



© Pixabay / Brigitte Werner

# ÜBER DIE (KUNST-)FREIHEIT

## TEAMTEACHING MIT SCHILLER, SIDO UND PUSSY RIOT

Jürgen Oberschmidt

Freiheit – ist das Fundament unserer westlichen Gesellschaft. In Freiheit reisen, Menschen treffen, sich uneingeschränkt bewegen, selten wurde über Freiheit so leidenschaftlich diskutiert wie in den jüngst erlebten pandemischen Zeiten. Von einer Corona-Diktatur war hier schnell die Rede, wenn individuelle Grund- und Freiheitsrechte in Frage standen. Mit Blick auf die Klimakrise wiederholen sich die Narrative und auch von einer digitalen Diktatur ist hier in-

zwischen bereits die Rede. Dabei entwickelt sich insgesamt eine Grundstimmung, nach der vermeintlich machthungrige und finstere Mächte sowie Verschwörungstheorien aufgerufen werden, die uns die Hoheitsrechte über unsere eigene Freiheit längst genommen haben. Aber wie lässt es sich überhaupt in Freiheit leben, wenn unsere Freiheit das Leben der Anderen gefährdet, oder wenn unser Handeln dazu führt, dass ganze Landstriche veröden und Teile unserer Welt unbewohnbar werden, wenn die Freiheit im Namen der Freiheit eingeschränkt wird? Wir sprechen von Gedankenfreiheit, Redefreiheit, Meinungsfreiheit, Religionsfreiheit, Reisefreiheit, als wären all das selbstverständliche Zutaten unseres Lebens. So könnten wir glücklich leben, auch wenn es

anderen nicht gefällt. Der Krieg in der Ukraine hat uns auf grausame Art und Weise vor Augen geführt, was Freiheit wirklich bedeutet: Die Verteidigung der Freiheit unter Einsatz des eigenen Lebens! Also, was kostet uns die Freiheit, wenn sie durch das Handeln anderer bedroht ist, weil andere Menschen für sich entschieden haben, über ihr eigenes Schicksal – und damit auch über das unsrige bestimmen zu wollen?

### Gedanken sind frei

Noch vor wenigen Jahren hatten wir in unserer Gemütlichkeit einer prosperierenden westlichen Gesellschaft wenig über all diese Fragen gesprochen. *Die Gedanken sind frei*, das musste schon lange nicht mehr besun-

[www.musikundbildung.de](http://www.musikundbildung.de)

► Beitrag als PDF

## 42 musikalische Plädoyers für die Freiheit

Beyonce: Freedom	Nena: Frei wie der Wind
Billy Joel: We Didn't Start the Fire	P!nk: Just Like Fire
Bob Dylan: Chimes of Freedom	Peter Maffay: Freiheit, die ich meine
Bob Dylan: The Times They Are a-Changin	Pharrell Williams: Freedom
Bob Marley and the Wailers: Redemption Song	Pink Floyd: Great Day for Freedom
Bon Jovi: It's My Life	Queen: I Want to Break Free
Curse: Freiheit	Rage Against the Machine: Freedom
Elton John: Philadelphia Freedom	Reinhard May: Über den Wolken
Frank Sinatra: Born Free	Richie Havens: Freedom
Georg Danzer: Die Freiheit	Roger Whittaker: Die Lüge, die man Freiheit nennt
George Michael: Freedom! '90	Scorpions: Wind Of Change
Hans Söllner: Freiheit	Sido: Geboren Um Frei Zu Sein
Iron Maiden: Running Free	Söhne Mannheims: Freiheit
John Lennon: Imagine	Sunrise: Wenn Freiheit dir so wichtig ist
Kelly Clarkson: Miss Independent	The Velvet Underground: I'm Set Free
Kid Rock: Born Free	Tom Petty: Free Fallin'
Lana Del Ray: Get Free	Ton Steine Scherben: Wir sind geboren, um frei zu sein
Lynyrd Skynyrd: Free Bird	Unheilig: Große Freiheit
M.I.A.: Born Free	Whitney Houston: Try It on My Own
Marius Müller Westernhagen: Freiheit	Xavier Naidoo: Freisein (Nachtschicht am Meer)
Natasha Bedingfield: Weightless	Zwei von Millionen: Auf deine Freiheit

gen werden, in Vergessenheit geriet, wie dieses Lied während der friedlichen Revolution in der DDR von der Dresdner Staatskapelle gespielt und 1948 während der Berlin-Blockade spontan gesungen wurde. Vergessen wurde auch, was eine Diktatur wirklich bedeutet. Dass sich Sophie Scholl nach der Inhaftierung ihres Vaters wegen kritischer Äußerungen gegen das Nazi-Regime im August 1942 abends an die Gefängnismauer stellte, um dieses Lied mit ihrer Blockflöte anzustimmen, war Ausdruck ihrer Ohnmacht. Inzwischen wissen wir, dass Sophie Scholl für sich den Weg gewählt hat, frei zu sein und dies mit ihrem Leben bezahlen musste.

Von den Schrecken des Dritten Reichs befreit, wurde uns eine staatliche Ordnung gegeben, die uns die Chance gegeben hat, auf der Grundlage einer freiheitlichen Verfassung eine Demokratie aufzubauen: „Die Kunst ist frei“, heißt es hier in Artikel 5. Und anders als der Reiseverkehr kann die Kunstfreiheit nicht eingeschränkt werden. Wie kontrovers um die Grenzen solch einer Kunstfreiheit gerungen wird, hat nicht erst der Skandal um antisemitische Darstellungen auf der Documenta 15 in Kassel gezeigt. Schließlich müsste zunächst einmal die bereits komplexe Frage hinreichend geklärt

werden, was als Kunst zu bezeichnen sei, um dann die Kunstfreiheit gegen andere Grundrechte abzuwägen.

Heute dürfen wir nun dankbar sein, dass wir bei dem Lied *Die Gedanken sind frei* zumindest in Deutschland eher an die zweite und dritte Strophe denken dürfen, wo es dann zumindest vordergründig um schickliche Gedanken über das andere Geschlecht geht, die bei einem Glas Wein ihren Ausgang nehmen. Die Gedanken sind nun frei, aber längst haben wir uns andere Barrieren auferlegt, etwa neue Grenzen des Wohlstandes, weil wir ökonomische Interessen zum Maß aller Dinge erklären und damit unsere Freiheit selbst einschränken. Wie wohl kein anderer Begriff, hat der Ausdruck ‚Freiheit‘ seine Konturen verloren: Wahlplakate sprechen von ‚Frieden und Freiheit‘ oder ‚Freiheit und sozialer Gerechtigkeit‘. Durch diese totale Vereinnahmung im 20. und 21. Jahrhundert wurde der Begriff verzerrt, missbraucht und zur leeren Hülse oder politischem Slogan, solange kein Inhalt mit ihm verbunden wurde. Das reicht inzwischen weit zurück bis hin zu dem einst zynischen Verweis auf ‚Freiheit‘ über dem Eingang der nationalsozialistischen Konzentrations- und Vernichtungslager.

Während heute jeder Verweis auf diese Pa-

role regelmäßig zu einem Eklat führt und auch der naive Gebrauch strafrechtliche Ermittlungen einleitet, hat dieser Appell seine Vorgeschichte, die sich letztlich auf den protestantischen Arbeitsethos gründet: „Die Pflicht, zu arbeiten, um zu leben, drückt das Allgemein-Menschliche und zugleich auch in einem andern Sinne das Allgemeine aus, weil es ein Ausdruck der Freiheit ist. Gerade durch die Arbeit macht der Mensch sich frei, durch die Arbeit wird er ein Herr der Erde, durch die Arbeit endlich beweist er es, dass er über der Natur steht“ (Kierkegaard 1885, S. 577). Wenn Friedrich Nietzsche in der *fröhlichen Wissenschaft* nun spöttisch hierauf Bezug nimmt, öffnen sich hier auch Fragen um unseren Musikunterricht: Hat er sich dem auch in der Schule herrschenden Eros der Arbeit zu stellen oder diesen zu überschreiten? Legitimiert er sich, wenn sich die schöngestigten Seelen in seinen Oasen erholen und hier die Freiheit genießen dürfen? „Die Arbeit bekommt immer mehr alles gute Gewissen auf ihre Seite: Der Hang zur Freude nennt sich bereits ‚Bedürfnis der Erholung‘ und fängt an, sich vor sich selber zu schämen. ‚Man ist es seiner Gesundheit schuldig‘ – so redet man, wenn man auf einer Landpartie ertappt wird“ (Nietzsche 1999, S. 557).



## Freiheit – das älteste aller philosophischen Probleme

Die menschliche Freiheit ist eines der wohl ältesten philosophischen Probleme. Unser inneres Empfinden, frei zu sein, schien schon in der Antike im Gegensatz zu stehen zu den Gesetzen der Natur. Auch Beethoven war tief beeindruckt von den Ideen Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit und musste zugleich erfahren, wie Freiheit in Unfreiheit umschlagen konnte. Der Mensch ist als Urheber seiner Handlungen frei und zugleich in das Handeln anderer eingebunden. Dargestellt sei dies nun nicht an der von Beethoven zunächst vergötterten Gestalt Napoleons, sondern an einem Songtext von Paul Hartmut ‚Sigg‘ Würdig, kurz genannt ‚Sido‘, auch wenn dieser selbst (wie Napoleon) die Grenzen seiner Freiheit über ein juristisch gebotenes Maß hinaus ausschöpfte. In *Geboren Um Frei Zu Sein* drückt Sido das große Dilemma, die inneren Konflikte, die sich in uns allen abspielen, aus: „Wir sind geboren, um frei zu sein // Wir sind zwei von Millionen, wir sind nicht allein // Wir sind geboren, um frei zu sein, aber das geht nicht // Sagen sie, und dann schließen sie meinen Käfig // Denn dieser Vogel darf nicht fliegen, weil er kein Adler ist“ (Sido). Ausgelotet werden hier die Möglichkeiten und Grenzen des menschlichen Lebens zwischen Freiheit und Unfreiheit, zwischen privat und öffentlich, wie sie sich zwischen den Spielräumen der Freiheit und den hier immer einhergehenden

Zwangssituationen abspielen. Auch wenn es immer schon so gewesen ist, dass wir in unserem kleinen Leben, in der Schule, in der Familie und im privaten Umfeld stets auf der Suche nach Freiheit und Selbstbestimmung waren, haben die Diskussionen an Schärfe zugenommen und es sollte uns immer bewusster werden: Freiheit lässt sich nur gemeinsam herstellen, indem wir den Abstand zwischen uns und den Millionen verringern. Dann dürfen wir auf der Suche nach Freiheit feststellen, dass diese wachsen kann, wenn wir sie teilen.

### Kunstfreiheit

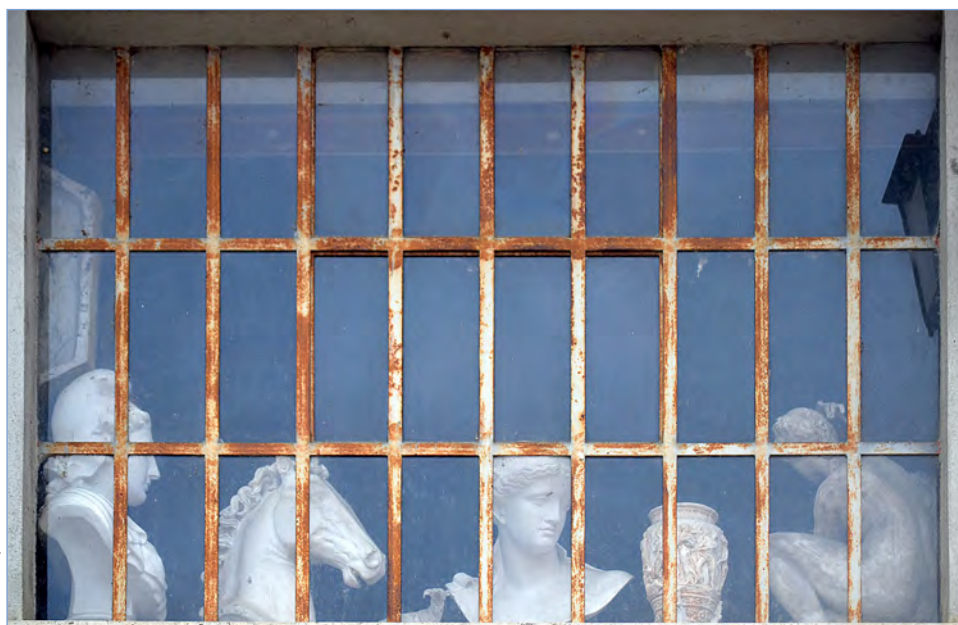
Als am 21. Februar 2012 fünf junge Frauen in Strickmützen einen nicht einmal zweiminütigen Punk-Song vortrugen, sorgte dies für einen Medienhype und führte dazu, dass drei der Protagonistinnen mehrjährige Haftstrafen in poststalinistischen Straflagern zu verbüßen hatten. Sie trugen keine Waffen, sondern Gitarren bei sich, verstanden sich weniger als eine traditionelle Rockband denn als Protestbewegung, die das geschriebene Wort zugegebenermaßen besser beherrschte als ihr Hauptinstrument. Anstößig war der Ort des Geschehens, traten sie doch auf die Kanzel der Moskauer Christ-Erlöser-Kathedrale, Zentrum der russischen Orthodoxie, wo sie den scheinheiligen Schulterchluss der kirchlichen Autorität mit dem Putin-Regime in ihrem Rap beschrien: „Jungfrau Maria, heilige Muttergottes, räum Putin

aus dem Weg“ (Pussy Riot 2012, S. 15). Nadeschda Tolokonnikowa, die jüngste der drei Frauen, betonte dann vor Gericht in ihrem Schlussplädoyer, dass hier eigentlich nicht Pussy Riot, sondern das Putin-Regime und die Russisch-Orthodoxe Kirche samt einer eingeschworenen Marionetten-Justiz vor Gericht stünde und schloss mit den Worten ab: „Macht alle Türen auf, streift eure Epauletten ab // Kommt, kostet die Freiheit mit uns“ (ebd., S. 119). Und Maria Aljochina fügte dem hinzu: „Denn alles, was Sie mir nehmen können, ist ‚sogenannte‘ Freiheit. Es ist die einzige in Russland existierende Form. Doch meine innere Freiheit kann mir niemand nehmen. Sie lebt im Wort und wird weiterleben dank der *glasnost* [Offenheit], wenn das hier von Tausenden Menschen gelesen und gehört wird. Diese Freiheit wird weiterleben mit allen, die nicht gleichgültig sind und uns in diesem Land hören. Mit allen, die in diesem Prozess Bruchstücke von sich selbst entdeckt haben, so wie andere sie in früheren Zeiten bei Franz Kafka und Guy Debord entdeckt haben. Ich glaube, dass ich aufrichtig und offen bin, ich dürste nach der Wahrheit; und diese Dinge werden uns alle nur noch ein wenig freier machen. Wir werden schon sehen“ (Pussy Riot 2014, S. 128f.). Und auch in der Reaktion von Yoko Ono spüren wir, dass Freiheit wächst, wenn wir sie mit anderen teilen: „Danke. Du hast recht. Ihr habt gewonnen! Ihr habt für uns alle gewonnen, für die Frauen dieser Welt. Die Kraft jedes eurer Worte wächst jetzt in uns.“ (Pussy Riot 2012, S. 133).

Auch zu Fragen der Bildung nimmt Pussy Riot vor Gericht Stellung. Hier sei allerdings darauf hingewiesen, dass sich die Angeklagten ausschließlich auf das russische Schulsystem beziehen. Das Eintreten von Resonanzen, die jetzt im ‚impliziten Leser‘ (Wolfgang Iser) mit Blick auf unser deutsches Schulsystem entstehen, mag aber nicht auszuschließen sein: „Die heutigen Erziehungsinstitutionen bringen Menschen von klein auf bei, als Roboter zu leben und nicht die entscheidenden Fragen zu stellen, die ihrem Alter entsprechen. Sie impfen einem Grausamkeit und Intoleranz gegenüber jeder Abweichung ein. Schon in der Kindheit vergessen wir unsere Freiheit“ (Pussy Riot 2012, S. 121).

### Zwischen Autokratie und Kunstfreiheit

Nun müssen wir im Musikunterricht nicht wie Pussy Riot um Leib und Leben fürchten.



„... und dann schließen sie meinen Käfig“ (Sido)

Aber sind Erwartungshorizonte, die eine autokratische Abiturkommission vorlegt, noch von der Kunstfreiheit gedeckt? Erinnert sei hier an die ersten Gehversuche eines Zentralabiturs in Nordrhein-Westfalen, als eine in Individualkonzepten gelebte individuelle Freiheit Einzelner zum nicht selbsterklärenden System für alle erklärt werden sollte, was hier aber zugleich auf eine Unterrichtstradition traf, in der im Sinne einer ‚Kommunikativen Musikdidaktik‘ (Stefan Orgass) die Unterrichtsinhalte gemeinsam ausgehandelt wurden und in der hier gelebten Freiheit die Freiheit der Andersdenkenden immer ihre Rolle spielen durfte.

Sobald wir uns in formalen Bildungskontexten, in einem System Schule, bewegen und hier von Freiheit sprechen, ist dieser Begriff wohl noch sehr an eine ursprünglich astronomische Bedeutung von Freiheit gebunden, „welche die ewige, unausweichliche und immer wiederkehrende Bewegung von Himmelskörpern bezeichnete“ (Arendt 2018, S. 12). Hannah Arendt stellt in ihrem Essay *Die Freiheit, frei zu sein* dar, wie sich im 18. Jahrhundert ein politisch-metaphorischer Gebrauch einschlich und die ersten Revolutionen ausbrachen, als „Restauration ihr Ziel war, und dass der Inhalt dieser Restauration die Freiheit war“ (ebd., S. 13). Wenn wir mit Blick auf die gymnasiale Oberstufe die Restaurationsbestrebungen der letzten Jahre verfolgen, dann geht es auch hier darum, die Königsgewalt der heiligen Kernfächer in ihrer früheren Rechtmäßigkeit und Herrlichkeit wiederherzustellen. Die daraus resultierenden Einschränkungen in der Fächerwahl betreffen in erster Linie die künstlerischen Fächer. Wer nun an eine Bildungsrevolution oder zumindest an einen Paradigmenwandel glaubte und meinte, sich im Sinne einer Kompetenzorientierung auf etwas Neues einlassen zu dürfen, der sei mit Hannah Arendt auf die grundsätzliche Geisteshaltung der frühen Revolutionäre hingewiesen und möge nun für sich prüfen, ob diese etwa auch für Schulreformen in Anschlag zu bringen sei: „Wir übersehen gerne, dass die Mentalität dieser ersten Revolutionäre von einer instinktiven Abscheu vor dem völlig Neuen geprägt war“ (Ebd., S. 14).

In seinen ersten Überlegungen zur Freiheit der Kunst sah der deutschamerikanische Philosoph Herbert Marcuse diese als ein unterdrückendes System, mit dem das Bürgertum seine beharrlich-konservativen Vorstellungen durchzusetzen suchte und sich eben auch mittels der Kunst von anderen abzu-

heben suchte. Solche Überlegungen dürften nicht ganz fremd klingen und daran erinnern, wie auch im Musikunterricht die abendländische Kunstmusik einst in einem reglementierenden Kanon verortet wurde, um diesen für ausschließlich jene bereitzustellen, die sich über eine gemeinsame kulturelle Identität ihrer ewigen Werte noch verständigen konnten. Solch ein Kanon ist „eingebettet in ein gesellschaftliches Umfeld, in dem das Musikleben ganz grundsätzlich einen hohen Stellenwert besitzt“ (Wilske 2007, S. 79). Eine sich hier anschließende Debatte um Ein- und Ausgrenzung, verordnete Freiheit“ und „beliebige Verbindlichkeit“ ist letztlich eine, die sich solchen unterdrückenden Instrumenten entgegenstellt: „Musikkulturelle Orientierung erwirbt nicht, wem gesagt wird, was er hören soll, und der daraufhin entweder orientierungslos in die kanonisch vorgegebene oder aber genauso blind in entgegengesetzte Richtung davonläuft. Bildung braucht den Mut zur Freiheit“ (Rolle 2006, S. 122).

### Lebt Musik in ihrer eigenen Welt?

Mit den Erfahrungen des totalitären Nazi-Regimes, dem Verbot jener Kunst, die zu der Zeit als ‚entartet‘ bezeichnet wurde, änderte Marcuse seine Meinung grundlegend. Nun schrieb er der Kunst eine subversive Kraft zu, die sie nur ausüben kann, weil sie sich in einer eigenen Sphäre, frei von allen gesellschaftlichen Zwängen und Normen entfaltet. Die Kunst lebt also in ihrer eigenen Welt, hier können Dinge geäußert oder dargestellt werden, die in der realen nicht ausgesprochen werden dürfen. Jedes Anbieten an ein System, jeder Ruf nach Systemrelevanz, etwa auch jener nach ihrer Relevanz im System Schule, würde diese ästhetisch-subversive Kraft zerstören: „Künstlerische Entfremdung macht das Kunstwerk, das Universum von Kunst zu etwas wesentlich Unwirklichem – sie schafft eine Welt, die es nicht gibt, eine Welt des Scheins, der Erscheinung, der Illusion. [...] In diesem Universum ist jedes Wort, jede Farbe, jeder Klang ‚neu‘, anders – bricht mit der sinnlichen Gewißheit und der Vernunft, in dem Mensch und Natur befangen sind. [...] Wahr und unwahr, richtig und falsch, Schmerz und Freude, Friede und Gewalt werden innerhalb des Œuvres zu ästhetischen Kategorien. Ihrer (unmittelbaren) Wirklichkeit beraubt, gehen sie in einen anderen Zusammenhang ein, in dem selbst

das Häßliche, Grausame, Kranke zu einem Teil der ästhetischen Struktur wird, die das ganze beherrscht“ (Marcuse 1972, S. 116f.). Wie wichtig es für junge Menschen gerade in unserer jetzigen Zeit ist, sich mit den Mitteln der Kunst gegen die Fesseln der Verhältnisse zu stellen, Orientierungen zu suchen, sich in einer eigenen Sprache auszudrücken, um in solch einem wirklichkeitsfernen Raum alle Sorgen und Ängste zu teilen, um wenigstens hier die Natur zu überwinden, braucht wohl nicht betont zu werden: „Man weicht der Welt nicht sicherer aus als durch Kunst, und man verknüpft sich nicht sicherer mit ihr als durch die Kunst“ (Goethe 1981, S. 398), Aufgabe des Musikunterrichts sollte es sein, kreative Frei-Räume zu öffnen. Mit dem Einstimmen in eine kindgerecht zugerichtete *Ode an die Freude* ist dies noch nicht getan.

### Musikunterricht: Fest der Freiheit und Parlament der Dinge

„Die Kunst ist frei“, das müssen wir uns auch für einen Musikunterricht wünschen, selbst wenn er sich in gezwungenen Gezeiten der Schule fest verankert fühlt. Nachdem bisher die Autonomie der Musik betont wurde, um gleichzeitig dafür einzutreten, dass die Musik ihr Exil in aller Öffentlichkeit ausleben darf, um mit der Musik zu erfahren, wofür es sich zu leben lohnt, gilt es nun mit Friedrich Schiller, dem „Freiheits-Dichter“ (Safranski 2004) schlechthin, sich jenen Wesensmerkmalen des Menschen zu nähern, „für welche der Verstand keinen Begriff und die Sprache keinen Namen hat“ (Schiller 2009, S. 65). Es ist der „ästhetische Bildungstrieb“, der „im Reiche des Spiels und des Scheins“ dem Menschen „die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt“ (ebd., S. 121). Im 15. Brief seiner *ästhetischen Erziehung* kommt Schiller dann zu dem zentralen und oft zitierten Schluss, dass der Mensch sein Menschsein erst in der Kunst offenbare: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist. Und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (ebd., S. 64). Und da bei Schiller die ästhetischen Momente des Spiels nicht nur auf die Kunst zurückgenommen werden, sondern weit umfassender, als eine Idealisierung des Lebens gedacht sind, darf dies als ein erneuter Aufruf verstanden werden, unsere Welt, und in diese gehört das System Schule, mit den Mitteln der Kunst zu verändern. In einem Brief an Gottfried Körner wählt Schiller als Beispiel für das Naturschöne ein rassiges Pferd, das sich ungezwungen





© Pixabay / Alexas\_Fotos

„Die Kunst ist frei“ (Artikel 5 des Grundgesetzes)

und frei nach seiner Natur bewegt. Auf der anderen Seite fügt er den Kutschergaul an, dem man die Last der Arbeit und den Zwang ansieht: Das ist für Schiller der Unterschied zwischen dem, was sich in der Natur frei entfalten kann und jenem, wo sich Zwang und Arbeit in den Körper eingeschrieben haben. Es ist der Unterschied zwischen zwei Wesen, „worunter das eine ganz Form ist und eine vollkommene Herrschaft der lebendigen Kraft über die Masse zeigt, das andere aber von seiner Masse unterjocht worden ist“ (Schiller 1975, S. 416). Das Gezwungene, Gedrückte, könne laut Schiller niemals schön sein. Aber ist hier ein pädagogischer Übertrag hin zu einer Art Selbstbestimmung möglich, weil in der Natur der Keim zur Blüte im freien Spiel sich entfaltet?

Rüdiger Safranski fasst Schillers idealistischen Weltzugang zusammen: „In der ästhetischen Welt feiert die Freiheit ihr Fest“ (Safranski 2004, S. 361). Darf solch ein hochgestimmter Satz auch für den Musikunterricht in einer allgemeinbildenden Schule in Anschlag gebracht werden? In einer Schule, wo sich Arbeit und Zwang vielleicht nicht wie beim Ackergaul in den Körper, wohl aber in die kindliche Seele eingeschrieben haben? Welche Haltung nimmt der Musikunterricht hier ein? Welchen Platz räumen wir der Freiheit in Musiziersituationen ein, wo erlauben

wir eigenständige, konstruktivistische Zugänge beim Hören und Reflektieren der Musik? Gibt es in unserem Unterricht Momente der Freiheit oder bleiben wir in unseren schulisch-dogmatischen Notwendigkeiten stecken? „Wir sollten fliegen wie Libellen in den Himmel // Doch stattdessen sitzen wir hier wie im Keller und verschimmeln“ (Sido). Gerade im Musikunterricht besteht die Gefahr, in zwei solche Paralleluniversen auseinanderzubrechen. Im einen werden wir immer Wirkursachen und Kausalitäten entdecken, wenn hier musikpädagogische Schleusenwärter das Lernen über und von Musik auf Abrechenbarkeit und Überprüfbarkeit hin abtasten, und auf der anderen Seite eine geliebte musikalische Praxisgemeinschaft, in der sich die Lernprozesse fernab direkter Instruktionen bewegen. Dabei soll hier nicht von einem dialektischen Verhältnis vom Lernen in Freiheit oder eben in Unfreiheit die Rede sein, das sich an den bisher immer noch so starr festgelegten Grenzen zwischen schulischen und außerschulischen Angeboten verortet. Vielmehr ist hier die Rede von einer modernen Disziplinargesellschaft, wie sie Michel Foucault an den Stätten der Erwerbsarbeit, des Militärs, der Gefängnisse und eben auch an den schulischen Lernorten ausmacht und deren Disziplinarkontrollen und Unterwerfungstechniken er in seiner

Schrift „Überwachen und Strafen“ (Foucault 1994) eindrücklich darstellt und die in gesellschaftliche Wirklichkeiten eindringen. Das Bild, das hier vom Menschen gezeichnet wird, ist niederschmetternd: Wir sind so in Unterdrückungssystemen integriert, dass Freiheit undenkbar erscheint. Und wenn ein lernendes Subjekt Verantwortung für das eigene Tun übernehmen soll, dann schließen wir hier einen reglementierenden ‚Lernvertrag‘.

### Über hörige Hörer

Der Schauspieler Edgar Selge stellt in einem autobiographischen Roman dar, wie die im Elternhaus erlebten Autoritäten in sein Hören von Musik eindringen: „Unser Vater unterscheidet zwischen schöpferischen und nachschöpfenden Fähigkeiten. Da muss man erst mal drauf kommen! Aber er sieht ausdrücklich einen Rangunterschied. Dramatiker und Komponisten etwa rangieren über ihren Interpreten, den Musikern und Schauspielern. Zuhörer, Leser, Theaterbesucher und so weiter sind sowieso nur Fußvolk. Das macht mich zornig. Ich finde es eine Zumutung, vom schöpferischen Vorgang ausgeschlossen zu werden. Zuhören kann doch eine ebenso schöpferische Tätigkeit sein wie das Komponieren! Mein Vater zeigt mir einen Vogel, wenn ich das sage, er glaubt an Oben und Unten. Ganz egal, ob er von Gott spricht, von Beethoven, Dostojewski, Rembrandt, Hitler, Adenauer, von Generälen oder Eltern: Überall wimmelt es von Vorgesetzten. Das ist seine Welt“ (Selge 2021, S. 139f.). Die Auswirkungen, wenn musikalisches Lernen aus den Instruktionen von Generälen und Vorgesetzten besteht, beschreibt Peter Röbbke. Und wer sich in Selges Roman einlesen möchte, wird erfahren, dass sein Vater sich genau in der hier beschriebenen Art und Weise das Klavierspiel erarbeitet hat: „Ist das, was als Ausweg bleibt, das sVersprechen eines harten und entbehrungsreichen Marsches durch eine musikpädagogische Wüste Gobi, eines Marsches unter brennender Sonne, bei dem wir rechts und links unseres Weges den Skeletten jener begegnen werden, die von musikalischer Auszehrung dahingerafft wurden?“ (Röbbke 2009, S.15). Röbbke beschreibt genau diese hier bereits angedeuteten Paralleluniversen, jene „temporären Auslagerungsstrategien“, wenn junge Menschen nach ihrer „technischen Instruktion im Instrumentalunterricht“ in ein Milieu der Freiheit zurückkehren dür-

fen, „in der die Musik ständig mit Händen zu greifen ist“: „Wer aus einer Musikerfamilie stammt (und die Laienmusiker sind hier nicht ausgeschlossen), der ist schon hier und jetzt musikalisch eingebettet, ganz gleich wie musizieren er in der Musikschule unterrichtet werden mag. Ist das der Grund, warum ‚Jugend musiziert‘-Sieger sehr oft Musikerkinder sind, weil die formalen Einseitigkeiten durch die informelle musikalische Vielfalt in der Familie ausbalanciert werden?“ (ebd., S. 15f.). Der Rapper, Musikproduzent und Songwriter Sido, dem nie die Tür offenstand, ein Instrument zu lernen, bringt es auf den Punkt: „Ah, atme ein, atme aus! // Wenn du wie wir zwei deine Freiheit willst, dann sag es laut. // Geh auf die Straße raus! Schreib's auf Plakate rauf. // Lass deine Hoffnung nicht zusammen fallen wie ein Kartenhaus. // Geh und sag es jedem, wir wollen Spaß am Leben. // Wir wollen es jetzt, wir wollen nicht warten bis zum Garten Eden!“ (Sido). Welche Schlüsse müssen wir für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen ziehen, wenn wir nicht in vorbereitenden Exerzitien einer Grundmusikalisierung stecken bleiben möchten? Erleben wir hier nicht längst solche Paralleluniversen, wenn sich Kinder und Jugendliche, die sich den ganzen Tag mit ihrer Musik umgeben, von den schulischen Instruktionen abgewendet haben?

### Freiheit als Zustand der (Selbst-)Bejahung

Solch ein musikpädagogisches Standgericht, das zwischen Gut und Böse unterscheiden und den Griff nach Freiheit naturgemäß immer auf der Seite der Guten verorten möchte, greift allerdings zu kurz. Die Frage nach Freiheit und Unfreiheit lässt sich eben nicht so eindimensional einfach beantworten. Auch in Arbeit und Anstrengung kann eine positive Freiheit erlebt werden, dazu gehört auch die freie Entscheidung für das Erlernen eines Instruments oder gar für einen zukünftigen Beruf. Wer nach Abwägung aller Alternativen sich dafür entscheidet, ein Virtuose auf der Geige zu werden, der trifft, im günstigsten Falle frei von inneren und äußeren Zwängen, eine Entscheidung über sein zukünftiges Leben und fühlt sich damit frei von anderen Möglichkeiten der Selbstverwirklichung. Er erwirbt damit die Freiheit, etwas zu tun. Es eröffnet sich ihm die Welt der Musik, er begibt sich dabei in ihr Regelwerk und wird nur durch intensives Üben den freien und sicheren Umgang

mit seinem Instrument erlernen. Seine Entscheidung eröffnet ihm die Welt der Musik, in der er sich fortan frei bewegen muss. Damit dies möglich ist und um die notwendige Gewandtheit und Sicherheit im Umgang mit seinem Instrument zu erlangen, braucht es eben auch Fabrikarbeit und instrumentalpädagogische Eisenbahn-Fahrpläne. In seiner *Theorie der Befreiung* geht Christoph Menke den komplementären Synonymen von Treue und Vollkommenheit, in denen sich solch eine schöpferische Anstrengung in einer getroffenen Entscheidung bekräftigt, auf den Grund und beschreibt, dass die Freiheit nicht in Negation zur Knechtschaft unterschieden werden kann: „Die Freiheit ist ein Sein. Und daraus folgt, dass die Freiheit ein Gefühl der Lust, ein Zustand der (Selbst-)Bejahung ist. Es gibt aber nicht nur das freie Dabeisein, sondern auch das Dabeisein der Hörigkeit. Es gibt nicht nur das Ja der Freiheit, sondern auch das Ja widerstandslos verinnerlichter Knechtschaft. Es gibt nicht nur das Glück der Freiheit, sondern auch das Glück der Unterwerfung“ (Menke 2022, S. 21f.). Bricht die Freiheit damit mit dem Vorgegebenen, wie es sich in der musikalischen Reproduktionsmaschinerie in der Autorität eines Urtextes widerspiegelt? Liegt die Freiheit hier in der Kraft des Anfangens, weil sie ‚Ja‘ sagt zu dem, was vorgegeben ist? „In der ästhetischen Welt, schreibt Schiller, hat jedes Element gleiche Rechte und darf um des Ganzen willen nicht gezwungen werden, sondern es muß zu allem schlechterdings konsentieren. Die ästhetische Welt ist der spannungsvolle Konsens aller Elemente, aus denen sie sich aufbaut“ (Safranski 2004, S. 360). Musikunterricht als ein solches „Parlament der Dinge“ zu gestalten, das ist die große Aufgabe, der wir uns tagtäglich stellen, weil jede Theorie der Freiheit auch immer eine Auseinandersetzung mit ihren Widersprüchlichkeiten bleibt. Schließlich hat in der Musik die Freiheit mit der Unfreiheit einen Pakt beschlossen, um das Leben mit Musik nicht nur voller, sondern auch erfüllter zu machen. Was einzig festzuhalten bleibt, ist, dass jeder Weg in die Freiheit immer beim eigenen ‚Ich‘ beginnt. Aber welche Folgen hat es, wenn wir vergessen, dass im Musikunterricht dieses ‚Ich‘ immer im Anderen steckt? Was passiert, wenn unsere eigene musikalische Sozialisation dafür sorgt, dass wir die Motivation zum Gehorsam bereits so tief in uns tragen und daher meinen, dass in der Schule auch andere unserem fremden Kommando folgen müssen?

### Auf der Suche nach Optimierung

Auch wenn wir in so mancher musikalischen Praxis unseren selbstgewählten Weg im „Glück der Unterwerfung“ suchen, heißt dies nicht, solch ein Prinzip für musikpädagogische Rundumbetreuungen in der allgemeinbildenden Schule in Anschlag zu bringen, wo wir mit mechanistischem Blick leicht dem Glauben verfallen, dass wir junge Menschen durch gezielte Impulse steuern und damit auch zu ihrem Glück verhelfen können: „Denn dieser Vogel darf nicht fliegen, weil er kein Adler ist“ (Sido). Die Freiheit zu zersetzen, weil die beste und schnellste Lösung bekannt ist und wir uns dazu aufgefordert fühlen, dieser dann nachzugehen, bleibt im Hinblick auf die Autonomie des Lernens problematisch: „Denn das Leben auf der Jagd nach Gewinn zwingt fortwährend dazu, seinen Geist bis zur Erschöpfung auszugeben, im beständigen Sich-Verstellen oder Überlisten oder Zuvorkommen“ (Nietzsche 1999, S. 556). Religiöse, politische (und vielleicht auch musikalische) Glaubenssysteme, die unsere Freiheit einst durch gezielte Nachhilfe und mit Hilfe ihrer Inquisitionsrituale in Frage stellten, kehren heute in „wissenschaftlicher Verkleidung“ zurück: „Die Erkenntnisse von Biologie, Psychologie, Gesellschaftswissenschaften und Kognitionsforschung, im Verein mit der Möglichkeit, Verhalten, Vorlieben und allgemeine Lebensumstände des Menschen immer genauer zu bestimmen, ermutigen die Entscheider von heute zu der Annahme, die Berufung auf das Eigeninteresse ihrer Bürger gebe ihnen das Recht, diese auch gegen ihren Willen zu betreuen. Die Rückendeckung von *Experten* aus der Wissenschaft scheint sie zu jeder Art wohlwollender Einmischung zu ermächtigen“ (Hepfer 2023, S. 59f.). Hier brauchen wir nur auf die Verlautbarungen der *Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK)* als Beratungsgremium der *Kultusministerkonferenz* zu hören, um uns jene freiheitseinschränkende Maßnahmen erklären zu lassen, die die schönen Künste für nichtig erklären. Dass wir solchen Gutachten so willig Folge leisten, liegt auch an den smart daherkommenden Selbstverbesserungsprojekten, die in unserer ehemals selbstbestimmten ‚freien Zeit‘, eben der ‚Freizeit‘, Einlass gefunden haben: Der Fitness-Tracker für unser Workout, Diätprogramme, Schrittzähler sind nun die Vordenker unserer Freiheitsvorstellungen, die uns zurück in eine selbstverschuldete Unmündigkeit führen.





© Pixabay / jswerd

„Dramatiker und Komponisten etwa rangieren über ihren Interpreten, den Musikern und Schauspielern. Zuhörer, Leser, Theaterbesucher und so weiter sind sowieso nur Fußvolk (Selge).“

## Musik lernen in der „Freiheit, frei zu sein“ (Hannah Arendt)

Entrinnen kann man den vermeintlichen Gütekriterien nur, wenn man sich auf jene basale Kompetenzen einlässt, die von der SWK erst gar nicht in den Blick genommen werden, um sich hier auf die Suche nach der verlorenen Freiheit zu begeben (Oberschmidt 2023, S. 1): Künstlerisches Ausdrucksvermögen, das sich in ästhetischen Erfahrungen ausdrückt, führt zu eigenständigen Formen des Weltgestaltens, zu jenen, die Roberto Barros in seinem Buch *Kunst und Wissenschaft bei Nietzsche* anspricht, um hier gemeinsam mit Friedrich Nietzsche die beiden Modi der Erkenntnis wieder zu versöhnen. Wir brauchen Kunst und Wissenschaft, denn die befreiende Kraft der Kunst liegt in genau jener „Verschiedenheit, die die Kunst ermöglicht, weil deren Wert darin besteht, neue Betrachtungsweisen zu schaffen“ (Barros 2007, S. 41). Musik öffnet uns ein eigenes Universum. Hier dürfen wir uns frei über die Dinge äußern, die Welt in ihren Widersprüchlichkeiten darstellen, subversiven Wahrheiten Ausdruck verleihen, Grenzen überschreiten. Wie sonst können wir im Unterricht Beethovens *Egmont-Ouvertüre* begegnen, in der Beethoven eine Geschichte vom Aufbegehren gegen Unterdrückung, von Freiheit und Sieg erzählt, wie können wir mit Beethoven den Sieg über Tyrannei feiern, wenn wir die-

ser Musik ausschließlich in den Unfreiheiten einer vorgestanzten Parameteranalyse begegnen? Auch im Musikunterricht gilt Artikel 5 des 1949 erlassenen Grundgesetzes, nachdem auch hier unser Tun von der Kunstfreiheit gedeckt ist. Und das sollte für jede kreativ-reflektierende und individuelle Auseinandersetzung mit Musik gelten, die beim ‚Ich‘ beginnt. Auch das Reden über Musik ist ein künstlerischer Akt und von dieser Kunstfreiheit gedeckt! Der hier nun besorgte (weil treudienende) Beamte möge sich hier an die Normenhierarchie des deutschen Rechts erinnern. Das bedeutet, dass mit Artikel 5 des Grundgesetzes ein höherrangiges Recht unsere nur anerzogene *Orientierung am Kunstwerk*, alle Verfestigungen der Bildungspläne – und sogar die Handreichungen zum Zentralabitur in unseren Südstaaten verdrängt. Wenn wir dieses beherzigen, erleben wir auch im Musikunterricht „die Freiheit, frei zu sein“ (Arendt 2018). ■

### LITERATUR

- Arendt, Hannah (2018): *Die Freiheit, frei zu sein*. München: dtv.
- Barros, Roberto (2007): *Kunst und Wissenschaft bei Nietzsche. Von Menschliches, Allzumenschliches bis Also sprach Zarathustra*. Berlin: Parerga.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1981): *Die Wahlverwandtschaften*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, hg. v. Erich Trunz. München: Beck, S. 242–490.

Hepfer, Karl (2023): *Freiheit – eine Inventur. Zwischen Betreuungspolitik und digitaler Selbstentmündigung*. Bielefeld: transcript.

Kierkegaard, Søren (1885): *Entweder-Oder. Ein Lebensfragment*. Leipzig: Fr. Richter.

Marcuse, Herbert (1972): *Konterrevolution und Revolte*. Frankfurt: Suhrkamp.

Menke, Christoph (2022): *Theorie der Befreiung*. Berlin: Suhrkamp.

Nietzsche, Friedrich (1999): *Die fröhliche Wissenschaft*. In: Giorgio Colli u. Mazzini Montinari (Hg.), Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, Bd. 3. München: dtv, S. 343–651.

Oberschmidt, Jürgen (2023): *Das Staunen neu lernen! Anmerkungen zur IGLU-Schulleistungsstudie*. In: neue musikzeitung 6/23, S. 1.

Pussy Riot (2012): *Pussy Riot! Ein Punkgebet für Freiheit*. Hamburg: Nautilus Flugschrift.

Röbke, Peter (2009): *Lösung aller Probleme? Die „Entdeckung“ des informellen Lernens in der Instrumentalpädagogik*. In: Peter Röbke u. Natalia Ardila-Mantilla (Hg.): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott, S. 11–29.

Rolle, Christian (2006): *Verordnete Freiheit oder beliebige Verbindlichkeit*. In: Hermann J. Kaiser, Dorothee Barth, Hans Jünger, Christian Rolle, Jürgen Vogt, Christopher Wallbaum (Hg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio, S. 96–124.

Safranski, Rüdiger (2004): *Friedrich Schiller oder die Erfindung des deutschen Idealismus*. München/Wien: Hanser.

Schiller, Friedrich (1975): *Kallias oder Über die Schönheit*. In: Ders., *Sämtliche Werke*, Bd. 5. München: Hanser, S. 394–433.

Schiller, Friedrich (2009): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Berlin: Suhrkamp.

Selge, Edgar (2021): *Hast du uns endlich gefunden*. Hamburg: Rowohlt.

Wilske, Hermann (2007): *Kanon, Lehrpläne und Musikleben. Eine Bilanz der Jahre 1950-2000*. In: Jörg-Dieter Gauger u. Hermann Wilske (Hg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht*. Freiburg: Rombach, S. 79–100.