodness«, »excellence«, or »virtue« of actually performing the function that praxis is intended to achieve“ (Regelski 1998, S.45). Nach Regelski bringt „teaching as praxis for music as praxis“ damit auch eine ethische Verpflichtung mit sich zu evaluieren, ob und inwieweit die durch das Curriculum vorgegebenen „action ideals“ tatsächlich für die Lernenden generell „ideal“ bzw. „gut“ sind. Auch zu den Methoden und Inhalten des Musikunterrichts macht Regelski einige grundsätzliche Angaben. Ziel ist es, „to get people into action musically“; Regelski hat dafür den Begriff „action learning“ geprägt (Regelski 1997, S.45). Aus seiner „praxialen“ Sicht bedeutet adäquates Unterrichten von Musik:

2. Praxial Philosophy of Music

„to teach – to model and demonstrate through action and practicum – what in *all* the world music is »good for«. We teach the value of music best when we effectively entice students, then engage them »in action« to a personally functional and satisfying degree with one or more of the many human practices that music is »good for«” (Regelski 1997, S.50).

Alle Arten musikalischer Aktivität, alle Formen musikalischer *praxis* sind würdig, durch Musikpädagogik gefördert zu werden. Regelski betont, dass es eines ausreichenden Maßes an aktiver Teilnahme der Lernenden bedarf – gleichgültig mit welcher musikalischen *praxis* sie sich wie auseinandersetzen –, um eine funktionale Unabhängigkeit vom Lehrenden zu erreichen. Der Lernprozess sollte die Lernenden motivieren, auch nach ihrer Schulzeit weiterhin musikalisch aktiv zu sein.

Regelskis Ausführungen zu seiner „Philosophy of Music and Music Education“ enthalten nur wenige konkrete Hinweise im Hinblick auf eine mögliche Umsetzung seiner Vorstellungen von einer adäquaten Musikerziehung in einer realen Lehr-Lern-Situation an einer allgemeinbildenden Schule. Im Gegenteil bleiben diesbezüglich essenzielle Fragen offen. Zunächst muss festgestellt werden, dass die eine *praxis* im aristotelischen Sinn konstituierenden ethischen Fragen in Regelskis Praxis-Diskussion ausgeklammert werden und – folgt man der Argumentation Regelskis – in den Bereich der Curriculum-Theorie fallen. Folglich werden keine Kriterien für die Auswahl einer konkreten musikalischen *praxis* für den Musikunterricht genannt. Regelski beschreibt eine *praxis* eines Individuums als „a very personal, individuating, self-actualizing, and even idiosyncratic matter“; so stellt sich die Frage, wie für eine Lerngruppe eine musikalische *praxis* gefunden werden kann, die für alle Beteiligten gleichermaßen „richtige Resultate“ oder eine „gute Zeit“ bietet. Ebenso richtet sich, so Regelski, die Bewertung der „musical process-values“ nach den individuellen, sozialen, religiösen und kulturellen Bedeutungen, welchen die jeweilige *praxis* dienen soll. Auch in diesem Punkt bleibt unklar, wie in einer heterogenen Lerngruppe diesbezüglich (im Hinblick auf ein gemeinsames „richtiges Resultat“) eine Einigung erzielt werden kann. Nach Regelski sind die

instrumentalen „musicianship skills“ der *techne* eine notwendige Bedingung einer musikalischen *praxis*; in welchem Verhältnis diese aber zu den erreichbaren „Gütern“ der jeweiligen *praxis* stehen, bleibt offen. Einerseits behauptet Regelski, „engaging in all the benefits of entertainment, amusement, re-creation and, generally, personally creating his or her own »good time«” sei auch mit begrenzter Technik und geringem technischem Wissen möglich; andererseits hält er zur Erlangung sämtlicher „Güter“ ein gewisses Maß an „performance education“ jedoch für wünschenswert. Auch die Rolle der Musikpädagogik bleibt in dieser Hinsicht diffus, wenn Regelski einräumt:

„What music is »good for« can be served to greater or lesser degrees by a particular *praxis* and all musical practices are always susceptible to improvement, for example through practice and other forms of musical education.” (Regelski 1997, S.45)

Die Aufgabe der formellen musikalischen Ausbildung in der Schule ist nach Regelski „to advance students’ competencies in ways that expand their choices and capacities for musical agency”; welche Kompetenzen hier aber konkret angesprochen sind und wie eine solche Erweiterung der Kompetenzen gelingen kann, wird hier nicht weiter ausgeführt. Insgesamt bedarf der sehr allgemeine „praxiale“ musikpädagogische Ansatz Regelskis des „action learning“ (d.h. musikbezogenes Handeln und handlungsorientierte Projekte) zur Erzielung „richtiger Resultate“ bzw. „guter Zeit“ hinsichtlich der Schulwirklichkeit in grundlegenden Aspekten der Auslegung und Konkretisierung.

2. Praxial Philosophy of Music

Zusammenfassung

Musik ist „a universal human trait“; sie ist „a key means by which life is well-lived and »made special«“. Auf Basis der aristotelischen Unterscheidung der Begriffe *praxis*, *techne* und *theoria* wird eine *praxis* definiert: „*Thus the intellectual virtue that is praxis, (1) draws upon the technical competence of techne and (2) the abstract understanding of theoria (3) in pursuit of »good results« for individuals or groups for whom the praxis is intended.*“ Intentionalität definiert eine *praxis* als Musik. „Gute“ bzw. „richtige Resultate“ werden wesentlich bestimmt durch den Kontext bzw. die Situiertheit des Musik-Machens und des Musik-Gebrauchs. Die „musical process-values“ werden dann als „gut“ bewertet, wenn sie mit den individuellen, sozialen, religiösen und kulturellen Bedeutungen, welchen die jeweilige *praxis* dienen soll, übereinstimmen. Die *praxis* des Musik-Machens ist von der *praxis* des Musik-Hörens zu unterscheiden. Auch das Unterrichten von Musik ist eine *praxis*, die Aspekte der *techne* und *theoria* einschließt. Musikunterricht auf Basis einer ethischen Curriculum-Theorie ist „a »doing« that is guided by the ethical criterion to get »right results« for students“. Alle Arten musikalischer *praxis* sind würdig, durch Musikpädagogik in Form des „action learning“ gefördert zu werden.

2.4 Vergleich

David J. Elliott und Thomas A. Regelski beanspruchen beide, mit ihrer je eigenen „praxialen“ Musikphilosophie sämtliche menschlichen musikalischen Betätigungen bzw. Praktiken zu erfassen. Dabei teilen sie ein prinzipiell universales Konzept von „Musik“; Regelski betrachtet „music“ als „a universal human trait“, Elliott bezeichnet „MUSIC“ als „a diverse human practice“. (Nach Elliott manifestiert sich „MUSIC“ allerdings auf verschiedene Arten in verschiedenen Kulturen; d.h. die jeweils konkrete „musical practice“ ist kulturabhängig). Goble weist allerdings darauf hin, dass solche Universalien von vielen Musikethnologen und Kulturrelativisten bestritten werden (vgl. Goble 2003, S.34). Auf Basis ihrer anthropologischen Prämissen formulieren Elliott und Regelski dann jeweils ihre „praxiale“ Musikphilosophie als Grundlage für Musikpädagogik und auch für die Entwicklung geeigneter Schul-Curricula. Dabei wenden sich beide Autoren gegen die Idee einer „aesthetic experience“. Beide beziehen sich bei ihrer Begriffsbestimmung von „Praxis“ bzw. „praxial“ auf Aristoteles. Während Elliott jedoch den Begriffsursprung nur anführt, um hervorzuheben, dass Musik ihren Wert und ihre Bedeutung durch eine aktive musikalische Betätigung in einem spezifischen kulturellen Kontext gewinnt, baut Regelski seine gesamte Philosophie der Musik und Musikerziehung auf seiner eigenen Interpretation der aristotelischen Begriffsunterscheidung von *theoria*, *techne* und *praxis* auf. Elliotts „praxialer“ Ansatz gründet sich dagegen wesentlich auf die Arbeiten Mihaly Csikszentmihalyis (u.a.) und eine spezifische Richtung der Psychologie. Nach Elliott stellt das Musik-Machen innerhalb einer musikalischen Tradition eine besondere Art und Weise dar, *flow*-Erfahrungen, „self-growth“, „self-knowledge“ und „raised self-esteem“ herbeizuführen. Ziel einer musikalischen *praxis* nach Regelski ist es, „richtige Resultate“ bzw. eine „gute Zeit“ (in Übereinstimmung mit den individuellen, sozialen, religiösen und kulturellen Bedeutungen) zu erreichen. Regelskis „praxialer“ Ansatz ist damit (hinsichtlich der durch Musik zu erlangenden „Güter“ oder Werte) deutlich „offener“ und kulturell umfassender als derjenige Elliotts. In

2. Praxial Philosophy of Music

Konsequenz bietet Regelski für die Musikpädagogik nur sehr allgemeine Empfehlungen, während Elliott eine sehr konsistente musikdidaktische Konzeption vorzuweisen hat. Neben diesem grundsätzlichen Unterschied finden sich weitere Divergenzen in den „praxialen“ Ansätzen beider Autoren.² Adäquates Musikhören – als verdeckte Form des „knowing-in-action“ – verlangt nach Elliott musikpraktische Erfahrung. Regelski betrachtet dagegen das Musikhören als eine eigene musikalische *praxis* mit eigenem Kontext und spezifischen Bedingungen und hält den Aufbau von diesbezüglichen Kompetenzen auch ohne musikpraktische Erfahrungen für möglich. Im Fokus der Musikphilosophie Elliotts steht „musicianship“; Ziel der Musikerziehung ist die Ausbildung von „musicianship“ zur Bewältigung (angemessener) musikalischer Herausforderungen und – in Zusammenhang damit – das Einführen in verschiedene Musikkulturen. Für Regelski spielen die instrumentalen „musicianship skills“ der *techne* dagegen eine untergeordnete Rolle und werden von den Erfordernissen der jeweiligen *praxis* her bestimmt; denn aus seiner Sicht wird Musik gemäß seiner Funktion verstanden und bewertet, „gute“ bzw. „richtige Resultate“ für ein erfülltes Leben zu erzeugen. Wie dabei aber „musical process-values“ realisiert und um ihrer selbst willen wahrgenommen werden, unterscheidet sich je nach *praxis* beträchtlich. Die Vorzüge der „praxialen“ Ansätze beider Autoren fasst Goble abschließend wie folgt zusammen:

„Elliott’s effort to locate the origins of »music« in human biological processes seems commendable, in that [...] it has the potential to move music education philosophy into the range of an arguably more ideologically neutral lens through which different cultural forms of »music« can be considered. [...] Regelski’s praxial philosophy provides a useful compass for considering »what music is good for« (that is, the personal and social impact of different forms of »real« musical practices) [...].” (Goble 2003, S.38f.)

Jank sieht eine „enge Verwandtschaft von Elliotts praxialer Musikpädagogik mit der Sichtweise des Amerikanischen Pragmatismus“

² Zur Kritik Regelskis am „praxialen“ Ansatz Elliotts vgl. Goble (2003) 36ff.

(Jank 2013, S.56). In einem sehr allgemeinen Verständnis von Pragmatismus³ als einem Ansatz, in welchem das Handeln theoretische Bedeutung bekommt und zum Ausgangspunkt des Philosophierens gemacht wird, mag eine solche Einschätzung zutreffen. Danach gewinnen die Dinge ihre Bedeutung erst durch das Handeln eines Menschen; und nur in einem kommunikativen Prozess miteinander Handelnder bildet sich Wahrheit heraus. Während aber Regelski sich zumindest einmal punktuell auf den Philosophen William James beruft (vgl. Kap. 2.3.1), bezieht sich Elliott in keinem Passus seiner Erörterungen explizit auf den Pragmatismus. Zudem ließen sich die anthropologischen Aspekte in den Ausführungen Elliotts sowie die Bezüge zur Theorie des Bewusstseins und Philosophie des Geistes auch auf Sichtweisen der Phänomenologie⁴ zurückführen. In Anbetracht der Unterschiedlichkeit der Schulen und Richtungen, insbesondere der Phänomenologie aber auch des Pragmatismus, finden sich weder bei Elliott noch bei Regelski für eine fundierte Zuordnung ausreichende Anhaltspunkte. Zusammenfassend kann also festgehalten werden: Elliott und Regelski entwerfen ihre je eigenständige Musikphilosophie; bei beiden Autoren sind dabei zahlreiche Verweise auf Autoritäten aus den Bereichen Psychologie, Anthropologie bzw. Ethnologie und Philosophie zu konstatieren. Eine einseitige Einordnung ihrer Arbeiten in eine bestimmte philosophische Tradition erscheint daher wenig sinnvoll.

³ Zum Pragmatismus vgl. Elling (1989) 1244–1249; Pape (2010) 2116–2122.

⁴ Zur Phänomenologie vgl. Baumgartner/Landgrebe/Janssen (1989) 486–505; Ströker/Pastore (2010) 1944–1955.

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

3 Praxis, Poiesis, Arbeit

3.1 Hermann J. Kaiser: Verständige Musikpraxis

3.1.1 Praxisbegriff

Hermann J. Kaiser entwickelt seinen Begriff der *Verständigen Musikpraxis* – im Gegensatz zu einer *Usuellen Musikpraxis* – systematisch in seinem 2001 veröffentlichten Aufsatz „Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis“. (Abgesehen von kleineren, unwesentlichen Änderungen ist dieser identisch mit dem erstmalig 1999 publizierten Aufsatz „Musik in der Schule? - Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis“.) In seinen späteren Beiträgen „Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens“ (2010) und „LernArbeit“ (2012) setzt Kaiser sich für einen erweiterten Begriff von Praxis ein und benennt die konstitutiven Momente des Begriffs *Verständige Musikpraxis*.

Kaiser legt zunächst seinen Überlegungen eine Transformation des phänomenologischen Lebensweltkonzepts (nach Husserl) zugrunde,

„und zwar insofern, als sie das, welches später als »usuelle« und »verständige Musikpraxis« entfaltet wird, in einen subjektübergreifenden Zusammenhang institutionellen Musiklernens einbinden. Dieser Zusammenhang wird seinerseits als Moment jener Welt verstanden, die für Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft konstitutiv ist“ (Kaiser 2001, S.86).

Ziel seiner Überlegungen ist es, eine adäquate Begründung für Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule zu geben. Kaiser führt als gängige Begründungsmuster vier Grundvorstellungen an: die erzieherische oder therapeutische Wirkung von Musik (Erziehungs- und Therapieparadigma), Musik zur vollgültigen Entfaltung des Menschseins (anthropologisches Paradigma), Musik zur Teilhabe an Kultur (kulturtheoretisches Paradigma) und Musik als ästhetischer Zugriff auf die Welt zur Gewinnung von Erkenntnis und Erfahrung von der natürlichen Welt und den sozialen Interaktionen (ästhetisches Paradigma) (vgl. Kaiser 2001, S.89f.). Alle diese bisherigen Begründungen

für Schulmusikunterricht seien, so Kaiser, rezeptionsorientiert (in Tradition der Kantischen Ästhetik) und vernachlässigten Musik als eine reale musikalische Tätigkeit bzw. Musikpraxis:

„Nicht dominiert jene Frage, aus welchen Gründen, zu welchem Zweck, mit welchem Ziel von Menschen Musik *gemacht* wird. Das Interesse gilt vielmehr jenen Fragen, wie Kunst, d.h. auch Musik angemessen *rezipiert* wird, werden kann, werden soll; was ästhetische Produktionen sagen, wozu sie anregen, was sie vermitteln wollen.“ (Kaiser 2001, S.90)

Kaiser betrachtet dagegen Musik als Tätigkeit für den Ausgangspunkt einer Begründung von Schulmusikunterricht und unterscheidet in diesem Kontext die drei Begriffe: Musik als (gesellschaftliche) *Tätigkeit* („Musik gibt es nur in der Form, dass sie gemacht und gehört wird.“ (Kaiser 2001, S.87)), Musik als *Schulfach* (curriculare Implementation und Begründung) und *Musikunterricht* (soziale Praxis des Lernens und Lehrens). Alle drei Aspekte müssen nach Kaiser bei einer angemessenen Begründung Berücksichtigung finden. Bezugnehmend auf die Daseinsanalytik Heideggers beantwortet Kaiser zunächst die Frage, aus welchen Motiven Menschen ästhetische Produkte *machen*: „Die *Ästhetisierung* unserer Welt setzt einen produktiven Impuls als Verneinung jener Negation, die das Leben letztlich als Verneinung des Lebens, d.h. durch den Tod, darstellt“ (Kaiser 2001, S.92). Weiter sieht Kaiser unter Berufung auf Dewey in den Künsten die Veränderung einer Welt voller Gefahren durch Handeln auf der Suche nach Sicherheit. Bezogen auf Musik nennt Kaiser die konstitutiven Momente einer solchen Ästhetisierungspraxis: Die Musikalisierung der Welt ist ein Prozess des tätigen Umgestaltens *von* und *in* Natur sowie *von* und *in* sozialen Interaktionen. Das Gehör ist der konstitutive Sinn für musikalische Tätigkeit, welche wiederum in ein Tätigkeitsfeld eingebunden ist. Musik wird sowohl um ihrer selbst willen als auch unter bewusster Einbeziehung funktionaler Aspekte gemacht. Musik hat als gesellschaftliche Tätigkeit immer „Ernstfallcharakter“, d.h. sie steht prinzipiell unter qualitativem Bewährungszwang (vgl. Kaiser 2001, S.93f.). Für Musik als Schulfach (und in Form von Unterricht) gibt Kaiser nun zuerst ökonomische Gründe an:

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

„In einer Gesellschaft wie der unsrigen, in der Ästhetisierungen in Form von Musikalisierung(en) subjektiv und objektiv, d.h. zur Stabilisierung des privaten und öffentlichen Lebens für unverzichtbar gehalten werden und in der ein Verzicht auf musikalische Ästhetisierungen mit einem ökonomischen Kollaps zu bezahlen wäre, müssen – ob man will oder nicht – Lernorte und Lernangebote schon aus Gründen des Selbsterhalts dieser Gesellschaft bereit gestellt werden.“ (Kaiser 2001, S.94f.)

Einschränkend fügt Kaiser jedoch sogleich hinzu: „die *künstlerische* Hervorbringung von Musik und der dafür notwendige Erwerb von Techniken der Produktion und Reproduktion von Musik können in der öffentlichen (allgemeinbildenden) Schule nicht ihren Ort finden“ (Kaiser 2001, S.95). Es folgt eine bildungstheoretische Begründung für Schulmusikunterricht. Dazu unterscheidet Kaiser mit Bezug auf Aristoteles zwischen einer herstellenden musikalischen Tätigkeit (*poiesis*) und einer musikalischen Praxis (*praxis*) (vgl. Kaiser 2001, S.95ff). Danach ist Grundlage für *poiesis* durch Übung gewonnene Technik; *poiesis* verwirklicht sich im von der Tätigkeit ablösbaren Produkt. Grundlage für *praxis* ist Tugend (*arete*); als sittliches Handeln entwickelt sich *praxis* durch handlungsbezogenes Wissen (*phronesis*, Klugheit) und verwirklicht sich als Ausfluss eines sittlichen Charakters. Ziel einer *praxis* ist das sittliche Handeln selbst. Nach Kaiser werden *poiesis* und *praxis* vermittelt im Begriff des *gelingenden Lebens*; *poiesis* gelingt, wenn das Produkt der vorausgehenden Vorstellung entspricht, *praxis* gelingt, wenn das Handeln nicht nur subjektiv befriedigend, sondern auch objektiv sittlich gut ist. Kinder und Jugendliche verfügen nun, so Kaiser, nicht nur über ein bewusstes poetisches Vermögen, sondern sie haben auch eine Gebrauchspraxis, eine *Usuelle Musikpraxis*; d.h. musikalische Tätigkeit ist ein konstitutiver – aber unbewusster – Bestandteil ihrer Lebensform. Musikalisch bildender schulischer Musikunterricht nach Kaiser ist

„die Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis, und dieses kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen“ (Kaiser 2001, S.95).

Als Überführung bzw. Transformation bezeichnet Kaiser den Prozess, „der aus einer den Aspekt der sittlich geregelten Lebensform zunächst nicht mitdenkenden Herstellungstätigkeit eine musikalische Praxis entstehen lässt“ (Kaiser 2001, S.96). Dabei interpretiert bzw. modifiziert Kaiser die aristotelischen Vorgaben dahingehend,

„dass Praxis ohne herstellende Tätigkeit eine leere Praxis und damit unmöglich wäre. Jede Form von Praxis, für die selbst die Orientierung an der Sittlichkeit geltend zu machen ist, ist doch gebunden daran, dass sie sich verwirklicht in einer herstellenden Tätigkeit (hier: musikalische Tätigkeit).“ (Kaiser 2001, S.97)

Im Rahmen einer „seit Jahren nicht nur im deutschen Sprachraum [...] zum Teil recht kontrovers geführten Diskussion um Ort, Ausmaß und Funktion des gemeinsamen Musizierens im Schulunterricht“ (Kaiser 2012, S.18) greift Kaiser in seinen späteren Aufsätzen (2010; 2012) seine Überlegungen zu einer *Verständigen Musikpraxis* noch einmal auf. Er stellt fest, dass ein Praxisbegriff, nach welchem ein kommunikativ-politisches Handeln (*praxis*) von einer herstellenden Tätigkeit (*poiesis*) abgegrenzt wird, „nach den Erfahrungen der industriellen Moderne nicht zu halten ist“ (Kaiser 2010, S.50). Kaiser schlägt daher nun einen erweiterten Handlungs- bzw. Praxisbegriff vor („Die aristotelische Auskopplung des Herstellens aus dem Praxisbegriff wird zurückgenommen, und Handeln wird – ohne Aufgabe des Sittlichkeitsanspruches – um den Begriff der herstellenden bzw. hervorbringenden Tätigkeit erweitert.“ (Kaiser 2012, S.24)), der das konstitutive Moment gesellschaftlicher Praxis *Arbeit* berücksichtigt. Dieser „neuzeitliche“ Praxisbegriff, welchen er durch die Kategorien *Arbeiten*, *Herstellen* und *Handeln* (nicht ontologisch aber) notwendig und hinreichend bestimmt sieht, beansprucht Gültigkeit „für das musikbezogene Tätigsein von Kindern und Jugendlichen in der allgemeinbildenden Schule“ (Kaiser 2010, S.50). Kaiser bezeichnet erneut eine solche – noch näher zu bestimmende – Praxis im Unterschied zu einer nur *Usuellen Musikpraxis* („das Ensemble von musikbezogenen Fähigkeiten, über das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene unhinterfragt verfügen und situationsbezogen jeweils aktivieren“) als

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

Verständige Musikpraxis („das Ineins von musikbezogenen Tätigkeiten [...] und distanzierender Reflexion, das über den »Gegenstand Musik« hinausgeht“ (Kaiser 2010, S.51)). Für eine Neupositionierung des Handlungsbegriffes nennt Kaiser im Rückgriff auf Überlegungen von David Rayfield vier Kriterien, welche aus seiner Sicht zusammengenommen unter sprachpragmatischen Gesichtspunkten eine hinreichende Bestimmung des Begriffs *Handeln* darstellen (vgl. Kaiser 2010, S.53ff): Gegebensein eines Tuns und dessen inhaltliche Bestimmung, Freiheit im Vollzug einer bestimmten Tätigkeit, Verantwortlichkeit für eine bestimmte Tätigkeit und Rückbezug vom Tätigen auf die Tätigkeit. Dieser sprachpragmatisch orientierte Handlungsbegriff ermöglicht nach Kaiser, Konsequenzen für die Bestimmung des Begriffs einer *Verständigen Musikpraxis* zu ziehen. Zunächst wendet sich Kaiser aber der dritten Dimension seines erweiterten Praxisbegriffes zu: *Arbeit* bzw. *Schaffung von Arbeitskraft*. Den Arbeitsbegriff sieht Kaiser durch die alttestamentarische Überlieferung in der Genesis (Kap. 3, S. 17–19) und durch Aristoteles (Politik 1254 b 15 sowie 1260 a 30) auch heute noch mitbestimmt (vgl. Kaiser 2010, S.56ff; Kaiser 2012, S.24f.). Alttestamentarisch ist Arbeit – ein Resultat des Übergangs von der Herrschaft *über* die Natur zur Beherrschung *durch* die Natur – eine Notwendigkeit zur Reproduktion des Lebens. Nach Aristoteles dient Arbeit der materiellen (Re)Produktion des Lebens, bedeutet Mühsal und entsteht aus Notwendigkeit und nicht aus Freiheit. Sie kennt (im Gegensatz zum Herstellen und Handeln) kein Resultat, da sie in ihrer Erfüllung, der materiellen (Re)Produktion des Lebens, aufgeht; Arbeit ist daher Aufgabe der Sklaven und damit Merkmal einer bestimmten gesellschaftlichen Klasse. Im weiteren Verlauf dieses problemgeschichtlichen Rekurses beobachtet Kaiser jedoch auch eine Entwicklung moderner Gesellschaften, in welchen Arbeit nicht mehr ausschließlich negativ konnotiert ist, sondern als Möglichkeitsbedingung der Reproduktion des Lebens begriffen wird (vgl. Kaiser 2010, S.59f.; Kaiser 2012, S.32ff). So erhält Arbeit zunächst durch Luther und die Reformation eine andere funktionale Gewichtung und dient dem Gotteslob, der Selbstdisziplinierung sowie der Hilfeleistung

gegenüber anderen Menschen. Nach Hegel und Marx schließlich ist Arbeit Mittel zur Reproduktion des Lebens und ein konstitutives Moment eines humanen Lebens; sie dient der Selbstverwirklichung und Selbstdefinition des Menschen. Kaiser folgert, dass nach einem solchen Arbeitsbegriff *Herstellen* und *Handeln* konstitutive Aspekte von *Arbeit* sind; denn ohne die technische Seite des Herstellens und die kommunikative des Handelns ist Arbeit nicht vorstellbar. Für einen erweiterten Praxisbegriff bedeutet dies, dass er die Elemente *Herstellen*, *Handeln* und *Schaffung von Arbeitskraft* in sich vereint. Schule nun ist nach Kaiser in ihrer Funktion als Ort des Lernens eine Institution zur Schaffung von Arbeitskraft:

„Dabei nennen wir hier Schaffung von Arbeitskraft jene Prozesse, in denen die weitgehend gesellschaftlich bedingten psycho-physischen Voraussetzungen geschaffen werden, welche die Herstellung eigener und die Aneignung fremder musikbezogener Produkte sowie deren Darstellung in einem je spezifischen gesellschaftlichen Umfeld – für die gegenwärtige Diskussion: in der allgemeinbildenden Schule – ermöglichen.“ (Kaiser 2012, S.26)

Unter Berufung auf Hegel und Marx benennt Kaiser vier Kriterien, welche aus seiner Sicht die notwendigen und hinreichenden Bedingungen enthalten, um musikbezogene Tätigkeit im Schulunterricht als *Arbeiten* beschreiben zu können (vgl. Kaiser 2010, S.61f.; Kaiser 2012, S.27ff): Erstellung eines (auch nicht-materiellen) Produkts, die Tätigkeit des Erstellens ist an eine spezifische Arbeitskraft gebunden, das Produkt des Tätigkeitsprozesses ist für den Tausch (d.h. zum Erwerb eines als (lebens)wichtig erachteten Äquivalents) bestimmt und der Tätigkeitsprozess führt zu erhöhter Lernfähigkeit (d.h. zu erweiterter Arbeitskraft). Ergänzend gibt Kaiser schließlich durch eine Modifikation der aristotelischen Vorgaben noch vier Kriterien an für eine hinreichende Bestimmung des Begriffs *Herstellen*: Herstellen zielt auf die Verwirklichung einer (vorliegenden) Vorstellung von einem Produkt, die Verwirklichung ist an zweckrationales Wissen und handwerkliches Können gebunden, es wurde vorausgehend diesbezügliche Erfahrung erworben und das erfahrungsbasierte Herstellen mündet im gelingenden

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

bzw. gelungenen Produkt. Unter Berücksichtigung einer systematischen Stufung vom Herstellen über das Handeln zum Arbeiten (*LernArbeit*) sind somit nach Kaiser die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für die Identifizierung und Beschreibung einer musikbezogenen Tätigkeit in der Schule als *Verständige Musikpraxis* gegeben:

„Verständige Musikpraxis, will sie dem Begriff »Praxis« Genüge tun, umfasst *Herstellen*, das Machen von Musik, sei es reproduzierend oder produzierend, sowie *Handeln* als das Moment der Freiheit und der damit verknüpften Verantwortung für das erstellte bzw. herzustellende Produkt einerseits und der »selbst-bestätigenden Reflexion« andererseits sowie die – beides letztlich erst ermöglichende – *Schaffung von Arbeitskraft*.“ (Kaiser 2010, S.62f.)

Kaiser betrachtet *Verständige Musikpraxis* als einen zentralen Tätigkeitsbereich im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule; die Bedingungen, deren Erfüllung aus einer musikalischen Tätigkeit *Verständige Musikpraxis* werden lässt, fasst Kaiser angewandt auf Musikunterricht wie folgt zusammen: *Herstellen*: Musizieren / Komponieren / Improvisieren, musiktheoretische Orientierungen einbringen, geschichtliches Hintergrundwissen einbringen; *Handeln*: Entscheid zur Herstellung, Übernahme der Verantwortung für Herstellung und Produkt, kritischer bzw. bestätigender Selbstbezug; *Schaffung von Arbeitskraft*: Entwicklung von Klang-, Gestalt- und Funktionsvorstellungen, Üben bzw. Proben, Erarbeitung von produktspezifischem Hintergrundwissen, Präsentation des Resultats der Arbeit (vgl. Kaiser 2010, S.64).

3.1.2 Didaktische Implikationen

Kaiser formuliert seine Sicht bezüglich der Aufgabe schulischen Musikunterrichts sehr allgemein:

„Musikalisch bildend zu wirken, das heißt, dabei behilflich zu sein, eine usuelle Musikpraxis in eine verständige Musikpraxis zu überführen, dazu kann schulischer Musikunterricht, der sich als Ort einer sozialen Lern-Lehrpraxis im Medium der Musik versteht und dabei curricular und institutionell abgesichert weiß, wie kaum eine andere Instanz beitragen. Aus meiner Sicht kann er seine Bildungsbemühungen nicht oktroyieren. Aber er kann es so spannend machen, dass Kinder und Jugendliche die darin mögliche verständige Praxis als wünschenswert erkennen und für sich und in ihr sich verwirklichen wollen.“ (Kaiser 2001, S.97)

Was aber unter „so spannend“ genau zu verstehen ist bzw. wie eine Lehr-Lern-Situation gestaltet sein muss, damit sich bei den Kindern und Jugendlichen der genannte Effekt einstellt, dazu macht Kaiser keine Angaben. So bemerkt er z.B. auf der einen Seite, dass der qualitative Status von (Lern)Arbeit in der Schule davon abhinge, „in welchem Maße die Fremdbestimmung oder die Empfindung des Fremdbestimmtheits minimiert werden kann“ (Kaiser 2012, S.37); auf der anderen Seite stellt er im Hinblick auf die Schulwirklichkeit zugleich die entscheidenden kritischen Fragen:

„Wie steht es um die Entscheidungsfreiheit und die Verantwortlichkeit für das im Unterricht geforderte Tun von Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden Schule? Inwieweit sind beide in der Institution Schule, die eine »Zwangsinstitution« (vgl. z.B. Schulpflicht) darstellt, überhaupt gegeben bzw. hinsichtlich der Verantwortlichkeit einzufordern?“ (Kaiser 2010, S.54)

Kaiser versteht seine (je vier) Kriterien bezüglich der Begriffe *Herstellen*, *Handeln* und *Arbeit*, welche zusammengenommen die notwendigen und hinreichenden Bedingungen enthalten für eine Deskription seines Begriffs der *Verständigen Musikpraxis*, als Instrument der Analyse und Konstruktion bzw. Planung von Musikunterricht. Er betont, dass nur der einzelne Schüler die Transformation *Usueller Musikpraxis* in eine *Verständige Musikpraxis* realisieren kann. Darin sieht Kaiser das einer

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

Verständigen Musikpraxis in der Schule „inhärente reflexive Strukturmoment“:

„(a) Antwort zu geben hinsichtlich dessen, was man tut bzw. getan hat und (b) *warum* man etwas tut bzw. getan hat, das heißt die *Rechtmäßigkeit* seines Tuns vor sich selbst und vor anderen darzulegen, falls notwendig: auch zu verteidigen. Auch sind Zufriedenheit oder Beglückung als Resultate des Gelingens einer Transformation der zunächst vorhandenen usuellen Möglichkeiten in eine Verständige Musikpraxis jeweils nur individuell erfahrbar.“ (Kaiser 2010, S.65)

Kaiser bezeichnet diesen Prozess als einen „unverzichtbaren Beitrag zur Selbstkonstitution“; er konstatiert: so wird „erst die vollzogene, teilweise oder gar nicht gelungene Transformation einer Usuellen in eine Verständige Musikpraxis zu einem Gegenstand der Analyse“ (Kaiser 2010, S.65). Der Lehrer plant seinen Unterricht ebenso anhand der genannten Kriterien bzw. Bedingungen für *Verständige Musikpraxis*, wie sie am Ende von Kap. 3.1.1 bezogen auf die Dimensionen *Herstellen*, *Handeln* und *Arbeit* noch einmal angewandt auf Musikunterricht zusammengefasst wurden. Die Aufgabe des Lehrers lautet daher knapp:

„Gestalte deinen Unterricht in der Weise, dass du den Schülerinnen und Schülern die Chance gibst, über die zuvor ausführlich diskutierten drei Dimensionen eine Verständige Musikpraxis realisieren und damit eine vorhandene Usuelle in eine Verständige Musikpraxis überführen zu können.“ (Kaiser 2010, S.66)

Möglichen Einwänden hinsichtlich der Heterogenität der Schülerschaft und hinsichtlich der unterschiedlichen Altersstufen begegnet Kaiser mit dem nachdrücklichen Hinweis, dass es sich bei den Kriterien bzw. Bedingungen für *Verständige Musikpraxis* um ein *formales* Instrumentarium handle, welches „für unterschiedliche konkrete Ausformungen des Transformationsprozesses dienlich“ sei (Kaiser 2010, S.66). Zu diesen „konkreten Ausformungen“ macht Kaiser jedoch – zumindest im Rahmen seiner Erörterung des Praxisbegriffes – keine weiteren Angaben; im Gegenteil überlässt er dies vollständig dem Lehrenden:

„Alle musikdidaktischen Regulative für die Konstruktion von Unterricht sind, sofern sie prinzipiell formuliert sind, jeweils alters- und klassenspezifisch zu übertragen; nicht nur das. Insbesondere werden sie im Hinblick auf die gesellschaftlichen und sozialen Kontexte, in denen die Schülerinnen und Schüler sich jeweils bewegen bzw. bewegt haben, ihre spezifische Transformation erfahren müssen. Eine derartige Transformation zu vollziehen, ist Aufgabe, aber auch Leistung der Musiklehrerin, des Musiklehrers vor Ort.“ (Kaiser 2010, S.67)

Insgesamt wird deutlich: Kaisers Interesse gilt einer theoretischen bzw. philosophischen Bestimmung seines Begriffs der *Verständigen Musikpraxis* zur Begründung und Rechtfertigung schulischen Musikunterrichts; darin sieht er eine „notwendige und unter dem Gesichtspunkt des Theorie-Diskurses in der »scientific community« einer wissenschaftlichen Musikpädagogik unvermeidliche Aufgabe“ (Kaiser 2010, S.64). Ohne Konkretisierung im Hinblick auf eine *reale* Lehr-Lern-Situation bleibt die (didaktisch-methodische) Relevanz der Ausführungen für eine Unterrichtspraxis allerdings fraglich.

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

Zusammenfassung

Mit Bezug auf Aristoteles ist zu unterscheiden zwischen einer herstellenden musikalischen Tätigkeit (*poiesis*), welche sich im von der Tätigkeit ablösbaren Produkt verwirklicht, und einer musikalischen *praxis*, welche sich im sittlichen Handeln selbst verwirklicht. In einer systematischen Stufung vom Herstellen über das Handeln zum Arbeiten („LernArbeit“) wird der Begriff der „Verständigen Musikpraxis“ bestimmt: *„Verständige Musikpraxis umfasst Herstellen, das Machen von Musik, sei es reproduzierend oder produzierend, sowie Handeln als das Moment der Freiheit und der damit verknüpften Verantwortung für das erstellte bzw. herzustellende Produkt einerseits und der »selbst-bestätigenden Reflexion« andererseits sowie die – beides letztlich erst ermöglichende – Schaffung von Arbeitskraft.“* Musikalisch bildender Unterricht ist *„die Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis, und dieses kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen“*. Die Kriterien für eine „Verständige Musikpraxis“ dienen als Instrument der Analyse und Konstruktion bzw. Planung von Musikunterricht.

3.2 Jürgen Vogt: Der Praxis-Diskurs

3.2.1 Praxisbegriff

Jürgen Vogt beschäftigt sich 2002 in seinem Aufsatz „Genie oder Arbeit? Annäherungen an eine produktionsorientierte Theorie musikalisch-ästhetischer Erfahrung“ zunächst mit quasi einem Teilaspekt „musikalischer Praxis“: der Ästhetischen Produktion. Vogt interessiert die Frage, „in welcher Weise musikalische Produktion *ästhetisch* erfahrungsrelevant sein kann“ (Vogt 2002, S.5). Dabei verwendet er den Begriff Produktion im allgemeinen Sinne von „Herstellen“; zur Musikproduktion rechnet er die Komposition und Formen der Improvisation. In Gegenüberstellung mit Ästhetischer Wahrnehmung formuliert Vogt die Merkmale der Ästhetischen Produktion: „Ästhetische Verlaufsform“ und „Imaginiertes ästhetisches Präsens“, „Selbstbezug des Herstellungsaktes“ und „Imaginerter Fremdbezug“ sowie „Entstehendes Musikwerk als potentiell Ästhetisches Objekt“ (Vogt 2002, S.6). Im Folgenden konzentriert sich Vogt auf den Selbstbezug als notwendige Bedingung Ästhetischer Produktion. Das Verhältnis des Produzenten zum Produktionsprozess und Produkt hält Vogt für eine wesentliche Komponente der Ästhetischen Produktion, welche er dadurch in Opposition zur handwerklichen und vor allem zur industriellen Arbeit sieht. Zur Beschreibung der Ästhetischen Produktion mit ihrer „Einheit von Subjektivität, Spontaneität und materieller Arbeit“ (Vogt 2002, S.10) hat sich nach Vogt die Genieästhetik historisch als untauglich erwiesen. Als Alternative schlägt Vogt das auf Marx zurückgehende Konzept der „freien Arbeit“ vor; danach wird Arbeit als anthropologisches Grundbedürfnis und Mittel zur Selbstverwirklichung verstanden. Auf Grundlage dieses Arbeitsbegriffs und im Unterschied zur industriellen oder handwerklichen Produktion zeigt Vogt die Elemente Musikalisch-Ästhetischer Produktion auf (vgl. Vogt 2002, S.12f.): Das Moment der Zielgerichtetheit ästhetischer Produktion ist nicht eigentlich zweckrational, der Arbeitsprozess bleibt offen für Zufälle. Unabhängig vom gesetzten Ziel bildet das produzierte Musikwerk allein den Maßstab für seine Gelungenheit. Eigenarten der Ästhetischen Produktion sind des

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

Weiteren der Eigensinn des akustischen Materials sowie die kulturelle Vorprägung des musikalischen Materials. Das verwendete Werkzeug hat in ästhetischen Produktionsprozessen in erster Linie dienende Funktion. Schließlich ist Ästhetische Produktion „immer auch auf Gesellschaft bezogen, insofern sie auf Traditionen und Techniken aufbaut, sich vielleicht gegen diese wendet, und die ästhetischen Produkte einem öffentlichen Raum zuführt, in dem über ihre Gelungenheit verhandelt wird“ (Vogt 2002, S.12).

Seinen grundlegenden Begriff von „musikalischer Praxis“ thematisiert Vogt 2004 in seinem Beitrag „(K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule“. (Vogts Erörterungen über Musikalisch-Ästhetische Produktion finden in diesem Kontext weder Erwähnung, noch werden sie mit seinem Praxisbegriff in Beziehung gesetzt. Sein Verständnis von einer „musikalischen Praxis“ wird hier dementsprechend separat dargestellt.) Ziel des Beitrags ist, eine musikpädagogische bzw. -didaktische Begründung für das Instrumentale Musikmachen in der Schule zu liefern und dessen Bildungsrelevanz aufzuzeigen. Vogt unterscheidet drei gängige Begründungsdiskurse (unter Auslassung des „Kulturpädagogischen“ und „Therapeutischen Diskurses“): „Wirkungs-Diskurs“, „Wissens-Diskurs“ und „Praxis-Diskurs“, deren Argumentationsmuster er auf Konsistenz prüft. Der Wirkungsdiskurs (Theorie einer „Erziehung durch Musik“), so Vogt, biete keinen musikdidaktischen Argumentationszusammenhang, nur beliebige Aussagen über das Instrumentale Musikmachen und sei letztlich „musikpädagogisch überraschend unergiebig, da er über den Zusammenhang von *Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts* kaum triftige Aussagen“ mache (Vogt 2004, S.6). Der Wissensdiskurs wiederum ziele auf den Aufbau musiktheoretischen Wissens und trage so „zu einer musikpädagogischen Theorie des Instrumentalen Musikmachens [...] insgesamt nur wenig bei“, da er nur darauf insistiere, „das Lernen habe *strukturell* den Weg über das Musikmachen zu nehmen, ohne die Ziele und Inhalte des Lernens überhaupt zu thematisieren“ (Vogt 2004, S.8). Den Praxis-Diskurs schließlich hält Vogt

für geeignet, um das Instrumentale Musikmachen musikpädagogisch plausibel zu begründen. Mit seinem Artikel möchte Vogt im Rahmen dieses Praxis-Diskurses einen Beitrag leisten bei der Ausarbeitung einer musikpädagogischen Theorie des Musikmachens. Vogt sieht die Notwendigkeit einer Differenzierung des Handlungsbegriffes, „die es erlaubt, *Musikmachen so von anderen Tätigkeiten zu unterscheiden, dass es musikpädagogisch begründbar ist*“ (Vogt 2004, S.9). Zu diesem Zweck greift Vogt mit dem Begriff der „musikalischen Praxis“ zurück auf die aristotelische Unterscheidung zwischen *praxis* (sittlich gutes Handeln, »Tun«) und *poiesis* (herstellendes Handeln, »Machen«). (Um die „komplexe Wirkungsgeschichte“ dieser Unterscheidung zu demonstrieren, listet Vogt die Namen verschiedener Autoritäten von Aristoteles über Kant, Hegel, Weber, Horkheimer und Adorno bis Habermas auf, ohne jedoch weitere Belege anzuführen oder auch nur Quellen zu nennen. (Vgl. Vogt 2004, S.10)) Unter Berufung auf Aristoteles interpretiert Vogt *praxis* als das „gute“, „richtige“ Handeln im politischen und sozialen Raum, als Tätigkeit um ihrer selbst willen mit dem Ziel der Glückseligkeit des Handelnden. Dagegen ist *poiesis* das Herstellen, eine zweckorientierte Tätigkeit, welche auf ein gelingendes Produkt (Hand- oder Kunstwerk) zielt. Der Maßstab für die Gelungenheit einer *praxis* liegt in der Handlung selbst; so hat *praxis* im Gegensatz zur *poiesis* immer auch eine ethische Komponente, „da sie sowohl auf das Gemeinwohl bezogen ist, als auch auf das Glück des Einzelnen, der in eben dieser Gemeinschaft lebt“ (Vogt 2004, S.11). Jeder der beiden Handlungsformen ist eine spezifische Art des *praktischen Wissens* zugeordnet: der *poiesis* die *techne* (technisches Knowhow mit allgemeingültigen Regeln), der *praxis* die *phronesis* (praktische Klugheit). Vogts Interpretation der aristotelischen Vorgaben zufolge gelten für die *phronesis* folgende Kennzeichnungen:

„- Sie hat mit dem Einzelnen, dem *Einzelfall* zu tun - Sie ist die Erkenntnis dessen, was *hier und jetzt* zu tun ist - Sie ist *situativ* und *kontextgebunden* - Sie ist auf *Interaktion* bezogen [...] - Sie beruht auf *Erfahrung* und auf *Lernen* [...] - Als Erfahrungswissen gehört sie zur *Biographie* und zur *Identität* des Handelnden - Sie ist *unsicherer*, *riskanter*, *fehleranfälliger*, *wandelbarer* als das technische Know-How

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

[sic] – Sie reflektiert die *Ziele* des Handelns (ist darauf gerichtet, dass das Handeln *gut für* den Einzelnen und für die Gemeinschaft ist) – Sie ist nicht denkbar ohne die *Standards* und *Traditionen* der jeweiligen Gemeinschaft (Kultur), in der sie situiert ist“ (Vogt 2004, S.12).

Leider gibt Vogt auch hier weder genaue Quellen noch Belege für seine Interpretation der *phronesis*. So bleibt in diesen knappen Ausführungen z.B. unklar, was unter „gut“ handeln konkret zu verstehen ist und inwiefern es abhängig von „Standards und Traditionen der jeweiligen Gemeinschaft“ sein soll. (In seinem Beispiel ist das Unterrichten „immer auf das Wohl des Schülers ausgerichtet, im Rahmen dessen, was hier und jetzt als Erziehungsstandard und Erziehungs-tradition akzeptiert ist“. (Vogt 2004, S.12)) Angewandt auf musikalische Tätigkeit stellt Vogt nun zunächst fest, „dass eine ganze Reihe von musikalischen Handlungen eher in das Feld der Technik als in das Feld der Praxis fallen, und so hat es auch Aristoteles selbst gesehen“ (Vogt 2004, S.12). Dagegen kreiert Vogt den Begriff der „musikalischen Phronesis“ als das Ziel musikalischer Bildung. Laut der Definition Vogts ist „musikalische Phronesis“

*„die Fähigkeit, in einer konkreten Situation des Musikmachens – oft auch in **Interaktion** mit anderen Personen – aufgrund von **musikalischer Erfahrung**, einzig zum Zweck des Musikmachens, das zu tun, was in dieser Situation im Hinblick auf die jeweilige **Musikkultur** musikalisch »richtig« und für den oder die Beteiligten »gut« ist“ (Vogt 2004, S.13).*

Bei dieser sehr freien und inhaltlich verengenden Übertragung der aristotelischen Vorgaben sieht Vogt zu Recht weiteren Klärungsbedarf insbesondere hinsichtlich der Begriffe „richtig“ und „gut“. So versteht er „gut“ weder in einem „starken moralischen Sinn“ noch in einem „absolut-ästhetischen Sinn“; „gut“ bedeute hier vielmehr:

„»Gut-für« die hier und jetzt am Musikmachen Beteiligten. »Gut« ist in diesem Falle dasjenige, was zu einem »guten Leben« der Beteiligten beiträgt, bzw. was als Bestandteil eben dieses »guten Lebens« aufgefasst wird. Und »richtig« ist die musikalische Tätigkeit, wenn sie den wandelbaren musikalischen Maßstäben entspricht, die in dieser musikalischen Praxis gelten.“ (Vogt 2004, S.13)

Demnach kann eine „musikalische Praxis“ dann als gelungen gelten, wenn sie zum „guten Leben“ der Beteiligten beiträgt und gleichzeitig den musikalischen Maßstäben der jeweiligen „Praxis“ entspricht. Unklar bleibt allerdings, wer diese „wandelbaren musikalischen Maßstäbe“ festlegt bzw. wie sie zustande kommen. Dieses Problem bleibt auch bestehen, wenn Vogt wenig später musikalische Maßstäbe mit stilistischen und technischen Standards und Traditionen gleichsetzt:

„Andererseits ist dies kein Plädoyer für einen ungebremsten musikalischen Dilettantismus: Das Kriterium der »Richtigkeit« verweist auf musikalische, stilistische und auch instrumentaltechnische Standards und Traditionen, die erst einmal erlernt werden müssen.“
(Vogt 2004, S.14)

(Was sind die „Maßstäbe“ bzw. „Standards und Traditionen“ beispielsweise eines Schulkonzertes?) Es ließe sich auch Fragen, ob „stilistische und auch instrumentaltechnische Standards und Traditionen“ nicht eher dem Bereich der herstellenden Tätigkeit (*poiesis*) zuzuordnen sind. Vogt fasst schließlich – eine „traditionsreiche Unterscheidung“ vorschlagend – seine Überlegungen zu einer „musikalischen Praxis“ noch einmal wie folgt zusammen:

„Praktisches Handeln unterscheidet sich demnach vom technischen Handeln dadurch, dass es eine ethische Komponente enthält, nämlich die Ausrichtung darauf, dass dieses Handeln für den Einzelnen oder die jeweilige Gemeinschaft »gut« ist. Da dieses Kriterium ein situativ wandelbares ist, bedarf es für das praktische Handeln einer besonderen Fähigkeit, nämlich diejenige [sic] der praktischen Klugheit.“ (Vogt 2004, S.15)

Das „ethische Kriterium“ ist demnach der entscheidende Aspekt einer „musikalischen Praxis“. Daran knüpft sich nun das nächste Problem, welches Vogt zwar nicht löst aber benennt:

„Wenn das Ziel des Handelns das »gute Leben« ist, so hängt alles davon ab, wie dieses »Gutsein« definiert wird bzw. woran sich das Gelingen dieses Lebens bemisst. Das angestrebte Ziel der Praxis ist unter Bedingungen der Moderne nicht mehr selbstverständlich, sondern ist in hohem Maße kontext- und entscheidungsabhängig.“ (Vogt 2004, S.15)

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

Die Beantwortung der ethischen Frage obliegt also der „musikalischen Phronesis“. Damit wird aber die Erörterung dieser zentralen Frage aus der Diskussion über eine „musikalische Praxis“ ausgeklammert. Ebenso offen bleibt, wie über den Weg der „musikalischen Erfahrung“ (vgl. Vogts Definition der „musikalischen Phronesis“) eine „musikalische Phronesis“ erworben werden kann. Als Resümee lässt sich somit in Vogts eigenen Worten konstatieren: Es „fehlt weiterhin eine konsistente Theorie dessen, was man als »Feld musikalischer Praxis« bezeichnen könnte“ (Vogt 2004, S.15).

3.2.2 Didaktische Implikationen

In den Ausführungen Vogts finden sich keine Hinweise, wie aus seiner Sicht „musikalische Praxis“ in einer konkreten Lehr-Lern-Situation zu realisieren ist. Auf Grundlage seiner Überlegungen hält er lediglich zwei sehr allgemeine Bestimmungen für möglich:

„Erstens lässt sich recht gut feststellen, welche Formen des Musikmachens *nicht* zur Praxis, sondern eher zur Technik gehören und damit in der allgemeinbildenden Schule keinen Platz haben sollten. Und zweitens ist die musikalische Phronesis nicht nur eine Fähigkeit, über die der Musiklehrer verfügen muss, sondern auch das zentrale *Ziel* des Musikmachens in der Schule“ (Vogt 2004, S.15f.).

Warum eine herstellende musikalische Tätigkeit in der allgemeinbildenden Schule grundsätzlich keinen Platz haben soll, wird hier letztlich nicht beantwortet. Es ließe sich fragen, inwiefern nicht auch technisches Wissen und Können (zwangsläufig) zu einer „musikalischen Praxis“ gehören. Die „musikalische Phronesis“ eines Lehrers, so beschreibt es Vogt, beruhe darin,

„mit *Einzelfällen* umgehen zu können, *situativ* und *kontextgebunden* Entscheidungen zu treffen und mit den Schülern in *Interaktion* zu stehen. Im großen Maße beruht die Phronesis des Lehrers auf *Erfahrung*, die er im Laufe der Zeit gewonnen hat, und die seine professionelle *Identität* ausmacht; trotzdem ist das Handlungswissen aber – hoffentlich – *wandelbar*, und man muss immer damit rechnen, dass alles schief geht. Und zuletzt ist Erziehen und Unterrichten immer

auf das Wohl des Schülers ausgerichtet, im Rahmen dessen, was hier und jetzt als Erziehungsstandard und Erziehungstradition akzeptiert ist“ (Vogt 2004, S.12).

Wie aber die „musikalische Phronesis“ eines Schülers ausgebildet werden kann bzw. wie man sich eine „musikalische Phronesis“ als das „zentrale Ziel des Musikmachens in der Schule“ und einen entsprechenden Musikunterricht vorzustellen hat, bleibt hier völlig im Dunkeln. Dass es Vogt im Zusammenhang mit dem Begriff der „musikalischen Praxis“ ausschließlich um theoretische Fragen geht und sein Interesse nicht der realen Unterrichtssituation gilt, wird am Ende seines Textes deutlich; dort heißt es:

„Bevor man allzu eilig zum Methoden- und Organisationsstreit und damit schon zur Tagesordnung übergeht, sollte sich die Musikpädagogik Rechenschaft darüber ablegen, welche genuin musikpädagogischen Begründungen für »Musikmachen in der Schule« sich überhaupt als triftig erweisen könnten.“ (Vogt 2004, S.16)

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Vogts Begriffskonstruktion der „musikalischen Phronesis“ reicht für eine musikpädagogische bzw. -didaktische Begründung für das Instrumentale Musikmachen in der Schule nicht aus. Folgerungen für eine reale Unterrichtspraxis lassen sich aufgrund der vielen offenen Fragen aus seinen Betrachtungen sinnvoll nicht ableiten.

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

Zusammenfassung

Mit Bezug auf Aristoteles ist zu unterscheiden zwischen *praxis* (sittlich gutes Handeln, »Tun«) mit dem praktischen Wissen der *phronesis* (praktische Klugheit) und *poiesis* (herstellendes Handeln, »Machen«) mit dem praktischen Wissen der *techne* (technisches Knowhow mit allgemeingültigen Regeln). D.h. *praxis* hat als das „gute“, „richtige“ Handeln im politischen und sozialen Raum, als Tätigkeit um ihrer selbst willen mit dem Ziel der Glückseligkeit des Handelnden, im Gegensatz zur *poiesis* eine ethische Komponente. Das Ziel musikalischer Bildung ist „musikalische Phronesis“: „die Fähigkeit, in einer konkreten Situation des Musikmachens – oft auch in Interaktion mit anderen Personen – aufgrund von musikalischer Erfahrung, einzig zum Zweck des Musikmachens, das zu tun, was in dieser Situation im Hinblick auf die jeweilige Musikkultur musikalisch »richtig« und für den oder die Beteiligten »gut« ist“. Folgerungen für eine reale Unterrichtspraxis werden nicht gezogen.

3.3 Vergleich

Hermann J. Kaiser und Jürgen Vogt fokussieren in ihren Erörterungen über „musikalische Praxis“ den schulischen Musikunterricht. Während Kaiser – ausgehend von Musik als Tätigkeit – auf eine grundsätzliche Legitimation von Musikunterricht in der Schule zielt, ist Vogts Anspruch, eine genuin musikpädagogische Begründung für Instrumentales Musizieren in der Schule zu liefern, deutlich geringer. Kaiser legt seinen Musikbegriff mit Bezug auf die Daseinsanalytik Heideggers (Musik als Ästhetisierung der Welt) offen; Vogt dagegen macht seine diesbezüglichen Prämissen nicht deutlich. Beide Autoren greifen bei ihrer Diskussion des Praxisbegriffs auf die aristotelische Unterscheidung von *praxis* (sittliches Handeln) und *poiesis* (herstellende Tätigkeit) zurück und stellen die ethische Komponente der *praxis* im Gegensatz zur *poiesis* heraus: Ziel einer *praxis* ist nach Kaiser das „gelingende Leben“, nach Vogt das „gute Leben“. Sowohl Kaiser als auch Vogt klammern jedoch die entscheidende ethische Frage, was als „gutes“ Handeln bzw. „gutes“ Leben zu bezeichnen ist, aus ihren weiteren Überlegungen aus. Auf Basis der genannten Unterscheidung entfalten Kaiser und Vogt nun ihre je eigenen Vorstellungen von einer „musikalischen Praxis“. Quer zu der Unterscheidung von *praxis* und *poiesis* unterscheidet Kaiser weiter zwischen einer nur *Usuellen Musikpraxis* und einer (freiwilligen und bewussten) *Verständigen Musikpraxis*. Durch die Heranziehung des Arbeitsbegriffs zur Bestimmung einer *Verständigen Musikpraxis* sowie durch die Feststellung, dass jede *praxis* sich in *poiesis* verwirkliche, entfernt sich Kaiser signifikant von der aristotelischen Lehre. Vogt bleibt zwar prinzipiell bei den Begrifflichkeiten des Aristoteles, entfernt sich inhaltlich mit seiner Kreation des Begriffs der „*musikalischen Phronesis*“ jedoch ebenso deutlich von den aristotelischen Vorgaben. Obwohl Vogt an anderer Stelle (im Zusammenhang mit Musikalisch-Ästhetischer Produktion) den Arbeitsbegriff behandelt, setzt er ihn – anders als Kaiser – nicht mit seinem Praxisbegriff in Beziehung. Folgt man seiner Argumentation, wäre im Gegenteil Musikalisch-Ästhetische Produktion – verbunden mit den Bereichen „Herstellen“ und „Arbeit“ – keine

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

„musikalische Praxis“ und hätte folglich in der allgemeinbildenden Schule keinen Platz. In Kaisers Darlegungen lassen sich – trotz seines sprachpragmatisch orientierten Handlungsbegriffes (nach Rayfield) – mit der Beschreibung der notwendigen und hinreichenden Bedingungen von *Verständiger Musikpraxis* und auch aufgrund der Bezüge zu Husserl, Heidegger, Hegel und Marx (spät-)phänomenologische Sichtweisen erkennen. Allerdings lässt sich dies fundiert nur in recht allgemeinem Sinne sagen; dazu heißt es unter dem Stichwort „Phänomenologie“ im „Historischen Wörterbuch der Philosophie“:

„Vom Begriff der Lebenswelt aus lässt sich auch zu Theorien der (gesellschaftlichen) Arbeit vorstoßen, in denen sich Ph. und Marxismus berühren. Eine Folge der verzweigten, uneinheitlichen Geschichte der Ph. ist es, daß die Termini »Ph.« und »phänomenologisch« heute oft jede spezifische Bedeutung verloren haben und in einem vagen allgemeinen Sinn für vorurteilsfreies Sehen und Beschreiben verwendet werden.“ (Janssen 1989, S.503f.)

Vogts skizzenhafte Ausführungen mit ausschließlichem Bezug zu Aristoteles lassen eine sinnvolle Einordnung seiner Überlegungen in eine bestimmte (gegenwärtige) philosophische Tradition nicht zu. Zusammenfassend lässt sich sagen: Kaiser und Vogt entwickeln ausgehend von der aristotelischen Unterscheidung von *praxis* und *poiesis* ihr je eigenständiges theoretisches Konzept einer „musikalischen Praxis“; Umsetzungsvorschläge für eine reale Lehr-Lern-Situation finden sich jedoch jeweils nicht.

3.4 Wolfgang Martin Stroh: Tätigkeit vs. Praxis

Hans Jünger vergleicht 2013 in seinem Aufsatz „Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit. Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik“ den Praxisbegriff Kaisers mit dem Tätigkeitsbegriff Wolfgang Martin Strohs und prüft beide Begriffe auf ihre Brauchbarkeit in der wissenschaftlichen Musikpädagogik sowie in Kontexten der

Lehrerausbildung und -fortbildung.⁵ Als Tätigkeit bezeichnet Stroh aufeinander bezogene Ensembles von Handlungen; damit knüpft er an die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule (insbesondere Leontjew) an. Nach Leontjew werden in einer hierarchischen Struktur Tätigkeiten (als Interaktionen von Menschen mit ihrer natürlichen und sozialen Umwelt) durch eine Mehrzahl aufeinander bezogener Handlungen realisiert, welche ihrerseits durch eine Mehrzahl von Operationen verwirklicht werden. Die Ebenen dieser Hierarchie unterscheiden sich folglich in ihrer Komplexität und zeitlichen Ausdehnung. Zudem werden eine Handlung von ihrem Ziel, eine Tätigkeit von ihrem Motiv und eine Operation von den äußeren Bedingungen her bestimmt. Quer zu diesen drei Ebenen differenziert Stroh weiter zwischen drei Klassen musikalischer Tätigkeit: musikgerichtete Tätigkeit (Musik als Ziel), kommunikative Tätigkeit durch Musik (Musik als Mittel) und kommunikative Tätigkeit bei Musik (Musik als Begleiterscheinung). Diesem Tätigkeitsbegriff Strohs stellt Jünger nun den Praxisbegriff Kaisers gegenüber. Er zeigt auf, dass die Begriffshierarchie Kaisers Probleme aufwirft: Nach Kaiser verwirklicht sich Praxis in einer herstellenden Tätigkeit; Herstellen, Handeln, und Arbeiten sind konstitutive Momente von *Verständiger Musikpraxis*; damit ist *Handeln* nicht mehr gleichbedeutend mit *Praxis*. Eine *nicht herstellende Tätigkeit* (wie z.B. kenntnisreiches Musikhören) kann im Verständnis Kaisers demnach nicht als (Verständige) Praxis bezeichnet werden. Insgesamt kommt Jünger zu dem Ergebnis, dass der Begriff der *Tätigkeit* nicht nur in Bezug auf die Nähe zur Alltagssprache sondern auch hinsichtlich der relevanten Kriterien Einfachheit und Universalität dem Begriff der *Praxis* deutlich überlegen ist:

„1. Der Stroh'sche Tätigkeitsbegriff ist hinsichtlich Einfachheit und Stringenz dem Kaiser'schen Praxisbegriff überlegen – ein klarer Vorteil, wenn Theorie praxisrelevant werden soll. 2. Der Kaiser'sche Praxisbegriff enthält – von Aristoteles geerbt – einengende Bestimmungen, nämlich das normative Moment (»sittliches« Handeln, »verständige«

⁵ Zum Folgenden vgl. Jünger (2013) 1–10.

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

Praxis) und den Aspekt der Produktivität (»herstellende Tätigkeit«), die die flächendeckende Verwendung für musikalische Erscheinungen zumindest erschweren – ein Nachteil, den Strohs Tätigkeitstheorie vermeidet.“ (Jünger 2013, S.6)

3.5 Kritische Bemerkungen

Theocharis Raptis bemerkt in seiner Dissertation „Den Logos willkommen heißen. Die Musikerziehung bei Platon und Aristoteles“ (2007), man stoße bei einer Recherche in der Literatur der Musikpädagogik vielfach auf das „Phänomen der Zitierung antiker Texte, besonders von Platon und Aristoteles, für die Bekräftigung der eigenen Argumentation“ (Raptis 2007, S.15). Auch die vier in der vorliegenden Untersuchung bisher behandelten Autoren beziehen sich auf Schriften des Aristoteles. Während bei Elliott dieser Bezug eine nur untergeordnete Rolle spielt, entwickeln Regelski, Kaiser und Vogt ihre gesamte Praxis-Konzeption aus dem aristotelischen Begriffsverständnis von *praxis* heraus. Kaiser behauptet sogar:

„Jede Diskussion des Praxisbegriffes kann dessen Herkunft aus der aristotelischen Philosophie nicht übergehen. Er ist durch das Mittelalter hindurch bis in die Gegenwart hinein Bezugspunkt handlungstheoretischer Überlegungen geblieben; das gilt selbst für alle Versuche, sich von ihm abzusetzen; denn auch für diese bleibt er Orientierungspunkt für weitergehende Überlegungen.“ (Kaiser 2012, S.23)

Vorausgesetzt diese – nicht weiter belegte – Behauptung trafe auf der *deskriptiven* Ebene zu, ist noch nicht ersichtlich, weshalb dies *normativ* zu interpretieren sein sollte. Im Gegenteil bringt eine moderne Auslegung der aristotelischen Vorgaben in Bezug auf Musik gewisse Schwierigkeiten mit sich.

Musik ist für Aristoteles Gegenstand vor allem der theoretischen Betrachtung; sie gehört als physikalisches und physiologisches Phänomen (die Harmonik gehört in den Bereich zwischen Physik und Mathematik) zu den theoretischen Wissenschaften, die das Wissen von ewigen und unveränderlichen Gegenständen um seiner selbst willen

anstreben (vgl. Raptis 2007, S.279ff). Aktive Musikausübung ist als etwas Handwerksmäßiges Teil der poietischen Wissenschaften; Aristoteles „fasst das, was wir heute als Kunst bezeichnen, im poietischen, d.h. »herstellenden« Wissen oder der sogenannten *Techné* (*techné*) zusammen“ (Schramm 2010, S.169). In der Erziehung dient die eigene, aktive Ausübung von Musik im Jugendalter dazu, die Urteilsfähigkeit auszubilden über das musikalisch Schöne und seinen richtigen, d.h. maßvollen Genuss; dem entwickelten freien Mann dient nur das *Rezipieren* von Musik zur Erholung von den ihm gemäßen Tätigkeiten, von der Beschäftigung mit Wissenschaft und Philosophie (vgl. Schramm 2010, S.174ff). Kurz: Nach Aristoteles gehört Musik in den Bereich der *theoria* (als Musiktheorie) oder der *poiesis* (als aktive Musikausübung), nicht aber in den der *praxis*. Die in der vorliegenden Untersuchung behandelten Autoren sind sich dieser Tatsache bewusst. So bemerkt z.B. Regelski: „Music theory was a central example of the *theoria* valued by the Greeks. It figured in the philosophy and cosmology of the time and was studied or contemplated more in those connections than for its relevance to musical *praxis*“ (Regelski 1998, S.37); und an anderer Stelle heißt es: „*techné* [...] involved making things, such as works of art, [...] and performing actions, such as acting and »making« music“ (Regelski 1997, S.43). Alle angesprochenen Autoren entfernen sich inhaltlich deutlich von den aristotelischen Vorgaben. Regelski bezieht in seinen Praxisbegriff die *theoria* (bei Aristoteles von *praxis* und *poiesis* streng getrennt) als „applied theory“ mit ein, welche nun die Leitprinzipien liefert bei der Erzielung praktischer Ergebnisse. Kaiser erläutert: „Die aristotelische Auskopplung des Herstellens aus dem Praxisbegriff wird zurückgenommen, und Handeln wird – ohne Aufgabe des Sittlichkeitsanspruches – um den Begriff der herstellenden bzw. hervorbringenden Tätigkeit erweitert“ (Kaiser 2012, S.24); *poiesis* wird so Bestandteil einer *praxis*. Vogt erklärt noch bei seiner Buchbesprechung von Elliotts *Music Matters*: „Dass Aristoteles den Bereich der Kunst keineswegs der »Praxis«, sondern eher der *techné* [...] oder der »Poiesis« zuordnete, [...] sollte nun nicht als akademische Marginalie abgetan werden.“ (Vogt 1999, S.42) Mit Hinweis auf die ethische Komponente der *praxis* fragt

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

Vogt nach dem Maßstab, nach welchem die Regulative des „musicing“ kritisch beurteilt werden sollten, und kommentiert: „An die Stelle einer solchen Rechtfertigungsinstanz rückt bei Elliott offensichtlich die Anthropologie von »self-growth«, »self-knowledge« und »enjoyment« als universale Ziele menschlichen Handelns“; Vogt sieht so die „Mühe der Begründung“ nur verschoben und fragt: „wer begründet schließlich eine solche Anthropologie?“ (Vogt 1999, S.42). Bei der Darstellung seines eigenen Praxisbegriffs ist Vogt jedoch deutlich weniger kritisch. Im Zuge seiner Kreation des Begriffs der „musikalischen Phronesis“ räumt er ein: „Es ist nicht zu leugnen, dass bei Aristoteles ein solcher Begriff nicht existiert“; nach kurzer Erläuterung der Funktion von Musik (als herstellender Tätigkeit) in der Erziehung nach Aristoteles fügt Vogt aber hinzu: „abgesehen davon spricht jedoch wenig gegen die These, dass es nicht auch eine musikalische oder besser musikbezogene Praxis und damit auch Phrónesis geben könne“ (Vogt 2004, S.13). Hinzu kommt, dass sowohl Regelski als auch Kaiser und Vogt bei ihrer Übertragung der aristotelischen Begrifflichkeiten wichtige Literatur übersehen. So hat z.B. der Altphilologe Theodor Ebert bezüglich der aristotelischen Unterscheidung von *praxis* und *poiesis* (NE VI 5) nachgewiesen, „daß Herstellen und Handeln nicht disjunkte Tätigkeitsklassen unter sich befassen, sondern daß sie unterschiedliche Aspekte an Tätigkeiten auszeichnen“ (Ebert 1976, S.29). Zum Begriff der *phronesis* (NE VI 5, 8–13) als einer handlungsleitenden, wahren und auf Begründung beruhenden Haltung im Bereich des für den Menschen Guten und Schlechten hat Ebert des Weiteren deutlich gemacht, dass ein klug Handelnder stets in Übereinstimmung mit moralischen Normen handelt (vgl. Ebert 1995, S.182ff); Jugendliche können nach Aristoteles jedoch aufgrund mangelnder Erfahrung noch nicht im Besitz von *phronesis* sein (vgl. Ebert 1995, S.170f.).

Damit ist die ethische Komponente der *praxis* angesprochen. Alle bisher behandelten Autoren betonen diesen ethischen Aspekt und übernehmen ihn in ihren je eigenen Praxisbegriff. Sowohl für Regelski als auch für Kaiser und Vogt zielt eine „musikalische Praxis“ auf das „gute Leben“; dies entspricht der aristotelischen *eudaimonia* im Sinne von „gut

leben und gut handeln“ (NE I 1–5) (vgl. Wolf 2013, S.24ff). Anders als Aristoteles führen aber weder Regelski noch Kaiser oder Vogt aus, was unter „gut“ zu verstehen ist (als Maßstab werden kulturelle Standards und Traditionen angegeben). Damit wird die ethische Frage de facto aus ihren Erörterungen ausgeklammert. Ohnedies ist es paradox, aktive Musikausübung in Anlehnung an Aristoteles mit *eudaimonia* begründen und rechtfertigen zu wollen; denn die höchste Form der *eudaimonia* stellt nach Aristoteles das Leben der *theoria* (*vita contemplativa*) dar, nicht das – als zweitrangig betrachtete – politische Leben (*vita activa*) und die Betätigung der ethischen *arete* (vgl. Wolf 2013, S.239ff). In Konsequenz wäre mit einer solchen Begründung die Beschäftigung mit Musiktheorie einer „praktischen“ Ausübung von Musik vorzuziehen. Das „Gut“ bzw. Ziel der politisch-praktischen Lebensform nach Aristoteles, das Leben in der Praktizierung der ethischen *arete* (als einer Form der *eudaimonia*) besteht je nach Handlungsbereich in der Gerechtigkeit, Tapferkeit usw.; auf dieses Ziel bezieht sich die *phronesis* (vgl. Wolf 2013, S.153). Eine „gute Handlung“ im Sinne des Aristoteles fasst Ursula Wolf wie folgt zusammen:

„Jede Handlung entspringt zunächst dem Strebevermögen, Ausgangspunkt des Überlegens und Handelns ist ursprünglich eine Strebung oder ein Wunsch (der wiederum durch eine innere oder äußere Situation ausgelöst ist). Beim guten Menschen enthält dieser Wunsch eine implizite Ausrichtung auf ein Gut wie Tapferkeit, Gerechtigkeit usw., das Bestandteil des *kalon* bzw. der *eudaimonia* ist. Ein solches Gut ist nicht vollständig definierbar wie Ziele der *technē*. Es ist daher für das Streben nur Orientierungspunkt in der Weise eines *skopos*, der von der *phronēsis* in ihrer Funktion, das Allgemeine zu ergreifen, gefasst werden muss. Dieses Gut geht als Obersatz in den praktischen Syllogismus, die Handlungsbegründung, ein. Sie ist Aufgabe der *bouleusis* bzw. der *phronēsis*, die in einem Abwägen der in der Situation möglichen Handlungen mit Bezug auf die Frage besteht, welche Handlung am besten die *eupraxia* realisiert. [...] Es ist [...] eine der Absichten der Lehre von der ethischen *aretē*, das zu geben, was man heute eine eudämonistische Moralbegründung nennt, also zu zeigen, dass moralisches Handeln zum eigenen guten Leben beiträgt.“ (Wolf 2013, S.161f.)

3. Praxis, Poiesis, Arbeit

Es dürfte klar werden, dass sowohl Regelskis (und Elliotts) als auch Kaisers und Vogts Übertragung der aristotelischen *praxis*-Lehre auf den Bereich der Musik bzw. auf die aktive Musikausübung nicht nur eine grobe Simplifizierung, sondern auch eine signifikante Modifizierung darstellt. Zudem umgehen alle genannten Autoren letztlich die Klärung des entscheidenden ethischen bzw. sittlichen Aspekts. Im Hinblick auf eine heutige Interpretation bemerkt Wolf dazu treffend: „Die Inhalte der ethischen *aretai* allerdings können sich nur aus einer kritischen Reflexion auf die konkreten Wertvorstellungen der eigenen Kultur und Epoche ergeben, müssten also von uns auf der Grundlage des heutigen ethischen Bewusstseins aufgefunden werden.“ (Wolf 2013, S.256)

Als Resümee soll hier festgehalten werden: Alle in der vorliegenden Arbeit bisher behandelten Autoren beziehen sich bei der Explikation ihres Praxisbegriffs auf aristotelische Vorgaben. Dabei übernehmen sie ein formales begriffliches Kategoriensystem; inhaltlich können sie sich zur Bekräftigung ihrer Argumentation jedoch nicht auf die Autorität des Aristoteles berufen. Das proklamierte ethische bzw. sittliche Moment einer „musikalischen Praxis“ ist überdies anhand ihrer Ausführungen nicht erkennbar.

4 Ästhetische Erfahrung

4.1 Christian Rolle: Ästhetische Erfahrung in musikalischer Praxis

4.1.1 Praxisbegriff

Christian Rolle legt seine Auffassung von „musikalisch-ästhetischer Praxis“ bzw. von „ästhetischer Erfahrung in musikalischer Praxis“ dar in seiner 1999 veröffentlichten Dissertation: „Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse“. Wie der Titel bereits deutlich macht, interessiert Rolle die Relevanz „musikalischer Praxis“ für Bildungsprozesse. Nicht geht es ihm um Möglichkeiten der Rechtfertigung schulischen Musikunterrichts, sondern um die Frage nach dem Wesen „musikalischer Bildung“: „Musikdidaktik braucht ein Konzept musikalischer Bildung gewissermaßen als Voraussetzung und muß sich stets neu darum bemühen, um sagen und begründen zu können, wie Musikunterricht sein sollte“ (Rolle 1999, S.5). Unter „musikalischer Praxis“ versteht Rolle nicht nur Musik-Machen, „sondern unterschiedlichste Umgangsweisen mit Musik wie Konzertbesuche, Tanzen, Sprechen über Musik usw.“ (Rolle 1999, S.5). Die These, die seiner gesamten Abhandlung zugrunde liegt, lautet:

„Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muß vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.“ (Rolle 1999, S.5)

Rolle grenzt sich ab vom Dualismus „musikalische Praxis“ als erzieherisches Mittel, „musikalische Praxis“ als vorgegebenes Ziel musikpädagogischen Handelns und stellt stattdessen den Begriff der Erfahrung in den Mittelpunkt seiner Untersuchung. Dabei fokussiert er den „spezifisch ästhetischen Modus von Erfahrung“, um zu zeigen, „daß nicht jegliche musikalische Praxis – nur weil sie sich im Bereich des Hörbaren bewegt – schon eine ästhetische Praxis ist“ (Rolle 1999, S.6).

4. Ästhetische Erfahrung

Was er unter einer „ästhetischen Praxis“ versteht bzw. welche Relation zwischen beiden Praxisformen besteht, macht Rolle hier nicht explizit.

Rolle klärt in einem ersten Schritt den Zusammenhang von Bildung und Erfahrung. Im Rückgriff auf die pragmatische Theorie John Deweys sowie auf den phänomenologischen Ansatz von Alfred Schütz formuliert Rolle sein Verständnis von Bildung als einen für die Beschreibung seiner ästhetischen Dimension offenen, intersubjektiven Prozess der Erfahrung:

„Bildung soll der selbsttätige, riskante und unabschließbare Prozeß der Erfahrung genannt werden, in dem Menschen [...] in Interaktionen mit anderen veränderte intersubjektiv verständliche Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erwerben, wodurch sich jedem in Anerkennung des Anderen als Anderen neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen zur Gestaltung eines besseren Lebens für alle eröffnen.“ (Rolle 1999, S.38)

Rolle zeigt ausgehend von Hermann J. Kaisers Bestimmung des Begriffs der „musikalischen Erfahrung“, dass ein spezifischer Modus *ästhetisch-musikalischer* Erfahrung von nicht-ästhetischen Formen musikalischer Erfahrung unterschieden werden muss. Im Folgenden expliziert er den Begriff der ästhetisch-musikalischen Erfahrung mit dem Ziel, „die ästhetische Differenz so zu fassen, daß aus dem ästhetischen Weltverhältnis kein Verhältnis zu einer völlig vom Leben isolierten ästhetischen Welt wird“ (Rolle 1999, S.91). Nach Rolle ist ästhetische Theorie weder eine Variante der Wahrnehmungspsychologie noch nur Philosophie der Kunst. So ist unter ästhetischer Erfahrung nicht bloß sinnliche Erfahrung zu verstehen:

„Ästhetische Wahrnehmung ist ein besonderer Fall sinnlicher Wahrnehmung. D.h. daß ästhetische Erfahrungen stets eine sinnlich wahrnehmbare, materiale Grundlage haben, jedoch von anderen Erfahrungen, die wir aufgrund sinnlicher Wahrnehmungen machen, unterschieden werden können. Im Spezialfall musikalischer Erfahrung bildet ein akustisches Ereignis [...] den sinnlich wahrnehmbaren Gegenstand.“ (Rolle 1999, S.120)

Auch ist ästhetische Erfahrung nicht gleichbedeutend mit Erfahrung von Kunst bzw. von einer besonderen Klasse von Objekten (z.B. Kunstwerken). Die materielle Basis ästhetischer Erfahrung ist nicht von

sich aus ästhetisch, sondern mit ästhetisch wird ein spezifischer Modus der Wahrnehmung bezeichnet. Schließlich ist ästhetische Erfahrung ebenfalls nicht die Erfahrung bestimmter Eigenschaften von Objekten wie z.B. Schönheit. Auf Basis dieser Feststellungen kann Rolle nun seine Terminologie präzisieren:

„Ästhetische *Wahrnehmung* ist eine Voraussetzung für ästhetische Erfahrung. Ästhetische Erfahrungen können wir machen in Konfrontation mit Objekten, die wir in besonderer Weise, nämlich ästhetisch, wahrnehmen. Ästhetisch heißt zugleich die Einstellung, die wir einnehmen, wenn wir etwas ästhetisch wahrnehmen. In ästhetischer *Einstellung* kann alles zum ästhetischen *Objekt*, nämlich zum Objekt ästhetischer Wahrnehmung, werden. [...] Ästhetische *Produkte* sind Artefakte [...], deren Herstellung von ästhetischer Wahrnehmung mitbestimmt wurde. Sie sind dadurch wiederum für andere Menschen ausgezeichnete Objekte ästhetischer Wahrnehmung. Ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung betreffen also sowohl Produktions- als auch Rezeptionsprozesse. *Kunstwerke* sind ästhetische Produkte, die dafür [...] hergestellt wurden, daß sie von anderen *ästhetisch* wahrgenommen werden, die so ästhetische Erfahrungen an ihnen machen können.“ (Rolle 1999, S.90)

Ästhetische Erfahrungen können nach Rolle gemacht werden, wenn Objekte in ästhetischer Einstellung, d.h. *selbstzweckhaft* und *vollzugsorientiert* wahrgenommen werden. Unter Berufung auf den Philosophen Martin Seel unterscheidet Rolle drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung: eine kontemplativ-sinnabstrahierende, eine korrespondenz-sinnvergegenwärtigende (Vergegenwärtigung von Lebensentwürfen) und eine imaginativ-sinnverstehende (Verstehen von Sichtweisen auf Welt) Form ästhetischer Wahrnehmung. Sowohl die korrespondenz- als auch die imaginativ-ästhetische Wahrnehmung richten sich auf symbolisch artikulierte Objekte; dabei eröffnen imaginativ Wahrnehmung und Herstellung korrespondenz-sinnvergegenwärtigender Objekte neue Möglichkeiten der Selbstwahrnehmung: „Erst dort, wo wir uns den täglichen Korrespondenzhandlungen mit besonderer Aufmerksamkeit reflexiv zuwenden, um uns das, was sie artikulieren, distanzierend zu vergegenwärtigen, haben wir Gelegenheit eine neue ästhetische Erfahrung zu machen, die unsere ästhetischen Gewohnheiten bestätigen

4. Ästhetische Erfahrung

oder verändern kann“ (Rolle 1999, S.110). Der ästhetische Wert, welcher einem ästhetischen Objekt zugeschrieben wird, bezeichnet ein Verhältnis zum Gegenstand mit dem Anspruch auf *intersubjektive* Zustimmung; diese mit einer Wertung verbundene Wahrnehmung ist damit immer reflexiv:

„Ästhetische *Praxis* bezeichnet über ästhetische Wahrnehmungsvollzüge und ästhetische Produktionsprozesse hinaus auch diejenigen menschlichen Tätigkeiten, bei denen erstere eine hervorragende Rolle spielen – etwa die Sprachspiele der ästhetischen Kritik. In diesen bewerten wir mit ästhetischen *Urteilen*, ob ein Gegenstand die ästhetische Wahrnehmung lohnt.“ (Rolle 1999, S.90)

Ästhetische Urteile haben also Empfehlungscharakter; der einem Gegenstand zugesprochene ästhetische Wert beruht auf dessen vermuteten Potential, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Nicht geht es im ästhetischen Streit um eine Klassifikation ästhetischer Objekte. Den drei genannten Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung entsprechen nach Rolle auch verschiedene Geltungsansprüche ästhetischer Urteile (vgl. Rolle 1999, S.116). So propagiert beispielsweise ein korresponsiv-ästhetisches Urteil eine bestimmte Lebensform, ein imaginativ-ästhetisches Urteil eine Sicht der Welt. Die Verständigung über ästhetische Erfahrung und Begründungen ästhetischer Urteile erfolgen in der Regel mittels verbaler Deskription der entsprechenden ästhetischen Objekte; unmittelbar mitgeteilt werden kann ästhetische Erfahrung nicht. Für Rolle besteht zwischen ästhetischer Erfahrung und dem Verstehen ästhetisch-präsentativer Bedeutung eine enge Verbindung. Intersubjektive Verständigung über ästhetische Erfahrung von Musik und interpretierende Argumentation im ästhetischen Streit fokussieren die Bedeutsamkeit von Musik. Rolle weist nach, dass musikalisch-ästhetische Bedeutung als ein eigenes Symbolsystem zu begreifen ist, dessen Bedeutungen sich nicht in andere übersetzen lassen (vgl. Rolle 1999, S.123ff). Nach Rolle konstituieren sich musikalische Bedeutungen in kulturell unterschiedlichen musikalischen Praxen; sie „umfassen sowohl korresponsiven musikalischen Ausdruck von Lebenskonzepten als auch imaginativ wahrnehmbare musikalische

Präsentationen weltbildender Sichtweisen“ (Rolle 1999, S.187). Musikalische Bedeutungen sind demnach mit der jeweiligen kulturellen Lebensform verwoben und nur als Teil einer solchen zu verstehen. Rolle betont, dass sich „musikalische Mehrsprachigkeit“ als interkulturelle ästhetische Kompetenz nur in aktiver musikalischer Praxis entwickeln könne (vgl. Rolle 1999, S.154). Den Grund dafür nennt er allerdings nicht; auch wird nicht erläutert, wie eine „aktive musikalische Praxis“ beschaffen sein müsste, damit sie zu „interkultureller ästhetischer Kompetenz“ führt. Rolle hält eine solche Mehrsprachigkeit zwar für wünschenswert; dabei steht jedoch nicht ein korrektes oder inkorrektes Verstehen im Fokus, sondern die Wahrnehmung von Differenz:

„Denn musikalische Multikulturalität, das Bewegen in mehreren Musikkulturen, bedeutet eine differenziertere Ausdrucksfähigkeit, weil sie den Erwerb neuer Möglichkeiten der Symbolisierung bedeutet und damit [...] eine Bereicherung von Erfahrungsmöglichkeiten. Ein erweitertes Potential der Selbst- und Weltbeschreibung bedeutet nicht nur ein mehr an Verständigungsmöglichkeiten, sondern eröffnet letztlich auch neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen. [...] Die Frage, ob Musikstücke gemäß der kulturellen musikalischen Praxis, aus der sie hervorgegangen sind, richtig oder falsch verstanden werden, steht dabei nicht an erster Stelle. In ästhetischer Bildung geht es zwar unter anderem um Verständigung, es geht jedoch nicht um die Herstellung von Übereinstimmung, sondern vielmehr um Individualität – um die Wahrnehmung von Differenz.“ (Rolle 1999, S.154f.)

Hier ergibt sich allerdings eine gewisse Inkonsistenz: Einerseits ist musikalische Mehrsprachigkeit als Bereicherung von Erfahrungsmöglichkeiten wünschenswert, andererseits ist das richtige Verstehen kultureller musikalischer Praxen keine Bedingung für musikalisch-ästhetische Bildung. An anderer Stelle heißt es: „Auf der einen Seite kann ein Musikstück nur verstanden werden, wenn es imaginativ-ästhetisch wahrgenommen wird; eine musikalisch-ästhetische Erfahrung zu machen, heißt andererseits in vielen Fällen, die Bedeutung einer Musik zu verstehen.“ (Rolle 1999, S.122) Und im Zusammenhang mit ästhetischer Kritik führt Rolle bezüglich der imaginativen Wahrnehmung ästhetischer Bedeutung aus:

4. Ästhetische Erfahrung

„Das, was ein Musikstück so vortrefflich zum Ausdruck bringt (weswegen ich es schätze), ist für manche vielleicht gar nicht wahrnehmbar, weil ihnen die stilistischen Mittel zunächst völlig fremd sind; und es wird ihnen auch nicht gleich verständlich durch die wenigen Worte der Begründung, mit denen ich meine Erfahrung erläutere, denn der Wahrnehmungsvollzug bedarf möglicherweise einer gewissen Vertrautheit mit dem spezifischen symbolischen Medium, in dem die Bedeutung sich artikuliert. Diese Vertrautheit will gelernt sein (darum geht es ja nicht zuletzt bei ästhetischer Bildung), und Lernen bedarf einer gewissen Zeit.“ (Rolle 1999, S.115)

Demzufolge wäre das Verstehen musikalischer Bedeutungen, welche sich in kulturell unterschiedlichsten musikalischen Praxen konstituieren, nun doch eine notwendige Bedingung musikalisch-ästhetischer Erfahrung bzw. ästhetischer Bildung. Resümierend bleibt hier festzuhalten: Die Beziehung zwischen einer ästhetischen Erfahrung und dem Verstehen kulturell bedingter musikalischer Bedeutung wird letztlich nicht deutlich.

Rolle bezeichnet das ästhetische Weltverhältnis als einen eigensinnigen, gegenüber anderen (z.B. naturwissenschaftlichen) Zugängen zur Welt gleichberechtigten und damit unverzichtbaren Modus von Rationalität (vgl. Rolle 1999, S.8ff). Bildung als Verwirklichung von Vernunft habe demnach ästhetische Bildung als Realisierung ästhetischer Rationalität einzuschließen. Vernünftig oder unvernünftig ist, so Rolle, menschliches Verhalten, nicht aber ein (musikalisches) Objekt; d.h. „um zu verstehen, was ästhetische Rationalität bedeutet, müssen Interaktionen ästhetischer Praxis betrachtet werden, nicht allein deren ästhetische Produkte“ (Rolle 1999, S.10). Besonders deutlich wird die Rationalität ästhetischen Handelns in dem mit ästhetischen Argumenten geführten Streit:

„Ästhetisches Verhalten wäre demnach rational, wenn es sich im Zweifelsfall (nämlich im ästhetischen Streitfall) begründen ließe. Die Rationalität ästhetischen Handelns hinge zwar nicht davon ab, ob *aus Gründen* gehandelt wird, aber *begründbar* sollte das Handeln immerhin sein. [...] Daß musikalisch-ästhetisches Verhalten rational ist, heißt, daß es *zugänglich* ist für begründete Zustimmung oder begründeten Widerspruch. Es ist in diesem Sinne kritisierbar und begründungsfähig.“ (Rolle 1999, S.10f.)

In den Ausführungen Rolles werden die Begriffe ästhetische Wahrnehmung, ästhetische Erfahrung und ästhetische bzw. musikalisch-ästhetische Praxis nicht immer eindeutig unterschieden. Im Folgenden soll daher der Versuch unternommen werden, diese Begriffe noch einmal zusammenfassend nach Rolle zu bestimmen: *Ästhetische Wahrnehmung* ist als spezifischer Modus der (sinnlichen) Wahrnehmung Voraussetzung für ästhetische Erfahrung. *Ästhetische Erfahrung* ist die selbstzweckhafte und vollzugsorientierte Wahrnehmung von Objekten in ästhetischer Einstellung. Ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung betreffen sowohl Produktions- als auch Rezeptionsprozesse. Als *musikalische Praxis* werden verschiedenste, kulturell geprägte Umgangsweisen mit Musik bezeichnet; damit impliziert der Begriff weit mehr als nur Musik-Machen. Wird innerhalb einer musikalischen Praxis ästhetisch-rational gehandelt und eine ästhetische Erfahrung gemacht, so ist dies eine *musikalisch-ästhetische Praxis*. Eine ästhetische Praxis umfasst ästhetische Wahrnehmungsvollzüge, ästhetische Produktionsprozesse sowie ästhetische Kritik bzw. ästhetisches Urteilen bzw. ästhetischen Streit. Als Resümee lässt sich feststellen: Der Praxisbegriff Rolles ist nicht sehr profiliert; im Mittelpunkt seiner Überlegungen steht vielmehr der Begriff der *ästhetischen Erfahrung*.

4. Ästhetische Erfahrung

4.1.2 Didaktische Implikationen

Am Ende seiner Erörterung über das Verhältnis von Bildung und ästhetisch-musikalischer Erfahrung reflektiert Rolle die didaktisch-methodischen Konsequenzen für pädagogisches Handeln und insbesondere schulischen Unterricht. Es geht ihm darum, methodische Arrangements zu finden, die den Lernenden das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung ermöglichen, die zur ästhetischen Wahrnehmung anregen und die den Prozess ästhetischer Erfahrung (nicht berechnen aber) unterstützen. Rolle beansprucht nicht, eine vollständige Untersuchung der Konsequenzen für die Organisation, Planung und Durchführung von schulischem Musikunterricht zu liefern; denn eine solche „müßte Stellung nehmen zu Problemen der Schul- und Unterrichtsorganisation, zum Verhältnis der »Fächer«, zur Auswahl von Unterrichtsinhalten, zu Fragen der Leistungsbewertung, zur Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern u.a.“ (Rolle 1999, S.156). Somit bleiben hier allerdings wichtige Fragen bezüglich der Gestaltung von Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen offen. Rolle schlägt für den Unterricht die *Inszenierung* ästhetischer Erfahrungsräume vor. Unterrichten werde dann nicht verstanden als Wissensübermittlung durch schrittweise aufbereitete Präsentation von Lernstoffen, sondern als „Schaffung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen (einschließlich institutioneller Gegebenheiten, Sozialformen, Aufgabenstellungen, bereitgestellter Medien usw.), in denen bildende Erfahrungsprozesse – d.h. Lernen – stattfinden können“ (Rolle 1999, S.161). Denn Bildung sei „kein chronologisch planbarer Prozess“; mit der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume könne „zwar der Erfolg nicht garantiert, wohl aber ästhetische Bildung wahrscheinlich gemacht werden“ (Rolle 1999, S.36). Die Künstlichkeit solcher Erfahrungsräume, d.h. die Spannung „zwischen dem selbstzweckhaften Vollzug ästhetischer Wahrnehmungen und absichtsvollen, systematischen Lehrmethoden“ sieht Rolle nicht als Nachteil; denn das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung könne „durch das Installieren einer künstlichen ästhetischen Schwelle, die zuvor überschritten werden muß“ erleichtert

werden (Rolle 1999, S.161f.). Bei der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume ist aus Sicht Rolles folgendes zu beachten (folgende Zitate: Rolle 1999, S.162): Es sollte stets ein klangliches Ereignis als Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung im Mittelpunkt stehen, denn „Notentexte, Transkriptionen, historische Dokumente usw. allein sind nicht geeignet, einen ästhetischen Erfahrungsraum zu eröffnen“. Es müssen ausreichend Zeit „zum Verweilen und zum wiederholten Wahrnehmen“ zur Verfügung gestellt und „Momente selbstbezüglichen und vollzugsorientierten Spürens, Hörens und Lauschens“ ermöglicht werden. Die inszenierte Lehr-Lern-Situation sollte „das reflexive Moment ästhetischer Wahrnehmung“ provozieren, zumindest aber „die Artikulation von Selbstwahrnehmung“ zulassen. Die Inszenierung sollte nicht nur „individuell verschiedene Erfahrungsprozesse“ ermöglichen, sondern auch Raum geben für eine „gemeinsame Verständigung über die unterschiedlichen ästhetischen Erfahrungen“. Rolle nennt als geeignetste Methode für die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume die eigene Produktion von Musik, „da dabei die verschiedensten Aktionsformen wie Komponieren, Spielen, Singen, Tanzen, Hören, über Musik sprechen, schreiben und streiten usw. innerhalb eines Projektes miteinander verknüpft werden können“ (Rolle 1999, S.162). Rolle stellt klar, „daß die Idee ästhetischer Bildung ein fächerübergreifendes Prinzip darstellt, das sich wahrscheinlich am besten in projektartig angelegten Unterrichtsprozessen verwirklichen läßt“ (Rolle 1999, S.185). Die Lehr-Lern-Situation sollte sich an den Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden orientieren; diese sollten daher an der Planung und Gestaltung der unterrichtlichen Inszenierungen maßgeblich beteiligt werden (vgl. Rolle 1999, S.161). Rolle setzt voraus, „daß die Ernsthaftigkeit ästhetischer Praxis im Rahmen von Schule durch Partizipation aller Beteiligten an allen relevanten Entscheidungen gesichert werden kann“; er fügt aber sogleich hinzu: „Was das jedoch konkret für Planung und Durchführung von Unterricht unter den verschiedensten möglichen Bedingungen bedeutet, muß an dieser Stelle offen bleiben“ (Rolle 1999, S.185). Ein zentraler Aspekt bei der Inszenierung von Unterricht zur Schaffung von

4. Ästhetische Erfahrung

bildungsrelevanten ästhetischen Erfahrungsräumen ist für Rolle der ästhetische Streit:

„Die Auseinandersetzung über divergierende ästhetische Urteile ist nämlich eine vorzügliche Gelegenheit, andere zur ästhetischen Wahrnehmung aufzufordern und sie darin anzuleiten; sie etabliert die Anforderung, sich über angemessene Interpretationen und Beschreibungen zu verständigen und mit Gründen zu streiten. Kurz: es entsteht ein Raum für ästhetische Erfahrungen und zur Bildung ästhetischer Rationalität. Nur wo ästhetische Argumentation erforderlich ist, kann sich letztlich ästhetische Kompetenz entwickeln.“ (Rolle 1999, S.122)

Besonders Produktionsaufgaben hält Rolle für geeignet, ästhetischen Streit zu provozieren, da ein kooperativer Produktionsprozess stets (ästhetische) Verständigung erfordert. Umgekehrt versteht Rolle einen ästhetischen Streit als Hinweis darauf – harte Kriterien stehen hier nicht zur Verfügung –, dass eine ästhetische Erfahrung gemacht wurde:

„Ästhetische Erfahrungsprozesse haben vermutlich dort stattgefunden, wo Musik als bedeutsam erlebt wurde und die Beteiligten sich über Interpretationen oder geeignete Gestaltungsmittel gestritten haben; wo Prozesse der Selbstreflexion in Gang gesetzt wurden; wo die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sich geändert hat; wo sie eine Musik beim zweiten Mal mit anderen Ohren hörten und sich dessen bewußt wurden.“ (Rolle 1999, S.164)

Rolle empfiehlt für die Realisierung musikalisch-ästhetischer Bildung die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume als methodisches Arrangement. Seine sehr allgemeine Beschreibung solcher unterrichtlichen Inszenierungen, in welchen ästhetische Erfahrungen ermöglicht, angeregt und unterstützt werden sollen, kann wie folgt noch einmal zusammengefasst werden: Eine Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume ist als projektartiger Unterrichtsprozess zu verstehen, an dessen Planung und Gestaltung die Lernenden maßgeblich beteiligt sein sollten. Im Mittelpunkt steht stets ein klangliches Ereignis als Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung. Für diese muss ausreichend Zeit zur Verfügung stehen und es muss Raum für gemeinsame Verständigung geben. Die Lehr-Lern-Situation sollte Selbstreflexion und

ästhetischen Streit provozieren; Produktionsaufgaben eignen sich dabei am besten. Der Unterricht orientiert sich idealerweise an den Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden. Was dies konkret für Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen bedeutet (z.B. hinsichtlich der Auswahl von Unterrichtsinhalten und -gegenständen, ihrer Kriterien und Legitimation), bleibt hier völlig offen. Auch Rolles Analysen einiger Unterrichtsbeispiele liefern kaum nennenswerte Anhaltspunkte. So wird festgestellt, dass Geschmacksbekundungen oder Höranalysen allein noch keine ästhetischen Erfahrungsräume eröffnen (vgl. Rolle 1999, S.167ff), dass technische Schwierigkeiten und unangemessene Räumlichkeiten einer kontemplativ-ästhetischen Erfahrung entgegenstehen (vgl. Rolle 1999, S.171ff), oder dass Erfahrungssituationen an einem Ort außerhalb der Schule das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung begünstigen (vgl. Rolle 1999, S.178ff); Letzteres dürfte wohl am folgenreichsten sein. Insgesamt erscheinen die Ausführungen Rolles im Hinblick auf eine reale Unterrichtssituation zu allgemein und interpretationsfähig, als dass unmittelbare didaktisch-methodische Implikationen sinnvoll erschlossen werden können. Die Eignung einer bestimmten Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume entzieht sich zudem weitgehend der empirischen Überprüfung; denn ein ästhetischer Streit – wenn er denn als ein solcher überhaupt eindeutig identifizierbar ist – dürfte hier als Indiz nicht ausreichen. Weitere Schwierigkeiten hinsichtlich einer Realisierung musikalisch-ästhetischer Bildung nach Rolle ergeben sich aus Unstimmigkeiten in dessen theoretischen Erörterungen. Wenn das Ziel ästhetischer Praxis ästhetische Erfahrung bzw. ästhetische Rationalität ist, dann ist zunächst damit noch nicht begründet, weshalb (in der allgemeinbildenden Schule) das ästhetische Objekt unbedingt ein klingendes Ereignis bzw. Musik sein sollte. Des Weiteren macht Rolle seinen Musikbegriff nicht explizit. Legt man jedoch sein Verständnis von einer musikalischen Praxis zugrunde, so wäre ein schulischer Musikunterricht durchaus ohne Musik-Machen und beispielsweise nur mit Tanzen oder Sprechen über Musik denkbar, solange dies zu ästhetischer Erfahrung führt. Überdies versäumt es Rolle, die Relation

4. Ästhetische Erfahrung

der drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung zu konkretisieren; so ist z.B. unklar, ob bzw. inwiefern die imaginativ-sinnverstehende Wahrnehmung konstitutiv ist für eine bildungsrelevante ästhetische Erfahrung. Darüber hinaus wird nicht deutlich, ob bzw. inwiefern eine ästhetische Erfahrung immer eine positive Erfahrung ist bzw. sein sollte. Musikunterricht, der beispielsweise überwiegend positive ästhetische Erfahrungen auf korrespondierender Ebene oder negative ästhetische Erfahrungen auf imaginativer Ebene bewirkt, dürfte aber kaum lernförderlich bzw. bildend sein und somit seinen Sinn verfehlen. Eine Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume sollte sich nach Rolle an den Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden orientieren. Bedenkt man die in der Regel große Heterogenität einer Schulklasse in Bezug auf alle drei genannten Punkte (und dies dürfte insbesondere für das Fach Musik gelten), ist nun allerdings schwer vorstellbar, wie in einer unterrichtlichen Inszenierung für sämtliche Schüler gleichzeitig eine (positive) ästhetische Erfahrung ermöglicht werden soll. Orientierte man sich aber an einer Mehrheit, würde ein Teil der Lernenden von musikalisch-ästhetischer Bildung ausgeschlossen. Schließlich wird von Rolle auch die Bedeutung individueller Voraussetzungen, d.h. musikalischer Kompetenzen, für eine ästhetische Erfahrung nicht thematisiert. Da nicht klar ist, welche Relevanz das Verstehen musikalischer Bedeutungen, wie sie sich in verschiedensten kulturellen Praxen konstituieren, für eine ästhetische Erfahrung hat (vgl. Kap. 4.1.1), ist auch nicht klar, ob oder in welchem Maße musikalische Kompetenzen – z.B. technische Fertigkeiten – überhaupt erforderlich sind und dementsprechend im Musikunterricht vermittelt werden müssten (beispielsweise sind für kontemplativ-ästhetische oder auch korrespondierend-ästhetische Erfahrungen beim Tanzen zu Musik oder bei einem Konzertbesuch – beide Tätigkeiten sind nach Rolle musikalische Praxen – keine musikalischen Kenntnisse oder Fähigkeiten vonnöten). Abschließend ist also zu konstatieren: Rolles Abhandlung ist eine theoretische Erörterung über ästhetische Bildung; schulische und (musik-)unterrichtliche Realität hat er dabei nicht im Blick.

Zusammenfassung

Die Grundthese lautet: „*Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muß vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.*“ Bildung ist ein intersubjektiver Prozess der Erfahrung. „Ästhetische Wahrnehmung“ ist als spezifischer Fall sinnlicher Wahrnehmung Voraussetzung für „ästhetische Erfahrung“. Es lassen sich (nach Seel) drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung unterscheiden: kontemplativ-sinnabstrahierend, korrespondenz-sinnvergegenwärtigend und imaginativ-sinnverstehend. Ästhetische Erfahrung ist die selbstzweckhafte und vollzugsorientierte Wahrnehmung von Objekten in ästhetischer Einstellung. Eine „ästhetische Praxis“ umfasst ästhetische Wahrnehmungsvollzüge, ästhetische Produktionsprozesse sowie das ästhetische Urteil bzw. den „ästhetischen Streit“. Verschiedenste Umgangsweisen mit Musik werden als „musikalische Praxis“ bezeichnet. Musikalische Bedeutungen konstituieren sich in kulturell unterschiedlichsten musikalischen Praxen. Aufgabe schulischen Musikunterrichts ist die „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“.

4. Ästhetische Erfahrung

4.2 Christopher Wallbaum: Ästhetische Praxis; musikalische Produktion

4.2.1 Praxisbegriff

Christopher Wallbaum entwickelt in seiner 2000 veröffentlichten Dissertation „Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung. Zur Funktion ästhetischer Produkte und musikalischer Techniken bei der didaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen“ seinen Begriff einer „musikalisch-ästhetischen Praxis“. (Diese Arbeit erschien 2009 in veränderter Auflage mit dem Titel: „Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen“ im Internet.) Wallbaum geht es darum, Argumente und praktische Orientierungshilfen zu liefern für das Produzieren von Musik (d.h. konzipierendes Entwerfen und Realisieren) in der Schule und schließlich eine *Prozess-Produkt-Didaktik* zu entwerfen, deren Zweck es ist, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und anzuregen (vgl. Wallbaum 2009, S.9ff). Dass ästhetische Erfahrung der Zweck einer musikdidaktischen Praxis ist, betrachtet Wallbaum als lern- und bildungstheoretisch begründete Voraussetzung. Bei seiner Untersuchung geht Wallbaum von drei Thesen aus, dass erstens eigene (Musik-)Produktionen besonders geeignet sind, um ästhetische Erfahrungen anzuregen, dass zweitens über die Verwendung musikalischer Produktionstechniken (d.h. kulturabhängige, *nicht* universalistisch-kulturübergreifende Schemata instrumentellen Handelns) aus der konkreten Situation heraus entschieden werden sollte und dass drittens die Orientierung an ästhetischen Produkten von Bedeutung ist. Wallbaum greift zurück auf das relationale Modell ästhetischer Erfahrung des Philosophen Martin Seel; danach ereignet sich ästhetische Erfahrung im Moment der Begegnung zwischen Subjekt und Objekt, d.h. in Situationen der praktizierten Wahrnehmung bzw. der Praxis, wobei sowohl der wahrnehmende Mensch als auch das wahrgenommene Produkt kulturabhängig sind. (Es wird hier unterschieden zwischen Ästhetik bzw. ästhetischer Erfahrung und Aisthetik als bloßer Sinneswahrnehmung.) Im Zusammenhang mit

Musik bedeutet für Wallbaum ästhetische (Wahrnehmungs-) Praxis immer auch musikalische Praxis und eine musikalische Praxis ist wiederum stets eine ästhetische (Wahrnehmungs-)Praxis (vgl. Wallbaum 2009, S.200). An anderer Stelle nennt Wallbaum eine stimmige Subjekt-Objekt-Relation im Moment der Wahrnehmung, wenn die Qualität des Ästhetischen sich zeigt, einen erfüllten Vollzug bzw. eine *erfüllte Praxis* (vgl. Wallbaum 2013, S.22f.).

In seinem Beitrag „Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht“ stellt Wallbaum den Praxisbegriff in einem umfassenden Sinn ins Zentrum zur Veranschaulichung seiner musikdidaktischen Perspektive:

„Anhand des Praxisbegriffs lassen sich der philosophische Pragmatismus, ästhetische und kulturwissenschaftliche Beschreibungen von Musik sowie eine bildungstheoretische und allgemein didaktische Beschreibung von Unterricht aufeinander beziehen.“ (Wallbaum 2010, S.86)

Neben theoretischen Betrachtungen werden Unterrichtsbeispiele untersucht im Hinblick auf ästhetische Wahrnehmungspraxis und hinsichtlich der Verwendung spezifischer kultureller Techniken bzw. Praktiken; dabei wird grundsätzlich Musik nicht als Objekt sondern als Phänomen begriffen, „was in einer erfüllten Musikpraxis erscheint“ (Wallbaum 2010, S.86). Im Folgenden soll Wallbaums Verständnis des Begriffes *Praxis*, wie er in den beiden genannten Texten auf unterschiedliche Weise fokussiert wird, zusammenfassend dargestellt werden.

Wallbaum bestimmt den Praxisbegriff zunächst grundlegend aus einer erkenntnistheoretischen bzw. pragmatischen Sicht:

„Wenn Menschen aufwachsen, dann geschieht das von Anfang an in einem Wechselspiel zwischen genetischen Anlagen, Handlungen und Reaktionen der Umwelt, in das immer mehr oder weniger soziokulturelle Interaktionen eingeflochten sind. Das reale Ergebnis aus diesem Mix nenne ich Praxis. Das menschliche Leben ist von Geburt an Praxis. Menschliches Denken und Handeln sind außerhalb irgendeiner Praxis nicht denkbar, auch Theorie ist es nicht. Auch unsere

4. Ästhetische Erfahrung

Wahrnehmungen und Gefühle werden von früherer Praxis (bzw. früheren Praxen) geprägt.“ (Wallbaum 2010, S.86f.)

Praxis ist demnach Weltzuwendung oder Zugang zur Welt. In einer Praxis als überkomplexem Geflecht von Handlungen konstruieren Wahrnehmungen Bedeutung und eine Praxis-Situation ist immer einerseits durch Vorerfahrungen und andererseits durch äußere Einflüsse bestimmt. Nicht jeder Aspekt von Praxis ist dabei intersubjektiv kommunizierbar:

„Zwischen dem intersubjektiv Kommunizierbaren und der sprachlosen Subjektivität bleibt notwendig eine Differenz. Aber Thema von (unterrichtlichen) Interaktionen kann letztlich nur etwas werden, was intersubjektiv nachvollziehbar ist. Insgesamt vertrete ich damit einen gemäßigten Konstruktivismus.“ (Wallbaum 2010, S.87)

Grundgedanken von Wittgenstein und Habermas folgend gelangt Wallbaum in seinem Praxisverständnis von einem konsequenten linguistischen bzw. kulturellen Relativismus zu einem kulturübergreifend ausgerichteten Begriff von (ästhetischer) Praxis im Rahmen eines Vernunftmodells von Martin Seel (vgl. Wallbaum 2009, S.203ff). Nach Wittgenstein, so Wallbaum, gibt es keine allen „Lebensformen“ bzw. „Sprachspielen“, welche das Denken und Fühlen bestimmen, zugrundeliegende Universalgrammatik; ebenso gewinnen Musiken ihre Bedeutung ausschließlich aus dem Zusammenhang ihres Gebrauchs. Mit Habermas statt im Bewusstsein im kommunikativen Handeln von Menschen eine universelle Ordnung zu finden, darin sieht Wallbaum eine „Möglichkeit, den „linguistic turn“, also den Wechsel vom Bewusstseinsparadigma zum Sprach- bzw. Zeichenparadigma, mitzuvollziehen und dennoch solchem radikalen Relativismus entgegenzutreten“ (Wallbaum 2009, S.205). Habermas unterscheidet demnach drei kommunikative Rationalitäten: die theoretische, die moralische sowie die expressive Rationalität. Seel schließlich betont das kritisch ergänzende Wechselverhältnis zwischen den Rationalitäten, welche er auf komplexe Begründungsverhältnisse (d.h. zu Einstellungen geronnene generalisierte Situationseinschätzungen) in praktischen Situationen zurückführt, und unterscheidet in seinem Vernunftmodell

theoretische, instrumentelle, moralische, ethische und ästhetische Einstellungen als Formen möglicher Rationalität bzw. Formen von Praxis. Diese verschiedenen Praxisformen als Arten des handelnden Weltzugangs werden anhand wiederkehrender Merkmale differenziert; als eine dieser Formen lässt sich eine ästhetische Praxisform nachweisen. Wallbaum folgert: „Vernünftig zu handeln heißt nach diesem Modell, sich in jeder dieser Praxisformen der Welt zuzuwenden, um sie nicht einseitig und damit beschränkt wahrzunehmen. Wer also eine dieser Arten der Weltzuwendung auslöst – und sei es die ästhetische –, der handelt unvernünftig.“ (Wallbaum 2009, S.207) Auf ästhetische Praxis zu verzichten, wäre folglich irrational. Wallbaum führt aus, dass die verschiedenen Rationalitäten bzw. Praxisformen gewöhnlich in wechselndem Mischungsverhältnis auftreten, wobei wechselweise verschiedene Arten der Praxis dominieren können. Praxis sei jedoch von außen nur eingeschränkt beobachtbar; zum Verstehen oder Konstruieren einer bestimmten Praxis sei man daher auf die Teilnehmerperspektive angewiesen (vgl. Wallbaum 2010, S.89f.). Eine ästhetische Praxis charakterisiert Wallbaum nun wie folgt:

„Der Begriff ästhetischer Praxis ist durch ästhetische Wahrnehmungsvollzüge oder Wahrnehmungsversuche in der Konfrontation mit Objekten bestimmt. Er schließt aber auch verbale oder nonverbale Verständigungen über diese Wahrnehmungsvollzüge bzw. deren Objekte und ihre Attraktivität ein sowie Handlungs- bzw. Verhaltensweisen der Wahrnehmenden, die ihre Wahrnehmungsvollzüge begünstigen sollen.“ (Wallbaum 2009, S.207)

Wallbaum erläutert weiter das Gemeinsame aller ästhetischen Praxen und ästhetischen Erfahrungen:

„Dominierend geht es um den *Vollzug* oder *Prozess* des Vernehmens in einem Zustand, der *frei* von Handlungszwängen und entsprechenden Interessen ist. Diese ästhetische Wahrnehmung liegt nicht nur der ästhetischen Praxis in der Form der Kunst, sondern jeglicher ästhetischen Wahrnehmungspraxis [...] zugrunde.“ (Wallbaum 2009, S.209)

In einer ästhetischen Praxis geht es nach Wallbaum explizit um eine positiv erfüllte Zeit. Des Weiteren greift Wallbaum zurück auf Seels

4. Ästhetische Erfahrung

Unterscheidung der drei „Formen ästhetischer Praxis“ bzw. „Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung“: korresponsiv (oder *atmosphärisch*), kontemplativ (oder *bloß sinnlich*) und imaginativ (oder *artistisch*); sie können jeweils einzeln oder auch in unterschiedlicher Kombination und wechselseitiger Durchdringung auftreten (vgl. Wallbaum 2009, S.209ff). Danach bezeichnet eine ästhetische Korrespondenz die werthafte Verknüpfung mit einer Lebensform. Eine korresponsiv-ästhetische Praxis zielt auf eine Intensivierung des Lebensgefühls; dabei erfüllt das ästhetische Objekt eine entsprechend intensivierende Funktion. Ästhetische Kontemplation ist sinnabstinente Aufmerksamkeit, ein pures Phänomen ohne Korrespondenz zu Erfahrungen; eine rein kontemplative Wahrnehmung bietet die Möglichkeit der Distanznahme zu jeglichem kulturellen Sinn. Ästhetische Imagination schließlich bedeutet eine interpretierende bzw. projizierende und konstruierende Aktivität im Umgang mit ästhetischen Objekten:

„Die imaginative ästhetische Praxis [...] vernimmt nicht nur korresponsiv auf »meine« Lebensform bezogen, sondern lässt sich auf Verunsicherungen, Rätsel, Paradoxien und Provokationen ein; sei es auf der Suche nach neuen, korresponsiv attraktiven Objekten (zum Beispiel Musikstücken), sei es auf der Suche nach neuen, gleichermaßen welt- wie selbstbildenden Sichtweisen.“ (Wallbaum 2009, S.218)

Die ästhetische Praxis der Kunst beschreibt Wallbaum wiederum mit Rückgriff auf Seel zunächst als das Neben- und Ineinander der ästhetischen Dimensionen (vgl. Wallbaum 2009, S.219ff). Dabei ist die Kombination der drei Dimensionen nicht von der korresponsiven Praxis dominiert und der ästhetische Wahrnehmungsvollzug kommt zu keinem ergebnishaften Ende. Das ästhetische Objekt hat sowohl in der Rezeptions- als auch in der Produktionspraxis die Funktion, als Auslöser und Zweck ästhetischer Wahrnehmung zu dienen; der Produzent entsprechend geeigneter Objekte wird als Künstler bezeichnet. Anhand einer Analyse der ästhetischen Kritik kann die ästhetische Praxis der Kunst, so Wallbaum weiter, aber auch beschrieben werden als das Nach- und Ineinander von Konfrontation, Kommentar (bzw. phänomenale

Bewanderung) und (konstruktiver) Interpretation. Dabei kann der Kommentar als möglicher Widerpart des konfrontativen Urteils (aber nicht jede ästhetische Wahrnehmung muss zu einem Widerspruch führen) eine andere Verstehens- bzw. Vollzugsmöglichkeit des Produkts und so auch eine andere Weltsicht eröffnen. Ein ästhetisches Urteil bezieht sich immer sowohl auf den wahrgenommenen Gegenstand als auch auf das wahrnehmende Subjekt selbst. Nach Wallbaum erweist sich erst in der Verständigung über die Attraktivität bzw. Gelungenheit ästhetischer Produkte ein Produkt als ein *ästhetisches* Produkt (im Gegensatz zum privaten Andenken). Ästhetischer Streit ist damit ein Moment ästhetischer Praxis und ästhetischer Erfahrung; denn er

„erzwingt eine objektivierende Wahrnehmung des Produkts hinsichtlich der Frage, ob und warum andere Rezipienten dies in gleicher Weise wahrnehmen können. Und es führt zu der Frage, aus welchen Erfahrungen und Einstellungen heraus das eigene Wahrnehmungsurteil erläutert werden kann. Dies führt zur distanzierten Wahrnehmung von existentiellen Korrespondenzen und zur imaginativen Eröffnung neuer, weltbildender Sichtweisen.“ (Wallbaum 2009, S.225f.)

Wallbaum sieht hier einen durch Freiheit, Distanz und Kritik gekennzeichneten ethischen Kern in der ästhetisch rationalen (und damit bildungsrelevanten) Praxis: „Der ethische Kern besteht in der ästhetischen Erfahrung der Relativität jeder Lebensform – die zugleich aber auch den Keim zur Toleranz gegenüber anderen Lebensformen birgt.“ (Wallbaum 2009, S.226) Der ästhetische Streit weist auf einen wesentlichen Aspekt (mehr oder weniger attraktiver) ästhetischer Objekte, nämlich auf deren Intersubjektivität, d.h. die Möglichkeit ästhetischer Bedeutsamkeit für mehr als eine Person. Wallbaum benennt zusammenfassend die Merkmale eines ästhetischen Produkts bzw. Objekts:

„Ein Objekt der Erfahrung ist dann ein ästhetisches Objekt, wenn es Attraktionen bereithält, die Menschen zu korrespondierenden, kontemplativen und imaginativen Wahrnehmungen anregt und sie dazu verleitet, in diesen ästhetischen Wahrnehmungsvollzügen zu verweilen und das Produkt möglicherweise erneut aufzusuchen. Die

4. Ästhetische Erfahrung

Interessen ästhetischer Praxen erfüllen sich in den Wahrnehmungsvollzügen.“ (Wallbaum 2009, S.248)

Schließlich beantwortet Wallbaum die Frage nach dem *Musikalischen* in ästhetischer Praxis und formuliert damit seinen Musikbegriff: „*Musik ist eine ästhetische Praxis mit musikalischen Techniken und solchen Produkten, die ihre ästhetischen Attraktionen zu einem bedeutenden Teil »im Schall«, also zum »hören« artikulieren.*“ (Wallbaum 2009, S.288) Wallbaum betont, dass es keine musikalische Universalgrammatik bzw. -Repräsentation gibt; musikalische Techniken bringen als Praxis-Bruchstücke immer kulturelle Bedeutungen mit sich. Ein Musikexperte zeichnet sich folglich aus durch „das Know how in bezug auf kulturspezifisch musikalische Techniken zur Herstellung korrespondierend, kontemplativ und imaginativ attraktiver Produkte“ (Wallbaum 2009, S.258). Diese Techniken bzw. Musik-Stücke aus bestimmten kulturellen Kontexten bezeichnet Wallbaum als „zu musikalischen Kulturtechniken geronnene Handlungs-Schemata (bzw. Spuren derselben)“ (Wallbaum 2010, S.88). Ästhetische Techniken gewinnen demnach ihre ästhetischen Funktionen

„maßgeblich aus ihren (teil)kulturellen Gebrauchsweisen/Kontexten (und sind sicherlich anhand exemplarischer Werke zu veranschaulichen bzw. nachvollziehbar zu machen), aber es gibt nicht mehr die eine Kultur bzw. den einen Kontext, in dem einer musikalischen Technik ihre ästhetischen Funktionen zuwachsen, und also auch nicht mehr die eine richtige Verwendungsweise. Das gilt ebenso für didaktisch motivierte Produktionen, wenn es in der Prozess-Produkt-Didaktik (primär) um die Herstellung ästhetischer Produkte gehen soll und nicht um die alphabetisierende Propädeutik bestimmter, (teil)kulturgeschichtlicher Verwendungsweisen“ (Wallbaum 2009, S.258f.).

Wallbaum versteht Musik also als Hervorbringung einer Praxis; Kulturtechniken sind dann Praxis-Bruchstücke bzw. Musik-Stücke einer musikalischen Praxis. Eine musikalische Praxis kann nach Wallbaum folglich mit Begriffen aus der ästhetischen Theorie oder aus der Kulturwissenschaft konkretisiert werden; d.h. eine konkrete Praxis lässt sich in ästhetischer oder kulturbezogener Hinsicht untersuchen.

Wallbaum schlägt eine Unterscheidung nach ästhetischer Form und kulturspezifisch konkretisiertem Inhalt vor:

„Die Merkmale ästhetischer Praxis betreffen dabei relativ grundlegende und allgemeine *Formen* des Handelns, während kulturelle Praxis demgegenüber diese ästhetischen Praxisformen konkretisiert, sie sozusagen mit *Inhalt* füllt. Im Sinne dieser etwas groben Einteilung stehen ästhetische und kulturelle Praxis zueinander wie Form und Inhalt musikalischer Praxis.“ (Wallbaum 2010, S.92)

Dabei legt Wallbaum einen bedeutungsorientierten, sozialkonstruktivistischen Kulturbegriff zugrunde; Musikkulturen (bzw. Musikstile) sind demnach als „gesellschaftlich *konventionalisierte Praxen*“ zu begreifen (Wallbaum 2010, S.105). Missverständlich ist, dass Wallbaum, wenn er den kulturellen Aspekt von Praxis thematisiert, von „kultureller Praxis“ spricht. Seiner Begriffshierarchie zufolge würde „kulturelle Praxis“ so als Praxisform auf gleicher Ebene mit der theoretischen, instrumentellen, moralischen, ethischen und ästhetischen Rationalität stehen. „Kulturelle Praxis“ würde dann als Aspekt von Praxis und als Praxis(form) gewissermaßen gleichzeitig Teil und Ganzes beschreiben. Präziser muss Kultur hier verstanden werden als ein Set von konventionalisierten Praktiken (d.h. kleinen Handlungsstücken) bzw. Techniken; mit „ästhetisch“ ist dann die potentiell kulturüberschreitende Praxisform, mit „kulturell“ sind die durch gesellschaftliche Konvention mehr oder weniger stabilisierten Kulturtechniken angesprochen. Zusammengefasst: Nach Wallbaum ist Praxis als Zugang zur Welt ein überkomplexes Geflecht von Handlungen. Ästhetische Praxis ist eine spezifische Praxisform bzw. Art der Weltzuwendung. Die ästhetische Praxis der Kunst ist charakterisiert durch ein Wechselspiel der drei Grundformen ästhetischer Praxis. Eine musikalische Praxis ist eine ästhetische Praxis mit musikalischen Techniken. Diese Techniken bzw. Musik-Stücke führen immer kulturelle Bedeutungen mit sich, sie sind zu musikalischen Kulturtechniken geronnene Handlungs-Schemata. Musikalische Praxis kann demzufolge nach ästhetischer Form und kulturspezifisch konkretisiertem Inhalt unterschieden werden.

4. Ästhetische Erfahrung

4.2.2 Didaktische Implikationen

Bei seinen musikdidaktischen Erörterungen über musikalisch-ästhetische Praxis gilt Wallbaums Interesse der realen Unterrichtssituation. Insbesondere im Rahmen seines Entwurfs einer *Prozess-Produkt-Didaktik* gibt er zahlreiche Hinweise für eine konkrete Umsetzung seiner Vorstellungen in schulischem Musikunterricht. Wallbaum nennt – nach Analyse aller bisher vorliegenden Produktionsdidaktiken – zwei mögliche Begründungstypen für das prozess-produkt-didaktische Verfahren (vgl. Wallbaum 2009, S.272ff): „Ästhetische-Erfahrungssituationen-inszenieren“ und „Ästhetische-Techniken-veranschaulichen“ (propädeutisch, d.h. zur Vorbereitung auf spätere ästhetische Erfahrungen). Wenn musikalische Erfahrung im Mittelpunkt von Musikunterricht stehen soll, müsse Musikdidaktik primär darauf zielen, Situationen ästhetischer Praxis zu inszenieren. Da ästhetische Erfahrung nicht an die Verwendung bestimmter musikalischer Techniken gebunden sei, führe eine propädeutische Veranschaulichung ästhetischer Techniken primär in eine theoretische oder technisch-instrumentelle Art der Praxis. Wallbaum hält aber auch einen Übergang von technisch-instrumenteller Praxis in eine ästhetische Praxis für möglich und räumt ein: „Auf dem Weg zu einem möglichst attraktiven ästhetischen Produkt kann es freilich ratsam sein, technische Übungen, Erläuterungen und Veranschaulichungen einzuflechten, in deren Verlauf auch einmal (rezessiv) produktionsdidaktisch vorgegangen werden kann.“ (Wallbaum 2009, S.279) Eine propädeutische Veranschaulichung musikalischer Techniken solle dann stets eine ästhetische Erfahrung in absehbarer Zeit, d.h. im Verlauf einer konkreten Produktion vorbereiten. Die Rolle des Lehrers ist die des Musikexperten. Als handlungsleitende Orientierungshilfe für prozess-produkt-didaktische Inszenierungen gibt Wallbaum an:

„Triff deine Entscheidungen als Musikexperte in prozess-produkt-didaktischen Inszenierungen vor allem so, dass sie auf ästhetische Praxis zielen; (also auf ästhetische Produkte und damit zugleich auf ästhetische Wahrnehmungen und ästhetischen Streit bzw. ästhetische

Kritik). Alle weiteren didaktischen Erwägungen sind dagegen zweitrangig.“ (Wallbaum 2009, S.279)

Dass musikalisch-ästhetische Techniken nicht vorgegeben sind, hat Folgen für das Profil des Musiklehrers; Wallbaum führt dazu aus:

„Idealerweise hätte der Musikexperte alle denkbaren musikalisch-ästhetischen Techniken parat, um sie in der je konkreten Produktionssituation einsetzen zu können, die abhängig von den Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler [...] ist. Da aber niemand Experte für alle musikalisch-ästhetischen Techniken (und Praxen) sein kann, wird das jeweilige Profil des Musikexperten zu einem weiteren Bestimmungsfaktor der Produktionssituation.“ (Wallbaum 2009, S.265)

Aufgabe der Musikdidaktik nach Wallbaum ist es, musikalisch-ästhetische Praxis, d.h. korresponsive, kontemplative und imaginative Wahrnehmungsvollzüge anzuregen. Solange allerdings korresponsive wie auch kontemplative Vollzüge im Unterricht nicht thematisiert werden, sind sie nicht bildend; erst die ästhetische Praxis der Kunst, das Wechselspiel der drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung (einschließlich ästhetischer Kommunikation über die Qualität der Wahrnehmungsvollzüge), kann als spezifische Art der Weltzuwendung neue Sichtweisen auf die Welt eröffnen und ist insofern eine bildende Handlungsweise (vgl. Wallbaum 2010, S.103). Die Grundzüge einer *Prozess-Produkt-Didaktik*, welche primär darauf zielt, musikalische Erfahrung (als eine Form ästhetischer Erfahrung) zu ermöglichen, nennt Wallbaum wie folgt (vgl. Wallbaum 2009, S.287ff): Ästhetische Praxis regt Lern- und Bildungsprozesse an; dabei kann sich der spezifische Eigensinn und Wert ästhetischen Handelns nur in ästhetischer Erfahrung zeigen. Die Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und die ästhetische Kommunikation erfordern die Orientierung der Produktionsprozesse an ästhetischen Produkten. Eine wichtige Funktion für ästhetische Erfahrungen hat der ästhetische Streit („Ein erfüllter ästhetischer Streit kann einen wenig erfüllten Wahrnehmungsvollzug noch nachträglich zu einer erfüllten ästhetischen Praxis steigern“ (Wallbaum 2010, S.98)); über die Gelungenheit eines schulischen Produkts wird jeweils lokal entschieden. Die Veröffentlichung eines

4. Ästhetische Erfahrung

ästhetischen Produkts erhöht die Motivation, wirklich in ästhetischer Einstellung zu handeln und (selbst-)kritisch zu reflektieren. Ästhetische Erfahrungen sind nicht von der Verwendung bestimmter Stilmittel, musikalische Produkte nicht von bestimmten musikalischen Techniken abhängig. Die Produktion musikalischer Produkte erfordert musikalisch-technisches Wissen und Können; Ausgangspunkt ist jedoch stets die konkrete Situation an einer Schule (wie z.B. Interessen und Kompetenzen der beteiligten Schüler und Lehrer), damit möglichst viele vorhandene Faktoren für die Produktion genutzt werden können („Berücksichtige bei der Wahl der Techniken und des Materials die Situation in der einzelnen Lehr-Lerngruppe und Schule, so dass eine gute Chance besteht, ein ästhetisches Produkt zu produzieren“ (Wallbaum 2009, S.286)). Die Forderung, dass Musikunterricht erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis ermöglichen soll, bezeichnet Wallbaum auch als *einfaches musikdidaktisches Modell* (vgl. Wallbaum 2013, S.25ff). Wallbaum nennt eine entsprechende unterrichtliche Inszenierung bzw. die Produkte einer solchen Unterrichtspraxis *SchulMusik*, „die nicht ausschließlich Klassenmusizieren bedeuten würde, sondern auch musikalische Inszenierungen mit Tanzen, Malen und Schreiben zu Tonträgern, szenische Interpretation, Exkursion, Spiele mit Einstellungsübernahmen etc. umfassen würde“ (Wallbaum 2013, S.25). Da es nach Wallbaum keine musikalische Universalgrammatik gibt und musikalische Techniken immer kulturelle Bedeutungen mit sich führen, stellt sich die Frage, „welche musikalischen Kulturtechniken und charakteristischen Erfüllungsqualitäten relevant verschieden sind und wie diese unter schulischen Bedingungen aussichtsreich inszeniert werden können“ (Wallbaum 2010, S.115). (Interkulturell zu unterrichten hieße dann, Inszenierungen mit kontrastierenden Techniken aus verschiedenartigen Musikkulturen aufeinander folgen zu lassen.) Wallbaum hält es nur in Ausnahmesituationen für möglich, eine außerschulische Musikkultur nach ihren Regeln, Sinnzuschreibungen und Techniken so zu inszenieren, dass SchulMusik als ästhetische Praxis diese Kultur richtig repräsentiert:

„Wenn nämlich eine ästhetische Schulpraxis primär unter dem Gesichtspunkt inszeniert wird, dass eine *bestimmte* Musikkultur nachvollzogen werden soll, dann besteht die Gefahr, dass an die Stelle des Kriteriums des erfüllten ästhetischen Vollzugs das der Richtigkeit tritt, das sich allein an stilistischen und instrumentaltechnischen Standards und Traditionen orientiert. In diesem Fall würden zwei Interessen kollidieren, nämlich das an erfüllter ästhetischer Praxis im Sinne des einfachen musikdidaktischen Modells und das an der richtigen Reproduktion der musikkulturellen Techniken und Regeln.“
(Wallbaum 2013, S.33)

Dennoch hält Wallbaum die Orientierung an Musikkulturen für sinnvoll, um Schülern musikbezogene Orientierungskompetenz für einen verständigen Umgang mit den sie umgebenden musikalischen Realitäten zu vermitteln und um ihnen die kulturabhängige Verschiedenheit musikalisch-ästhetischer Praxen erfahrbar zu machen (vgl. Wallbaum 2013, S.34ff). Wallbaum schlägt vor, Musikkulturen auf „Familienähnlichkeiten“ zu untersuchen, eine entsprechende musikbezogene Erfahrungsqualität abzuleiten und diese mit geeigneten Techniken zu inszenieren. Das Ergebnis wäre gewissermaßen eine transkulturelle SchulMusik: „Aus der Verbindung von musikalisch-ästhetischer Erfahrung und vergleichender Verallgemeinerung würde die Orientierungskompetenz erwachsen. [...] Man könnte solches Modell *Musikpraxen erfahren und vergleichen* nennen.“ (Wallbaum 2013, S.35)

Grundsätzlich bietet Wallbaum mit seiner auf ästhetische Praxis und Erfahrung zielenden *Prozess-Produkt-Didaktik* ein konsistentes musikdidaktisches Modell. Dies gilt zumindest für seine Dissertation, d.h. für wirklich eigenständige Schülerproduktionen mit freier Wahl der Mittel bzw. Techniken. Der Vorschlag, (zur Ausbildung von musikbezogener Orientierungskompetenz) kulturübergreifende Erfahrungsqualitäten zu ermitteln und exemplarisch mit schulischen Mitteln zu inszenieren (SchulMusik) – ohne propädeutische Veranschaulichung spezifischer Kulturtechniken –, erscheint jedoch wenig realistisch. Nicht thematisiert wird überdies, wie eine erfüllte Praxis in Situationen musikalischer Reproduktion (in der schulischen Unterrichtswirklichkeit zahlreich und unvermeidbar) verwirklicht werden kann. Zwar soll dem Kriterium des erfüllten ästhetischen

4. Ästhetische Erfahrung

Vollzugs Priorität eingeräumt werden gegenüber dem Kriterium der richtigen Reproduktion von Techniken und Regeln einer (außerschulischen) Musikkultur; zumindest hier stellt sich aber doch die Frage, ob – und in welchem Maße – nicht die möglichst korrekte Reproduktion spezifischer Kulturtechniken zur Erfülltheit einer ästhetischen Praxis beiträgt oder sie sogar erst ermöglicht. In diesem Fall wäre ein propädeutisches Vorgehen (in Form von Lehrgängen und technischen Übungen) sinnvoll, vielleicht unerlässlich – ohne das Ziel der erfüllten ästhetischen Praxis prinzipiell aufgeben zu müssen. Wallbaum (2012) stellt an anderer Stelle (am Beispiel des Klassenmusizierens) drei musikdidaktische Zielsetzungen einander gegenüber: „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“, „Zeigen“ und „Ästhetische Praxis erfahren“. Zwar sieht er bei der Inszenierung ästhetischer Praxis die Gefahr, „dass es im beliebigen Klingelklangel endet, wenn es nur um Selbsterfahrung geht und nicht auch um ästhetische Qualität mit ihrem intersubjektiven Geltungsanspruch“, und er weist auch darauf hin, dass „das Realisieren einer erfüllten Praxis [...] ohne den Aufbau von Fähigkeiten und das Zeigen von Zusammenhängen [...] kaum denkbar“ ist (Wallbaum 2012, S.76f.); *auf welche Weise bzw. in welchem Maß* sich diese drei musikpädagogischen Zielsetzungen gegenseitig beeinflussen oder bedingen, erläutert er jedoch nicht. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie einer großen und bezüglich der individuellen musikalischen Kompetenzen und Vorerfahrungen in der Regel stark heterogenen Anzahl Schüler im Musikunterricht gleichzeitig eine erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis ermöglicht werden soll, wenn sich erfüllte ästhetische Erfahrung intrasubjektiv in der gelingenden Begegnung von Subjekt und (ästhetischem) Objekt ereignet. Selbst bei schulischen Eigenproduktionen im Sinne Wallbaums – und selbst wenn es gelänge, unerwünschte gruppensdynamische Prozesse zu verhindern, so dass jeder Schüler seine Vorstellungen einbringen könnte – steht doch zu vermuten, dass aufgrund des zwangsläufigen Kompromisses den jeweils kompetenteren und erfahreneren Schülern eine erfüllte ästhetische Praxis versagt bliebe. Schließlich kann die Erfülltheit einer bestimmten ästhetischen Praxis und damit die Eignung einer entsprechenden

Inszenierung empirisch bzw. objektiv nicht überprüft werden. Wallbaum weist in diesem Kontext auf die Bedeutung verbaler Äußerungen hin: „In Situationen ästhetischen Streits ist verbale Kommunikation der sicherste Indikator für das Vorliegen ästhetischer Praxis“ (Wallbaum 2010, S.96f.). Da aber ästhetische Kommunikation auch nach Wallbaum durchaus nicht auf der verbalen Ebene stattfinden muss, räumt er ein, „dass man bislang nicht einmal mit Hirnmessungen letztgültig wissen kann, ob Schüler wirklich in musikalischer Einstellung handeln oder vielleicht nur so tun als ob“ (Wallbaum 2010, S.89f.). Insgesamt bleibt festzuhalten: Wallbaum setzt seine theoretischen Erörterungen und die schulische Unterrichtswirklichkeit stets zueinander in Beziehung; dennoch bedarf es auch hier weiterer Konkretisierungen hinsichtlich der didaktisch-methodischen Konsequenzen.

4. Ästhetische Erfahrung

Zusammenfassung

Die „ästhetische Praxis“ ist (nach Seel) als spezifische Rationalität bzw. Praxisform eine Art des handelnden Weltzugangs. Der Begriff der ästhetischen Praxis ist bestimmt durch ästhetische Wahrnehmungsvollzüge oder Wahrnehmungsversuche in der Konfrontation mit Objekten und schließt auch „ästhetischen Streit“ ein. Die „ästhetische Praxis der Kunst“ ist charakterisiert durch ein Wechselspiel der drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung: korrespondierend, kontemplativ und imaginativ. Musik ist *„eine ästhetische Praxis mit musikalischen Techniken und solchen Produkten, die ihre ästhetischen Attraktionen zu einem bedeutenden Teil »im Schall«, also zum »hören« artikulieren“*. Techniken bzw. Musik-Stücke führen immer kulturelle Bedeutungen mit sich, sie sind zu musikalischen „Kulturtechniken“ geronnene Handlungs-Schemata (bzw. Spuren derselben). Eine „musikalische Praxis“ lässt sich unterscheiden nach ästhetischer Form und kulturspezifisch konkretisiertem Inhalt. Ästhetische Erfahrungen sind nicht abhängig von der Verwendung bestimmter musikalischer Techniken. Aufgabe schulischen Musikunterrichts ist das (prozess-produkt-didaktische) Inszenieren von Situationen musikalisch-ästhetischer Praxis (der Kunst).

4.3 Vergleich

In einem Vergleich der Praxisbegriffe von Christian Rolle und Christopher Wallbaum muss vorangestellt werden, dass der Praxisbegriff bei Rolle nicht sehr profiliert und seine Verwendung der Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang unpräzise ist, während Wallbaum den Begriff der (ästhetischen) Praxis in den Mittelpunkt seiner musikdidaktischen Perspektive stellt und seinen Praxisbegriff weiter ausdifferenziert. Rolle fokussiert in seinen Erörterungen vor allem die Begriffe (musikalische) *Bildung*, (ästhetische) *Erfahrung* und *ästhetische Wahrnehmung*; Wallbaum dagegen die Begriffe *musikalische Praxis*, *ästhetische Praxis* (der Kunst) sowie den Kulturbegriff. Im Gegensatz zu Wallbaum macht Rolle seinen Musikbegriff nicht explizit; sein Verständnis von einer musikalischen Praxis (verschiedenste Umgangsweisen mit Musik neben dem Musik-Machen) entspricht aber in etwa dem, was Wallbaum mit dem Begriff *SchulMusik* bezeichnet (unterschiedlichste musikalische Inszenierungen über das Klassenmusizieren hinaus, vgl. Kap. 4.2.2). Wallbaum unterscheidet eine musikalische Praxis nach ästhetischer Form und kulturspezifisch konkretisiertem Inhalt (*Kulturtechniken*); sein bedeutungsorientierter, sozialkonstruktivistischer Kulturbegriff beeinflusst sein Verständnis von musikalisch-ästhetischer Praxis und prägt insbesondere sein musikdidaktisches Modell. Rolle stellt fest, dass sich musikalische Bedeutungen in kulturell unterschiedlichsten musikalischen Praxen konstituieren; darüber hinaus wird der Kulturbegriff bzw. der kulturelle Aspekt einer Praxis in seinen Ausführungen nicht thematisiert. Bei der Bestimmung des Ästhetischen stimmen beide Autoren weitgehend überein. Sowohl Rolle als auch Wallbaum greifen zurück auf das Vernunftmodell Seels und betrachten die ästhetische Praxisform als eigensinnigen Modus von Rationalität bzw. unverzichtbare Art der Weltzuwendung. Rolle und Wallbaum gehen bei ihren Abhandlungen über ästhetische Erfahrung bzw. ästhetische Praxis somit von den gleichen (philosophischen) Prämissen aus. Folglich gibt es auch große Übereinstimmung in ihrem jeweiligen Verständnis von ästhetischer Praxis: Nach Rolle umfasst eine ästhetische Praxis

4. Ästhetische Erfahrung

ästhetische Wahrnehmungsvollzüge, ästhetische Produktionsprozesse sowie den ästhetischen Streit; nach Wallbaum ist eine ästhetische Praxis definiert durch ästhetische Wahrnehmungsvollzüge in der Konfrontation mit Objekten, entsprechende Handlungs- bzw. Verhaltensweisen der Wahrnehmenden sowie ästhetischen Streit. Wallbaum differenziert weiter; bildungsrelevant wird für ihn die ästhetische Praxis der Kunst durch das Wechselspiel der drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung: korrespondierend, kontemplativ und imaginativ. Rolle dagegen versäumt es, die Relation der drei Dimensionen eindeutig zu klären. Signifikant different sind die musikdidaktischen Zielsetzungen beider Autoren in den hinsichtlich des Praxisbegriffs untersuchten Texten. Rolle fragt nach der Relevanz musikalischer Praxis für Bildungsprozesse; seine Schrift ist eine theoretische Erörterung über musikalisch-ästhetische Bildung. Seine didaktisch-methodischen Vorschläge für den schulischen Musikunterricht – als Konsequenz seiner Untersuchung – beschränken sich im Wesentlichen auf die Empfehlung der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. Weitere diesbezügliche Konkretisierungen bleibt Rolle fast in jeder Hinsicht schuldig. Wallbaum betrachtet es als lern- und bildungstheoretisch begründete Voraussetzung, dass ästhetische Erfahrung der Zweck einer musikdidaktischen Praxis ist. Seine Untersuchung setzt in puncto Theorie damit später an; vor allem aber gilt sein Interesse von Anfang an der realen Unterrichtspraxis. In den Schriften Wallbaums finden sich dementsprechend zahlreiche konkrete Hinweise für die Umsetzung seiner *Prozess-Produkt-Didaktik*, für das Inszenieren von Situationen musikalisch-ästhetischer Praxis (der Kunst) und für das Realisieren einer transkulturellen *SchulMusik*. (Gleichwohl bleiben auch in Wallbaums musikdidaktischem Modell – so hat sich gezeigt – noch wesentliche Fragen offen.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Rolle entwickelt ausgehend von dem Begriff der *ästhetischen Erfahrung* ein theoretisches Konzept musikalisch-ästhetischer Bildung; die reale Lehr-Lern-Situation findet dabei kaum Beachtung. Wallbaum stellt einen sehr differenzierten Begriff von *ästhetischer Praxis* ins Zentrum seiner Überlegungen zu einer

Prozess-Produkt-Didaktik; bei seinem Entwurf eines musikdidaktischen Modells für den schulischen Musikunterricht berücksichtigt er auch den kulturellen Aspekt einer musikalischen Praxis. Beide Autoren gehen von den gleichen Prämissen aus; ihre Untersuchungen gründen wesentlich auf dem philosophischen Pragmatismus Martin Seels und können insoweit dieser philosophischen Richtung zugeordnet werden (dies gilt insbesondere für den Praxisbegriff Wallbaums). Vor dem Hintergrund des hier angestellten Vergleichs ist die weder begründete noch durch Quellenangaben belegte Äußerung Janks (betreffend den Praxisbegriff Wallbaums): „Sein offener, sozial-konstruktivistisch geprägter Praxisbegriff erscheint nur schwer mit dem ästhetischen Praxisbegriff von ROLLE vereinbar“ (Jank 2013, S.64) nicht nachzuvollziehen. In der vorliegenden Arbeit hat die Analyse der Texte zum Praxisbegriff beider Autoren keine Anhaltspunkte für eine solche Behauptung ergeben.

5. Ritual and Relationships

5 Ritual and Relationships

5.1 Christopher Small: Musicking

5.1.1 Praxisbegriff

Christopher Small nimmt unter den in der vorliegenden Untersuchung behandelten Autoren in zweierlei Hinsicht eine Sonderstellung ein. Zum einen wird in den Schriften Smalls der Praxisbegriff als solcher nicht thematisiert, zum anderen sind die meisten Arbeiten Smalls nicht aus einer musikdidaktischen, sondern primär aus einer musiksoziologischen Perspektive verfasst. Da seine Publikationen aber im Zusammenhang mit der Diskussion um den Praxisbegriff bzw. um eine „praxiale“ Musikphilosophie (nicht nur) in der deutschen Musikdidaktik zunehmend rezipiert werden,⁶ ist eine Darstellung der Positionen dieses Autors auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sinnvoll. Von Interesse sind in diesem Kontext Smalls Ausführungen zu dem von ihm geprägten Begriff „musicking“. Small formuliert eine Theorie dieses Begriffs in seinem 1998 erschienenen Buch „Musicking. The Meanings of Performing and Listening“. Auf Basis der „philosophy of mind“ von Gregory Bateson zeigt Small am Beispiel eines typischen Sinfoniekonzerts in einer typischen Konzerthalle, wie „musicking“ ein Ritual hervorbringt, durch welches die Teilnehmenden diejenigen Beziehungen („relationships“) erkunden („explore“), bekräftigen („affirm“) und zelebrieren („celebrate“), welche ihre soziale Identität konstituieren. Die Grundzüge dieser Theorie von „musicking“ sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Small stellt zunächst klar, dass Musik kein Objekt und kein Werk (im Sinne westlicher Musiktradition) ist: „There is no such thing as music. Music is not a thing at all but an activity, something that people do.“ (Small 1998, S.2) Der Begriff Musik stellt für ihn die Abstraktion einer Handlung dar. Die Vorstellung hingegen, dass den musikalischen Objekten bzw. Werken musikalische Bedeutung innewohne, bringe

⁶ z.B. Jank (2013) 54ff. oder Odendaal et al. (2014) 162–175.

verschiedene Konsequenzen mit sich. So würde (bezüglich der musikalischen Bedeutung) erstens der Aufführung bzw. Performance keine Beachtung geschenkt; zweitens stelle man sich eine Aufführung vor als Kommunikation in nur einer Richtung vom Komponisten zum individuellen Hörer durch das Medium des Künstlers (folglich sei Musik primär zum Hören da und öffentliche Aufführungen seien professionellen Künstlern zu überlassen); eine Aufführung könne drittens niemals besser sein als das aufgeführte Werk und viertens sei jedes musikalische Werk autonom. Small betont dagegen, dass die Bedeutung von Musik in der musikalischen Tätigkeit (bzw. Handlung bzw. Aktivität) zu suchen sei:

„The fundamental nature and meaning of music lie not in objects, not in musical works at all, but in action, in what people do. It is only by understanding what people do as they take part in a musical act that we can hope to understand its nature and the function it fulfills in human life.” (Small 1998, S.8)

Als musikalische Tätigkeit bezeichnet Small dabei (ausnahmslos) jede Tätigkeit, die zum Ereignis („event“) einer musikalischen Performance beiträgt; er prägt dafür den Begriff „musicking“, welchen er – grundlegend zunächst in etwas engerer Bedeutung – wie folgt definiert: „*To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for the performance (what is called composing), or by dancing.*” (Small 1998, S.9) Small betont, dass in dieser Definition jede denkbare musikalische Performance inbegriffen ist (also auch Aufzeichnungen) und dass das Verb „*to music*“ deskriptive und keine präskriptive Bedeutung hat, d.h. frei von Wertzuschreibungen ist. Ein musikalisches Werk ist demnach *ein* (möglicher) Aspekt „of the one great human activity that is called musicking“ (Small 1998, S.11). Nach Small erschafft „musicking“ dort, wo es stattfindet, ein Beziehungsgeflecht („set of relationships“) nicht nur zwischen organisierten Klängen, sondern auch zwischen den an der Aufführung teilnehmenden Menschen. Eine Theorie von „musicking“ als Möglichkeit, uns selbst und unsere Beziehungen zu anderen Menschen zu verstehen, sei damit eine

5. Ritual and Relationships

politische Angelegenheit im weitesten Sinne. Vor diesem Hintergrund muss dann eine geeignete Frage nach der Bedeutung von Musik lauten: „*What does it mean when this performance (of this work) takes place at this time, in this place, with these participants?*” (Small 1998, S.10) Bereits der Ort (bzw. das Gebäude) einer musikalischen Aufführung impliziert nach Small die Art der Beziehungen, die als wünschenswert empfunden werden:

„Like any other building, a concert hall is a social construction, designed and built by social beings in accordance with certain assumptions about desirable human behavior and relationships. These assumptions concern not only what takes place in the building but go deep into the nature of human relationships themselves.” (Small 1998, S.29)

Small bemerkt, dass jede Musikaufführung danach zu beurteilen ist, ob sie (für die Dauer dieser Aufführung) ein von den Teilnehmenden als ideal empfundenenes Beziehungsgeflecht erzeugt; und dies können letztlich nur die Teilnehmenden einschätzen. In dieser Vergegenwärtigung idealer Beziehungen durch „musicking“ sieht Small eine Art der Welterkenntnis:

„If [...] musicking is an activity by means of which we bring into existence a set of relationships that model the relationships of our world, not as they are but as we would wish them to be, and if through musicking we learn about and explore those relationships, we affirm them to ourselves and anyone else who may be paying attention, and we celebrate them, then musicking is in fact a way of knowing our world – not the pre-given physical world, divorced from human experience, that modern science claims to know but the experiential world of relationships in all its complexity – and in knowing it, we learn how to live well in it.” (Small 1998, S.50)

Small greift hier zurück auf die „philosophy of mind“ von Gregory Bateson (vgl. Small 1998, S.50ff). Danach ist der Geist als Fähigkeit, Informationen zu geben und auf sie zu reagieren, mit der äußeren Welt verbunden durch einen aktiven Prozess der Auseinandersetzung; multiple Stimuli werden als „news of difference“ zu einer *Erfahrung* verarbeitet. Die Informationsverarbeitung ist dabei beeinflusst von vererbter Veranlagung und Vorerfahrungen. Wissen ist damit als Produkt

sowohl des Wissenden als auch des Gewussten niemals ganz objektiv. Um Informationen über Beziehungen richtig zu verstehen, bedarf es weiterer Informationen über deren Kontext („metamessages“). Für die Verständigung über solcherart Beziehungsgeflecht erweist sich die diskontinuierliche verbale Kommunikation als ungeeignet; mit der Sprache der Gesten („language of gesture“) hingegen ist es möglich, Beziehungen zwischen Menschen wie zwischen den Menschen und dem „pattern that connects“ zu artikulieren und zu erkunden. Hinsichtlich dieser Beziehungen sieht Small eine enge Verbindung der Begriffe: Ritual, Mythos, Metapher, Kunst und Emotion (vgl. Small 1998, S.94ff). „Musicking“ ist, so Small, immer mit einer Absicht verbunden, hat rituelle Bedeutung. Ein Ritual charakterisiert Small folgendermaßen:

„Ritual is a form of organized behavior in which humans use the language of gesture, or paralinguage, to affirm, to explore and to celebrate their ideas of how the relationships of the cosmos (or of a part of it), operate, and thus of how they themselves should relate to it and to one another. [...] Such ideas held in common about how people ought to relate to one another, of course, define a community, so rituals are used both as an act of affirmation of community (»This is who we are«), as an act of exploration (to try on identities to see who we think we are), and as an act of celebration (to rejoice in the knowledge of an identity not only possessed but also shared with others).“ (Small 1998, S.95)

Nach Small vergegenwärtigen sich die am Ritual Teilnehmenden die ihrer Ansicht nach idealen Beziehungen auf eine metaphorische Art und Weise; dabei *erfahren* sie diese Beziehungen körperlich und sind (oft stark) emotional involviert. Metaphorisches Denken oder Verhalten bedeutet für Small:

„we project patterns that derive from the concrete experience of our bodies and our senses onto more abstract experiences and concepts. The relations that our senses perceive between the parts of the concrete experience are equated with more abstract sets of relationships such as those of morals, ethics, social relations on both the large and the small scale, and the shapes of political power.“ (Small 1998, S.102)

In einem Ritual sieht Small ein wirksames Mittel, um sozialen Zusammenhalt und soziale Stabilität zu sichern. An einem Ritual

5. Ritual and Relationships

teilzunehmen, bedeutet für Small, einen Mythos als Paradigma für Werte, Erfahrungen, Verhalten und Beziehungen nachzuspielen. Er betrachtet einen Mythos als Erklärungs- bzw. Deutungsversuch der Beziehungen auf dieser Welt und als Fundament jeder sozialen und kulturellen Institution. Damit betrifft ein Mythos als Leitbild für Werte und Verhalten stets heutige Beziehungen, unabhängig von seiner historischen Korrektheit. Ein Mythos erzählt also auf metaphorische Art und Weise über die Entstehung der Beziehungen, während ein Ritual als Metapher „in action“ zu verstehen ist. Alle drei Begriffe: Ritual, Mythos und Metapher sind nach Small Aspekte desselben Prozesses, „in which the physical and sensuous experience of human beings and our bodily experiences of the world are used to understand those often extremely complex and abstract concepts with which we, like all living beings, need to be able to deal“ (Small 1998, S.104). Kunst hat für Small immer eine essenzielle rituelle Funktion und kann somit niemals autonom sein; dabei gilt: „Ritual does not just *use* the arts but itself is the great unitary performance art in which all of what we today call the arts – and some of the sciences as well – have their origin.“ (Small 1998, S.106) Dies bestätigt noch einmal den Tätigkeits- (bzw. Handlungs- bzw. Aktivitäts-)charakter von Kunst: „all art is performance art, which is to say that it is first and foremost activity“ (Small 1998, S.108). Notation dient als Gedächtnisstütze und ermöglicht eine Aufführung an anderem Ort und zu anderer Zeit; nur in der westlichen Konzerttradition hat eine Partitur zusätzlich die Funktion als Medium, durch welches sich der Kompositionsakt realisiert. Ein musikalisches Werk existiert nach Small aber nur in Form von Beziehungen zwischen Klängen während einer musikalischen Aufführung bzw. Performance. In einem aktiven mentalen Prozess werden diese oft extrem komplexen Beziehungen wahrgenommen und mit Bedeutung versehen; dabei kontrolliert eine Art Syntax (z.B. Funktionsharmonik) die Klangrelationen.

Nach Small erschließt sich jeder Mensch die Welt, ihren Sinn und ihre Beziehungen auf individuelle Art und Weise und ist dabei geprägt durch seine angeborene Disposition, seine Erfahrungen und seine Wahrnehmung der verschiedenen sozialen Gruppen, denen er angehört

(vgl. Small 1998, S.130ff). Eine soziale Gruppe ist charakterisiert durch gemeinsame Erfahrungen und Werte:

„It is shared assumptions about relationships, with the rest of the world as well as with one another, that holds social and cultural groups together. Further, we might expect that such groups should try to pass on their values to members of succeeding generations, and all social groups do, in fact, have institutions, either formal or informal, for doing just that.” (Small 1998, S.131)

Im Ritual sieht Small ein wirksames Mittel, um in die Komplexität der Beziehungen einzuführen; „musicking“ dient also der sozialen Definition und Selbstdefinition. Beziehungen, so stellt Small unter Berufung auf Bateson fest, gelangen ins Bewusstsein und werden erfahren in Form von Emotionen; d.h. während eines Rituals bzw. beim „musicking“ äußern sich als ideal empfundene Beziehungen in starken positiven Emotionen. „Musicking“ artikuliert nach Ansicht Smalls eine spezifische Sicht der Welt und menschlicher Beziehungen und hat immer auch einen religiösen Aspekt insofern, als die Teilnehmenden während des Rituals in Berührung kommen mit dem „pattern which connects“, dem „great pattern of mind“. Das Prinzip einer musikalischen Aufführung bzw. von „musicking“ fasst Small noch einmal zusammen:

„Members of a certain social group at a particular point in its history are using sounds that have been brought into certain kinds of relationships with one another as the focus for a ceremony in which the values – which is to say, the concepts of what constitute right relationships – of that group are explored, affirmed, and celebrated. [...] By bringing into existence relationships that are thought of as desirable, a musical performance not only reflects those relationships but also shapes them.” (Small 1998, S.183)

Small unterscheidet zwei Arten Beziehungsgeflecht: zum einen die Beziehungen zwischen den von Musikern erzeugten Klängen, zum anderen die Beziehungen zwischen den am „musicking“ Beteiligten. Diese beiden Beziehungsgeflechte stehen wiederum in Relation zueinander in einer immer komplexer werdenden Spirale von Beziehungen (d.h. Beziehungen zwischen Beziehungen zwischen Beziehungen usw.). Die Klänge und ihre Relation konstituieren dabei

5. Ritual and Relationships

nicht die Erfahrung als Ganzes, aber sie sind ein wesentlicher Teil der Erfahrung. Die komplexen Beziehungen und die Erfahrung dieser Beziehungen beim „musicking“ können nicht in Worten ausgedrückt werden: „The best one can hope to do with words is suggest ways in which we might begin to understand the experience. The understanding itself can come only from the musicking itself.” (Small 1998, S.185) Zwar ist die Gestensprache einer musikalischen Aufführung offen für Neuinterpretationen; doch die Relation der Klänge, fixiert durch Notation oder Aufzeichnung, und ihr ritueller Gebrauch können nicht voneinander isoliert werden:

„But if the link between the notated work (or the recorded performance) and the ritual uses made of it is flexible, it is not infinitely so. There need not to be total congruence in the (second-order) relationship between the relationships articulated by a musical work itself and those that are articulated by the ritual of its performance, but there does need to be some link, some accord between them [...]. When the link becomes too attenuated, it will break, and either the ritual or the repertory will no longer be performed.” (Small 1998, S.214)

Small wendet sich abschließend der Frage des *Ästhetischen* bzw. der *Schönheit* („beauty“) zu. Er betrachtet *Schönheit* als Repräsentation der (stimmigen) Beziehung zwischen wahrnehmendem Subjekt und dem wahrgenommenen Objekt (im Falle des „musicking“ ist das Objekt die musikalische Performance) im Bewusstsein. Wiederum unter Berufung auf Bateson definiert Small das Empfinden von *Schönheit* als

„a sign that the gesture or object relates to the perceiver in such a way as to reveal the workings of the pattern which connects as it is conceived as a set of ideal relationships by the perceiver. It is as if the perceiver has in his or her mind a grid of relationships that appear as ideal and that the regularities in the perceived object or gesture are somehow mapped onto the regularities in the mental pattern; and where they fit, they create the sensation we call beauty.” (Small 1998, S.219)

Damit ist die Frage des *Ästhetischen* eine Frage der menschlichen Beziehungen; Small schließt: „It seems that Bateson’s observation that »The question ‘How do I relate to this creature?’ is an *esthetic* one« is not

only true but of profound significance in the development of our own relationships.” (Small 1998, S.220)

5.1.2 Didaktische Implikationen

Da Small seine Theorie des „musicking“ aus einer musiksoziologischen Perspektive entwickelt, werden musikdidaktische Konsequenzen in seiner Abhandlung nicht aufgezeigt. Es finden sich jedoch einige für musikpädagogische Überlegungen unmittelbar relevante Äußerungen (vgl. Small 1998, S.207ff). Small geht davon aus, dass jedem Menschen das Talent zum „musicking“, d.h. zur Sprache der Geste und ihrer Anwendung in musikalischen Performances, angeboren ist. Dieses Talent müsse sich entwickeln sowohl durch informelles als auch formelles Lernen in Familie und Gesellschaft; dafür fehle aber in modernen Industriegesellschaften ein entsprechender sozialer Kontext. Für den Musikpädagogen sieht Small daher die große Herausforderung, „how to provide that kind of social context for informal as well as formal musical interaction that leads to real development and to the musicalizing of the society as a whole“ (Small 1998, S.208). Musikalisches Lernen kann nach Small nur „musicking“ bzw. „to music“ bedeuten, d.h. Teilnehmen am Ritual einer musikalischen Performance. Verbale Diskurse über „musicking“ können das „musicking“ selbst nicht ersetzen, aber sinnvoll ergänzen: „talking about musicking and comparing musical experiences is not only an inexhaustible source of conversational and literary topics but can enrich the relationships which taking part in performances has created“ (Small 1998, S.210). Small betrachtet „musicking“ und das damit verbundene Reflektieren sozialer Beziehungen als politischen Akt. Bildungsrelevant ist „musicking“ insofern, als es zur Persönlichkeitsentwicklung und zur sozialen Reifung beiträgt: „To music is not a mere enhancement of spare-time enjoyment but is an activity by means of which we learn what are our ideal social relationships, and that is as important for the growth of an individual to full social maturity as is talking and understanding speech.“ (Small 1998, S.210) Das Reflektieren der im Ritual der musikalischen Aufführung erkundeten, bekräftigten

5. Ritual and Relationships

und zelebrierten Beziehungen ermöglicht ein Verständnis derjenigen Gesellschaft bzw. sozialen Gruppe, die diese Art „musicking“ hervorbringt. Dafür formuliert Small drei grundsätzliche Fragen (vgl. Small 1998, S.193): Welches sind die Beziehungen zwischen den Teilnehmenden und der Umgebung („physical setting“)? Welche Beziehungen haben die Teilnehmenden untereinander? Welches sind die Beziehungen zwischen den erzeugten Klängen? Small betont, dass eine bestimmte Art des „musicking“ niemals von sich aus besser ist als eine andere. (In Schulen führe eine derartige Hierarchisierung und Wertung oft zur Entmutigung der Lernenden.) Im Gegenteil kann „musicking“ nur von den jeweils Teilnehmenden beurteilt werden nach dem Erfolg bezüglich der Artikulation ihrer Vorstellung von Beziehungen. Ein subjektives (Geschmacks-)Urteil den musikalischen Stil betreffend ist nach Small immer zugleich eine Bewertung des gesamten (idealen) Beziehungsgeflechts; ein Urteil ist damit niemals „rein ästhetisch“, sondern immer auch sozial. Somit ergeben sich die Kriterien für die Gelungenheit einer musikalischen Aufführung:

„If the function of musicking is to explore, affirm, and celebrate the concepts of ideal relationships of those taking part, then the best performance must be one that empowers all the participants to do this most comprehensively, subtly and clearly, at whatever level of technical accomplishment the performers have attained. Such subtlety, comprehensiveness and clarity do not depend on virtuosity but reflect, rather, the participants' (that is, both performers and listeners) doing the best they can with what they have.“ (Small 1998, S.215)

Small schließt hier jedoch das Streben nach (auch technischer) Perfektion explizit mit ein und konkretisiert:

„Doing the best one can with what one has is a recipe, not, as may at first be thought, for smug mediocrity but for constant advance into new territory, since those who persist in doing the best they can with what they have will get better, will find new nuances of relationship, and new skills with which to articulate them.“ (Small 1998, S.215)

Zwar basiert nach Small eine musikalische Aufführung immer auf einer Tradition, d.h. auf einem bekannten musikalischen Beziehungsgeflecht, sonst wäre ein Verständnis unmöglich. Doch für die Persönlichkeits-

entwicklung sind nicht nur Aufführungen wichtig, welche als Rückversicherung die gewohnten Beziehungsmuster bestätigen; „we also need performances that expand our concepts of relationships, that present relationships in new and unfamiliar light, bring us to see our place in the world from a slightly different point of view“ (Small 1998, S.216).

Im Folgenden sollen nun einige mögliche Konsequenzen für die Musikpädagogik formuliert werden.⁷ „Musicking“ ist ein Bildungsprozess insofern, als es dazu beiträgt, sich selbst und den (sozialen) Kontext verstehen zu lernen. Prinzipielle Aufgabe der Musikpädagogik ist es, eine (aktive) Teilnahme am Ereignis („event“) einer musikalischen Performance zu ermöglichen, in welchem die Lernenden ihre Beziehungen zu den Klängen, zu der (physischen) Umgebung und ihre Beziehungen untereinander erkunden, bekräftigen und zelebrieren können; eine Teilnahme muss dabei selbstverständlich auf freiwilliger Basis erfolgen. Der sehr weit gefasste Begriff des „musicking“ impliziert, dass eine Teilnahme an diesem „musical event“ auch ohne Vorerfahrung und ohne formelle musikalische Bildung (und nicht nur singend oder ein Instrument spielend) möglich ist. Eine bestimmte Musikkultur bzw. ein bestimmter musikalischer Stil ist nicht zu bevorzugen und das Ziel, eine partizipative Gemeinschaft zu bilden, hat Vorrang gegenüber der Vermittlung klang- oder kontextspezifischer Standards und Werte. Insgesamt geht es um die Entwicklung musikalischer, und das heißt nach Small auch sozialer Handlungsfähigkeit durch „musicking“; diese Entwicklung ist durch Musikpädagogik zu fördern. Grundsätzlich lassen sich mit den Ausführungen Smalls zwei unterschiedliche didaktisch-methodische Vorgehensweisen begründen: Zum einen wäre ein propädeutischer Musikunterricht denkbar. Die Lernenden werden (z.B. mithilfe der von Small entwickelten Fragen) für die Beziehungs-

⁷ Weiterführende Überlegungen bezüglich musikpädagogischer Konsequenzen (einschließlich einer Gegenüberstellung der Position Smalls mit den musikdidaktischen Modellen David J. Elliotts und Lucy Greens) finden sich bei Odendaal et al. (2014) 162–175.

5. Ritual and Relationships

strukturen (kulturell) verschiedener Arten des „musicking“ sensibilisiert und bekommen diejenigen musikalischen (d.h. auch sozialen) Kompetenzen vermittelt, die sie befähigen, an realen (außerinstitutionellen) Formen des „musicking“ (ihrer Wahl) teilzunehmen; dabei werden sie ermutigt und unterstützt, sich auch in neue, unvertraute „musical events“ zu involvieren. Zum anderen ließe sich ein Musikunterricht rechtfertigen, der es sich unmittelbar zur Aufgabe macht, innerhalb der Institution „musicking“ (mit den Lernenden als Teilnehmern) zu „inszenieren“. Die Gruppe der Lernenden bildet eine eigene soziale Gemeinschaft und erkundet, bekräftigt und zelebriert ihre Beziehungen zueinander, zu den Klängen und zum Umfeld; die Lernenden entwickeln dabei ihre musikalischen (d.h. auch sozialen) Kompetenzen „doing the best they can with what they have“. Letzteres dürfte den Vorstellungen Smalls am nächsten kommen, wirft jedoch auch essenzielle didaktisch-methodische Fragen auf, z.B. bezüglich des Umgangs mit Heterogenität (d.h. musikbezogenes Wissen und Können, Vorerfahrungen, Interessen), der Rolle des Lehrenden, der Leistungsbeurteilung bzw. Evaluation. Beide musikunterrichtlichen Vorgehensweisen können letztlich aber (in unterschiedlicher Gewichtung) miteinander kombiniert werden.

Zusammenfassung

Musik ist „human activity“; die Bedeutung von Musik liegt in der musikalischen Tätigkeit (bzw. Handlung bzw. Aktivität). Zentraler Begriff (der musiksoziologischen Abhandlung) ist „musicking“: *„To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for the performance (what is called composing), or by dancing.“* „Musicking“ erschafft dort, wo es stattfindet, ein Beziehungsgeflecht („set of relationships“) nicht nur zwischen organisierten Klängen, sondern auch zwischen den an der Aufführung teilnehmenden Menschen. „Musicking“ (mit Bezug auf die „philosophy of mind“ von Bateson) bringt ein Ritual hervor, durch welches die Teilnehmenden mittels Sprache der Gesten („language of gesture“) diejenigen Beziehungen („relationships“) erkunden („explore“), bekräftigen („affirm“) und zelebrieren („celebrate“), welche ihre soziale Identität konstituieren. „Musicking“ artikuliert eine spezifische Sicht der Welt und dient der sozialen Definition und Selbstdefinition. Musikalisches Lernen heißt „to music“, d.h. Teilnehmen am Ritual einer musikalischen Performance („musicking“) und dabei *„doing the best one can with what one has“*.

6. Zusammenfassende Gegenüberstellung und Vergleich der Praxisbegriffe

6 Zusammenfassende Gegenüberstellung und Vergleich der Praxisbegriffe

Im Folgenden werden die Praxisbegriffe der in der vorliegenden Arbeit behandelten sieben Autoren zusammenfassend gegenübergestellt und relevante Vergleichsaspekte herausgearbeitet.

Zwischen Elliott und Regelski (vgl. Kap. 2.4) konnten nur im Ansatz inhaltliche Parallelen aufgezeigt werden. Beide Autoren wenden sich gegen die Idee einer „aesthetic experience“ und beziehen sich bei ihrer Begriffsbestimmung von „praxial“ auf Aristoteles. Während Elliotts Abhandlung sich im Folgenden aber vornehmlich auf die Arbeiten Mihaly Csikszentmihalyis (u.a.) gründet, baut Regelski seine gesamte Philosophie der Musik und Musikerziehung auf seiner eigenen Interpretation der aristotelischen Begriffsunterscheidung von *theoria*, *techne* und *praxis* auf. Insgesamt überwiegen die Divergenzen. Hinsichtlich der durch Musik zu erlangenden „Güter“ oder Werte ist Regelskis „praxialer“ Ansatz („gute Resultate“ für ein erfülltes Leben) „offener“ bzw. (auch kulturell) unspezifischer als derjenige Elliotts (*flow*-Erfahrungen beim Musik-Machen innerhalb einer musikalischen Tradition). In Konsequenz bietet Regelski für die Musikpädagogik nur sehr allgemeine Empfehlungen, während Elliott eine sehr konsistente musikdidaktische Konzeption vorzuweisen hat. Adäquates Musikhören verlangt nach Elliott musikpraktische Erfahrung; Regelski hält dagegen den Aufbau von diesbezüglichen Kompetenzen auch ohne musikpraktische Erfahrungen für möglich. Ziel der Musikerziehung nach Elliott ist die Ausbildung von „musicianship“ zur Bewältigung (angemessener) musikalischer Herausforderungen. Für Regelski spielen die instrumentalen „musicianship skills“ der *techne* eine untergeordnete Rolle und werden von den Erfordernissen der jeweiligen *praxis* her bestimmt.

Kaiser und Vogt (vgl. Kap. 3.3) entwickeln ausgehend von der aristotelischen Unterscheidung von *praxis* (sittliches Handeln) und *poiesis* (herstellende Tätigkeit) ihr je eigenständiges theoretisches Konzept einer „musikalischen Praxis“; dabei entfernen sie sich signifikant

von der aristotelischen Lehre. Quer zu der Unterscheidung von *praxis* und *poiesis* unterscheidet Kaiser weiter zwischen einer nur *Usuellen Musikpraxis* und einer (freiwilligen und bewussten) *Verständigen Musikpraxis*. Umsetzungsvorschläge für eine reale Lehr-Lern-Situation finden sich jeweils nicht. Wesentliche Übereinstimmungen hinsichtlich des Verständnisses von Praxis sind somit zwischen Regelski, Kaiser und Vogt festzustellen. Alle drei Autoren setzen an beim Begriffsursprung und der aristotelischen Unterscheidung von *praxis* (und *phronesis*) und *poiesis* (und *techne*); diese Begriffe (und ihre Bedeutungen) bleiben Bezugspunkt ihrer je eigenständigen Ausarbeitungen. Allerdings bezieht Regelski den Begriff der *theoria*, Kaiser den Begriff der *Arbeit* als entscheidendes Charakteristikum in seine Betrachtung mit ein. Sowohl Regelski als auch Kaiser und Vogt übernehmen von Aristoteles den ethischen, sittlichen Aspekt einer *praxis* in ihren Praxisbegriff. Danach zielt Musik als *praxis* auf „richtige“ Resultate bzw. auf ein „gutes“, „gelingendes“ Leben. Die eigentliche ethische Frage, was konkret als „richtig“ oder „gut“ zu bezeichnen ist, wird von keinem der drei Autoren weiter erörtert.

Ein Exkurs zum aristotelischen Begriffsverständnis von *praxis* (vgl. Kap. 3.5) hat deutlich gemacht, dass sowohl Regelskis (und Elliotts) als auch Kaisers und Vogts Übertragung der aristotelischen *praxis*-Lehre auf den Bereich der Musik bzw. auf die aktive Musikausübung nicht nur eine grobe Simplifizierung, sondern auch eine signifikante Modifizierung darstellt. Die genannten Autoren übernehmen ein formales begriffliches Kategoriensystem; inhaltlich können sie sich zur Bekräftigung ihrer Argumentation jedoch nicht auf die Autorität des Aristoteles berufen. Das proklamierte ethische bzw. sittliche Moment einer „musikalischen Praxis“ ist überdies anhand ihrer Ausführungen nicht erkennbar.

Der Vergleich der Praxisbegriffe von Rolle und Wallbaum (vgl. Kap. 4.3) hat ergeben: Rolle entwickelt ausgehend von dem Begriff der *ästhetischen Erfahrung* ein theoretisches Konzept musikalisch-ästhetischer Bildung; die reale Lehr-Lern-Situation findet dabei kaum Beachtung. Wallbaum stellt einen sehr differenzierten Begriff von *ästhetischer Praxis* ins Zentrum seiner Überlegungen zu einer Prozess-

6. Zusammenfassende Gegenüberstellung und Vergleich der Praxisbegriffe

Produkt-Didaktik; bei seinem Entwurf eines musikdidaktischen Modells für den schulischen Musikunterricht berücksichtigt er auch den kulturellen Aspekt einer musikalischen Praxis und gibt konkrete Hinweise für das Inszenieren von Situationen musikalisch-ästhetischer Praxis (der Kunst) und für das Realisieren einer transkulturellen *SchulMusik*. Beide Autoren gehen bei der Bestimmung des Ästhetischen von den gleichen Prämissen aus; ihre Untersuchungen gründen wesentlich auf dem philosophischen Pragmatismus Martin Seels, der sprachanalytische und phänomenologische Perspektiven integriert. Folglich gibt es große Übereinstimmung in ihrem jeweiligen Verständnis von ästhetischer Praxis (die ästhetische Praxisform wird als eigensinniger Modus von Rationalität bzw. unverzichtbare Art der Weltzuwendung betrachtet). Ebenso entspricht das Verständnis Rolles von einer musikalischen Praxis (verschiedenste Umgangsweisen mit Musik neben dem Musik-Machen) in etwa dem, was Wallbaum mit dem Begriff *SchulMusik* bezeichnet (unterschiedlichste musikalische Inszenierungen über das Klassenmusizieren hinaus). Insgesamt aber ist der Praxisbegriff Rolles gegenüber dem differenzierten Begriffsverständnis Wallbaums wenig profiliert.

Der Musikbegriff Smalls entspricht etwa demjenigen Regelskis und Elliotts; alle drei Autoren betrachten Musik als „human activity“; die Bedeutung von Musik liegt demnach in der musikalischen Tätigkeit bzw. im musikalischen Handeln innerhalb eines spezifischen Kontextes. Zu einer Vorstellung von Musik als (aristotelischer) *praxis* (im Unterschied zu *poiesis*) geleitet von einer situationsspezifischen *phronesis* und mit ethischem Anspruch (vgl. Regelski; Kaiser; Vogt) finden sich jedoch keine Parallelen in den Ausführungen Smalls. Ein Vergleich der Position Smalls mit der „praxialen“ Philosophie Elliotts erweist sich als effektiv. „Musicking“ ist nach Small zunächst ein soziales Phänomen; die Teilnehmenden erkunden, bekräftigen und zelebrieren diejenigen Beziehungen, die ihre soziale Identität konstituieren und ihre spezifische Sicht der Welt artikulieren. Die Beziehungen zwischen den Klängen sind dabei ein wesentlicher Teil. Soziale Definition und Selbstdefinition sind die Ziele des „musicking“. Teilnahme am „musicking“ bedeutet zugleich

musikalisches Lernen. Elliott nimmt seinen Musikbegriff zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Eine „musical practice“ bezeichnet er als musikalische Tätigkeit, deren Ergebnisse zu messen sind an den Standards, Traditionen, Vorstellungen und Absichten einer bestimmten soziokulturellen Gruppe. Die Ziele von „musical practice“ sind „flow“, „self-growth“, „self-knowledge“ und „raised self-esteem“. Musikalisches Lernen bedeutet Entwicklung von (kontext- bzw. kulturabhängigem) „musicianship“ durch „music(ing)“. Beide Autoren fassen „musicking“ bzw. „musical practice“ als Aktivität auf und betonen die Bedeutung des soziokulturellen Kontextes. Inhaltliche Überschneidungen lassen sich auch in den Zielsetzungen von Selbstdefinition bzw. „self-growth“ und „self-knowledge“ mittels (selbst)bestätigender Erfahrungen erkennen. Schließlich sind sowohl „musicking“ als auch „musical practice“ partizipative Tätigkeiten und musikalisches Lernen findet statt in Form der aktiven Teilnahme am „music(k)ing“. Zwischen den Positionen der beiden Autoren werden aber auch wesentliche Unterschiede sichtbar. Der Begriff des „musicking“ ist gegenüber dem der „musical practice“ weitreichender, schließt jede Tätigkeit ein, die zum Ereignis einer musikalischen Performance beiträgt, und umfasst auch das soziale Beziehungsgeflecht der Teilnehmenden. Während es sich bei der Ausbildung von „musicianship“ (Elliott) primär um musikbezogenes Wissen und Können handelt, geht es beim „musicking“ (Small) daher auch um die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Die entscheidendste Divergenz dürfte aber im Folgenden bestehen (vgl. dazu auch Odendaal et al. 2014, S.165ff): Das Ritual des „musicking“ konstituiert die musikalischen und sozialen Werte, d.h. diese Werte stehen nicht im Vorhinein fest. Handlungskompetenz ist dann die Fähigkeit, aktiv an einer musikalischen Performance („musicking“) teilzunehmen. In der Konzeption Elliotts sind dagegen die musikalischen Werte einer „musical practice“ durch die jeweiligen Standards und Traditionen (normativ) vorgegeben. Um sich in einer bestimmten „musical practice“ zu betätigen, bedarf es daher der Einführung in die entsprechende Musikkultur. Inhaltliche Parallelen zeigen sich auch zwischen Smalls Verständnis von „musicking“ und dem Praxisbegriff Wallbaums. Nach

6. Zusammenfassende Gegenüberstellung und Vergleich der Praxisbegriffe

Small erschließt sich jeder Mensch die Welt, ihren Sinn und ihre Beziehungen auf individuelle Art und Weise und ist dabei geprägt durch seine angeborene Disposition, seine Erfahrungen und seine Wahrnehmung der verschiedenen sozialen Gruppen, denen er angehört; im „musicking“ sieht Small eine Art der Welterkenntnis. Wallbaum versteht unter Praxis ein Wechselspiel zwischen genetischen Anlagen, Handlungen und Reaktionen der Umwelt, in das immer mehr oder weniger soziokulturelle Interaktionen eingeflochten sind; Praxis ist für Wallbaum eine Art der Weltzuwendung. Auch haben beide Autoren einen ähnlichen Begriff des *Ästhetischen* bzw. der *ästhetischen Erfahrung*. (Diese Ähnlichkeit lässt sich prinzipiell auch zwischen Small und Rolle konstatieren.) Small betrachtet die Erfahrung des ästhetisch *Schönen* als Repräsentation der (stimmigen) Beziehung zwischen wahrnehmendem Subjekt und dem wahrgenommenen Objekt (im Falle des „musicking“ ist das Objekt die musikalische Darbietung) im Bewusstsein (vgl. Kap. 5.1.1). Für Wallbaum ereignet sich ästhetische Erfahrung im Moment der (stimmigen) Begegnung zwischen Subjekt und Objekt, d.h. in Situationen der praktizierten Wahrnehmung bzw. der *erfüllten Praxis*, wenn die Qualität des Ästhetischen sich zeigt. Insgesamt ließe sich so die These aufstellen, dass es sich bei der Vergegenwärtigung idealer Beziehungen durch „musicking“ (Small) und der „erfüllten ästhetischen Praxis der Kunst“ mit dem Wechselspiel der drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung (Wallbaum) um denselben Sachverhalt handelt mit je unterschiedlicher Fokussierung; d.h. erfüllte ästhetische Praxis ist die *Erfahrung* idealer Beziehungen, wobei die Klangbeziehungen (Small) bzw. die im Schall artikulierten ästhetischen Attraktionen (Wallbaum) eine wesentliche Rolle spielen. Schließlich ist die aus den Vorstellungen Smalls hergeleitete didaktisch-methodische Konsequenz, musikalisches Lernen durch die *Inszenierung* von „musicking“ zu ermöglichen, ähnlich dem Vorschlag Wallbaums, im Musikunterricht Situationen musikalisch-ästhetischer Praxis (der Kunst) zu inszenieren (vgl. hierzu auch den didaktisch-methodischen Vorschlag Rolles der „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“).

Eine punktuelle Gemeinsamkeit hinsichtlich ihres Praxisverständnisses lässt sich zwischen Regelski und Wallbaum anmerken insofern, als beide Autoren die Auswahl und Bewertung geeigneter „musical process-values“ bzw. musikalischer Techniken abhängig von der spezifischen Praxissituation sehen. Zwischen den auf dem aristotelischen Begriffsverständnis basierenden Ansätzen Kaisers und Vogts und den auf dem philosophischen Pragmatismus Seels gründenden Ansätzen Wallbaums und Rolles lassen sich keine inhaltlichen Parallelen von Relevanz nachweisen. Berührungspunkte zeigen sich jedoch zwischen den Praxisbegriffen Elliotts und Wallbaums. Beide Autoren betonen die Kontext- bzw. Kulturabhängigkeit musikalischer Techniken, Bedeutungen und Werte. Daraus ziehen sie jedoch unterschiedliche Konsequenzen: Elliott macht jeweils die Standards und Traditionen einer spezifischen Musikkultur zum Maßstab einer musikalischen Praxis; in der dann notwendigen Einführung in Musikkultur sieht er eine Aufgabe der Musikpädagogik. Damit besteht das Problem der Auswahl:

„MUSIC is inherently multicultural. And many music classrooms are culturally diverse. Over the long term, then, students need opportunities to »enter« a reasonably wide range of music cultures. Yet we need to be pragmatic with regard to scope. We need to decide what musical practices are most worth teaching and learning (1) in themselves, (2) in relation to the present and future musicianship of our students, (3) in relation to the cultural identities of our students, and (4) in relation to our own musicianship.” (Elliott 1995, S.275)

Wallbaum versucht dieses Problem zu umgehen und schlägt vor, Musikkulturen auf „Familienähnlichkeiten“ zu untersuchen, eine entsprechende musikbezogene Erfahrungsqualität abzuleiten und diese mit geeigneten Techniken zu inszenieren; das Ergebnis nennt er transkulturelle „SchulMusik“. Die wesentlichste Entsprechung zwischen Elliott und Wallbaum scheint aber eine andere zu sein: Es lässt sich die These aufstellen, dass die Bezeichnungen „flow“-Erfahrung, Ziel einer „musical practice“ bei Elliott, und „erfüllter ästhetischer Wahrnehmungsvollzug“, Ziel einer ästhetischen Praxis (der Kunst) bei Wallbaum, aus nur unterschiedlicher Perspektive denselben Sachverhalt

6. Zusammenfassende Gegenüberstellung und Vergleich der Praxisbegriffe

beschreiben. Ein Beweis für diese These kann allerdings im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht erbracht werden.

Die signifikanten Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Praxisverständnis der in der vorliegenden Arbeit behandelten Autoren lassen sich unter vier zentrale Vergleichsaspekte subsumieren. Zunächst verfolgen die Autoren mit ihren Schriften, in welchen der Praxisbegriff (in engerem oder weiterem Sinne) in unterschiedlicher Ausführlichkeit thematisiert wird, sehr verschiedene *Intentionen* bzw. *Ansprüche*. Small bestimmt aus musiksoziologischer Perspektive das Wesen einer musikalischen „performance“, Elliott und Regelski entwickeln je eine eigenständige „praxiale“ Philosophie von Musik und Musikerziehung; Kaiser liefert eine theoretische Begründung für das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen, Vogt eine solche für das instrumentale Musikmachen in schulischem Musikunterricht; Wallbaum entwirft eine auf „ästhetische Erfahrung“ zielende „Prozess-Produkt-Didaktik“ (die er später erweitert zu einem Modell „Musikpraxen erfahren und vergleichen“) für Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen und Rolle erörtert die Spezifika (musikalisch-) ästhetischer Bildung. Übereinstimmungen in der Zielsetzung sind also nur für Elliott und Regelski zu konstatieren. Elliott legt die umfangreichste und geschlossenste Konzeption vor; die Ausführungen Vogts müssen als skizzenhaft bezeichnet werden. Mit Ausnahme von Elliott und Wallbaum gelingt es den musikdidaktischen Autoren nicht, die Anwendungsmöglichkeiten ihrer Theorien bzw. die Eignung ihrer Modelle im Hinblick auf eine reale Lehr-Lern-Situation (in der allgemeinbildenden Schule) deutlich zu machen.

Einen weiteren Vergleichsaspekt bilden die (anthropologischen) *Prämissen* der Autoren und der ihren Überlegungen jeweils zugrundeliegende *Musikbegriff* (bzw. ihre philosophischen Bezugspunkte). Ein vergleichbares, universales Verständnis von „Musik“ haben Small („human activity“), Elliott („diverse human practice“) und Regelski („universal human trait“). Wallbaum bezeichnet Musik – ebenfalls universal – als „ästhetische Praxis“ mit musikalischen Techniken sowie Objekten, die ihre ästhetischen Attraktionen

größtenteils im Schall artikulieren; eine „ästhetische Praxis“ bestimmt er als eigensinnige Rationalität und Art der Weltzuwendung. Wallbaum ist der einzige Autor, der im Zusammenhang mit dem Praxisbegriff auch den Kulturbegriff (und die kulturspezifischen Merkmale einer „ästhetischen Praxis“) thematisiert. Rolle greift bei der Bestimmung des Ästhetischen (wie Wallbaum) zurück auf den philosophischen Pragmatismus Seels; seinen Musikbegriff macht er jedoch nicht explizit. Kaiser betrachtet Musik als gesellschaftliche Tätigkeit (und Ästhetisierung der Welt als produktive Negation eines „Sein zum Tode“). Vogt schließlich legt seine Prämissen bzw. sein Verständnis von Musik nicht offen.

Ein dritter Vergleichsaspekt ist die Frage nach der *Kulturabhängigkeit* musikalischer Techniken (bzw. Qualitäten) sowie ihrer Auswahl, Bedeutung und Bewertung. Nach Elliott sind musikalische Techniken und Bedeutungen kontextabhängig; sie sind zu messen und zu bewerten jeweils an den Standards und Traditionen einer spezifischen Musikkultur. Aufgabe der Musikpädagogik ist folglich die Einführung in die entsprechende Musikkultur und Ausbildung von kulturabhängigem „musicianship“. Auch nach Rolle konstituieren sich musikalische Bedeutungen in kulturell unterschiedlichen musikalischen Praxen, sind mit der jeweiligen kulturellen Lebensform verwoben und nur als Teil einer solchen zu verstehen. Das Bewegen in mehreren Musikkulturen bedeutet für ihn den Erwerb neuer Möglichkeiten der Symbolisierung (was den Erwerb neuer musikalischer Techniken beinhaltet). Die Beziehung zwischen einer ästhetischen Erfahrung und dem Verstehen kulturell bedingter musikalischer Bedeutung bleibt bei Rolle letztlich jedoch unklar. Kaiser thematisiert den kulturellen Aspekt einer „Verständigen Musikpraxis“ in seinen Schriften zum Praxisbegriff nicht; doch bezeichnet er Musik als gesellschaftliche Tätigkeit, was auch hier auf eine soziokulturelle Bedingtheit musikalischer Techniken und Bedeutungen schließen lässt. Regelski dagegen fokussiert die konkrete Praxissituation; danach werden „richtige Resultate“ bestimmt durch die Situietheit des Musik-Machens und des Musik-Gebrauchs. Auswahl und Bewertung der „musical process-values“ bzw. musikalischen Techniken richten sich danach, ob sie mit den individuellen, sozialen, religiösen und

6. Zusammenfassende Gegenüberstellung und Vergleich der Praxisbegriffe

kulturellen Bedeutungen, welchen die jeweilige *praxis* dienen soll, übereinstimmen. Wallbaum betont zwar die Kulturabhängigkeit musikalischer Techniken und Bedeutungen, sieht aber – ebenso wie Regelski – Auswahl und Bewertung geeigneter musikalischer Techniken abhängig von der spezifischen Praxissituation. Auf dieser Basis entwickelt er sein Konzept einer transkulturellen „SchulMusik“. Ähnlich basiert nach Small eine musikalische Performance immer auf einer (soziokulturellen) Tradition, d.h. auf einem bekannten (musikalischen) Beziehungsgeflecht; die musikalischen und sozialen Werte sind jedoch nicht vorgegeben, sondern werden erst durch das Ritual des „musicking“ selbst konstituiert. Vogt schließlich nimmt ebenfalls die konkrete Situation des Musikmachens in den Blick und betrachtet eine „musikalische Praxis“ dann als gelungen, wenn sie zum „guten Leben“ der Beteiligten beiträgt und gleichzeitig den musikalischen Maßstäben bzw. den stilistischen und technischen Standards und Traditionen der jeweiligen „Praxis“ entspricht. Auch hier also richten sich Auswahl und Bewertung musikalischer Techniken nach der konkreten Praxissituation.

Den vierten relevanten Vergleichsaspekt stellen die durch eine musikalische Praxis zu erreichenden *Werte* bzw. der *ethische Aspekt* einer Praxis (bzw. *praxis*) dar. Regelski stellt mit Bezug auf Aristoteles den ethischen Aspekt und die „guten“ bzw. „richtigen Resultate“ einer musikalischen *praxis* in den Mittelpunkt seiner Betrachtung; Musik wird für ihn so „a key means by which life is well-lived and »made special«“. Kaiser und Vogt beziehen sich ebenfalls auf aristotelische Begrifflichkeiten; so findet sich auch bei ihnen die ethische Komponente einer musikalischen *praxis* des „sittlich guten“ bzw. „richtigen“ Handelns mit dem Ziel eines „guten“, „gelingenden“ Lebens. Nach Small dagegen artikuliert „musicking“ eine spezifische Sicht der Welt und dient der sozialen Definition und Selbstdefinition. Ähnlich werden mittels (selbst)bestätigender Erfahrungen bei Elliott die grundlegenden Werte von „musicing“ (und „listening“): „flow“, „self-growth“, „self-knowledge“ sowie „raised self-esteem“ erreicht. Wallbaum und Rolle schließlich fokussieren die Möglichkeiten „ästhetischer Erfahrung“. Wallbaum betrachtet Praxis (ähnlich wie Small) als eine Art

der Weltzuwendung; Ziel einer ästhetischen Praxis (der Kunst) ist der „erfüllte ästhetische Wahrnehmungsvollzug“. Nach Rolle führen „ästhetische Erfahrungen“ in musikalischer Praxis zu musikalischer Bildung.

6. Zusammenfassende Gegenüberstellung und Vergleich der Praxisbegriffe

Intentionen	Prämissen	Kulturabhängigkeit	Werte
<ul style="list-style-type: none"> • Elliott „praxiale“ Philosophie von Musik und Musikerziehung • Regelski „praxiale“ Philosophie von Musik und Musikerziehung • Kaiser theoretische Begründung für das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen • Vogt theoretische Begründung für das instrumentale Musikmachen in schulischem Musikunterricht • Rolle Erörterung der Spezifika (musikalisch-) ästhetischer Bildung • Wallbaum Entwurf einer auf „ästhetische Erfahrung“ zielenden „Prozess-Produkt-Didaktik“ für Musikunterricht an allgemein-bildenden Schulen • Small Bestimmung des Wesens einer musikalischen „performance“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Elliott universales Verständnis von Musik als „diverse human practice“ • Regelski universales Verständnis von Musik als „universal human trait“ • Kaiser Musik als gesellschaftliche Tätigkeit (und Ästhetisierung der Welt als produktive Negation eines „Sein zum Tode“) • Vogt <i>keine Angaben</i> • Rolle „ästhetische Erfahrung“ als selbstzweckhafte und vollzugsorientierte Wahrnehmung von Objekten in ästhetischer Einstellung • Wallbaum Musik als „ästhetische Praxis“ (=eigensinnige Rationalität) mit musikalischen Techniken sowie Objekten, die ihre ästhetischen Attraktionen größtenteils im Schall artikulieren • Small universales Verständnis von Musik als „human activity“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Elliott musikalische Techniken und Bedeutungen sind zu messen und zu bewerten an den Standards und Traditionen einer spezifischen Musikkultur • Regelski Auswahl und Bewertung der „musical process-values“ richten sich nach der Übereinstimmung mit den sozialen, individuellen, religiösen und kulturellen Bedeutungen, welchen die jeweilige <i>praxis</i> dienen soll • Kaiser Musik als gesellschaftliche Tätigkeit lässt auf soziokulturelle Bedingtheit musikalischer Techniken und Bedeutungen schließen • Vogt eine „musikalische Praxis“ gilt dann als gelungen, wenn sie zum „guten Leben“ der Beteiligten beiträgt und gleichzeitig den musikalischen Maßstäben bzw. den stilistischen und technischen Standards und Traditionen der jeweiligen „Praxis“ entspricht • Rolle musikalische Bedeutungen konstituieren sich in kulturell unterschiedlichen musikalischen Praxen • Wallbaum musikalische Techniken und Bedeutungen sind kulturabhängig; Auswahl und Bewertung geeigneter musikalischer Techniken sind abhängig von der spezifischen Praxissituation • Small eine musikalische Performance basiert auf einer (sozio-kulturellen) Tradition; die musikalischen und sozialen Werte werden erst durch das Ritual des „musicking“ selbst konstituiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Elliott grundlegende Werte von „musicing“ (und „listening“) sind „flow“, „self-growth“, „self-knowledge“ sowie „raised self-esteem“ • Regelski mit Bezug auf Aristoteles werden der ethische Aspekt und die „guten“ bzw. „richtigen Resultate“ einer musikalischen <i>praxis</i> fokussiert • Kaiser Bezug auf aristotelische Begrifflichkeiten; ethische Komponente einer musikalischen <i>praxis</i> des „sittlich guten“ bzw. „richtigen“ Handelns mit dem Ziel eines „guten“, „gelingenden“ Lebens • Vogt Bezug auf aristotelische Begrifflichkeiten; ethische Komponente einer musikalischen <i>praxis</i> des „sittlich guten“ bzw. „richtigen“ Handelns mit dem Ziel eines „guten“, „gelingenden“ Lebens • Rolle „ästhetische Erfahrungen“ in musikalischer Praxis führen zu musikalischer Bildung • Wallbaum Praxis ist eine Art der Weltzuwendung; Ziel einer ästhetischen Praxis (der Kunst) ist der „erfüllte ästhetische Wahrnehmungsvollzug“; im Vergleich verschiedener ästhetischer Praxen werden jeweils (kultur)spezifische Werte bewusst • Small „musicking“ artikuliert eine spezifische Sicht der Welt und dient der sozialen Definition und Selbstdefinition

7 Fazit

David J. Elliott, Thomas A. Regelski, Hermann J. Kaiser, Jürgen Vogt, Christian Rolle und Christopher Wallbaum entwickeln jeweils einen eigenständigen Begriff von Praxis bzw. von Musik als Praxis. Christopher Small nimmt (unter den musikdidaktischen Autoren) eine Sonderstellung ein; seine Schrift ist aus einer musiksoziologischen Perspektive verfasst und thematisiert den Praxisbegriff als solchen nicht. Bei der Gegenüberstellung der Praxisbegriffe erwiesen sich hinsichtlich ihrer musikdidaktischen bzw. -pädagogischen Konsequenzen die *Intentionen* der Autoren, ihre philosophischen bzw. anthropologischen *Prämissen*, die Frage nach der *Kulturabhängigkeit* musikalischer Techniken und Bedeutungen sowie die durch eine musikalische Praxis zu erreichenden *Werte* bzw. der ethische Aspekt einer Praxis (bzw. *praxis*) als relevante Vergleichskategorien. Entsprechungen bezüglich des Verständnisses von Praxis lassen sich konstatieren insbesondere zwischen Regelski, Kaiser und Vogt einerseits, sowie zwischen Small, Elliott, Wallbaum und Rolle andererseits. Erstere rekurren auf aristotelische Begrifflichkeiten und fokussieren den ethischen Aspekt einer *praxis*, das „richtige“ Handeln bzw. „gute“ Leben; Letztere stellen die durch musikalische Praxis mögliche (positive) Erfahrung des „flow“ (Elliott), des Ästhetischen (Rolle; Wallbaum) bzw. idealer Beziehungen (Small) in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen.

Bedarf für weiterführende empirische Forschung besteht hinsichtlich der Übertragung der hier vorgestellten und diskutierten Praxis-Theorien auf konkrete Lehr-Lern-Situationen mit dem Ziel eines empirischen Vergleichs; d.h. es sind geeignete Unterrichtsszenarien zu entwerfen, um die (impliziten) didaktischen Konzepte (bzgl. des Praxisbegriffs) der behandelten Autoren in der schulischen Unterrichtswirklichkeit zu erproben und auf ihre Realisierbarkeit und Effizienz hin zu prüfen. Die vorliegende Arbeit kann hierfür als theoretische Grundlage dienen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alperson, Philip, What Should One Expect from a Philosophy of Music Education?, in: *Journal of Aesthetic Education* 25, No. 3 (1991), 215–242.
- Aristoteles, *Die Nikomachische Ethik*, übers. und mit einer Einf. und Erl. vers. von Olof Gigon, München 1991.
- Baumgartner, W.; Landgrebe, L.; Janssen, P., Art. Phänomenologie, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, 7. Bd., hrsg. v. Joachim Ritter / Karlfried Gründer, Basel 1989, 486–505.
- Duden, Art. Praxis, in: *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*, 1. Bd., Mannheim, 24. völlig neu bearb. und erw. Aufl. 2006, 804.
- Ebert, Theodor, Praxis und Poiesis. Zu einer handlungstheoretischen Unterscheidung des Aristoteles, in: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 30, H. 1 (1976), 12–30.
- Ebert, Theodor, Phronesis. Anmerkungen zu einem Begriff der Aristotelischen Ethik (VI 5, 8–13), in: *Aristoteles. Die Nikomachische Ethik*, hrsg. v. Otfried Höffe, Berlin 1995 (*Klassiker Auslegen*, 2), 165–185.
- Elling, E., Art. Pragmatismus, Pragmatizismus, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, 7. Bd., hrsg. v. Joachim Ritter / Karlfried Gründer, Basel 1989, 1244–1249.
- Elliott, David J., *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, New York / Oxford 1995.
- Goble, J. Scott, Perspectives on Practice. A Pragmatic Comparison of the Praxial Philosophies of David Elliott and Thomas Regelski, in: *Philosophy of Music Education Review* 11, No. 1 (2003), 23–44.
- Jank, Werner, *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, 5. überarb. Aufl. 2013.
- Jünger, Hans, *Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit. Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik*, Hamburg 2013, <www.ok-modell-musik.de> (14.09.2014), 1–10. Veröffentlicht in: *(Grund)begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*, hrsg. v. Jürgen Vogt / Frauke Heß / Markus Brenk, Berlin 2014, 65–80.
- Kaiser, Hermann J., *Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis*, in: *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*, hrsg. v. Karl Heinrich Ehrenforth, Würzburg 2001, 85–97.

Bibliographie

- Kaiser, Hermann J., Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (2010), <<http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf>> (14.09.2014), 47–68.
- Kaiser, Hermann J., LernArbeit, in: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen, hrsg. v. Jens Knigge / Anne Niessen, Essen 2012 (Musikpädagogische Forschung, 33), 17–40.
- Odendaal, Albi; Kankkunen, Olli-Taavetti; Nikkanen, Hanna M.; Vakeva, Lauri, What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education, in: Music Education Research 16, No. 2 (2014), 162–175.
- Pape, Helmut, Art. Pragmatismus, in: Enzyklopädie Philosophie, 2. Bd., hrsg. v. Hans Jörg Sandkühler, Hamburg 2010, 2116–2122.
- Raptis, Theocharis, Den Logos willkommen heißen. Die Musikerziehung bei Platon und Aristoteles, Frankfurt am Main u.a. 2007 (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, 17).
- Regelski, Thomas A., Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education, in: Canadian Music Educator 38, No. 3 (1997), 43–51.
- Regelski, Thomas A., The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis, in: Philosophy of Music Education Review 6, No. 1 (1998), 22–59.
- Reimer, Bennett, A Philosophy of Music Education, Englewood Cliffs, N.J. 1970.
- Rolle, Christian, Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel 1999.
- Schramm, Michael, Aristoteles, in: Musik in der antiken Philosophie. Eine Einführung, hrsg. v. Stefan L. Sorgner / Michael Schramm, Würzburg 2010, 167–190.
- Small, Christopher, Musicking. The Meanings of Performing and Listening, Middleton, Ct. 1998.
- Ströker, Elisabeth; Pastore, Luigi, Art. Phänomenologie, in: Enzyklopädie Philosophie, 2. Bd., hrsg. v. Hans Jörg Sandkühler, Hamburg 2010, 1944–1955.
- Vogt, Jürgen, David J. Elliotts «praxiale» Theorie der Musikerziehung. Versuch einer kritischen Annäherung, in: Musik & Bildung 3 (1999), 38–43.

Bibliographie

- Vogt, Jürgen, Genie oder Arbeit? Annäherungen an eine produktionsorientierte Theorie musikalisch-ästhetischer Erfahrung, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (2002), <<http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt3.pdf>> (14.09.2014), 1–14.
- Vogt, Jürgen, (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (2004), <<http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf>> (14.09.2014), 1–17.
- Wallbaum, Christopher, Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen, Qucosa, 2. veränd. Aufl. 2009, <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>> (14.09.2014).
- Wallbaum, Christopher, Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht, in: Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien, hrsg. v. Christopher Wallbaum, Hildesheim 2010, 83–122.
- Wallbaum, Christopher, Heimliche Lehrpläne im Klassenmusizieren. Modellhafte Zusammenhänge zwischen Formen des Klassenmusizierens und musikpädagogischen Zielen, in: Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven, hrsg. v. Michael Pabst-Krüger / Jürgen Terhag, Berlin 2012 (Musikunterricht heute, 9), 64–77.
- Wallbaum, Christopher, Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (2013), <<http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>> (14.09.2014), 20–40.
- Wolf, Ursula, Aristoteles' »Nikomachische Ethik«, Darmstadt, 3. bibliograph. erw. Aufl. 2013.