



# PLÄDOYER FÜR KREATIVES LERNEN

ODER: DAS LIED VON DER VERMESSENEN FREIHEIT

Jürgen Oberschmidt

„Ich kann nicht verstehen, warum Menschen vor neuen Ideen Angst haben. Ich habe Angst vor den alten“ (John Cage, zit. n. Kostelanetz 1989, S. 154). Kaum ein Satz von John Cage beschreibt seine Haltung zur Kunst so treffend wie dieser. Er klingt wie eine Provokation gegen unseren so gesund scheinenden Menschenverstand, der uns Orientierung, Sicherheit, Halt im Alten verspricht und alles Neue als fremd und unberechenbar erscheinen lässt. Dieser Satz klingt aber auch

wie eine Provokation, weil die eigentliche Gefahr für Cage von der Macht der Gewohnheit ausgeht und er deshalb gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten wie absurde Rituale erscheinen lässt. Mit einem gewissen Augenzwinkern könnte er sich auch gegen die festen Ketten der Schulroutinen wenden: Schließlich sei das Neue nicht wirklich neu, mit der Blockflöte habe man schon immer ein Endgerät gehabt – und der eigene Unterricht sei ohnehin schon immer ‚offen‘ gewesen. Während ständige Reformen wie Konfetti durch die Konferenzen fliegen, in Äußerlichkeiten hängen bleiben und sich in neuen digitalen Tools oder in Dokumentarpflichten zu Bewertungsformen festigen, als flauschige Accessoires sogar die Klassen-

zimmer erreichen, bleibt das Grundgefüge des Unterrichts dann doch ziemlich starr und unbeweglich. Das Neue besitzt im Kern eine erstaunlich stabile Statur, in der sich das Bestehende umso mehr verfestigt. Cage hatte keine Angst vor dem Neuen. Er hatte Angst vorm Alten, einer Wahrnehmung, die sich selbst genügt, vor einem Unterricht, der stattfindet, weil es in seiner Natur liegt,

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

► Beitrag als PDF

Musikunterricht, der nur Sicherheit erzeugt, verfehlt seinen Gegenstand. Denn Musik ist der Moment, in dem Sicherheit zerbricht und dennoch Form entsteht.

ihn stattfinden zu lassen, vor einer (Lern-) Kultur, die ihre Regeln und pädagogischen Vor-Sehungen so oft zu wiederholen scheint, bis sie im unumstößlichen Naturgesetz erstarrt. Seine Kunst war deshalb weniger eine Produktion neuer Klänge als eine Befreiung des Hörens selbst. Immer wieder versuchte er, die Aufmerksamkeit von dem wegzulenken, was man erwartete, hin zu dem, was tatsächlich geschah. Ein Musikunterricht im Geiste Cages würde die pädagogischen Gewissheiten nicht abschaffen, aber er würde sie befragen und jede reformerische Bewegung müsste – im metaphorischen wie im wörtlichen Sinne – mit einer Befreiung des Hörens einsetzen. Denn dort, wo wir hören, beginnen immer auch Formen der Hörigkeit zu wirken. Die Stimme der Autorität kann zur eigenen inneren Stimme werden, die dem Denken den Atem nimmt, weil sie vorgibt, wie ‚richtiges Hören‘ zu klingen habe: „Fortschritt meint vielleicht, die Natur zu *beherrschen*. In der Kunst scheint es darum zu gehen, auf die Natur zu *hören*“ (ebd., S. 158). Wer spricht, wer wird überhört, welche Machtstrukturen ordnen wen ins Schweigen? Wer bestimmt, welche Klangwelten gehört und geschätzt werden? Wie oft liegt des Hörers Pflicht in der exakten Befolgung eines Programmzettels, wer braucht noch eigene Hörerfahrungen, wenn narrative Vorgaben die vorgegebenen Bilder fixieren? All das gilt nicht nur für das Hören selbst, es berührt alle Handlungsfelder des Musikunterrichts: Der Bildungsplan wird so zur Programmmusik in ihrer reinsten Form. Schon bevor das Orchester spielt, weiß jeder, was am Ende herauskommen soll: Die Partitur trägt einen Titel, die Gefühle sind bekannt, Kompetenzen im Vorfeld vermessen, das Staunen erhält eine Zielvorgabe, Neugier einen Zeitrahmen und die Erkenntnis ein Bewertungsraster.

Solch gemeinsames Hören fügt sich in die von John Cage kritisierte schulische Grundannahme, das Lernen müsse für alle zur gleichen Zeit und auf dieselbe Weise stattfinden: „Man hat 40 Kinder in einer Klasse und gibt ihnen allen das gleiche Buch zu lesen. Man könnte sie auch 40 verschiedene Bücher lesen lassen, und das wäre wundervoll; aber statt dessen gibt man ihnen ein einziges, daß sie alle lesen müssen. Anschließend müssen sie dann eine Prüfung machen, damit man sieht, wer am besten abschneidet. Das führt zu einem unmittelbaren Niedergang der menschlichen Natur, denn derjenige, der schlecht abschneidet, fängt an, daran zu den-

ken, daß er in Zukunft von einem Besseren abschreibt – mit anderen Worten stiehlt. Dann gibt es denjenigen, der auch beim nächsten Mal der Beste sein will, und so schaffen wir eine Gesellschaft, die nicht von Natur aus schlecht ist, sondern deren Mitglieder dazu erzogen wurden“ (Kostelanetz 1989, S. 198f.).

### 4'33": Selbst Stille lässt sich pflichtgemäß vermessen

Cages Eingangsstatement richtet sich also daher nicht nur an jene Musiklehrkräfte, die es bis heute schaffen, 4'33" Stille pflichtgemäß zu vermessen, historisch zu verorten und in ein Kompetenzraster zu pressen, um damit genau jene Offenheit einzuhegen, die Cage als Voraussetzung künstlerischen Lernens verstand. Die Frage lautet nicht, ob wir bereit sind für neue Ideen. Die eigentliche Frage lautet, welche alten Ideen uns so selbstverständlich geworden sind, dass wir die dahinterstehende Problematik nicht mehr bemerken. Unser Schulsystem ist auf Aktivität, Leistung, auf sicht- und vor allen Dingen messbare Ergebnisse ausgerichtet. Nach spätestens 4'33" Stille würde jede Schulleitung fragen, warum bisher kein Unterricht stattgefunden habe. Dagegen stellt Cage die unbequeme Frage: Muss Lernen immer sichtbar sein? Während viele Unterrichtsformen auf Antworten zielen, kultiviert Cage die Frage nach der Aufmerksamkeit, wird hier doch das Hören selbst zum Gegenstand der Kunst, während es im System der Schule als Ressource betrachtet wird, die auf bestimmte Inhalte zu lenken sei. Erscheint in einer Schule, die zunehmend auf Messbarkeit und Effizienz ausgerichtet ist, die Stille von 4'33" beinahe subversiv, macht sie aber zugleich deutlich, dass Lernen manchmal genau dort beginnt, wo scheinbar nichts geschieht.

Wenn sich eine Komposition wie 4'33" auch unmittelbarer Verfügbarkeit verweigert, sie weder nebenbei konsumiert noch auf bekannte Strukturen reduziert werden kann, so scheint gerade dieses Untergraben der Wahrnehmungsweisen geeignet, in einem Plädoyer für kreatives Musikhören die nötigen Konsequenzen für den Musikunterricht zu fordern:

- Für John Dewey, der in seinem Werk *Kunst als Erfahrung* kritisiert, dass Kunst etwas von der Lebenswelt Getrenntes sei und ausschließlich in den für sie verordneten Räu-

Die Berufung auf John Cage wirkt bisweilen wie die Dekoration einer Praxis, deren heimliches Ideal weniger das offene Ohr als das erfolgreiche Besteigen einer Kompetenzpyramide ist. Während Cage die Hierarchien zwischen Klang und Geräusch in Frage stellt, werden andere Hierarchien in der Schule weiterhin sorgfältig gepflegt: , nämlich jene zwischen den musikalisch auserwählten und dem Rest der Klasse.



Die Jeunesses Musicales Deutschland

sucht zum **1. September 2027**  
eine herausragende Persönlichkeit als

### Generalsekretär\*in (m/w/d) (Vollzeit, unbefristet)

welche die Gesamtverantwortung für die Leitung der JMD im Auftrag des Präsidiums mit einzigartigen Gestaltungsmöglichkeiten übernimmt.

Zu Ihren Aufgaben gehören

- strategische Gesamtsteuerung
- Geschäftsführung und Organisation
- Fundraising und Networking
- programmatische Verantwortung
- Repräsentation

Sie haben ein abgeschlossenes Hochschulstudium, mehrjährige Erfahrung in der Leitung einer Kulturorganisation im non-profit-Sektor, kommunikative und Führungskompetenz, und können sich mit Werten und Zielen der JMD identifizieren.

Bewerbungsfrist bis 30. September 2026

Alle Infos

[www.jmd.info](http://www.jmd.info)





Pixabay

Das Motiv von Beethovens 5. Sinfonie besteht aus vier Tönen. Das ist ungefähr die Entsprechung einer Handvoll Dübel.

men wie Konzertsälen und Museen stattzufinden habe, ist ästhetische Erfahrung der Ausgangspunkt aller Erkenntnis: In 4'33" hätte er keinen Skandal, sondern einen vollendeten Ausgangspunkt und besondere Verdichtung menschlicher Erfahrung erblickt.

- In Anlehnung an Theodor W. Adornos Gedankenwelt ließe sich einwenden, dass auch Musikunterricht die Kunst in eine konsumierbare Ware verwandle und die Menschen an standardisierbare Wahrnehmungsmuster gewöhne. Ein kreatives Musikhören hätte die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler aus den routinierten Rezeptionsweisen herauszuführen. Hören würde zu einer Form der Mündigkeit.

- Auch wenn 4'33" auf den ersten Blick wenig mit Schlüsselproblemen der Gegenwart zu tun hat, würde Wolfgang Klafki die Offenheit des Bildungsversprechens, das konzeptionell hinter 4'33" steht, begrüßen. Entspricht dies doch einem Bildungsverständnis, dass nicht auf bloße Anpassung, sondern auf eine aktive Auseinandersetzung mit Weltverhältnissen und gesellschaftlicher Mündigkeit beruht.

- Hartmut Rosa würde 4'33" als Resonanzexperiment verstehen, schafft die Auseinandersetzung mit dieser Komposition doch genau jene Bedingungen, unter denen Begegnungen mit der Welt erst möglich sind: 4'33" macht ‚hörbar‘, dass die Welt immer schon antwortet, wenn wir Menschen bereit sind, zuzuhören.

Aus systemischer Perspektive ist 4'33" also mehr als nur ein provokantes Musikstück. Dank der Unterstützung der hier bereits angeführten prominenten Gewährsmänner wird es zum Spiegel schulischer Grundannahmen und konfrontiert unser Bildungssystem mit der unbequemen Frage: Ist Schule ein geeigneter Ort, an dem Menschen lernen, die Welt aufmerksam wahrzunehmen, oder ein Ort, an dem sie lernen, vorgegebene Erwartungen möglichst effizient zu erfüllen? Das Schulsystem ist auf Vergleichbarkeit und Bewertbarkeit ausgelegt. Kreative und ästhetische Bildungsprozesse entziehen sich jedoch den schulischen Logiken. Cages 4'33" macht diese Widersprüche sichtbar und fragt danach, ob es nicht Formen des Lernens geben müsste, die gerade in ihrer Offenheit, Prozesshaftigkeit und Unverfügbarkeit ihren besonderen Wert besitzen. Dies fordert dazu heraus, den Mut für neue Ideen zu fassen, um sich neugierig jenen Räumen zu öffnen, in denen die Lernenden sich selbst entdecken können.

### Musikunterricht als künstlerischer Erfahrungsraum

Wenn im Musikunterricht der Kern musikalischer Bildung als ästhetische Erkenntnispraxis verstanden wird, dann geht es nicht einzig darum, musikalische Strukturen zu

erlernen. 4'33" zeigt exemplarisch, dass die Kunst selbst Erkenntnisse erzeugt: Der künstlerische Prozess des Hörens wird zur erkenntnistiftenden Praxis. In ihrer Schrift *Erkenntnis durch Kunst* vertieft Ursula Brandstätter die seit der Antike transportierte These, dass Kunst nicht nur Ausdruck oder Darstellung von Wirklichkeit sei, sondern dass sie selbst eine eigenständige Form der Erkenntnis transportiert. Künstlerische Prozesse ermöglichen ein sinnlich-ästhetisches Verstehen der Welt, das über ein rein begriffliches oder wissenschaftliches Wissen und Verstehen hinausreicht. Während wir uns in einem tradierten Musikunterricht auf den Weg machen, Erkenntnisse über Kunst anzureichern, spricht Brandstätter hier von einer Erkenntnis durch Kunst, die in der aktiven Auseinandersetzung mit Unbestimmtheiten und Mehrdeutigkeiten, eben im ästhetischen Tun selbst, liegt: „Ziel ist es, eine Vielfalt von Denk- und Erkenntnisformen in den Blick zu bekommen, vor allem auch jene, an denen die Kunst wesentlichen Anteil hat“ (Brandstätter 2013, S. 19). Bildung entsteht also dort, wo etwas gestalterisch verwandelt wird, wo Erfahrungen in eigene Vorstellungen übersetzt werden, sich mit anderen Erfahrungen verbinden oder künstlerisch antworten. Die Kunst wird also nicht als Gegenstand des Lernens verstanden, sondern als ein Medium, in dem Menschen sich mit ihrer Welt auseinandersetzen.

### Selbstorganisiertes Lernen (1): Performative Analyse

Im Kontext selbstorganisierten Lernens gewinnen solche ästhetischen Transformationsprozesse eine besondere pädagogische Relevanz: Hier verschiebt sich der Fokus auf Prozesse der aktiven Sinnkonstruktion, indem sich die Lernenden im künstlerischen Handeln die Inhalte nicht nur eigenständig aneignen, sondern zugleich auch umformen und weiterentwickeln: Wenn Musik in Bewegung transformiert wird, wird der Körper zum Medium der Erkenntnis. In der Gruppe können unterschiedliche Lösungen ausgehandelt, diskutiert, umgesetzt, verworfen, geprobt und weiter verfeinert werden. Aushandlungsprozesse über wiederkehrende Gesten, Spannungsbögen, eine sich verändernde Dynamik, über Tempo und Dichte der Musik führen dann zu einer Analyse, die sich im Vollzug artikuliert: Erkenntnis entsteht durch die Übersetzungs- und Ver-

ständigungsprozesse zwischen unterschiedlichen Wahrnehmungsmodalitäten. Solch ein Unterrichtsgeschehen lässt sich weder instruktiv steuern noch in lineare Lernprozesse zerlegen. Hier wird eher das praktiziert, was Claude Lévi-Strauss als Theorie des „wildes Denkens“ (Lévi-Strauss 1973) beschreibt. Dabei unterscheidet er zwischen einem wissenschaftlich-abstrakten und einem „mythischen Denken“ (ebd., S. 19), das sich den Mitteln der „bricolage (Bastelei)“ (ebd., S. 29) bedient: „Heutzutage ist der Bastler jener Mensch, der mit seinen Händen werkelt und dabei Mittel verwendet, die im Vergleich zu denen des Fachmanns abwegig sind. [...] Ganz wie die Bastelei auf technischem, kann das mythische Denken auf intellektuellem Gebiet glänzende und unvorhergesehene Ergebnisse zeitigen“ (ebd., S. 29f.).

### Selbstorganisiertes Lernen (2): Rekonstruktion von Geschichte

Musikgeschichte wird schon immer *bricolage*-artig konstruiert, auch wenn sie sich so gerne als systematisch, objektiv und lückenlos darstellt. Im Sinne von Lévi-Strauss ist der *Bricoleur* ja jemand, der mit dem arbeitet, was vorhanden ist: Wie spärlich sind etwa die Spuren, Fragmente, Überlieferungen, Erzählungen, die von einem vermeintlich so gut erforschten Musiker wie Johann Sebastian Bach überliefert sind? Ein gestelzter Brief an einen Jugendfreund, ein paar formale Eingaben an den Rat der Stadt Leipzig, die posthum aufgezeichneten Berichte seiner Söhne. Auch wenn die wissenschaftliche Historiografie versucht, diese *bricolage* zu reflektieren und durch Quellenkritik zu begrenzen, kann sie diese doch nie ganz überwinden. Im 18. Jahrhundert erscheint Bach als Kantor und Handwerker, im 19. Jahrhundert wird er zum Genie und überzeitlichen Konstrukteur musikalischer Ordnung. Wenn schon jedes historische Bach-Bild eine *bricolage* aus musikalischen Werken, biografischen Resten, ästhetischen Idealen und kulturellen Bedürfnissen der jeweiligen Zeit ist, warum sollte Bach dann nicht als ein immer wieder neu zusammengesetztes Erkenntnisprodukt im Musikunterricht entstehen? Wenn es vergangenen Generationen erlaubt bleibt, in Bach einen fünften Evangelisten zu suchen und sein Konterfei im Kirchenfenster der Leipziger Thomaskirche zu verewigen, als folge man da einer Sehnsucht nach

Transzendenz in einer Gesellschaft, die ihre religiöse Mitte längst verloren hat und nun hofft, dieses verlorene Gut in Bach wiederzufinden – darf es dann nicht auch erlaubt sein, sich selbst forschend in einen dynamischen Prozess ständiger Aneignung und Umdeutung zu begeben, Bachs Kompositionen mit Breakdance zu verbinden, um damit zu erspüren, wie musikalische und tänzerische Bewegungen ineinander greifen und welche Bewegungsenergien in Bachs Musik schon angelegt sind? Wer mit Richard Wagner davon ausgeht, dass der Tanz den Ursprung der Musik bildet, findet in den Bewegungs-choreografien keine popularisierende Ergänzung, um mit Jugendkulturen in den Dialog zu treten, sondern eine Rückführung der Musik zu ihren Ursprüngen. Hier wird äußerlich sichtbar, was in der Musik bereits gegenwärtig zu sein scheint. Lernende erfahren auf diese Weise, dass eine historische Wahrheit nicht gegeben ist, sondern durch Auswahl, Kombination, kreative Ordnung von Fragmenten immer wieder neu entsteht, auch wenn sich Lehrkräfte hier nicht mehr in der Aufgabe erleben, ihre eigenen Metiergeheimnisse zu präsentieren, sondern ihnen lediglich die Rolle einer strukturierenden Begleitung von Deutungsprozessen zukommt. Für sie wird deutlich, was Gadamer mit Bezug auf ein Wort von Hegel unter Bildung versteht: „Bildung heißt, die Dinge vom Standpunkt eines anderen ansehen zu können“ (Gadamer 1993, S. 349). Und für die Lernenden liegt der Bildungswert dann darin, historische Erkenntnis als aktiven Deutungsprozess zu erfahren – und Musikgeschichte nicht als fertige Wahrheit, sondern als kulturelle Sinnbildung zu begreifen. Was in selbstorganisierten Auseinandersetzungen beginnt, wird so durch wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzungen gestützt und auf diese Weise über rein subjektive Eindrucks-schilderungen weit hinausgeführt.

### Selbstorganisiertes Lernen (3): Klassenmusizieren

Beim Klassenmusizieren sind wir es gewöhnt, dass Lernende wie Ingenieure handeln, die ihre Ziele im Vorfeld definieren und einem fertigen Plan folgen. Hier folgt das Material der Idee, um eine vorgegebene Lösung umzusetzen. Dazu braucht es nicht nur ein häusliches Partiturstudium, sondern zugleich einen Fundus an bunten Mitspielarrangements, Baukästen für den aktuellen

Hit, universelle Materialien für die Flexi-Band im Klassenzimmer. Der *Bricoleur* im Baumarkt lässt hingegen seine Ideen beim Gang durch die Regale entstehen. Er sieht, was verfügbar ist, entdeckt Möglichkeiten, passt seine ursprünglichen Vorstellungen an und entwickelt neue Lösungen aus dem Bestand heraus. Vor allen Dingen weigert er sich, Gebrauchsanweisungen zu lesen, sondern vertraut darauf, die Lösungen im Erproben zu finden. Musikalische Bildung entsteht nicht nur dort, wo ein – manchmal bis zur Unkenntlichkeit verstellter – Urtext erfolgreich umgesetzt wird, sondern vielleicht gerade dort, wo Lernende lernen, mit den Möglich-

### Zwischen Regel und Ereignis: Freiheit und Struktur im Musik- unterricht

Musik ist wohl eine der wenigen kulturellen Praxen, die ihre eigene Bedingung im Unterricht permanent mitverhandelt. Sie existiert als strukturelle Ordnung und lebt gleichzeitig von deren punktueller Überschreitung. Struktur und Freiheit werden nicht äußerlich an den Musikunterricht herangetragen, sie sind konstitutiv für die Musik selbst. Freiheit im Unterricht erscheint damit auch nicht als vorgängiger Zustand, sondern als operatives Vermögen innerhalb strukturierter Felder. Auch konstruktivistische Lerntheorien operieren nicht außerhalb von Ordnung. Der ‚Bastler‘ bewegt sich innerhalb eines begrenzten Repertoires vorhandener Materialien und Zeichen, die situativ neu kombiniert werden. Musikunterricht wäre so als Praxis strukturierter Offenheit zu beschreiben: Ordnung und Struktur werden nicht aufgehoben, sondern funktional so eingesetzt, dass sie Handlungsräume eröffnen, ohne sie vollständig zu determinieren. Die Spannung zwischen Ordnung und Freiheit ist nicht zu überwinden, sondern ist gerade konstitutiv für musikbezogene Lernprozesse wie für die Musik selbst. Sie bildet nicht ein Problem, sondern jene produktive Differenz, die Bildung erst ermöglicht.

Unter ‚Meisterlehre‘ versteht man jene Form musikalischer Bildung, in der man lernt, seinen eigenen künstlerischen Ausdruck zu finden, indem man möglichst lange den Ausdruck eines anderen reproduziert. Von welchem Punkt an darf man aufhören, sich dieser Lehre zu beugen, und anfangen, selbst ein musikalischer *bricoleur* zu werden?

keiten und Begrenzungen des Vorhandenen Materials produktiv umzugehen und das Ergebnis erst selbst zu entwickeln. Klassenmusizieren ist dann in den seltensten Fällen Ingenieurskunst, als musikalische *bricolage*. Gerade darin liegt sein Bildungswert.

### Selbstorganisiertes Lernen (4): Komponieren

Auch wenn ein romantisches Beethoven-Bild uns gerne den genialen Architekten zeigt, der sein Werk nach einem genialen Masterplan errichtet, sprechen seine Skizzenbücher eine andere Sprache. Allzu sehr sind unsere Vorstellungen vom Komponieren geprägt durch den Mythos eines Stararchitekten wie Wolfgang Amadé Mozart, der seine Baupläne stets im Kopf entwirft, bevor dann die Ergebnisse dieser Denkarbeit in Reinschrift zu Papier gebracht werden. Ganze Generationen mussten sich an diesem Vorgehen messen, schon ein Gang zum Klavier war verpönt, Skizzen der Bastelarbeiten wurden sorgsam verbrannt. Komponieren bedeutet aber eben nicht, mit einer großen Idee zu beginnen und einen vorhandenen Plan umzusetzen, sondern aus vorhandenem Material Möglichkeiten zu entdecken. Genau darin ähnelt Beethoven eher einem *Bricoleur*, man könnte auch sagen einem äußerst hartnäckigen Baumarktkunden, als einem Ingenieur: Seine Kompositionen entstehen im Prozess des Ausprobierens, Verwerfens und Neuordnens. Das berühmte Motiv seiner fünften Sinfonie besteht aus vier Tönen, ungefähr die musikalische Entsprechung einer Handvoll Dübel. Auch wenn es den uns anvertrauten Lernenden nicht gelingen wird, es Beethoven gleich zu tun und daraus eine Kathedrale zu bauen, so ließe sich doch mit

dem hier vorhandenen Material so lange herumprobieren, bis etwas daraus entsteht, das hinterher so aussieht, als sei es von Anfang an so geplant gewesen. Musikalische Bildung heißt eben auch, sich darin zu bestärken, ein Bastler sein zu dürfen. Das verweist auf ein Bildungsverständnis, das Offenheit nicht als Problem betrachtet, sondern als Voraussetzung von Erkenntnis.

Warum nur trägt den Musikunterricht immer noch die seltsame Angewohnheit, mit einer fertigen Idee zu beginnen? Sind wir so sehr von unserer eigenen Instrumental-sozialisation geprägt, die uns einen fertigen Urtext, möglichst noch mit vorgefertigten Fingersätzen, präsentiert, den es ohne Umwege umzusetzen gilt? Muss hier noch einmal John Cage herbeigerufen werden, der die Vorstellung eines vollständig kontrollierten Werks so radikal in Frage gestellt hat? Bei Cage wird Musik zum Ereignis des Entdeckens, so schafft er Ereignisse, unter denen etwas geschehen kann.

### Selbstorganisiertes Lernen (5): Hören

Dass Musikhören in der Schule so behandelt wird, als ginge es darum, ein fertiges Werk korrekt zu entschlüsseln, als würde hinter dem Klang ein eindeutig festzulegender Sinn liegen, der nur nach eingehender Analyse des musikalischen Sinns gefunden werden kann, verdanken wir den Spuren, die von jenen gelegt wurden, die uns ein allzu freies hermeneutisches Fabulieren austreiben wollten: „Der Sinn einer Musik liegt in ihrer Formung beschlossen. Unter Formung verstehe ich das Formsein der Musik insgesamt, das Gefüge aus den die Musik konstituierenden Substanzen, angefangen von der ersten Ton- und Klangfolge bis hin zur Form des Ganzen. [...] Das Sinngefüge einer Musik ist ihr Formgefüge und umgekehrt. Und der Musik als Sinngefüge (im Sinne der abstrakt essentiellen Zeichnung ihrer Form) korrespondiert der Begriff des Verstehens von Musik an erster Stelle“ (Eggebrecht 1995, S. 28). Dass der Unterricht zum Verifikationsraum wird, verdanken wir einer Form der Wissenschaftsorientierung, die Eggebrecht zwar selbst eingefordert hatte, deren Resultate ihn aber eher abschreckend auf Schule blicken ließen. Folgt man nun ein weiteres Mal der Perspektive von Lévi-Strauss' *bricolage*, verschiebt sich diese Logik. Im Hören vollzieht sich dann nicht mehr das Entschlüsseln

des musikalischen Sinns, sondern ein Zusammensetzen. Niemand bringt ein leeres Ohr mit in den Unterricht, sondern jeder hat sein eigenes Repertoire an Erfahrungen, Bildern, kulturellen Hörgewohnheiten aus den im Ohr bereits eingewohnten musikalischen Praxen. Daraus ‚baut‘ sich jeder seinen Sinn eines Stücks aus den ihm vorhandenen Materialien, so wie ein *Bricoleur* an dem arbeitet, was gerade verfügbar ist. Auch das Musikhören ist ein kreativer Prozess und wird zum Experimentierfeld, indem aus einem Klangmaterial viele verschiedene Welten entstehen können.

### Konstruktivistische Lerntheorien

Aus einer an Lévi-Strauss' Konzept der *bricolage* orientierten Perspektive erscheint musikalisches Lernen weniger als Umsetzung eines vorgegebenen Bildungsplans, der vom Architekten ausgeht, denn als kreative Rekombination der verfügbaren kulturellen und musikalischen Ressourcen. Konstruktivistische Ansätze beschreiben Musikunterricht daher eher als offenen Erfahrungsraum, in dem die Lernenden musikalische Bedeutungen aktiv konstruieren, als wie die sequenzielle Abarbeitung eines curricular festgelegten Kompetenzkatalogs. Christoph Richters Konzept eines „Musikunterrichts von ‚unten‘“ (Richter 2008) kann dabei als musikpädagogische Konkretisierung konstruktivistischer Lerntheorien verstanden werden. Lernen erfolgt hier nicht durch die Umsetzung eines vorgegebenen Bildungsplans, sondern durch die aktive Bearbeitung der zur Verfügung stehenden Ressourcen, Erfahrungen und Fragen der Lernenden: „Musikunterricht von ‚unten‘ wird hier – ein wenig polemisch – als das Bemühen verstanden, musikalische Bildung und musikalisches Handeln zur Sache der Schüler zu machen. Sind sie es ja, die musikalische Bildung erwerben sollen. Musikunterricht von ‚unten‘ bedeutet, so viel Entscheidungen über den Unterricht wie möglich in die Hände der Schüler und des Lehrers zu geben – über Ziele, die Fragestellungen und Themen, die Wege und Methoden, die Auswahl der Gegenstände“ (ebd., S. 13).

### Musikunterricht von ‚oben‘

Als Gegenposition des hier beschriebenen Musikunterrichts von ‚unten‘ müsste hier



„Der letzte Triumph der Pädagogik über die Kunst“ (Ästhetische Transformation der Kultusministerkonferenz 2028, Öl auf Leinwand)

Es gehört zu den eigentümlichen Missverständnissen unserer Zeit, dass manche das Klassenzimmer für die erste Abteilung einer musikalischen Kaderschmiede halten, die mit farbcodierten Plastikröhren und pentatonisch entschärften Glockenspielen beginnt.

ein Musikunterricht von ‚oben‘ ins Spiel gebracht werden, der als stofforientiert, curricular-deduktiv oder instruktionsorientiert beschrieben werden könnte. Beteiligt werden die Lernenden an allen Entscheidungen, die bereits getroffen wurden. Ausgangspunkt sind fachliche Inhalte und Ziele, ein tradiertter Werkekanon, der sich in ein zentrales Prüfungswerk mit amtlich genehmigten Gedankenausrichtungen verdichtet und fragt: „Welche musikalischen Kenntnisse und Fähigkeiten müssen im Unterricht erworben werden?“

Schließlich profitieren auch jene, die ein Instrument auf hohem Niveau erlernen wollen, von einem über Jahrhunderte akkumulierten Erfahrungswissen. Und es möchte auch niemand in einer Chirurgie operiert werden, die ihre Arbeit im Sinne offener Such- und

Erfahrungsprozesse versteht. Wer sich als Kind in solch eine Akademie der verlässlichen Ausnahmebegabung einschreibt, weiß noch nichts von einer Tradition der kontrollierten Klangwerdung unter Aufsicht, deren Wissensordnungen bereits in der ersten Geigenstunde feststehen. Das Wissen steigt von oben herab, Erkenntnisse werden von der künstlerischen Instanz weitergereicht und vom werdenden Subjekt aufgenommen –, und beide dürfen dann auf das Privileg hoffen, dass die seltene Konvergenz zwischen Klang und Absicht irgendwann durch die richtige Bogenhaltung hindurchwirkt. Die Rationalisierung des musikalischen Wunders muss früh geschehen. Dass das Klassenzimmer der allgemeinbildenden Schule keine Außenstelle der musikalischen Nachwuchsförderung ist, dass es nicht der Optimierung eines Rohstoffes, sondern der individuellen Entfaltung von Persönlichkeiten dient, muss gelegentlich in Erinnerung gebracht werden. Wo eigentlich Neugier, Kreativität und Teilhabe im Mittelpunkt stehen sollten, bleibt oft die Förderung einer ausgewählten Klientel, die sich dann für einen Musikleistungskurs rekrutieren lässt. Viele verlassen daher frühzeitig den Ort gemeinsamer Bildung mit dem Eindruck, dass dieser Musikunterricht nie der ihrige gewesen ist. Sie haben feststellen müssen, dass die Schule zwar keine Kaderschmiede sein kann, sie den Klang der Hämmer aber durchaus schätzen gelernt hat.

## Er ist wieder da: Der Lehrplan kehrt zurück

Dass schulische Produktionsanweisungen die Bezeichnung Bildungsplan meist nur sehr bedingt verdienen, weil sie Bildung so behandeln, als ließe sie sich wie ein Möbelstück nach Bauplänen zusammenschrauben, darf aus diesem Beitrag ja durchaus herausgelesen werden. Wer sich davon aber nicht aufschrecken lassen möchte, darf seine amtlich genehmigten Lernverlaufsphantasien weiterhin als ein Dokument seiner pädagogischen Beruhigung lesen: Alles bleibt vorgesehen, sortiert, sequenziert und mit erwartbaren Ergebnissen versehen. Solch eine Lernschablone beschreibt ihnen auch weiterhin zuverlässig, was im Unterricht gelehrt und gelernt werden soll. Der Lehrplan spielt so die Rolle des wohlmeinenden Lehrers Lämpel, der alles korrekt vorbereitet und an die Steuerbarkeit des Ernstfalls glaubt, auch wenn das eigentliche Leben das Lernen bereits leise in eine andere Richtung steuert. Schließlich lautet bis heute der unwiderrufliche Beschluss, dass der Mensch was lernen muss. Wenn sich ein Lehrer Lämpel dann mal gelegentlich davon überraschen ließe, dass sich Lernprozesse auch im Musikunterricht nicht vollständig dirigieren lassen, passiert musikalische Bildung gelegentlich trotzdem.

### LITERATUR

Brandstätter, Ursula (2013): *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Eggebrecht, Hans Heinrich (1995): *Musik verstehen*. München: Piper.

Gadamer, Hans Georg (1993): *Die Vielfalt der Sprachen und das Verstehen der Welt. Gesammelte Werke*, Bd. 8, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 339–349.

Kostelanetz, Richard (1989): *John Cage im Gespräch zu Musik, Kunst und geistigen Fragen unserer Zeit*. Köln: DuMont.

Lévi-Strauss, Claude (1973): *Das wilde Denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Richter, Christoph (2008): Musikunterricht von ‚unten‘. Curriculare Arbeit und aufbauender Unterricht von den Schülern aus. In: *Diskussion Musikpädagogik* (H. 37), S. 11–20.