

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Musik und Schule Musica e scuola

Brixen-Bressanone 07.–08.05.2010

Hrsg. /A cura di
Franz Comptoi
Emma Mitterrutzner

bu,press

bozen
bolzano
university
press



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN
LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO
FREE UNIVERSITY OF BOZEN · BOLZANO

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Musik und Schule Musica e scuola

Brixen-Bressanone 07.–08.05.2010

Hrsg. /A cura di
Franz Comploi
Emma Mitterutzner

bu,press

bozen
bolzano
university
press



Cover Design: DOC.bz
Druck/Stampa: Dipdruck, Bruneck/Brunico

© 2013 by Bozen-Bolzano University Press
Freie Universität Bolzano / Libera Università di Bolzano
Alle Rechte vorbehalten / Tutti i diritti riservati
1. Auflage / 1^a edizione
www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-043-1
E-ISBN 978-88-6046-096-7



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Inhaltsverzeichnis

Indice

Vorwort.....	7
Premessa.....	9
Die Musikstunde: Balanceakt zwischen künstlerischem Anspruch und pädagogischer Herausforderung <i>Franz Comptoi</i>	11
Überlegungen zum Verhältnis von musikalischer Bildung und allgemeinbildendem Musikunterricht <i>Stefan Orgass</i>	21
Motivazioni all'educazione musicale: eteronomia vs autonomia <i>Carlo Delfrati</i>	61
Musica ed educazione in Platone: un modello per l'oggi <i>Giacomo Fornari</i>	75
Musikdidaktische Konzeptionen als Garant musikalischer Bildung? <i>Christoph Khittl</i>	91
La vita musicale del cittadino: il contributo dell'educazione musicale all'apprendimento generale <i>Luca Marconi</i>	119
Caravaggios Beitrag zur Autonomie der Künste <i>Ute Jung-Kaiser</i>	145
„Musik ist ein ständiges Sich-Erinnern“ – Die Individualisierung musikalischer Erinnerung am Beispiel der Rezeption von Kinderliedern und Kanons bei Herta Müller und Senta Berger <i>Friedhelm Brusniak</i>	163
Kurzbiographien – Note biografiche.....	187

Vorwort

Musik und Schule. Ziele und Wege der Musikpädagogik ist der Titel des zweiten internationalen Kongresses, der am 7. und am 8. Mai 2010 an der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen der Freien Universität Bozen stattgefunden hat und mit zweijährigem Abstand auf den ersten Kongress zum Thema *Beschäftigung mit Musik – ein Leben lang* folgte.

Am Symposium, das dem anspruchsvollen und zugleich interessanten Thema der Beziehung zwischen Musik und Schule gewidmet war, nahmen Forscherinnen und Forscher aus Italien, Deutschland, Österreich, Amerika und auch aus Südtirol teil. Die Ausführungen, die nicht nur Wissenschaftler sondern auch zahlreiche Südtiroler Lehrkräfte aus allen Fachbereichen und Schulstufen aufmerksam verfolgten, reichten von einer grundlegenden Auseinandersetzung mit Musik bis zu spezifischen Bereichen der Musikpädagogik. Diskussionen und Gedankenaustausch boten die Möglichkeit zu fachlicher Vertiefung.

Die Beiträge von Carlo Delfrati (*Motivazioni all'educazione musicale: eteronomia vs. Autonomia*), Giacomo Fornari (*Musica ed educazione in Platone: un modello per oggi*), Christoph Khittl (*Musikdidaktische Konzeptionen als Garant musikalischer Bildung?*) und Friedhelm Brusniak (*Musik ist ein ständiges Sich-Erinnern*) haben einen im weitesten Sinn methodologischen Charakter. Dem Bereich der Auswirkung der Musik auf die Didaktik sind hingegen die Studien von Franz Comploi (*Die Musikstunde – Balanceakt zwischen künstlerischem Anspruch und pädagogischer Herausforderung*), und Stefan Orgass (*Überlegungen zum Verhältnisses von musikalischer Bildung und allgemeinbildendem Musikunterricht*) gewidmet. Überlegungen zu allgemeineren Aspekten stellt Luca Marconi an, der die Frage aufwirft, ob die Musikerziehung tatsächlich dem Bürger eine bessere Bildung sichert oder nicht (*La vita musicale del cittadino: il*

contributo dell'educazione musicale dell'apprendimento generale), während Ute Jung-Kaisers Beitrag (*Caravaggios Beitrag zur Autonomie der Künste*) durch die Verknüpfung von Musik und Malerei den interdisziplinären Dialog fördert.

Bereichert wurde der Kongress durch Beiträge des Musikkonservatoriums *Claudio Monteverdi* Bozen und der Institute für Musikerziehung in deutscher und ladinischer und in italienischer Sprache der Autonomen Provinz Bozen, die didaktisch-musikalische Projekte vorstellten.

Idee und Konzept der Tagung entwickelten sich unter den Fachkollegen an der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen der Freien Universität Bozen. Die Umsetzung gelang dank der Zusammenarbeit und des konstruktiven Mitdenkens vieler. Gedankt sei an dieser Stelle all jenen, die sowohl an der Universität, als auch an den Schulämtern, den Pädagogischen Instituten, den Instituten für Musikerziehung und dem Musikkonservatorium *C. Monteverdi* Bozen ihren Beitrag zum Gelingen des Kongresses geleistet haben.

Es bleibt zu hoffen, dass der mit den internationalen Veranstaltungen eingeschlagene Weg auch in den nächsten Jahren weiter verfolgt wird.

Prof. Franz Comploi

Brixen, Oktober 2012

Premessa

Musica e scuola. Obiettivi e metodi della pedagogia musicale, è il titolo del secondo convegno internazionale promosso dalla Facoltà di Scienze della formazione della Libera Università di Bolzano, tenutosi tra il 7 e l'8 maggio 2010, che segue a due anni il precedente dedicato al tema *Fare musica – tutta la vita*.

Il simposio dedicato a questo tema impegnativo quanto interessante, ha visto la presenza di studiosi provenienti dall'Italia, dalla Germania, dagli Stati Uniti, dall'Austria, ma anche dall'Alto Adige. Le diverse relazioni, a cui hanno assistito non solo specialisti, ma anche numerosi insegnanti delle diverse realtà scolastiche dell'Alto Adige, hanno toccato sia punti di ordine generale, sia settori più specifici e peculiari della pedagogia musicale. Anche le discussioni e gli scambi di opinione hanno dato a tutti l'opportunità di avere un quadro più ampio e dettagliato dei diversi temi trattati e di confrontarsi con tematiche di carattere specifico.

In questo senso, i contributi di Carlo Delfrati (*Motivazioni all'educazione musicale: eteronomia vs. autonomia*), Giacomo Fornari (*Musica ed educazione in Platone: un modello per oggi*), Christoph Khittl (*Musikdidaktische Konzeptionen als Garant musikalischer Bildung?*) e Friedhelm Brusniak (*Musik ist ein ständiges Sich-Erinnern*) sono dedicati a riflessioni di carattere metodologico in senso lato. Ad un ambito più rapportato ad una ricaduta didattica della disciplina affrontata si rifanno invece gli studi di Franz Comploi (*Die Musikstunde – Balanceakt zwischen künstlerischem Anspruch und pädagogischer Herausforderung*) e di Stefan Orgass (*Überlegungen zum Verhältnisses von musikalischer Bildung und allgemeinbildendem Musikunterricht*). Ad un aspetto più generale si riferisce, di nuovo, Luca Marconi ponendosi la domanda se un'educazione musicale possa davvero contribuire all'interno della società ad una migliore formazione del cittadino (*La vita musicale del cittadino: il contributo dell'educazione*

musicale dell'apprendimento generale), mentre Ute Jung-Kaiser riesce ad approfondire il discorso interdisciplinare collegando alla musica la pittura (*Cara-vaggios Beitrag zur Autonomie der Künste*).

Ad arricchire il panorama tracciato dai diversi contributi la presentazione di alcuni progetti didattico-musicali effettuati a cura del Conservatorio *Claudio Monteverdi* di Bolzano e degli Istituti musicali in lingua tedesca e ladina e in lingua italiana della provincia autonoma di Bolzano.

Idea e concetto del convegno sono stati sviluppati all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione a Bressanone della Libera Università di Bolzano. La realizzazione era il frutto di un'ottima collaborazione tra tante persone competenti ed istituzioni rinomate. Un ringraziamento va a tutti coloro che sia all'interno dalla Libera Università di Bolzano, sia presso le rispettive Sovrintendenze scolastiche, gli Istituti pedagogici, gli Istituti per l'educazione musicale e il Conservatorio *C. Monteverdi* hanno contribuito a fare di questo convegno un momento di scambio veramente fruttuoso.

Spero che il cammino intrapreso si arricchisca nei prossimi anni di altre iniziative di successo.

Prof. Franz Comploi

Bressanone, ottobre 2012

„Die Musikstunde“: Balanceakt zwischen künstlerischem Anspruch und pädagogischer Herausforderung

Franz Comploi
Freie Universität Bozen

Abstract

Gelingt es uns, im Unterrichtsfach Musik – in der Musikstunde – zum Wesen von Musik hin zu führen, oder wenigstens vom Wesentlichen nicht abzulenken? Sind im pädagogischen Schulalltag die Anforderungen für einen künstlerischen Anspruch zu hoch, oder haben wir keine „Zeit“ zur Verfügung?

Kunst und Bildung brauchen Zeit, sie benötigen eine Art Langsamkeit, die dem ständigen Druck von Wettbewerben und Rankings – auch unter den verschiedenen Schulfächern – nicht Stand halten kann. Die Beschäftigung mit Musik und die Annäherung an Kunst brauchen Zeit und Raum für Übung und Vertiefung.

Der Mathematiker Paul Lockhart beginnt sein Essay „A Mathematician's Lament“ mit einem Szenario aus der Welt der Musik: Ein Musiker träumt, dass nach vielen Ansätzen und langen Reformbemühungen die musikalische Bildung verpflichtend an allen Schulen eingeführt wurde. Die Politik scheint endlich die Bedeutung der musikalischen Bildung erkannt zu haben. Verantwortlich für dieses neue Curriculum sind der Staat als Gesetzgeber, die Schulverwaltung in der Umsetzung und Pädagoginnen und Pädagogen in der Ausrichtung. Es werden Kommissionen und Komitees eingerichtet, die die nötigen Regelungen erarbeiten. Wie gesagt, es geht um Musik, um musikalische Bildung. Musiker oder Komponisten werden aber nicht oder kaum zu Rate gezogen, nur gelegentlich fragt man sie – ohne dass sie Sitz und Stimme im Kollegium haben – nach ihrer Meinung. Ziel dieser neuen Curri-

cula ist es, dass die Kinder von frühester Kindheit an bis zur Reifeprüfung lernen, lang und kurz, hoch und tief, laut und leise zu unterscheiden bzw. Achtel-, Viertelnoten, Halbe Noten und die entsprechenden Pausen zu lesen, wiederzugeben und zu schreiben. Außerdem sollen sie Notenschlüssel und Quintenzirkel kennen, Instrumentengruppen benennen und Barock von Klassik unterscheiden können. Je früher ein Kind „Geh du alter Esel“ aufsaugen kann, umso musikalischer ist es und umgekehrt ist es eine Schande, wenn Studenten diesen Spruch noch nicht kennen. Diejenigen, die diese harte Prüfung in der Pflichtschule erfolgreich bestanden haben, werden solche Musikstunden kritisch hinterfragen. Trotz dieses neu geordneten Schulangebotes bleibt die Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger, die ein Musikstudium aufnehmen, gering – das war auch nicht anders zu erwarten. Der objektive Anspruch an die Reform war, dass jede Maturantin und jeder Maturant wissen sollte, was eine Modulation oder eine Fuge ist, und zwar auch dann, wenn sie und er so etwas noch nie gehört, erhört, erfahren, für sich erworben, wohl aber steril angelernt hat. Es dürfte sich der Hinweis erübrigen, dass das nur theoretisch Angelehrte keine Farbe gewinnen, kein Gesicht bekommen konnte. In der Tat ist das Interesse der Schüler an der Musikstunde auch nach dieser geträumten Reform nicht gestiegen, einige finden immer noch keinen Gefallen daran, empfinden Musik als unwichtig und möchten das Ganze möglichst schnell hinter sich bringen.

Nach diesem Traum wacht der Musiker schweißgebadet auf und beruhigt sich langsam, weil er erkennt, dass keine Gesellschaft eine so schöne Kunst auf eine so lästige und unbedeutende Tätigkeit reduzieren würde bzw. reduzieren könnte.

Am anderen Stadtrand wacht schweißgebadet ein Maler oder ein bildender Künstler nach dem gleichen Albtraum auf: Die Schulstunden in Kunstgeschichte und Zeichnen werden dafür verwendet, dass erklärt und gelehrt wird, welche Farben wie ge- und vermischt werden, wie sie benannt werden ... Aber wie man sich malend ausdrückt, wie sich der Mensch über das Malen mitteilen kann, wie er sich Freude und Leid sozusagen von der Seele malen kann, wie konkret Gestalt annimmt, worüber ständig (nur) gesprochen wird – dazu reicht die Zeit nicht ... (Lockhart, 2010, S. 13 ff.).

Vielleicht ist dies alles Schwarzmalerei. Ich weiß, dass es auch anders gehen kann und – in der Tat – an unseren Schulen auch vielfach anders geht. Aber jede Musik- oder Kunststunde, die diesem Albtraum entspricht – und es gibt leider auch solche in unserem Ausbildungssystem –, ist eine Musik- oder Kunststunde zu viel.

„Come insegnare la musica, senza saperla“ (Geronimi, 1989) – In diesem Satz, mit dem Lehrerinnen und Lehrern Lehrmaterialien angeboten werden, wird eine Not sichtbar, die kaum eine Chance hat, das Wesen der Musik zu erfassen und kaum einen Weg finden wird, Musik zu vermitteln. Jungen Menschen einen Zugang zur Musik zu vermitteln, ohne ihn für sich gefunden zu haben – alle wissen, dass da was nicht stimmt.

Die verantwortlichen Politikerinnen und Politiker fordern höhere Standards in der Ausbildung. Die Schulen kontern mit der Forderung nach mehr Finanzmitteln und Ressourcen, z.B. besseren Instrumenten, geeigneteren Räumen. Pädagoginnen und Pädagogen haben ihre Vorstellungen, Musikerinnen und Musiker haben die ihren und wohl niemand hat – alleine – Recht. Wahrscheinlich haben die Schülerinnen und Schüler Recht, sie sind diejenigen, um die es geht, sie werden jedoch am wenigsten angehört. Vielleicht fällt es ihnen auch schwer, die Wünsche und Vorstellungen zu formulieren, die sie an den Musikunterricht haben. Vielleicht sollten wir Fachleute hinterfragen, warum Jugendliche auf der einen Seite den schulischen Musikunterricht weitgehend ablehnen bzw. ihn nicht ernst nehmen und auf der anderen Seite außerhalb der Schultore großes musikalisches Interesse zeigen.

Grundsätzlich muss klar sein, dass Musik Kunst ist. Was ist Kunst? Ein Ausdrucks- und Erlebnisbedürfnis des Menschen? Ein Urbedürfnis, welches ihm eigen ist und ihm nicht weggenommen bzw. von dem er nicht weggeführt werden sollte? Diesem Verständnis von Kunst, scheint mir, muss die Schule vielfach erst den entsprechenden Platz einräumen, so dass jede Lehrerin und jeder Lehrer eine „Künstlerin“ bzw. ein „Künstler“ sein könnte.

Dazu gehört es, die tradierte Lerntheorie zu überwinden, die uns weismachen will, man müsse erst die Grammatik beherrschen, um eine Sprache wie die Musik verstehen zu können. Keiner von uns hat je seine Muttersprache so gelernt.

Ein Musikunterricht – aber nicht nur der –, der von dem uns sehr vertrauten systematischen Lernen, der klassischen, formal voll durchstrukturierten Unterrichtsstunde abgeht, kann oft gerade von instrumental bzw. vokal hoch kompetenten Lehrkräften schwer akzeptiert werden. Was in der neueren Literatur auch als „wildes Lernen“ bezeichnet wird, ist eine neue Form des Zugehens auf den Schüler und die Schülerin, eine „Selbstbescheidung der Lehrenden und Respekt vor dem Lernen ihrer Schüler sowie ein neues Verständnis von Didaktik jenseits der reinen ‚Lehrkunst‘“ (Röbke & Ardila-Mantilla, 2009, Klappentext). Der Lehrer bzw. die Lehrerin könnte an den musikalischen Lernwelten der Schülerinnen und Schüler aufmerksam Anteil nehmen, um heraushören zu können, wo und wie sie am besten die Motivation bzw. das Offensein für formales, geplantes Lernen nutzen können. Für einen solchen Ansatz scheint der Begriff Ermöglichungsdidaktik treffend. Also eine Didaktik, die den Rahmen für das Lernen festschreibt, aber auch dem Nichtplanbaren, dem Spontanen, dem Kreativen Platz zugesteht und es annehmen kann, wenn es von Schülerinnen und Schülern eingebracht wird. In diesem Fall könnte man auch von „selbstverantwortetem Lernen“ sprechen.

Zwei fiktive Szenarien:

In einer ersten Grundschulklasse versucht die Lehrperson, den Kindern anhand eines Liedes das Intervall der Quint beizubringen: do-sol. Ein geeignetes und bekanntes Liedbeispiel „Wir fangen an“ wird ausgewählt. In den nächsten Stunden wird das Lied wiederholt und somit ist die Aufgabe „Erlernen des Intervalls der Quint“ erfüllt. Fünf Jahre später wissen noch viele Kinder, dass das Intervall der Quint irgendetwas mit fünf Tönen zu tun hat, aber das Intervall hat sich nicht im Bewußtsein eingenistet und die Eselsbrücke „do-sol“ ist inzwischen eingestürzt. Eine vage Erinnerung an die Brücke kommt nach Jahren wieder, aber die Eselsbrücken sind nicht stabil und müssen immer wieder neu gebaut werden, damit das „Geh du alter Esel“ nicht nur ein netter Spruch bleibt, der zur richtigen Zeit fehlerfrei aufgesagt werden kann.

Das zweite Szenario entnehme ich dem Werk „Ein Weg zur Erweiterung des Tonerlebens“ von Heiner Ruland. Eine Schulklasse wandert im Gebirge. Es

ist windig. Ein lang gezogener Ton ist zu hören. Der Wind? Noch einmal tönt es. Kann das der Wind sein oder ist es die Stimme eines Mannes, der in Gefahr ist? Ein unruhiges Gefühl beschleicht die Kinder. Der Ton setzt noch einmal an, stärker, und fällt dann ab: ein melodischer Sprung – eine Quint. Es folgen andere Töne; ein Alphorn bläst eine ruhige Melodie. Wenn sich die Kinder nach diesem Erlebnis besinnen, welches Empfinden dieser Ton in ihnen ausgelöst hat, so werden sie feststellen, dass sie, als sie dachten, der Wind habe den Ton verursacht, hinausgelauscht und geprüft haben, wie sich bewegte Luft tönend äußern kann.

Genauso wie das Rauschen des Wassers wahrgenommen wird – breit und ruhig als dahinströmendes Gewässer, das Plätschern des hurtig dahineilenden Bächleins oder das Tosen eines über Felsen stürzenden Gebirgsbaches –, genauso nehmen die Menschen wahr, wie Holz, Metall bzw. Stein klingt, ob das klingende Material dick oder dünn, dicht oder locker, hart oder weich, gespannt oder ohne Spannung ist.

Das Erlebnis des Alphorntones spielt sich auf mehreren Ebenen ab. Beim ersten Ton waren die Kinder ergriffen, dem Lauthaften, der Lauthülle des Tones hingegeben. Erst als die Unterquint als musikalisch-harmonisch erfassbares Intervall mit weiteren Intervallen sich diesem Ton anschloss, nahmen sie Musik wahr. Dieser künstlerische Schöpfungsakt, bei dem die Seele und der Geist in den Tönen mitschwingen, lässt uns diese Töne nicht nur als klingende Äußerungen irgendwelcher Elemente, nicht nur als Emotion, sondern auch als eine objektive, geistige Gesetzmäßigkeit erleben, die nicht nur in unseren subjektiven Empfindungen zu finden ist: Die geheimnisvolle Gesetzmäßigkeit der Natur- oder Obertonreihe (Ruland, 1981, S. 14 f.).

Ich brauche nicht weiter auf den Unterschied der beiden Quint-Erlebnisse einzugehen. Tatsache ist, dass beim ersten Beispiel das Quint-Erlebnis nicht gefestigt, nicht vertieft werden kann, und beim zweiten hingegen wird dazu mit allen Sinnen hingeführt, und es wird als solches erst erfahrbar gemacht.

Zurück zur Musikstunde. Musikunterricht kann aus dem Angebot einer Menge von – oft in Eile dargebotener – Informationen bestehen, die fälschlicherweise als Umsetzung des Curriculums bezeichnet werden. Da wird das Programm als ein Lauf (mit dem Schüler an der Hand) verstanden, bei dem

es darum geht, schneller – als andere – auf der höchsten Stufe einer Leiter oder am Ziel anzukommen. Wohin führt aber dieser Lauf? Was erwartet man am Ziel? Und spätestens am Ziel entpuppt sich ein solcher Lauf durch das Programm als sinnlos und in keiner Weise nachhaltig. Kunst ist nicht vorgefertigt, Kunst ist kein Wettbewerb. Einen solchen Musikunterricht möchten wir alle nicht.

Musikunterricht kann auch zum Raum für ästhetische Stimulation werden, zum Schau- und Übungsplatz, auf dem Musik erlebt, empfunden und verinnerlicht wird. Erst auf diese Weise wird sie für das ganze Leben erschlossen. Da geht es nicht nur um Regeln, sondern vor allem auch um Entdeckung und Erfahrung. Da geht es nicht nur um das Spielen von Etüden, sondern vordringlich um eine Musik, die auch der Fantasie und der Spontaneität Raum gibt. Das ist dann die Musikstunde, in der Musik tatsächlich unterrichtet wird, da in dieser Stunde Musik auch wirklich vorkommt. Es ist die Musikstunde, in der sich die Schülerinnen und Schüler mit Musik, und nicht nur mit Normen auseinandersetzen. Dieser Unterricht ist anspruchsvoller, herausfordernder, dafür aber für alle Beteiligten gewinnbringend. Was Edwin Fischer einmal den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines Meisterkurses gesagt hat, hat allgemeine Gültigkeit und zeichnet vielfach auch die Situation an der Schule nach. Er sagte den jungen Pianistinnen und Pianisten, er wolle sie fort vom Klavier und hin zu sich selbst führen, da ein nur im rein pianistisch-artistischen Sinn gut gespieltes Klavierstück – es steht hier für jede Befassung mit Musik – keinen Zweck habe, nur innerlich erlebte Kunst, an der die Persönlichkeit schöpferischen Anteil hat, interessiere, wirke, baue auf bzw. führe zum Menschen (Fischer, 1984).

Wenn es der Schule und der Gesellschaft gelingt, in den Umgang mit Musik – und der steht jetzt stellvertretend für andere Bereiche der Kunst – das natürliche Ausdrucksbedürfnis eines jeden Menschen zu integrieren, um damit umgehen zu können, dann sind Schule und Gesellschaft auf einem guten Weg. Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler haben Ideen, gewinnen Einsichten, entdecken dabei Regelmäßigkeiten und erkennen so Normen, erstellen Probe und Gegenprobe, evaluieren ihre eigenen Produkte, haben Freude an diesen Entdeckungen – auf diese Weise wird Schule mit Inhalten gefüllt, die auch für die Schülerinnen und Schüler erkennbar und

fassbar werden, dann wird Unterricht als sinnvoll erfahren. Dann sehen sich die jungen Menschen nicht veranlasst, ihr natürliches Ausdrucksbedürfnis nur außerhalb der Institution Schule zu stillen – in Bands und jugendlichen Spielgemeinschaften, so förderungswürdig diese auch sind.

Sind dies zu hohe Anforderungen an unsere Schulen? Ja und nein. Ja, solange wir die Kinder und Jugendlichen nur auf die nächste Stufe der Leiter vorbereiten, auf das nächste Schuljahr. Nein, sobald wir uns zusammen mit den jungen Menschen einer Kunst nähern, wissend, nie angekommen zu sein, lernend „mit den Fragen zu leben“ (Rilke, 2007).

Warum wird immer noch so viel über die Schule gejammert? Machen die Pädagogik und die Didaktik so viel kaputt? Sind die Fachdidaktiken imstande, den Disziplinen wie Sprache, Mathematik, Musik den ihnen zustehenden Raum zu gewährleisten oder wird er ihnen weggenommen? Wenn sich der Biologielehrer in seinen Dschungel, der Mathematiklehrer in seine Zahlen, der Musiklehrer in seine Töne, der Sprachlehrer in seine Sprache immer weiter vertiefen und verlieben, können diese Fächer zu Kunst werden. Das Spiel mit den Zahlen und das Wunder der Naturtonreihe sind beispielsweise ästhetische Spiele. Die vertiefte Analyse eines einfachen Kinderliedes kann Schülern und Lehrern gemeinsam die Welt der Poesie der Vernunft eröffnen. Analyse von Musik und Wissen über Musik sind nicht nur ein notarieller Akt.

Lehrende bewegen sich als Künstler und Pädagogen wie Merkur an den Grenzen. Wie ein Januskopf ist die Kritik an der Musik in der Schule. Die eine Seite ist logisch, unflexibel und rein rational. Sie ist vor allem leicht zu kontrollieren. Die andere Seite sieht nur die Schönheit und die Eleganz. Sie ist sehr schwer zu vermitteln und erfordert Inspiration und Vermittlungsgabe auf höchstem Niveau. Es ist die geringere Herausforderung, etwas nachzumalen oder nachzusingen – zu kopieren also. Aber etwas Neues zu zeichnen oder zu musizieren, etwas zu tun, bei dem eigene Emotionen vermittelt werden und Einblick in die eigene Seele und die eigenen Empfindungen gewährt wird, ist etwas anderes. Technik ist in der Musik wichtig und darf nicht vernachlässigt werden. Doch Technik um der Technik willen, Notiertes um der Notation willen, nehmen der Musik den Atem und verschütten die Quellen, aus der sie lebt.

Unser Ziel muss es also sein, die beiden Gesichter zu verbinden. Aber wie? Niemand hat dafür ein Rezept.

Wer ein Schiff bauen will, soll nicht nur Männer zusammentrommeln, um Holz zu beschaffen; er soll nicht nur Aufgaben vergeben und die Arbeit einteilen; er soll vielmehr die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer lehren.

Diese abgewandelte Aussage von Antoine de Saint-Exupéry trifft auch unsere schulische Sache und unser musikalisches Anliegen. Die Rahmenrichtlinien für den Kindergarten sowie die Grund- und Mittelschule in Südtirol unterstützen diesen Weg. Worauf wollen die Richtlinien für den Kindergarten hinaus, wenn sie sagen: „[Im] Singen, Tanzen, Bewegen [...] wird Musik als Quelle von Freude und Entspannung sowie als Anregung von Kreativität erfahren. [...] Das Kind macht Erfahrungen mit Körper, Stimme und Klängen, [...] es lernt Musik und Tanz als Ausdrucksmöglichkeiten der eigenen Gefühle und Ideen kennen und nutzen (Deutsches Schulamt, 2008, S. 35).“ Auch die Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule wollen dazu anregen: „Die Lehrpersonen gestalten Bildungs- und Unterrichtstätigkeiten mit dem Ziel, Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten zu bieten, die Lernziele zu erreichen und persönliche Kompetenzen aufzubauen. [...] Kinder sollen mit Tönen und Geräuschen experimentieren und sich damit ausdrücken, [...] musikalische Elemente hören und sich dazu äußern, [...] beim Singen Emotionen und Empfindungen ausdrücken“ (ebd., S. 65 ff.).

Ich glaube, die Schule, der Unterricht ganz allgemein und der Musikunterricht im Besonderen, bleiben für alle suchenden Menschen eine abenteuerliche Reise, bei der sie nur wissen, dass sie nie ankommen werden.

Bibliografie

- Deutsches Schulamt. (Hrsg.). (2008). *Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol* [Broschüre]. Bozen: Autonome Provinz Bozen – Südtirol.
- Fischer, E. (1984). *Musikalische Betrachtungen*. Stuttgart: Ogham.
- Geronimi, M. (1989). *Come insegnare la musica senza saperla. Un curriculum sonoro realizzato e verificato con le insegnanti delle scuole materne del Comune di Scandicci*. Milano: Universal Music MGB.
- Lockhart, P. (2010). *Conto l'ora di matematica: Un manifesto per la liberazione di professori e student*. Milano: Rizzoli.
- Rilke, R. M. (2007). *Briefe an einen jungen Dichter*. Frankfurt a.M.: Vitalis.
- Röbke, P. & Ardila-Mantila, N. (Hrsg.). (2009). *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott Music.
- Ruland, H. (1981). *Ein Weg zur Erweiterung des Tonerlebens: Musikalische Tonkunde am Monochor*. Basel: Die Pforte.

Überlegungen zum Verhältnis von musikalischer Bildung und allgemeinbildendem Musikunterricht

Stefan Orgass

Folkwang Universität der Künste, Essen

Abstract

Das Unterrichtsfach Musik im allgemeinbildenden Schulwesen ist auf die Bestimmung des Verhältnisses zwischen musikalischer Bildung und Allgemeinbildung angewiesen. Die *kommunikative Musikdidaktik* modelliert dieses Verhältnis so, dass im Musikunterricht neben musikalischen Kompetenzen auch Sprach- und Begründungskompetenzen zu entwickeln sind. Letztere werden im Kontext der Begründung musikbezogener Zuweisungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit in der unterrichtlichen Interaktion virulent. Aber weder erscheint es selbstverständlich, den musikbezogenen Sprachgebrauch als das Allgemeine des Besonderen musikbezogener Tätigkeiten zu begreifen, noch ist – aus konstruktivistischer Sicht – davon auszugehen, dass ein Allgemeines im Sinne von Wolfgang Klafkis kategorialer Bildung überhaupt erfasst werden kann.

Es ist also zunächst nach Möglichkeiten der Bestimmung eines *Allgemeinen* der Bildung zu fragen, um sodann die Antworten unterschiedlicher Autoren auf die Frage nach dessen Verhältnis zu musikalischer oder musikalisch-ästhetischer Bildung zu diskutieren (u.a. Jörg-Dieter Gauger, Matthias Flämig, Christian Rolle, Hermann Josef Kaiser). In jedem Falle zeitigt die theoretische Bestimmung des genannten Verhältnisses Konsequenzen für die Dimensionierung der Inhaltlichkeit von Musikunterricht.

1. Probleme mit dem Allgemeinen der allgemeinen Bildung

Der Terminus *allgemeinbildendes Schulwesen*, der zumindest im bildungspolitischen Bereich nach wie vor geläufig ist, verweist auf die Notwendigkeit, dass die Fächer, die in den unter diesen Terminus zu subsumierenden Schulen unterrichtet werden, sich irgendwie zur anzustrebenden allgemeinen Bildung zu verhalten haben. Wir können uns anhand eines Zitates aus der in Deutschland recht bekannten Denkschrift der Kommission *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1995 einen ersten Zugang zu dieser komplexen Verhältnisbestimmung verschaffen. Dort heißt es:

Fachliches Wissen und allgemeines Weltwissen – Alltagswissen – sind nicht identisch. Beide Wissensdimensionen liegen häufig quer zueinander und können deswegen nicht beliebig wechselseitig ersetzt oder in der Vermittlung vermischt werden. Deshalb ist neben dem Erwerb von fachlich organisierten Kenntnissen die Erweiterung und Aufklärung des problembezogenen Orientierungswissens eine wichtige Aufgabe der schulischen Allgemeinbildung. Das phänomenbezogene und anwendungsorientierte Wissen bietet vor allem Möglichkeiten für die Übertragung von Lernerfahrungen zwischen unterschiedlichen, überfachlich strukturierten Zusammenhängen. Projektarbeit kann dazu dienen, die Phänomene und Probleme unserer Welt genauer kennenzulernen und dazu befähigen, die erworbenen fachlichen Fähigkeiten für die Lösung alltäglicher Aufgaben zu nutzen. Der Projektunterricht ist also eine notwendige, nicht ersetzbare, aber auch keineswegs zu verabsolutierende Lehr- und Lernmethode. (S. 96 f.)

Wenngleich hier auch nicht im strengen Sinne von einer Begriffsbestimmung gesprochen werden kann – man mag das bereits an der offensichtlich intendierten Gleichsetzung (!) von Allgemeinbildung und allgemeinem Weltwissen erkennen –, so ist dieses Zitat dennoch aufschlussreich, stammt es doch aus einer Zeit, da der Kompetenzbegriff mit seiner klaren Ausrichtung auf die Lösung von Problemen noch nicht zum Maß aller Dinge in Belangen der Standardisierung wie auch der Leistungsmessung bzw. -beurteilung im Unterricht des allgemeinbildenden Schulwesens geworden war. Letzteres wird dann spätestens mit den ersten zentralen PISA-Veröffentlichungen, die allesamt von Franz E. Weinerts Kompetenzbegriff ausgehen, der Fall sein (Weinert, 2002, Baumert, 2001, Baumert, 2002, Baumert, 2003). Denn Allge-

meinbildung wird hier noch mit recht unterschiedlichen Bereichen menschlicher Tätigkeit in Verbindung gebracht:

- mit allgemeinem Weltwissen im Sinne von Alltagswissen, das zur Lösung alltäglicher Aufgaben gereicht, mit problembezogenem Orientierungswissen, das es zu erweitern und aufzuklären gelte
- mit überfachlich strukturieren Zusammenhängen, zwischen denen Lernerfahrungen übertragen werden sollen
- mit dem Kennenlernen von Phänomenen und Problemen dieser Welt

Immerhin ist hier noch von Phänomenen und Problemen die Rede, wodurch angedeutet zu werden scheint, dass sich Erfahrung von und Auseinandersetzung mit Welt nicht auf das Lösen von Problemen reduzieren lässt, wie es dann in der späteren Diskussion bis heute im sogenannten bildungswissenschaftlichen Diskurs geschieht, der allenthalben die Belange der Fachpädagogiken und Fachdidaktiken, auch der Musikpädagogik und der Musikdidaktik, überformt – um nicht zu sagen okkupiert (wobei diese Okkupation nach meinem Dafürhalten ohne Not und vorschnell von den Musikpädagogen und Musikdidaktikern einfach hingenommen wird) (vgl. Orgass, 2008).¹

Welche überfachlich strukturierten Zusammenhänge im Sinne von Phänomenen und Problemen sind es nun, zu denen musikalische Kompetenzen gehören, deren viable – lebensdienliche – Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung aber auch andere nicht-musikalische Kompetenzen erfordern? Diese Art der Fragestellung scheint das Problem der Bestimmung eines Allgemeinen zu umgehen, ist doch durch die Formulierung überfachlich strukturierte Zusammenhänge bereits im Blick, dass es mehrere oder gar viele solcher Zusammenhänge gibt und nicht von einem einzigen solchen Zusammenhang, der dann als Allgemeines zu begreifen wäre, die Rede sein kann. Die Abkehr von der Vorstellung eines Allgemeinen, das für alle Men-

1 Vgl. kritisch zur Verallgemeinerung der didaktischen Relevanz des Problembegriffs Orgass. Hier ist auch die Literatur angegeben, die als Beleg für die Aussage des Haupttextes bezüglich der unkritischen Übernahme bildungswissenschaftlicher Überlegungen durch die Musikpädagogik gelten kann, die leider von Bildungspolitikern ebenso vorschnell in Direktiven umgemünzt werden.

schen und dann wohl auch für alle Zeiten verbindlich wäre, ist freilich bereits älteren Datums. Eine der Kennzeichnungen, die beispielsweise der Pädagoge Theodor Ballauff mit Blick auf die „Universalität des Wissens“ (Ballauff, 2000, S. 139 ff.) geltend macht, steht in gewisser Nähe zu Jürgen Vogts Rede vom „lateralen Universalen“ (Vogt, 2001, S. 254).

Nicht von einem Fundierungskonzept, nach dem es ein Fundament mit einem aufzubauenden Gefüge gibt, nicht von einem hierarchischen System, nach dem es eine zusammenfassende und richtungsweisende Spitze gibt, nicht von Basis und Überbau ist auszugehen, sondern von einem Ganzen, in welchem alles in kreisförmiger Abhängigkeit steht [...] Wir finden weder nach ‚unten‘ noch nach ‚oben‘ Grenzen, weil es diese Differenzierung im Ganzen nicht gibt. Vielmehr gleicht der kosmos noetos einer Sphäre, die sich ständig ins Grenzenlose erweitert und so erst diese Grenzenlosigkeit selbst zum Vorschein bringt. (Ballauff, 2000, S. 142)

Soweit man als Musikpädagoge – wie durch die kommunikative Musikdidaktik vorgeschlagen – von einem unhistorischen *Arbeitsbegriff* ausgeht, demgemäß der Terminus *Musik* Beziehungen zwischen Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille meint, die ein Individuum als sinnvoll wahrnimmt und deutet, wird der mit diesem Begriff bezeichnete Phänomenbereich im Sinne Ballauffs als eine „unendliche Sphäre“ und als „Allmittelpunkt“ (ebd.) zu kennzeichnen sein. (Übrigens ist mit dem Hinweis auf den wahrgenommenen und gedeuteten Sinn auch im Blick, dass bisweilen die Kontexte, in die Musik gestellt wird – z.B. in die Kontexte von Bildern wie im Video- und Werbeclip oder im Film bzw. in den Kontext der körperlichen Bewegung wie des Tanzes –, diesen Sinn verbürgen können.) Auf diesen „Allmittelpunkt“ bezieht sich die Maßgabe, die Vielgestaltigkeit der Musik solle im Musikunterricht zur Geltung kommen, und in ihm entwickeln sich im Sinne der interaktiven musikbezogenen Auseinandersetzung die Kontexte für die Zuweisungen von Bedeutsamkeit und Bedeutung. Dass dieser Gedanke des lateralalen, gleichsam seitwärts immer wieder zu erweiternden Ganzen bereits älter ist, sei nur mit Hinweis auf Odo Marquard (1981) und Gilles Deleuze sowie Félix Guattari (1997) am Rande erwähnt. Marquards Berücksichtigung des Zeitfaktors in *Abschied vom Prinzipiellen* (1980) legt freilich den Schluss nahe, dass eigentlich bereits in den Zeiten, da die Vorstellung von einem

Universalen, Allgemeinen, verbindlichen Ersten bzw. Letzten noch nicht als abwegig erschien – in den Zeiten des Ordo-Gedankens also –, der Zeitfaktor menschlicher Erkenntnis (bzw. des Strebens nach derselben) notwendiger Weise unberücksichtigt bleiben musste. Umgekehrt erzwingt die systematische Berücksichtigung des Zeitfaktors beispielsweise durch die Systemtheorie – etwa in der soziologischen Prägung Niklas Luhmanns – jenen von Marquard reflektierten *Abschied vom Prinzipiellen*.

In allgemeindidaktischer Hinsicht wird dem inzwischen beigezpflichtet, wie wir aus Meinert A. Meyers und Hilbert Meyers (2007) kritischer Sichtung von Wolfgang Klafkis bildungstheoretischer respektive kritisch-konstruktiver Didaktik erfahren. Die Autoren unterziehen Klafkis Konzept kategorialer Bildung wie auch dessen Vorschläge zur Bestimmung „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ einer – u.a. – konstruktivistischen Kritik und gelangen zu einem Ergebnis, das ausführlicher zitiert sei:

Es gibt nicht mehr die strukturierte, ordentliche Welt, deren Elemente wir bestimmen und die wird dann zu Bausteinen unseres Curriculums machen könnten. Es gibt Progressionen vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen usw., aber es gibt nicht einfach so die Elemente, die Pestalozzi, Fröbel und der frühe Klafki gesucht haben. Vielmehr wird das, was wir als elementar akzeptieren, vom ‚ganzen Haus‘ getragen, von dem, was aus unserer Erwachsenenansicht unverzichtbar ist. Wir müssen aufgrund unserer historischen Erfahrungen damit leben, dass das, was die Heranwachsenden später einmal in ihrem Leben benötigen werden, zu einem beträchtlichen Teil heute noch nicht bestimmt werden kann. Didaktik ist deshalb fundamental durch Ungewissheit bestimmt. Die Zufälligkeiten, die Ungewissheiten und die Widersprüchlichkeiten unserer Welt machen uns die Normativität unserer didaktischen Entscheidungen bewusst, und sie fordern uns zugleich dazu heraus, die Entscheidungen gegenüber Mitmenschen und Schülern rational zu begründen. Dies ist beängstigend und befreiend zugleich. Es erhöht unsere Verantwortung als Lehrende, aber es befreit uns auch von Begründungen, die nicht wirklich tragen. Das, was wir der nachwachsenden Generation an Bildungsinhalten anzubieten vermögen, ist notwendigerweise die Welt von Gestern. Bildung im Medium schulischer Curricula verkehrt sich deshalb quasi-automatisch in ihr Gegenteil, wenn sie nicht konsequent als Unterstützung der Heranwachsenden bei der Konstruktion ihrer eigenen Wirklichkeit konzipiert wird. Das Ensemble der Schlüsselprobleme der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft muss deshalb systematisch durch Schlüsselprobleme er-

gänzt werden, die die Heranwachsenden selbst finden. Dabei kommt der Jugendforschung, der Entwicklungspsychologie und der Bildungsgangforschung eine unterstützende Funktion zu. Wir müssen akzeptieren, dass sich die nachwachsende Generation selbst bestimmt, dass wir aber zugleich gegenüber der nachwachsenden Generation in der Pflicht stehen. Wir müssen ihr zumindest unsere eigenen Probleme und unsere Perspektiven mitteilen, wenn wir die Vermittlung des Wissens und Könnens unserer Generation, die Förderung von wünschenswerten Haltungen und Einstellungen und die Beförderung der Selbsttätigkeit der nachwachsenden Generation unterstützen wollen. Wir brauchen deshalb eine lernende Schule, die mit den Schülerinnen und Schülern einen didaktischen Generationenvertrag aushandelt. Die Schüler sollen lernen, aber wir dürfen sie nicht dazu zwingen. Sie müssen gleichberechtigt an der Bestimmung der Lernziele und -inhalte partizipieren können, wie es der Idee einer demokratischen Schule entspricht. (S. 149 f.)

Mit Ludwig Wittgenstein und Richard Rorty argumentieren Meyer und Meyer für eine „Bildung aus der Peripherie, aus dem Zufälligen, aus dem Ganzen heraus. Bildende Erschließung von Komplexität und verlustreiche didaktische Komplexitätsreduktion im spannungsreichen Wechselverhältnis identifizieren also das Problem, das sich mit der Suche nach dem Elementaren und der Bestimmung kategorialer Bildung stellt“ (ebd., S. 64). Offensichtlich muss dieser Ansatz nach Ansicht der beiden Autoren nicht notwendig zur vollständigen Aufgabe des Allgemeinbildungskonzeptes führen. So stellen sie einen Problemfelder-Katalog auf, (ebd., S. 133) dessen implizite Vorstellung von materialer Bildung, von Inhaltlichkeit im Unterschied zu Klafkis Schlüsselproblemansatz, ihnen durchaus bewusst ist:

Problemfelder des Problemunterrichts

Mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld	Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld	Sprachlich-literarisch-ästhetisches Aufgabenfeld
Wahrheit, Logik und Erkennbarkeit	Frieden und Friedenssicherung	Dichtung und Wahrheit (Fiktion)
Freiheit und Verantwortung	Nationalitäten und fremde Kulturen	Argumentation und Narration
Struktur und Prozess	Umwelt/Ökologie	Kommunikation (Ausdruck, Darstellung, Appell) und Interaktion
Entwicklung, Evolution	Weltbevölkerung	Globalisierung und Pluralität
Indeterminismus	Gesellschaftliche Ungerechtigkeiten	Ästhetische Dimensionen der Kommunikation
Zufall	Entwickelte Länder und Entwicklungsländer	Zufall und Ungewissheit
Vernetzung, Systeme und kybernetische Prozesse	Kommunikationstechnologien	Sinnkonstruktion
	Geschlechterbeziehungen	



Grundbildung/Lernen des Lernens/Bildungsminimum

- Lesen
- Schreiben
- Rechnen
- Englisch
- Computerkenntnisse
- Soziale Kompetenzen
- Methoden-Kompetenzen

Abb. 1 – Problemfelder des Problemunterrichts

„Uns liegt zugleich“, sagen die beiden Autoren, „an einer Ausweitung des Geltungsanspruchs, den die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen haben kann. Vielleicht lässt sich für das Curriculum eine Meta-Ebene über den Zielset-

zungen für die Grundbildung und für die drei Aufgabenfelder ausweisen. Allgemeinbildung bestünde dann darin, überhaupt mit Schlüsselproblemen, wie sie jeweils den Heranwachsenden von den Erwachsenen präsentiert werden, umgehen zu können. Wir Erwachsene könnten nicht anders als aus unserem Problemhorizont heraus die Kommunikation mit den Heranwachsenden zu suchen. Eine kreative intergenerationelle Kommunikation der Heranwachsenden mit uns würde ihnen aber erlauben, die Welt anders als wir zu sehen und dementsprechend auch andere Schlüsselprobleme zu identifizieren, was ihnen wesentlich mehr Rechte im Hinblick darauf einräumen würde, was Klafki als ‚epochaltypisch‘ kennzeichnet“. (Meyer & Meyer, 2007, S. 133)

2. Freiheit – Geschichtlichkeit – Sprachlichkeit: Benners kategoriale Beschreibung menschlicher Praxen aus der Sicht kommunikativer Musikdidaktik

Eine solche „Meta-Ebene über den Zielsetzungen für die Grundbildung und für die drei Aufgabenfelder“ hat der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner thematisiert. Es lohnt sich, seinen Ansatz näher kennenzulernen, zumal der Musikpädagoge Jürgen Vogt ihn bereits für unser Fach ausgewertet hat. Außerdem taucht bei Vogt die zentrierende Idee Meyers und Meyers von der „intergenerationelle[n] Kommunikation der Heranwachsenden mit uns“ an vornehmer Stelle wieder auf. Wenn wir uns im Folgenden Benners einschlägigen Überlegungen zur Allgemeinbildung in der Lesart Vogts zuwenden, so tun wir dies nicht nur eingedenk der schulisch-institutionellen Notwendigkeit, ein Ziel *so far* für die Konstitution und die Sukzession *überfachlich strukturierter Zusammenhänge* anzugeben, also einen – wie auch immer vorläufigen – Vektor für die unterrichtlichen Tätigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler bereitzustellen, sondern weil wir aus konstruktivistischer (und wohl auch aus phänomenologischer) (vgl. Meyer-Drawe, 1982; vgl. Schmidt, 2005, S. 111 f.;

vgl. Siebert, 1999, S. 87 ff. u. 122 ff.; Stangl, 1989, S. 165 u. S. 307 ff.)² Sicht davon ausgehen dürfen, dass Lernen immer Umlernen bedeutet und sich dieses Umlernen auf ein subjektiv erklärtes (oder als erklärt vermeintes)³ Ganzes bezieht. Um ein letztes Mal mit Meyer und Meyer im Sinne eines Ansatzes zu einer „didaktische[n] Erkenntnistheorie“ zu sprechen: „Selbst wenn es das ‚Wesen der Person‘ und die ‚allgemeinen Gehalte‘ in der Welt nicht gäbe, bräuchten wir sie, um den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen zu können“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 66).

Jürgen Vogts einschlägiger Aufsatz *Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse*, dessen Würdigung und Kritik der Gegenstand dieses Teils sein soll, zielt darauf ab, ästhetische Praxis als eine Praxis im Sinne Benners zu kennzeichnen und in ein Modell menschlicher Gesamtpraxis zu integrieren (Vogt, 2002, S. 14).⁴ „Wenn Benner von der Praxis der Pädagogik, der Arbeit, der Kunst oder der Religion spricht, so handelt es sich hierbei in seinem Verständnis sowohl um spezifische Möglichkeiten des Menschen, ‚tätig und handelnd, also willentlich etwas hervorzubringen‘, als auch zugleich um besondere Notwendigkeiten, auf welche die Praxis immer schon antwortet, indem sie eine vom Menschen erfahrene Not [...] zu wenden sucht“ (Vogt, zit. nach Brenner, 1996, S. 26). Die *Imperfektheit* des Menschen „ist nichts, auf dessen Abschaffung Praxis teleologisch hinarbeiten könnte. ‚Perfektheit‘ oder ‚Vollkommenheit‘ sind allenfalls Ideen, durch welche die Praxis in Gang gehalten wird“ (Vogt, 2002, S. 5).

Für Vogt ist nun ästhetische Praxis durch „vier Grunddimensionen“ (ebd., S. 10 ff.) bestimmt: Eine evaluative Dimension, die sich mit der Jaußschen Formel „Selbstgenuss als Fremdgenuss“ (Jauß, 1991, S. 84) umschreiben lässt; eine phänomenologische Dimension, die im selbstbezüglichen Vollzug der Wahrnehmung eines Wahrnehmungsobjektes statthat; eine semantische Dimension, in der die Bedeutungszuweisung zu einem Wahrnehmungsobjekt (zumeist ein Kunstwerk, in unserem Fach also ein musikalisches Kunst-

2 Vgl. Meyer-Drawe, K. Für einen konstruktivistischen Lernbegriff und den im Haupttext angedeuteten holistischen Zusammenhang des Lernens vgl. Schmidt, S. J. sowie die Überlegungen zur Anschlussfähigkeit neuen, zu lernenden Wissens bei Siebert, H. Ferner – aus psychologischer Sicht – Stangl, W.

3 Wobei diese Feststellung wiederum einen Beobachter zweiter Ordnung voraussetzt, der durchaus mit dem Lernenden identisch sein kann.

4 Vogt recurriert insbesondere auf Benner, 1996.

werk) reflexiv wird, z.B. im Zuge einer sprachlich geformten Interpretation; und schließlich eine distinktiv-definitive Dimension, die der Autor des vorliegenden Beitrags – in Abweichung von Vogt, der hier die ästhetische Erfahrung ins Zentrum stellt – systemtheoretisch fassen würde, also die Reproduktion der Musik als Teil des Kunstsystems eher im Sinne von Luhmanns Stilbegriff erläutern würde (vgl. Orgass, 2009). Die weiteren Überlegungen Vogts dienen dazu, im Anschluss an Benner ein „Praxeologisches Modell Ästhetischer Bildung und Erziehung“ (Vogt, 2002, S. 16) zu entwerfen und dabei den Gedanken stark zu machen, dass der „pädagogische Code“ „von ‚Erziehung der jüngeren Generation durch die ältere‘ auf ‚intergenerationale Unterstützung beim Vollzug eines guten Lebens‘“ (ebd., S. 17) umzucodieren sei.

Für unseren Argumentationszusammenhang entscheidend ist nun aber, dass Dietrich Benner die durch ihn unterschiedenen interagierenden, gesellschaftlichen Praxen mittels der „Kategorien der Freiheit, der Geschichtlichkeit und der Sprachlichkeit menschlicher Existenz“ (ebd., S. 5) präzisiert, worauf gleich zurückzukommen sein wird. Vogt nutzt diese von ihm durchaus referierte Möglichkeit nicht dazu, das potenziell Allgemeine ästhetischer Praxis herauszuarbeiten. Zwar stimmt er Klaus Mollenhauers Überlegungen zur Unbrauchbarkeit dieser Kategorien für die Spezifizierung oder Charakterisierung ästhetischer Erfahrung nicht zu (ebd., S. 7), aber die Möglichkeit, durch jene Kategorien das Verhältnis von allgemeiner Bildung zu musikalischer respektive musikalisch-ästhetischer Bildung zu bestimmen, zieht er nicht in Betracht. Hierzu bemerkt er lediglich, er halte die alte Frage, ob und, wenn ja, wie eine ästhetische Erfahrung „transformatorisch auf alle anderen Formen menschlicher Praxis umschlagen [könne,] für nicht beantwortbar und auch eigentlich für überflüssig, da in diesem Falle einer einzigen Praxisform die Last des Gelingens aller anderen Praxen aufgebürdet würde – woran sie nur scheitern“ könne (ebd., S. 12).⁵ Aber genau diesen liegen gelassenen Faden einer allgemeinpädagogischen Dimensionierung musikbezogener Tätigkeiten wollen wir im Folgenden aufnehmen und sehen, wo er uns gedanklich hinführt – ohne damit diesen Tätigkeiten jene Last aufbürden zu

5 Für einen guten Forschungsbericht zur Transferforschung mit abgewogenen Beurteilungen vieler Forschungsergebnisse vgl. Rittelmeyer, 2010.

müssen oder zu wollen, durch sie möge das Heil anderer menschlicher Praxen oder gar aller anderen menschlichen Praxen erwirkt werden.

Freilich darf man hierfür nicht nur – wie dies Mollenhauer tut – die sogenannte ästhetische Differenz zwischen ästhetischen und anderen Erfahrungen zu scharf formulieren, muss also „von einem Kontinuum ausgehen, das sich zwischen der Intensivierung der alltäglichen Erfahrungsformen und der völligen Distanzierung von diesem Alltag in Gestalt hochdifferenzierter Kunstwerke (und ihrer Rezeption) bewegt (ebd., S. 13).“ Auch wenn man dies berücksichtigt, wird man mit Blick auf den Musikunterricht gut daran tun, die individuelle ästhetische Erfahrung als durchaus erwünscht, aber noch weniger planbar als Perturbationen zu begreifen, durch die musikbezogene Zuweisungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit differenziert, erweitert oder gar korrigiert werden sollen. Diese Wende der kommunikativen Musikdidaktik von der musikalisch-ästhetischen Erfahrung zur musikalischen Bedeutung als zentrierender Grundkategorie, die der Autor vorliegenden Beitrags seit 2002 verfolgt, kann hier nur angerissen werden. Gemäß dieser Konzeption eignet musikalischer Erfahrung als einer individualen Kategorie ein nicht-intentionales Moment: Unwägbarkeit ist für sie konstitutiv. Demgegenüber haben Bedeutungen *ihre* Vergangenheit; Lehrerinnen und Lehrer können auf ihre Beobachtungen der interaktiven Genese musikalischer und musikbezogener Bedeutungen im Musikunterricht rekurren und von diesen Beobachtungen ausgehend ihre Lehrhandlungen planen. Wie diese Handlungen dann von den Lernenden aufgenommen werden, ist wiederum unwägbar – aufgrund der doppelten respektive mehrfachen Kontingenz, durch die alle Interaktionen unter Anwesenden charakterisiert sind. Aber diese Unwägbarkeit, die man als Lehrerin bzw. als Lehrer eher als Chance und Gewinn denn als etwas Angst bereitendes auffassen sollte, hält die unterrichtliche Interaktion in Gang, während die Unwägbarkeit musikalischer respektive musikalisch-ästhetischer Erfahrung im angedeuteten Sinne nicht eo ipso – ohne den Versuch ihrer Versprachlichung post hoc – die Ebene der Kommunikation erreicht, sondern auf der Ebene des Bewusstseins verbleibt.⁶

6 Zur Unterscheidung zwischen Bewusstsein und Kommunikation vgl. insbesondere Luhmann, N, S. 38–54 (Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt?). Vgl. im Übrigen Orgass, 2007, S. 9–123 (Musikalische Bildung aus bedeutungs-, situations- und interaktionstheoretischer Sicht); Orgass, 2007, S. 45–65, (Unwägbarkeit als Bedingung musikalischer Bildung).

Vor diesem Hintergrund kann unsere Frage nun lauten: Lassen sich musikbezogene Tätigkeiten, durch die im Musikunterricht bereits vorhandene Zuweisungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit differenziert, erweitert oder korrigiert werden sollen, unter den von Benner genannten Kategorien Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit so charakterisieren, dass die durch diese Tätigkeiten ermöglichte musikalische Bildung zugleich als Moment oder als material-gegenständlich besonderer, unverwechselbarer Vollzug allgemeiner Bildung begreifbar wird?

Wir sollten diese Frage aus den nachstehend aufgeführten Gründen bejahen, wobei wir uns darüber klar sein sollten, dass man über jeden der folgenden Punkte ein Buch schreiben könnte.

Ist nach Adorno das Potenzial von *Freiheit* mit dem Wahrheitsgehalt von Kunst solidarisch, (Adorno, 2003, S. 291, S. 386 f; Adorno, 1978) so wird man auch ohne die entsprechende (problematische) Geschichtsphilosophie – ohne diese immerhin erinnerungswürdige Bedeutungszuweisung zur musikalischen Kunst – bei dem Versuch fündig, musikbezogene Tätigkeiten zu benennen, die weder durch die „Beliebigkeit reiner Willkürfreiheit“ noch durch die „Beschränktheit bloßer Wahlfreiheit“ – beide unterscheidet Benner von Freiheit – gekennzeichnet werden könnten (Brenner, 1996, S. 30). Die Rede ist sowohl von Gruppenkompositionen, bei denen die einzelnen kompositorischen Entscheidungen ebenso offen wie interaktiv zu begründen sind,⁷ als auch von interaktiven Interpretationen von Musik, bei denen die Freiheit der musikbezogenen Zuweisung von Bedeutung und Bedeutsamkeit zumindest an deren Nachvollziehbarkeit (nicht an deren Zustimmungspflichtigkeit) gebunden bleibt. Überhaupt ist in diesem Zusammenhang an die Freiheit der *Poiesis*⁸ im Unterschied zur – viele Bindungen fürs Nachdenken über Handlungsabsichten auferlegenden – Praxis im aristotelischen

7 Vgl. die entsprechende, an Luhmann angelehnte Argumentation in Orgass 2007, S. 45 ff.

8 Michael Hoyer (1989) kleidet das Gemeinte in folgende Worte: „Die Auffassung des Schalles als eines Vorkommnisses, wie es nicht aufgrund der Kausalität des Zufalls und also unwillkürlich, sondern wie es aufgrund von in freier Willkür bestimmten Umständen und als mögliches Glied einer vermittelten ihrer Ausübung errichteten Regel eintritt, setzt also die Freiheit des Zitierens voraus und postuliert daher ein Subjekt, welchem sie diese Freiheit unvermeidlich zuschreibt. Hier ist es nun, dass die Frage der Angemessenheit über die Möglichkeit, das Vorkommen eines Schalles als begründetes, mithin den Schall als Musik aufzufassen, Einfluss auszuüben beginnt; denn die Freiheit des Zitierens ist einzig und unveräußerlich dem Menschen angestammt, und welches Geschöpf außer ihm von ihrer Zuschreibung betroffen wird, muss im selben Augenblick menschliche Natur an sich nehmen oder aber die erfolgte Zuschreibung als eine böse Ironie erweisen.“ (S. 130).

Sinne zu erinnern: Die *Techné* (das kunstfertige Handwerkswissen, die Kunstfertigkeit) hat es mit dem kontingenten Herzustellenden zu tun (und folgt dabei Regeln), während sich die *Phronesis* (die Besonnenheit, die Vernunft) auf das Gute für das Leben im Ganzen zu richten hat. Aristoteles' Bewertung dieser beiden Bereiche fällt freilich genau gegenteilig aus – zugunsten der anspruchsvolleren *Phronesis* (Gadamer, 1998, S. 5, S. 31 f.). Vielleicht lässt sich sogar sagen, dass *Phronesis* erst im Zusammenhang mit dem Zur-Geltung-Bringen allgemeinbildender Dimensionen im Musikunterricht, der ansonsten auf *reine Techné* reduziert zu werden droht, virulent wird.

Vieles wäre hierzu noch zu sagen, z.B. in Anlehnung an Peter Bieris Überlegungen zur „Offenheit der Zukunft“ in seinem Buch *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens* – zur Dankbarkeit über die Möglichkeit, in die Bildung des eigenen Willens einzugreifen, zur Widerrufbarkeit von Entscheidungen und zur Unmöglichkeit, im Voraus abschließend zu wissen, was wir wollen und tun werden (Bieri, 2001, S. 73 ff.), wobei Letzteres durch die mehrfache Kontingenz in Interaktionen unter Anwesenden noch potenziert wird; das Gesagte muss hier jedoch genügen.

Die *Geschichtlichkeit* menschlicher Existenz, das reflexive „Verhältnis des Menschen zu seiner Gegenwart, zu deren Vergangenheit und zu seiner Zukunft“ (Brenner, 1996, S. 30), wird selbstverständlich in der unterrichtlichen Thematisierung von Musikgeschichten virulent, die von der sinnlichen Präsenz des musikalisch Unterschiedlichen aus unterschiedlichen historischen Zeiten ausgehen kann und sollte, um es hernach in erzählten Geschichten zu unterscheiden und zudem in eine Erzählperspektive zu rücken (wobei *Gegengeschichten* zu den jeweils erzählten Fortschritts-, Rückschritts- oder Entwicklungsgeschichten ebenfalls erzählt werden sollten). Intertextuelle Phänomene der Kompositionsgeschichte könnten hierbei wertvolle Evidenz gewährleisten. Überhaupt lassen sich die ästhetischen Grundlagen des Musikunterrichts nur in historischer Perspektive angemessen dimensionieren: Historische Reflexion verflüssigt jedweden Ansatz zu einer Dogmatisierung eines ästhetischen Credo oder Konzeptes. Carl Dahlhaus formulierte bereits vor über vierzig Jahren, dass das „System der Ästhetik [...] ihre Geschichte“ sei. „Eine Geschichte, in der Gedanken und Erfahrungen heterogenen Ursprungs sich durchdringen“ (Dalhaus, 1976, S. 10). Aber auch hinsichtlich der pädagogischen Grundlagen des Musikunterrichts wird *Geschichtlichkeit* virulent: Die Suche auf Maßgaben, die das Geschäft der Erziehung insgesamt

und somit auch die unterrichtliche Interaktion anleiten sollten, lässt sich – neben anderen Möglichkeiten wie z.B. einer transzendentalphilosophischen Argumentation – auch als eine historisch angeleitete begreifen, wie dies z.B. der Pädagoge Klaus Schaller tat. Für ihn sind dies die Maßgaben „Demokratisierung der Lebensverhältnisse“ und „Rationale Lebensführung“, die der immer noch nicht erfüllten Erwartung der bürgerlichen Gesellschaft entsprechen und die sich in den an Lehrende und Lernende gerichteten Empfehlung artikulieren, man möge „Achtsamkeit auf andere und Anderes“ und „Parteinahme für Gemeinsamkeit“ handlungsleitend werden lassen (Schaller, 1987, S. 80; Schaller, 1996, S. 2). Historische Reflexion konkretisiert sich hier in der Beobachtung einer *Alterität*,⁹ auf deren Grundlage sich Menschen auch heute noch ein Maß ihres Handelns und Interagierens geben können.

Wir werden auf diese zentralen Gedanken aus Schaller *Pädagogik der Kommunikation*, die für die kommunikative Musikdidaktik hinsichtlich ihrer pädagogischen Grundlagen leitend wurden, weiter unten noch zurückkommen.

Mit Blick auf *Sprachlichkeit* fällt der Nachweis von deren Relevanz für den Musikunterricht reichhaltig aus: Da musikalisches Denken – das Denken in Tönen – im individuellen Bewusstsein geschieht und dieses nach Luhmann nur über die strukturelle Kopplung, die durch Sprache gewährleistet ist, an Kommunikationen teilhat, ohne dass man umgekehrt sagen könnte, durch sprachliche Kommunikation seien Bewusstseine zugänglich, (vgl. Orgass, 2009) ist mit musikbezogener Sprache eine vorzügliche, wenn auch nicht die einzige Möglichkeit gegeben, sich über musikalisches Denken und musikbezogene Bedeutungszuweisungen (die selbst nicht zur Gänze durch Sprache geprägt sein müssen) zu verständigen. Insbesondere das Verhältnis zwischen dem Denken in Tönen und seiner sprachlichen Zurichtung wird man dabei am besten mit Michael Hoyer (1989) modellieren: „Der Griff der verbalen Sprache, der sich begreifend um das musikalische Phänomen schließt, hinterlässt auf ihm seine Spuren“ (S. 353). Daher gilt:

Worte, zum Begriff musikalischer Phänomene aufgeboten, gereichen also, sobald diese sich in Zeichen verkehren, denselben zur Grammatik. Zwar besteht nicht die gesamte Grammatik der musikalischen Topoi bloß aus Worten – weiter oben

9 Vgl. zur gleichsam symmetrischen Entsprechung von zukunftsbezogener Utopie und vergangenheitsbezogener Alterität – im Sinne der Unabgegoltenheit von Vorstellungen zu nach wie vor Wünschenswertem (z. B. zum guten Leben) –Rüsen, 1994, S. 48-67.

wurde bereits auf die Umstelltheit der Musik mit Gestik und Mimik, mit Handlungen und Situationen hingewiesen, die alle zur Grammatik der Musik beitragen; doch die Worte, die Zeichen der Musik erst recht konstituierend und überdies im Gesang, als der ältesten und populärsten Form der Musikausübung, seit frühester Zeit mit der Musik verwachsen, nehmen in ihr eine bestimmende Stellung ein. (ebd., S. 374)

Vor diesem Hintergrund wird auch deutlich, was mit Verständigung über *Inhalte* musikalischen Denkens gemeint sein kann: Die Unterscheidung musikalischer Einheiten voneinander muss Teil einer sprachlichen Interaktion sein, in der Begriffe und ihre Beziehungen zueinander mit musikbezogenen Zeigehandlungen, genauer mit gezeigten Unterscheidungen im zu Hörenden (wobei Notenschrift eine wertvolle Hilfe darstellen kann) in Verbindung gebracht werden (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 52 f.).¹⁰ Mit wünschenswerter Klarheit hat Bernd Kleimann (1998) diesen Zusammenhang analytisch-sprachphilosophisch erläutert.

Hiermit ist gleichzeitig die Grundlage für jene Wissenschaftskritik gegeben, die gerade in den künstlerischen Fächern als nicht ersetzbarer Bestandteil von Wissenschaftspropädeutik – neben dem staunenden Fragenstellen und der methodischen Vergewisserung beim Versuch der Beantwortung der Fragen (Richter, 1987, S. 111 f.) – auf anspruchsvolle und seriöse Weise thematisiert werden kann: Beispielsweise wird in der erwähnten begrifflichen Arbeit an musikalischen Differenzierungen, denen dann – wenn die entsprechenden Zeigehandlungen erfolgreich waren – identische oder doch ähnliche, jedenfalls für Verständigung geeignete musikbezogene begriffliche Unterscheidungen bei den an der entsprechenden Interaktion Beteiligten entsprechen, die Grenze musikbezogener Prädikation und damit einer Tätigkeit, die wissenschaftliche Arbeit konstituiert, evident. Oder einfacher und doch metaphorisch formuliert: Dass das berühmte *erzählte Mittagessen* nicht satt macht, erfahren alle am Unterricht Beteiligten, die sich sprachlich über Musik und ihre Bedeutung verständigen wollen. Die Erfahrung aber, dass das Mittagessen ohne solche Versuche der Verständigung (die auf die Differenzierung, Erweiterung oder gar Korrektur erster musikbezogener Bedeu-

10 Vgl. besprochenen einschlägigen Forschungen von Sebastian Jentschke und Stefan Koelsch (Koelsch, 2005; Jentschke, S. & Koelsch, S., 2010)

tungszuweisungen abzielen) tendenziell wenig schmackhaft ist, ist unterrichtlich ebenfalls zu ermöglichen.

Dass Sprache bei vielen Umgangsweisen mit Musik eine wichtige Rolle spielt – nicht nur beim interaktiven Interpretieren von Musik – sei hier ohne weitere Ausführungen nur erwähnt.

Sprachlichkeit muss noch in einer anderen, wiederum übergeordneten, weil die pädagogischen Grundlagen des Musikunterrichts berührenden Hinsicht charakterisiert werden. Klaus Schaller (1987) begreift in seiner *Pädagogik der Kommunikation* „Rationalität [als] die auf der gattungsspezifischen Fähigkeit zu sprachlicher Objektivierung beruhende Bereitschaft zur Infragestellung ‚faktischer‘ Gegebenheiten und ihrer argumentativen Problematisierung im Lichte ihrer historischen Kontingenz und besseren Möglichkeit“ (S. 65).¹¹ Spannend ist nun aber die *Rahmung* solchen Sprachgebrauchs in *kommunikativen Prozessen*, wobei Kommunikation definitorisch nicht auf Sprache reduziert wird und die entsprechenden Vollzüge – neben der Sprachlichkeit – als durch Zwischenleiblichkeit gekennzeichnet bestimmt werden. Zitiert sei eine längere Passage, die zugleich wichtige Zusammenhänge zwischen den von Benner genannten Kategorien Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit evident werden lässt:

>Praxis< ist für die PdK [...] die Struktur, die theoriesystematisch die Begriffe von Erziehung, Bildungstheorie und Gesellschaft kategorial verzahnt; sie lässt sich [...] als *kommunikativer Prozess* [Hervorhebung d. Verf.] beschreiben: ... Kommunikation wird als leiblich fundierte Struktur von Inter-Subjektivität konzipiert, die eine unhintergehbare und reflexiv uneinholbare Weise menschlichen Zur-Welt-Seins darstellt, durch die sich >Ich< und >Wir<, Individuum und Gesellschaft allererst konstituieren. Subjektivität und Sozietäten konturieren sich auf dem Fundament präreflexiver Inter-Subjektivität. In dieser fungiert sozialer Sinn, dessen Genese nicht auf die konstituierenden Leistungen agierender Subjekte reduzierbar ist,

11 In diesem Zusammenhang sei auf eine interessante gedankliche Verknüpfung von Sprachlichkeit und Zeitverständnis (und damit – in der Konkrektion dieses Verständnisses im historischen Erzählen – in der Perspektive der Geschichtlichkeit) zitiert, die Matthias Flämig (2002) vornahm: „In Sätzen [...] wird eine Sachlage bzw. ein Sachverhalt zunächst – und hierin liegt der Zeitbezug – einmal projektiv zusammengestellt. Ein Sachverhalt ist dabei, dass einem Gegenstand eine bestimmte Eigenschaft zukommt. Wir lernen solche Sätze verstehen, indem wir lernen, wie man überprüft (= erkennt), ob der zunächst nur projektiv zusammengestellte Sachverhalt auch tatsächlich besteht, also eine Tatsache ist. Zu unserem Sprachverständnis gehört daher wesentlich ein Zeitverständnis, weil für unser Satzverständnis der Hiatus zwischen Verstehen und Erkennen konstitutiv ist.“ (S. 9)

sondern der, Produkt historischer Praxis, seinerseits Intentionen aktueller Praxis vorstrukturiert, indem er einen Horizont unthematisch fungierenden Sinns als intentionalen Möglichkeitsraum vorzeichnet, innerhalb dessen sich Subjekte immer schon handelnd, sprechend und denkend bewegen und den kein reflexiver Akt auf eine Sphäre geschichtsentlasteter transzendentaler Transparenz hin zu übersteigen vermag. In solcher inter-subjektiver Praxis, die den Teilnehmern in einem ontologischen Sinne vorausliegt, wird Sinn in einer lementaren Weise angeeignet und [... hervorgebracht]. (Schaller, 1987, S. 64)

Hier wird nicht nur die oben angerissene Beobachtung der begrenzten Reichweite von Sprache thematisch, sondern es wird zugleich deutlich, dass – bei aller Schwerpunktsetzung auf die Hervorbringung des Neuen, auf Spontaneität und Sinnhervorbringung seitens der PdK – ganz im Sinne Benners die Freiheit des Entwurfs eines – z.B. musikalisch – Neuen als eingebettet in einen durch Geschichte, durch Sedimentierung (wie Adorno sagen würde) vorstrukturierten Möglichkeitsraum modelliert wird. Die *kommunikative Musikdidaktik* hat diesen die pädagogischen Fundamente dieser Konzeption ordnenden Gedanken sehr ernst genommen und inzwischen mit Blick auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche des allgemeinbildenden Musikunterrichts angewendet bzw. durchdekliniert. In europäischer Perspektive heißt dies beispielsweise, an das musikalische Kunstwerk und dessen Kraft zur Hervorbringung vielfältiger Zuweisungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit in einer durch es selbst nicht vorstrukturierten Rezeptions- bzw. Verwendungs- bzw. Gebrauchsgeschichte zu erinnern und aus dieser Erinnerung Funken für den Umgang bzw. die Auseinandersetzung mit vielfältigen, auch nicht-europäischen Arten von Musik zu schlagen, d.h., den vielfältigen Hör- und Lesarten hervorbringenden Umgang mit musikalischen Kunstwerken gleichsam zu verallgemeinern (Orgass, 2007, S. 239–309 - Auseinandersetzung mit musikalischer Vielfalt als Idealtypus einer kulturellen Praxis in Europa).

Nach diesem Nachweis der (potenziellen) Allgemeinbildungsrelevanz des Musikunterrichts am allgemeinbildenden Schulwesen im Anschluss an Dietrich Benner sind noch Bedenken zu würdigen, die Meinert A. Meyer und Hilbert Meyer mit Blick auf Wolfgang Klafkis Konzept von Allgemeinbildung vortrugen, die aber ebenso auf Benners Charakterisierung mensch-

licher Praxen durch die Kategorien Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit zu beziehen sind.

Problematisch an Klafkis Modell ist, dass es Themen und Fächer gibt, die für die Allgemeinbildung im von ihm intendierten emphatischen Sinne gesellschaftlicher Bedeutsamkeit besser und andere Themen und Fächer, die sich weniger gut eignen. Wenn man systematisch die Nähe und die Ferne der Unterrichtsfächer und ihrer Inhalte zu den Schlüsselproblemen zu bestimmen sucht, sieht man eine deutliche gesellschaftswissenschaftliche Akzentuierung des Klafki-Modells. Wir können uns deshalb gut vorstellen, dass die Schlüsselprobleme in der gymnasialen Oberstufe benutzt werden, um das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld zu strukturieren. Probleme haben wir aber damit, dass jede Konstruktion, die zwischen im engeren Sinne allgemeinbildenden und nur nützlichen Fächern für die individuelle Fähigkeits- und Interessenentwicklung [...] unterscheidet, nicht nur in der Sekundarstufe II den größeren Teil der Jugend und den größeren Teil der Fachlehrerschaft aus der Allgemeinbildung aussperrt. (Meyer & Meyer, 2007, S. 130)

Entsprechend schlagen die Autoren die Arbeit an einem „Problemunterrichts-Gesamtcurriculum“ (ebd., S. 130) vor, dessen erste Version weiter oben in der durch Meyer und Meyer selbst vorgegebenen Tabellenform vorgestellt wurde.

Nun wird man berücksichtigen müssen, dass Benners Kategorien einen größeren Grad an Abstraktion und damit ein größere *Reichweite* als die von Klafki angegebenen *Schlüsselprobleme* (Friedensfrage, Nationalität und Internationalität, Umweltproblem, wachsende Weltbevölkerung, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Industriegesellschaften und sogenannte Entwicklungsländer, Neue Medien, Arbeitsplätze und Freizeit, Ich-Du-Beziehung einschließlich Geschlechterverhältnis und Sexualität) (Meyer & Meyer, 2007, S. 124) aufweisen. Gleichwohl spielen zumindest Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit z.B. in den Fächern des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfelds eine zumindest untergeordnete Rolle (wenn man möglicherweise auch zu der Ansicht gelangen könnte, dass dies nicht der Fall sein *sollte*). Wie dem auch sei – es bleibt immerhin denkbar, die von Benner genannten Kategorien durch anderen Kategorien zu ergänzen, die zur allgemeinbildenden Zentrierung der Fächer des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen wie auch des sprachlich-literarisch-

ästhetischen Aufgabenfelds möglicherweise besser geeignet sind: Damit nähme man gleichzeitig in Kauf, dass die Allgemeinbildungsrelevanz der Fächer, somit auch des Faches Musik, nur eine *mittlere Reichweite* – nämlich nur mit Blick auf das Aufgabenfeld, dem sie jeweils angehören – aufweist. Für die Allgemeinbildungsrelevanz der schulischen Unterrichtsfächer wäre dies noch nicht der Garaus: Man könnte und sollte sich aus guten, mit basaler Kontingenzerfahrung zusammenhängenden Gründen auf das unterrichtliche Relevantwerden nur eines Teils jener Kategorien bescheiden.

Wollte Jürgen Vogt einen „haltbaren Begriff ästhetischer Praxis“ stark machen, „der auch in das Projekt einer Allgemeinen Pädagogik ‚eingefädelt‘ werden kann, ohne dass dabei die Eigenlogik dieser ästhetischen Praxis vernachlässigt werden müsste“ (Vogt, 2002, S. 9 f.), so haben wir einen anderen Weg beschritten, um die Allgemeinbildungsrelevanz des Faches Musik nachzuweisen. Dabei haben wir die von Vogt mit voller Berechtigung im Blick behaltene *Eigenlogik* des Faches Musik einerseits in der Phänomenalität seines Gegenstands Musik erblickt, also in den Beziehungen zwischen Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille, die ein Individuum als sinnvoll wahrnimmt und denen es im Zuge dieser Wahrnehmung Bedeutung und Bedeutsamkeit zuweist, und andererseits in bestimmten Qualitäten der musikbezogenen Interaktion, die gleichsam en passant thematisiert wurden. Fungierte bei Vogt die „Intergenerationale Unterstützung beim Vollzug eines guten Lebens“ als ein bewusst aufs Formale beschränkter „pädagogischer Code“ (ebd., S. 17), so versuchten wir – in Anlehnung an Benner und Schaller – Maßgaben für unterrichtlich ermöglichte Bildung zu formulieren, die mit Blick auf die unterrichtlichen Interaktionsprozesse wie auch hinsichtlich der Gegenständlichkeit des Unterrichts konkreteres visieren lassen. Dabei kamen wir im Zuge der Besprechung der musikunterrichtlichen Relevanz bzw. Virulenz zumindest der Bennerschen Kategorien Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit auf Schallers Sicht dieser großen Begriffe¹² zu sprechen, weil die pädagogischen Grundlagen der kommunikativen Musikdidaktik maßgeblich durch Schallers *Pädagogik der Kommunikation* geprägt sind.

12 Das heißt nicht, Schaller hätte zum Thema „Freiheit“ nichts zu sagen; man vergleiche die zahlreichen Einträge zu diesem Begriff im Sachregister (Schaller 1987). Zumeist stellt Schaller aber in den einschlägigen Argumentationszusammenhängen Überlegungen zum Freiheitsbegriff von Kant oder Herbart an.

Ließen sich nicht, um ein letztes Mal direkt an Benner anzuschließen, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit auf ein Gemeinsames zurückzuführen oder – je nach Perspektive – unter ein solches Gemeinsames subsumieren, um den Ausweis der allgemeinbildenden Dimension des Musikunterrichts *schlanker* und handhabbarer zu gestalten? Ein Kandidat für eine solche Subsumtion wäre wohl der Umgang mit Kontingenz, denn ein solcher bedingt geradezu menschliche Freiheit, als ein solcher lässt sich Geschichtlichkeit begreifen – für den Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen (1983) ergibt sich aus der Kontingenzerfahrung des Menschen geradezu die Notwendigkeit der Sinnbildung über Zeiterfahrung, also des Erzählens von Geschichten (vgl., S. 50 ff.) – und ein solcher hängt auch mit Sprachlichkeit eng zusammen, sind doch mit jedem geäußerten Satz Geltungsansprüche verbunden, die jederzeit (von wem und wann, aus welchen Gründen, in welchem Kontext?) angezweifelt werden können (vgl. z.B. Habermas, 1996). Und womöglich könnte man sogar in allen Aufgabenfeldern diesen Gegenstand – Umgang mit Kontingenz – jeweils fachspezifisch formatieren.

Aber würde dies als Ausweis einer allgemeinbildenden Dimension aus der Sicht jedes Fachs ausreichen? Konstruktivistische Pädagogen wie Holger Wyrwa würden diese Frage womöglich sogar bejahen – mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit der „Diskontinuierung“ „monozentristischer kognitiver Sicherheit“, mit der das Ziel der „kognitiven Autonomie als Ausdruck polyzentristischer kognitiver Sicherheit“ verfolgt wird.¹³ Andererseits fehlte dieser Ausrichtung des Fachunterrichts auf die Wahrnehmung von Kontingenz und auf die (Ein-)Übung des *viablen* Umgangs mit Kontingenz eine moralische Dimension: Auch der Räuber geht mit Kontingenz um (z.B. mit missliebigen Beobachtungen seines Geschäftes durch Passanten, mit denen er nicht gerechnet hat).

Wir stoßen hier auf ein normatives Problem, das der Konstruktivismus – auf sich allein gestellt – nicht lösen kann. Ernst von Glasersfeld hat vor dem Hintergrund seines Begriffes von Viabilität (Lebensdienlichkeit) über Möglichkeiten des Konstruktivismus reflektiert, um zur Beantwortung ethisch-moralischer Fragen beizutragen. Er spricht von Ethik, behandelt aber gleichzeitig die moralische Frage, was wir tun sollen. Seine Argumentation läuft

13 Wyrwa, 1998, hier das 4. Kapitel Erziehung zur kognitiven Autonomie, insbesondere S. 180 ff., S. 192 und S. 162 ff.

darauf hinaus, dass jede Begrenzung des eigenen „Viabilitätsbereichs“ zu vermeiden ist (vgl. v. Glasersfeld, 1997, S. 335 f; Siebert, 1999, S. 81). Diese normative Aussage korrespondiert mit dem ethischen Imperativ des Konstruktivisten Heinz von Foerster: „Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten wächst!“ (v. Foerster & Schmidt, 1993, S. 49; vgl. auch S. 147) Aber abgesehen davon, dass dieser Imperativ auf einem entsprechenden Entschluss des Menschen beruht, der nach ihm handeln will, also nicht begründet, sondern dezisionistisch in Anschlag gebracht wird, (vgl. ebd., S. 352 f.) taugt er nicht zur Begründung. Bernard Scott weist zu Recht darauf hin, dass es sich bei diesem Imperativ um „ein knappes Epigramm, ein kybernetisches Rezept für effektives Handeln mit Bezug auf *gegebene Ziele*“ handle, „das für die Erreichung jedweden Ziels, ob gut, ob böse, genutzt werden“ (Scott, 1993, S. 16) könne. Und mit Blick auf die Erweiterung des *Viabilitätsbereichs* sind Bedenken angebracht. Mag man sich noch so sehr über die Borniertheit bzw. das Banausentum aufregen, als die die Inkaufnahme der Begrenzung des eigenen Viabilitätsbereichs begriffen werden könnte, welche von Glasersfeld als negatives Ergebnis des abschottenden Verhaltens brandmarkt: Das Individuum kommt zunächst einmal ohne eine Erweiterung des – z.B. auch musikbezogenen – Viabilitätsbereichs aus, von der ein Interaktant – z.B. eine Lehrerin oder ein Lehrer – meint, sie müsse unbedingt erfolgen. Fragen der Normenbegründung fallen nicht in die *Zuständigkeit* des Konstruktivismus.

Vor diesem Hintergrund erweist sich eine Argumentation als erforderlich, die den Umgang mit Kontingenz, der sich in Benners Kategorien Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit konkretisiert, in den Kontext begründeter Normen stellt. Genau dies war der Sinn der inhaltlichen *Füllung* von Benners Kategorien mithilfe von Schallers historisch begründeten *Maßgaben*, die allerdings nicht als vorgegebene Normen fungieren, sondern als empfohlene Direktiven zur Normfindung in konkreten Interaktionen: Achtsamkeit auf andere und Anderes sowie Parteinahme für Gemeinsamkeit.

Die Konsequenzen aus all dem für den Musikunterricht des allgemeinbildenden Schulwesens liegen auf der Hand: Es ist ein Unterricht zu konzipieren, der unter Berücksichtigung der fachlichen Spezifika die erwähnten allgemeinbildenden Dimensionen im Umgang und in der Auseinandersetzung mit Musik zur Geltung bringt – kurzum ein Unterricht, der Zielsetzung und Inhaltsfindung sowie die gesamte *Unterrichtskultur* im Sinne der *kommunikativen Musikdidaktik* begreift. Was dies im Einzelnen bedeutet, wurde im Zuge der bisherigen Darstellung immer wieder angesprochen, müsste freilich – wofür hier nicht der Platz ausreicht – umfanglicher expliziert werden (vgl. Orgass, 2007, S. 571–770).¹⁴

3. Allgemeinbildung als Widerpart musikalischer Bildung? Kritische Sichtung einer These von Hermann Josef Kaiser sowie ihres argumentativen Umfelds

Die vorgestellte Modellierung des Verhältnisses von allgemeiner und musikalischer Bildung aus Sicht der *kommunikativen Musikdidaktik* unterscheidet sich von anderen Konzepten, die zwischen den gedanklichen Polen *musikalische Bildung als Teil allgemeiner Bildung* und *musikalische Bildung als Widerpart allgemeiner Bildung* grosso modo ein Kontinuum bilden:

1. Musikalische Bildung *als Teil* allgemeiner Bildung

- a) *im Sinne eines materialen Wissenskanons* (1. [als populärwissenschaftliche Hervorbringung:] Dietrich Schwanitz (2002, S. 390–418); 2. Werkekanon der Konrad-Adenauer-Stiftung: Jörg-Dieter Gauger u.a. (Gauer, 2007; dazu kritisch Kaiser, 2006; gegenkritisch Gauger & Wilske, 2007), vgl. in diesem Zusammenhang auch Bestimmungen zum Zentralabitur einiger Bundesländer)
- b) *durch besondere, unverwechselbare Realisation bestimmter Dimensionen*, durch die menschliche Praxen charakterisiert sind: Freiheit, Geschichtlichkeit, Sprachlichkeit (Orgass in Anlehnung an Benner)

14 Der Autor dieses Beitrags hat dies in den letzten drei Abhandlungen mit Blick auf Musikgeschichte, musikalische Analyse und Gruppenimprovisation durchdacht und vorgeführt.

- c) *komplementär bezogen auf* andere Konkretionen allgemeiner Bildung (1. Christian Rolle (1999): ästhetische Bildung; 2. Jürgen Vogt: ästhetische Praxis)
 - d) *beschränkt sich auf* Alphabetisierung (Klaus Mollenhauer (1990, v. a. S. 10 f; kritisch hierzu, Kaiser, 1995, v. a. S. 14–19; Rolle, 1999, S. 27–36))
2. Musikalische Bildung *als gegenüber allgemeiner Bildung indifferenter*, ein gutes Leben ermöglichender *Prozess* – durch korrekte musikbezogene Verwendung von Sprache, von der musikbezogene Bedeutungs-zuweisung abhängig ist (vgl. Matthias Flämig)¹⁵
 3. Musikalische Bildung *als Widerpart* allgemeiner Bildung (Hermann Josef Kaiser)

Im Folgenden beschränken sich die Ausführungen auf die Position von Hermann Josef Kaiser, die mit Blick auf unsere Fragestellung als besonders pointiert, ja als radikal einzuschätzen ist. Dies in Verbindung mit der expliziten Thematisierung der Leitfrage durch Kaiser wie auch die besonders sorgfältige Begründung seiner These, Allgemeinbildung sei geradezu der *Widerpart* musikalischer Bildung (dazu unten ausführlich) lassen diese – zugegeben rabiate – *didaktische Reduktion* in dem durch den Kongress gegebenen Kontext als gerechtfertigt erscheinen. Kaisers Begründung seiner These wie auch die relevanten argumentativen Kontexte in Kaisers Publikationen werden kritisch zu würdigen, die Konsequenzen für die Aufgabe und den Stellenwert des Faches Musik im allgemeinbildenden Schulwesen zu diskutieren sein.

Die obigen Überlegungen sollten zeigen und begründen, dass es nicht nur die Frage der Legitimation des Faches Musik im allgemeinbildenden Schul-

15 Flämig, 1998; Flämig, 2002; Flämig, 2004; Flämig 2002, S. 10 formuliert: „Genau genommen gerät jeder Lehrer in einen Widerspruch zwischen dem, was er sagt, und der eigenen Handlungsmotivation, wenn er Musik für Erziehungszwecke ‚missbraucht‘, Erziehungszwecke, die von der allgemeinen Didaktik gesetzt werden.“ So gesehen befindet er sich bereits auf halbem Weg zu Kaisers *Widerpart*-These. (Flämig verweist auch selbst „auf eine gewisse Ähnlichkeit zu Kaisers Begriff der ‚musikalischen Bildung‘“ S. 10) Andererseits schlägt Flämig aufgrund seines sprachanalytischen Ansatzes von vornherein – womöglich sogar widerwillig, jedenfalls unweigerlich – beispielsweise eine Brücke zum Ansatz von Brenner; erinnert sei an die in Anmerkung 11 zitierte Überlegung Flämigs, mit der er Sprachlichkeit und Zeitverständnis in enge Verbindung miteinander bringt. Der Autor dieses Beitrags teilt keineswegs Flämigs Modellierung des konstitutiven Stellenwerts der Sprache für jegliches Verstehen von Musik, womit dem musikalischen Denken jeglicher Raum in der Theoriebildung verwehrt wird (vgl. hierzu Orgass, 2007, S. 488–500).

wesen betrifft, wenn eine positive Bestimmung des infrage stehenden Verhältnisses angestrebt wird und erfolgt, sondern dass der Umgang und die Auseinandersetzung mit Musik auch ohne diesen Kontext auf Allgemeines im erläuterten Sinne verweist. Damit unterscheidet sich dieser Ansatz von Hermann Josef Kaisers (1998) einschlägigen Überlegungen: Für Kaiser stellt Allgemeinbildung den „Widerpart musikalischer Bildung“ (v. a. S. 106) dar, weil er letztere als „elitär“ begreift. Musikalische Bildung, so Kaiser, tritt zu allgemeiner Bildung – mit Johann Amos Comenius als Anspruch verstanden, „alle alles und dieses in qualitativ intensiver Form zu lehren“ (ebd.) – „notwendigerweise [...] in ein Spannungsverhältnis“ (ebd.).

Denn sie bezieht sich eben nicht auf vieles oder gar alles; sie ist auch nicht allen gemeinsam. Musikalische Bildung ist elitär. Sie kann nicht von außen vermittelt, d.h. durch andere Personen, Lehrer o.ä., einem Subjekt ‚gegeben‘ werden. Für musikalische Bildung gilt: Das Subjekt, das sich selbst dazu auswählt – dieses Auswählen bildet ja den Bedeutungskern des Begriffes ‚elitär‘ –, nimmt die Anstrengung eines lebenslang währenden Prozesses musikalischer Bildung auf sich. (ebd., S. 109)

Nun besagt die Aussage, musikalische Bildung lasse sich nicht *von außen* vermitteln, nicht gleichzeitig, dass solche Bildung nicht ermöglicht werden könne, dass es also auch unmöglich sei, eine günstige Umgebung für entsprechende Bildungsprozesse zu schaffen oder zumindest anzustreben. Ferner wird deutlich, dass Kaiser von einem egologischen Begriff von Bildung (nach der Streichung der näheren Bestimmung „Allgemein-“) ausgeht. Bildung begreift er als

zunehmende Selbstkonstitution eines Subjekts, das sich hinsichtlich der Form dieses Prozesses anderen Subjekten gegenüber – falls erforderlich – zu rechtfertigen in der Lage ist und sich dazu auch verpflichtet weiß. Dieser Bildungsbegriff enthält somit als konstitutives Moment ‚Mündigkeit‘. Mündigkeit aber ist seit jeher mit zwei grundlegenden Bestimmungen verknüpft: Einmal geht es um die Fähigkeit, diese Selbstkonstitution zu leisten, zum anderen dann für diesen Prozess auch die Verantwortung zu übernehmen. (Kaiser, 1998, S. 106 f.)

Man vergleiche diese Ausführungen mit dem Schaller-Zitat (s. S. 36). Das primordiale Fungieren von Inter-Subjektivität im Zuge der Auseinanderset-

zung des Individuums mit der Welt, ein Fungieren, das Individuation und Soziation im Sinne Schallers als miteinander verschränkt erweist, kann Kaiser aufgrund seines egologischen Begriffs des Subjekts freilich nicht in den Sinn kommen. Damit aber schneidet er seinem Bildungsbegriff und auch seinem Begriff von musikalischer Bildung jene Dimensionen sprichwörtlich ab, die insbesondere mit Benners Kategorien Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit in allgemeiner und in musikbezogener Perspektive in den Blick kam. Die Konsequenzen aus Kaisers *Widerpart-These* für Aufgabe und Stellenwert des Faches Musik im allgemeinbildenden Schulwesen liegen auf der Hand: Das Subjekt, das sich um musikalische Bildung bemüht, muss die entsprechenden Tätigkeiten nicht notwendigerweise im allgemeinbildenden Schulwesen verrichten. Im Gegenteil: Bereits in der Charakterisierung dieses Schulwesens als allgemeinbildend ist ja nach Kaiser im Sinne seiner *Widerpart-These* bereits angegeben, dass diese Schule eher widerwärtige Bedingungen für diese Tätigkeiten bereitstellt. Zwar konstatiert Kaiser andernorts, „dass die Universalisierung von Musik ein Indiz dafür ist, dass Bedarf nach ihr existiert, und daraus folgt [...] eine Verpflichtung, diesen Bedarf zu kultivieren“ (Bäßler, 1999, S. 180). Kaiser weist aber auf die Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses hin: „Der Schluss [...] von einer Tatsachenaussage (Musik war immer Bestandteil unserer Kultur) auf die Norm (dass dieses auch zukünftig so sein sollte) und von da aus auf eine zweite Norm (dass ihre Vermittlung innerhalb der Schule stattzufinden habe) ist unzulässig“ (ebd., S. 178). Man wird also von Kaiser keine Legitimation des Faches Musik erwarten dürfen, die mit dem Nachweis einer allgemeinbildenden Dimension zu tun hat. Damit allerdings wird in Kauf genommen, dass das Fach Musik insofern zum Spielball bildungspolitischer Planung zu werden droht, als seine Inhalte auch – und nach Kaiser wohl auch besser – anderswo thematisiert werden können – in Musikschulen, im privaten Musikunterricht, in anderen, frei(er)en Formen von Organisiertheit.

Kaisers Vorstellungen vom musikalischen Lernen scheinen durchaus mit bestimmten Überlegungen der *kommunikativen Musikdidaktik* zu korrespondieren: Die musikbezogene Interaktion soll offensichtlich non-direktiv von dem ausgehen, was durch die Beteiligten in sie musikbezogen eingebracht wird (was freilich die Ermöglichung dieses *Einbringens* voraussetzt). Kaiser thematisiert dies unter dem Stichwort „Kultivierung“:

Kultivierung heißt auf der einen Seite zu sehen, was bringt jemand mit, wie kann er oder sie sich auf einen musikalischen Sachverhalt oder musikalischen Prozess oder [eine (s.O.)] musikalische Praxis zu bewegen; auf der anderen Seite natürlich auch, wie kann diese Interaktion zwischen Personen und Sachverhalten eine Form annehmen, in der einmal auf die Sachverhalte oder auf die musikalischen Prozesse gehört wird, aber auch auf das, was die anderen, die gleichzeitig am Prozess beteiligt sind, dazu zu sagen haben. Vor kurzem haben Sie [gemeint ist der Gesprächspartner Hans Bäßler, s. o.] dies in einem anderen Kontext unter dem Begriff der Toleranz gefasst, einer Toleranz des Aushaltens anderer Meinungen und Lebensformen, ohne manifeste oder virtuelle Gewalt zum Zwecke einer Änderung oder der Anverwandlung an eigene Vorstellungen anzuwenden; das würde ich eher unter dem Begriff der Kultivierung sehen. Dass das massive Konsequenzen, auch für das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern hat, liegt auf der Hand. (ebd., S. 175)

In der *kommunikativen Musikdidaktik* entspricht dem hinsichtlich des Ausgangspunkts für Lehr-/Lernprozesse u. a. die sogenannte gemeinsame Themenfindung. (Zu dieser gehört dann allerdings – anders als bei Kaiser – die *komplementäre Kontextualisierung* im Rahmen *reaktiver Prozessplanung* (vgl. hier zu Orgass, 2007, S. 533–570; Geuen & Orgass, 2007, S. 94–108)). Kaiser hat seinen Gedanken der *Kultivierung* musikalischer Praxen, die Lernende bereits *pflegen*, andernorts wie folgt auf den Punkt gebracht:

Angestrebt werden könne im Fach Musik des allgemeinbildenden Schulwesens 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 vonstattengehen. (Kaiser, 2002, S. 9)¹⁶

Vor dem Hintergrund der Ablehnung einer Verknüpfung musikalischer Bildung mit allgemeiner Bildung fällt dann allerdings das Fazit recht blass aus:

Musikalisch bildend zu wirken, [...] d.h. dabei behilflich zu sein, usuelle Musikpraxis in eine verständige Musikpraxis zu überführen, das kann nur und muss

16 Hier diskutiert Kaiser auch das Verhältnis von Praxis und Poesis, von denen er – wie Jürgen Vogt – sagt, beide würden „vermittelt im Begriff des gelingenden Lebens“ (S. 10, hier die kursive Hervorhebung).

daher unsere allgemeinbildende Schule als Angebot bereit halten. Aus meiner Sicht kann sie dieses nicht oktroyieren. Aber sie kann es so spannend machen, dass Kinder und Jugendliche eine solche Praxis als für sich wünschenswert erkennen und für sich und in ihr sich verwirklichen wollen. Wir sollten uns nicht entmutigen lassen, immer wieder dafür einzutreten, ihnen diese Möglichkeit auch in Zukunft zu sichern. (ebd., S. 12)

Dem ist freilich zuzustimmen: Auch aus der Sicht *kommunikativer Musikdidaktik* erscheint es kaum möglich, „Musik als *unabdingbares* Moment von Allgemeinbildung zu bestimmen“ (Kaiser, 1998, S. 106). Mit anderen Worten: Ein geglücktes Leben ist auch ohne musikalische Bildung denkbar, und dies dürfte oft oder gar zumeist als Normalfall gelten. Allerdings wird man vor dem Hintergrund der Überlegungen Benners und Vogts wenigstens von der Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit einer Kunst – im Sinne Vogts also von der Notwendigkeit des Mitgestaltens einer *ästhetischen Praxis* – auszugehen haben, wenn das Projekt einer allgemeinen Bildung angegangen werden soll. Unangenehmerweise bedeutet eine solche Sichtweise Wasser auf die Mühlen der Gestalter von Stundentafeln, die von vornherein die Wahl zwischen Kunst und Musik vorsehen. Kurzum: Der Nachweis, dass sich die Erfahrung von Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit notwendig im Umgang und in der Auseinandersetzung mit Musik vollziehen muss, dürfte schwer fallen bzw. nicht möglich sein – auch „Achtsamkeit auf andere und Anderes“ wie auch „Parteinahme für Gemeinsamkeit“ werden sich nicht unbedingt in diesem Umgang bzw. in dieser Auseinandersetzung zu bewähren haben, sondern können in ganz anderen Tätigkeiten und Praxen zur Geltung kommen.

Eine letzte gedankliche Anstrengung mit Blick auf die Legitimation des Musikunterrichts, die dessen Spezifika im Blick behält, ohne dabei übergreifende Dimensionen zu vernachlässigen, erscheint notwendig, wenn wir Kaisers vielfältigen Reflexionen auf unser Thema wenigstens annähernd gerecht werden wollen. Die Rede ist von Kaisers Überlegungen zur Musik als Zeitkunst. In mehreren Aufsätzen hat Kaiser (1996; 1997) diesen zentralen Aspekt thematisiert; wir gehen hier nur auf das bereits zu Rate gezogene Gespräch zwischen Kaiser und Hans Bäßler ein. Dass kurz vor Schluss des Gesprächs die Rede auf Musikspezifisches kommt, zeigt sich daran, dass Kaiser

hier „lieber von musikalischer Erfahrung bzw. von bildnerischer und tänzerischer Erfahrung als von ästhetischer Erfahrung“ spricht. Er fährt fort:

Das Medium, in dem sich eine Erfahrung bildet, ist für eben diese Erfahrung konstitutiv und keinesfalls nebensächlich. Es ist – das kann man auch über wahrnehmungspsychologische Untersuchungen nachweisen – etwas anderes, ob wir auf die Welt sehend oder hörend zugehen. Man muss nur einmal an das Zeitphänomen in der Musik denken. Der Hörer ist darauf angewiesen, dass er eine Kette von akustischen Ereignissen so zusammensetzt, dass z.B. eine Melodie entsteht – etwas, das von einem anderen bereits als Melodie gedacht worden ist. Dass eine bestimmte Folge von Tönen als eine wohlklingende oder nichtwohlklingende Melodie empfunden wird oder eine Harmoniefolge als dissonant-störend oder als angenehm, ist sicherlich auch ganz wesentlich davon abhängig, in welcher Kulturtradition sich der einzelne befindet. Man kann nicht davon absehen, dass in der Musik die Zeit ein ganz anderes Strukturmoment, sowohl hinsichtlich der Produktion als auch der Rezeption, darstellt als bei visuellen ästhetischen Produkten. Beim Auge gibt es natürlich auch eine Zeitdimension. In der russischen Wahrnehmungspsychologie finden sich Untersuchungen zur visuellen Wahrnehmung von komplexen Objekten, an denen die völlig andere Zeitstruktur bei visuellen Vorgängen abzulesen ist. Bei einem musikalischen Kontext muss ich erst einmal etwas zusammensetzen und kann mich erst dann – gewissermaßen in einem zweiten Akt – darauf beziehen. Das ist nun keinesfalls etwas, das blind abläuft. Hier vollziehen sich Sinnbildungen, die an einen zeitlichen Verlauf gebunden sind, der dann seinerseits wieder eine Strukturierung erfordert, damit ich etwas überhaupt als etwas wahrnehme. [...]

Bäßler: [...] Ich muss also Antizipation und Rekurs immer zusammen sehen, obwohl sozusagen die Uhr tickt. [...]

Kaiser: [...] Bereits der für die Musik charakteristische mehrdimensionale Zeitbegriff, der Linearitätsvorstellungen von Zeit hinter sich lässt [...], macht deutlich, dass eine musikalische Praxis anders als z.B. eine bildnerische Praxis strukturiert ist, dass sie auch andere Komponenten als die bildnerische Praxis erfordert. An dieses Konstitutionsproblem des ‚ästhetischen Gegenstandes Musik‘ knüpft die musikpädagogische Praxis (und natürlich auch die theoretische Musikpädagogik) an, wenn sie das Hörenlernen, das Aufnehmen- und Wahrnehmenlernen ‚lehrt‘ oder auch das Musikmachen zum Zwecke des Musikgenießens. Diese Dinge kön-

nen wirklich nicht durch etwas anderes ersetzt werden – auch nicht durch den Film oder andere Zeitkünste.

Bäßler: Das meine ich. Am Ende landen wir wieder bei der Frage von nicht auswechselbaren Wahrnehmungsphänomenen, die tatsächlich durch den musikalischen Akzent zu einer Differenzierung führen, die so nicht durch andere Künste und anders ausgeführt werden können. Das hängt zentral an der Frage nach dem Umgang mit Zeit, der nicht irgendein Zeiterleben und ein Ausfüllen von Zeit meint, sondern dieses vielleicht tiefste Phänomen von Existenz überhaupt deutlich werden lässt, d.h. die Zeitlichkeit des Menschen. (Bäßler, 1999, S. 181–183)¹⁷

Zunächst machen diese Ausführungen den Kenner von Kaisers *Widerpart-These* wundern: Wenn auch der im weiteren Sinne mit einer Vorstellung von Allgemeinbildung zusammenhängende Gedanke der Korrespondenz zwischen der Zeitkunst Musik und Zeit als existenzieller Größe im menschlichen Leben im zitierten Gesprächsabschnitt von Hans Bäßler stammt, so ist es doch erstaunlich, dass Kaiser überhaupt seine Überlegungen zum „Hörenlernen“ als einem Erlernen des Umgangs mit musikalischer Zeit in diesen Kontext stellt. Freilich fragt sich dann sogleich, ob die Akzentuierung der Spezifik eines *reinen* Hörens, das sich idealtypisch wohl in Werken *reiner* (absoluter) Instrumentalmusik orientieren (können) soll, mit Blick auf eine häufige Erfahrungsweise von Musik bei Kindern und Jugendlichen, nämlich hinsichtlich des *Sehens* von Musik im Kontext von Videoclips und Werbeclips (vgl. z.B. Schulten, 1999), für die Legitimation des Musikunterrichts hinreicht. Es wäre doch gerade ein solches *reines* Hören, zu dessen mühsamem Erlernen sich das Individuum auswählen bzw. entschließen muss. Anders formuliert: Kaisers Legitimationsversuch entspricht genau jenem elitären Entschluss, der die ihm entsprechende musikalische Bildung als *Widerpart* von Allgemeinbildung erscheinen lässt. Auf diese Weise wird also Kaisers Vorstellung von musikalischer Bildung argumentativ entfaltet, nicht aber legitimiert, dass das Fach Musik zum Fächerkanon des allgemeinbildenden Schulwesens gehören solle.

Selbstverständlich ist aus dem empirischen Befund der visuellen Kontextualisierung des Hörens (nicht nur) Jugendlicher nicht die normative Aussa-

17 Bäßler spielt mit den letzten Bemerkungen des Gespräches auf seine Dissertation an (vgl. Bäßler, 1996)

ge abzuleiten, dass dies a) in der Schule auch so sein solle und b) maßgeblich für musikwissenschaftliche oder legitimatorische Theoriearbeit sein solle. Aber der erläuterte Befund widerspricht Kaisers eigener Angabe einer Aufgabe des schulischen Musikunterrichts, nämlich der „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“ (Kaiser, 2002, S. 9). Denn diese Tätigkeit würde mit Blick auf die oben genannten Gegenstände (Video- und Werbeclips) mehr bedeuten als „Hörenlernen“.

Abgesehen von dieser Fragwürdigkeit der Argumentationsstrategie (die in ihrer negativsten Lesart erahnen lässt, dass die Legitimation des Musikunterrichts am allgemeinbildenden Schulwesen zumindest nicht als Kernanliegen Kaisers angesehen werden kann)¹⁸, ist auch die *Grundannahme* der Argumentation selbst auf ihre Stichhaltigkeit hin zu befragen: Gibt es überhaupt so etwas wie eine Orientierung in der *Zeit einer Musik*, die sich im erwähnten *reinen Hören* – ohne den Rekurs auf andere Sinne – vollzieht? Um hierauf – zunächst – mit Kaiser antworten zu können, sei eine spätere Arbeit zitiert, in der von der Spezifik der Informationen, die mit dem Gehör zu gewinnen sind, die Rede ist:

Der ästhetische Zugriff auf die Welt, so wird gedacht, eröffnet eine unersetzbare, durch keine andere gesellschaftliche Praxis zu gewinnende Erkenntnis und Erfahrung von unserer natürlichen Welt und unseren sozialen Interaktionen. Daher müssen die Instrumente der Erkenntnisgewinnung möglichst von allen jungen Menschen erlernt werden. Die Aneignung unserer Welt erfolgt ganz wesentlich über die Aktivität der Sinne. Jeder dieser Sinne liefert im Erkenntnis- und Erfahrungsprozess *spezifische* Informationen, die durch die anderen Sinne nicht gewonnen und daher durch diese auch nicht ersetzt werden können. Da Musik über ein solch spezifisches Zusammenspiel von Hören und Komponieren, Rezeption und Produktion eine durch anderes nicht ersetzbare Erkenntnis unserer Welt vermittelt, ist sie in Form eines Lernfeldes – und dann wird gleichzeitig an Musikunter-

18 Vgl. in diesem Zusammenhang die Überlegung von Peter W. Schatt (2008): Möge auch „das ästhetische Paradigma zur theoretischen Legitimation von Unterricht in Musik unerlässlich sein“, so sei doch der Rekurs auf kulturtheoretisch zu beschreibende Zusammenhänge notwendig, „um all jene Inhalte von Musikunterricht zu begründen, die mit Musizierpraxis alleine nicht zu realisieren sind“ (S. 194).

richt gedacht – in die allgemeinbildende Schule einzufädeln und zu sichern. (Kaiser, 2002, S. 4 f.)

Mit dem Kommunikationswissenschaftler Jens Loenhoff ist demgegenüber auf die Verwobenheit der Sinne in deren „informationsspezifischer“ Modellierung hinzuweisen:

Von Organen, Reizen und Empfindungen abstrahierend, gewinnt das informationsspezifische Modell primär an funktionell-pragmatischen Gesichtspunkten Kontur. [...] Die Relevanz von *modalen* Sinnesqualitäten tritt zugunsten der Wahrnehmung von Distanzen, von Bewegung und Form oder Raum und Zeit in den Hintergrund, Informationen also, die sich weitgehend *intermodalen* Prozessen verdanken. Die Abgrenzung von organspezifischem Denken ermöglicht über die exterozeptive Wahrnehmung hinaus die integrale Verankerung von propriozeptiver, interozeptiver und somästhetischer Wahrnehmung. Der Begriff ‚Sinne‘ wird hier durch das Konzept der ‚sensorischen Systeme‘ ersetzt, das vor allem auch die Körpermotorik einbezieht. Die Organisation der aufeinander bezogenen und sich hinsichtlich der Informationsentnahme wechselseitig ergänzenden Wahrnehmungen zu solchen sensorischen Systemen widerspricht der Idee singulärer Reize, einzelner Organe oder bestimmter Empfindungen, deren Korrelate in der Außenwelt erst kognitiv konstruiert werden müssten. (Loenhoff, 2001, S. 35)

Sicherlich ist Kaisers Rede von spezifischen Informationen, die durch das Gehör gewonnen werden, nicht im physiologischen Sinne als „elektrochemische Potentiale in Nervenzellen“, sondern im phänomenologischen Sinne zu verstehen,¹⁹ was ja auch nur Kaisers Methodologie – der Anleitung der analytisch-systematischen musikpädagogischen Arbeit durch Phänomenologie – entspricht. Aber gerade im Sinne dieser phänomenologischen Lesart müsste die erwähnte Verwobenheit der Sinne in den Blick kommen, womit im Zuge des Versuchs der Legitimation des Musikunterrichts nicht die Spezifik des Hörsinns, sondern dessen Korrespondenz mit anderen Sinnen thematisiert werden müsste. Das geschieht bekanntlich durchaus in musikpsychologischen und auch musikpädagogischen Arbeiten, in denen das

19 „Noch die aktuelle sinnesphysiologische Fachliteratur tut sich schwer, phänomenale, physikalische und physiologische Beschreibungskategorien auseinanderzuhalten bzw. deren Verhältnis wissenschaftstheoretisch zu reflektieren.“ (Loenhoff 2001, S. 59). Eine solche Ungenauigkeit kann Kaiser nicht nachgewiesen werden. Vgl. in diesem Zusammenhang Kaiser, 2004.

musikalische Hören intermodal verortet wird (vgl. Helmut Rösing und Heinz Geuen).²⁰ (Man vergleiche in diesem Zusammenhang auch Hans-Jürgen Feurichs Aufsatz (2008) *Robert Schumanns poetische Musikkritik – Anregungen für die schulische Werkanalyse seiner Musik?*) Wenn man so will, ist also der Argumentation Kaisers und Bäßlers ein intermodales und in der Perspektive interdisziplinäres Moment gleichsam wider Willen inhärent.

Übrigens verweist die Möglichkeit, die Autonomie des Systems der Kunst *Musik* in der Geschichte der Komponierens im Sinne des Bestimmens von Beziehungen zwischen Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille zu suchen – eines Komponierens, das sich an Notwendigkeiten des *Materials* entäußert – und auf diese Weise Kontexte, in die Musik gestellt wird (Bilder, Bewegungen, Sprache etc.), als strukturelle Kopplungen mit nicht dem System zugehörigen Größen zu begreifen, nur darauf, dass die Bestimmung eines Musikbegriffs in didaktischer Absicht noch andere – nämlich pädagogische – Parameter zu berücksichtigen hat. Dies wäre im Falle einer entsprechenden musikwissenschaftlich-systemtheoretischen Arbeit, die sich an ästhetischen und ästhetikgeschichtlichen Bestimmungsgrößen abzarbeiten hat, unangemessen bzw. kontraproduktiv.

Insgesamt muss Kaisers (respektive Bäßlers) Versuch der Legitimation des Musikunterrichts im allgemeinbildenden Schulwesen als wenig plausibel gelten. Das oben referierte „ästhetische Paradigma“ (Anmerkung 16), das im Vergleich zu den anderen von Kaiser genannten Begründungsmustern für Musikunterricht – dem „Erziehungs- und Therapieparadigma“, dem „anthropologischen Paradigma“ und dem „kulturtheoretischen Paradigma“ (Kaiser, 2002, S. 4 f.) – nach Ansicht des Autors „die geringsten Ansatzpunkte für Kritik hergeben“ dürfte (Kaiser, 2002, S. 5), müsste auf Überlegungen zu pädagogisch-didaktischen Grundlagen des schulischen Unterrichts bezogen werden, worauf Kaiser leider verzichtet.

20 Intermodale Überlegungen zu „sensorischen Systemen“ im Sinne Loenhoffs bieten in musikbezogenen Belangen z. B. folgende Publikationen: Geuen, 2007; Rösing, 2003; Altenmüller, 2005 und Rittelmeyer 2010, S. 45.

4. Ein Fazit

Nach dem Scheitern dieses Legitimationsversuchs bleibt also nur, Kaiser in der Ansicht zuzustimmen, dass in Anbetracht der Unmöglichkeit der Angabe von Gründen für die Notwendigkeit des Faches Musik im allgemeinbildenden Schulwesen nicht viel mehr möglich ist als eine Art *Werbung* für das Fach – und zwar durch die Ermöglichung einer als sinnvoll, vielleicht sogar als erfüllt empfundenen musikalischen und musikbezogenen Praxis im Musikunterricht. Die bereits erwähnte *Blässe* des oben zitierten Fazits aus den Überlegungen zur Legitimation des Faches Musik (vgl. Kaiser, 1998, S. 106) lässt sich aufgrund einer Argumentation, die auf die Besonderheit der Zeitkunst Musik – im Vergleich zur Zeitkunst Film – hinweist, nicht zu kräftiger Gesichtsfarbe mausern. Diese Argumentation gehört – mit dem erwähnten Vorbehalt der Intermodalität „sensorischer Systeme“ – bestenfalls selbst in den Kontext des Werbens für das Fach, vermag also nicht als Unabdingbarkeitsnachweis zu fungieren.

Unter Berücksichtigung dieses Befundes erscheint aber unsere Argumentation des zweiten Teils vorliegender Arbeit über eine musikpädagogisch geleitete Lesart der Kategorien Dietrich Benners – Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit – als eine Materialsammlung für eine Werbung besonderer Qualität: Sie legt den metaphorischen und sprichwörtlichen Dienstherren – den für das allgemeinbildende Schulwesen verantwortlichen Bildungspolitikern – aus gewichtigen, in der Logik der Institution mit ihren zahlreichen Organisationen angelegten Gründen – nämlich unter Hinweis auf den Sinn der ganzen Veranstaltung, der Allgemeinbildung – nahe, das Unterrichtsfach Musik als eines seiner *Haben-Posten* wahrzunehmen und zu pflegen – und nicht, da die wirtschaftlichen Umstände es gerade noch erlauben, als soeben geduldetes Sorgenkind, als Luxus-Exoten unter den Fächern, auf den man unter wirtschaftlich ungünstigeren Bedingungen ebenso gut verzichten könnte.

Bibliografie

- Adorno, Th. W. (1978). *Vers une musique informelle (1961)*. In *Musikalische Schriften I–III: Klangfiguren (I) – Quasi una fantasia (II) – Musikalische Schriften (III)* (S. 493–540). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (2003). *Ästhetische Theorie (Gesammelte Schriften, Band 7)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Altenmüller, E. (2005). Was hört das Auge, was sieht das Ohr? Das multisensorisch vernetzte Gehirn in der Musikpädagogik. In Institut für neue Musik und Musikerziehung (Hrsg.), *Hören und Sehen – Musik audiovisuell: Wahrnehmung im Wandel* (S. 326–333). Mainz: Schott.
- Ballauff, T. (2000). *Pädagogik als Bildungslehre*, (S. 139–143), Hrsg. von A. Pönnitsch und J. Ruhloff. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bäßler, H. (1996). *Zeiterfahrung: Perspektiven einer lebensweltorientierten Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Bäßler, H. (1999). Begründungen. Hans Bäßler im Gespräch mit Hermann Josef Kaiser. In H. Bäßler (Hrsg.), *Musikpädagogik erlebt: Gespräche über ein künstlerisches Fach; 50 Jahre Verband Deutscher Schulmusiker* (S. 164–183). Mainz: Schott.
- Baumert, J. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich / Deutsches PISA-Konsortium*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich / Deutsches PISA-Konsortium*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J. (Hrsg.). (2003). *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland / Deutsches PISA-Konsortium*. Opladen: Leske und Budrich.
- Benner, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Bieri, P. (2001). *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*. München: Hanser.
- Dahlhaus, C. (1976). *Musikästhetik*. Köln: Musikverl. Gerig.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve-Verl.

- Feurich, H.-J. (2008). Robert Schumann poetische Musikkritik – Anregungen für die schulische Werkanalyse seiner Musik? In G. Maas, C. Rora & Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Robert Schumann für die Jugend. Beiträge zu Theorie und Praxis des musikpädagogischen Komponistenporträts* (S. 76-91). Mainz: Schott.
- Flämig, M. (1998). Verstehen – Hören – Handeln: Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe. In *Musikpädagogik konkret*, Band 3. Augsburg: Wißner.
- Flämig, M. (2002). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik zur Musikdidaktik am Beispiel Derbolavs. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Zugriff über <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig1.pdf>, S. 1–11.
- Flämig, M. (2004). „Ich habe den ganzen Nachmittag gelernt und doch nicht gelernt.“ Zur Grundlegung einer musikalischen Lerntheorie der normalen Sprache. In M. Pfeffer & J. Vogt. (Hrsg.), *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik: Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 81–108). Münster: Lit.
- v. Foerster, H. & Schmidt, S. J. (Hrsg.). (1993). *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gadamer, H.G. (Hrsg.), (Übers.). (1998). *Nikomachische Ethik VI*, Aristoteles. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Gauer, J.-D. (2006). Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. In J.-D. Gauer (Hrsg.), *Bildung der Persönlichkeit*, Hrsg. Im Auftr. der Konrad-Adenauer-Stiftung (S. 448–466), Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gauger, J.-D./Wilske, H. (2007). (Hrsg.). *Bildungsoffensive Musikunterricht*, Hrsg. im Auftr. der Konrad-Adenauer-Stiftung. Freiburg im Breisgau: Rombach. 2007
- Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Geuen, H. (2007). BilderHören und MusikSehen. Der Videoclip als audiovisuelles Hybridmedium. In E. Kimminich, M. Rappe, H. Geuen & S. Pfänder (Hrsg.), *Express yourself! Europas kulturelle Kreativität zwischen Markt und Underground* (S. 157–171). Bielefeld: Transcript.
- v. Glasersfeld, E. (1997). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Habermas, J. (1996). Sprechakttheoretische Erläuterungen zum Begriff der kommunikativen Rationalität. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 50, Heft 1/2, S. 65–91.
- Hoyer, M. (1989). *Überleitung von der Philosophie der Sprache zu einer Sprachphilosophie der Musik*. Münster: Nodus-Publ. (zugl. Dissertation Univ. Würzburg, 1988).
- Jauß, H. R. (1991). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jentschke, S. & Koelsch, S. (2010 im Druck). Musical training modulates the development of syntax processing in children. *NeuroImage*, doi:10.1016/j.neuroimage.2009.04.090.
- Kaiser, H. J. (1995). Musikerziehung/Musikpädagogik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Kompandium der Musikpädagogik* (S. 9-41). Kassel: Bosse.
- Kaiser, H. J. (1996). Über „Musikalische Rationalität“. In T. Ott & H. v. Loesch (Hrsg.), *Musik befragt – Musik vermittelt: Peter Rummenhüller zum 60. Geburtstag* (S. 17-39). Augsburg: Wißner.
- Kaiser, H. J. (1997). Operative Grundlagen ästhetischer Rationalität. Suchbewegungen. In D. Grünewald (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität* (S. 29-39). Velber: Friedrich.
- Kaiser, H. J. (1998). Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In H.J. Kaiser (Hrsg.), *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung: Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 98-114). Mainz: Schott.
- Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Zugriff über <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser2.pdf>, S. 1-12.
- Kaiser, H. J. (2004). Wie viel Neurobiologie braucht die Musikpädagogik? Fragen – Einwürfe – Verständigungsversuche. In M. Pfeffer & J. Vogt. (Hrsg.), *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik: Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 16-41). Münster: Lit.
- Kaiser, H. J. et al. (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Kleimann, B. (1998). Erfahrung und Argument. Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität. In M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & E. Nolte, E. (Hrsg.), *Systematische Musikpädagogik oder Die Lust am musikpä-*

- dagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag* (S. 67-80). Augsburg: Wißner.
- Koelsch, S. (2005). Neural substrates of processing syntax and semantics and semantics in music. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, (2005), S. 1–6.
- Kommission Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Loenhoff, J. (2001). *Die kommunikative Funktion der Sinne. Theoretische Studien zum Verhältnis von Kommunikation, Wahrnehmung und Bewegung*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marquard, O. (1981). *Abschied vom Prinzipiellen: Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Meyer-Drawe, K. (1982). Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In W. Lippitz (Hrsg.), *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen* (S. 19–45). Königstein: Scriptor.
- Meyer, M. A. & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1990). Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Lenzen (Hrsg.), *Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* (S. 3–17). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive*. Hildesheim: Olms.
- Orgass, S. (2007). Unwägbarkeit als Bedingung musikalischer Bildung. In: J. Bilstein, B. Dornberg & W. Kneip (Hrsg.), *Curriculum des Unwägbaren. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur, Band 1* (S. 45–65). Oberhausen: Athena.
- Orgass, S. (2008). „Entwicklung von Problemlösungskompetenzen“ als schlechte Trivialisierung der Aufgabe des Musikunterrichts. Überlegungen zu einem musikpädagogischen Leistungsbegriff. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner*

- Tagung 2008* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Band 2) (S. 153–225). München: Allitera-Verl.
- Orgass, S. (2009). Werke beobachten – Beobachtung durch Werke. Systemtheoretische Überlegungen zur Autonomie der Musik. In S. Drees, A. Jacob & S. Orgass (Hrsg.), *Musik – Transfer – Kultur*. Festschrift für Horst Weber (S. 491–505). Hildesheim: Olms.
- Richter, Ch. (1987). Musikunterricht und Musikwissenschaft – eine Problem-skizze. In A. Edler, S. Helms & H. Hopf (Hrsg.), *Musikpädagogik und Musikwissenschaft* (S. 82–115). Wilhelmshaven: Noetzel, Heinrichshofen-Bücher.
- Rittelmeyer, Ch. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Rösing, H.(2003). Bilderwelt der Klänge – Klangwelt der Bilder. Beobachtungen zur Konvergenz der Sinne. In D. Helms & T. Phleps (Hrsg.), *Clipped Differences. Geschlechterrepräsentationen im Musikvideo* (S. 9–25). Bielefeld: Transcript.
- Rolle, Ch.(1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse. (zugl. Diss. Univ. Hamburg, 1998)
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1994). *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Köln: Böhlau.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*. Sankt Augustin: Richarz.
- Schaller, K. (1996). Achtsamkeit auf andere und anderes. *Musik & Bildung. Praxis Musikerziehung*, 28 (87), Heft 3 – Mai/Juni, S. 2.
- Schatt, P. W. (2008). Unterrichtslicher Umgang mit neuer Musik und kultureller Bildung. In E. Liebau & J. Zierfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste: Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 191–213). Bielefeld: Transcript.
- Schmidt, S. J. (2005). *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.
- Schulten, M. L. (1999). (Hrsg.). *Medien und Musik. Musikalische Sozialisation 5–15jähriger*. Münster: Lit.
- Schwanitz, D.(2002). *Bildung. Alles, was man wissen muss*. München: Goldmann.

- Scott, B. (1993). Heinz von Foerster. Eine Würdigung. In H. v. Foerster & S. J., Schmidt (Hrsg.), *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke* (S. 9–16). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied: Luchterhand.
- Stangl, W. (1989). *Das neue Paradigma der Psychologie: Die Psychologie im Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Vieweg.
- Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen und Neumann. (zugl. Habilitation Univ. Hamburg)
- Vogt, J. (2002). Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Zugriff über <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt2.pdf>, S. 1–19.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in der Schule – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wyrwa, H. (1996). *Pädagogik, Konstruktivismus und kognitive Sicherheit: zur kognitiven Autonomie in pluralistischen Gesellschaftssystemen; Entwurf einer konstruktivistischen Denkerziehung*. Aachen: Mainz. (zugl. Diss. Univ. Essen)

Motivazioni all'educazione musicale: eteronomia vs autonomia

Carlo Delfrati

Università di Pavia

Abstract

La musica è una risorsa primaria della condizione umana, che va educata di per sé per il pieno sviluppo della persona, per impedirne l'atrofizzazione. È per questo che le riconosciamo tutte le virtù che il senso comune conosce bene e gli studi dei ricercatori hanno ampiamente descritto. Quelle virtù che hanno potuto far scrivere a Nietzsche la celebre battuta: "Senza la musica, la vita sarebbe uno sbaglio" (1970: 59).

Perché mai si dovrebbe inserire la musica come disciplina scolastica per tutti gli alunni delle nostre scuole? Perché la musica dovrebbe far parte della ristretta aristocrazia dei "saperi essenziali"? È un ritornello questo, che ha accompagnato tutta la mia vita professionale.

La famiglia dei letterati, dei matematici, degli storici, degli scienziati non ha bisogno di cercare risposte convincenti per le proprie discipline, perché nessuno glielne chiede. Ai musicisti la domanda si ripresenta ciclicamente, come il fantasma di Banquo al suo assassino Macbeth. E dietro la domanda, il dubbio, lo scetticismo.

Capostipite di una lunga teoria di increduli è il filosofo Filodemo di Gadara, maestro di Cicerone: per lui la musica è "occupazione senza scopo", "non si generò da necessità ma da superfluità", e non vale più che come decoro dei banchetti (1966: 153-154). Gli farà eco Seneca, nel suo *De brevitate vitae*, Sulla brevità della vita: usate bene il vostro tempo, non sprecatelo dietro cose inutili, come fanno coloro che si dedicano alla musica, "quelli che si dedicano a comporre, ad ascoltare, a imparare canzoni, e distorcono la propria voce negli andirivieni di una modulazione languida, [...]; che con le dita schiocca-

no in continuazione a scandire dentro di sé qualche carme; che anche quando sono impegnati in cose serie, o spesso anche tristi, si sentono canticchiare a bassa voce! Questi non hanno tempo libero, occupano il tempo in modo sterile: non habent isti otium, sed iners negotium" (trad. dell'autore)¹. La musica è un'attività da inserire nelle "desidiosae occupationes", nelle sterili occupazioni che, lungi da recare un qualsiasi giovamento alla nostra vita, non fanno che sciuparla e accorciarla. (Se poi chiediamo a Seneca cos'è allora che riempie positivamente la vita e contribuisce ad allungarla, risponderà che questo è la filosofia. Perché? Perché "c'insegna – parole sue – a morire".) Gli scettici però sono decisamente pochi, controbilanciati da una ben più consistente confraternita di sostenitori. Almeno fra gli studiosi, meno fra gli amministratori della scuola, che alla musica non danno certo un'importanza lontanamente paragonabile a quella che concedono alla lingua o alla matematica.

Nei secoli i sostenitori hanno raccolto una varietà di giustificazioni – fondate oggi sui risultati di ricerche scientifiche – sul contributo che la cultura musicale è in grado di recare alla cultura letteraria, storica, scientifica, alla corporeità o addirittura alla moralità. Vorrei scorrerne alcune, a cominciare da quei nostri programmi ministeriali ottocenteschi, che giustificavano il canto per il suo contributo all'educazione fisica, respiratoria. Sappiamo bene quanto importante sia una corretta respirazione per ogni performance musicale. Oggi grazie a Merleau-Ponty abbiamo una consapevolezza più matura della fondazione corporea di ogni nostra esperienza, e di rimbalzo del ruolo reciproco che l'esperienza musicale assume nei confronti della consapevolezza corporea.

Settant'anni dopo, un altro documento ufficiale italiano suggeriva che la musica fosse da vivere, nella nostra scuola media, come un'ora di ricreazione in mezzo alle cose impegnative della scuola. L'aspetto ludico, di gioco, è sempre stato sentito come essenziale all'esperienza della musica. Un riferimento

1 Ecco il passo intero: XII, 4. Quid illi qui in componendis, audiendis, discendis canticis operati sunt, dum vocem, cuius rectum cursum natura et optimum et simplicissimum fecit, in flexus modulationis inertissimae torquent, quorum digiti aliquod intra se carmen metientes semper sonant, quorum, cum ad res serias, etiam saepe tristes adhibiti sunt, exauditur tacita modulatio? Non habent isti otium, sed iners negotium.

obbligato è Homo ludens di Huizinga. Suonare, cantare, ascoltare sono attività piacevoli e ritempranti. In una società dove tende a crescere il tempo libero a disposizione delle persone, e ad allungarsi la loro esistenza, la musica offre un'ottima occasione di "riempire" la vita.

Un altro argomento ai paladini dell'educazione musicale lo offre il mito di Orfeo: Orfeo che con la cetra e il canto ammansisce le belve. La musica ingentilisce lo spirito, è lo slogan diffuso: tanto basta a Plutarco per raccomandarla nell'educazione del guerriero (di cui è pur sempre prudente temperare gli eccessi).

Ma basta anche agli amministratori cittadini del secolo scorso che aprivano scuole di musica "convinti che la musica introdotta come parte integrante dell'educazione dell'operaio" "darà risultati importantissimi per la pubblica moralità", così assicurava il funzionario mandato a ispezionare la neonata Scuola Civica di Musica di Milano (Visconti 1887).

Michele Ruta direttore del Conservatorio di Napoli (nel 1877): "Nelle Scuole corali io vedo un elemento supremo di civiltà: quanti delitti non si eviterebbero per mezzo di questa nobile occupazione, istituendo le Società corali di temperanza? Nelle ore di ozio, l'operaio, il quale passa il tempo nel vino e nel giuoco, cagione di risse e di delitti, troverebbe invece in questo vantaggioso diletto una sublime e grata occupazione: i monelli, che vanno vagando per le vie abituandosi al dolce far nulla, o a far male, allettati dalla magia dei suoni, forse frequenterebbero utilmente le scuole" (1877: 39-40). Il lessico fa sorridere, ma la verità resta.

Dopo le virtù etiche, quelle sociali. La musica è esperienza essenzialmente sociale: si canta, si suona insieme. La prestazione dell'individuo deve integrarsi in quella del gruppo... L'educazione musicale serve dunque per incoraggiare l'interazione, la collaborazione.

Un capitolo speciale meriterebbe di essere destinato alla musica come fattore di integrazione sociale ed etnica... Mi fermo un momento su questa virtù della musica.

La musica permette l'integrazione per almeno quattro ragioni:

1. Anche in musica si parlano lingue diverse (la lingua musicale dei monaci tibetani è ben diversa da quella delle foreste dell'Amazzonia o da quella delle nostre regioni). Eppure molto è godibile direttamente, senza alcuna mediazione o traduzione.
2. Perché è in grado di coinvolgere gruppi che collaborano fattivamente tra loro intendendosi facilmente: invitare un compagno straniero a imitare un certo ritmo sul suo tamburo, o a continuarlo, non pone certo problemi. Vanett Lawler, la fondatrice dell'ISME: «la musica in sé incoraggia l'unità, mentre il linguaggio verbale incoraggia il dissenso. Nessuno può contraddire un altro in musica» (1957: 1).
3. Perché gli stilemi sono facilmente trasferibili da una "lingua musicale" a un'altra, diversamente da ciò che avviene per le lingue verbali. Creare commistioni, ibridazioni, rende più ricco e interessante il vocabolario e la sintassi musicale di ogni cultura. Un'educazione capace di fare spazio alle altre culture non serve solo a creare buoni rapporti fra i popoli. È in grado di far crescere la cultura propria, nel nostro caso di sviluppare una feconda «polimusicalità». Dunque una policultura.
4. Perché permette di ritrovare pratiche comuni in culture diverse, e su queste pratiche incoraggiare costruttive condivisioni. Nel mondo musulmano gli atteggiamenti nei confronti della musica sono tanto diversificati quanto lo sono stati e lo sono da noi, dal rigorismo più stretto alla disponibilità più larga. E come da noi, anche nel mondo musulmano la musica è utilizzata per diverse funzioni sociali: dalle cerimonie agli usi militari, dai canti per i matrimoni o per i lutti ai canti di lavoro. Una varietà di terreni comuni sui quali poter avviare cooperazioni tra le diverse culture.

Continuando nella ricerca sulle virtù della pratica musicale, c'imbattiamo in un'intera scuola di ricercatori, che dimostra quanto l'educazione musicale sia utile alle altre discipline. Basta scorrere il *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Colwell 2002), o uno degli opuscoli americani che suonano "Music makes the difference". Immagino che scritti come quello si possano trovare in ogni lingua del pianeta. Qualche risultato:

Lo studio della musica ha spesso l'effetto di aumentare le capacità verbali, probabilmente perché esso stimola un potenziamento dell'area di Broca, la regione del cervello che elabora la sintassi di una frase.

Riflettere sui meccanismi del linguaggio musicale – diciamo le esperienze di analisi – serve all'intelligenza, quindi alle abilità logiche necessaria per le discipline matematico-scientifiche...

E soprattutto, la musica si offre come documento di civiltà, quindi è utile alla storia, alla geografia. Un'unità didattica sugli inni nazionali rivelerebbe della storia più di tante pagine di manuale.

Un intero scaffale di biblioteca si potrebbe riempire con la letteratura costruita intorno all'Effetto Mozart, alle ricadute positive della musica di Mozart, e non solo di Mozart. Prime di venire al convegno ho cliccato Mozart Effect: 146.000 siti!

Un'indagine sui benefici della musicoterapia darebbe numeri ancora più grandi. La musicoterapia non è l'educazione musicale. Ma può arricchire notevolmente il nostro repertorio di ragioni a favore dell'educazione musicale.

Continuando in questo modo, sento crescere un certo disagio. Una prima avvisaglia che qualcosa non fili liscio in queste riflessioni mi viene interrogando i padri della Chiesa. Loro si rifacevano ad altri principi, quando raccomandavano l'educazione musicale: il canto è come bevanda preziosa per far giungere ai giovani le sacre verità. San Basilio chiede che i salmi siano dotati di melodie atte ad attrarre i fanciulli e i giovani "affinché le loro anime e le loro menti possano essere illuminate, mentre credono di ricevere solo il piacere della musica" (1931: 86).

Qualcosa comincia a scricchiolare nella ricerca delle ragioni che giustificano la musica nell'educazione. San Basilio non fa che riprendere quello su cui già Platone si era diffuso nelle Leggi e nella Repubblica, e che tornerà in Calvino e nei Puritani, per non parlare di altre religioni, l'Ebraismo o l'Islam. Ciò che gl'importava veramente erano le parole dei canti, che dovevano essere moralmente utili. C'è tutto un armamentario gastronomico ad usum musicae.

Per molti di loro la musica è il sale che condisce le parole, per Erasmo da Rotterdam è un ottimo "lievito": continuando in questa giustificazione gastronomica della musica, Vittorio Alfieri la assimila a uno "zucchero" che addolcisce "gli orli del vaso". Lo scrive nella prefazione alla sua tramelogedia Abele: «l'intenzione di questo spettacolo» è «di lasciare gli uditori occupati intellettualmente e commossi di cuore, non già di lasciarli colla semplice romba musicale negli orecchie. Anzi [...] gli uditori [...], si saranno, per così dire, senza avvedersene ingoiata la tragedia; ma questa cogli orli del vaso inzuccherati, come appunto si dà la salute e la vita agli infermi fanciulli» (1804: 14). La salute e la vita sono ancora una volta le parole, della preghiera o del testo teatrale. Morale: la musica è accettata perché può fare da ancella alla parola.

En passant, l'insegnante di lingua straniera sa quanto utile sia cantare per esercitarsi sulle lingue. Ma è anche facile immaginare cosa succede quando la musica cerca non di prendere il sopravvento sulla parola (non potrebbe mai permetterselo!), ma semplicemente e umilmente di rivendicare una sua par condicio. Avviene nell'*Ars antiqua* di Magister Perotinus, nella polifonia del Quattrocento, in tutta la storia del melodramma. Si alzano allora fiere le proteste dell'accademia letteraria, a pretendere che la musica "sia serva dell'orazione", come si diceva.

Situazioni imbarazzanti, che dovrebbero far sorgere un dubbio sulla adeguatezza, o sulla sufficienza, delle ragioni addotte fin qui per giustificare la presenza della musica nell'educazione. La doccia fredda ci viene da uno scrittore del XVIII secolo: quel John Gay autore dell'*Opera del mendicante*. Nel seguito della commedia, dedicato a Polly, scrive: "La musica potrebbe addomesticare e civilizzare animali selvatici, ma è evidente che non riuscirebbe mai ad addomesticare e civilizzare i musicisti" (1729: VI)! Gay c'invita a riflettere: se la musica possedesse le tante virtù decantate dai pensatori, quanto alto non dovrebbe sveltare, dentro il consesso umano, il musicista?

Cito Gay non perché si possano contestare i risultati delle esperienze e delle ricerche elencate prima, che sono ineccepibili: chi fa musica ha sicuramente una marcia in più rispetto a chi non la fa. Ma perché mi sembra corretto inserire piuttosto nella riflessione due argomenti diversi.

Il primo è di ordine pratico. Le virtù di cui l'educazione musicale va giustamente fiera non sono degli assoluti. Sono variabili dipendenti dalla metodologia didattica. Il buon insegnamento li promuove, un cattivo insegnamento potrebbe vanificarli. C'è un detto persiano: "la musica fa sì che qualunque cosa ci sia nell'anima diventi più intensa. Se l'anima è orientata a volare come un uccello, la musica potenzierà le sue ali. Ma se è orientata a sprofondare come una pietra, con la musica sprofonderà più rapidamente".

Il secondo argomento per indurci a cautela nei confronti di tutte quelle ragioni è di ordine epistemologico. Tutte quelle ragioni hanno una caratteristica comune: giustificano i diritti della musica con il servizio che può recare alle altre discipline. Se ne danno cioè giustificazioni "eteronome". Credo che una disciplina nei piani di studio si giustifichi solo se sa dimostrare la sua autonomia. Dobbiamo poter trovare dentro l'esperienza musicale stessa le sue ragioni., "juxta propria principia" (*rerum natura juxta propria principia* come diceva Telesio). Non vorrei intendere queste ragioni autosufficienti come alternative a quelle altre, ma come fondamento su cui le prime nascono e fioriscono.

La ricerca di una motivazione autonoma può partire da considerazioni addirittura di ordine biologico. Che riguardano la funzione dell'esperienza uditiva nella nostra vita.

Psicologi della visione, come Rudolf Arnheim, hanno mostrato come il mondo acquisti gradatamente forma e significati, per il bambino, attraverso l'opera costruttrice della visione. Esiste cioè un pensiero visivo, come suona il titolo di un suo libro famoso. Ma questa è soltanto una mezza verità, o anche meno di mezza. Perché il bambino costruisce il proprio mondo mentale, le proprie strutture intellettive e affettive, anche attraverso l'udito, attraverso l'organizzazione progressivamente crescente dei percetti sonori. Esiste anche un pensiero uditivo. In altri termini, il suono è una dimensione essenziale

della realtà, non solo o non tanto in senso fisico, ma in senso semiotico, o simbolico che dir si voglia. Pensiamo per esempio alla strutturazione dei nessi spaziali e temporali che il bambino compie nel primo anno di vita, dove la percezione uditiva gioca un ruolo fondamentale.

La dimensione uditiva è una modalità fondamentale del nostro interagire con gli altri e con la realtà. Il mondo non è solo quello che noi vediamo, è anche quello che sentiamo. Sentiamo nel senso più pieno del termine: che va al di là dei meccanismi percettivi, per coinvolgere quelli emozionali, e quelli cognitivi. L'intelligenza umana non è solo quella logico-matematica. Un tema su cui ha insistito Howard Gardner, quando colloca proprio l'intelligenza musicale fra le forme caratterizzanti la mente umana. Nel volume *Cambiare idee* Gardner ci spiega come l'"intelligenza musicale" sia una matrice capace di influenzare le altre intelligenze. In quella che è l'unità della persona (1987 e 2005).

Allora educare la persona nell'integrità delle sue "intelligenze" è la condizione per evitare che, se qualcuna viene omessa, la persona stessa risulti mutilata, con ripercussioni negative sull'intero sistema. L'antico adagio "mens sana in corpore sano", dove il corpo sano è tale in quanto tutte le funzioni sensoriali siano attivate, ritorna nelle asserzioni della psicologia contemporanea: "Gli esperimenti di isolamento hanno reso evidente come un essere umano immobilizzato in un ambiente impoverito dal punto di vista sensoriale perda ben presto il controllo delle proprie funzioni mentali". Così Jerome Bruner (1968: 29).

I principi su cui l'esperienza musicale rivendica la sua autonomia affondano dunque sulla originalità e insurrogabilità dell'esperienza sonora del mondo. Noi sappiamo bene che la musica è un fondamentale mezzo di espressione e di comunicazione, un linguaggio se vogliamo. Ma va sottolineato che è un linguaggio sui generis, che assolve a compiti espressivi e comunicativi diversi da quelli del linguaggio verbale, non sovrapponibili, non intercambiabili. I sistemi semiotici non sono intercambiabili. Non puoi comunicare con i disegni le stesse cose che comunichi con le parole, e viceversa (pensiamo solo alle volte in cui abbiamo visto un film ricavato da un romanzo...). Non puoi

comunicare con il disegno o con le parole quello che esprime con la chitarra o con il canto. La musica insomma trasmette valori suoi, propri, e l'accesso a questi valori – questo il punto – è vietato a chi sia stato educato solo alla parola e all'immagine.

Retrocediamo ancora per un momento alle radici psicogenetiche dell'esperienza musicale.

L'ambiente contemporaneo presenta un serio ostacolo allo sviluppo della percezione uditiva: il crescente inquinamento acustico provocato dall'incremento tecnologico.

Nella nostra realtà sociale gli spazi e i momenti di silenzio si riducono sempre più: grazie ai motori, dei veicoli o degli elettrodomestici; e grazie ancora più agli altoparlanti, anch'essi onnipresenti.

Per fare un confronto col visivo, sarebbe come se ci fossero progressivamente tolti gli spazi di buio, come se fossimo costretti a vivere con davanti agli occhi fari sempre accesi e sempre più luminosi. E gli occhi possiedono le palpebre; le orecchie no, sono totalmente indifese.

Però non si può stare perennemente in ascolto attivo del suono: finiremmo con l'impazzire. Dobbiamo dunque difenderci. Lo facciamo noi; ha imparato presto a farlo il bambino. Dall'aggressione dei mezzi audio il bambino, bambino sempre più urbano, anche quando vive nel paesino, ha imparato a reagire "distraendosi". E a forza di vivere il sonoro come qualcosa da cui distarsi, estraniarsi, qualcosa a cui non prestare attenzione, il bambino finisce col diventare incapace di prestare attenzione al sonoro. Una funzione psicologica e culturale fondamentale, la capacità di ascolto, si atrofizza.

La prevaricazione dell'audio rende i bambini incapaci di silenzio (vivono il silenzio solo come proibizione), incapaci di ascoltare. Non solo di ascoltare il "paesaggio acustico" che li circonda: ma anche di ascoltare gli altri, le loro voci, e, via via, le loro ragioni, le loro stesse, intime, modalità d'essere. L'intolleranza non nasce proprio dall'incapacità di ascoltare? Non credo che sia solo una metafora l'uso del verbo ascoltare per indicare questa fondamentale modalità dell'esistere, che ha nell'udito il suo schema percettivo peculiare.

Una radicale motivazione all'educazione musicale potrebbe già risiedere qui. Una motivazione autonoma, non più eteronoma. Coltivare l'esperienza uditiva del mondo; e prima ancora salvaguardarla, dal rischio della sua atrofizzazione. È per questo che alla base di ogni curriculum di educazione musicale dovrebbe impiantarsi il raffinamento della percezione uditiva: un percorso che sviluppi progressivamente la capacità di distinguere, individuare, memorizzare elementi e strutture di suono via via più complessi. È il fondamento su cui si costruisce ogni esperienza musicale, sia di tipo operativo sia di tipo cognitivo.

Anche la musica finisce con l'essere vissuta come sottofondo, come arredo alle attività quotidiane. Quando assistiamo a un film, non è certo la musica che seguiamo col nostro intelletto, ma la scena. Quando leggiamo, con la musica, seguiamo le parole... Ancora una volta, ci auto-educhiamo a non ascoltare.

Su questo atteggiamento di passività, di consapevolezza negata, s'inserisce l'azione condizionante del messaggio audio.

Abbiamo un bell'illuserci che sia innocua, che ci entri da un orecchio e ci esca dall'altro senza lasciar traccia. In realtà la musica, prima di sparire, agisce sulla nostra psiche: induce in noi emozioni, atteggiamenti, convinzioni. Agisce condizionandoci emotivamente, e di riflesso razionalmente (proprio perché esiste non solo un pensiero visivo, ma anche un pensiero uditivo).

Vedevo tempo fa un documentario sulla nascita dello stato di Israele, 1948. Storia di un violento conflitto, fin dall'inizio, tra Ebrei e Palestinesi. Nessuno di quei pochi spettatori avrà certo prestato attenzione alla musica. C'era ben altro a cui prestare attenzione. Già, ma possiamo immaginare cosa sarà successo nell'inconscio emotivo e di riflesso nella consapevolezza razionale di quegli spettatori, quando dico che le immagini di uno dei due popoli contendenti erano accompagnate da una musica delicata, patetica, affettuosa; e le immagini dell'altro da una musica truce, da incubo, da killer in agguato? Chi fra gli spettatori si sarà accorto che quello era più un pamphlet propagandistico che un documentario storico? Dove il condizionamento più sottile era attivato mediante la musica? Questo succede se viene a mancare nei confronti dell'invadente colonna sonora ogni forma di allenamento critico. L'individuo resta vittima indifesa di chi manipola questo mezzo mediatico. Ecco

una ragione forte per l'educazione musicale: senza perdere la dimensione ludica della musica, il piacere che solo essa sa procurare, offrire ai ragazzi strumenti perché possano difendersi dal condizionamento mediatico.

La linea di demarcazione, tra comunicazione e condizionamento, non sta nel "modo" in cui viene confezionato il messaggio. Sta nel nostro modo di riceverlo. Non sta nelle intenzioni dell'emittente, sta nella maturità del ricevente. Ecco perché è necessario attrezzare ogni persona di un minimo di competenza musicale. Proprio la presenza invadente della musica nei media reclama una corrispondente attrezzatura critica nell'individuo. Chi si è abituato a vivere la musica in modo distratto, come sottofondo inavvertito, si espone integralmente al condizionamento dell'emittente.

La manipolabilità del cittadino è direttamente proporzionale alla sua ineducazione.

Una definizione possibile della nostra disciplina: "L'educazione musicale ha il compito di trasformare in esperienza di comunicazione quella che il non-educato subisce come forma di condizionamento".

Superata questa soglia, all'educazione musicale si affaccia un eden straordinariamente rigoglioso di fiori e di frutti. L'eden sterminato delle creazioni che le civiltà del passato e del presente mettono a disposizione del nostro benessere spirituale, della nostra crescita intellettuale, affettiva, morale: il patrimonio di presenza umana, diciamo pure di pensiero, di sentimento, di cultura, espresso in suono, nella storia dell'umanità.

Cosa sono le opere musicali se non la formalizzazione massima e dell'esperienza sonora da parte delle civiltà? La creazione di mondi possibili, attraverso il suono; l'allestimento, per le generazioni a venire, di metafore del mondo, di concezioni del mondo e della vita. Che non sono surrogabili, intercambiabili con le altre, quelle della letteratura o dell'arte. Sono specifiche, uniche. Possiamo permetterci che i nostri giovani siano condannati a restare esclusi?

La cultura musicale non è un sapere voluttuario, per chi vi sia dotato; non è un linguaggio riservato a specialisti, ma una forma mentis, un linguaggio di

tutti, presente nella nostra vita fin da quando moduliamo con la voce le prime lallazioni; un linguaggio che all'educatore spetta il compito di coltivare per permettere alla persona la partecipazione piena alla vita. La musica è un sapere essenziale, alla pari dei saperi egemoni, perché essenziale è sempre stata la sua azione nel sistema della cultura, di ogni tempo e luogo.

E tanto più nella cultura contemporanea. Oggi la musica è una componente imprescindibile della cultura dei giovani, una manifestazione che impegna una parte cospicua e intensa della loro vita. Lo è, e lo sarà prevedibilmente sempre di più, perché sempre più facile è diventato l'accesso alla produzione, alla registrazione e alla manipolazione di suoni e musiche: la tecnologia che sta facendo compiere passi da gigante alla multimedialità allinea ormai l'accessibilità del repertorio sonoro e musicale a quella della parola e dell'immagine.

Possedere le chiavi di accesso al linguaggio musicale è uno dei bisogni più sentiti dai giovani, che esigono una risposta consistente da parte della scuola. Solo così è possibile evitare che restino consumatori passivi e acritici, in balia dei condizionamenti del mercato, e ne diventino invece attori, capaci di capire, di scegliere, di formarsi un gusto avanzato.

E anche di produrre in proprio. Come nella maturazione degli altri linguaggi (verbale, visuale...), il momento fruitivo ha senso solo dove trovi la sua controparte applicativa. E viceversa. Cantare e suonare il repertorio esistente, ma anche sollecitare le risorse creative della persona, quale che sia la sua età. Fin dai primi anni di vita il bambino esprime il suo mondo interiore con i suoni. La musica fa leva sulla dimensione affettiva dell'esperienza, veicola stati e percorsi emozionali specifici, e così il far musica con la voce, con gli strumenti, con i mezzi a disposizione, permette, al bambino come all'adolescente, di esplorare, nell'emotività della musica, la propria emotività.

Un momento forte e significativo, anche se largamente trascurato dalla nostra scuola, la pratica musicale lo trova proprio nelle attività di manipolazione creativa del suono, nella costruzione di eventi sonori, con la voce, gli strumenti, i mezzi sonori disponibili: sonorizzazioni, canti, accompagnamenti, variazioni di materiali sonori dati, creazione di eventi nuovi, improvvisa-

zioni vocali e strumentali e così via; ma anche decisioni personali sulle scelte riguardanti l'esecuzione del repertorio, dinamiche, agogiche, frastiche, timbriche.

Al bambino che, nei primi anni di vita, attiva spontaneamente tutte queste pratiche creative, producendo la sua musica con la voce e con i mezzi a disposizione, occorre offrire occasioni di sviluppo nelle età successive, per consentirgli di esprimere il proprio mondo interiore nelle forme sonore congruenti con la progressiva maturazione personale, e nella sostanza espressiva propria del medium sonoro, in parallelo e a integrazione del suo sviluppo creativo negli ambiti visuali, gestuali, verbali.

Bibliografia

- Alfieri, V. (1804). *Opere postume, I*. Londra, s.n..
- Bruner, J. S. (1968). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando
- Colwell, R. & Richardson, C. (eds.). (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Filodemo di Gadara (1966). De musica. In Anderson W. D., *Ethos and education in Greek music*, 153–154. Cambridge: Harvard University Press.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2005). *Cambiare idee*. Milano: Feltrinelli.
- Gay, J. (1729). *Polly*. London, s. n. (Reprint, London: Chapman & Dodd, 1923).
- Gérolde, T. (1931). *Les Pères de l’Eglise et la musique*. Strasbourg: Imprimerie Alsacienne.
- Lawler, V. (1957). *Can music promote international understanding?* Washington: Menc.
- Nietzsche, F. (1970). Crepuscolo degli idoli. In *Opere, VI, III*. Milano: Adelphi.
- Ruta, M. (1877). *Storia critica delle condizioni della musica in Italia e del Conservatorio di San Pietro a Majella di Napoli*. Napoli: Detken e Rocholl.
- Visconti, C. E. (1887). Cenni storici e statistici sulla Scuola Popolare di Musica [...], Milano. In Fino, A. (1978), *La Civica Scuola di Musica di Milano* (pp. 47). Milano, Arti Grafiche Fermo.

Musica ed educazione in Platone: un modello per l'oggi

Giacomo Fornari

Libera Università di Bolzano

Abstract

La musica occupa un posto di rilievo nel sistema pedagogico di Platone. La ragione di ciò è da trovarsi nella natura stessa della disciplina, così connessa al mondo delle scienze matematiche e, al tempo stesso, all'estetica di cui essa rappresenta una funzione importante, se non addirittura il metodo stesso di apprendimento. Platone, infatti, reputa indispensabile da parte del discente la capacità di osservazione ed imitazione del bello, il cui compito principale consiste nel miglioramento individuale per il miglioramento collettivo dell'intera società. In questo modo, la musica è importante non solo sotto un profilo didattico, ma anche sociale. È per questa ragione che in Platone non si parla soltanto di un sistema vocato all'educazione musicale, ma bensì di un approccio finalizzato all'apprendimento generale attraverso la musica che, quindi, viene reputata fonte indispensabile per ogni forma di apprendimento. Un pensiero, questo, di natura estetica che, soprattutto ai nostri giorni, può acquistare nuovamente importanza in ambito didattico musicale, ma non solo.

Guardando ai diversi programmi di formazione in ambito musicale, si ha la percezione che nell'Europa occidentale tale sapere venga considerato tradizionalmente come una conoscenza principalmente tecnica, oltre che artistica. Sebbene il contenuto estetico costituisca la base dello sviluppo musicale nella storia, si nota comunque una certa tradizionale scollatura tra l'apprendimento tecnico dello strumento (o della voce) e l'approfondimento teorico che ne fa necessariamente da corollario. Osservando anche i programmi dei conservatori tradizionali, soprattutto di area latina e segnatamente italiani pre-riforma secondo la legge n. 508 del 1999, si nota che la

riflessione storica ed estetica appartiene ad un momento considerato complementare e pertanto – almeno in apparenza – non indispensabile a livello di (ri-)produzione sonora. In parole povere, tradizionalmente si è dato molto più peso all'apprendimento tecnico rispetto a quello culturale generale. Ciò ha avuto conseguenze sotto diversi punti di vista. Da una parte, infatti, è stato raggiunto un livello tecnico (e tecnologico, se riferito ai nuovi insegnamenti) sempre migliore. Basti confrontare le incisioni di diversi decenni fa con le più recenti per accorgersi della grandissima crescita nel possesso tecnico e virtuosistico sia dei singoli musicisti, che dei vari gruppi e delle orchestre (non dovuta soltanto alle migliori attrezzature di registrazione). Dall'altra parte, però, la specificità dell'apprendimento strumentale ha rischiato (e rischia tuttora in diversi casi) di relegare la musica ad un campo di sapere "marginale" (laddove verrebbe quasi la voglia di parlare di un settore "marginalizzato", se non addirittura, proseguendo con l'allitterazione, "autoemarginato").¹ Nella società contemporanea può accadere sovente che l'attività musicale colta venga messa in relazione al concetto di "élite".²

Nella società contemporanea, le cose non sembrano essere diverse rispetto a quanto succedeva due o tre secoli fa, allorquando, ad esempio, gli allievi dei conservatori napoletani e le allieve degli ospedali veneziani venivano in qualche modo confinati in una realtà a sé, non sempre in osmosi o a contatto con il "resto del mondo". Si trattava pertanto di una realtà autosufficiente, capace di bastare a se stessa, fiera di vivere in diversità e distinzione rispetto al resto della società,³ con tutti i "pericoli" a ciò connessi. Tale atteggiamento

1. Questo è quanto si può evincere, almeno in relazione alla musica classica e sinfonica in generale, anche dai risultati della ricerca ISTAT sulla musica in Italia (ISTAT 1999: 17-25).

2. Si noti, ad esempio, che proprio in base a simili presupposti, anche l'apertura di sezioni ad indirizzo sperimentale musicale presso diverse scuole secondarie di primo grado ha suscitato non poche resistenze in Italia proprio da parte di chi sosteneva che si procedesse a dannose differenziazioni tra diversi tipi di allievi ed indirizzi di studio. È interessante notare che secondo la già citata e preziosa indagine ISTAT (cfr. nota precedente) i fruitori di musica classica possiedono un'alta scolarizzazione e sono per lo più laureati (ISTAT 1999: 83-84). Tale concetto è stato osservato, con grande intuito, anche da Adorno che ha formulato nella sua Sociologia della musica diverse tipologie di ascoltatore da riferire anche ad altrettante categorie sociali, di censo e di preparazione culturale (Adorno 1962: 3-25).

3. Assai eloquenti in questo senso sono le Istruzioni per gli allievi del Conservatorio della Pietà dei Turchini di Napoli (Istruzioni 1749), rispecchiate, peraltro, anche dai Principi di Bonifazio Asioli per il Conservatorio di Milano (Asioli 1811). Si noti che tali regole, diventate ormai tradizionali, sono sta-

ha portato alla costituzione di diversi cliché che, stratificatisi e rafforzatisi nel corso del tempo, hanno portato a loro volta ad un malinteso generale in relazione alla materia percepibile, per più ragioni, ancora oggi. E cioè il fatto che la musica, come disciplina, sia anzitutto connessa interamente (se non quasi esclusivamente) alla sua prassi e che, per questa ragione, la chiave d'accesso ad essa sia data soltanto a coloro che abbiano determinate doti naturali, definite anche "predisposizioni" secondo tradizionali concetti ritmici e di intonazione.⁴

Quanto sinora esposto, porta alla conclusione che l'apprendimento della musica sembra aver perduto almeno in parte la sua universalità primigenia. Ciò sottende anche una rinuncia alla potenziale inclusività che, invece, dovrebbe diventare uno dei tratti costitutivi del lavoro pedagogico anche in senso didattico applicato. In questo modo, la valenza didattica della disciplina al centro del presente studio rischia di essere limitata nel suo primo e decisivo momento di fruizione, peraltro intimamente legato al concetto di percezione estetica, dalla quale nessun soggetto appare essere escluso per principio.⁵ Non è solo quindi la conoscenza tecnica di uno strumento a determinare la capacità di comprensione e la percezione estetica della musica. Un discorso, questo, che può valere anche in relazione al disegno ed alle arti visive, in cui la dote innata non conta necessariamente per la comprensione del fatto artistico che viene comunque fruito di per se stesso, senza che si debba fare riferimento alla necessità di una prassi. In modo paradossale si potrebbe

te fondamentalmente recepite dalla riforma dell'era fascista e perdurata sino ai nostri giorni, cioè sino all'applicazione della citata legge n. 508 del 1999 che, nonostante alcune lacune strutturali, pone fine al principio del mero apprendimento tecnico, in favore di un'apertura degli orizzonti culturali in senso universitario.

- 4 Un discorso, questo, che vale anche in ambito didattico contemporaneo. Edwin Gordon che, con la sua metodologia supera senza dubbio tantissimi dei problemi di carattere didattico-musicale della prima infanzia, in relazione alla definizione di "talento musicale", non si astrae comunque da questo problematico contesto, come si avrà modo di notare anche oltre. Cfr. Gordon 2007.
- 5 Anche all'interno del repertorio stesso si è verificata una frattura tra l'evento sonoro ed il relativo giudizio estetico, come fa notare Carl Dahlhaus: "Se nel 1911 il duro giudizio sull'estetica pronunciato da Arnold Schönberg nell'introduzione al suo Manuale di armonia non era infondato, oggi, mezzo secolo più tardi, ci appare problematica una separazione netta tra attività artigianale e riflessione estetica, una separazione in cui si è incuneato il pericolo, nel frattempo divenuto sempre più manifesto, che la distanza tra compositore e ascoltatore si rovesci in estraneità e reciproca incomprensione" (Dahlhaus 2009: 8).

dire che sotto il profilo teorico nessuno sostiene che sia necessario saper disegnare come Caravaggio per comprendere l'importanza e la bellezza di un quadro di Leonardo.

Scherzi a parte, già nell'antichità, per Platone, la musica assolveva a numerose funzioni generali di carattere pedagogico, sociale, estetico, teologico, antropologico e scientifico-matematico. L'obiettivo principale, così come esso può essere desunto dalla lettura dello *Stato (Politeia)* e di altri scritti, era quello di protendere verso il principio di "uomo armonico", cioè di un individuo che deve sottomettere "[...] l'armonia del corpo a quella dell'anima facendole combaciare" (Platon 2001: 430).⁶ Questo perché due sono le discipline fondamentali per l'educazione e la crescita l'essere umano: musica e ginnastica. Ginnastica, ovviamente, per il corpo e musica intesa come necessario nutrimento dell'anima, poiché l'umiltà e la semplicità conducono "con la musica all'avvedutezza dell'anima e con la ginnastica alla salute del corpo" (Platon 2001: 188). La musica, pertanto, anche a livello microcosmico, è intesa come linguaggio distintivo dell'anima o, meglio, viene intesa come linguaggio capace di interagire con l'anima dell'essere umano: "Quindi, se qualcuno si concede alla musica lasciandosi incantare dal suono dell'*aulós*, inondandosi le orecchie come con un imbuto delle dolci e graziose armonie sonanti e se scorre la sua vita commosso o affascinato dal canto, ha immediatamente conquistato la parte coraggiosa della sua anima" (Platon 2001: 196). L'uomo armonico, secondo la definizione platonica è pertanto colui che "[...] riesce a coniugare ginnastica e musica nel modo migliore possibile avvicinandosi il più possibile all'anima; questi potremo definirlo a ragione come l'uomo più formato ed armonico, molto più di colui che sappia solamente accordare le corde" (Platon 2001: 197). Su questo ultimo punto, di particolare interesse, si avrà modo di tornare oltre.

Alla domanda retorica su cosa sia l'educazione in generale e su come essa debba essere intesa in ambito sociale, la risposta di Platone è chiara e non lascia dubbi: "Come deve essere tale educazione? Se ne potrebbe pensare

6 Per maggior praticità di consultazione, le traduzioni delle citazioni platoniche dello scrivente si riferiscono all'originale greco ed alla lezione in lingua tedesca cui si fa esplicito rimando (Platon 2001).

una migliore rispetto a quella che venne fatta sin dai tempi più antichi? Essa è la ginnastica per il corpo e l'arte della musica per l'anima" (Platon 2001: 150). Ovviamente entrambe le discipline sono reciprocamente e intimamente correlate, sebbene siano sanciti criteri di priorità, di importanza e di cronologia tra entrambe. Platone, infatti, esorta a dare precedenza all'educazione musicale, per arrivare in un secondo momento all'educazione del fisico: "Non inizieremo dapprima con l'educazione musicale anziché con la ginnastica?" (Platon 2001: 150). A questo punto è bene sottolineare che parlando di educazione musicale, Platone si riferisce ad un concetto assai lato ed estensivo della disciplina, dal momento che ad essa appartengono anche settori ritenuti tradizionalmente non pertinenti o ritenuti addirittura estranei, come si può evincere dal seguente passaggio: "[...] all'educazione musicale appartengono anche i racconti" (Platon 2001: 150). Il filosofo greco allude qui anche a saghe e fiabe da narrare ai bambini a scopo didattico, suddivise in diverse categorie a seconda delle forme di riferimento e ai diversi obiettivi che si intendono raggiungere in ambito pedagogico.⁷ In questo senso la musica dà forma ad una sostanza, permettendo al testo una penetrazione adeguata in chi l'ascolta.

Da quanto brevemente esposto si deduce che per Platone il sapere musicale non è un campo tematico ristretto. La musica risulta pertanto una disciplina piuttosto articolata e capace di collegarsi in senso interdisciplinare a numerosi settori dell'arte, della scienza e del sapere sociale, collegata, sempre se possibile, al proprio alter ego costituito dalla ginnastica.⁸ In questo senso, bisogna rilevare che la contrapposizione tra le due discipline cui si accennava sopra, è più apparente che reale, essa è da intendere semmai in senso dialettico, visto che la ginnastica viene anche definita "sorella della musica" (Platon 2001: 187), entrando quindi a far parte dell'educazione dell'essere umano a partire da una certa età (Platon 2001: 186).

7 È possibile che la concezione platonica del racconto e della fiaba sia da mettere in relazione alla tradizione metrica greca.

8 Si tratta di un principio che venne ripreso in tempi recenti soprattutto da Pestalozzi, che pur non avendo una comprensione approfondita della disciplina, aveva comunque intuito la possibile, stimolante relazione tra le due materie (Gruhn 2008: 53-66) dando avvio ad un nuovo impianto pedagogico che ben presto venne accolto da diversi sistemi scolastici dell'Europa centro settentrionale.

L'unione della ginnastica con la musica ha conseguenze fondamentali nel complesso didattico platonico, lasciando tracce importanti nella tradizione pedagogica europea, anche in tempi assai più recenti. Si pensi, ad esempio, ai casi di Émile Jacques-Dalcroze, Carl Orff e Gunild Keetman che hanno basato la propria concezione didattica sull'acquisizione del ritmo, attraverso il movimento, portato in auge a livello di prassi artistica dal movimento della cosiddetta *New German Dance*.⁹ In questo senso, l'elaborato artistico sembra essere generato dalla prassi stessa del movimento e dell'improvvisazione in forte antitesi rispetto ad una tradizione teoretica occidentale che vedeva nel pensiero (se non addirittura nel più complesso principio dell'ispirazione) la generazione dell'opera d'arte. Così facendo sono state ribaltate anche le aspettative sotto il profilo estetico: il bello trova la sua realizzazione nella prassi e non più nei presupposti teorici che sembrano farne ora da semplice corollario.

Tornando al problema di una concezione generale dell'educazione musicale, con grande intuito – se rapportato alle conoscenze dei tempi –, Platone parla addirittura di un processo pedagogico che inizia già nel grembo materno, cioè prima del parto, anticipando in ciò importanti correnti di pensiero oggi confortate nella loro fondatezza anche sul piano medico e scientifico, peraltro alla base della concezione didattica di Edwin Gordon che vede nella primissima infanzia il momento fondamentale in cui iniziare ogni processo di apprendimento musicale. Anche il pianto, corrispondente al primo gesto vitale di ogni essere appena nato, è da mettere in relazione all'apprendimento

9 Un principio, questo, dichiarato in sintesi da Carl Orff nella sua *Elementare Musik*: "Rhythmus kann man nur lösen, entbinden. Rhythmus ist kein Abstraktum, Rhythmus ist das Leben selbst. Rhythmus wirkt und bewirkt, er ist die einigende Kraft von Sprache, Musik und Bewegung" (Orff 1976: 17). Come noto, tale idea, che viene spiegata nei suoi presupposti pedagogici nella *Musica poetica* di Werner Thomas (Thomas 1977: 15–16), ha trovato immediata applicazione nella cosiddetta Günther-Schule da parte della Keetman (Keetman 1970: 15). Anche nella pedagogia musicale contemporanea, il movimento viene collegato con il processo di apprendimento ritmico, come, tra gli altri, sottolinea Edwin Gordon: «[...] By the way, one major concern to us is the use of movement in music learning, which is essential. We refer to laban's effort qualities. We have seen that the proper sequence is flow, weight, space and only then time. That is, to be able to maintain a consistent tempo a child has to learn first to feel continuous, free flowing movement, then to feel weight in his/her body, to feel the movement in space (that visualizes the flow of time) and only then we he/she be able to produce a consistent tempo» (Gordon 2005: 226).

musicale, come spiega Platone nelle *Leggi (Nomoi)*. Il pianto diviene così il primo approccio del bambino alla vocalità ed alla musica in genere secondo la sua suggestiva teoria: “ciascun essere appena nato – e particolarmente l'uomo – impara immediatamente ad alzare la voce gridando. Insieme al grido il pianto è più naturale che in altre creature” (Platon 1994: 357).

Il sistema platonico di educazione musicale “integrale” persegue però un ulteriore obiettivo di natura più squisitamente estetica, anche se in maniera indiretta. Per il filosofo greco, è importante che il discente si concentri sull'osservazione, sulla contemplazione e, soprattutto, sulla riproduzione del bello che, quindi, appartiene ad ogni fase del processo di apprendimento e di esperienza musicale: “L'educazione attraverso la musica è così essenziale, perché ritmo e armonia possono penetrare meglio nell'anima, prendendone possesso e restituendo ad essa un atteggiamento nobile” (Platon 2001: 183).¹⁰ In questo senso, l'opera d'arte assume una funzione educativa fondativa. Un mediocre elaborato sotto il profilo estetico rischia infatti di sortire conseguenze negative sotto il profilo pedagogico, mentre il bello può interagire con il soggetto creando i presupposti per contribuire a fare di esso un uomo migliore “[...] che loda il bello con piena gioia, lo recepisce nella sua anima cibandosene, diventando bello e eccellente” (Platon 2001: 183).

La conclusione di Platone è quasi paradossale e oggi, forse, non ancora sufficientemente recepita nella sua essenza profonda: tra tutte le arti solo la musica sa soddisfare ogni aspettativa pedagogica in senso universale, “[...] per questa ragione l'educazione deve poggiare interamente sulla musica” (Platon 2001: 184). Un simile pensiero ha contato su una notevole ricezione soprattutto nell'antichità. Ad esempio Plutarco, basandosi evidentemente sul pensiero platonico, scrive a tale proposito: “[...] Questi argomenti¹¹ chiariscono quanto fosse naturale per i Greci, sin dal tempo antico, avere a cuore più di tutto l'educazione musicale. Credevano infatti, che si dovesse plasmare e improntare all'equilibrio l'animo dei giovani attraverso la musica, in

10 Un simile punto di vista viene approfondito, discusso e relativizzato in: Delfrati 2008: 31–36.

11 Plutarco si riferisce ad un discorso su ruolo e significato dell'armonia nel sistema musicale ellenico.

quanto essa si rivelava utile in ogni circostanza e in ogni impresa che richiedesse impegno [...]” (Plutarco 2008: 81).¹²

In Platone, come in Plutarco, così come anche nel caso di altri filosofi e musicografi dell'antichità e del medioevo, la musica veniva considerata non solo come oggetto fondamentale di una buona educazione, ma ne divenne addirittura il mezzo, il metodo e la misura al tempo stesso, proprio grazie alla sua natura poliestetica.¹³ Attraverso l'osservazione del bello, è possibile procedere alla contemplazione e, quindi, all'intuizione ed alla comprensione del bello che Platone intendeva anche, come noto, come sinonimo di giusto.

Ma è ancora un altro tratto della disciplina al centro di questo studio ad attrarre l'attenzione dei musicografi dei tempi passati. Secondo la tradizione pitagorica, infatti, la musica è da intendere come espressione artistica in senso aritmetico. Un fatto, questo, che portò la musica ad essere inclusa nel sistema pedagogico medievale del *trivium* e del *quadrivium*, ove essa viene chiaramente correlata a discipline di carattere geometrico, aritmetico e matematico.¹⁴ In questo senso, sembra di poter ritenere che nella concezione platonica (e neoplatonica), anche questo aspetto meramente aritmetico della musica possa essere correlato alla natura estetica della disciplina, creando così un diretto rapporto tra astronomia (= disciplina per gli occhi) e musica (= disciplina per le orecchie) cosa che nella concezione del “concerto delle sfere” assume un significato altrettanto fondativo: “Come gli occhi sono stati destinati all'astronomia, così le orecchie sono state create chiaramente per percepire il movimento armonico e questi saperi, come dice Piatogora e come noi affermiamo, sono affratellati tra loro” (Platon 2001: 349). Anche ciò contribuisce alla centralità della musica nel sistema platonico dei saperi, non senza evidenti conseguenze a livello sociale, come si può notare nel II libro della *Politeia*, in cui

12 Si tratta, come noto, di un principio consolidato, già in auge ai tempi di Omero, come tra gli altri rileva lo stesso Plutarco (Plutarco 2008: 81).

13 Circa significato ed importanza della musica in un processo di educazione poliestetica in tempi più recenti, cfr. Gruhn 2003: 341–345.

14 Per alcuni approfondimenti sulle conseguenze di un simile sistema pedagogico in cui la musica ha caratteri di tipo aritmetico-matematico, cfr. tra gli altri Stephan 1985: 283-284 e Ehrenforth 2010: 55-59.

la musica – questa volta intesa come arte generativa della tragedia – risulta essere definita fondamentale nella società, come nutrimento di ogni essere umano. La musica diviene quindi, come il resto delle arti figurative, un necessario (e non accessorio) “cibo per l’anima”: “[...] dopodiché si vuole far prosperare lo stato, poiché quello esistente non è sufficiente, ma deve essere riempito di una grande massa di cittadini che non debbono solamente servire alle stringenti necessità dello stesso; questo tipo di concittadini sono i cacciatori e tutti gli artisti delle arti visive di cui ve ne sono diversi che si occupano di forme e colori, e quelli che si occupano dell’arte delle muse, come poeti e loro assistenti, rapsodi ed attori, ballerini, direttori teatrali, scenografi e macchinisti [...]” (Platon 2001: 145). La cosa interessante da notare a margine della lista effettuata da Platone, sta nel fatto che tutti questi artisti vengono definiti per antonomasia musicisti, indipendentemente dagli effettivi campi di appartenenza e/o di azione. L’arte tout court e l’arte della musica in particolare, vengono viste quindi come prerogativa fondamentale per la crescita e lo sviluppo dell’intera civiltà che riconosce in esse il cibo indispensabile dell’anima. Ciò spiega come mai Platone – seguendo una tradizione ellenica consolidata – giunga ad una concezione etica (oltre che estetica) dell’armonia e delle tonalità che governano tale sistema.¹⁵ La musica diviene così, indipendentemente da questioni del tutto “marginali” legate a problemi di consumo della stessa, espressione del sacro in ogni circostanza e – come detto sopra – oggetto, soggetto e metodo del sapere e dei saperi. Il discorso potrebbe ampliarsi inoltre al concetto omnicomprensivo di *Lògos* che, da una parte, si riferisce al pensiero musicale, ma che, come noto, si riferisce anche al concetto di parola, discorso, ragione, ma anche di principio primigenio creatore, come accade anche nella liturgia del Natale nel *Vangelo secondo Giovanni*.¹⁶

Alla base del sistema platonico, il concetto di *Mimesis*, di imitazione (della natura)¹⁷ e di miglioramento continuo del modello. Un concetto, questo, che restituisce all’esperienza estetica un’importanza decisiva e che venne supera-

15 Platon 2001: 22–23.

16 Sempre Plutarco fa notare come l’origine della musica sia da riferirsi ad una sfera sacrale e precisamente al dio Apollo, «[...] divinità dotata di ogni forma di perfezione» (Plutarco 2008: 51). Per una sintetica, ma estremamente utile disanima sul concetto di *Lògos* nell’arte, cfr. tra gli altri Gadamer 1993: 170–173.

17 Per alcune stimolanti riflessioni sul rapporto tra musica e imitazione della natura nel repertorio e nella critica occidentale, cfr. tra gli altri Seidel 2004 e Gadamer 1993: 80–85.

to – stando a Hans Georg Gadamer – soltanto nel XVIII Secolo quando il concetto di espressione (“Ausdruck”) subentrò a quello di “Mimesis” (“Nachahmung”).¹⁸

Sebbene il pensiero platonico sia restato fondativo nella filosofia estetica occidentale, stupisce che vi sia stato un “ridimensionamento” generale in relazione al significato della musica ed al suo contributo nell’ambito del processo pedagogico e di relativa comprensione estetica, dal momento che “[...] besitzt das Thema der Konfrontation der modernen Wissenschaftsidee mit der griechischen Philosophie-Gedanken eine dauerhafte Aktualität” (Gadamer 1997: 205). Ciononostante, come si è detto sopra, la musica è andata marginalizzandosi, perdendo quindi il significato basilare ed universale nel processo di formazione estetica del discente nel mondo occidentale.

Parlando poco sopra della definizione di “uomo armonico” secondo la teoria platonica, non si è detto del significato di “essere musicista” nel contesto in cui operava il filosofo greco.

Anche a tale proposito, sembra particolarmente stimolante osservare che questi ritenesse che essere musicista non significasse solamente saper suonare e possedere esclusivamente la tecnica dello strumento. In questo senso le parole di Platone non lasciano dubbi: colui che è capace di accordare lo strumento, ma non ne sa penetrare le strutture e il linguaggio non è un musicista (Platon 2001: 188). Ciò mette in chiaro che l’approccio generale alla musica viene affrontato da Platone in termini estetici, culturali e non esclusivamente tecnico-cognitivi. Lo sviluppo del sistema educativo musicale occidentale – sia pur con le dovute differenze tra scuole, epoche e nazioni – ha mostrato comunque una tendenza al restringimento dei campi di approfondimento.

18 “[...] Dennoch scheint der Begriff der Mimesis für die Moderne nicht ausreichen. Ein Blick in die Geschichte der ästhetischen Theorienbildung lehrt, daß sich gegen den Begriff der Nachahmung im 18. Jahrhundert ein anderer Begriff siegreich und neu durchgesetzt hat: der Begriff des Ausdrucks. Man kann es vor allem an der Musikästhetik ablesen – und das ist kein Zufall. Denn die Musik ist die Kunstgattung, in der ein solcher Begriff der Nachahmung offenkundig am wenigsten einleuchtet und in seiner Reichweite am meisten begrenzt ist. In der Musikästhetik des 18. Jahrhunderts wächst so der Begriff des Ausdruck heran, der dann im 19. Und 20. Jahrhundert unbestritten die ästhetische Wertung beherrscht [...]“, Gadamer 1993: 27.

dimento, concentrando i propri obiettivi soprattutto sul tecnico apprendimento (e riproduzione) del linguaggio musicale, come ha osservato tra gli altri Rudolf Stephan che ha messo in luce le contraddizioni del nostro sistema pedagogico musicale nella storia e – ciò che qui più interessa – nella contemporaneità.¹⁹

L'idea di musica come espressione aritmetico-matematica è andata perduta nel tempo (diventando nuovamente parzialmente attuale con l'avvento dell'era digitale e relativi influssi sulla composizione). In altri termini, si può notare come la musica sia diventata sempre più un'espressione tecnica (ma non più nel senso etimologico greco di "techné") anziché culturale. È possibile che un simile fenomeno abbia avuto corso già in epoca ellenistica²⁰ o romana, dal momento che già Hucbald e Guido d'Arezzo affrontano il problema della didattica in termini estremamente tecnici e cognitivi, sia pur partendo da presupposti comunque lati che fondavano le proprie radici su una visione estetica del problema dell'apprendimento musicale in generale.²¹ È chiaro, comunque, che il sistema platonico che vedeva nella musica il percorso centrale verso un'idea dell'acquisizione della competenza estetica è entrato in crisi senza portare a soluzioni di continuità, vanificando, così, un valore aggiunto pedagogico di grande importanza nella tradizione occidentale.

Allo stato attuale della ricerca, non sembra possibile definire con più esattezza le ragioni che hanno condotto ad un simile e radicale cambio di prospettiva. La lettura del pensiero platonico ai nostri giorni può però assumere un significato fondamentale, contro quello che lo storico e l'esteta della musica possono ravvisare come un "eccesso di prassi" che, in parte, ha involontariamente svuotato la natura teoretica, filosofica e riflessiva della disciplina musicale in quanto tale.

Nella teoria della *Audiation* di Edwin Gordon, in cui il gesto dell'ascolto musicale²² viene rivalutato assumendo un'importanza fondamentale in ambito

19 Cfr. Stephan 1985: 288–290.

20 Circa presenza e significato della musica in età ellenistica, cfr. tra gli altri Restani 2009.

21 Per alcuni stimolanti approfondimenti sul tema cfr. tra gli altri Schäfke 1982: 219–229.

22 Si noti che durante il XX secolo, l'ascolto ha acquisito sempre maggiore importanza. La capacità di ascolto assunse particolare rilevanza nel sistema filosofico heideggeriano, tanto da assumere addirittura

pedagogico, si intuisce comunque che la competenza acquisita, ha un suo valore in quanto applicata alla prassi. Cioè, l'ascolto della musica rischia di essere inteso come funzionale e subordinato all'atto di praticare la musica in prima persona, anche se in un secondo momento del processo di formazione. In questo contesto, quindi, l'ascolto, inteso come tassello della teoria dell'*Audiation*, non ha in sé una valenza assoluta, ma un significato funzionale e strumentale ben preciso:

Audiation is the ability to hear music and understand it without the sound being physically present. It may be confused with imitation: being able to really audiate a melody, for example, means more than just able to reproduce it, but also to sing it in another tonality or in another meter. Many children imitate and do not audiate. Many adults as well as many music teachers can imitate, memorize, read or perform music without really being able to audiate it. We have to find a way to get them more flexible, so that they can audiate. Audiation is not music what thought is or language. If you can't think I don't want to have a conversation with you, it would be boring. I want to hear what you have to say, not what I've said. *Audiation* is: I want to hear you do something different from what you've heard. (Gordon 2007: 226).

Una via d'uscita da questa sostanziale impasse non è certo quella di sconnettere o addirittura di "liberare" l'apprendimento della musica dalla sua relativa e ad essa connaturata prassi. Appare però opportuno pensare ad un approccio estetico più consapevole, non solo a livello di processo d'apprendimento pedagogico, ma anche più generalmente teorico. Un simile modo di procedere potrebbe offrire alla didattica nuovi campi di discussione e di intervento, restituendo all'ascolto ed alla fruizione dell'opera d'arte quella centralità che attualmente rischia di essere compromessa. In questo senso, un approccio estetico alla disciplina, non dovrebbe essere visto come sinonimo di mera astrattezza fine a se stessa (e quindi come sinonimo di difficoltà di applicazione in senso pratico), bensì come una

tura caratteri di tipo esistenziale: "Nell'analisi esistenziale la problematica inerente all'ascolto è messa in rapporto con quella inerente al linguaggio" (Mazzoni 2009: 86).

facilitazione in senso cognitivo ed affettivo²³ particolarmente auspicabile nell'ambito del sistema scolastico contemporaneo, eliminando quindi quella linea di demarcazione tra materie fondamentali e complementari, così come essa è andata delineandosi (meno) nelle *Musikhochschulen*, in molte accademie estere e (in modo assai più marcato) nei Conservatori italiani. La storia e l'estetica della musica non devono quindi essere intesi come complementi, ma come fondamenti della conoscenza stessa della materia. Sotto questo punto di vista, così come già scritto da Platone, la musica potrebbe diventare addirittura una chiave d'accesso²⁴ privilegiata e di facilitazione importante per acquisire una migliore consapevolezza e, quindi, per avere una più approfondita comprensione dell'uomo. Una cosa, questa, resa possibile dallo sviluppo del senso critico e del giudizio dei discenti.²⁵ In altri termini, si parla di un processo di acquisizione estetica più consapevole e più approfondito, oltre che più autonomo,²⁶ che non sarebbe di solo giovamento ai discenti, ma anche a tutta la società di cui essi fanno parte, proprio come Platone aveva formulato con grande intuito e modernità.

23 Helga de la Motte Haber, sia pur con le differenze del caso, fa giustamente notare come la recezione dell'estetica sia intimamente legata alla psicologia dell'estetica: „Rezeptionsästhetik und psychologische Ästhetik sind einander verwoben“ (De la Motte 2004: 411).

24 Come suggerito da Wolfgang Roscher. Cfr. Ehrenforth 2010: 520.

25 „Das ästhetische Bewußtsein realisiert die Möglichkeit, die wir als solche weder ableugnen noch in ihrem Werte mindern können, daß man sich zur Qualität eines künstlerischen Gebildes kritisch oder affirmativ verhält; das heißt aber so, daß das Urteil, das wir selber haben, über die Aussagekraft und die Geltung dessen, was wir so beurteilen, letzten Endes entscheidet [...]“, Gadamer 1993: 59.

26 Per approfondire alcuni interrogativi circa ruolo e significato dell'educazione musicale nella scuola contemporanea, cfr. tra gli altri Ehrenforth 2010, 497–534.

Bibliografia

- Adorno, Th. W. (1962). Manzoni G. (trad.). *Introduzione alla sociologia della musica*. Torino: PBE.
- Asioli B. (1811). *Principj elementari di musica adottati dal R. Conservatorio di Milano per le ripetizioni giornaliere degli alunni*. Genova: Tipografia Tesserà.
- Dahlhaus, C. (2009). Culeddu R. (trad.). *L'estetica della musica*. Roma: L'astrolabio.
- De la Motte-Haber, H. (2004). Ästhetische Erfahrung. Wahrnehmung, Wirkung, Ich-Beteiligung. In De la Motte-Haber, H. (ed.), *Musikästhetik*, 408-429. (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, 1). Laaber: Laaber-Verlag.
- Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale. Un paradigma educativo dinamico*. Torino: EDT
- Ehrenforth, K. H. (2010). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen von der Antike Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott.
- Fischer, C. (2009). *Gunild Keetman und das Orff-Schulwerk. Elementare Musik zwischen künstlerischem und didaktischem Anspruch*. Mainz: Schott.
- Gadamer, H. G. (1993). *Kunst und Nachahmung*. In Hans Georg Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 8: 25-36. Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H. G. (1993). *Dichtung und Mimesis*. In Hans Georg Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 8: 80-85. Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H. G. (1993). *Mythos und Logos*. In Hans Georg Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 8: 170-173. Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H. G. (1993). *Anschauung und Anschaulichkeit*. In Hans Georg Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 8: 189-205. Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H. G. (1997). Grodin, J. (ed.), *Gadamer Lesebuch*. Tübingen: Mohr.
- Gordon, E. (1986). *Musikalische Begabung. Beschaffenheit, Beschreibung, Messung und Bewertung*. Roske, M. (Übers.). (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Abel-Struth, S. (ed.), 25). Mainz: Schott.
- Gordon, E. (2007). Music Learning Theory. In: *Im Dialog / In Dialogue. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im interdisziplinären Kontext*. *Elemental*

- Music and dance Education in Interdisciplinary Context*, 222-229. Haselbach, B., Grüner, M. & Salmon, S. (eds.). Mainz: Schott.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte von Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim: Wolke Verlag
- ISTAT (1999). *La musica in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Instruzioni (1749). *Istruzioni, ordini e regole da osservarsi puntualmente da' figliuoli di questo real Conservatorio della Pietà de' Turchini dentro e fuori lo stesso*. Napoli: Mazzola.
- Keetman, G. (1970). *Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Mazzoni, A. (2009). *Il dono delle Muse. Heidegger e la musica*. Genova: Il melangolo
- Nägeli, H. C. (1826). *Vorlesungen über Musik mit Berücksichtigung der Dilettanten*. Stuttgart&Tübingen: In der Gotta'schen Buchhandlung.
- Orff, C. (1976). *Schulwerk. Elementare Musik*. Tutzing: Schneider.
- Platon (1994). Die Gesetze [Nomoi]. In Müller, H. & Schleiermacher, F. (eds.). *Platon Sämtliche Werke*. Hamburg: Rowohlt.
- Platon (2001). *Der Staat [Politeia]*. Vretska, K. (ed.). Stuttgart: Reclam.
- Plutarco (2008). *La musica [Peri Mousiké]*. Comotti, G. (ed.) & Bellerio (trad. it), R. Milano: BUR.
- Restani, D. (2009). Tradizioni musicali nella storiografia ellenistica. In Martinnelli, M. C., Pelosi, F. & Pernigotti, C., *La musa dimenticata. Aspetti dell'esperienza musicale greca in età ellenistica*. Pisa: Edizioni della Normale.
- Rumpf, H. (2007). Die andere Aufmerksamkeit – über die Ästhetische Erziehung im Zeitalter der Weltbetätigung. In: *Im Dialog / In Dialogue. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im interdisziplinären Kontext. Elemental Music and dance Education in Interdisciplinary Context*, 45-65. Haselbach, B., Grüner, M. & Salmon, S. (eds.). Mainz: Schott.
- Schäfke, R. (1982). *Geschichte der Musikästhetik in Umrissen*. Tutzing: Schneider.
- Seidel, W. (2004). Nachahmung der Natur. Über Modulationen des Prinzips im Blick auf die Musik. In De la Motte-Haber, H. (ed.), *Musikästhetik*,

- 133–160. (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, 1). Laaber: Laaber-Verlag.
- Serravezza, A. (2008). L'educazione estetica alla musica. In: *Educazione musicale e Formazione*, 121–139. La Face Bianconi, G. & Frabboni, F. (eds.). Milano: Franco Angeli.
- Stephan, R. (1985). Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik – Überlegungen eines Musikhistorikers. In: Damm R. & Traub A. (eds.). *Rudolf Stephan. Vom musikalischen Denken. Gesammelte Vorträge*, 283–292. Mainz: Schott.
- Thomas, W. (1977). *Musica poetica. Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks*, Tutzing: Schneider.

Musikdidaktische Konzeptionen als Garant musikalischer Bildung?

Christoph Khittl
Heidelberg/Wien

Abstract

Es fällt auf, dass der Bildungsbegriff innerhalb der Musikpädagogik von den musikdidaktischen Konzeptionen nur mit geringer Aufmerksamkeit bedacht wird, so als ob implizit angenommen würde, dass die Umsetzung der jeweiligen musikdidaktischen Konzeption bereits ein ausreichender Garant für das Generieren musikalischer Bildung sei. Zugleich muss auch konstatiert werden, dass der Bildungsbegriff derzeit eher gering geschätzt und womöglich durch den Kompetenzbegriff ersetzt wird oder dass er auf messbare Parameter wie Fähigkeiten und abfragbares Wissen reduziert scheint.

Daher scheint es interessant und wieder an der Zeit, dem Bildungsbegriff in der Musikpädagogik nachzuspüren und ihn zu problematisieren. Musikdidaktische Konzeptionen – auffällig gefangen in einer grundsätzlich bipolaren Struktur (wie etwa der Frage nach einer Erziehung *zur* oder *durch* Musik) – verkürzen ihren Gegenstand (= Musik) in der Regel entweder zum reinen Lerngegenstand oder zum beliebigen Anlass für jeweils eigene Erfahrungs- und Bedeutungskonstruktionen. Sie beachten in der Regel den enormen Selbstbildungsfaktor nicht ausreichend, der in der Beschäftigung mit Musik selbst liegen kann. Daher ist nach Kriterien einer musikalisch-ästhetischen Bildung – eventuell auch im Kontext einer allgemeinen Bildung – zu fragen, die der ästhetischen Dimension von Musik gerecht werden.

Vor diesem Hintergrund wird, in Anknüpfung an das Verständnis von Didaktik im Sinne der Didaskalien (Regiebücher für antike Dramenaufführungen) und in musikpädagogischer Umdeutung der ästhetischen Studien von Martin Seel, die *Inszenierung des Erscheinenlassens von Musik* als zentrale Aufgabe von Musikunterricht angenommen. Da es kein Erscheinen (für jemanden) ohne Erscheinendes (von etwas) gibt, wird an dieser zentralen Stelle des *Erscheinenlassens* die bipolare, zwischen Sach- und Sub-

jektansprüchen einzementierte Struktur musikdidaktischer Konzeptionen ansatzweise überwunden und ein Weg angedeutet, der über die ästhetische Wahrnehmung des Erscheinenden Prozesse musikalischer Bildung initiiert.

1. Aufriss der Problemlage

Marc Mönig stellt in *Diskussion Musikpädagogik* die berechtigte Frage, welcher Hörer denn wohl Leonard Bernsteins *Turkey Trot* besser verstanden habe:

Derjenige, der musikalische Sachverhalte dingfest macht, Synkopen, Dissonanzen nachempfindet und erkennt, [...] der den rondoartigen Aufbau des Stückes wahrnimmt [...], oder derjenige, der alle diese Parameter nicht benennen kann, keine genuin (inner-)musikalischen Bezüge herstellen kann, das Stück jedoch als Form musikalischen Humors erkennt, [...] der assoziative, bildhafte Vorstellungen beim Hören entwickelt, dabei womöglich an ein trottendes Tier [...] denkt? (Mönig, 2008, S. 5)

In leichter Abwandlung könnte man Marc Mönigs Frage umformulieren: Wer von den beiden Hörern ist als musikalisch gebildet anzusehen? Oder – sofern dieser regelwidrige Komparativ hier ausnahmsweise gestattet ist – wer von den beiden Hörern ist denn der musikalisch *gebildetere*?

Zwar mag die Frage von Marc Mönig etwas zugespitzt wirken und man möchte ihr entgegenhalten, dass sie eine Extremposition konstruiert, die an der Realität vorbei fragt. Gleichwohl aber spiegelt sie ein generelles musikpädagogisches Dilemma wider, das die musikdidaktischen Konzeptionen an ihrer schwächsten konzeptionellen Stelle, gleichsam an ihrer Achillesferse, charakterisiert. Während Marc Mönig in seinem Artikel die Forschungsergebnisse zur mentalen, neuronalen Repräsentation von Musik und musikalischen Begriffen sowie einige Aspekte des *aufbauenden Musikunterrichts* – einer noch relativ neuen, in Entwicklung begriffenen didaktischen Konzeption – kritisch problematisiert, soll im Folgenden das in der Fragestellung aufgeworfene Dilemma bildungstheoretisch reflektiert werden.

Mit Bezugnahme auf Peter W. Schatt sei das von Mönig aufgezeigte Dilemma an ein grundsätzliches musikpädagogisches Problem gekoppelt: Führt Musikunterricht bestenfalls – aber immerhin – zu vereinzelt, singulären *Inselbildungen* oder kann von einem geschlossenen Ganzen (der Musik) ausgegangen werden, von *inhaltlicher Kontinuität, innerem Zusammenhang*, die im Musikunterricht systematisch und verbindlich zu vermitteln wären (Schatt, 2007, S. 122 f.)? Während Peter W. Schatt die Denkfigur der *Inselbildungen* präferiert und „von einer Fülle von Inseln“ ausgeht, „die eben nur dadurch zusammenhängen, dass sie sich auf das beziehen, was wir als ‚Musik‘ zu bezeichnen uns angewöhnt haben“ (ebd., S. 123), argumentieren Vertreter eines aufbauenden, systematischen und nachhaltigen Musikunterrichts selbst auf die Gefahr der Ausblendung wesentlicher Tiefendimensionen des Musikalischen, jedoch mit Blick auf die realen Bedürfnisse der unterrichtlichen Praxis, mit einem kursähnlichen und systematischen Aufbau musikalischer Kompetenzen als Voraussetzung musikalischen Verstehens und musikalischer Bildung. Marc Mönigs Frage würde somit von Befürwortern eines *aufbauenden Musikunterrichts* eindeutig zugunsten desjenigen ausfallen, der die musikalischen Sachverhalte benennen kann, während der zweite Hörer bestenfalls vor- und außermusikalisch agiert und auf der Stufenleiter der musikalischen Bildung noch an der untersten Sprosse steht. Nach Peter W. Schatts Einschätzung hingegen, würden beide Hörer von ihrer jeweiligen *Insel* aus mit der gleichen Berechtigung argumentieren und auf ihre Weise dem Musikstück gerecht werden. Diese *plurale Situation* gilt es auszuhalten, aus ihr lässt sich sogar – positiv formuliert – die hier zitierte Grundeinstellung gegenüber den Ansprüchen musikalischer Bildung und Ausbildung ableiten:

Es gibt keinen Grund, n u r Kunstwerke oder n u r Pop-Musik zu ‚behandeln‘, es gibt keinen Grund n u r über Musik zu reden oder n u r zu musizieren, es gibt keinen Grund, n u r im Lehrervortrag bzw. ‚fragend ermittelndem Verfahren‘ oder n u r in Projektform zu arbeiten. Eine – und n u r eine! – Antwort [...] kann es nicht geben. (Schatt, 2007, S. 122)

Orientierung kann aus dieser Überlegung heraus nicht durch die einseitige Entscheidung für das eine oder andere Vorgehen und Verfahren erfolgen, auch ist

aus einer solch pluralen Perspektive die eingangs gestellte Frage (wer Musik besser verstehe oder musikalisch als gebildet anzusehen sei) nicht eindeutig zu entscheiden oder gar definitiv zu beantworten. Nach Peter W. Schatt kann einzig einem „leitende[n] Gedanke[n], der selbst Ergebnis einer Orientierung im Dickicht der Komponenten ist“, eine solche Funktion zukommen, den musikpädagogischen Weg zu weisen, der „nicht einfach einen Inhalt oder eine Umgangsweise beschreibt.“ (ebd., S. 122)

2. Plurale oder bipolare Strukturen musikdidaktischen Denkens und Handelns?

Während also Peter W. Schatt eine plurale Situation des Musikunterrichts konstatiert, möchte ich diese etwas neutrale Formulierung hier deutlich zuspitzen und von einer grundsätzlich bipolaren Struktur musikdidaktischen Denkens und Handelns sprechen. Die Charakterisierung des Musikunterrichts als plural hat die prinzipielle Unbeantwortbarkeit und Unentscheidbarkeit zentraler Fragen zur Folge, die in die eine Richtung genau so gut und berechtigt zu beantworten wären wie in die andere Richtung und die zu einem theoretischen Relativismus führen können, der an Paul Feyerabend's (1979) These des „Anything goes“ (S. 35) erinnert. Wenn hier aber dieser Sachverhalt als bipolare Struktur musikdidaktischen Denkens bezeichnet wird, soll das ein kritischer Hinweis auf die undialektische Struktur musikdidaktischen Denkens und Handelns sein, wie sie in den didaktischen Konzeptionen durchgängig deutlich wird. Und obwohl sich die Musikpädagogik seit der Mitte des 20. Jahrhunderts als universitäre und akademische Disziplin etabliert hat, ist es bisher nicht gelungen, die undialektische Grundstruktur befriedigend zu reflektieren. Dieses Defizit nun einfach als plurale Verfasstheit positiv umzudeuten, erscheint nicht wirklich tragfähig.

Ist die Musikpädagogik als Disziplin nicht viel mehr – und durchgängig – von sich unversöhnlich gegenüberstehenden (Bi-)Polaritäten gekennzeichnet, von undialektischen Gegenüberstellungen wie etwa der komplementären Problematik einer *Erziehung durch Musik* versus einer *Erziehung zur Musik*? Sind nicht die didaktischen Konzeptionen jeweils Neupositio-

nierungen im Spannungsfeld zwischen den Extremwerten Objekt und Subjekt, also zwischen der Sache Musik und den Bedürfnissen der Lehrenden und Lernenden im Wahrnehmen, Erfahren, Handeln, Darstellen, Gestalten etc.? Bewegen sich nicht Spezialdidaktiken, wie etwa die Improvisationspädagogik, durchwegs im Spannungsfeld zwischen Produkt- und/oder Prozessorientierung (Khittl, 2009, S. 46)?

Dieses Denken in polaren Strukturen setzt sich selbst auf kategorialer Ebene fort, und zwar in der bislang noch keineswegs eindeutig beantworteten, immer jedoch noch polarisierenden Eingangsfrage (nach M. Mönig), wer denn nun musikalisch gebildet sei? Derjenige, der auf der Grundlage der entsprechenden Terminologie musikalische Tatsachen benennen kann oder derjenige, der Musik zwar ausführen, aber darüber nicht mit entsprechender Terminologie sprechen kann oder gar derjenige, der Musik als ästhetische Erfahrung in sein Leben als etwas Essenzielles integriert, ohne sie jedoch ausführen oder korrekt benennen zu können?

Wäre die Musikpädagogik dialektisch ausgerichtet, die hier skizzierten Gegensätzlichkeiten wären schon längst aneinander abgearbeitet und zu neuen Synthesen gebracht; sie würden weiter über neue Thesen und Antithesen zu immer weiteren Synthesenbildungen auf höherer Ebene führen. Die Disziplin wäre teleologisch auf ein Ziel hin ausgerichtet und jeder Entwicklungsschritt wäre zugleich auch eine Art Fortschritt. Und um andererseits die Bezeichnung plural mit einiger Berechtigung anzuwenden, müsste die Musikpädagogik weniger polemisch mit ihren Polaritäten umgehen: Sie müsste im Sinne P. Feyerabends zu einer gewissen Abgeklärtheit gekommen sein und sich das „Anything goes“ substantiell zugestehen – aber davon ist die musikpädagogische Diskussion derzeit (noch) weit entfernt.

Der bipolaren (also der nicht-pluralen und undialektischen) Verfasstheit musikdidaktischer Konzeptionen möchte ich nun nachgehen, immer auch mit Blick auf die Frage, inwieweit die musikdidaktischen Konzeptionen einem *leitenden Gedanken* folgen, wie etwa dem der musikalischen Bildung.

Um nun selbst dem Dilemma der bipolaren Denkstruktur der musikdidaktischen Konzeptionen zu entkommen, wird im Anschluss daran der Versuch unternommen, aus Martin Seels *Ästhetik des Erscheinens* einen Ansatzpunkt herauszuarbeiten, der unter Ausblendung der polarisierenden

musikdidaktischen Denktraditionen rund um das *Erscheinenlassen von Musik* einen alternativen, zentralen und Orientierung weisenden Leitgedanken entwickelt.

Schließlich wird – nach einer selektiven Auseinandersetzung mit verschiedenen Bildungsbegriffen – thesenartig die Idee eines multifaktoriellen, multiplen und in der Tat pluralen musikalischen Bildungsbegriffes vorgestellt, der durch Howard Gardners multiples Intelligenzmodell angeregt ist.

3. Die bipolare Struktur musikdidaktischer Konzeptionen

Im Zusammenhang mit musikdidaktischen Konzeptionen kann man mit einiger Berechtigung von terminologischen Unschärfen sprechen, ja sogar von einem regelrechten „Begriffssalat“ (Jank, 2005, S. 23 f.). Keineswegs herrscht Übereinstimmung in der Verwendung von Begrifflichkeiten wie *didaktisches Konzept*, *didaktische Konzeption*, *didaktisches Modell* usw. Vielleicht ist diese Unschärfe durchaus von Vorteil, denn da musikdidaktische Konzeptionen¹ immer auch prozessual für reale Unterrichtssituationen offen sein müssen und sich handlungsweisend wie handlungsleitend an realen Gegebenheiten erproben und modifizieren, wäre eine quasi deduktive Herleitung und definitiv endgültige Setzung kontraproduktiv. Gleichwohl sind didaktische Konzeptionen nicht beliebig und unverbindlich, sondern sind als zusammenhängende, wissenschaftlich begründete, handlungsleitende Aussagen zum Musikkernen bzw. zur musikalischen Bildung aufzufassen. Werner Janks *Musikdidaktik* übernimmt eine tragfähige wie zugleich auch offene definitivische Annäherung. Demnach sind didaktische Konzeptionen „als perspektivische Konstruktionen der Wirklichkeit zu verstehen, durch die bestimmte Aspekte der Wirklichkeit akzentuiert beschrieben werden, andere dagegen unberücksichtigt bleiben“ (Jank, 2005, S. 27).

1 Im Verlauf dieses Aufsatzes werde ich den Terminus didaktische Konzeption herausgreifen und verwenden.

In dieser Definition sind die unterschiedlichen Gewichtungen und Interessenslagen musikdidaktischer Konzeptionen in ihrer Vielfalt und teils auch Polarität aufgehoben. Wie in einer Pendelbewegung akzentuieren die musikdidaktischen Konzeptionen seit mehr als einem halben Jahrhundert immer wieder ähnliche Aspekte, sind entweder mehr objekt- und sachorientiert oder aber mehr subjektorientiert, gehen von einer *Erziehung zur Musik* oder einer *Erziehung durch und mit Musik* aus, sind entweder mehr an der Musik ausgerichtet, sei es kunstwerkorientiert oder auf Populärmusik bezogen, oder aber mehr an den beteiligten Subjekten interessiert, an ihrem Handeln, ihren Erfahrungen und Bedeutungskonstruktionen gegenüber der Musik. Dass diese Pendelbewegung 2010 noch keineswegs zum Stillstand gekommen ist, zeigt die eingangs gestellte Frage von Marc Mönig. Dementsprechend stehen Konzeptionen auch heute noch unversöhnlich gegenüber oder ergänzen sich bestenfalls notdürftig. Dem konzeptionellen Anliegen eines systematischen, kursähnlichen Aufbaus musikalischer Fähigkeiten und Kompetenzen, in dem Musik zum reinen Übungs- und Lernanlass wird, stehen Konzeptionen gegenüber, die die Möglichkeit ästhetischer Erfahrung zum zentralen Anliegen des Musikunterrichts machen. Hans Heinrich Eggebrecht (1995) argumentiert, dass „unter allen Möglichkeiten des Musiklehrens sie [die ästhetische Erfahrung, d.V.] an erster Stelle“ stehen müsse und entwirft die „Idee eines sprachlosen Musikunterrichts“ (S. 37, 41).

So diagnostiziert auch Peter W. Schatt (2007) – trotz des von ihm anvisierten pluralen Ansatzes – gegenwärtig die Unvereinbarkeit von Konzeptionen:

So verträgt sich z.B. das zur Zeit allenthalben propagierte instrumentale Klassenmusizieren, bei dem Instrumental- und Musiklernen im engeren Sinne Hand in Hand gehen sollen, mit einem auf ästhetische Erziehung gerichteten Unterricht ebenso wenig wie mit einem Unterricht, dessen Anliegen in der Ermöglichung einer möglichst umfassenden musikalischen Bildung besteht. (S. 122)

Der Begriff der musikalischen Bildung ist im Zitat gefallen. Und zugleich muss ernsthaft nachgefragt werden, welche der didaktischen Konzeptionen eigentlich ein zentrales Interesse am Begriff einer möglichst umfassenden musikalischen Bildung entwickelt hat. Zwar finden sich vereinzelt bildungstheoretische Überlegungen, (vgl. Roscher, 1983, S. 11 ff.) grundlegende Aus-

einandersetzungen mit der musikalischen Bildung in historischer Darstellung (vgl. Ehrenforth, 2005) oder die deutliche Nähe zu ganz bestimmten allgemein pädagogischen Bildungskonzepten (etwa zu W. Klafki in der didaktischen Interpretation von Musik, zu H. v. Hentig in der polyästhetischen Erziehung oder zu H. Meyer in der Musikdidaktik W. Janks). Tatsächlich aber halten sich didaktische Konzeptionen auffallend zurück, wenn es darum geht, den Begriff der musikalischen Bildung aus der jeweiligen Konzeption heraus zu entwickeln. Es scheint, didaktischen Konzeptionen wäre es bei all ihrer Unterschiedlichkeit gemeinsam, von einer unausgesprochenen Prämisse und bequemen Grundannahme auszugehen, wonach die Realisierung und möglichst vollständige Umsetzung der jeweiligen Konzeption von sich aus zu musikalischer Bildung führe. Vor diesem Hintergrund mag es Musikpädagogen und Musikdidaktikern durchaus entgegenkommen, wenn die pädagogischen Moden und Trends sich derzeit wie in der Diskussion um (musikalische) Kompetenzen weit weg vom Bildungsbegriff bewegen und ihn möglicherweise sogar als antiquiert diffamieren. Höchste Zeit daher, sich wieder einmal dem Bildungsbegriff zuzuwenden und nachzufragen, wie sich etwa allgemeine Bildung zu musikalischer Bildung verhält oder was genau musikalische Bildung auszeichnet.

4. Bildung – musikalische Selbstbildung bzw. ästhetische Bildung in Musik?

Aus der Fülle von bildungstheoretischen Konzepten sei hier selektiv – freilich ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit – auf drei unterschiedliche Ansätze eingegangen, auch im Hinblick auf die musikalische Bildung, und zwar auf Hartmut von Hentig, Wolfgang Klafki und Theodor W. Adorno. Auf die Frage, wer denn als gebildet anzusehen ist, entwickelt Hartmut von Hentig (1999) sechs bzw. sieben Kriterien, die er anschließend näher ausführt und begründet.

Was auch immer den Menschen bildet [...]. Ich halte mich an folgende Maßstäbe: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; Wahrnehmung von Glück; die

Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica. (S. 73)

In gewisser Weise und trotz des unterschiedlichen, aus der ästhetischen Erziehung kommenden Ansatzes lassen sich die von H. v. Hentig angeführten Kriterien in ihrer Allgemeinheit und Tragweite – oberflächlich besehen – durchaus mit Wolfgang Klafkis Prinzipien des Elementaren, des Fundamentalen und des Exemplarischen vergleichen (Klafki, 1961, S. 120 ff.). Insbesondere die tragenden Kräfte, die das Fundamentale kennzeichnen und Grundbereiche unseres geistigen Lebens meinen, z.B. das Geschichtliche, das Politische sowie Grunderfahrungen wie Liebe, Leben, Krankheit, Tod usw., wären hier zu nennen.

Bezogen auf Schule und Unterricht heißt das, Lerngegenstände und Lernanlässe müssten so strukturiert (elementarisiert und exemplarisch) sein, dass sie eine für den Schüler bedeutsame Problematik aufweisen und ihn befähigen, sich selbst – und ein Stück weit die Welt – (weiter) zu erschließen. Diese sehr grundsätzlichen Kriterien von Bildung müssen allerdings fachlich ausgefüllt und die tragenden, allgemeinen Kriterien und Prinzipien möglichst durch entsprechende fachliche Inhalte gefüllt werden. Bei der Vernetzung mit der Fachlichkeit ergeben sich allerdings oftmals Anschluss- und Anbindungsschwierigkeiten, die nicht zuletzt im Konflikt zwischen Fachdidaktik und Pädagogik münden. Während aus der Warte der Pädagogik die Prinzipien klar aufgestellt sind und von der Fachdidaktik nur noch mit Inhalten zu füllen wären, bestehen die Fachdidaktiken darauf, eigenständige Disziplinen zu sein und jeweils aus ihrer eigenen Fachstruktur heraus (von unten nach oben), entsprechende Kriterien zu entwickeln. Die allgemeinen pädagogischen Prinzipien werden seitens der Fachdidaktiken nur allzu oft als Präambel und als vom eigentlichen Inhalt abgekoppelte abstrakte Leitlinien wahrgenommen.

Im Gegensatz zu H. v. Hentigs Ansatz einer ästhetischen Erziehung, die von der sinnlichen Realität, vom Handeln und Erfahren als *Movens* in Bildungsprozessen ausgeht und sich daher problemlos auf die Bedürfnisse von Mu-

sikdidaktik übertragen lässt,² zementiert Wolfgang Klafkis Bildungssystematik die zuvor erwähnten unversöhnlichen bipolaren Strukturen musikdidaktischen Denkens auf Dauer und unauflösbar ein. Die Unterscheidung zwischen material-sachhaltiger und formal-subjektiver Bildung, die in der kategorialen Bildung ausbalanciert zusammengeführt werden, ist kein geeignetes Instrumentarium für musikdidaktisches Denken. Gregor Pongratz hat den Versuch unternommen, musikdidaktische Konzeptionen aus der Perspektive von W. Klafki zu analysieren, und zwar mit dem erwartungsgemäßen Resultat, dass z.B. eine Konzeption wie M. Alts Orientierung am Kunstwerk mehr materialen Bildungskriterien entspricht, während R. Nykrins erfahrungserschließende (und an H. v. Hentig orientierte) Musikdidaktik überwiegend von formalen Bildungsaspekten geprägt wird (vgl. Pongratz, 2003, S. 103 ff.).

Bildungstheoretische Modelle – so könnte man diese Schlaglichter vorläufig zusammenfassen – geben noch keine Aufschlüsse über eine spezifisch musikalische Bildung. Nach H. v. Hentigs Bildungsbegriff wären z.B. jene NS-Offiziere, die sich im Streichquartettspiel üben, während sie die Ermordung oder Deportation von Juden anordnen, nicht als gebildet anzusehen. Können denn Bildung und musikalische Bildung so auseinanderklaffen? Oder stimmt etwas nicht mit der theoretischen Herleitung des Bildungsbegriffs?

Mit Blick auf Theodor W. Adorno verfestigt sich der Eindruck einer theoretisch-begrifflichen Schiefelage. Adornos Aussagen zur Bildung und musikalischen Bildung – Adorno hat übrigens rein quantitativ gesehen mehr zur Pädagogik als zur Musikpädagogik publiziert – klaffen in ihren Prinzipien auffallend stark und krass auseinander, so als gebe es zwischen allgemeiner und musikalischer Bildung eigentlich überhaupt keinen Zusammenhang.

Im Bereich der Pädagogik erweist sich Adorno, beeinflusst vom Geist der Aufklärung, der Erziehung zur Mündigkeit sowie zur psychoanalytischen

2 Didaktische Konzeptionen wie z.B. die Erfahrungserschließende Musikerziehung, die Auditive Wahrnehmungserziehung oder die Polyästhetische Erziehung berufen sich trotz ihrer Unterschiedlichkeit auf H. v. Hentig.

Theoriebildung zugetan. Die pädagogischen Schriften sind achtsam gegenüber den Aufgaben und Verpflichtungen einer Pädagogik (nach Auschwitz) und einfühlsam gegenüber den Bedürfnissen und Schwächen der Individuen.

Demgegenüber orientiert sich Adornos Verständnis von Musikpädagogik an der *großen* Kunstmusik und an harten Unterrichtsprinzipien, wie sie möglicherweise in Kompositionsmeisterklassen gerade noch durchgehen mögen, die im allgemeinen musikpädagogischen Kontext jedoch untauglich sind: In der Musikpädagogik werden die höchsten und strengsten künstlerischen Ansprüche gestellt, Nachsicht für Laien, Amateure oder Schwächlinge darf nicht erwartet werden. In seinen pädagogischen Schriften hingegen will Adorno (1977) von dieser Brutalität und solcher Härte freilich nichts wissen.

Dieses Erziehungsbild der Härte, an das viele glauben mögen, ohne darüber nachzudenken, ist durch und durch verkehrt. [...] Wer hart ist gegen sich, der erkaufte sich das Recht, hart auch gegen andere zu sein, und rächt sich für den Schmerz, dessen Regungen er nicht zeigen durfte, die er verdrängen mußte (S. 69).

Gilt die Zurückweisung des Erziehungsideals der Härte nicht ebenso für den Bereich Musikpädagogik? Härte und Drill im Bereich der Musikpädagogik, egal ob in der Früherziehung oder in der Meisterklasse, lassen sich durchaus gemäß dem Zitat kritisieren, denn auch und gerade im sensiblen Beziehungsgeflecht eines direkten Lehrer-Schüler-Verhältnisses im instrumental- oder gesangspädagogischen Bereich können solche Mechanismen unentdeckt bestehen und böse Blüten treiben. Wie es aber scheint, hat sich Adorno diese Einsicht nicht für den musikpädagogischen Kontext bewusst gemacht, womit er die Getrenntheit der beiden Bereiche Bildung und musikalische Bildung festschreibt. Vielleicht, weil zu sehr mit der *Sache Kunst* beschäftigt, übersieht Adorno, dass angstfreies Lernen auch eine musikpädagogische Maxime zu sein hat.

Und während Adorno als Pädagoge im Prinzip der Mündigkeit eine tragende Leitidee entdeckt, die jedoch nur durch eine entsprechende Praxis reali-

siert werden kann,³ wird jegliche Praxis in der Musikpädagogik verächtlich gemacht (vgl. die unversöhnliche *Kritik des Musikanten*) und als Praxis per se schon verdächtig, Musik unkünstlerisch im musisch-nationalsozialistischen Geiste zur Gemeinschaftsbildung zu missbrauchen. Und während Adornos Schriften zur Pädagogik bedingungslos im Zeichen der Humanität, Selbstbestimmtheit und Menschenwürde stehen, formuliert er für die Musikpädagogik einen von der tatsächlichen *condition humaine* doch recht weit entfernten humanen Auftrag:

[H]uman wird sie nicht, indem sie Menschen in Gemeinschaften eingliedert, ihren sogenannten Spieltrieb befriedigt, sie zur Mitwirkung an irgendwelchen gestellten Aufgaben veranlasst, sondern allenfalls, indem sie an authentischen künstlerischen Gebilden der Möglichkeit dessen innerwerden, was mehr ist als die bloße Existenz, die sie führen, mehr als die Ordnung der Welt, auf die sie eingeschworen sind. (Adorno, 1956, S. 102)

Auch dieser Streifzug durch die pädagogischen und musikpädagogischen Schriften Adornos lässt den etwas unbefriedigenden Eindruck zurück, Bildung und musikalische Bildung seien zwei getrennte Paar Schuhe. Liegt das nun daran, dass Adorno seinerseits Musikpädagogik und Pädagogik in unterschiedlichen Fächern *ablagert* oder doch daran, dass die beiden Begriffswelten, so nah sie beieinanderzuliegen scheinen, doch unvereinbar sind?

Ein Rat suchender Seitenblick auf die ästhetische Bildung verfestigt die bisherigen Beobachtungen und Vermutungen. Während Friedrich Schiller die ästhetische Bildung als *Krönung* der allgemeinen Bildung ansieht („Ausbildung des Empfindungsvermögens ist also das dringendere Bedürfnis der Zeit, nicht bloß weil sie ein Mittel wird, die verbesserte Einsicht für das Leben wirksam zu machen, sondern selbst darum, weil sie zu Verbesserung der Einsicht erweckt“ (Schiller, 1992, Bd. 8, S. 581)), greift Martin Seel jüngst auf einen anderen Traditionsstrang zurück, der die Wechselwirkung von

3 „[D]ie Idee der Mündigkeit ist, wie es bei solchen Begriffen fast unvermeidlich scheint, selber noch viel zu abstrakt. [...] Diese muss man in den Gedanken und auch in die Praxis der Erziehung hineinnehmen. Die Fragen [...] gehören allesamt in eine Praxis, die Mündigkeit herstellen will“ (Adorno, 1977, S. 108).

Bildung und ästhetischer Bildung markiert: Ästhetische Bildung gehe nicht aus der allgemeinen Bildung hervor, sie sei viel mehr die „Bildung eines Abstands zur allgemeinen Bildung“ (Seel, 2007, S. 127).

Ähnlich schätzt auch Hans Robert Jauß (1982) in seiner Studie die Stellung der ästhetischen Bildung ein, die in ihrer *Widerständigkeit* nicht restlos instrumentalisierbar sei, Freiheitsräume beanspruche und sich nicht einem Zweck unterordnen lasse. Daher – so Jauß – die historisch belegbaren Bemühungen von Diktaturen, den Bereich der ästhetischen Erfahrung möglichst zu kontrollieren, sei es durch Zensur oder die Instrumentalisierung der Dimension des Ästhetischen zu eigenen manipulativen Zwecken.

Eine weitere Differenz zwischen allgemeiner und musikalischer Bildung öffnet sich, wenn man das hohe Selbstbildungspotenzial vergegenwärtigt, das in der Musik selbst als Angebot gespeichert zu sein scheint. Unter den Begriff der Selbstbildung fallen nun aber nicht nur alle geläufigen Formen von musikalischer Sozialisation, die mehr oder weniger ohne jegliche musikpädagogische Intervention erfolgen, der Aspekt der Selbstbildung korrespondiert auch mit einem anthropologischen Verständnis von Musik, wonach Musik – ähnlich wie Sprachfähigkeit – im Menschen selbst angelegt ist und sich in irgendeiner Weise kulturspezifisch manifestiert. In einer umfangreichen qualitativen Studie zum musikalischen Vorstellungsvermögen 5- bis 6-jähriger Kinder, die kleine Kompositionen herstellen, kommt Renate Reitinger (2008) zu folgendem gut belegten und nachvollziehbaren Schluss:

Das musikalische Vorstellungsvermögen des Kindes könnte also auf einem musikalischen Universalwissen beruhen, das in der präverbalen Lebensphase erworben wurde und auf das Kinder der untersuchten Altersgruppe Zugriff haben, obwohl oder gerade weil kein explizites, begriffliches oder erlerntes Wissen vorhanden ist. (S. 214)

Somit verfestigen sich durch diese neuere Studie bereits mehrfach geäußerte musikpsychologische Thesen, wonach Kinder „bereits über ein umfassendes, wenn auch implizites musikalisches Strukturwissen verfügen“ (ebd., S. 212). Mit anderen Worten und von einem entwicklungs- und musikpsychologischen Ansatz aus wird damit das hohe Selbstbildungspotenzial von Musik bestätigt.

Sollen nun – ähnlich wie es Hartmut v. Hentig zur Bildung getan hat – einige Merkmale aufgestellt werden, wonach jemand als musikalisch gebildet angesehen werden kann, so liste ich in aller Vorläufigkeit und in einer Kombination aus bewährten Thesen von H. v. Hentig, Roscher und Adorno (allerdings mehr seinen pädagogischen und nicht musikpädagogischen Schriften folgend) einige wesentliche Kriterien auf:

1. Bereitschaft und Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung, Fähigkeit zu Wahrnehmungsgenuss, Fähigkeit zur Wahrnehmungskritik von Musik
2. Aktiv-produktive Handlungs-, Gestaltungs- und Darstellungsfähigkeit im Medium des Musikalischen
3. Eine in und durch Musik immer wieder erlebte und gezielt aufgesuchte spezielle Weise von Autonomie, Mündigkeit, Selbstbestimmtheit sowie von bedeutsamer Selbst- und Fremderfahrung⁴

5. Die ästhetische Dimension von Musikdidaktik

Wie zuvor argumentiert, ist es Absicht dieser Überlegungen, musikdidaktische Konzeptionen mit dem Begriff der musikalischen Bildung in sinnvolle Beziehung zu setzen, was angesichts der durchgängig bipolaren Struktur der musikdidaktischen Konzeptionen auf der einen Seite und der nicht endgültig geklärten, diffusen Begriffslage hinsichtlich des (musikalischen) Bildungsbegriffs auf der anderen Seite doch nicht ganz einfach erscheint. Möglicherweise schimmert durch die weitgehende Ausblendung des Bildungsbegriffs eine tief sitzende fachdidaktische Klugheit musikdidaktischer Konzeptionen.

4 Erstens bezieht sich auf H. v. Hentig, zweitens auf W. Roscher und drittens – in freier Umdeutung – auf Adorno.

Hier soll nun ein Versuch unternommen werden, Musikdidaktik aus ihrer verfestigten bipolaren und dichotomen Denkstruktur ein wenig herauszulösen, sie einmal anders zu denken und sich an ein gegenwärtig etwas verblasstes Verständnis von Didaktik zu erinnern. Vielleicht gelingt dadurch auch eine andere Sichtweise auf den musikalischen Bildungsbegriff.

Hier sei noch einmal deutlich gegen die dichotom aufgestellten musikdidaktischen Konzeptionen formuliert: Musikdidaktik, die primär auf Fähigkeiten, Wissen setzt und Musik überwiegend als Lernanlass begreift, verfehlt ihren Gegenstand (Musik) ebenso wie eine Musikdidaktik, die sich überwiegend von den subjektiven Befindlichkeiten, Erfahrungen, Interpretationen, Bedeutungszuweisungen der Beteiligten herleitet.

Es darf daran erinnert werden, dass Musik ein ästhetisches Phänomen ist, was übrigens nicht mit einem damit auch schon verbundenen Kunstanspruch gleichzusetzen ist. Musik kann sehr wohl als ästhetisches Phänomen wahrgenommen oder hergestellt werden, ohne dabei im emphatischen Sinne Kunst zu sein oder einen Kunstanspruch zu erheben. Eine Musikdidaktik ist also anzudenken, die das ästhetische Phänomen Musik in ihr Zentrum stellt und jene gerade aufgestellten Kriterien musikalischer Bildung um das ästhetische Phänomen anordnet.

Unter dieser Voraussetzung kann an die etwas verblasste Bedeutungsdimension von Didaktik erneut und frisch angeknüpft werden, die sich von den Didaskalien des antiken Dramas herleitet. Die Didaskalien waren Regiebücher und Regieanweisungen für die Aufführung der Dramen. In weiterer Bedeutung waren Didaskalien auch Verzeichnisse und Auflistungen aufgeführter Dramen mit Angaben zu Dichtern, Schauspielern, Aufführungsdaten etc. (vgl. Brodersen & Zimmerman, 2000).

Didaktik, aufgefasst im Sinne von Regiebuch, ermöglicht also ästhetische, performative Phänomene; Didaktik – so verstanden – ist getragen von Überlegungen, Erwägungen, Anweisungen und Zielsetzungen, die das ästhetische Phänomen selbst bestmöglich in Szene setzen. Didaktik – hergeleitet von den Didaskalien – ist selbst keine Kunst, sie ist aber durchaus offen für Kunst. Didaktik – so verstanden und abgeleitet – fragt auch gar nicht primär nach dem Kunstwert des durch die Regiebücher aufgeführten Dramas (das ja auch Dutzendware sein kann), sie ist aber daran interessiert, die ästheti-

sche Dimension des Stückes in der Aufführung *bestmöglich* erfahrbar zu machen, zu realisieren und zu vergegenwärtigen.

Der Transfer ist leicht hergestellt und auf Musikdidaktik zu übertragen: Musikdidaktik muss ihren Gegenstand primär in seiner ästhetischen Dimension in das gedankliche Zentrum ihrer Konzeptionen stellen (unbesehen um welche Art von entweder selbst produzierter oder gehörter Musik es sich handelt, denn ein Mindestmaß an ästhetischer Aufmerksamkeit und „Achtsamkeit“ (vgl. Khittl, 2007, S. 353 f.) muss ihr auf alle Fälle zugestanden werden). Dieses in der Didaktik enthaltene Moment des Ästhetischen und Performativen führt sinnvoll zum durchaus auch im pädagogischen Bereich gebräuchlichen Begriff der Inszenierung (von Unterricht). Im Unterschied zur beliebigen und etwas umgangssprachlichen Anwendung dieses Begriffs soll hier auf seine fachdidaktische Relevanz hingewiesen werden. Das Inszenieren wird nämlich nicht als Beiwerk angesehen, das nur die eigentlichen Inhalte und didaktischen Positionen sinnfällig, ansprechend und unterhaltsam umsetzt; Inszenieren ist viel mehr wesentlicher Bestandteil von Didaktik selbst und daher in fachdidaktischen Konzeptionen zu reflektieren. Mit diesem Verständnis von Musikdidaktik, die der Disziplin eine aufs Ästhetische und Performative ausgerichtete Dimension verleiht, wird sie ihrem per se ästhetischen Gegenstand (Musik) gerecht.

In diesem Zusammenhang ist vor allem Christian Rolle (1999) zu nennen, der den Begriff der Inszenierung (von Musikunterricht) an die dadurch (potenziell) ermöglichten ästhetischen Erfahrungen koppelt. Während bei Rolle die Möglichkeit und Dimensionen ästhetischer Erfahrung auf neuer Diskursebene mit den Anliegen der ästhetischen Bildung zusammengeführt werden, bleibt bei ihm der Begriff der Inszenierung mehr dem umgangssprachlichen Gebrauch verpflichtet. Die Argumentationslinie Rolles zielt in die Richtung, dass es sehr wohl möglich ist, im Musikunterricht ästhetische Erfahrungen zu machen, auch wenn diese im Voraus nicht genau zu planen sind. Damit steht Rolle am Ende einer jahrelangen Debatte, die der Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer (1990) vorangetrieben hatte (vgl. S. 481 ff.), weil er darauf hinwies, dass ästhetische Erfahrungen nicht planbar seien und deshalb auch nicht Gegenstand von Didaktik sein sollten. (Dem liegt freilich ein Verständnis von Didaktik zugrunde, das die ihr immanente ästhetische

Dimension ignoriert und das – aus vor-konstruktivistischer Zeit stammend – keinen Freiraum für Bedeutungskonstruktionen und Erfahrungen, die Schüler abseits von der didaktisch vorgelegten Spur selber machen können, vorzieht).

Wenn Christian Rolle schreibt, dass „bedeutsame ästhetische Erfahrungen das Ergebnis erfolgreicher, und zwar: absichtsvoller unterrichtlicher Inszenierungen sein können“ (Rolle, 1999, S. 87), trifft das zwar schon wesentliche Aspekte, die zum Begriff Inszenierung gehören, blendet andere jedoch aus, die es zu ergänzen und zu erweitern gilt und die dann der Argumentation eine neue Richtung weisen können. Rolle gebraucht den Begriff der Inszenierung im Hinblick auf die beteiligten Subjekte, die in der Inszenierung ästhetische Erfahrungen machen können. Aber was genau wird nun eigentlich inszeniert? Und was sind weitere Merkmale einer Inszenierung?

6. Musikunterricht als Inszenierung des Erscheinens von Musik

Martin Seel – dessen Analyse der ästhetischen Erfahrung Rolle übernimmt – geht in seinem 2007 erschienen Buch *Die Macht des Erscheinens* ausführlich auf den Begriff der Inszenierung ein, deren Merkmale hier zusammengefasst werden (S. 67 ff.):⁵

- Inszenierungen sind absichtsvoll eingeleitete, sinnliche Prozesse,
- sie vollziehen sich vor/mit Publikum,
- sie folgen einem ganz bestimmten Arrangement, also einer auffälligen räumlich/zeitlichen Anordnung von Elementen,
- die Arrangements und die Anordnung der Elemente einer Inszenierung können auch ganz anders ausfallen.

5 Auch in meiner Zusammenfassung werden nicht alle Aspekte berücksichtigt, die zur Analyse des Inszenierungsbegriffs gehören. Wo fängt z.B. eine Inszenierung an, wo hört sie auf? Sinngemäß ist es in der Regel keine Inszenierung, wenn man den Schalter eines Elektrogeräts drückt oder sich die Zähne putzt – aber auch das ist nicht als absolut zu nehmen. Sobald wir uns im öffentlichen Raum bewegen oder einen mit Menschen besetzten Raum betreten, kann das bereits in Richtung einer Inszenierung gehen, in der wir uns eine Rolle zugeordnet haben.

In einem nächsten Schritt untersucht Seel den eigentlichen Zweck von Inszenierungen und kommt dabei zu folgenden Ergebnissen:

- Inszenierungen machen Gegenwart bemerkbar,
- Inszenierungen ermöglichen ein öffentliches Erscheinenlassen von Gegenwart,
- Inszenierungen produzieren Präsenz,
- Inszenierungen präsentieren Präsenz.

Mit nur geringfügigen Modifikationen lässt sich dieses Verständnis von Inszenierungen auch auf den pädagogischen Bereich übertragen, indem das Wort *Publikum* z.B. durch *Schüler* ersetzt wird oder indem man sich daran erinnert, dass absichtsvolle Unterrichts-Arrangements immer auch ganz anders inszeniert werden könnten.

Deutlich wird in dieser Zusammenstellung, dass Inszenierungen die Wahrnehmung in besonderer Weise fokussieren, dass sie sinnliche Prozesse absichtsvoll strukturieren und auf das Erleben des intensiven Augenblicks angelegt sind. Inszenierungen müssen aber neben der Herstellung einer entsprechenden Aufmerksamkeitshaltung und Gegenwartserfahrung noch etwas anderes produzieren. In ihnen muss etwas zum Vorschein, zum Erscheinen gebracht werden, wofür sich die Aufmerksamkeit auch lohnt.

Hier kommt ein anderer wesentlicher Gedanke in die Argumentationskette, die Martin Seel selbst zwar in Bezug auf Kunstwerke entwickelt, der aber auch dann greift, wenn der Kunstanspruch nicht in den Vordergrund gerückt wird: Für Martin Seel ist das „Sein des Kunstwerks sein Erscheinen“, und zwar nicht als „Erscheinen von etwas, sondern als Erscheinen seiner selbst“ (Seel, 1996, S. 105 f.). Das Erscheinen des Kunstwerks meint zunächst nichts anderes als die Tatsache, dass Kunstwerke nur im Modus ihres Erscheinens wahrgenommen werden können (ebd, S. 105). Damit setzt sich Martin Seels *Ästhetik des Erscheinens* zunächst einmal deutlich von der Auffassung ab, wonach das Kunstwerk (z.B. hegelianisch gesprochen) das Durchscheinen der Idee quasi hinter den Dingen eröffne oder wonach (platonisch gesprochen) Kunst als bloßer (schöner) Schein, als Illusion und weiter gar als eine Form der *Lüge* verstanden wird. Martin Seel (2003) bezeichnet dieses auf die rein sinnlich-phänomenale Ebene gebrachte Erscheinen als „minimalen Begriff“ der ästhetischen Begegnung:

Er versucht, einen kleinsten gemeinsamen Nenner der vielfältigen Arten ästhetischer Objekte und ihrer Wahrnehmung zu formulieren. Er ist tragfähig gerade darin, dass er für viele weitere Bestimmungen offen ist. Es wäre ganz abwegig zu sagen, ästhetisches Bewusstsein sei nichts anderes als eine Aufmerksamkeit für das Erscheinende. (S. 66)

Inszenierungen und Erscheinen verweisen wechselseitig aufeinander. Inszenierungen haben letztlich den Zweck, etwas erscheinen zu lassen (ob nun Kunst oder Nicht-Kunst, das spielt dabei keine entscheidende Rolle). Eine (musik-)didaktische Inszenierung versucht daher, genau jene Präsenz zu produzieren und zu präsentieren und jene intensive Gegenwart bemerkbar zu machen, in der die geschärfte Wahrnehmung auf das Erscheinen (Erklingen) von Musik (und nicht nur Kunstmusik) fokussiert wird. Das Erscheinen (von Musik) vollzieht sich *nicht ohne uns*, aber auch *nicht allein durch uns*, es muss immer eine Erscheinung, etwas Erscheinendes (z.B. Musik) geben, worauf die fokussierte Wahrnehmung gerichtet ist (beim Hören ebenso wie beim aktiven Musikmachen).

Ich möchte den Begriff des Erscheinens in Bezug auf Musik weiterhin beibehalten, nicht nur wegen der Anlehnung und Übernahme der Argumentation von Seel, sondern weil – musikdidaktisch gedacht – das Erscheinen von Musik auch offen ist gegenüber den diversen Transformationen von Musik in Bild, Bewegung, Sprache und sie somit neben dem reinen Erklingen noch andere Sinneskanäle als die auditiven aktivieren kann, was für musikdidaktische Inszenierungen eine nicht unwesentliche Bedeutung hat (vgl. Brandstätter, 2008).⁶

Musik erscheint nicht ohne uns; sie kann gar nicht im hier gemeinten Sinn erscheinen, wenn die entsprechende ästhetische Wahrnehmung nicht darauf gerichtet ist. Musik erscheint aber auch nicht allein durch uns – selbst dann nicht, wenn wir Musik herstellen und eigentlich behaupten könnten, die Musik entstehe durch uns (durch Atmung, Muskelkoordination, Stimm- bändertätigkeit etc.). Selbst im Falle von Musik, die wir *hervorbringen*, wird

6 Hier wird eine auch musikdidaktisch ergiebige Ästhetik der Transformation entwickelt, die auch, weitgehend unter Ausklammerung verbaler Phasen, auf nonverbales, metaphorisches Denken setzt und Musik durch unterschiedliche Transformationen in Bild, Körper, Bewegung umwandelt.

nämlich immer etwas Wahrnehmbares für eine bestimmte Wahrnehmung zum Erscheinen (Erklingen) gebracht, worüber man sich in vielfacher Weise austauschen kann.

An dieser Stelle soll noch einmal zusammenfassend auf Martin Seels *Ästhetik des Erscheinens* eingegangen werden, in der zwischen „Erscheinung“, „Sosein der Erscheinung“ und „Erscheinen“ differenziert wird. Der Begriff *Erscheinung* umfasst „alles das, was im Gebrauch von Wahrnehmungsprädikaten *prinzipiell* an ihm bestimmt werden kann“ (Seel, 2003, S. 76); darunter fällt also alles, was man wahrnehmend feststellen oder über einen Gegenstand theoretisch aussagen kann bzw. könnte, denn die Liste von möglichen Prädikaten, selbst über banale Alltagsgegenstände, ist unabschließbar (Seel exemplifiziert das am Beispiel eines kleinen roten Balls auf dem grünen Rasen und was über ihn ausgesagt und an ihm wahrgenommen werden kann). Das *Sosein der Erscheinung* umschreibt hingegen einen Teilaspekt, ein Segment aus dieser unabschließbaren Summe von Prädikaten und Attributen der Erscheinung, wie sie unserer individuellen und begrenzten Zuschreibung und Verfasstheit möglich und zugänglich ist (ebd., S. 77 f.). Das *Erscheinen* wäre nun der subjektiv wahrgenommene Modus der Erscheinung in ihrem Sosein. Das Erscheinen bezieht sich also immer auf „eine bestimmte Art der Wahrnehmung von Objekten“ (ebd., S. 87).

Im Erscheinen von Musik bzw. in der Inszenierung des Erscheinenlassens von Musik kann somit eine zentrale Stelle angegeben werden, an der die bipolare Struktur musikdidaktischen Denkens kurzzeitig außer Kraft gesetzt wird. Das Erscheinen von Musik ist auf die individuellen Wahrnehmungsleistungen und auf die Wahrnehmungsbereitschaft gerichtet. Martin Seel weist aber pointiert und mehrfach auf folgenden (nicht zu vergessenden) Umstand hin: „Kein Erscheinen ohne Erscheinungen“ (ebd., S. 96). Das heißt, im Erscheinen fallen die Komponenten der individuellen Wahrnehmungen mit dem zusammen, was für diese bestimmte Wahrnehmung zum Erscheinen gebracht wird und in seiner Wahrnehmbarkeit, in seiner Beschaffenheit und seinem *Sosein* auch begrifflich durchdrungen, erklärt, beschrieben, befragt oder auch unbegrifflich in ein anderes Medium (Bewegung, Bild usw. ...) übertragen werden kann. Dabei geht „Unbestimmbarkeit [...] mit Bestimmbarkeit zusammen. Nur wo Bestimmbarkeit ist, kann Inte-

resse für Unbestimmbarkeit entstehen“ (ebd., S. 96). Ich meine also, dass sich genau an dieser Stelle, im inszenierten Erscheinenlassen von Musik, musikdidaktische Objekt- und Sachansprüche aufheben oder anders formuliert: Hier treffen sich Mensch und Musik. Ich halte dies für die zentrale Stelle musikdidaktischen Denkens und Handelns – sowohl in rezeptiver als in handelnd-produktiver Weise. Und dass diese Überlegungen für Musik insgesamt (und nicht nur für Kunstmusik) gelten und auch jede selbst hervorgebrachte Musik miteinbeziehen, sei hier auch noch einmal betont (vgl. Heß, 2004).⁷ Gelingt es (musikdidaktisch gesprochen), diesen Ort, diese Stelle zu inszenieren, kann von hier aus flexibel in mehrere Richtungen weitergegangen werden, und zwar hin zur Erscheinung selbst, indem sie in ihrer Wahrnehmbarkeit, in ihrer Bestimmbarkeit (oder Unbestimmbarkeit) weiter abgefragt werden kann (ein unabschließbarer Vorgang). Oder aber hin zu den Wahrnehmungsintensitäten und Wahrnehmungsqualitäten, die das Erscheinen in den individuellen Wahrnehmungen auslöst.

Um hier nicht missverstanden zu werden: Der Begriff der Inszenierung meint nicht unbedingt ein pompöses Szenarium, das von erlebnisorientierten Einstiegen, Raumverdunkelungen, Aromakerzen und dergleichen nur so strotzt, ganz im Gegenteil: Die Inszenierung kann auch dann gelingen, wenn in ihr nur sehr spärliche Vorgaben gemacht werden. So *inszeniert* etwa Christopher Wallbaum einen ästhetischen Erfahrungsraum, indem er Schülern die produktionsdidaktische Aufgabe stellt, Produkte (Kompositionen) herzustellen, „die sie *wirklich* gut fanden, also so gut, dass sie sie selbst gern hören bzw. rezipieren würden“ (Wallbaum, 2000, S. 15). Dass es in diesem Rahmen Schülern möglich ist, „ästhetische Produkte [wenn auch keine Kunstwerke] herzustellen, die möglicherweise Kunstwerken gleich oder sogar stärker als diese ästhetisch funktionieren können“ (ebd., S. 27), ist eines der Ergebnisse eines didaktischen Ansatzes, der Musik in ihrer ästhetischen Dimension ernst nimmt und das Erscheinenlassen von Musik zum zentralen Anliegen musikdidaktischen Denkens, Handelns und weiter einer musikdidaktischen Konzeption macht.

7 In einem anregenden Artikel rezipiert Frauke Heß die Ästhetik des Erscheinens aus musikpädagogischer Perspektive, fokussiert allerdings ihr Interesse auf Kunstmusik und Kunstwerke.

Ich komme also zu dem Schluss, dass in der Inszenierung des Erscheinenlassens von Musik die bipolare Grundstruktur musikdidaktischer Konzeptionen überwunden werden kann und im Erscheinen gleichermaßen der Erscheinung in ihrem Sosein (für uns) sowie der dadurch angeregten individuellen Befindlichkeit gefolgt werden kann. Zudem hat ein solcher zum Grundprinzip erhobener didaktischer Ansatz bildende Funktion, er führt zu einem musikalisch-ästhetischen Bewusstsein und zu musikbezogenem Handlungs- und Entscheidungsvermögen, das den in Punkt 4 (s.u.) aufgelisteten (vorläufigen) Kriterien und Merkmalen musikalischer Bildung entspricht.

7. Musikalische Bildung – ein multipler oder pluraler Begriff?

An das Ende dieser Überlegungen soll es noch einmal um den Begriff *Bildung* gehen. Es zeigte sich, wie komplex und vielschichtig der Bildungsbegriff durchaus auch in einer gewissen Antiquiertheit schillert und wie ungeklärt es um die Relationen zwischen allgemeiner und musikalischer bzw. ästhetischer Bildung bestellt ist.

Hier soll abschließend eine These gewagt werden, die empirisch, mit qualitativen Methoden überprüft werden müsste und die deshalb als Denkanstoß und Anregung vorgetragen wird. Angeregt durch Howard Gardners Modell einer multiplen Intelligenz, die in sieben Dimensionen aufgefächert werden kann, (vgl. Gardner, 2005)⁸ und durch Maria Spychigers Forschungen zu einem mehrdimensional angelegten musikalischen Selbstkonzept (vgl. Spychiger, 2007, S. 9 ff.) soll hier ein Bildungsbegriff angedacht werden, der den Begriff der musikalischen Bildung ebenfalls auf mehrere Dimensionen verteilt und deshalb als multipler oder pluraler oder mehrdimensionaler musikalischer Bildungsbegriff bezeichnet werden könnte. Denkbar wäre es, musikalische Bildung (vorläufig) in folgende Dimensionen aufzugliedern, die

8 1. sprachliche Intelligenz, 2. musikalische Intelligenz, 3. logisch-mathematische Intelligenz, 4. räumliche Intelligenz, 5. körperlich-kinästhetische Intelligenz, 6. intrapersonale Intelligenz, 7. interpersonale Intelligenz (über zusätzliche weitere Dimensionen der Intelligenz gibt es meines Wissens eine laufende Debatte);

allesamt empirisch abfragbar wären und zu entsprechenden Datensätzen führen würden:

Dimension der musikalischen Fähigkeiten

1. Dimension des musikalischen Wissens
2. Dimension der ästhetischen Erfahrungsfähigkeit
3. Dimension der emotionalen Verbindung zur Musik
4. Dimension des sozialen Aspekts im Zusammenhang mit Musik
5. Dimension des spirituellen Zugangs zu Musik
6. weitere Dimensionen

Die folgende Grafik nimmt zwei Profile von zwei unterschiedlichen Personen und bildet die soeben vorgeschlagenen Dimensionen ihrer musikalischen Bildung ab. (Wie gesagt, es handelt sich nicht um das Ergebnis einer realen Erhebung, sondern um eine rein theoretische Annahme, die mit der Idee eines multiplen musikalischen Bildungsbegriffs spielt.)

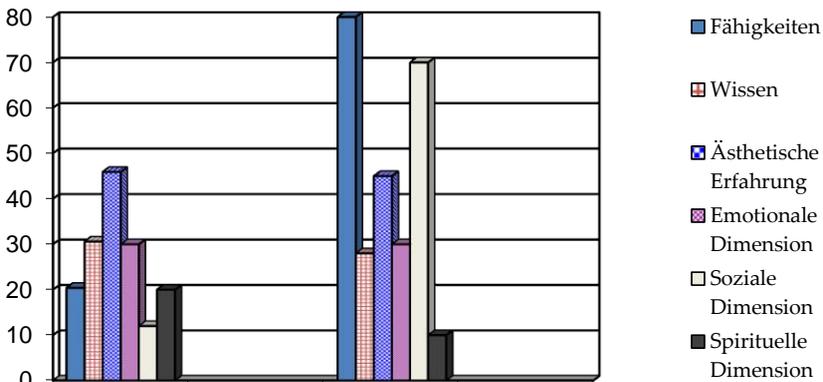


Abb. 1: Dimensionen musikalischer Bildung (Versuch)

Interpretation der Grafik

Person 1

Person 1 zeigt folgendes Profil musikalischer Bildung: Die musikalischen Fähigkeiten sind leicht ausgeprägt, Person 1 hat u.U. als Kind einige Jahre ein Instrument gelernt. Das Wissen über Musik ist daher stärker entwickelt. Person 1 informiert sich bewusst über Musik. Besonders hoch entwickelt ist die Bereitschaft und Fähigkeit, durch Musik ästhetische Erfahrungen zu machen. Dieser Zustand der ästhetischen Erfahrung wird bewusst und immer wieder angestrebt (z.B. durch Konzertbesuche oder das Musikhören zu Hause). Person 1 empfindet Musik als Privatsache. Sie singt z.B. nicht im Chor; sie geht wegen der erhofften ästhetischen Erfahrungen in Konzerte, nicht jedoch wegen der Menschen, die dort zu treffen sind. Außerdem hat sie einen spirituellen Zugang zu Musik, erlebt in ihr z.B. Trost in schwierigen Lagen usw.

Person 2

Im Unterschied zu Person 1 verfügt Person 2 über hohe praktische musikalische Fähigkeiten, vielleicht ist sie Musiker. Das kognitive Wissen über Musik ist gegenüber den praktischen Fähigkeiten nicht so enorm ausgeprägt – aber doch deutlich vorhanden. Person 2 macht lieber Musik als darüber etwa zu lesen. Die Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung ist hoch einzuschätzen. Da Person 2 Musik aktiv ausübt, hat der Aspekt der technischen Bewältigung von Musik mehr Gewicht als etwa das Feld ästhetischer Erfahrungen. Die soziale Dimension im Kontext mit Musik ist bei Person 2 deutlich stärker entwickelt als bei Person 1. Person 2 erlebt aktives Musikmachen im sozialen Kontext, im gemeinsamen Musikmachen in einem Ensemble, einer Band o. Ä. Als Musikpraktiker ist Person 2 gegenüber der spirituellen Deutung von Musik eher skeptisch eingestellt und hat keine diesbezüglichen Zugangsweisen entwickelt.

Person 1 wäre z.B. ein musikinteressierter *Bildungsbürger*, Person 2 wäre möglicherweise Orchestermusiker oder Musiklehrer. Beide Personen sind (auch im Sinne der unter Punkt 4 aufgelisteten Merkmale) auf ihre Weise und doch sehr unterschiedlich musikalisch gebildet, musikalisch handlungs- und entscheidungsfähig, aber soweit ästhetisch autonom, dass sie Musik als wesentliche Bereicherung ihres Lebens begreifen.

Als Musikpädagoge muss man aber vor allem und ganz besonders im Blickfeld haben, dass man gegenüber Schülern, die sich noch nicht ästhetisch autonom bestimmen können und oftmals große Erfahrungs- und Handlungsdefizite im Bereich des Musikalischen aufweisen, die pädagogische Verpflichtung und Verantwortung sowie den eindeutigen Auftrag hat, ihnen die Möglichkeit zu einem in ästhetischer Hinsicht menschenwürdigen, selbstbestimmten Leben zu eröffnen.

Ein multiples oder plurales Verständnis von musikalischer Bildung könnte wesentlich dazu beitragen, den musikalischen Bildungsbegriff entsprechend differenziert und individuell aufzuschlüsseln. Eine Musikdidaktik, die die Inszenierung des Erscheinenlassens von Musik zu ihrem gedanklichen und handlungsleitenden Interesse macht, würde diesem multiplen musikalischen Bildungsbegriff gerecht werden, da sie in jede Richtung offen ist und die individuell unterschiedlich gewichteten Faktoren und Dimensionen, die musikalische Bildung ausmachen, entsprechend und bewusst fördern kann.

Bibliografie

- Adorno, T. W. (1965). *Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, T. W. (1977). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1977). Erziehung nach Auschwitz 1966. In Adorno, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (S. 133–148). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper*. Köln: Böhlau.
- Brodersen, K. & Zimmermann, B. (Hrsg.). (2000). *Metzler-Lexikon Antike*. Stuttgart: Metzler.
- Eggebrecht, H. H. (1995). *Musik verstehen*. München: Piper.
- Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung: Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott Musik.
- Feyerabend, P. (1979). *Wider den Methodenzwang: Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gardner, H. (2005). *Abschied vom IQ: Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenz*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, H. v. (1999). *Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Heß, F. (2004). Stollen, Stollen, Abgesang ... Die Spannung zwischen Besonderem und Allgemeinem im ästhetischen Erleben. Martin Seels Ästhetik des Erscheinens in musikpädagogischer Absicht gelesen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Zugriff über <http://home.arcor.de/zf/zfkm/hess1.pdf>.
- Jank, W. (Hrsg.). (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jauß, H. R. (1982). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Khittl, C. (2007). „Die Musik fängt im Menschen an“: Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch. Bern: Lang.

- Khittl, C. (2009). Die ewige Wiederkehr? oder Wie die Musikpädagogik ihre Geschichtlichkeit (nicht) reflektiert am Beispiel des Aufbauenden Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik* 43, S. 44–52.
- Klafki, W. (1961). Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, des Fundamentalen und Exemplarischen. In A. Blumenthal (Hrsg.), *Handbuch für Lehrer, Bd. 2 – die Praxis der Unterrichtsgestaltung* (S. 120–139). Gütersloh: Bertelsmann.
- Mönig, M. (2008). Von Neurobiologie, musikalischer Grundkompetenz und Kulturerschließung. *Diskussion Musikpädagogik*, 37, S. 4–11.
- Pongratz, G. (2003). *Musikpädagogik-historisch und aktuell: Forschungslogik der Musikpädagogik, Musiktherapie, Film und Computertechnik*. Hildesheim: Olms.
- Reitinger, R. (2008). *Musik erfinden: Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: Conbrio.
- Roscher, W. (Hrsg.). (1983). *Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung Bd. 1* (S. 11–23). Wilhelmshaven: Heinrichshofens.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schiller, F. (1992). *Werke und Briefe in 12 Bänden*, Bd. 8, S. 556–677. Frankfurt am Main: Dt. Klassiker- Verlag.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M. (2003). *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M. (2007). *Die Macht des Erscheinens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spychiger, M. B. (2007). „Nein ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, S. 9–21.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27). Kassel: Bosse.

La vita musicale del cittadino: il contributo dell'educazione musicale all'apprendimento generale

Luca Marconi

Conservatorio "G. Verdi", Como

Abstract

L'educazione musicale dovrebbe essere funzionale non alle finalità di altre discipline, ma a finalità transdisciplinari. Non voglio dire che non sia utile usare la musica per imparare a parlare, a far di conto o per altri fini di altre discipline. Ma non dobbiamo limitarci a formare un buon praticante di musica, disinteressandoci dell'obiettivo di formare un buon cittadino, né dobbiamo formare un buon cittadino disinteressandoci della sua vita musicale; dobbiamo formare una persona che sia un buon cittadino non solo in altri aspetti, ma anche nella sua vita musicale. Fondamento di questa educazione dovrebbe essere una concezione della musica come uno dei principali insiemi di attività attraverso i quali ogni essere umano si mette in relazione con la propria identità e con altri esseri umani (e a volte anche con altri esseri viventi): relazione non solo di piaceri (più o meno legati alla sfera del volere), ma anche di saperi, poteri, doveri (e dunque di diritti) e valori. Nel mio intervento cercherò di indicare quali caratteristiche dovrebbe avere la vita musicale del buon cittadino, confrontandomi con i più recenti programmi ministeriali italiani sull'educazione musicale.

1. Cosa è stato dimostrato sperimentalmente?

Perché è necessario che nella scuola dell'infanzia, in quella primaria e in quella secondaria vi sia un numero congruo di ore di educazione musicale ben condotta?

Una risposta a questa domanda può essere ricavata da quanto veniva affermato nel depliant di presentazione del convegno del quale questo volume raccoglie gli atti¹:

Con la svolta cognitiva della psicologia e delle scienze dell'educazione, la musica riprende gradualmente il ruolo, delineato sin dall'antichità, di materia fondamentale per ogni processo educativo. Studi e indagini recenti confermano che nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria l'educazione musicale facilita e rafforza i processi di apprendimento.

In altri termini, gli allievi che, in un certo monte-ore scolastico, fruiscono di un'educazione musicale ben condotta acquisiscono maggiori "capacità di apprendimento" di quelli ai quali nello stesso numero di ore di lezione vengono insegnate tutte le materie studiate dagli altri tranne la musica.

E' possibile trovare delle ricerche epistemologicamente ineccepibili che lo confermano?

Consideriamo, ad esempio, il recente volume *Psicologia della musica* (Schön et al. 2007), che, pur nei limiti imposti dalla scelta di sintetizzare lo stato dell'arte di questa disciplina in meno di centotrenta pagine, risulta piuttosto accurato e aggiornato: riguardo ai "possibili effetti delle lezioni di musica in ambiti non musicali", rifacendosi soprattutto alle indagini di Glenn Schellenberg, viene riconosciuto che è possibile trovare "un cospicuo numero di ricerche che mostrano un vantaggio generalizzato, suggerendo l'importanza di favorire un'educazione musicale" (Schön et al. 2007: 56), ma si aggiunge subito dopo che "purtroppo, la quasi totalità di queste ricerche presenta problemi metodologici a livello del compito di controllo (ad es. bambini che studiano musica vs bambini che non hanno attività extrascolastiche) o a

1 Questo saggio raccoglie una serie di riflessioni sviluppatesi innanzitutto a partire dalla discussione della mia relazione, con lo stesso titolo, al convegno Musica e scuola. Obiettivi e metodi della Pedagogia musicale (Bressanone, 7-8 maggio 2010) e in secondo luogo in seguito alla riflessione sui riscontri del mio intervento al convegno Musica e società. Il fondamento filosofico del fare musica tutti nel sistema formativo (Roma, 13-14 maggio 2010) e sulle osservazioni dei miei studenti del corso di pedagogia musicale da me tenuto presso il conservatorio Giuseppe Verdi di Como durante l'anno accademico 2009-2010.

livello della comparabilità dei gruppi sperimentali (ad es. il gruppo che studia musica ha anche avuto più ore di scolarizzazione)" (*ibidem*).

Qualche indagine sembra confermare che

il miglioramento dell'abilità musicale, attraverso lezioni formali di musica, sia accompagnato da benefici non musicali. In tali tipologie di studi, tuttavia, non è possibile controllare se la correlazione sia legata a sua volta a una terza variabile sconosciuta. (...) Gli studi che hanno usato il confronto tra due o più gruppi sperimentali permettono di andare un po' oltre la semplice correlazione, ma solo a patto che i gruppi siano identici sotto tutti gli aspetti, tranne uno, in modo da poter interpretare le possibili differenze. E questo non è affatto semplice. (...) Comunque, per quanto i problemi metodologici rendano impossibile una chiara interpretazione dei dati, diversi studi suggeriscono un effetto positivo delle lezioni di musica in ambiti non musicali, dalla memoria verbale (Chan, Ho, Cheung 1998) alle abilità matematiche, alla lettura (Hurwiz et al. 1975; Neufeld 1986). (Schön et al. 2007: 56-57).²

2. Nuove alleanze tra le discipline?

Nell'attesa che ulteriori ricerche scientifiche e altre panoramiche capaci di rifletterne le ricadute in ambito didattico forniscano conclusioni capaci di confermare in modo ancora più inconfutabile che l'educazione musicale facilita e rafforza i processi di apprendimento, questo contributo cercherà un'altra risposta alla domanda che l'ha aperto.

Per far ciò, si partirà da uno spunto che, prima di diffondere il depliant sopra citato, gli organizzatori del convegno avevano mandato ai relatori per focalizzare la discussione alla quale erano invitati a contribuire; senza cerca-

2 L'unico studio che merita di essere considerato in questo settore per il rigore sperimentale con cui sono state condotte le ricerche è quello di Schellenberg (2004). In questa ricerca una serie di test di intelligenza è stata somministrata a 144 bambini di 6 anni, che hanno poi seguito per 36 mesi lezioni di piano, canto, teatro o nulla di extrascolastico. Alla fine di questo periodo i test sono stati somministrati nuovamente. Ovviamente tutti i gruppi hanno avuto risultati migliori, poiché i bambini nel frattempo erano maturati. I gruppi che avevano seguito musica hanno però mostrato un miglioramento maggiore rispetto agli altri gruppi (Schön et al. 2007: 57-58).

re conferme nelle scienze cognitive, i giudizi sul presente e le proposte per il futuro vengono associati a una disamina della storia delle relazioni tra la pedagogia generale e l'educazione musicale, suggerendo che anche quest'ultima e i suoi sostenitori in passato abbiano commesso qualche errore parzialmente responsabile della scarsa rilevanza che spesso essa ha oggi: "Platone ha formulato l'idea della musica come materia base per l'educazione. Col passare del tempo la musica si è separata dal sistema pedagogico generale costituendo un'unità pedagogica a sé stante. La pedagogia moderna ha cercato di ascrivere alla musica un nuovo ruolo."

Consideriamo allora il testo che, al momento della redazione di questo contributo, fornisce il quadro di riferimento istituzionale al quale la progettazione affidata alle scuole italiane si deve rifare, le *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (Fioroni 2007)³.

Riguardo alla relazione che le discipline del sistema scolastico dovrebbero avere tra loro, questo testo riassume la propria posizione nella seguente affermazione, condivisibile da parte di molti pedagogisti ed educatori musicali contemporanei:

Il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. E' quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo (Fioroni 2007: 20).

3 Una rassegna di riflessioni, sviluppate da parte di diversi studiosi, sulle indicazioni di questo testo che riguardano l'educazione musicale è stata pubblicata nel numero 146 di *Musica domani* (Bove 2008).

3. I limiti dell'educazione *con* la musica

Per far sì che s'instauri un'alleanza tra diversi soggetti, non ci deve essere né una sudditanza di uno di loro nei confronti di un altro, né una tendenza di ciascuno di essi ad agire in totale autonomia rispetto agli altri, disinteressandosi dell'incidenza dei propri comportamenti sullo stato e sui comportamenti altrui: ci deve piuttosto essere una tendenza di ogni soggetto ad *agire responsabilmente* preoccupandosi che ogni propria azione, pur avendo un proprio valore intrinseco, relativo al conseguimento dei propri obiettivi specifici e alla soddisfazione dei propri diritti, non violi nessun diritto altrui e collabori con le azioni altrui al conseguimento di obiettivi comuni.

Tutto ciò vale anche per la relazione dell'educazione musicale con le altre discipline nel sistema pedagogico generale: perché vi possa essere una loro alleanza è innanzitutto necessario che non vi sia un'ancillarità dell'educazione musicale nei confronti di altre discipline⁴. Ciò non implica che non sia opportuno usare la musica per insegnare a parlare e a far di conto o per cercare di conseguire obiettivi tipici di altre discipline; se però l'educazione musicale viene inserita nel sistema pedagogico generale *solo* per fare ciò, la sua relazione con le altre discipline non è certo quella dell'alleanza, ma quella della dipendenza incondizionata.

Se nel passato la scelta di educare *con* la musica alle *cose serie* della vita sociale e/o al benessere affettivo e psicofisico⁵ ha condotto a preoccuparsi di formare un buon cittadino o una persona felice disinteressandosi della sua vita musicale extrascolastica, auspicare una nuova alleanza tra l'educazione musicale e le altre discipline consiste nel non accontentarsi di questa impostazione⁶.

4 Una posizione affine a questa è stata sostenuta da Delfrati 2008: 209.

5 L'auspicio ad adottare questo intento può essere individuato in molti saggi di pedagogia musicale, tra i quali, ad esempio Colarizi 1970, che lo proponeva agli insegnanti di educazione musicale nella scuola media italiana dell'epoca, o, più recentemente Reimer 2004.

6 Questa posizione è dunque convergente con quella sostenuta dal pedagogista della musica Maurizio Della Casa: "La musica deve essere presente come disciplina specifica, che ha una propria consistenza e propri statuti, al pari della matematica, dell'italiano o della storia. Non concordo perciò con chi ritiene che essa dovrebbe essere inserita, almeno nella Scuola secondaria, solo per via surrettizia e indiretta, quale componente occasionale di progetti pluri- o interdisciplinari. La musica, come le altre discipline, potrà e dovrà prendere parte a percorsi tematici del genere, in cui cooperano diverse aree del sapere e più prospettive d'indagine, sulla base però di una riconosciuta identità linguistica e

Come è noto, assai spesso ai sostenitori della “educazione *con* la musica” si sono opposti e si oppongono i fautori della “educazione *alla* musica”,⁷ in un dibattito nel quale molto frequentemente, in entrambi gli schieramenti, non è stato esplicitato che cosa si intende con l’espressione “musica” inserita in tali formule e sono stati trascurati molti ambiti della vita musicale extra-scolastica.

Per favorire una nuova alleanza tra l’educazione musicale e le altre discipline conviene cercare una concezione della “musica” che sia

- alternativa a quelle di solito più adottate in questo dibattito;
- fondata su un’attenzione molto maggiore alle esperienze musicali extra-scolastiche e alla loro relazione con le altre esperienze sociali che possono essere vissute da chi le pratica.

4. Con quale musica e a quale musica educiamo?

Tra i sostenitori dell’educazione *con* la musica, chi ritiene che essa debba soprattutto “facilitare e rafforzare i processi di apprendimento” tende a concepirla come un insieme di esperienze cognitive dotate di una notevole valenza per lo sviluppo intellettuale, ma prive di altre valenze per la crescita di una persona nelle altre componenti della sua identità; chi invece la vede finalizzata esclusivamente a conseguire gli obiettivi specifici di altre discipline spesso la riduce a un’esperienza piacevole che aiuta a rendere meno sgradevoli altre attività più ‘serie’ e importanti⁸.

Nel versante opposto dei sostenitori dell’educazione *alla* musica, in Italia si sono recentemente sviluppati soprattutto due orientamenti: quello volto a educare alla (buona) *produzione* di suoni musicali e quello teso a educare al loro (buon) *ascolto*. Comune a entrambi è però la tendenza a dividere la mu-

culturale, che solo un insegnamento specifico può assicurare” (Della Casa 2006: 36).

7 Una riflessione su questo dibattito è stata sviluppata, tra gli altri, da Delfrati 1966, 1989 e 2008, Ferrari & Spaccacocchi 1985: 9–11 e Bottero & Padovani 2000: 66–70.

8 “Potrebbe qualcuno avere a ridire sul fatto che la musica sia vissuta dall’allievo come ricreazione, come gioioso svago? Dovremmo dire di no, se non fosse che periodicamente l’argomento viene brandito per chiedere l’eliminazione della musica da una scuola che ha già ‘troppe materie’” (Delfrati 2008: 207).

sica, intesa come un insieme di *prodotti*, in due grandi sottoinsiemi, dei quali uno comprende i prodotti ai quali si cerca di educare e l'altro quelli ai quali non si intende educare.

Nell'educazione all'ascolto della musica, questa viene articolata in

- un insieme di prodotti musicali dotati di una "estetività concentrata" (La Face Bianconi & Frabboni 2008: 125) e di un "rapporto intrinseco con la storia" (la "musica d'arte"), sui quali si dovrebbe concentrare l'educazione estetica musicale rivolta agli adolescenti dai 14 ai 18 anni (La Face Bianconi & Frabboni 2008: 130), e che l'educazione musicale svolta in precedenza dovrebbe additare come quelli dotati di una prevalenza di "contenuti culturalmente ed esteticamente rilevanti" (Bianconi 2006: 74), insegnando che un approccio pertinente nei loro confronti "sarà per forza di cose primariamente estetico, comporterà dunque la considerazione analitica delle forme e delle tecniche, e sarà nel contempo orientato in senso storico, punterà dunque a ricostruire tanto il contesto culturale d'origine quanto i significati che si sono sedimentati sull'opera d'arte nel corso della sua fortuna" (*ibidem*);
- un insieme (assai più ampio) di prodotti dotati di una "estetività diffusa", privi di un rapporto intrinseco con la storia (la "musica di consumo"), nei quali "la funzionalità rispetto a uno scopo extra-artistico è di gran lunga più importante e meritevole d'essere analizzata e conosciuta che non la componente estetica" (Bianconi 2006: 72).

Questo orientamento dell'educazione musicale, specie quando, come spesso accade, viene associato alla convinzione che facciano parte della "musica d'arte" solo quei brani che un processo storico molto recente ha isolato nel mondo dei classici della musica colta occidentale da Bach alla seconda scuola di Vienna (La Face Bianconi & Frabboni 2008: 121-139), trascura molti ambiti assai estesi della vita musicale che si sviluppa fuori dalla scuola: spesso infatti sfocia nella tendenza a ignorare che esistano brani musicali appartenenti a generi diversi dalla musica "colta occidentale" la cui funzione prevalente è

quella di invitare il loro “ascoltatore modello”⁹ a vivere un’esperienza estetica¹⁰;

- considerare i comportamenti d’ascolto musicale degli studenti solo come manifestazioni della loro incapacità a realizzarne altri che questo orientamento vuole insegnare, e non anche come manifestazioni della loro identità musicale¹¹ e della loro ricerca di una relazione con gli altri;
- considerare lo sviluppo delle capacità degli studenti di suonare, cantare e realizzare attività nelle quali è implicata la creatività musicale (comporre, improvvisare, arrangiare, ecc.) solo come un processo propedeutico al conseguimento degli obiettivi di educazione dell’ascolto musicale da questo perseguiti¹²;
- affrontare didatticamente le attività musicali performative e creative realizzate dagli studenti fuori dalla scuola solo nella misura in cui sfociano in prodotti affrontabili per conseguire gli obiettivi di educazione dell’ascolto musicale da questo perseguiti.

Nell’educazione alla produzione di musica, questa viene articolata in

- un insieme (necessariamente alquanto ridotto) di prodotti musicali che, potendo essere utilizzati dall’insegnante per farli suonare o (più spesso) cantare dagli studenti in performance pubbliche che possano risultare accettabili e (a volte) gradevoli a giudizio dei loro parenti e delle autorità scolastiche, vengono concepiti come la musica alla quale si tende a educare;
- un insieme (assai più ampio dell’altro) di prodotti musicali che, essendo giudicati dagli insegnanti inadatti per far realizzare agli studenti le sud-

9 Sul concetto di “ascoltatore modello”, ispirato alle teorie di Eco 1979 sul funzionamento comunicativo dei testi, vedi: Barbieri et al. 2008: 31–44.

10 Su queste tematiche, si veda Anceschi, a cura di, 2009: 42–53.

11 Sul concetto di “identità musicale”, si vedano Disoteo e Piatti (2002) e Gasperoni et al. (2004: 143-148).

12 In ambito internazionale, la tendenza a concepire l’educazione musicale come un’educazione estetica concentrata prevalentemente sull’ascolto si è rifatta spesso alle teorie esposte da Reimer (1970), mentre tra i suoi più autorevoli detrattori si possono citare Elliott (1995) e Regelski (1998). Un’approfondita rassegna in italiano sul dibattito tra i sostenitori delle due tendenze è stata proposta da Delfrati (2008: 259–266).

dette performance, finiscono per essere esclusi dalla musica alla quale si tende a educare.

E' soprattutto questo orientamento educativo quello più soggetto alla tendenza a separarsi dal sistema pedagogico generale costituendo un'unità pedagogica a sé stante, disinteressata all'obiettivo di formare un buon cittadino, tendenza che, se si auspica una nuova alleanza tra l'educazione musicale e le altre discipline, risulta inaccettabile quanto quella volta a educare *con* la musica.

5. Responsabilità sociali dell'educazione e della musica

Le indicazioni ministeriali per il curricolo sopra citate richiedono che le istituzioni scolastiche, "sin dalle prime fasi della formazione degli alunni", perseguano tre "obiettivi oggi prioritari" ciascuno dei quali non è ascrivibile a una particolare disciplina, giacché per conseguirli è necessario sviluppare diverse forme "di interazione e collaborazione fra le discipline (sia all'interno di una stessa area, sia fra tutte le discipline)" (Fioroni 2007: 21); si tratta dei seguenti obiettivi:

- insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri di insieme.
- promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento.
- diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il

confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture (*ibidem*).

Ogni disciplina del sistema scolastico dovrebbe allora agire responsabilmente per fare in modo che i propri obiettivi specifici siano in linea con questi obiettivi interdisciplinari. Il nuovo ruolo dell'educazione musicale, in questo ambito, dovrebbe di conseguenza essere quello di principale (ma non unico) garante del fatto che la formazione della persona cui mira il sistema scolastico renda ogni studente un cittadino responsabile nella sua vita musicale e, per estensione, anche nelle altre sue attività.

La concezione della musica che risulta più appropriata per assolvere a questo compito la vede come un insieme non solo di prodotti, ma di *attività* (di ascolto, esecuzione, invenzione compositiva o improvvisata, arrangiamento, ecc.), alcune delle quali vengono vissute come esperienze estetiche o artistiche mentre altre vengono vissute come esperienze di altro tipo, attraverso le quali *ogni essere umano* si mette in rapporto con la propria identità e con altri soggetti¹³, instaurando relazioni nelle quali giocano un ruolo decisivo non solo la sfera del piacere (più o meno legata a quella del volere), ma anche i saperi, i poteri, i doveri (e dunque, simmetricamente, i diritti¹⁴) e i valori¹⁵ di chi in queste relazioni è coinvolto¹⁶.

13 Ci mettiamo in rapporto con altri soggetti non solo quando facciamo musica insieme ad altri o andiamo a un concerto, ma anche quando facciamo musica da soli, mettendoci in relazione con i soggetti che immaginiamo possano ascoltarci, o ascoltiamo in solitudine musica riprodotta, mettendoci in relazione con i soggetti che immaginiamo l'abbiano prodotta o la possano ascoltare.

14 Sul concetto di "diritto musicale", si vedano Stefani (1989) e Martinelli e Spampinato, a cura di (2009: 155-160).

15 Sull'applicazione alla musica del concetto di "valore", vedi Baroni (1993).

16 Questa definizione della musica è affine a quella che viene posta a fondamento di quella corrente della pedagogia musicale, sviluppatasi soprattutto a partire da alcuni scritti di Alpers (1991), Elliott (1995), Regelski (1998) e Small (1998), che Delfrati (2008) ha chiamato "praxialismo" o "esperienzialismo". "La concezione esperienziale dell'arte si oppone all'idea che l'arte possa essere meglio compresa sulla base di un qualche fattore, o insieme di fattori, assoluto, come fa il formalismo estetico (...). Lo sforzo è invece di capire l'arte per la varietà di significati e valori evidenziati nella pratica concreta di particolari culture. (...) Un programma di educazione musicale (...) deve prendere in considerazione non solo la storia e il genere di apprezzamento confacente all'opera d'arte, ma anche la natura e la significanza delle abilità e dell'attività produttiva umana che danno vita alle opere musicali, non foss'altro per il fatto che gli esiti dell'azione umana non possono essere adeguatamente

Alla luce di questa definizione della musica e di quella, enunciata poco sopra, del nuovo ruolo dell'educazione musicale nel sistema pedagogico generale è ora possibile fornire una risposta diversa da quella esaminata nel primo paragrafo alla domanda con la quale si è aperto questo contributo: nella scuola dell'infanzia, in quella primaria e in quella secondaria dovrebbe esserci un numero congruo di ore di educazione musicale ben condotta perché, per far sì che il sistema scolastico formi un cittadino socialmente responsabile, è necessario (ma non sufficiente) che ogni studente, nel monte ore scolastico che gli viene assegnato, oltre a fruire di altri insegnamenti, riceva un'educazione finalizzata a fargli acquisire la capacità di vivere una vita musicale socialmente responsabile.

Chi guida il sistema scolastico italiano, purtroppo, non presta sufficiente attenzione a questa necessità: come è noto, nel 2010 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano ha introdotto nell'ordinamento scolastico i licei musicali, ma non ha associato a questa scelta coraggiosa l'inserimento, da più parti auspicato, dell'insegnamento della musica in ogni ordine di scuola secondaria di secondo grado, togliendolo invece in quelle dove in precedenza era stato introdotto.

6. La vita musicale socialmente responsabile

“Per poter assicurare legittimità formativa e forza cognitiva all'educazione musicale occorre che questa sia sistematicamente avvolta nel mantello della *Programmazione*” (Frabboni 2006: 32). La riflessione fin qui sviluppata sulla

compresi indipendentemente dai motivi, dalle intenzioni e dalle considerazioni produttive degli agenti che le portano in vita” (Alpers 1991: 233).

“Il concetto estetico di musica-come-oggetto oscura la realtà più fondamentale del musicagire (musicating) come forma di un produrre e di un agire deliberato. (...) Musicagire è un termine importante. Serve a ricordarci che molto prima che esistessero composizioni musicali c'era un far musica nel senso di esecuzioni e improvvisazioni cantate e suonate tenute a mente; che molte culture vedono ancora la musica come qualcosa che la gente fa; e che anche in Occidente, dove compositori e compositore sono aspetti essenziali della tradizione musicale, le composizioni giacciono silenziose finché non sono interpretate ed eseguite da musicattori. Musicagire ci ricorda soprattutto che eseguire e improvvisare col canto e con gli strumenti sta al cuore della MUSICA come speciale pratica umana. Come sottolinea il filosofo Nicholas Wolterstorff, 'la realtà essenziale della musica non sono le opere né la composizione delle opere ma l'agire musicale'” (Elliott 1995: 49).

relazione tra l'educazione musicale e le altre discipline scolastiche deve essere allora necessariamente coordinata con quella sui suoi obiettivi, che, se si concorda con le argomentazioni dei paragrafi precedenti, non possono essere ricavati in altro modo che attraverso l'individuazione delle caratteristiche che la vita musicale di ogni persona dovrebbe manifestare per risultare socialmente responsabile.

In questa sede tali caratteristiche verranno sintetizzate sotto forma di "capacità" e "tendenze" che si dovrebbe cercare di far acquisire al futuro cittadino, alcune delle quali verranno formulate tenendo conto dell'esposizione dei compiti dell'educazione musicale presente nelle indicazioni ministeriali italiane per il curriculum attualmente in vigore:

- capacità di partecipare a diversi tipi di attività musicali, non solo come ascoltatore, ma anche come produttore di suoni musicali, cercando di comprenderne, in ogni caso considerato, i valori espressivi e culturali specifici¹⁷;
- capacità di realizzare un costante "sviluppo delle proprie competenze musicali, nell'ottica della costruzione di un'identità musicale che muova dalla consapevolezza delle proprie attitudini e capacità" (Fioroni 2007: 66), nei loro diversi aspetti: "cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi" (Fioroni 2007: 17). In altri termini: non avere troppa o troppa poca stima nelle proprie competenze musicali, non limitarsi a fare delle scelte nei propri comportamenti musicali, ma cercare di capire i desideri e i valori che fondano tali scelte;

¹⁷ Nel porre questo tipo di competenza musicale come il primo degli obiettivi che l'educazione musicale dovrebbe cercare di conseguire, si concorda non solo con le indicazioni ministeriali italiane, che invitano a educare gli alunni all'espressione e alla comunicazione attraverso gli strumenti e le tecniche specifiche proprie della musica (Fioroni 2007: 64), ma anche con Della Casa quando egli afferma che "è proprio educando alla musica, alla comprensione dei suoi valori linguistici e culturali specifici, che si consegue quell'allargamento dell'orizzonte critico e della sensibilità che si riverbera poi in altre direzioni, saldandosi fruttuosamente al complesso dell'esperienza" (Della Casa 1974: 9). Per educare a vivere una vita musicale socialmente responsabile, è però necessario conseguire anche gli altri obiettivi indicati in questo paragrafo, alcuni dei quali non vengono altrettanto valorizzati dalla concezione dell'educazione alla musica di Della Casa.

- capacità di riflettere criticamente¹⁸ sulle proprie esperienze musicali, specie quelle d'ascolto delle produzioni musicali che s'incontrano più frequentemente nella società contemporanea, e tendenza a compiere questa riflessione nei casi nei quali essa è più opportuna;
- capacità di assumere un atteggiamento critico nei confronti della dimensione *ideologica* di qualsiasi discorso sulla musica e di qualsiasi produzione musicale (non solo di quelle che rientrano nell'ambito della cosiddetta "musica di consumo", ma anche di quelle che vengono considerate "musiche d'arte")¹⁹, associata alla tendenza ad assumere questo atteggiamento nei casi nei quali esso è più opportuno;
- tendenza a mantenere una certa "autonomia di giudizio" (Fioroni 2007: 65) nel far valere i propri diritti musicali, cercando di evitare ogni forma di dipendenza della propria vita musicale nei confronti di altre persone e/o delle strategie dell'industria culturale musicale;
- tendenza ad assumere un atteggiamento di rispetto²⁰ dei diritti musicali altrui, in grado di sfociare nella tendenza a prendersene cura, specie nei confronti di chi è più disagiato;
- tendenza alla cooperazione in tutti quei contesti nei quali "la musica instaura relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche partecipate e sull'ascolto condiviso" (*ibidem*);
- tendenza a sviluppare il proprio "pensiero creativo" (*ibidem*) anche nella propria vita musicale²¹; in altri termini, nelle proprie attività musicali non limitarsi a ripetere ciò che si sa già fare, ma cercare di affrontare problemi dei quali non si conosce in partenza la soluzione per risolvere i quali non è sufficiente acquisire nuove competenze, ma è necessario applicare le

18 Si veda a questo proposito l'invito delle indicazioni ministeriali italiane allo "sviluppo della musicalità che è in ciascuno" (Fioroni 2007: 64) non solo attraverso il canto, la pratica degli strumenti musicali, la produzione creativa e l'ascolto, ma anche attraverso la "riflessione critica" su queste attività.

19 Sull'idea che ogni prodotto musicale sia "agente di un'ideologia", si veda Cook 2005: 157-158.

20 Nelle indicazioni ministeriali italiane si invita a fornire agli studenti "gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose" (Fioroni 2007: 65).

21 Sulla creatività musicale, si veda Deliege e Wiggins, a cura di, 2006.

- competenze disponibili in un modo diverso da come le si è utilizzate precedentemente;
- tendenza a sviluppare il proprio pensiero flessibile anche nella propria vita musicale.

7. Educazione, pensiero flessibile e plasticità

In questa sede, tra le caratteristiche della vita musicale socialmente responsabile sopra elencate, quella che merita un maggiore approfondimento è quella che è stata indicata per ultima.

L'uso dell'espressione "pensiero flessibile" nell'ambito della formulazione degli obiettivi dell'educazione musicale può essere riscontrato nelle indicazioni ministeriali italiane, che invitano a far leva sulla "funzione cognitivo-culturale" della musica per far sì che gli alunni sviluppino un pensiero che sia non solo "intuitivo" e "creativo", ma anche "flessibile" (*ibidem*), senza esplicitare cosa si intenda con questa espressione.

Per approfondire queste tematiche ci si rifarà a due recenti saggi di pedagogia generale: "L'istruzione nell'età postmoderna" (Bauman 2001) e "Apprendimento liquido? Flessibilità e istruzione: una replica a Bauman" (Posenti 2008).

Bauman riprende la distinzione tra tre "forme di apprendimento" sviluppata negli anni '70 da uno dei pensatori che hanno maggiormente inciso sulla pedagogia generale degli ultimi trent'anni, Gregory Bateson.

Il "proto-apprendimento" (chiamato anche "Apprendimento 1") consiste nel modificare la propria tendenza a reagire a un certo contesto senza modificare la propria tendenza a reagire ad altri contesti che non sono ad esso connessi (Bateson 1976: 312-318); è dunque ciò che avviene quando impariamo un certo contenuto disciplinare senza rivedere il nostro modo di affrontare tutte le questioni che non hanno con esso a che fare: ad esempio, chi viene a sapere cos'è una scala musicale cambierà inevitabilmente la propria capacità di affrontare tutte le attività nell'ambito delle quali si può applicare questo contenuto della disciplina musicale, ma non necessariamente cambierà il

proprio modo di affrontare altre attività (musicali o non musicali) nell'ambito delle quali non lo si applica.

Il "deutero-apprendimento" (chiamato anche "Apprendimento 2" o "apprendere ad apprendere") è invece quel processo, "raramente sotto il controllo consapevole degli educatori incaricati o autoproclamatisi tali" (Bauman 2001: 157), attraverso il quale si acquisiscono delle premesse diverse da quelle utilizzate precedentemente per affrontare uno o più proto-apprendimenti (Bateson 1976: 319-329); è dunque ciò che avviene quando, dopo un po' che studiamo una certa disciplina seguendo una guida (un insegnante o un manuale) che, più o meno consapevolmente, adotta un certo metodo per insegnarla, assumiamo, spesso inconsapevolmente, una prospettiva, condizionata dal metodo utilizzato dalla nostra guida, che incide non solo sul modo in cui ci confrontiamo con i contenuti disciplinari già studiati, ma anche sul modo in cui ci apprestiamo a confrontarci con quelli che ancora non abbiamo studiato: "il soggetto ha acquisito la capacità di cercare contesti e sequenze di un tipo piuttosto che di un altro, un'abitudine a 'segmentare' il flusso degli eventi per evidenziarvi ripetizioni di un certo tipo di sequenza significativa" (Bateson 1976, 204). Più in generale, "gli stati mentali che chiamiamo "libero arbitrio", pensiero strumentale, passività, dominanza, ecc., sono acquisiti tramite un processo che si può assimilare all'apprendere ad apprendere" (*ibidem*).

L'apprendimento "terziario" (chiamato anche "Apprendimento 3") consiste invece in quel processo che porta a modificare la tendenza ad affrontare uno o più deutero-apprendimenti; esso dunque "deve condurre a una maggiore flessibilità nelle premesse acquisite mediante il processo dell'Apprendimento 2, a una liberazione dalla loro tirannia" (Bateson 1976: 333).

Questo processo ha luogo, ad esempio, quando si impara a

- "farsi più rapidamente quelle abitudini la cui formazione chiamiamo Apprendimento 2" (Bateson 1976: 332),
- "impedirsi da sé quelle scappatoie che (...) permetterebbero di sfuggire all'Apprendimento 3" (*ibidem*),
- "cambiare abitudini acquisite mediante l'Apprendimento 2" (*ibidem*).

Realizzare queste acquisizioni (più difficili e rare di quelle degli altri livelli) o altri tipi di apprendimento terziario, quali quelli che sono rilevabili “in psicoterapia, nelle conversioni religiose e in altre sequenze in cui avviene una profonda riorganizzazione del carattere” (Bateson 1976, 330), è assai pericoloso per chi tenta di farlo: “alcuni cadono lungo il margine della strada” e vengono considerati psicopatici, “altri, più fortunati, (...) sono gli incorruttibili innocenti del mondo. (...) altri, più creativi, sono salvati dall’essere spazzati via in un empito oceanico di sensazioni dalla loro capacità di concentrarsi sulle minuzie della vita” (Bateson 1976: 335).

Bauman accetta gran parte di questa teoria, prospettando però che l’epoca nella quale stiamo vivendo, “munita ormai di molti appellativi quali «tardomodernità», «modernità riflessiva», «surmodernità» o «postmodernità»”, ha elevato al rango di norma quella condizione di abulia generata dall’apprendimento terziario che Bateson, “negli ultimi anni della sua esistenza, poteva ancora considerare come anormalità” (Bauman 2001: 159).

Come dovrebbero allora collocarsi la pratica educativa e la pedagogia contemporanea nei confronti delle tre forme di apprendimento distinte da Bateson?

Sulla base della propria concezione della condizione postmoderna, Bauman propone una visione dei compiti attuali dell’educazione in molti aspetti concordante con l’esposizione degli obiettivi dell’educazione musicale nella nostra epoca fatta nel paragrafo precedente:

Preparare alla vita», compito perenne e invariabile di ogni educazione, deve significare per prima cosa coltivare la capacità di convivere giorno per giorno e pacificamente con l’incertezza e l’ambivalenza, con una pluralità di punti di vista e con l’assenza di autorità infallibili e attendibili; deve significare inculcare la tolleranza della differenza e la volontà di rispettare il diritto a essere differenti; deve significare il rafforzamento delle facoltà di critica e autocritica e del coraggio necessario per assumersi le responsabilità delle proprie scelte e delle relative conseguenze; deve significare l’addestramento alla capacità di «cambiare i contesti» e di resistere alla tentazione di rifuggire la libertà, con l’ansia

dell'indecisione che questa si porta dietro assieme alle gioie del nuovo e dell'inesplorato²² (Bauman 2001: 175).

Ne viene dedotto che, se la pratica educativa “non può non obbedire, in ciascuna delle sue manifestazioni concrete prese separatamente, allo stimolo tradizionale a modellare e strutturare” (Bauman 2001: 176), nella teoria pedagogica contemporanea “il centro di gravità si trova, dopo tutto, non in eventi educativi separati ma nella loro varietà e anzi nella loro mancanza di coordinamento” (*ibidem*). Sulla base di questo assunto – non privo, come spesso avviene nello stile del pensatore polacco, di aspetti paradossali e provocatorii – viene allora affermato che le qualità che oggi l'educazione dovrebbe maggiormente cercare di far acquisire possono difficilmente essere sviluppate pienamente attraverso quell'aspetto educativo che meglio si presta ai poteri di progettazione e di controllo dei teorici e dei professionisti dell'educazione: l'aspetto che si esprime attraverso i contenuti verbali espliciti dei programmi di studio e si incentra su quello che Bateson ha chiamato “proto-apprendimento”. Si potrebbe nutrire maggiore speranza nella dimensione educativa del deutero-apprendimento, che tuttavia sappiamo meno sensibile alla progettazione e a un controllo generale e totale. Invece le qualità in questione possono emergere soprattutto dalla dimensione dei processi educativi detta dell' “apprendimento terziario”, che è collegata non a un programma determinato e alla definizione di un particolare evento educativo, ma proprio alla varietà di programmi ed eventi intersecatisi e concorrenti (Bauman 2001: 175).

Con argomentazioni in gran parte condivisibili, la pedagogista Ilaria Possenti ha criticato due tendenze rinvenibili nello scritto di Bauman:

22 Un'eco di questa concezione dell'istruzione postmoderna come insegnamento alla convivenza con l'incertezza può essere sentita nel seguente passaggio delle indicazioni ministeriali per il curriculum italiano: “l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri” (Fioroni 2007: 16).

- l'eccessiva svalutazione del ruolo del deutero-apprendimento nella vita contemporanea;
- l'accettazione fatalistica che oggi l'apprendimento terziario non possa che condurre ad assumere un carattere abulico e instabile.

Non si tratta comunque di rigettare *in toto* l'intero saggio del sociologo polacco: innanzitutto, come si è già accennato, la sua formulazione, sopra citata, dei compiti fondamentali dell'educazione contemporanea è assai vicina sia alle posizioni che questo scritto sta assumendo che a quelle adottate dalle indicazioni ministeriali per il curriculum italiano; inoltre, le critiche di Possenti non confutano la sua concezione dell'età postmoderna intesa come l'epoca nella quale

- è andata in crisi la convinzione, sviluppata nel corso dell'età moderna, che la storia del pensiero umano sia un costante progresso capace di portare gradualmente alla luce "una logica occulta nell'accumulo di eventi" (Bauman 2001: 160) che, man mano che viene scoperta, l'istruzione ha il compito di diffondere attraverso gli Apprendimenti 1 e 2, senza sviluppare Apprendimenti 3 che conducano a una liberazione dalla loro tirannia;
- l'eccessivo attaccamento alle abitudini apprese attraverso l'Apprendimento 2 rende "capaci di muoversi entro *un determinato campo* della conoscenza, ma decisamente incapaci di *spostarsi da un campo ad un altro*" (Possenti 2008: 139), fenomeno particolarmente evidente nell'attuale mondo del lavoro,²³ ma rinvenibile anche in altri scenari contemporanei.

Viene invece efficacemente confutata soprattutto l'idea, che Bauman espone come conseguenza di queste premesse, che gli unici modi di vivere rinveni-

23 Nel nostro mercato del lavoro, sempre più flessibile e completamente deregolamentato (...) il processo di acquisizione di conoscenze superiori storicamente istituzionalizzato nelle pratiche universitarie non può agevolmente adottare il ritmo dell'esperimento flessibile, tipico del mercato del lavoro, e ancor meno può accettare la fin troppo evidente sregolatezza e la conseguente imprevedibilità delle mutazioni che la deriva chiamata flessibilità inevitabilmente genera. Inoltre, i tipi di competenze richiesti per praticare occupazioni flessibili, nel complesso, non comportano un apprendimento sistematico e a lungo termine; più frequentemente, essi trasformano in svantaggio un corpo logicamente coerente e ben conformato di capacità e abitudini acquisite, che un tempo costituiva una risorsa (Bauman 2001: 167).

bili nell'età postmoderna siano quello di chi si ostina a rimanere attaccato alle proprie abitudini, e dunque fa leva solo sugli Apprendimenti 1 e 2, mentre evita costantemente quelli terziari, correndo fatalmente i rischi da lui adombrati, e quello di chi delle abitudini si libera del tutto, e perciò fa leva solo sugli Apprendimenti 1 e 3 e non sui deuterio-apprendimenti, ma paga questa scelta con l'assunzione di un costante stato di abulia; una terza via ignorata da Bauman, che sarebbe auspicabile venisse maggiormente praticata e venisse individuata dall'educazione come il *modus vivendi* verso il quale far tendere ogni futuro cittadino, è quella che consiste nel tentare di far uso di tutte e tre le forme di apprendimento, e dunque nel cercare di capire con la massima attenzione quando convenga mantenere le proprie abitudini e quando sia il caso di ristrutturarle senza ricadere né nell'abulia corrispondente a un'eccessiva flessibilità né nell'ostinazione dell'eccessiva rigidità.

Se la condizione nella quale l'Apprendimento 3 genera personalità abuliche e instabili può essere paragonato a quella della flessibilità lavorativa, Possenti propone di opporre a questa la condizione, prevista da Bateson come uno dei suoi esiti, nella quale chi lo pratica cambia "abitudini acquisite mediante l'Apprendimento 2" (Bateson 1976: 332), riconducendo questa condizione al concetto di "plasticità" elaborato nell'ambito della ricerca psico-pedagogica e neurobiologica:

Il lavoro sulla flessibilità cognitiva è un lavoro sulla plasticità delle abitudini e delle forme mentali che gli individui maturano nel corso di processi formativi complessi; è un lavoro, cioè, sulla loro capacità creativa e riflessiva, sulla loro autonomia nella gestione delle conoscenze e delle abitudini acquisite. Ma tutto questo, chiaramente, ha poco a che fare con quelle esperienze di flessibilità lavorativa che costringono le persone a impegnarsi in modo del tutto frammentario, eterodiretto ed improvvisato in attività e apprendimenti più o meno distanti dai loro percorsi formativi. Per queste ragioni propongo di fare riferimento alla flessibilità nella formazione, conseguibile con l'apprendimento terziario, con il termine 'plasticità', che proviene dal campo delle neuroscienze e della psicologia ed indica una caratteristica fondamentale della nostra organizzazione cognitiva (...) che si esercita sulla formazione e trasformazione di abitudini piuttosto che sulla loro dismissione (Possenti 2010: 141).

8. Pensiero flessibile e plasticità in musica

Sulla base delle riflessioni sviluppate nel paragrafo precedente, l'invito a far sviluppare anche in musica il "pensiero flessibile" degli studenti, presente sia nelle indicazioni ministeriali italiane per il curriculum musicale che nell'ultimo punto della lista di obiettivi dell'educazione musicale inserita nel paragrafo 6, non deve essere considerato come una proposta tesa a far sì che l'insegnamento musicale renda gli studenti delle persone musicalmente abuliche, incapaci di prendere posizione nella loro vita musicale e pronte ad adattarsi acriticamente a tutto ciò che i mass-media musicali propinano loro. L'insegnante di educazione musicale non dovrebbe allora essere un "relativista" che "si abbandona al flusso dei gusti dominanti senza però munirsi d'una mappa delle correnti; coltiva le mode lusingandosi d'essere *à la page*; apprezza i capricci se sono 'dissacranti'; si compiace della *fusion*, dell'ibrido, delle *compilations* che così spesso oggi surrogano la creatività" (Bianconi 2006: 75); per le stesse ragioni, non dovrebbe nemmeno adottare quel paradigma che Delfrati (2008: 206-233) ha chiamato "ricreativo", rinvenendolo nelle lezioni di educazione musicale di chi

- assume una "leadership del *laissez-faire*, una guida permissiva" (Delfrati 2008: 223),
- evita ogni attività didattica che non risulti subito facilmente realizzabile e piacevole rispetto alle competenze e agli interessi musicali degli studenti o che affronti brani da loro non amati o per loro poco consueti (Delfrati 2008: 220-225),
- rinuncia a fornir loro "provocazioni a uscire dalla routine, a inoltrarsi nella foresta amazzonica dei generi sconosciuti", che potrebbero consentire di "evitare quello che la sociologia chiama 'sovra-adattamento alle condizioni date'" (Delfrati 2008: 231).

Come è stato rilevato, tra gli altri, dallo stesso Delfrati e da Della Casa, altrettanto da evitare è però il "paradigma statico" (Delfrati 2008: 14-44) che, a partire da queste critiche al "relativismo" e al "paradigma ricreativo", sfocia in attività didattiche nelle quali "canone estetico e canone educativo coincidono" (Delfrati 2008: 33): è ciò che avviene quando un certo canone estetico-

musicale, "ossia un repertorio di autori e di opere ai quali si riconoscono valori e significati musicali particolarmente elevati" (Della Casa 2006: 45) viene considerato "in modo assoluto, come una gerarchia fissa e imm modificabile di valori che gli studenti debbono far propri" (Della Casa 2006: 45), e non, come dovrebbe essere più opportuno, come un "semplice strumento di lavoro", utile per affrontare casi nei quali è necessario prendere rapidamente posizione²⁴ e soprattutto per chiedersi "quali sono le ragioni per cui tali opere sono state ritenute così importanti, e interrogarsi sui processi che hanno portato a riconoscerne l'eccellenza e a leggersi certi significati" (Della Casa 2006: 46).

Lo sviluppo del "pensiero flessibile" in musica, terza via rispetto al fatalistico relativismo ricreativo e all'eccessivamente rigido assolutismo statico, analoga a quella definita da Delfrati (2008: 45–127) "paradigma dinamico", mira invece a sviluppare nella vita musicale degli studenti ciò che Possenti chiama "plasticità"²⁵, che in questo ambito può essere esemplificata da tendenze quali le seguenti:

- dare più importanza alle esperienze musicali *estetiche* di quella ad esse comunemente attribuita dai mass-media, ma nello stesso tempo non considerarle come le uniche esperienze musicali valide;
- dare più importanza di quella comunemente attribuita dai mass-media alle esperienze estetiche vivibili affrontando la musica *colta* (specie con-

24 Forse non è del tutto casuale che Bateson abbia scelto l'esplicitazione del ragionamento sul quale fondiamo l'espressione di un nostro gusto musicale per aggiungere un esempio alle proprie argomentazioni a favore dell'ipotesi che "funzione essenziale e necessaria della formazione delle abitudini dell'Apprendimento 2 è un'economia nei processi del pensiero (o canali neuronici) che vengono usati per risolvere i problemi, o Apprendimento 1" (Bateson 1976: 332): "le premesse di ciò che è comunemente chiamato 'carattere' – cioè le definizioni dell' 'io' – risparmiano all'individuo la necessità di esaminare gli aspetti astratti, filosofici, estetici ed etici di molte sequenze della vita. «Che sia una buona musica non lo so; so soltanto che mi piace». Ma l'Apprendimento 3 renderà queste premesse non esaminate suscettibili di indagine e di cambiamento" (ibidem).

25 Una posizione affine a quella che questo scritto sta assumendo sulla relazione tra l'insegnamento musicale e la flessibilità è stata adottata dalla pedagogista della musica Rosalba Deriu, che ha cercato di mostrare in cosa possa consistere il contributo dell'educazione musicale odierna per affrontare i seguenti "bisogni formativi" degli studenti: "capacità di selezionare le informazioni e di attribuire significato alla varietà degli stimoli culturali con cui si entra in contatto; capacità di affrontare positivamente l'incontro culturale a partire dalla consapevolezza della propria identità; capacità di rapportarsi al cambiamento in modo creativo e flessibile" (Deriu 2009: 42).

temporanea), ma nello stesso tempo non considerarle come le uniche esperienze estetiche vivibili con la musica, rendendosi conto di poter vivere esperienze estetiche anche affrontando altri tipi di produzioni musicali²⁶;

- dare più importanza di quella comunemente attribuita dai mass-media alle pratiche musicali fondate sui concetti di “opus” e di “autore che affronta ogni propria composizione come un problema da lui posto e risolto” (quali sono di solito quelle sviluppate nell’ambito della musica colta occidentale, specie dalla fine del Settecento in poi²⁷), ma non giudicare sulla base dei valori che fondano queste pratiche quelle che si fondano su altri valori, quali ad esempio gran parte di quelle sviluppate nell’ambito delle musiche di tradizione orale e dei concerti di jazz e di popular music²⁸, né usare i valori che fondano queste ultime per giudicare la musica colta occidentale;
- dare più importanza alla “musica assoluta” di quella comunemente attribuita dai mass-media, ma nello stesso tempo non giudicare sulla base dei valori che fondano questo tipo di musica le pratiche che si fondano su altri valori, quali ad esempio quelle che hanno a che fare col teatro musicale e con le canzoni²⁹.

9. Quando l’insegnante di musica può essere leader

L’idea, più volte ribadita in questo contributo, che l’educazione musicale non debba né avere uno statuto autonomo che le consenta di esimersi dal coordinare i propri obiettivi con quelli delle altre discipline scolastiche né essere subalterna a una o più di esse non è certo una novità, ma, come si è cercato di mostrare nei paragrafi precedenti, merita di essere costantemente aggiornata alla luce degli sviluppi della relazione tra la pedagogia generale e quella musicale.

26 Su queste tematiche, si veda Anceschi 2009: 42–53.

27 Su queste tematiche, si vedano: Dahlhaus 1987: 68–71 e Dahlhaus & Eggebrecht 1988: 34–39.

28 Su queste tematiche, si vedano: Caporaletti 2000 e Marconi 2010.

29 Su queste tematiche si veda Pozzato & Spaziantè 2009.

Al termine del percorso qui intrapreso, vale inoltre la pena aggiungere che numerosi obiettivi che tradizionalmente non vengono affrontati dagli insegnanti di discipline diverse dall'educazione musicale, giacché si ritiene che se ne debba occupare *solo* l'insegnante di musica, dovrebbero invece essere considerati come obiettivi di progetti *transdisciplinari* nei quali dovrebbero essere invitati a fornire il loro contributo gli insegnanti di diverse materie, affidando all'educatore musicale il ruolo di leader.

Anche in questo caso, mi limiterò a segnalare i più rilevanti, formulandoli sotto forma di competenze che un percorso scolastico dovrebbe mirare a sviluppare:

- saper affrontare in modo appropriato, sia come produttore che come fruitore, la voce nelle diverse attività nelle quali può essere utilizzata³⁰;
- saper affrontare responsabilmente i paesaggi sonori³¹;
- saper affrontare in modo appropriato, sia come produttore che come fruitore, la dimensione sonora dei testi sincretici (canzoni, spettacoli audiovisivi, film, programmi televisivi, siti internet, videoclip, ecc.)³²;
- saper affrontare la relazione tra le esperienze senso-motorie, quelle cognitive e quelle affettive;
- saper affrontare i diversi modi in cui è possibile parlare delle esperienze temporali e rappresentarle.

30 Per considerare il ruolo che l'educazione musicale può giocare nei confronti di questo obiettivo transdisciplinare, di grande utilità può essere la lettura di Delfrati 2001.

31 Sul ruolo che gli insegnanti di diverse discipline scolastiche possono assumere per cercare di conseguire questo obiettivo transdisciplinare, si veda: Marconi 2007.

32 Su queste tematiche, si veda: Pozzato & Spaziante 2009.

Bibliografia

- Alpers, Ph. (1991). What should one expect from a philosophy of music education?, *Journal of Aesthetic Education* 25 (3): 215–242.
- Anceschi, A., a cura di (2009). Un'educazione estetica alla musica problematizzante, Marconi L. in *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi*, 42–53, Torino: EdT.
- Barbieri, D., Spampinato, F. & Marconi, L., a cura di, (2008). Una teoria dell'ascolto, per l'analisi e l'educazione musicale, Marconi L. in *L'ascolto musicale. Condotte, pratiche, grammatiche*, 31–44, Lucca: Lim.
- Bateson, G. (1976). Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione, in *Verso un'ecologia della mente*, 324–356. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2001). L'istruzione nell'età postmoderna, in *La società individualizzata*, 157–176. Bologna: il Mulino.
- Bottero, E. & Padovani A. (2000). *Pedagogia della musica*. Milano: Guerini.
- Bove, P., a cura di (2008). Quale musica con le nuove Indicazioni?, *Musica domani* 146: 35–47.
- Caporaletti, V. (2000). *La definizione dello swing. I fondamenti estetici del jazz e delle musiche audiotattili*. Teramo: Ideasuoni.
- Chan, A. S., Ho, Y. C. & Cheung, M. C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature* 396: 128.
- Colarizi, G. (1970). *Didattica dell'educazione musicale nella scuola media*. Roma: Armando.
- Cook, N. (2005). *Musica. Una breve introduzione*. Torino: EdT.
- Dahlhaus, C. (1987). *Analisi musicale e giudizio estetico*. Bologna: Il Mulino.
- Dahlhaus, C. & Eggebrecht H. H. (1988). *Che cos'è la musica*. Bologna: Il Mulino.
- Delfrati, C. (1966). Il coordinamento delle esperienze nell'educazione musicale: linee di una didattica della musicalità, *Scuola e Didattica* 11: 1654–1664.
- Delfrati, C. (1989). *Orientamenti di pedagogia musicale*. Milano: Ricordi.
- Delfrati, C. (2001). *La voce espressiva. Manuale di educazione all'oralità e alla lettura. Testo e indicazioni didattiche*. Milano: Principato.
- Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EdT.

- Deliege I. & Wiggins G., a cura di, (2006). *Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. New York: Psychology Press.
- Della Casa, M. (1974). *La comunicazione musicale e l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Deriu, R. (2009). Orientarsi nella scuola che cambia. *Musica domani* 150: 41–43.
- Disoteo, M. & Piatti, M. (2002). *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*. Milano: Franco Angeli.
- Eco, U. (1979). *Lector in Fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Bompiani: Milano.
- Elliott, D. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Ferrari, F. & Spaccazocchi, M. (1985). *Guida all'esame di educazione musicale*. Brescia: La Scuola.
- Fioroni, G. (2007). *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Gasperoni, G., Marconi L. & Santoro, M., a cura di (2004). Si può dare di più: un bilancio in prospettiva educativa, Marconi, L. in *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, 128-164. Torino: EdT.
- Hurwitz et al. (1975). Nonmusical effects of the Kodaly music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities* 8 (3): 45–52.
- La Face Bianconi, G. & Frabboni, F., a cura di (2008). L'educazione estetica alla musica, Serravezza, A., in *Educazione musicale e formazione*, 121–139. Milano: Franco Angeli.
- Marconi, L., a cura di (2007). Educazione e paesaggi sonori, *Musica domani* 145: 34–45.
- Marconi, L. (2010), Il corpo nella musica, *Musica/Realtà* 90: 43–68 e 91, 163–181.
- Martinelli, D. & Spampinato, F., a cura di (2009). Un maestro modello per la teoria musicale odierna e futura, Marconi, L., in *La coscienza di Gino. Esperienza musicale e arte di vivere. Saggi in onore di Gino Stefani*, 141–162. Vilnius: Unweb Publications.

- Neufeld, K. A. (1986). Understanding of selected pre-number concepts: relationships to a formal music program, *Alberta Journal of Education Research* 32: 134–139.
- PosSENTI, I. (2008). Apprendimento liquido? Flessibilità e istruzione: una replica a Bauman, in *Un'onda vi seppellirà!*, supplemento di *Micromega* 6: 134–142.
- Pozzato M. P. & SpaziantE L., a cura di (2009). *Parole nell'aria. Sincretismo fra musica e altri linguaggi*, Pisa: ETS.
- Regelski, T. (1998). The Aristotelian bases of praxis for music and music education as praxis. *Philosophy of Music Education Review* 6 (1): 22–59.
- Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Reimer, B. (2004). Once more with feeling. Reconciling discrepant accounts of musical affect, *Philosophy of Music Education Review* 12 (1): 4–16.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ, *Psychological Science* 15: 511-514.
- Schön, D., Akiva-Kabiri, L. & Vecchi, T. (2007). *Psicologia della musica*. Roma: Carocci.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meaning of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Stefani, G. (1989). Per una carta dei diritti umani musicali, in *Musica con coscienza*, 130-141. Cinisello Balsamo: Edizioni Paoline.
- Zoffoli, L., a cura di (2006). No all'Educazione musicale come residuale formativo, Frabboni, F., in *C'è musica e musica. Scuole e cultura musicale*, 31–34. Napoli: Tecnodid.
- Zoffoli, L., a cura di (2006). La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità, Della Casa, M., in *C'è musica e musica. Scuole e cultura musicale*, 35-46. Napoli: Tecnodid.
- Zoffoli, L., a cura di (2006). La musica al plurale, Bianconi, L., in *C'è musica e musica. Scuole e cultura musicale*, 71–78. Napoli: Tecnodid
- .

Caravaggios Beitrag zur Autonomie der Künste

Ute Jung-Kaiser

Frankfurt am Main

Abstract

Die Musikantenbilder des italienischen Malers Michelangelo Merisi da Caravaggio aus den Jahren 1595–1602 zitieren humanistisch gelehrte Topoi und zeigen die Musizierpraxis vergangener Zeiten, darunter die Musikkultur, welche seine Auftraggeber präferierten (die klassischen Madrigale des *cinquecento*), die Art der Symposien und gesellschaftlichen Zirkel, die Auswahl des Instrumentariums, selbst den Gesangsstil der 1550er-Jahre, welcher die helle und weiche Stimmführung knabenhafter Sänger unterstützte. Das Renaissance-Vokabular schien der Verherrlichung eines nostalgischen Historismus zu dienen, jedoch die Art, wie Caravaggio das Bildprogramm durch Zitate, Querverweise und Umdeutungen mit subversiver Kraft auflud, spricht für die Modernität seines Ansatzes. Das bestätigen auch die widersprüchlichen Interpretationen seiner Gemälde von 1600 bis heute. Die Problematik ihrer Decodierung zeigt sich vor allem in der Titulierung und Sujet-Beschreibung des *Siegreichen Amor*, die von einer säkularen, mythischen bis zur kunstreligiösen Deutung reicht.

In seinen Musikantenbildern trifft der Maler Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571–1610) den verfeinerten, gebildeten und nostalgischen Geschmack seiner Auftraggeber, welche Musik, Literatur und Malerei vergangener Zeiten, insbesondere des frühen *cinquecento*, bevorzugten. Kenntnisreich zitiert er die humanistisch gelehrten Topoi und bedient sich des traditionellen Instrumentariums: Meist greifen seine Musikanten zur Laute, gewähren den Blick in demonstrativ aufgeblätterte Stimmbücher älterer (*klassischer*) Madrigale und dokumentieren die damalige Musizierpraxis des Hofes, welche den ästhetischen Vorgaben der *prima prattica* zugeneigt war. Doch griffe es zu kurz, erspürte man nicht die subversive Kraft, die der Darstel-

lungsart und den gewählten Vorbildern, Zitaten und Querverweisen inne-
wohnt, erahnte man nicht Caravaggios bildnerische Intention, sich in den
Diskurs über die Künste und – ganz speziell – in den „discorso sopra la mu-
sica“ und die Wunder des *stile nuovo* allegorisch (und vielleicht auch konkret)
einzubringen. Denn siegesgewiss und fortschrittsgläubig verknüpft die-
ser selbstbewusste und revolutionäre Künstler das Renaissance-Vokabular
mit einem visionären, zukunftsweisenden Bildprogramm, um dessen Deco-
dierung Interpreten bis heute ringen, mit zum Teil divergentem bis kontro-
versem Ergebnis. Die evidenten Mehrdeutigkeiten zeigen sich bereits in den
postumen Titulierungsversuchen des *Amor vincitore* (Siegreicher Amor). Die-
se kleine Studie möchte den Nachweis erbringen, wie und warum speziell
dieses Gemälde die Vision einer autonomen Kunst thematisiert, welche das
beseelte Natur-Schöne in der vollendeten Form des Kunst-Schönen aufgehen
lässt, also einem ästhetischen Absolutheitsanspruch gehorcht. Rudolf Prei-
mesberger qualifizierte diesen als „Semantik des Erscheinens der Wahrheit“.
Das Tanzstück *Caravaggio*, das am 7. Dezember 2008 in der Berliner Staats-
oper unter den Linden zur Uraufführung kam, basierte auf der Musik Bruno
Morettis und der Choreografie Mauro Bigonzettis. Choreograf und Kompo-
nist suchten Caravaggios Modernität auf ihre Art zu aktualisieren und in
musikalisch-szenischen Bildern zu verdichten. Indem sich der Komponist
von der Musik Claudio Monteverdis inspirieren ließ und diese für ein mo-
dernes Sinfonie-Orchester instrumentierte (vgl. Moretti, 2009, S. 10 f.),¹ bestä-
tigte er den (Caravaggios Kunst zugrunde liegenden) modernen *stile*
rappresentativo. Folglich suchte er „Emotionen von theatraler Qualität“ und
„dramatischer Kraft“ (Moretti, 2008, S. 12 f.) zu erzeugen. Geschickt arran-
gierte er Stücke und Motive aus dem Gesamtœuvre Monteverdis, aus Opern,
Madrigalen und Messen. Sein ahistorisches Vorgehen begründete er mit ver-
gleichbaren Bearbeitungen von Pergolesi und Gesualdo durch Igor Stra-
winsky oder von Purcell durch Benjamin Britten. „Ich hatte das Bedürfnis,
ein wenig von dem ‚sinfonischen Duff‘ des 20. Jahrhunderts zu versprühen“
(ebd., S. 12). Dies galt ihm als Entschuldigung dafür, nicht den historisieren-
den Stil gewählt zu haben.

1 Die Auswahl der Werke Monteverdis ist im Programmheft aufgelistet.

1. *Ruhe auf der Flucht nach Ägypten* (1596/97)

Der *Duft* der neuen Zeit schwebt auch über vielen Gemälden Caravaggios. Schon im Jugendwerk *Ruhe auf der Flucht nach Ägypten* greift er zur orphischen Metapher der Musik, die *besänftigt*. Zugleich verwandeln Musik und Ambiente „eine fremde, in geheimnisvolles Zwielficht getauchte Landschaft“ (Philipps, 1998, S. 90) zum Innenraum und überzuckern sie mit atmosphärischem Klang. Das Neue und Widersprüchliche dieser Darstellung ist leicht festzumachen. Der Geige spielende Himmelsbote folgt keiner himmlischen Eingebung, wie man es von einem Engel erwartet, sondern einer realen, irdischen Vorlage. Denn das Notenblatt, das ihm Josef entgegenhält, ist lesbar und zitiert in fünf fein gezeichneten Systemen den Beginn einer Motette. Dabei handelt es sich um die Vertonung des franko-flämischen Komponisten Noël Bauldewijn zu den Versen des – um 1529–1539 entstandenen – Hohenliedes *Quam pulchra es et quam decora* (vgl. Dal Bello, 2010, S. 41). Doch die mit diesen Worten verehrte und besungene Gottesmutter hört überhaupt nicht zu, sie schläft, und mit ihr das Jesuskind, das sie mit der linken Armbeuge umfassen hat. Das Geigenspiel des Engels gilt also ausschließlich Josef und dem Esel, der mit großen leuchtenden Augen die Szene beobachtet. Tom Phillips nennt es „das ungewöhnlichste Solokonzert, das jemals gegeben worden ist“ (Philipps, 1998, S. 90 f.). Weitere Konzertszenen finden sich auch auf den Musikantenbildern von privaten Auftraggebern, welche Caravaggio ein bzw. zwei Jahre vorher gemalt hat, und zwar auf dem *Konzert* und dem *Lautenspieler*.

2. *Konzert* (1595)

Das Gemälde *Konzert*, auch unter dem Titel *Musizierende Knaben* geführt, ist ein sozialer und kulturgeschichtlicher Spiegel dessen, wie und was der künstlerisch gebildete römische Adel um 1600 musiziert, gesungen und aufgeführt hat. Caravaggios erster wichtiger Patron, der Kardinal Francesco Maria del Monte, der mit dem jungen Maler auch freundschaftlich verbunden war, musizierte und sang, wie selbst berichtet, zur *chitarriglia spagnuola*

(vgl. Eclercy, 2009, S. 21). Er stand mit den Sängern der päpstlichen Sixtinschen Kapelle in Verbindung, war praktisch deren *Agent* und wurde 1622 zum offiziellen Protektor der *Congregazione dei musici* ernannt. Auch verfügte er über eine umfangreiche Musikinstrumentensammlung. Caravaggio lebte ab ca. 1595 für mehrere Jahre in seinem Haus. Del Monte dürfte auch den Kontakt zu Caravaggios zweitem privaten Auftraggeber, dem Bankier Marchese Vincenzo Giustiniani, hergestellt haben.

Für den Malerkonkurrenten Giovanni Baglione gibt das *Konzert* eine reale Musikszene im Palast del Montes wieder; er nennt es „ein Konzert einiger Jünglinge, porträtiert nach der Natur“ (Baglione, 1642, S. 403)². Der Jünglingstypus ist derselbe wie der Engel auf dem oben genannten Gemälde *Ruhe auf der Flucht*, gleich ihm ist er im *stile antico* gekleidet. Die Jünglinge, von denen der mittlere im Begriff ist, die Laute zu stimmen, scheinen zu singen oder die bereitliegenden Instrumente verschiedener Gattungen spielen zu wollen. Der kleine Amorknabe am linken Bildrand lässt erahnen, welches Motiv ausschließlich verhandelt und besungen wird. Hier greift sicherlich (noch) der Topos der gleich gestimmten Herzen. Zu Recht hat Marcus Deckert (2009) auf den lateinischen Gleichlaut von Herz und Saite – *cor, cordis* und *chorda* – verwiesen (S. 68).

Nun beleuchtet Caravaggio mit diesem Bildausschnitt weniger ein Kammerkonzert als eine Art Symposion oder Bankett, bei dem man miteinander musiziert, sich verkleidet und Theater spielt (vgl. Poseq, 1990)³. Derartige Treffen entsprachen dem Geschmack del Montes. Dokumentiert ist ein Bankett von 1605, bei dem man antikisierende Gewänder anlegte und sich als Frauen verkleidete – das musste kein Indiz für Homosexualität sein, für das Theaterspiel in der Renaissance und im Barock war es völlig normal, dass Jungen Frauenrollen übernahmen (Camiz, 1991). Auch Vincenzo Giustiniani, Caravaggios zweiter Mäzen, erzählt in seinem Traktat *Discorso sopra la musica* (1628) von ähnlichen Zusammenkünften:

2 „una musica di alcuni giovani ritratti dal naturale“

3 Vgl. Poseq 1990. Diese Praxis bestätigt auch das Gemälde des italienischen Caravaggisten Bartolomeo Cavarozzi, *Die Klage von Aminta* (1614/15) aus Tassos Drama: Ein bekränzter Jüngling (Hirtenknabe?) bläst die Flöte, üppige Weintrauben laden zum Mahle, während das an ein Tamburin gelehnte Mädchen (Nymphe oder Daphne?) andachtsvoll zuhört. Das aufgeschlagene Stimmbuch zeigt ein Madrigal von Erasmo Marotta (1600).

They [u.a. der franko-flämische Madrigalkomponist Giaches de Wert und sein italienischer Kollege Luzzasco Luzzaschi] were the superintendants of all music for those Dukes, who took the greatest delight in the art, especially in having many noble ladies and gentlemen learn to sing and play superbly, so that they spent entire days in some rooms designed especially for this purpose and beautifully decorated with paintings. (zit. nach MacClintock, 1962, S. 69)

Ausstattung und Ambiente waren also wesentlicher Bestandteil dieser Musizierstunden. Die „eigens für diesen Zweck angelegten“ Musikzimmer waren „edel geziert mit Gemälden“ (zit. nach MacClintock, 1962, S. 69), eines davon war sogar mit einem astrologischen Deckenbild Caravaggios ausgestattet.⁴ Die schmückenden Bilder gaben mit Sicherheit Anlass für kunsthistorische Diskurse, zugleich dokumentierten sie die Kunstbegeisterung ihrer Besitzer. Kaum vorstellbar, dass allein der Marchese Giustiniani und sein Bruder über 1200 antike Skulpturen und fast 600 Gemälde besaßen! Dass man derartige *interdisziplinäre* Zusammenkünfte schon seit der Frührenaissance praktizierte, entnehmen wir Antonio Francesco Donis *Dialogo della musica* (1544). Der Text wirkt wie ein Replikat des *Decamerone* von Giovanni Boccaccio, der schließlich 200 Jahre früher entstanden war. Fast wie bei Boccaccio versammelt sich auch bei Doni die höfische Gesellschaft zu künstlerischem Genuss – nur mit dem wesentlichen Unterschied, dass man sich nicht mehr Geschichten erzählt wie noch bei Boccaccio, sondern vier- und achtstimmige Madrigale zeitgenössischer Komponisten singt. Zwischen die – nur im Diskant-Stimmbuch eingetragenen – Madrigaltexte sind Unterhaltungen eingestreut, die fantasievolle, aber realistische Dialoge zwischen den Sängern wiedergeben. Diese Praxis dürften auch die Mäzene Caravaggios gepflegt haben, ausgenommen der Tatsache, dass sie weniger Musik zeitgenössischer Komponisten spielten als vielmehr jene des frühen *cinquecento*. Auch der bevorzugte Gesangsstil entsprach der vergangenen Zeit, lesen wir doch im dritten Teil (Kapitel 46) von Giuseppe Zarlinos *Istitutioni harmoniche* (1558): „In Churches and public cappelle one sings in one manner, and in

4 Im Palazzetto Del Monte, heute Villa Boncompagni Ludovisi (Rom).

private camere one sings with a more submissive and suave voice, and without yelling“ (zit. nach Uberti, 1981, S. 493).

Dass auf heutige Betrachter die dargestellten Sänger leicht lasziv wirken, ist weniger in ihrer offeneren Kleidung als vielmehr in der Gesangskultur begründet, deren Stilistik und Technik auf Dezenz und Schönheit des Singens abzielte. *Wie* gesungen wurde, ist nachzulesen in Giovanni Camillo Maffei's *Lettera sul canto* (1562). In zehn Regeln erklärt er, wie man weich fließenden Gesang mit „grazia, soavità e sprezzatura“ erzielt. Zitiert seien drei Regeln, welche sich in der Gesangshaltung der Knaben, auch des später gemalten Lautenspielers (s.u.), bildnerisch nachweisen lassen:

La prima dunque regola sia, che colui che vuole abbracciar questa virtù, debbia fuggire, come capital nemica, l'affettazione, perioche tanto è di maggior bruttezza nella musica, che nell'altre scientie, quanto con minor pretendimento si deve la musica essercitare. [...] La sesta è, che distenda la lingua di modo, che la punta arriui, e tochi le radici de' denti di sotto. La settima è, che tenga la bocca aperta, e giusta, non più di quello che si tiene quando si ragiona con gli amici. (zit. nach Bridgman, 1956, S. 19 f.)

Der Gesangsvortrag sollte also Affektwiedergabe vermeiden (Regel 1), die Öffnung des Mundes jener des Sprechens angleichen (Regel 7) und durch Anlegen der Zungenspitze an die Zahnwurzeln (Regel 6) Anmut und Weichheit des Stimmflusses ermöglichen. Diese Gesangskultur erklärt, warum auch gern Kastraten hinzugezogen wurden. Denn sie hatten die Fähigkeit, in den *camerini* (kleinen Räumen) besonders süß im Falsett zu singen. Das macht verständlich, warum Kardinäle und Adelige auch *castratini* (kastrierte Kinder) beherbergten und deren musikalische Ausbildung finanzierten.

Bei diesen Gepflogenheiten und Neigungen erstaunt, dass del Monte mit dem römischen Adeligen und *modernen* Komponisten Emilio de' Cavalieri befreundet war. Schließlich kam 1600 nicht nur dessen Opernoperatorium *Rappresentazione di Anima e di corpo* zur Uraufführung, welches Cavalieri ja eigens dafür in Musik gesetzt hatte – *nuovamente posta in musica per recitar cantando* –, sondern, ebenfalls in Rom, auch die erste bedeutende Oper: Jacopo Peris *L'Euridice favola drammatica*. Beide Werke folgten den Idealen

der *Camerata fiorentina*, pflegten monodische Vereinfachung anstelle polyphoner Gesangskunst. Von diesen Neuerungen der *secunda prattica* scheinen die Musikanten auf Caravaggios Gemälden kaum berührt, es sei denn, man deutet die Wahl einer modernen Geige als zeitgemäß oder die Verkleidung als Opernspiel.

3. *Lautenspieler* (um 1595/96)

Mit dem *Lautenspieler* hat Caravaggio „die Inkunabel des barocken Musikantenbildes geschaffen“ (Sander & Eclercy, 2009, S. 11). Es zeigt einen androgynen Jüngling mit braunem, üppig gelocktem Haar, der den Betrachter etwas verträumt anblickt, da er in den Gesang und das begleitende Lautenspiel vertieft scheint. Seine Mundstellung ist so, wie es der Gesangsmethodiker Maffei (s.o.) vorschrieb. Bis heute rätseln die Kunsthistoriker darüber, ob es sich bei diesem Gemälde um eine Allegorie der Musik handelt oder um ein Individualporträt des spanischen Kastraten Pedro Montoya, der 1592 in den Chor der Sixtinischen Kapelle eintrat und – wie auch Caravaggio selber – im Hause del Montes wohnte⁵ und 1600 nach Spanien zurückkehrte. Da keine Porträts von Montoya überliefert sind, bleibt fraglich, ob er wirklich Modell gesessen hat (vgl. Camiz, 1991, S. 221).

Insgesamt sind vier Fassungen des *Lautenspielers* bekannt (1. Fassung: Eremitage St. Petersburg, 2. Fassung: amerikanische Privatsammlung, 3. Fassung: Metropolitan Museum New York, 4. Fassung: Sammlung Salini, Paris). Viele Details, wie Früchte und Blumen (erste und zweite Fassung), Instrumente und Vogel im Käfig (dritte und vierte Fassung), verstärken den allegorischen Kontext und lassen sowohl das Vanitas-Thema (die Vergänglichkeit von Leben und Liebe) wie auch die verherrlichte *ars musica* anklingen. Gleiches Attribut (wie bereits beim *Konzert*) ist die beiseitegelegte Cremoneser Geige, ein Instrument neuen Stils. Auch der Lautenspieler ist bei allen Fassungen ähnlich. Da er sich mit der Laute als Bassstimme begleitet, steht der Bassus in archaisierenden Frakturlettern auf dem unteren der beiden Madrigal-

5 Laut Schreiben Cavalieris an den Großherzog von Toscana vom 18. 12. 1599.

4. Siegreicher Amor (1601/1602)



Amore vittorioso, Caravaggio (1602). Foto: Joerg P. Anders

Diesem Bild werden viele Deutungen zugeschrieben, doch keine ist vom Künstler autorisiert. Die meisten postumen Titel reichen von „Amor als Sieger“ (zit. nach Röttgen, 1993, S. 5)⁷; „Lachender Amor, im Begriff, die Welt [Wissenschaft und Kunst] gering zu schätzen [zu verachten]“ (vgl. Salerno, 1960, S. 135)⁸; „Allegorie der Musik“; „V. Giustiniani als Sieger und Schirmherr aller Künste“ (vgl. Preimesberger, 2003)⁹ und ganz konkret: „Irdischer Amor“¹⁰. Für letzteres plädiert auch Herwarth Röttgen (1993):

7 Der römische Kunsttheoretiker Giovanni Pietro Bellori sprach in *Vite de' Pittori, Scultori et Architetti moderni* (1672) vom „Amore vincitore“.

8 „Un Amore ridente, in atto di dispregiare il mondo“, heißt es im Gemäldeinventar, das 1638 beim Tod von V. Giustiniani angefertigt wurde.

9 Preimesberger betont die allusive Struktur: Als „Impresa oder gemalte Devise gelte das V des Vor-

Das V des aufreitenden Siegers spreizt sich über das weiße Tuch: Ein scharfer und an dieser Stelle eigentlich überraschender Faltenkniff [hat] die Form der Vulva, der weiblichen Scham. [... Aus diesem *semantischen Zeichen* schlussfolgert er die] Aufforderung zum kopulativen Akt, zur Geschlechtlichkeit als Triumph über Kultur und Macht. Dies ist das Signal des Bildes. (S. 41, 46)

Eine völlig andere Interpretation führt zur Titulierung „Caravaggio als Sieger“ (Strinati, 2001), welche ein Freund Caravaggios, der Jurist Marzio Milesi, präferierte. Jener dichtete für das Epitaph (1610): „De Michaelae Angelo da Caravaggio, qui Amorem omnia subigentem pixit.“ Diese Verse entsprechen seinem Zweizeiler auf das Gemälde, das er mit einem Vergil-Zitat eröffnete: „Omnia vincit Amor, et nos cedamus Amori“¹¹ (Amor besiegt alles, und auch wir fügen uns Amor). Das aus dem Kontext gelöste Motto „Omnia vincit Amor“ übersteigert er zu einem Künstlerlob, demzufolge der Maler *alles* besiegt: Körper *und* Seele, äußere Gestalt *und* innere Verfasstheit. Das Gesamtdistichon lautet:

Omnia vincit amor, tu pictor et omnia vincis, *Alles besiegt Amor, auch du, Maler, besiegst alles,*
Scilicet ille animos, corpora tuque animos. *Jener natürlich die Seelen, du die Körper und die Seelen. (zit. nach Milesi & Hess, S. 289)*

Die einzige zeitgenössische Beschreibung, die Deutungsansätze vermeidet, stammt wiederum von Giovanni Baglioni: „Für den Marchese Vincenzo Giustiniani machte er einen sitzenden Cupido, nach der Natur abgebildet, so wohlkoloriert, dass er unter den Werken Caravaggios über alle Maßen bezauberte“ (Baglione, 1642, S. 403).

Klar zu sein scheint einzig das Modell: Cecco da Caravaggio, ein Malergeselle von damals 12 Jahren, der bei Caravaggio arbeitete und „mit ihm schlief“,

namens Vincenzo. Es eröffne das Madrigal, es zeige sich in der Verkürzung des Winkelmaßes und der Spreizung des Knabenkörpers. Zudem formierten sich Zirkel + V des Winkelmaßes zu einem „A“ (= Architektur), was auf eine weitere Kompetenz Giustinianis abziele.

10 Schon der römische Maler Orazio Gentileschi nannte 1603 das Bild einen „Amor terreno“. Diesen Titel übernimmt auch Herwarth Röttgen für seine grundlegende Monografie.

11 Vergil: 10. Ekloge, Vers 69

wie 50 Jahre später der Engländer Richard Symonds in seinem Tagebuch zu bezeugen vorgibt: „Der Cupido Caravaggios [... war] Cecco di Caravaggio [... Es] war der Körper und das Gesicht seines eigenen Boys oder Dieners, der mit ihm schlief [that layed with him]“ (zit. nach Wiemers, 1986).

Einerseits liegt wohl die Nachbildung eines bestimmten Knabenkörpers vor, also eine Nachahmung der Natur, zum anderen jedoch folgt die Körperpose idealen (künstlerischen) Vorbildern. Es genügt der Blick auf Michelangelos Opera, einmal auf die beiden Zeichnungen *Ganymed vom Adler* [alias Zeus] *gepackt* und *Der Traum (Il Sogno)*, von denen sein Mäzen del Monte bekanntermaßen Kopien besaß, dann auf den *Sieg* vom Juliusgrab und nicht zuletzt auf die Darstellung des Bartholomäus in der *Cappella sistina*. Rudolf Preimesberger ist überzeugt, dass Caravaggio eine *imitatio* von Michelangelo angestrengt habe, und dies in provozierender und kontrapunktierender Weise (vgl. Preimesberger, 2003, S. 243 ff.). Natürlich kannte Caravaggio die öffentliche Kritik, vor allem des Klerus, welche die *Schamlosigkeit* der Nackten des *Jüngsten Gerichts* (1541) beanstandet hatte, und er wusste um die Tatsache, dass laut Beschluss des Trienter Konzils von 1564 die Genitalien durch Übermalungen von Daniele da Volterra verhüllt wurden. Doch existierten und kursierten bereits etliche Kopien ohne die verhüllenden Übermalungen. Nun entsprechen Körperpose und Armhaltung des Knaben gerade jenem Heiligen des *Jüngsten Gerichts*, der in der einen Hand seine Haut hält, welche mit der Signatur Michelangelos besetzt ist, und in der anderen das Messer, welches das Martyrium ermöglichte. „Will er eine ‚Wahrheit der Kunst‘ wiederherstellen“, fragt Preimesberger. Doch warum hat Caravaggio einen alten Mann und keinen der schönen Jünglinge (*ignudi*) Michelangelos als Vorlage gewählt? Preimesberger vermutet die „klassische Figur der selbst-gestellten ‚Schwierigkeit‘ [...] einer *imitatio*, der das Moment des Übertreffen-wollens, der *superatio* inhärent zu sein scheint“ (vgl. ebd.). Zugleich liege ja eine *Paradoxie* darin, dass a) ein Knabe anstelle eines alten Mannes und b) der Apostel und Märtyrer als sinnlicher Ephebe oder *amor profano* dargestellt werde.

Besonders virulent erscheint der Bezug zu einer allegorischen Zeichnung von 1532/33, die fast an jene berühmte Schöpfungsszene in der Sixtinischen Kapelle denken lässt, in der Adam durch die Berührung Gottes zur Existenz erwacht. Giorgio Vasari taufte diese (früher entstandene) Zeichnung, die

ihm als Stich vorlag, *Il Sogno (Der Traum)*. Geschenkt hat sie Michelangelo seinem Liebling Tommaso de' Cavalieri. Sie zeigt einen nackten Jüngling, der sich wie Caravaggios Amor, in ähnlich gespreizter Pose an einen Erdglobus anlehnt. Nur lacht er nicht den Betrachter an, sondern hebt den Kopf zu einem herabschwebenden Genius, welcher ihm einen Traum (oder gar den göttlichen Odem?) ins Ohr zu blasen scheint. Weitere schemenhafte Szenen zeigen die sieben Todsünden, sodass ein erzieherisches Anliegen vorliegt (Sonnabend, 2009, S. 126). Matthias Winner (1992) hat eine beeindruckende Studie vorgelegt, in der er den biblischen und ikonografischen Bezug herausarbeitet (S. 253 ff.) und zu Recht auf Genesis 2,7 verweist: „und [Gott] blies ihm ein den lebendigen Odem in sein Gesicht. Und also ward der Mensch eine lebendige Seele.“ Es geht also um einen himmlischen Beseelungsvorgang. Dass die Masken, die unter dem Knaben in Kästen liegen, amoralische Bedeutung haben, belegt ein Zitat des heiligen Hieronymus, welches die Ebenbildlichkeit des Menschen zum Thema hat: „Aber obwohl wir zum Ebenbild Gottes geschaffen wurden, halten wir uns in unserer Lasterhaftigkeit hinter vielfältigen Masken verborgen.“¹²

Daraus folgt: „Solange der nackte Jüngling sein Gesicht nicht hinter einer Maske verbirgt, bleibt seine unverstellte Schönheit das wahre Ebenbild Gottes“ (Winner, 1992, S. 263). Hilfreich für eine Interpretation sind die neuplatonisch inspirierten Verse Michelangelos:

„Die Seele freut sich, ist sie getrennt vom Körper.“

„Der Tod [...] entfesselt Körper und Seele.“

„Da doch der Himmel uns die Seele leiht und die Erde den Körper [...]“¹³

Besonders aufschlussreich ist sein leidenschaftliches Sonett an den schönen Adressaten der Zeichnung:

12 Brief aus dem Jahr 382

13 Rime, Nr. 220, 224 und 226

<i>Per ritorna là dove venne fora</i>	<i>Um dorthin zurückzukehren, wovon sie ausge-</i>
	<i>gangen,</i>
<i>l'immortal forma al tuo carcer terreno</i>	<i>kam die unsterbliche Form herunter in deinen</i>
	<i>irdischen Kerker</i>
<i>venne con l'angel di pietà si pieno</i>	<i>Wie ein Engel von lebendigem Mitleid erfüllt,</i>
<i>che sana ogn'intelletto e'l mondo onora.</i>	<i>der jeden Verstand heilt und die Welt ehrt.</i>
<i>(...)</i>	<i>(...)</i>
<i>nè Dio, suo grazia, mi si mostra altrove</i>	<i>Gott in seiner Gnade zeigt sich mir nirgendwo</i>
<i>più che'n alcun leggiadro e mortal velo,</i>	<i>mehr als in irgendeinem schönen und sterblichen</i>
	<i>Schleier,</i>
<i>e quel sol amo perch' in lui si specchia.</i>	<i>den allein ich liebe, weil Er sich in ihm widerspie-</i>
	<i>gelt.</i>

Hier steigt also die Seele in Gestalt des Pneuma in ihren „irdischen Kerker“ herunter. Folglich zeigt die Zeichnung die „unsterbliche Form“, die „wie ein Engel“ herabsteigt, die „jeden Verstand heilt und die Welt ehrt“. Die Zeichnung realisiert also keinen *Traum*, sondern den Akt der Beseelung, Heilung und Heiligung. Sie müsste also eher heißen: Akt der Beseelung oder heilende Berührung von Körper und Seele, Materie und Form.

Eine weitere religiöse Dimension eröffnet der Blick auf Raffaels *Heilige Cäcilie* (1514), von der bereits um 1600 in einer römischen Kirche eine Kopie hing, sodass Bild und Thematik in der römischen Malerszene bekannt waren. Der Vergleich zeigt, dass Caravaggios Stilleben zu Füßen des Jünglings, bestehend aus zerbrochenen und ineinander verkeilten Instrumenten, ein Zitat desjenigen zu Füßen der heiligen Cäcilie ist. Hier sei daran erinnert, dass Raffael mit der Darstellung der Musikheiligen auch eine „ernste [kunst]politische Botschaft“ übermitteln wollte, schließlich hatte Leo X. die Instrumentalmusik in der Kirche abgelehnt, weshalb Raffael das Instrumentarium in den Händen und unter den Füßen der Heiligen demonstrativ zerbrechen lässt. Der Legende entsprechend hält Cäcilia ihre Lippen geschlossen und singt „mit dem Herzen“. Ihr innerer Gesang harmonisiert mit dem der Engel, die über ihr schweben; er ist im Gleichklang mit der *musica coelestis*, der Himmelsmusik, und „offenbart die göttliche Bedeutung, den religiösen Sinn aller christlichen Musik“ (Keppler, 1905, S. 90).

Nun ist der Signalcharakter des Caravaggio-Gemäldes scheinbar säkularisiert, aber nichtsdestotrotz ist er ebenso zwingend, wenn man die Zitate und ihre Varianten in die interpretierende Betrachtung mit einbindet. Auch Giustiniani, stolzer Besitzer dieses Gemäldes, wusste um dessen Offenbarungscharakter. Dank der historiografischen Studien des Frankfurter Malers Joachim von Sandrart (1675), der von 1632 bis 1635 die Kunstgalerie Giustinianis beaufsichtigte, wissen wir, wie raffiniert Giustiniani Hängung und Präsentation des Bildes *inszeniert* hatte, indem er eine ungewöhnliche und geheimnisvolle Verhängung des Bildes verordnete:

Dieses Stück war neben andern 120 von den fürtrefflichsten Künstlern gemacht, in einem Zimmer und öffentlich zu sehen, aber es wurde auf mein Einrathen mit einem dunkelgrün seidenen Vorhang bedeket und erst, wenn alles andere zu Genüge gesehen worden, zuletzt gezeigt, weil es sonsten alle andere Raritäten unansehnlich gemacht, so dass es mit gutem Fug eine Verfinsterung aller Gemälde mag genennet werden. (S. 276 f.)

Zu Recht vergleicht Röttgen diesen Enthüllungsakt mit jenem des Allerheiligsten im Tempel: „Es erhöhte wie beim gemalten Vorhang der *Sixtinischen Madonna* den Erscheinungscharakter der göttlichen Figur“ (Röttgen, 1993, S. 7). Und Preimesberger spricht von einer „Semantik des Erscheinens der Wahrheit“ (s.o.). Die Vielschichtigkeit der Bezüge dürfte offenlegen, dass diese *Wahrheit* mehr bedeutet als sexuelle Befreiung, als Triumph des Malers über seine Vorläufer oder als Verherrlichung seines Auftraggebers. Diese zeigt sich bereits in der Art, wie er die Doppelnatur der Liebe betont – zum einen realisiert durch die mehrfarbigen Pfeile Amors (rot und schwarz), zum anderen durch die Symbolik der gestimmten und verstimmtten Saiten der am Boden liegenden Saiteninstrumente (Geige und Laute). Hier werden scheinbar gegenteilige (und sich doch ergänzende) Seiten des Eros angesprochen: der profane, der pädagogische, der künstlerische und der religiöse Eros. Die neuplatonische Schule hatte also tiefe Spuren hinterlassen.

Zusammenfassend sei festgehalten: Bilddominant ist der Knabe mit seinem kindlich-gewinnenden Lächeln, seiner unschuldig-aufreizenden Pose, der aller weltlichen Androgynität zum Trotz nicht mit lieblichen Amorflügeln ausgestattet, sondern mit den Adlerflügeln des Zeus *gedelt* ist. Dann sind da

die vielen Bildattribute, die zu Assoziationen, Querverweisen und polyvalenten Vernetzungen einladen. Doch die gewichtigsten Deutungsindizien bieten die Zitate aus Werken Michelangelos und Raffaels, welche die Referenz der Heiligen (Cäcilie und Bartholomäus), der Götter (des heidnischen Göttervaters Zeus und des christlichen Schöpfergottes), des künstlerischen Genius und der unsterblichen Seele heraufbeschwören. Sie konnotieren Göttliches, verleihen der modernen Kunst auf dem Fundament neu interpretierter Traditionen Zukunftsorientierung und Unsterblichkeit. So wirkt das Bild wie das Standbild einer Theaterhandlung, in der Symbolfiguren – vergleichbar jenen in Cavalieris *Rappresentazione* (s. o.) – als Handlungsträger fungieren und die Geburtsstunde der modernen, noch jungen Oper ahnen lassen. Ein treffender Bildtitel wäre wohl: Das Erscheinen zukünftiger Wahrheit in Musik und bildender Kunst.

Bibliografie

- Baglione, G. (1642). Le vite de' pittori, scultori et architetti. Dal Pontificato di Gregorio XIII. del 1572. In *fino a' tempi di Papa Urbano Ottavo nel 1642*, Roma 1642.
- Bridgman, N. (1965). Giovanni Camillo Maffei et sa lettre sur le chant. *Revue de Musicologie*, 38, S. 3–38.
- Camiz, F. T. (1991). Music and Painting in Cardinal del Montes Household. *The Metropolitan Museum Journal*, 26, S. 213–226.
- Caravaggio (Merisi, Michelangelo da 1571-1610). Amore vittorioso (Cupido), 1602. Berlino, Gemaeldegalerie, Staatliche Museen zu Berlin. Olio su tela, 156 x 113 cm. Inv. 369. Foto: Joerg P. Anders.© 2012. Foto Scala, Firenze/BPK, Bildagentur fuer Kunst, Kultur und Geschichte, Berlin
- Caravaggio in Holland. (2009). *Musik und Genre bei Caravaggio und den Utrechter Caravaggisten*, Ausstellungskatalog Städels Museum, Frankfurt am Main.
- Dal Bello, M. (2010). *Die Bibel des Caravaggio: Bilder aus dem Alten und Neuen Testament*. Regensburg: Schnell + Steiner.
- Dekiert, M. (2009). Musikinstrumente in den Genreszenen der Utrechter Caravaggisten. In *Caravaggio in Holland. Musik und Genre bei Caravaggio und den Utrechter Caravaggisten*, S. 65–79.
- Eclercy, B. (2009). Erfahrungshorizont Rom. Die Musikantenbilder Caravaggios und der italienischen Caravaggisten. In *Caravaggio in Holland. Musik und Genre bei Caravaggio und den Utrechter Caravaggisten*, S. 19–35.
- Keppler, Bischof P. W. von (1905). Raffaels Caecilia, zitiert nach Gurlitt, W.: Die Musik in Raffaels Heiliger Caecilia. In *Jahrbuch der Musikbibliothek Peters* 45, 1938, S. 84–97
- MacClintock, C. (Hrsg. u. Übers. von: Giustiniani, V.). (1962). Discorso sopra la musica. In *Musicological Studies and Documents* 9.
- Milesi, M. & Hess, J. (1952). *Modelle e modelli del Caravaggio*, Commentari.
- Moretti, B. (2008). Beitrag über die Musik Bigonzettis. In *Caravaggio (Tanzstück von Mauro Bigonzetti)*, Programmheft, Staatsballett Berlin, Staatsoper unter den Linden.
- Phillips, T. (1998). *Musik der Bilder: von der Frühzeit bis zur Gegenwart*. München: Prestel.
- Poseq, G. (1990). Bacchic Themes in Caravaggios Juvenile Works. *Gazette des Beaux Arts*, 6, S. 113–121.

- Preimesberger, R. (2003). Michelangelo da Caravaggio – Caravaggio da Michelangelo. In V. v. Rosen (Hrsg.), *Der stumme Diskurs der Bilder: Reflexionsformen des Ästhetischen in der Kunst der Frühen Neuzeit* (S. 243 -260). München: Dt. Kunstverl.
- Röttgen, H. (1993). *Caravaggio, der irdische Amor oder der Sieg der fleischlichen Liebe*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Salerno (1960). The Picture Gallery of Vincenzo Giustiniani. *The Burlington Magazine*, CII, 685.
- Sander, J./Eclercy, B. (2009). Einleitung (des Ausstellungskataloges). In Caravaggio in Holland. *Musik und Genre bei Caravaggio und den Utrechter Caravaggisten*, S. 11–14.
- v. Sandrart, J. (1925). *Academie der Bau-, Bild- und Mahlerey-Künste, Nürnberg 1675, ediert und kommentiert von Peltzer, A.R.*. München: Hirth.
- Sonnabend, M. (2009). *Michelangelo. Zeichnungen und Zuschreibungen*. Städel Museum (Ausstellungskatalog). Frankfurt am Main.
- Strinati, C. (2001). Caravaggio als Sieger. In *Musik in der Malerei des 16./17. Jahrhunderts*. Wien.
- Uberti, M. (1981). Vocal Techniques in Italy in the Second Half of the 16th Century. In *Early music*.
- Wiemers, M. (1986). Caravaggios „Amore Vincitore“ im Urteil eines Romfahrers um 1650. In *Pantheon, XLIV*, 1986.
- Winner, M. (1992). Michelangelos „Il Sogno“ as an Example of an Artist’s Visual Reflection in His drawings. In *Michelangelo Drawings* (S. 227–242), Hannover/London; deutsche Übersetzung in H.W. Henze (Hrsg.). (1999), *Musik und Mythos*, Frankfurt a.M: Fischer-Taschenbuch-Verl.

„Musik ist ein ständiges Sich-Erinnern“

Die Individualisierung musikalischer Erinnerung am Beispiel der Rezeption von Kinderliedern und Kanons bei Herta Müller und Senta Berger

Friedhelm Brusniak

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Klaus Röhring zum 70. Geburtstag

Abstract

„Die Musik geht in der Zeit vor sich. Die Erlebnisform der Zeit heißt Erinnerung. Musik ist ein ständiges Sich-Erinnern.“ Mit dieser Feststellung hat Franz Werfel in seinem Roman *Verdi* (1924) den aktiven Vorgang des Sich-Erinnerns in den Mittelpunkt gestellt und damit auch Anregungen für die Musikpädagogik in der Diskussion um die „Individualisierung der Erinnerung“ (Clemens Wischermann) gegeben. Anhand von ausführlich zitierten Textquellen aus dem Werk der Literaturnobelpreisträgerin (2009) Herta Müller und einer Schlüsselszene aus dem Filmdrama *Lamorte* (1997) von Ulli Schwarzenberger, in der Regie von Xaver Schwarzenberger, mit einer Starbesetzung um Senta Berger, Nicole Heesters und Christiane Hörbiger wird auf die in Musikstücken gespeicherten und mit der Erinnerung zu „Erlebnismomenten der Biographie“ aufs Engste verbundenen „Erinnerungswerte“ (Hanns-Josef Ortheil) im Allgemeinen und auf das „Erinnerungsvolumen“ (Herta Müller) von Liedern und Gesängen im Besonderen aufmerksam gemacht. Bei der Auswahl der Beispiele wurden solche Quellen berücksichtigt, in denen vor allem Kinderlieder, Volkslieder und volkstümliche Lieder bzw. im Film *Lamorte* der populäre Kanon *Abendstille überall* in ungewöhnlichen autobiografischen Kontexten eine zentrale Rolle spielen, um auf die Problematik des Erinnerungsvorgangs überhaupt sowie auf die Nachhaltigkeit allererster Sozialisation und musikalisch-kultureller Prägungen in Kindheit und Schule hinzuweisen. Aspekte der Individualisierung musikalischer Erinnerung scheinen in besonderer Weise geeignet,

über musikalische und musikpädagogische Fragestellungen hinaus Impulse für einen integrativen Unterricht zu geben.

„Die Musik geht in der Zeit vor sich. Die Erlebnisform der Zeit heißt Erinnerung. Musik ist ein ständiges Sich-Erinnern“ (Werfel 2006, S. 135). Mit dieser Feststellung hat Franz Werfel 1924 in *Verdi. Roman der Oper* seine ursprüngliche Definition „Musik ist Erinnerung“ in der Erzählung *„Die Erschaffung der Musik“* (Werfel 1989, S. 48 f.) von 1913¹ in bemerkenswerter Weise verändert. War Musik für den von Platon und Schopenhauer beeinflussten Werfel zuvor – wie Adolf D. Klarmann treffend formulierte – „Erinnerung an früheres Dasein“, „Erinnerung der Seele“, „In-Gott-Sein“, „Weg zu Gott“ und „Rückkehr zu Gott“ (Klarmann 1931, S. 17 ff., S. 22), stellte er nun den aktiven Vorgang des Sich-Erinnerns selbst in den Mittelpunkt.² Damit wurden nicht nur musikpsychologische und musiktherapeutische, sondern auch musikwissenschaftliche und musikpädagogische Perspektiven eröffnet, die ungeachtet der Frage nach der Aktualität von Werfels Musikanschauung zu Beginn des 21. Jahrhunderts in dem anhaltenden Diskurs über Aspekte des musikalischen Gedächtnisses und der musikalischen Erinnerung mehr als bisher berücksichtigt werden sollten.³

Angeregt durch Franz Werfels Gedanken,⁴ soll aus aktuellem Anlass – Herta Müllers Dankrede nach der Entgegennahme des Hoffmann-von-Fallersleben-

1 Wörtlich zitiert auch in *Blasphemie eines Irren* (Werfel 1989, S. 106).

2 Vgl. dazu die Beiträge von Auckenthaler 1996, S. 13; Partsch 1996, S. 31; Abels 1996, S. 33 f.; Michaels 1996, S. 108; zum Forschungsstand vgl. auch Kreuzer 2007, Sp. 782 f.

3 Zu musikwissenschaftlichen Ansätzen zur kulturellen Gedächtnis- und zur Erinnerungsforschung vgl. Finscher 1988, S. 293–310 sowie Dorschel/Aringer 2007. In ihrem Kolloquiumsbeitrag „Erinnerung als Wiederholung – Zwischen mnemonischer Kultur und kreativem Muster“ (Sommersemester 2010) im Institut für Musikforschung der Universität Würzburg machte Ariane Jeßulat (Hochschule für Musik Würzburg) auf Perspektiven für die musikwissenschaftliche Analyse aufmerksam, die auch für die Musikpädagogik bedenkenswert erscheinen, in diesem Zusammenhang jedoch nicht weiter verfolgt werden können: „Der methodische Ansatz, Erinnerung in der Musik nicht so sehr als Akt der Rezeption als vielmehr in der Gedankenfigur der Wiederholung strukturell zu erfassen, bietet den methodischen Vorteil, die gelegentlich problematische Hypothese einer intendierten erinnernden Rezeption als zentralen Ansatz durch die weniger hypothetische Untersuchung von Phänomenen der Wiederholung in Werken von indiziert erinnerndem Gestus zu untersuchen, letztlich auch den Historismus weiterdenkend mit dem Ziel, den ästhetischen Raum zu bestimmen, den das Kunstwerk als die Erinnerungsarbeit des Hörers einbeziehende Konstruktion aufspannt.“ Ich danke Ariane Jeßulat für die freundliche Erlaubnis, aus ihrem Vortragsmanuskript zitieren zu dürfen.

4 Für konstruktive Gespräche über Fragen der Musikalität und der Musikanschauung bei Franz Werfel aus der Perspektive der Musikpädagogik danke ich herzlich meiner Tochter Ruth Brusniak.

Preises für zeitkritische Literatur 2010 am 27. März 2010 in Wolfsburg mit eigenen Erinnerungen an Kinderlieder von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben⁵ – im Folgenden aus dem literarischen Werk der Literaturnobelpreisträgerin sowie am Beispiel eines von Senta Berger vorgeschlagenen Kanons im Film *Lamorte* (1997) auf die Bedeutung einer „Individualisierung der Erinnerung“ für die Musikpädagogik aufmerksam gemacht werden (Wischermann 1996, S. 55–85). Zugleich bietet sich damit die Gelegenheit, eigene Studien zur Lied- und speziell zur Kinderlied-Forschung⁶ sowie zur Geschichte und Entwicklung des gemeinsamen und des vereinsmäßig organisierten chorischen Singens⁷ weiter voranzutreiben. Gesänge und Lieder als kollektive wie als persönliche *Erinnerungsschätze* zählen bis in die Gegenwart zu den integrierenden und wirkungsmächtigen Faktoren unserer Musikkultur und enthalten – wie die jüngsten Projekte zur Förderung des Singens in Kindergärten und Schulen sowie Untersuchungen aus Bereichen der musikalischen Seniorenarbeit, der Musikgeragogik und der Musiktherapie nachdrücklich bestätigen – ein noch längst nicht ausgeschöpftes gesellschafts- und bildungspolitisches sowie musikalisch-kulturelles Potenzial.⁸

Herta Müllers autobiografische Erinnerungen an und ihre Reflexionen über Lieder, vor allem Kinderlieder und Volkslieder des 19. Jahrhunderts, sowie an und über das Liedersingen und seine Wirkung auf sich selbst und auf andere, aber auch die ungewöhnliche Funktion eines bekannten, von prominenten Schauspielerinnen um Senta Berger gesungenen Kanons aus der Ju-

5 Müller 2010, S. 20–30; ich danke bei dieser Gelegenheit dem Präsidenten der Hoffmann-von-Fallersleben-Gesellschaft e.V., Herrn Dr. Kurt G. P. Schuster (Wolfsburg-Fallersleben), noch einmal für die freundliche Erlaubnis, aus dem seinerzeit noch im Druck befindlichen Manuskript von Herta Müller zitieren zu dürfen. Die Dankrede ist inzwischen auch auf der Homepage der Hoffmann-von-Fallersleben-Gesellschaft e.V. zu finden (zuletzt aufgerufen am 23. 01. 2011): http://www.hoffmann-von-fallersleben-gesellschaft.de/preisrede_hertamueller.pdf.

6 Zu den *Kinderliedern* von Hoffmann von Fallersleben vgl. Brusniak 2006, S. 85–99 und Brusniak 2012.

7 Vgl. den Forschungs- und Literaturbericht von Brusniak 2010, S. 68–77 sowie Brusniak 2001, S. 10–14, worin dezidiert auf die Unterscheidung von „kommunikativem“, „kollektivem“ und „kulturellem Gedächtnis“ im Sinne von Jan und Aleida Assmann sowie Ute Frevert Bezug genommen wird: Assmann 21999; Assmann/Frevert 1999. Vgl. darüber hinaus noch Brusniak 2008, S. 79–82 und Brusniak 2010a, S. 178–185 mit weiterführender Literatur, auch zu musiktherapeutischen Aspekten, angeregt durch Muthesius 2001.

8 Dies bestätigen auch Fallstudien, die im Rahmen von Qualifikationsschriften an meinem Lehrstuhl angefertigt wurden, so z. B. von Monika Freifrau von Rotenhan (2010), Magisterarbeit an der Philosophischen Fakultät I der Universität Würzburg 2010, deren Ergebnisse im November-Heft 2010 der *Neuen Chorzeit* präsentiert wurden (S. 8 f., Gespräch mit Eva Krautter).

gendbewegung im Kontext eines Films vom Ende des 20. Jahrhunderts scheinen aufgrund ihres selbstverständlich und *volkslied-ideologisch unverkrampft* wirkenden Umgangs mit dem Liedgut⁹ in besonderer Weise geeignet, Karl-Heinz Lembecks Rehabilitierungsversuch der geschichtskonstitutiven Kompetenz des Subjekts im Sinne Diltheys zu folgen:

Diesem Verständnis nach erweist sich die Autobiographie als authentische Form von Geschichtsschreibung, weil das historische Subjekt darin als Protagonist, Quelle und Berichterstatter zugleich fungiert, und weil dennoch die damit verbundene ‚Legitimität‘ des historischen Zugriffs keine autistische Anmaßung ist, sondern an Bedeutungszusammenhängen orientiert bleibt, die allesamt unter dem anthropologisch-praktischen Primat dessen stehen, was Bergson als ‚Aufmerksamkeit auf das Leben‘ bezeichnet hat“ (Lembeck 2010, S. 242).¹⁰

1. „Ich treffe meine Vergangenheit in der Gegenwart“ (Herta Müller)

Die Entscheidungen zur Verleihung des Franz-Werfel-Menschenrechtspreises des Zentrums gegen Vertreibungen (2009) und des Hoffmann-von-Fallersleben-Preises für zeitkritische Literatur (2010) an Herta Müller waren bereits gefallen, als am 8. Oktober 2009 bekannt gegeben wurde, dass die aus dem Banat stammende und seit ihrer Ausreise 1987 in der Bundesrepublik Deutschland lebende deutsch-rumänische Schriftstellerin für ihr Gesamtwerk über die rumänische Diktatur unter Nicolae Ceaușescu mit dem

9 Entsprechende Reaktionen von Teilnehmern meiner Lieddidaktik-Seminare wurden auch von Kongressteilnehmern in Brixen bestätigt, die sich vor allem von der Authentizität – nicht nur Herta Müllers, sondern auch der Schauspielerinnen bzw. Sängerinnen in *LAMORTE* – beeindruckt zeigten und damit den außergewöhnlichen Dokumentationsgehalt der Text- und Filmquellen unterstrichen.

10 Ich danke Karl-Heinz Lembeck auch an dieser Stelle für seine stets offene Gesprächsbereitschaft und seinen fachlichen Rat. Nicht eingegangen werden kann im Folgenden auf die Diskussion über Eduard Husserls Darstellung des „Zusammenwirkens von Retention, Präsentation und Protention“ im Sinne der Zeitauffassung des Augustinus, wonach „bei der Wahrnehmung des Ganzen (einer Melodie, eines Tones) ‚Erinnerung‘, aktuelle ‚Wahrnehmung‘ eines Teils und ‚Erwartung‘ des noch Ausstehenden zusammenfließen“, und über das Phänomen der „Ausdehnung“ der Gegenwart (vgl. hierzu Houben 1992, S. 34).

Nobelpreis für Literatur (2009) ausgezeichnet werden würde, den sie am 10. Dezember 2009 in Stockholm entgegennahm.¹¹

Schon lange hatte die Literaturkritiker und Germanisten Müllers Schreibverfahren fasziniert, das nach Norbert Otto Eke als „einer der Logik des Kame-rablicks folgenden“ „kombinatorischen Demontage“ (Peter Motzan, 1983) „unmittelbar zurück zunächst auf die Inszenierungen der Macht durch Sprache und Zeichen im diktatorisch regierten Rumänien der Ceauçescu-Ära“ (Eke 1997, S. 489) wies. Herta Müllers „poetologisches Programm einer zugleich destruktiven und konstruktiven (produktiven) Aggression“ komme in ihren Texten – so Eke – „in einer Reihe formaler Konsequenzen unmittelbar zum Ausdruck, deren Tragfähigkeit für die Großform des Romans in der Kritik durchaus nicht unumstritten geblieben“ sei. Die Form tendiere „zum Fragmentarischen, zum Bruchstück, zum Kleinteiligen“; ihr Kennzeichen sei „die parataktische Reihung, die additive Fügung, das Stakkato von Sätzen und Absätzen, von synkopisch geschnittenen Bildfügungen und abrupten Bildbrüchen, das den Text zerdehnt und den Erzählfluß ins Stocken geraten lässt.“ Das Textgewebe entwickle sich „in Schüben, Brüchen und Sprüngen, in denen die Fabel, die erzählte Geschichte, häufig eine nur noch nachgeordnete Rolle“ spiele. „Skelettiert auf ein knappes Grundgerüst“, sei sie „oft nur noch in kargen, nicht selten dabei autobiographischen Linien vorhanden.“ An die Stelle weit gefächerter Erzählbögen trete „das Kleine, die Miniatur: Wahrnehmungssplitter, angeordnet zu Rhythmuseinheiten (denen die Sätze untergeordnet sind)“ (Eke 1997, S. 482).

Wie intensiv sich Herta Müller mit grundsätzlichen Fragen der Erinnerung beschäftigt hat, lassen ihre präzisen Beobachtungen und Schlussfolgerungen erkennen, die sie in ihrer Vorlesung für die Tübinger Poetikdozentur 2000 zum Thema *Zukunft! Zukunft?* formuliert und später (2003) als autobiografischen Essay *Zweimal anfassen – zweimal loslassen* veröffentlicht hat. Hier gelang es ihr auch, die Ambivalenz und Problematik des Erinnerungsvorgangs mit einem entsprechenden Wortspiel zu beschreiben:

Die einzelnen Momente aus der Vergangenheit könnten mir selber nicht so grell und neu durch die Gegenwart gehen, wenn ich sie seinerzeit, als sie gelebte Au-

11 Die Nobelvorlesung ist im Internet veröffentlicht (Müller 2009b).

genblicke waren, durchschaut hätte. Vielleicht mußte ich seinerzeit immer wieder zu viel auf einmal tun oder vermeiden. In jedem Geschehen stand ein Zwischenraum, das Nichtplazierte, das Kopfzerbrechen, vor wem und wann, wo und wie soll man reden oder schweigen. [...] Das Nachhinein schert sich nicht um die Trennung von Vergangenheit und Gegenwart. Die erinnerte Zeit von damals und die heutige, die ja an jedem nächsten Tag auch schon erinnerte ist, streunt nicht chronologisch durchs Gedächtnis, sondern als Facetten von Dingen. Es treffen immer neue Details aufeinander, sie paaren sich neu, sehen in jeder Paarung anders aus. Im Kopf marodiert das unterste Ausmaß der Dinge. Das Nachhinein ist angesichts dessen, was man drüber zu wissen glaubte, unverschämt neu. Das unterste Ausmaß feilscht mit der Gegenwart genau um das, was seinerzeit des Tuns nicht nötig und der Rede nicht wert gewesen ist. Die Mischung mit der Gegenwart legt hämisch die dritte, fünfte oder zwanzigste Facette der früheren Zeit frei, das unscheinbar versteckte Fadenzeug, welches damals zu nah hinter oder zu weit vor den Augen lag. Das Erinnern hat seinen eigenen Kalender: Lange Zurückliegendes kann kürzere Vergangenheit als gestern Geschehenes sein. Ich könnte sagen: Ich treffe meine Vergangenheit in der Gegenwart im Hin und Her vom Anfassen und Loslassen. [...] So verbinden sich Details von jetzt und damals. Unversehens, grundlos, unerlaubt entsteht die Vergangenheit in der Gegenwart (Müller ³2009e, S.106–108).¹²

Angesichts solcher Befunde und Beobachtungen erscheint umso bemerkenswerter, dass Lieder und Gedichte in den Publikationen Herta Müllers neben rein formalen Aspekten auffallend häufig als bewusst gewählte *Erinnerungsimpulse* für ihre autobiografischen Reflexionen fungieren. Wer auf die Suche geht, wird rasch fündig und angesichts der vielfältigen Kontexte reich belohnt, denn die Spannweite reicht von aufschlussreichen Erzählungen Müllers mit und über Liedersingen in der eigenen Kindheit über Erfahrungen und Berichte als Erzieherin im Kindergarten bis zu Schilderungen exis-

12 Vgl. hierzu auch Wawerzinek 2010, S. 206, der in seinem Roman *Rabenliebe* folgende Beobachtungen mitteilt: „Die Erinnerung ist ein Bürgersteig. Erinnern ist wie über Gehwegplatten kommen, die groß sind, manche zerbrochen. Die Abstände wachsen. Zwischenräume werden Mühe. Du kannst nicht mehr von der einen zur nächsten Erinnerung treten. [...] Du musst einzelne Erinnerungen verlassen, bevor sie schmelzen oder untergehen. Du verlierst die Orientierung. Du wirst zu deinem eigenen Erinnerungsspielball. Du springst auf der Stelle. Dir geht die Luft aus. Und doch willst du dich weiter erinnern, weiter verirren. Auffällig ist, wer orientierungslos abseits der Erinnerungen steht.“

tenzieller, lebensbedrohender Situationen im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.¹³ Bereits die wenigen – nach-stehend (auszugsweise) zitierten – Beispiele zum Kinderlied lassen erkennen, welche Diskussionsanregungen und didaktisch-methodischen Ansätze über den schulischen Musikunterricht hinaus für integrative Projekte zum Thema *Individualisierung der Erinnerung* aus solchen Texten gewonnen werden können.¹⁴

2. Kinderlieder in autobiografischen Berichten von Herta Müller

2.1 „Allererste Sozialisation“

In ihrer Dankrede für den Hoffmann-von-Fallersleben-Preis hat Herta Müller auf zwei Hoffmannsche Kinderlieder Bezug genommen, die in ihrem Leben eine ganz besondere Rolle spielten: *Alle Vögel sind schon da* und

13 Besonders hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf folgende Beispiele: Müller 2010, S. 22–25 (zu einem Kapitel aus Jorge Sempruns Buch *Schreiben oder Leben*, 1995, S. 44–48, das von der Erschießung eines jungen, *La Paloma* singenden deutschen Soldaten aus dem Hinterhalt handelt); ebda., S. 26 f. („Singen im Extremfall“: Herta Müller erinnert sich daran, wie ihre Großmutter bei der Bedrohung durch ein Wolfsrudel das Volkslied *Heißa, Kathreinerle, schmir dir die Schuh!* sang); Müller 2009a, S. 40 (zu den beiden Großmüttern: „Die eine Großmutter betet nicht zu Ende. Sie steht mitten im Gebet auf und geht. Die andere Großmutter singt das Lied zu Ende, ihr Gesicht ist schief, weil sie so gerne singt. [...] Die singende Großmutter lebt neun Jahre länger als die betende Großmutter. Und sechs Jahre lebt die singende Großmutter länger als ihr Verstand. Sie erkennt keinen mehr im Haus. Sie kennt nur noch ihre Lieder.“); Müller 2009c, S. 39 f., 43, 55, 67, 106, 154, 171, 198 (zum Thema „Lied und Gewalt“); Müller 2009d, S. 19, 78 f. („Viehwagenblues“); Müller 2010a, S. 224–228, bes. 227 f. (zu Heinrich Heines *Loreley* als „Klagelied über die Fluchtboten“ und zum rumänischen Schlager *Lalele*, den Roland Kirsch kurz vor der Ausreise Herta Müllers und zwei Jahre vor seinem Selbstmord zitierte).

14 Für den Brixner Vortrag waren zu den beiden im folgenden Zitat behandelten Liedern Hoffmanns von Fallersleben TV-Spots ausgewählt worden, die erwartungsgemäß Anlass zur Diskussion boten, und zwar zu *Alle Vögel sind schon da* ein satirischer Kurzfilm, in dem sich Jugendliche, die sich dem traditionell überlieferten Volksliedgut entfernt stehend zeigten und sich (angeblich) nicht in der Lage sahen, die Verszeile „Ansel, Drossel, Fink und ...“ korrekt zu vervollständigen; zu *Ein Männlein steht im Walde* einen Werbe-Spot des Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., der seit Oktober 2009 monatelang gesendet wurde und in dem das Rätsellied in – wie in Reaktionen von Zuschauern zum Ausdruck gebracht wurde – geschmackloser Weise missbraucht zu sein scheint, wenn angesichts eines blutüberströmten gefallenen Soldaten im Walde die verfremdete Textvariante „Ein Männlein liegt im Walde“ erklingt (URL: <http://bleafyourblog.blogspot.com/2009/09/ein-mannlein-liegt-im-walde.html>, Kommentar von Annette Heuer, Rechtenbach, vom 07. 12. 2009, zuletzt aufgerufen am 06. 01. 2011). Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Verwendung als parteipolitischer Werbespot: URL: http://www.focus.de/politik/deutschland/tid-20964/csu-kampagne-ein-maennlein-steht-im-walde-ganz-gruen-und-dumm_aid_589197.html, Kommentar von Martina Fietz, Berlin (Focus-Online 11.01.2011, zuletzt aufgerufen am 17.07.2011).

Ein Männlein steht im Walde. Es stand außer Frage, dass im Lied *Alle Vögel sind schon da* für alle Schulkinder in „kollektiver Erinnerung“ „die Antwort fertig war“,¹⁵ aber ebenso bedeutsam waren für sie persönlich das Rätsellied *Ein Männlein steht im Walde* und die damit verbundene individuelle Erfahrung von der *Trösterin Musica*:

Das kleine Lied [*Alle Vögel sind schon da*] von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben gehörte zum Dorf. Keines der Kinder wäre auf den Gedanken gekommen, daß ein Erwachsener es weit von hier und vor langer Zeit gedichtet hat. Die Großmütter kannten es, die Mütter und Tanten. In der Verbreitung war es alt, in der Begeisterung neu. Es war einem beim Singen, als hätte die Umgebung selbst im Verlauf aller Kindheiten aller Bewohner dies Lied hervorgebracht, so wie sie jedes Jahr das Frühjahr hervorbrachte. Warum nicht, der Wind konnte singen. Er sang immer anders: leer als fliegende Luft oder in den Baumkronen. Anders im Maisfeld als im Tabak- oder Getreidefeld. Und der Regen sang ganz anders, denn er war nicht aus Luft, sondern aus Glasschnüren. Das Lied war also noch mehr als Volksdichtung des kleinen Dorfes. So wie Wind und Regen sich ihr Lied machten, war auch *Alle Vögel sind schon da*. Von der Umgebung selbst gemacht und von uns nachgesungen.

Wie viele Kinder mögen es wohl sein, die Namen von Zugvögeln durch dieses Lied kennenlernten. Fallersleben hat für unzählige Generationen von Kindern die ersten Gefühle formuliert, ihnen Worte gegeben, die sich in der Umgebung umsehen: die zartgeschnittene, für Kinder zumutbare, Neugierde weckende, allererste Sozialisation.

Ein anderes Liedchen sang man genauso oft. Aber nicht so leicht, denn es machte nachdenklich:

Ein Männlein steht im Walde/ganz still und stumm,/Es hat von lauter Purpur ein Mäntlein um./Sagt, wer mag das Männlein sein,/Das da steht im Wald' allein/Mit dem purpurroten Mäntlein.

15 Zur Wirkungsgeschichte, auch in der Zeit des Nationalsozialismus, und zur Verbreitung vgl. Linder-Beroud 2009.

Im Chor machte es bloß ein bißchen nachdenklich. Die Tristesse kam nicht auf, weil niemand einsam war, wenn alle zusammen sangen. Dieses leise, getragene Lied wurde viel schöner, wenn man es für sich allein sang. Das Lied ist fragend, also unsicher. Und es gibt keine Antwort. Es hält mit sich selbst auch den Mund, der es singt, in der Schweben. Es steigt einem ein dunkler Geschmack in den Gaumen. Wenn man es zu Ende gesungen hat, wirkt es nach und macht Platz für die eigene Einsamkeit aller Art – und sei diese auch nur die Angst vor der viel zu großen Landschaft eines Flußtals. Ich habe das *Männlein im Walde* für mich allein im Tal gesungen. Es gibt der sogenannten grundlosen Angst recht, dieser Unsicherheit vor unserem schieren, immer unerklärlichen Vorhandensein auf der Welt. Es sozialisiert die Schattenseite in uns, gibt der Einsamkeit eine Selbstverständlichkeit an die Hand – und zwar die gleiche, die man von der Sorglosigkeit oder Freude kennt. Es legitimiert Trauer. Gerade als Kind muß man Trauer ertragen und einordnen lernen. Gerade als Kind, weil nichts, aber auch gar nichts um einen herum fertig ist, und man selbst am aller wenigsten. Kindheit ist wahrscheinlich der verworrenste Teil des Lebens. Es wird in daumenkleinen Details, die wir später mit einem glatten zweisilbigen Wort *Kindheit* nennen, soviel gleichzeitig aufgebaut und abgerissen wie später nie wieder.

Unter einem *Männlein im Walde* habe ich mir nie einen Pilz – oder gar eine Hagebutte – vorstellen können. Es war immer ein Mensch, ein Feld- oder Waldhüter, ein Nachtwächter. Auch was PURPUR bedeutet, wußte ich nicht. Kirsch- oder Apfelrot, Fleischrot, Blutrot – das gab es – Rosenrot. Und am Himmel Abendrot. Damit war alles Rote beschrieben. Und es gab PUR als reines Getränk im Wirtshaus – Wein PUR, wenn die Männer keinen ‚Gespritzten‘ haben wollten. Und Schnaps war sowieso PUR, wenn er nicht mit Zucker oder chemischen Farben gepantscht war. Deshalb hatte das Männlein im Walde einen PUR roten Mantel, an dem außer Rot keine andere Farbe war. Wahrscheinlich waren auch die Knöpfe und das Futter rot. Außerdem hatte das Männlein den Mantel nicht AN, sondern UM – was für mich die Umgebung war, Mohn im Getreide oder das Abendrot am Himmel.

Aus dem wörtlichen Nichtverstehen oder Falschverstehen kam wie so oft bei Kindern der schöne poetische Schrecken ins Lied: Ein Wächter allein mit der Unheimlichkeit der heranrückenden Nacht. Beim Kühehüten im Tal, sah ich ja jeden Abend, wie sich der Himmel rötet und herunterkommt, und das Gras frißt, wenn es dunkel wird, bis er den Tag geschluckt hat. Dann war alles leer gefressen

und schwarz. Ich wußte, daß ich auch gefressen werde, wenn ich nicht kurz davor ins Dorf komme, zu den gelben Glühbirnen auf der Hauptstraße, die um sich herum einen Tageskreis fressen konnten.

Das Eigenartige am Singen ist, daß man ohne zu sprechen und ohne zu weinen ins Fertige klagen kann. Deshalb war das *Männlein im Walde* gut fürs Singen im Tal. Und mir war, als würde gar nicht ich singen, sondern das Tal den Zustand des Männleins, der auch meiner war. Und warum? Damit ich weiß, daß nicht nur ich allein in diesem Tal bin. Vielleicht kann man die Einbildung, daß man mit jemandem in gleicher Aussichtslosigkeit zusammen ist, TROST nennen. Dieses Wort kannte ich, brauchte es aber nicht, weil ich getröstet war und mir den Trost womöglich verdorben hätte, wenn das Wort aufgetaucht wäre (Müller 2010, S. 20–22).¹⁶

2.2 Prägungen

In Herta Müllers autobiografischem Essay *Die rote Blume und der Stock* erfährt der Leser an einem konkreten Beispiel, wie in Rumänien „alle Ideologie des Regimes durch den Personenkult Ceauçescus gebündelt“ (Müller ³2009f, S. 151) wurde. Bereits nach zwei Wochen Arbeit als Kindergärtnerin merkte sie, dass „die Imitation Ceauçescus schon bei Fünfjährigen unübersehbar war“ (ebd.). Die Kinder waren „versessen auf Parteigedichte und patriotische Lieder und die Landeshymne“ (Müller ³2009f, S. 152 f.). Diese politische Indoktrination und Manipulation hatte nichts mit dem zu tun, was Herta Müller mit „Individualisierung musikalischer Erinnerung“ hätte verbinden können. Mit Entsetzen beobachtete sie das Verhalten der Kinder beim Absingen der „Landeshymne“ und erschrak über ihre beiderseitige Hilflosigkeit beim vergeblichen Bemühen, ein Winterlied einzuführen und zu erlernen:

Automatisch stellten sich die Kinder in einen Halbkreis, pressten die Hände kerzengerade an die Schenkel, streckten die Häse lang, richteten die Augen nach oben. Es waren Kinder von ihren Tischchen aufgesprungen, aber im Halbkreis

16 Kursivierungen und Großschreibungen original. Vgl. in diesem Zusammenhang auch den Hinweis auf die „Gesundungsmacht“, die nach Werfel von Melodien und Gesängen ausgehen kann, an die man sich bei beruflichem Stress und bei Krankheit erinnert (Werfel ⁸2006, S. 35).

standen und sangen Soldaten. Es wurde mehr geschrien und gebellt als gesungen. Auf die Lautstärke und Körperhaltung schien es anzukommen. Die Hymne war sehr lang, hatte in den letzten Jahren etliche Strophen hinzugewonnen. [...] Nach der letzten Strophe löste sich der Halbkreis auf, tobend, kreischend wurden aus den Strammstehern wieder Unbändige. [...]

Draußen schneite es an diesem Tag die ersten großen, zerzausten Flocken, die liegenblieben in diesem Jahr. Ich fragte die Gruppe, welches Winterlied sie gerne singen möchten. Winterlied, sie kannten keines. Dann fragte ich nach einem Sommerlied. Sie schüttelten die Köpfe. Dann nach einem Frühlings- oder Herbstlied. Endlich schlug ein Junge ein Lied übers Blumenpflücken vor. Sie sangen von Gras und Wiese. Also doch ein Sommerlied, dachte ich, auch wenn es diese Einteilung hier nicht gibt. Kurz drauf war es soweit: Nach der ersten Sommerstrophe steuerte das Lied in der zweiten auf den Personenkult zu. Die schönste, rote Blume wurde dem geliebten Führer geschenkt. In der dritten Strophe freute der Führer sich und lächelte, weil er zu allen Kindern im Land der Beste war. Die Einzelheiten der ersten Strophe, die Wiese, das Gras, das Blumenpflücken wurden in den Köpfen gar nicht nachvollzogen. Das ganze Singen, vom ersten Wort an, klang fiebrig, es trieb die Kinder in Eile. Sie sangen immer lauter, schroffer und schneller, je näher das Schenken der Blume und das Lächeln des Führers im Text kamen. Dieses Lied, das dem Sommer eine Strophe gönnte, verbot das Nachvollziehen der Landschaft, in der es seinen Anlauf nahm. Aber genauso verbot es das Nachvollziehen des Schenkens. Ceaușescu hielt zwar oft Kinder auf dem Arm, doch wurden diese vorher tagelang in ärztlicher Quarantäne gehalten, um eine Krankheitsübertragung auszuschließen. Das Lied forderte geistige Abwesenheit beim Singen. Sie hatte alles, was im Kindergarten geschah, im Griff.

Ich kannte einige Winterlieder aus meiner eigenen Kinderzeit. Das einfachste war: ‚Schneeflöckchen, Weißröckchen‘. Ich sang, erklärte die Wörter, und daß jeder mal zusehen solle, wie der Schnee aus dem Himmel auf die Stadt fällt. Die kleinen Gesichter sahen mich verschlossen an. Das Staunen, das behütet, auch wenn es verängstigt, das durch poetische Bilder zusammengefaßte Hören und Sehen, das auch dort noch Halt gibt, wo es sentimental macht – es wurde mit Absicht von ihnen ferngehalten. Die Schönheit fallenden Schnees, die sich seit Menschengedenken individuell betrachten läßt, war kein Thema. Auch in diesem Bereich war das Land ausgestiegen aus der Geschichte der Gefühle. Es wurde verhindert, daß Sprachbilder wie ‚Weißröckchen‘ oder ‚du wohnst in den Wolken‘ die Kinderköp-

fe besetzten. Auch war das Schneelied diesen so früh Verführten zu still. Ihre Gefühlsregungen begannen erst beim Strammstehen und Bellen. Sich als einzelner zu begreifen und von diesem Punkt aus die Details an sich und den Dingen auszuhalten, wie es zu einer zivilisierten Sozialisation gehört, das wurde nicht zugelassen. Diese Verhinderung an Persönlichem brachte es später in jedem einzelnen Leben soweit, daß man ihm in keiner Hinsicht gewachsen war. Und genau das wollte der Staat: Die Schwäche sollte an der Stelle beginnen, wo die eigene, zu dünne Haut sitzt. Die vom Regime angebotene Flucht aus der Schwäche war Anbiederung an die Stärke der Macht, Selbstverleugnung und Unterwürfigkeit als Chance zum Weiterkommen. Ein Sensorium, das sich selbst aufrichtet, das ohne diese Flucht zurechtkommt, sollte nicht entstehen können.

Ich sagte an diesem ersten Arbeitstag im Kindergarten, die Kinder sollen Mäntel, Mützen, Schuhe anziehen, wir gehen hinaus in den Hof, in den Schnee. Die Direktorin hörte Lärm im Kleiderraum. Sie riß ihre Bürotür auf. Es gehe um ein Schneelied, sagte ich, und warum solle ich den Kindern drinnen erzählen, wie Flocken fallen. In einer halben Stunde seien wir wieder in der Klasse. ‚Was stellen Sie sich vor‘, schrie sie, ‚dieses Lied steht in keinem Programm.‘ Wir mußten zurück in die Klasse. Spiele und Pause und Essen, dann wieder das Lied.

Am nächsten Morgen fragte ich als erstes, ob jemand den Flocken, die ‚in den Wolken wohnen‘, zugesehen habe. Da war ich das Kind, ich hatte es getan. Um mir Mut zu machen für den Tag, hatte ich mir auf dem Weg zur Arbeit das Lied sogar stumm in den Kopf gesungen. Verlegen fragte ich, ob sie sich an das Lied von gestern noch erinnern. Da sagte ein Junge: ‚Genossin, wir müssen zuerst die Hymne singen.‘ Ich fragte: ‚Wollt ihr oder müßt ihr.‘ Die Kinder riefen im Chor: ‚Ja, wir wollen.‘ Ich fügte mich und ließ die Kinder die Hymne singen. Und wie am Vortag standen sie im Nu in ihrem Halbkreis, preßten die Hände an die Schenkel, streckten die Hälse, hoben die Blicke und sangen und sangen. Bis ich sagte: ‚Gut, jetzt versuchen wir das Schneelied zu singen.‘ Da sagte ein Mädchen: ‚Genossin, wir müssen die Hymne ganz singen.‘ Es wäre zwecklos gewesen, wieder nach dem Wollen zu fragen, ich sagte nur: ‚Dann singt sie ganz.‘ Sie sangen die restlichen Strophen. Der Halbkreis löste sich auf. Alle, außer einem Jungen, setzten sich an die Tischchen zurück. Der Junge kam auf mich zu, sah mir ins Gesicht und fragte: ‚Genossin, warum haben Sie nicht mitgesungen. Unsere andere Genossin hat immer mitgesungen.‘ Ich lächelte und sagte: ‚Wenn ich mitsinge, dann höre ich nicht, ob ihr richtig oder falsch singt.‘ Ich hatte Glück, der kleine

Wächter war auf meine Antwort nicht gefasst. Ich auch nicht. Er lief zurück an sein Tischchen. Er gehörte nicht zu den vier höheren Wesen der Gruppe. Für den Moment war ich auf meine Lüge stolz. Aber die Umstände, wie es zu dieser Lüge kommen mußte und gekommen war, nahmen mir für den ganzen Tag die Ruhe.

Ich ging jeden Morgen mit größerem Widerwillen in den Kindergarten. Die pausenlose Bewachung durch Kinderaugen lähmte mich. Mir war schon klar, eine bewußte Entscheidung für das Schneelied gegen die Parteilieder war bei Fünfjährigen nicht zu erwarten. Aber sie hätten ja ohne Komplizenschaft, unbewußt, instinktiv an dem Schneelied mehr Gefallen finden können als am Bellen und Strammstehen ihrer Lieder. Objektiv war es verboten, den Kleinsten, Dreijährigen etwas Persönliches mitzugeben, aber subjektiv wäre es bei ihnen noch möglich gewesen. Bei den Fünfjährigen war es auch subjektiv unmöglich, es war zu spät. [...]

Der gesprochene Wortlaut, der intuitiv im Kopf entsteht, durch den wir uns wie selbstverständlich aufeinander beziehen, ist nicht angeboren. Er kann gelernt oder verhindert werden. In der Diktatur wurde er bei Kindern durch Erziehung verhindert. Und bei Erwachsenen, wo er in Reminiszenzen vorhanden war, getilgt (Müller 2009, S. 153–159).

3. „Nicht Lied ist Heimat, sondern das, was gesungen wird“: Der Kanon *Abendstille überall* zur Sterbebegleitung

Die Formulierung dieser Kapitelüberschrift ist angelehnt an Jorge Sempruns Feststellung: „Im Grunde ist meine Heimat nicht die Sprache [...], sondern das, was gesprochen wird“ (in seinem Buch *Federico Sánchez verabschiedet sich*) in der abgewandelten Version von Herta Müller: „Nicht Sprache ist Heimat, sondern das, was gesprochen wird“ (Semprun 1994, S. 13).¹⁷ Musikalisch verarbeitet wird *Heimat* nach Mechthild von Schoenebeck „als ‚reale Heimat‘, als ‚ideale Heimat‘, als ‚verlorene Heimat‘, und als ‚Medien-Heimat‘“. Diese Kategorien finden ihre Entsprechungen in folgenden Musikbereichen bzw. Genres: „der realen Heimat die Volksmusik, der idealen

17 Zitiert in Müller 2009, S. 26, und in Müller 2009g, S. 30.

Heimat die Kunstmusik des 19. Jahrhunderts, der verlorenen Heimat die Exilmusik aus der Zeit des Dritten Reiches, und der Medien-Heimat die volkstümliche TV-Kultur der Gegenwart“ (Von Schoenebeck 1997, S. 24–26).¹⁸ Dass in der „Medien-Heimat“ mit Vorliebe solche *Heimatlieder* platziert werden, in denen „keine persönliche geographische Zuordnung mehr möglich“ ist, sondern Symbole und Motive „austauschbar“ und „übertragbar“ sind, dürfte kaum überraschen (Müns 1995, S. 51). Die *Heimat(musik)industrie* weiß um die emotionale Tiefenwirkung jener *Sehnsuchtslieder*, bei denen kein regionaler Bezug auszumachen ist, die aber dennoch durch die Konnotation mit *Heimat* als *persönliche Heimatlieder* empfunden werden können. Kinderlieder, Volkslieder und volkstümliche Lieder sowie Gesänge, in denen unbestimmte Stimmungen thematisiert und mit persönlichen Gefühlen in Verbindung gebracht werden, nehmen bei der Individualisierung musikalischer Erinnerung einen kaum zu überschätzenden Stellenwert ein.

In diesem Kontext spielen Abend-, Nacht-, Stille-, Ruhe- und Schlaflieder eine besondere Rolle, werden doch von jeher Trost, Hoffnung und Zuversicht sowie die symbolische Verbindung zu Abschied und Tod mitbedacht.¹⁹ Es war also keine Überraschung, dass Senta Berger bei der Frage nach einem geeigneten Lied oder Gesang für die Sterbeszene am Schluss des 1996 als Koproduktion von Österreichischem Rundfunk (ORF) und Bayerischem Rundfunk (BR) gedrehten und ein Jahr später (Premierendatum: 28. Mai 1997) gesendeten Filmdramas *Lamorte* von Ulli Schwarzenberger für ihren Vorschlag eines „Volkslieds aus der eigenen Schulzeit, von Wandertagen und Zeltlagern, z.B. *Nun Brüder, eine gute Nacht, Der Mond ist aufgegangen* oder *Abendstille überall*“ die spontane Zustimmung des Regisseurs und Kameramannes Xaver Schwarzenberger, Ehemann von Ulli Schwarzenberger, sowie aller übrigen Schauspielerinnen erhielt.

18 Vgl. dazu Brusniak 2004, S. 73–79.

19 Grundlegend die Rostocker Habilitationsschrift von Michael Heymel: *In der Nacht ist sein Lied bei mir. Seelsorge und Musik* (Heymel 2004). Heymel hat an einer „Konzeption von Seelsorge“ gearbeitet, „die den kerygmatischen Ansatz weiterführt, indem sie das Musikalische als wesentliche Dimension in die personale Begegnung einbezieht“ (ebda., S. 7). Vgl. hierzu Heymel 2003, S. 60–70 sowie die Themenhefte der Zeitschrift *Musik und Kirche* 5/1999 (Musik zur Trauer) und 5/2000 (Musik in der Seelsorge).

Die Idee zu *Lamorte* (Kunstwort aus *l'amour* und *mort*) gab nach Ulli Schwarzenberger ein eigenes Klassentreffen mit Mitschülerinnen in Verbindung mit der Lektüre des Buches *Guillaume le Maréchal ou Le meilleur chevalier du monde* (Paris 1984) aus der Feder des französischen Historikers Georges Duby (1919–1996), eines mehrfach aufgelegten Bestsellers, der seit 1986 auch in deutscher Übersetzung vorlag und der sie wegen der Beschreibungen der *Ars Moriendi* und des würdigen Umgangs mit dem Tod des „besten aller Ritter“ nachhaltig beeindruckt hatte.²⁰

Die Handlung des Filmdramas lässt sich knapp zusammenfassen:

„Lamorte“ erzählt die Geschichte von Iris, der erfolgreichen Vorstandsvorsitzenden eines Weltkonzerns. Die steinreiche und allseits beneidete aber einsame Wienerin beruft zwölf frühere Schulkameradinnen 30 Jahre nach der ‚Matura‘ [...] zum ersten Klassentreffen ein. Der Einladung auf ein Wochenende in nur scheinbarer Bergidylle folgen alle benachrichtigten Damen – eher aus Neugier denn aus Verbundenheit. Denn gemocht hatte Iris keine von ihnen. Doch Iris ist todkrank. Sie arrangierte das Klassentreffen für ihren Freitod. Sie will im Beisein der einzigen Menschen sterben, die ihr im Leben nahe waren: im Kreise ihrer Schulfreundinnen, die für das Ansinnen zunächst jedoch wenig Verständnis zeigen (Bayerischer Rundfunk 1997, S. 13).

Bedeutsam fanden die hochkarätigen Schauspieler und Schauspielerinnen – Xaver Schwarzenberger konnte eine Starbesetzung gewinnen²¹ – nicht nur das grundsätzliche Thema „Krankheit, Freitod, Sterbehilfe in Verbindung mit dem Klassentreffen“, sondern auch das nachdenklich stimmende Ende des Filmdramas, das durch den Gesang des *Abendstille*-Kanons noch eine

20 Im Folgenden nach den Informationen des Bayerischen Rundfunks 1997, S. 13–16, mit einem Interview mit Ulli Schwarzenberger; Duby 1997.

21 Es wirkten mit: Senta Berger „als verwegene Motoradbraut Susa, die sich als verkrachte Sängerin und rückfällige Alkoholikerin entpuppt“, Nicole Heesters „als eiskalte, aber krebssranke Iris“, Christiane Hörbiger „als mondäne und arrogante Mona, eine Boutiquebesitzerin“, Elfriede Irrall „als Anästhesistin und Wohltäterin, die von allen schräg angeschaut wird, weil sie in London in einem Armenhospital schuftet und mit einem Pakistani verheiratet ist“, Gertraud Jesserer, Jonathan Kinsler, Inge Konradi, Lotte Ledl, Paola Loew, Else Ludwig, Ulli Philipp, Hertha Schell, Dolores Schmiedinger, Friedrich von Thun, Max von Thun und Bibiana Zeller.

ganz spezifische Atmosphäre erhielt: Die auf dem Bett liegende und zum Sterben bereite Iris äußert noch eine letzte Bitte. Sie habe sich früher bekanntlich von ihren Mitschülerinnen „abgeschlossen“ und „nicht mitgemacht bei Ausflügen und Skitouren“. Einmal, als sie „wieder einmal nicht mitgemacht“ habe, hätten sie ein Lied für den Ausflug einstudiert (singt mit Mühe einige wenige Melodiefetzen), sie könne sich allerdings nicht mehr erinnern, wie es geheißen habe, aber (macht erneut einen Versuch, charakteristische melodische Wendungen anzudeuten) es sei „sehr schön“ gewesen. Susa kann den Kanon *Abendstille überall* identifizieren, und die Mitschülerinnen sind bereit, den Kanon auszuführen. Susa singt erst die vollständige Melodie (in der für drei Stimmen überlieferten Version),²² dann setzen die übrigen ein und hören nach einem Durchlauf wieder auf, um Susa allein den Schluss zu überlassen (*Lamorte*, Kap. 6, Zitate aus dem Film).

Bemerkenswert erscheint an diesem Beispiel nicht nur die einhellige Entscheidung der Schauspielerinnen um Senta Berger für den Kanon, die auf die prägende Kraft und das Erinnerungspotenzial musikalischer Sozialisation durch Schule und Freizeit in dieser Nachkriegsgeneration verweist, sondern auch die Tatsache, dass es sich um einen (musik-)pädagogisch spannenden Moment des Übens handelte, der der Protagonistin, der todkranken Iris, schon allein deswegen in besonderer Erinnerung blieb, weil sie beim Einüben des Kanons für den Ausflug – einer geradezu „prototypischen Form des Übens“²³ – „abgeschlossen“ bzw. „ausgeschlossen“ war. Wie intensiv die Schauspielerinnen und der Regisseur bei der Ausführung des Kanons die emotionale Aufladung spürten, ist daran zu erkennen, dass es sich bei der Aufnahme für den Film um den Originalton handelt und nicht geschnitten wurde, um die einzigartige Atmosphäre nicht zu manipulieren.²⁴

22 Zur Herkunft des Kanons und zur Rezeption durch Fritz Jöde vgl. Heise 2003. S. 258 f.; vgl. in diesem Zusammenhang Brusniak 2008b, S. 79; zu musikdidaktischen Anregungen vgl. Koperski 1991.

23 Diskussionsbeitrag zum Vortrag in Brixen von Hans Drumbl, Prorektor der Freien Universität Bozen/Brixen.

24 Telefonat mit Senta Berger vom 30. April 1999. Ursprünglich war für Berger in der Rolle der Sängerin Susa das Playback einer von einer griechischen Altistin gesungenen Arie vorgesehen gewesen, was Senta Berger jedoch unter Hinweis auf die Professionalität der Interpretin ablehnte und stattdessen die bekannten Volkslieder und den Kanon vorschlug. Ich danke Senta Berger auch an dieser Stelle sehr herzlich für die freundlichen Auskünfte und die Erlaubnis zur Publikation ihrer Informationen.

Im Nachhinein entsteht der Eindruck, als ob keine bessere Lösung für die Sterbeszene als die Symbolik des Kanons gefunden werden konnte, der hier in seiner Ausführung mit einstimmigem Beginn, Hinzutreten der übrigen Stimmen und einstimmigem Schließen geradezu als ein „Sinnbild des Lebens“ erscheint:²⁵ Der Mensch kommt allein zur Welt und ist in seiner Hilflosigkeit um des Überlebens willen erst einmal gezwungen, den bereits bestehenden Gesetzen des Lebens zu folgen und Bindungen einzugehen, bevor er sein Schicksal selbst in die Hand nehmen kann und schließlich wieder allein die Welt verlässt. Die kanonisch konzipierte Melodie symbolisiert Gesetz und Ordnung, wobei jede der drei Stimmen ebenso gleichwertig wie unverzichtbar erscheint, um die *vollständige Harmonie*, den *Gesamtklang* zu ermöglichen. Von dem, der sich darauf einlässt, wird Konzentration, Disziplin, Professionalität, Perfektion, aus pädagogischer Sicht also eine Höchstleistung, erwartet. Mit dem Gefühl der Mitverantwortung für den durch jede Unachtsamkeit gefährdeten, auf *tönernen Füßen* stehenden tönenden Kosmos eröffnet sich beim Entschluss des Aufhörens zugleich eine Perspektive der Freiheit. Im Fluss eines ständigen Sich-Erinnerns wechseln sich Momente des bewussten und des unbewussten, des rationalen, pragmatischen und des irrationalen, rauschhaften Mitmachens, Mitsingens und Mitspielens ab und überlagern sich mit Gedanken an ebenso lustbetonte, freiwillige wie unfreiwillige *Gesetzesverstöße*, an Wünsche und Entscheidungen des Aussteigens und des Wiedereinsteigens oder aber mit Sehnsucht nach Harmonie und Geborgenheit im Gegensatz zu oder in Gemeinschaft mit Todesahnungen.

25 Bei der Wahl des Kanons waren nach Auskunft von Senta Berger zwar pragmatische Gesichtspunkte entscheidend gewesen – alle Schauspielerinnen kannten den Kanon und konnten ihn spontan mitsingen –, doch fanden die weiterführenden Gedanken ihre unmittelbare Zustimmung. Für den Brixner Vortrag war ursprünglich noch ein Exkurs auf die Verfilmung von Robert Schneiders Roman *Schlafes Bruder* (Schneider 2000) durch Joseph Vilsmaier, mit der Musik von Norbert Jürgen Schneider und Hubert von Goisern, vorgesehen, der aber aus Zeitgründen weggelassen wurde, so dass auch hier lediglich darauf verwiesen wird.

4. „Lieder machen sich zur persönlichen Parabel“ (Herta Müller)

Rhythmus als das „Schwungrad der Welt“ und Melos als die „Sehnsucht der Seele nach Musik“ wurden für Franz Werfel – auch hier wieder mit den Worten Adolf D. Klarmanns – „in ihrer einfachsten Vermählung“ zum Gesang, zum Lied als der „Urform der Musik“ (Klarmann 1931, S. 22).²⁶ Werfels Gedanken über Musik und Erinnerung und über das ständige Sich-Erinnern, vor allem in Verbindung mit Lied und Gesang, bleiben aktuell und musikpädagogisch innovativ, ganz im Sinne Hanns-Josef Ortheils, der unter dem Eindruck von Mozart von Musikstücken spricht, „in denen Erinnerungswerte gespeichert sind“ und die man „nicht mehr hören kann, ohne [s]ich zugleich zu erinnern“: „Dann hat sich die Musik der Biographie bemächtigt, dann ist sie zu einem Erlebnismoment der Biographie geworden“ (Ortheil 2006, S. 44).²⁷ Und auch im Sinne Herta Müllers, die in ihrer Dankrede für den Hoffmann-von-Fallersleben-Preis zum „Erinnerungsvolumen“ von Liedern und zum Singen schreibt:

Vielleicht haben Lieder ein größeres Erinnerungsvolumen als der Kopf. Sie nehmen sich beim Singen schleichend der ganzen einzelnen Person an. Lieder machen sich zur persönlichen Parabel. Das fertig Formulierte wächst zur eigenen Gegenwart. Diese Wirkung ist konkret, nistet sich präzise in einen deutlich erkennbaren Augenblick des Lebens. Wie, weiß man nicht. Der Vorgang ist Überrumpelung, aber schleichend, also abstrakt. Plötzlich ist man in die Erinnerung katapultiert. Musik bewahrt wie nichts sonst Gefühle auf. Überall auf der Welt, zu allen Zeiten hängen Emigranten ein Leben lang der Musik und dem Essen von zu Hause nach. Denn beides, Singen und Kochen[,] geht übers Gemüt, nicht über den Verstand (Müller 2010, S. 25).²⁸

26 In dieser Auffassung unterscheidet sich Werfel klar von Schopenhauer, für den die menschliche Stimme, der Gesang, lediglich ein Instrument, für Werfel dagegen „höchste Musik“ ist.

27 Vgl. hierzu Grzywka 2009, S. 41.

28 Vgl. in diesem Zusammenhang das Liederatlas-Projekt der Gesellschaft der Klingenden Brücke e.V. in Bonn, Brusniak 2009a, S. 52–56.

Bibliografie

- Abels, N. (1996): „Universalialia ante rem“. Musikphilosophische Aspekte bei Nietzsche und Werfel, in: *Sympaian. Jahrbuch der Internationalen Franz Werfel-Gesellschaft* (Schriften der Internationalen Franz-Werfel-Gesellschaft; 1), S. 33–46
- Assmann, A./Frevert, U. (1999): *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*, Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- Assmann, J. (21999): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München: Beck
- Auckenthaler K. F. (1996): Einleitende Gedanken zum Thema „Musikalität bei Franz Werfel“, in: *Sympaian. Jahrbuch der Internationalen Franz Werfel-Gesellschaft* (Schriften der Internationalen Franz-Werfel-Gesellschaft; 1), S. 11–21
- Bayerischer Rundfunk (1997): 13 Damen, ein Klassentreffen und der Tod: Senta Berger und Christiane Hörbiger in „Lamorte“, in: *Info 05/97*, S. 13–16
- Brusniak, F. (2001): Über den Sinn von Traditionsfeiern, in: *Informationsmagazin des Landeschorverbandes Sachsen-Anhalt e.V.* 11 (3) (Informationsheft Nr. 38 vom Nov. 2001), S. 10–14
- Brusniak, F. (2004): Heimatlieder der DDR als politische Lieder – Annäherungen eines Musikpädagogen aus dem Westen, in: Goll, T./Leuerer, T. (Hrsg.): *Ostalgie als Erinnerungskultur? Symposium zu Lied und Politik in der DDR*, (Würzburger Universitätsschriften zu Geschichte und Politik; 6), Baden-Baden: Nomos, S. 73–79
- Brusniak, F. (2006): „So in Reden und Geberden, sei auch du den Kindern gleich“. Die Kinderlieder [Hoffmanns von Fallersleben in der Vertonung von Robert Schumann] Nr. 1–6, in: Jung-Kaiser, U./Kruse, M. (Hrsg.): *Schumanns Albumblätter* (Wegzeichen Musik; 1), Hildesheim/Zürich/New York: Olms, S. 85–99
- Brusniak, F. (2008): Singen bewegt, in: *Sänger & Musikanten. Zeitschrift für musikalische Volkskultur* 51, S. 79–82
- Brusniak, F. (2008a): „Singend dichten“. Hoffmann von Fallersleben als „politischer Liedermacher“, in: Bäßler, H./Nimczik, O. (Hrsg.): *Stimme(n)*, 26. *Bundesschulmusikwoche Würzburg 2006, Kongressbericht*, Mainz/London/Berlin: Schott, S. 213–226
- Brusniak, F. (2008b): Bach und Mozart auf dem Herzberg. Zur Bach- und Mozart-Pflege Fritz Jödes unter dem Eindruck der dänischen „folkehøjskole“-Bewegung, in: Kongsted, O., et al. (Hrsg.): *„A due“*. *Musikalische Aufsätze zu Ehren von John D.*

- Bergsagel und Heinrich W. Schwab*, [Festschrift], (Danish Humanist Texts and Studies; 37), Copenhagen: University of Copenhagen, S. 70–84
- Brusniak, F. (2009): Hoffmanns Kinderlieder als Forschungsprojekt, in: Eke, N. O. /Schuster, K. G. P./Tiggesbäumker, G. (Hrsg.): *Hoffmann von Fallersleben. Internationales Symposium Corvey/Höxter 2008* (Braunschweiger Beiträge zur deutschen Sprache und Literatur; 11), Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, S. 283–294, unter Mitwirkung von Verena Buchberger und Renate Veit
- Brusniak, F. (2009a): Atlas pjesama europskih jezika „Zvučnoga mosta“ [Der Liederatlas europäischer Sprachen der „Klingenden Brücke“], in: *Tonovi Zagreb – Časopis glazbenih i plesnih pedagogoga* 53, god. 24/1, S. 52–56
- Brusniak, F. (2009b): Musik als Suche nach nationaler Identität und als transnationales Angebot. Funktionen des gemeinsamen Singens, in: Eberhard, W./Lübke, Ch. (Hrsg.): *Die Vielfalt Europas. Identitäten und Räume. Beiträge einer internationalen Konferenz Leipzig, 6. bis 9. Juni 2007*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 465–481 [2010 engl. Übers. unter dem Titel: „Music as a Search for national Identity and a Transnational Offering. The Functions of Singing together“, in: Eberhard, W./Lübke, Ch. (Hrsg.): *The Plurality of Europe. Identities and Spaces*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2010, S. 433–449]
- Brusniak, F. (2010): „Blick zurück nach vorn“. Chorwissenschaftliche Forschung im Zeichen der 150. Wiederkehr der Gründung des Deutschen Sängerbundes 1862, in: Geisler, U./Johansson, K. (Hrsg.): *Choir in Focus 2010*, Göteborg: Ejeby, S. 68–77
- Brusniak, F. (2010a): Lieder als „persönlicher Erinnerungsschatz“, in: *Musik und Kirche* 80, S. 178–185
- Brusniak, F. (2012): „Sehnsucht nach dem Frühling“ und andere Kinderlieder mit eigenen Melodien von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben (1798–1874), in: Altenburg, D./Bayreuther, R. (Hrsg.): *Musik und kulturelle Identität. Bericht über den XIII. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung Weimar 2004*, Band 2: Symposien B, Kassel u.a.: Bärenreiter, S. 529–537
- Dorschel, A./Aringer, K. (Hrsg.) (2007): *Resonanzen. Vom Erinnern in der Musik* (Studien zur Wertungsforschung; 47), Wien/London/New York: Universal Edition
- Duby, G. (21997): *Guillaume le Maréchal oder der beste aller Ritter*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Eke, N. O. (1997): „Sein Leben machen/ist nicht,/sein Glück machen/mein Herr“. Zum Verhältnis von Ästhetik und Politik in Herta Müllers Nachrichten aus Rumänien,

- in: *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft* 41, S. 481–509 [erweiterte Fassung der Antrittsvorlesung an der Universität Paderborn]
- Finscher, L. (1988): „Werk und Gattung in der Musik als Träger kulturellen Gedächtnisses“, in: Assmann, J./Hölscher, T. (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 293–310
- Grzywka, K. (2009): „... als wären diese Räume mir nahe, als wären es auch meine eigenen Räume“. *Studien zum Werk von Hanns-Josef Ortheil*, Warschau: Elipsa
- Heymel, M. (2003): Lieder am Krankenbett und in der Sterbebegleitung – Ars moriendi früher und heute, in: *Theologische Beiträge* 34, H. 2, S. 60–70
- Heymel, M. (2004): *In der Nacht ist sein Lied bei mir. Seelsorge und Musik*, Waltrop: Spenner 2004
- Heise, W. (2003): „Abendstille überall“. Erkundungen zu einem bekannten Kanon, in: *Lied und populäre Kultur/Song and Popular Culture*, Münster (Jahrbuch des Deutschen Volksliedarchivs Freiburg; 48), S. 255–261
- Houben, E. M. (1992): *Die Aufhebung der Zeit*, Stuttgart: Steiner
- Klarmann, A. D. (1931): *Musikalität bei Werfel. A Thesis*, Philadelphia: University of Pennsylvania
- Koperski, W. (1991): Abendstille überall. Ein Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe I, in: *Musik & Bildung* 23, H. 5, S. 12–15
- Kreuzer, G. (2007): Art. „Werfel, Franz“, in: Finscher, L. (Hrsg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: Allgemeine Enzyklopädie der Musik* begründet von Friedrich Blume, zweite, neubearbeitete Ausgabe, Personenteil Bd. 17, Sp. 782 f., Kassel/Stuttgart: Bärenreiter-Metzler
- Lembeck, K. H. (2010): Historiographie und Phänomenologie der Erinnerung, in: Ders.: *Philosophie als Zumutung? Ihre Rolle im Kanon der Wissenschaften*, Würzburg, S. 233–251
- Linder-Beroud, W. (2009): Alle Vögel sind schon da, in: *Populäre und traditionelle Lieder. Historisch-kritisches Liederlexikon*, URL: http://www.liederlexikon.de/lieder/alle_voegel_sind_schon_da/
- Michaels, J. E. (1996): Franz Werfel, die Oper und Giuseppe Verdi, in: *Sympaian, Jahrbuch der Internationalen Franz Werfel-Gesellschaft* (Schriften der Internationalen Franz-Werfel-Gesellschaft; 1), S. 105–120
- Müller, H. (2009): *Heimat ist das was gesprochen wird* [Rede an die saarländischen Abiturienten des Jahrgangs 2001]. Merzig: Gollenstein.
- Müller, H. (2009a): *Herztier*. Roman, München/Wien: Hanser

- Müller, H. (2009b): *Jedes Wort weiß etwas vom Teufelskreis*. 7. 12., URL: http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2009/muller-lecture_ty.html
- Müller, H. (2009c): *Heute wär ich mir lieber nicht begegnet*, München: Hanser
- Müller, H. (2009d): *Atemschaukel*. Roman. München: Hanser
- Müller, H. (2009e): Zweimal anfassen – zweimal loslassen, in: Dies.: *Der König verneigt sich und tötet*, Frankfurt a. M.: Fischer, S. 106–129
- Müller, H. (2009f): Die rote Blume und der Stock, in: Dies.: *Der König verneigt sich und tötet*, Frankfurt a. M.: Fischer, S. 151–159
- Müller, H. (2009g): In jeder Sprache sitzen andere Augen, in: Dies.: *Der König verneigt sich und tötet*, Frankfurt a. M.: Fischer, S. 7–39
- Müller, H. (2010): Denk nicht dorthin, wo du nicht sollst, in: *Mitteilungen der Hoffmann-von-Fallersleben-Gesellschaft e. V.* 57, Nr. 85, S. 20–30, http://www.hoffmann-von-fallersleben-gesellschaft.de/preisrede_hertamueller.pdf
- Müller, H. (2010a): Lalele, lalele, lalele oder Das Leben könnte so schön sein wie nichts [Rede anlässlich der Verleihung der Ehrengabe der Heinrich-Heine-Gesellschaft 2009], in: *Heine-Jahrbuch* 49, S. 224–228
- Müns, H. (1995): „Was ist des Deutschen Vaterland?“ Auf der Suche nach Heimat und Vaterland am Beispiel deutscher Hymnen und Lieder, in: Haus der Heimat des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.): *Heimat. Ethnologische und literarische Betrachtungen* (Die Deutschen und ihre Nachbarn im Osten. Schriftenreihe; 4), Filderstadt 1995, S. 43–48
- Musik und Kirche* (1999), hrsg. von Klaus Röhrling, Themenheft 5: Musik zur Trauer (69. Jg.), Kassel 1999
- Musik und Kirche* (2000), hrsg. von Klaus Röhrling, Themenheft 5: Musik in der Seelsorge (70. Jg.), Kassel 2000
- Muthesius, D. (Hrsg.) (2001): „Schade um all die Stimmen...“. *Erinnerungen an Musik im Alltagsleben*, Wien/Köln/Weimar: Böhlau
- Neue Chorzeit*: Zeitschrift des Deutschen Chorverbandes, Berlin
- Ortheil, H. J. (2006): *Das Glück der Musik. Vom Vergnügen, Mozart zu hören*, München: Luchterhand-Literaturverlag
- Partsch, W. (1996): „Die Begierde nach Musik ist schon Musizieren“. Zur Musikanschauung Franz Werfels, in: *Sympaia. Jahrbuch der Internationalen Franz Werfel-Gesellschaft* (Schriften der Internationalen Franz-Werfel-Gesellschaft; 1), S. 23–32

- Rotenhan, M. Freifrau von (2010): *Singen im Alterungsprozess – eine explorative Studie in der Altersgruppe 50+*, Magisterarbeit an der Philosophischen Fakultät I der Universität Würzburg (Ergebnisse im November-Heft 2010 der *Neuen Chorzeit* präsentiert.)
- Semprun, J. (1994): *Federico Sánchez verabschiedet sich*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Semprun, J. (1995): *Schreiben oder Leben*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Schneider, R. (²²2000): *Schlafes Bruder*. Roman, Leipzig: Reclam
- Schoenebeck, M. von (1997): „Kein schöner Land ...“ – Heimat in der Musik, in: *Neue Musikzeitung* 1–2/1997, S. 24–26 (in veränderter und erweiterter Fassung in: „*Aus der Heimat hinter den Blitzen rot*“. *Streiflichter zur Musikkultur in Ostmittel- und Südosteuropa* [Haus der Heimat des Landes Baden-Württemberg. Schriftenreihe; 8], Filderstadt 1999, S. 77–89)
- Schwarzenberger, X. (Regie), & Schwarzenberger, U. (Drehbuch). (1996). *Lamorte* [Spielfilm]. Österreich: ORF.
- Wawerzinek, P. (2010): *Rabenliebe*. Berlin: Arghon
- Werfel, F. (1989): Die Erschaffung der Musik, in: Beck, K. (Hrsg.): *Die schwarze Messe*. Erzählungen, Frankfurt a. M.: Fischer
- Werfel, F. (⁸2006): *Verdi*. Roman der Oper, Frankfurt a. M.: Fischer
- Wischermann, C. (1996): Geschichte als Wissen, Gedächtnis oder Erinnerung? Bedeutung oder Sinnlosigkeit in Vergangenheitskonzeptionen der Wissenschaften von Menschen, in: Ders. (Hrsg.): *Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaft*, Stuttgart: Steiner, S. 55–85.

Kurzbiographien

Note biografiche

Friedhelm Brusniak

Lehramtsstudium für Gymnasien in Frankfurt a.M. 1980 Promotion in Musikwissenschaft. Nach dem 2. Staatsexamen Akad. Rat am Lehrstuhl für Musikwissenschaft an der Universität Augsburg. 1989 Wissenschaftlicher Leiter des Sängermuseums, seit 2011 der Stiftung Dokumentations- und Forschungszentrum des Deutschen Chorwesens e.V. in Feuchtwangen. Hauptamtlicher Mitarbeiter bzw. Vertretungsprofessor für Musikpädagogik an den Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen in Erlangen-Nürnberg und Heidelberg. Habilitation für Musikwissenschaft an der Universität Augsburg 1998. Seit 1999 Professor und seit 2004 erster Inhaber des Lehrstuhls für Musikpädagogik an der Universität Würzburg. Von 1994 bis 2002 Präsident der Deutschen Mozart-Gesellschaft e.V. Seit 2012 Vorsitzender der Internationalen Leo-Kestenberg-Gesellschaft e.V.

Forschungsschwerpunkte: Landeskundliche Musikforschung, Musikalische Biographik, Historische Musikpädagogik, Chorforschung, Liedforschung.

Franz Comptoi

Besuch des Mozarteums in Salzburg (Abschluss Schulmusik, Lehrbefähigung Klavier, Konzertfach Orgel); Studium Aufführungspraxis Alter Musik bei Nikolaus Harnoncourt und Cembalo bei Kenneth Gilbert. Studium der Musikwissenschaften und der Romanistik. Von 1988 bis 2004 Professor für Orgel und Improvisation am Mozarteum in Salzburg. Seit 2004 ordentlicher Professor für Musik an der Freien Universität Bozen. Seit 2008 Dekan der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen. Konzerttätigkeit als Solist in weiten Teilen Europas, Komponist von Chormusik und Liedern. Seit 1999 Domorganist am Brixner Dom. Juror bei internationalen Wettbewerben. Publikationen über Musik und Rhetorik und zu musikpädagogischen Themen.

Carlo Delfrati

Ha insegnato Metodologia della didattica musicale nei Conservatori di Parma e Milano e nell'Università di Pavia (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario). Fondatore della Società Italiana per l'Educazione Musicale (1969), è stato membro del Direttivo dell'International Society for Music Education (1970-1980). Ha fatto parte di Commissioni ministeriali per la stesura dei programmi scolastici. E' stato consulente della Provincia Autonoma di Trento per le Scuole musicali; del Centro Europeo per l'Educazione/INVALSI (Frascati), per i progetti Muse, Adas, Valmuss e Indire; del Comitato Nazionale per le Celebrazioni Verdiane (Parma), di Rai-Educational. Ha coordinato il Piano integrato per l'istruzione musicale del Comprensorio di Rovereto (TN) e il Piano didattico della Scuola di Musica Sinfonia di Lucca. Cura il progetto Opera Domani dell'Associazione Lirico Concertistica di Milano (progetto vincitore del XIX Premio Abbiati per la Scuola), e il progetto Oper@4U della Fondazione Teatro di Bolzano (vincitore del XXX Premio Abbiati). Fa parte del comitato scientifico del Progetto LAIV della Fondazione Cariplo di Milano. Coordina l'Area Didattica e Divulgazione dell'Accademia del Teatro alla Scala. Nel 2008 è stato insignito del Premio Gibson dell'International Society for Music Education.

Ute Jung-Kaiser

Absolvierte das Erste Staatsexamen in Schulmusik, Musikwissenschaft, Germanistik und Philosophie in Köln; 1968 wurde sie in Musikwissenschaft promoviert. Ab 1969 folgten Forschungsstipendien zu rezeptionsästhetischen und musikhistorischen Fragestellungen, zwischenzeitlich eine Regie- und Redaktionsassistentin beim ZDF (Abt. Hochschuldidaktik). Ab dem Zweiten Staatsexamen (1975) unterrichtete sie bis 1983 an Essener Gymnasien. Nach der Habilitation in historischer Musikwissenschaft in Hamburg wurde sie zur o. Professorin für Musikpädagogik berufen (1983–1996 in München, 1996–2007 in Frankfurt am Main). Ihre Forschungs- und Publikationsschwerpunkte sind historiographische und ästhetische Studien zur europäischen Musik und Kultur des 18.–20. Jahrhunderts, nationalidiomatische, kulturpädagogische und interdisziplinäre Fragestellungen zur Musik im Spannungsfeld der Künste, Literatur und Theologie, Modellstudien zu didaktischer Analyse und Interpretation.

Christoph Khittl

Studium der Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Wien, zunächst Gymnasiallehrer, anschließend Hochschulassistent am „Mozarteum“, seit 1998 Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, zwischen 2002–2009 Prorektor an dieser Hochschule; Arbeitsschwerpunkte: Musikanthropologie zwischen Musikwissenschaft und Musikpädagogik, musikalische Improvisations- und Produktionsdidaktik, Musiktheater, interkulturelle musikalisch-ästhetische Bildung, Konzertpädagogik/Musikvermittlung. Dazu umfangreiche Publikations- Herausgeber- und Lehrtätigkeit.

Luca Marconi

Insegna pedagogia musicale presso il Conservatorio “Luisa D’Annunzio” di Pescara. Nell’ambito della pedagogia musicale ha pubblicato numerosi saggi, tra i quali il volume *La musica e gli adolescenti. Pratiche Gusti Educazione* (Edt, Torino, 2004, scritto insieme a Giancarlo Gasperoni e Marco Santoro). Le sue ricerche nell’ambito della semiotica della musica e dell’analisi musicale sono state inserite in numerose pubblicazioni, tra le quali *Musica Espressione Emozione* (Clueb, Bologna, 2001). Ha inoltre scritto diversi saggi sull’analisi e la storia della popular music.

Stefan Orgass

Studium Lehramt Musik an der Folkwang Hochschule Essen und des entsprechenden Lehramts Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum. Ab 1990 Schuldienst an Gymnasien; Tätigkeit in der Lehrerfortbildung und in der Lehrplanarbeit; Aufbaustudium und Promotion in Musikwissenschaft 1995; Lehraufträge in Musiktheorie, Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Ab 1998 Professor für Musikpädagogik/ Musikdidaktik an der Folkwang Hochschule Essen, jetzt Folkwang Universität der Künste. Seit 1996 Entwicklung der musikdidaktischen Konzeption 'Kommunikative Musikdidaktik'. Weitere Arbeitsschwerpunkte: Grundlagenfragen musikalischer Bildung sowie Unterrichtsforschung.