

Hans Jünger

# Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit

## Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik

### *Anliegen*

Konstruktivismus - Viabilität - Verständigungsgemeinschaft - Musikbegriff - Tätigkeit oder Praxis

„Musik ist die Sprache der Leidenschaft“ (Richard Wagner), „Musik ist ein Wachstumsmarkt“ (Dieter Gorny), „Musik ist mein Lieblingshobby“ (Nadine, 9c): Je nach Standpunkt des Beobachters<sup>1</sup> ist Musik ein Kommunikationsmittel, eine Ware, eine Freizeitbeschäftigung - oder noch etwas anderes (die Reihe der Beispiele ließe sich lange fortsetzen). Es hat wenig Sinn, diese unterschiedlichen Perspektiven mit Hilfe eines Wahrheitskriteriums gegeneinander ausspielen zu wollen. Ob man Techno als Musik und Glockenläuten als Lärm bezeichnet oder umgekehrt, hängt nicht von der Kongruenz dieser Zuordnungen mit der Realität, sondern von ihrer Viabilität ab. „Viabel“ nennen die Konstruktivisten (z.B. der Erziehungswissenschaftler Kersten Reich) Begriffe oder Aussagen dann, wenn sie „zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen“ - so eine vielzitierte Formulierung des radikalen Konstruktivisten Ernst von Glasersfeld (1997, S. 43). Konstrukte sind dann „gangbar“, brauchbar, kompatibel, wenn sie von der jeweiligen „Verständigungsgemeinschaft“ (z.B. der Scientific Community) als hilfreich akzeptiert werden (vgl. Reich 2009, S. 188ff.).

Mit den folgenden Überlegungen stelle ich die Viabilität der in der Musikdidaktik verwendeten Musikbegriffe auf den Prüfstand. Dabei gilt mein besonderes Interesse den Konzepten *Musikpraxis* und *musikalische Tätigkeit*. Ich werde sie hinsichtlich ihrer „Gangbarkeit“ sowohl in der wissenschaftlichen Musikpädagogik als auch in Kontexten der Lehreraus- und -fortbildung miteinander vergleichen. Wie die Überschrift meines Beitrags bereits andeutet, werde ich vorschlagen, zumindest in der Kommunikation mit praktizierenden Musiklehrkräften dem Begriff *Tätigkeit* den Vorzug zu geben, weil er mir - bezogen auf diese Verständigungsgemeinschaft - viabler erscheint. Zur Begründung werde ich zunächst einen Überblick über die bislang gebräuchlichen Musikbegriffe geben, dann die fachsprachlichen Implikationen und die alltagssprachliche Verwendung auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit der Begriffe *Praxis* und *Tätigkeit* untersuchen und schließlich die Brauchbarkeit des Tätigkeitsbegriffs an drei Beispielen demonstrieren.

### *Rückblick*

Produkt - Prozess - Werk - Musizieren - Verhalten - Handlung - Tätigkeit - Praxis

Die Begriffe, die wir verwenden, wenn wir von musikalischen Erscheinungen reden, lassen sich in zwei Kategorien ordnen. In die erste gehören Begriffe wie *Musikstück*, *Kunstwerk*, *Komposition*, *Titel* usw. Wer sie gebraucht, betrachtet Musik als Produkt - als etwas, das Menschen herstellen. Die zweite Kategorie enthält Begriffe wie *Musizieren*, *Musikmachen*, *Musikpraxis*, *musikalisches Handeln* usw. Wer so redet, der versteht Musik - zumindest in dem Moment, wo er so redet - als Prozess, und zwar als etwas, das Menschen tun.

---

<sup>1</sup> Generisches Masculinum - auch die Beobachter *in* ist gemeint.

Die erste Art, von Musik zu reden, ist heutzutage die vorherrschende. Mit der Entwicklung des bürgerlichen Konzert- und Verlagswesens im Europa des 18. und 19. Jahrhunderts richtete sich die Aufmerksamkeit immer mehr auf Musik als von menschlichen Beziehungen abgekoppelten Gegenstand, und im Zeitalter der Verwertungsgesellschaften (GEMA & Co.) erscheint es uns heute als selbstverständlich, Musik als Produkt und als Ware zu betrachten.

Auch in der Musikpädagogik fasste man Musik zunächst als Produkt auf. Hermann Kretzschmar und Leo Kestenberg, die Begründer des Schulfachs Musik in Deutschland (der eine vor, der andere nach dem 1. Weltkrieg), sprachen davon, dass es die Begegnung mit Kunstwerken sei, die Bildung ermögliche. Michael Alt forderte 1968 die „Orientierung am Kunstwerk“, empfahl „Werkbetrachtung“, „Werkanalyse“ und „Werkinterpretation“<sup>2</sup>. Und bis auf den heutigen Tag sehen Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter die Hauptaufgabe des Musiklehrers in der (didaktischen) Interpretation von „Werken“.

Die zweite Art Musik zu betrachten - nämlich als Prozess - lässt sich fast nur im pädagogischen Bereich finden. In den 1920er Jahren war es zunächst die Jugendmusikbewegung, die einen zwar engen, aber prozesshaften Musikbegriff verwendete, in dem man durchaus eine Vorstufe für spätere radikalere Perspektivwechsel sehen kann. Fritz Jöde und seine Mitstreiter forderten eine Abkehr von der „bürgerlichen Kunstheuchelei“ der Konzertbesucher und propagierten stattdessen ein unbekümmertes Musikantentum. Im Zentrum ihrer Bemühungen stand nicht das Produkt - das Werk des einen oder anderen großen Meisters -, sondern der Prozess - das *Musizieren* des musikalischen Laien.<sup>3</sup>

Der Erfolg der Jugendmusikbewegung ließ bekanntlich auch Kestenberg nicht unbeeindruckt. Die Musische Erziehung war der Versuch einer Synthese von Kunsterziehung und Musikantentum. Der Musikunterricht sollte der Ort sowohl der Auseinandersetzung mit Kunstwerken, als auch des kreativen Musikmachens sein - Musik wurde nicht nur als Produkt, sondern auch als Prozess verstanden.

Dieser Kompromiss war von kurzer Dauer. Die Indienstnahme des Musizierens durch den Nationalsozialismus und die vor allem von Adorno formulierte Kritik daran führten nach dem 2. Weltkrieg dazu, dass die hörende Auseinandersetzung mit Musik das suspekt gewordene Singen und Spielen verdrängte (zumindest in der Theorie).

Erst um 1970 geriet die Dominanz des Werkbegriffs ernsthaft in Gefahr. Interessanter als Musikstücke und ihre Eigenschaften wurde das, was Menschen tun, wenn sie mit Musik umgehen. Ausgelöst wurde dieser Paradigmenwechsel durch die bundesdeutsche Bildungsreform der 60er und 70er Jahre. Es begann damit, dass die Curriculare Didaktik nicht mehr nach den Unterrichtsinhalten, sondern nach operationalisierten Lernzielen fragte und das *Verhalten* zum Leitbegriff machte. Dementsprechend beschäftigten sich die Autoren des Unterrichtswerks „Sequenzen“ nicht mehr nur mit Musikstücken und Kunstwerken, sondern auch mit „musikalischem Verhalten“. Dabei dachte man aber nicht nur - wie zu Jödes Zeiten -

---

<sup>2</sup> Unter der Überschrift „Musik als Prozeß“ schrieb er nicht etwa über musikalisches Handeln, sondern über musikgeschichtliche Entwicklungen (Alt 1968, S. 24).

<sup>3</sup> In Adornos empörten Worten: „daß einer fidelt soll wichtiger sein, als was er geigt“ (Adorno 1956, S. 69).

an Singen und Spielen. In einem Katalog der „elementaren Formen menschlichen Verhaltens zu Musik“ wurden die unterschiedlichsten Aktivitäten aufgelistet, sofern sie nur in irgendeiner Weise mit Musik zu tun haben. Dazu gehören einfache Vorgänge wie z.B. „vor sich hinsingen oder -pfeifen“ oder „Beifall klatschen“, aber auch komplexere Prozesse, die erst noch durch Operationalisierung zu beobachtbaren Verhaltensweisen herunterzubrechen wären, wie „sich eine bestimmte Platte kaufen“ oder „sich in einem Musikverein als Organisator betätigen“ (Frisius u.a. 1972, S. 3.4ff.).

Die Lernzielorientierung stieß bald an ihre Grenzen. Nicht alles, was Schüler lernen sollen, lässt sich operationalisieren (wie soll man Toleranz testen?), und mit der Atomisierung menschlichen Tuns in einzelne Verhaltensweisen geht der Blick für das Ganze verloren (man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht). Deshalb rückte jetzt der Lernende selbst in den Mittelpunkt, der Ziele verfolgt, Pläne macht und Ergebnisse auswertet - Leitbegriff wurde die *Handlung*. Allerdings war es Rauhe, Reinecke & Ribke in ihrem Buch „Hören und Verstehen“ (1975) weniger um die von John Dewey propagierte Unterrichtsmethode („learning by doing“) zu tun als um eine neue Sicht auf den Unterrichtsgegenstand: Musik wurde als ziel- und methodenbewusstes Handeln verstanden.

Die beiden konkurrierenden Begriffe *musikalisches Verhalten* und *musikalische Handlung* verbindet, dass ihnen die Vorstellung von Musik als Prozess zu-grunde liegt. Sie unterscheiden sich jedoch schon in ihrer „Brennweite“. Wer von Verhalten redet, interessiert sich für die Details und betrachtet Musik sozusagen aus kurzer Distanz (quasi durch ein Mikroskop). Mit dem Begriff Handlung dagegen tritt der Beobachter einen Schritt zurück, so dass größere Einheiten in den Blick geraten. Doch auch diese Perspektive ist manchmal zu eng. Es gibt Handlungen, die regelmäßig gemeinsam auftreten, aufeinander bezogen sind, miteinander zusammenhängen. Um solche Zusammenhänge wahrnehmen zu können, muss man sie makroskopisch - sozusagen vom Aussichtsturm aus - betrachten. Zur Bezeichnung der Handlungscluster, die dann sichtbar werden, verwendet man in der heutigen Musikdidaktik entweder den Begriff *Tätigkeit* oder den Begriff *Praxis*.

Den ersten dieser beiden Begriffe hat Wolfgang Martin Stroh in Musikwissenschaft und Musikpädagogik eingeführt. Er ist in den 80er Jahren bei der Beschäftigung mit den politischen Funktionen von Musik auf das Problem gestoßen, dass nicht nur die Fokussierung auf einzelne Verhaltensweisen, sondern auch die isolierte Betrachtung einzelner Handlungen wesentliche Aspekte ausblendet. Beispiel: Eine Blaskapelle probt „Washington Post“ von John Philip Sousa. Das ist eine Handlung, deren Ziel erreicht ist, wenn das Stück ohne größere Unfälle klappt. Dies gilt unabhängig davon, ob es sich um das Blasorchester Norderstedt oder das Hamburger Orchester „Tuten & Blasen“ handelt. Dabei sind die Motive völlig unterschiedlich: Das eine Ensemble bereitet sich auf ein Konzert im Gemeindesaal vor, das andere auf eine Demonstration vor dem amerikanischen Konsulat. Dieser Unterschied spielt auf der Ebene der Handlungen keine Rolle (auf der des Verhaltens schon gar nicht). Dass das Einüben eines Militärmarsches im einen Fall künstlerischen Ambitionen, im anderen Fall politischen Absichten dient, wird erst aus der Makroperspektive sichtbar, die außer der Probenarbeit auch die damit zusammenhängenden Handlungen in den Blick nimmt - z.B. den Auftritt im Konzertsaal bzw. die Mitwirkung bei der Demo. Für solche auf einander bezogene Ensembles von Handlungen verwendet Stroh den Begriff *Tätigkeit*. Er knüpfte damit an die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule (Wygotski, Lurija und vor allem Leontjew) an,

zunächst in seiner musikpsychologischen Arbeit „Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit“ (1984), sehr bald aber auch in musikpädagogischen Veröffentlichungen (vor allem zur Szenischen Interpretation von Musik).

Der Tätigkeitsbegriff hat in der bundesdeutschen Musikpädagogik zunächst fast keine Resonanz gefunden und ist auch außerhalb der Musikpädagogik nur punktuell rezipiert worden (nämlich in der Berufs- und in der Sonderpädagogik). Das lässt sich möglicherweise mit den Vorbehalten erklären, die man in Zeiten des Kalten Krieges gegenüber Theorien aus Sowjetrussland bzw. mit marxistischem Hintergrund nicht selten hegte. Stattdessen spricht man da, wo man Einheiten oberhalb der Handlungsebene meint, lieber von *Praxis* bzw. von *Praxen*. Seit Ende der 90er Jahre hat sich Hermann J. Kaiser in mehreren Texten um die Präzisierung und Ausdifferenzierung dieses Begriffs bemüht - zuerst in dem breit rezipierten Aufsatz „Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis“ 2001 (auf den auch der Titel dieses Beitrags anspielt). Dort greift Kaiser den Praxisbegriff des Aristoteles wieder auf und entwickelt daraus - vor allem mit Blick auf die Musik, die Schüler inner- und außerhalb der Schule praktizieren, - den Begriff der *Verständigen Musikpraxis*.

Tätigkeit oder Praxis - welcher dieser beiden Begriffe ist viabler? Welchem sollte - zumindest im Kontext der Musiklehrerausbildung - der Vorzug gegeben werden? Um dies zu entscheiden, will ich ihre Verwendung in zwei Verständigungsgemeinschaften untersuchen und vergleichen: zuerst in der Fachsprache der Musikpädagogik, danach in der Alltagssprache der Musiklehrkräfte.

### *Vergleich 1: Fachsprache*

Tätigkeit - Handlung - Operation - musikgerichtete Tätigkeit - kommunikative Tätigkeit durch oder bei Musik - Praxis - Poiesis - Usuelle Musikpraxis - Verständige Musikpraxis - Herstellen, Handeln, Arbeiten

Das fruchtbarste Moment der Tätigkeitstheorie scheint mir die Vorstellung von einer hierarchischen Struktur der Tätigkeit zu sein. Leontjew (1977, S. 101ff.) geht davon aus, dass Tätigkeiten - Interaktionen von Menschen mit ihrer natürlichen und sozialen Umwelt - durch Handlungen realisiert werden, die ihrerseits durch Operationen verwirklicht werden. D.h.: Jede Tätigkeit setzt sich aus einer Mehrzahl von aufeinander bezogenen Handlungen zusammen, und zu jeder dieser Handlungen wiederum gehört eine Mehrzahl von Operationen. Musikalische Tätigkeiten sind z.B. Berufstätigkeiten wie die des Opersängers, Freizeittätigkeiten wie die des Turniertänzers oder Lerntätigkeiten wie die des Gitarrenschülers. Zur Tätigkeit des Opersängers gehören Handlungen wie etwa die Mitwirkung an einer Opersaufführung, an einer Probe, an einem Fernsehinterview. Die Mitwirkung an einer Opersaufführung wiederum setzt sich aus Operationen wie Einsingen, Auf-die-Bühne-Gehen, Eine Arie-Singen, Verbeugen usw. zusammen. Allerdings gibt es keine feste Koppelung von Tätigkeiten, Handlungen und Operationen - der eine Opersänger gibt Fernsehinterviews, der andere nicht, der eine macht Yoga-Übungen vor dem Einsingen, der andere nicht usw. An der Handlung kann man nicht unbedingt erkennen, zu welcher Tätigkeit sie gehört (Fernsehinterviews geben nicht nur Opersänger), und ein und dieselbe Operation kann zu verschiedenen Handlungen beitragen (nicht nur Opersänger verbeugen sich nach vollbrachter Tat).

Die Ebenen dieser Hierarchie unterscheiden sich in dreifacher Hinsicht. Zum einen sind Tätigkeiten und die zugehörigen Handlungen und Operationen von unterschiedlicher Komplexität. Das ergibt sich zwangsläufig daraus, dass Tätigkeiten sich aus Handlungen und Handlungen sich aus Operationen zusammensetzen. Der zweite Unterschied hängt damit zusammen: die unterschiedliche zeitliche Ausdehnung. Eine Tätigkeit ist langfristiger als eine Handlung oder eine Operation, so langfristig, dass man von ihr wie von einem Zustand spricht (Anna Netrebko „ist“ als Opernsängerin tätig - inzwischen seit 20 Jahren). Eine Handlung ist dagegen überschaubarer und wird als Vorgang betrachtet, bei dem man von Anfang an das Ende im Blick hat (wenn Anna Netrebko die Susanna im Figaro singt, dauert das etwa drei Stunden). Eine Operation ist noch kürzer - so kurz, dass man sie auch als Ereignis betrachten kann (das Einsingen vor der Vorstellung ist ein solcher kurzer Vorgang).

Hinsichtlich Komplexität und zeitlicher Ausdehnung können die Einheiten, die der Beobachter konstruiert, beliebig groß sein - drei Ebenen ergeben sich daraus nicht zwangsläufig. Dazu bedarf es der dritten Unterscheidung: der Ursache, die der Beobachter dem Vorgang zuschreibt. Dieser ist dann als Handlung zu bezeichnen, wenn er von seinem Ziel her betrachtet wird. Mit Hilfe von Handlungen sollen Ziele erreicht werden, und sobald ein Ziel erreicht ist, ist die entsprechende Handlung abgeschlossen (im Falle von Anna Netrebko ist das nach Ende der Vorstellung der Fall). Bei einer Tätigkeit dagegen fokussiert sich der Beobachter nicht auf die *causa finalis*, sondern auf die *causa efficiens*: auf das Motiv bzw. die Motive, die die Ausübung der Tätigkeit bewirken (bei Anna Netrebko handelt es sich vielleicht um das Bedürfnis nach Anerkennung, den Wunsch, Geld zu verdienen, und die Liebe zur Musik). Operationen schließlich geschehen weniger bewusst als Handlungen - es handelt sich um mehr oder weniger automatisierte Routinen. Deshalb wird hier weder nach Grund noch nach dem Zweck gefragt, sondern nach den äußeren Bedingungen, die eine bestimmte Operation im Rahmen einer Handlung erforderlich machen (Anna Netrebko singt sich vielleicht für La Traviata anders ein als für den Figaro).

Wer Tätigkeit, Handlung und Operation unterscheidet, betrachtet die menschlichen Interaktionen mit der Umwelt sozusagen aus drei unterschiedlichen Entfernungen - der Begriff *Tätigkeit* entspricht der Makroperspektive, *Handlung* ist quasi die Betrachtung mit bloßem Auge, *Operation* der Blick durchs Mikroskop. Quer zu diesen drei „Brennweiten“ nimmt Strohm (1984, S. 36) eine weitere Unterscheidung vor: Er differenziert zwischen drei Klassen musikalischer Tätigkeit: 1. musikgerichtete Tätigkeit, 2. kommunikative Tätigkeit *durch* Musik und 3. kommunikative Tätigkeit *bei* Musik. Bei der ersten Kategorie steht Musik im Mittelpunkt, bei der zweiten wird Musik als Mittel verwendet, bei der dritten ist Musik nur eine Begleiterscheinung. Die Konzerte des Bläserorchesters Norderstedt sind ein Beispiel für eine musikgerichtete Tätigkeit, die politische Arbeit der Blaskapelle „Tuten & Blasen“ ist eine kommunikative Tätigkeit *durch* Musik, und wenn jemand bei der Arbeit Hintergrundmusik laufen lässt, handelt es sich um Tätigkeit *bei* Musik.

Hermann-Josef Kaiser nimmt ebenfalls zwei Unterscheidungen vor, die (wie Luhmann sagen würde) orthogonal zueinander stehen. Zunächst wendet er das aus der griechischen Antike stammende Begriffspaar *Praxis* und *Poiesis* auf Musik an. Die Nikomachische Ethik des Aristoteles bestimmt *Praxis* (von griechisch *prattein* = tun, handeln) als sittliches Handeln, das sein Ziel in sich selbst hat. *Poiesis* (von griechisch *poiein* = machen, herstellen) ist dagegen die herstellende Tätigkeit, deren Ziel ein Produkt ist. Voraussetzung für gelingende

Praxis sind Tugend (areté) und Klugheit (phronesis), Voraussetzung für gelingende Poiesis ist die durch Übung gewonnene Technik (téchne). Praxis und Poiesis werden traditionell als zwei Arten menschlichen Handelns verstanden (in der Antike soll Praxis das Handeln der Freien, Poiesis das Tun der Sklaven gewesen sein). Der Altphilologe Theodor Ebert ist jedoch 1976 nach eingehender Untersuchung der entsprechenden Textstellen zu dem Ergebnis gekommen, dass Aristoteles mit Praxis und Poiesis nicht zwei Klassen menschlichen Tuns, sondern zwei Aspekte gemeint haben muss, unter denen man menschliches Tun betrachten kann.

Auch für Kaiser sind Praxis und Poiesis nicht zwei Arten, sondern zwei Seiten des Handelns: „Praxis [...] ist doch gebunden daran, dass sie sich verwirklicht in einer herstellenden Tätigkeit“ (2001, S. 97) - das eine gibt es nicht ohne das andere, Praxis und Poiesis sind zwei Seiten einer Medaille. Ähnliche Formulierungen findet man bei Leontjew in Bezug auf Tätigkeit und Handlung: „Die Haupt-,Komponenten' der einzelnen menschlichen Tätigkeiten sind die sie realisierenden Handlungen“ (1982, S. 101). Diese Analogie zwischen den beiden Begriffspaaren - Praxis „verwirklicht“ sich in Poiesis, Tätigkeiten werden „realisiert“ durch Handlungen - könnte einen auf die Idee bringen, dass man statt *Praxis* auch *Tätigkeit*, statt *Poiesis* auch *Handlung* sagen könnte. Dem widerspricht jedoch Kaisers Übertragung der griechischen Ausdrücke ins Deutsche: *Praxis* übersetzt er mit *Handeln*, *Poiesis* mit *herstellende Tätigkeit* (2001, S. 95f). Und - wichtiger noch - es gibt bei ihm keinen Hinweis auf eine hierarchische Struktur des Handelns - *Praxis* (= *Handeln*) und *Poiesis* (= *Tätigkeit*) sind bei ihm zwei gleichrangige Aspekte menschlichen Tuns.

Mit seiner Übersetzung von *Poiesis* handelt Kaiser sich ein Problem ein. Es stellt sich nämlich die Frage, wie das Tun von Jugendlichen zu bezeichnen ist, die in der Sonne liegen und Popmusik hören. Wenn Kaiser dieses Konsumverhalten *Praxis* nennen will, muss er auch eine *herstellende Tätigkeit* benennen können, in der sich diese Praxis verwirklicht. Es ist aber schwer vorstellbar, was das „von der Tätigkeit auch theoretisch ablösbare Produkt“ sein sollte, das hier hergestellt wird. Allenfalls könnte man an die „Herstellung“ von Vergnügen, Entspannung, Arbeitskraft o. Ä. denken. Dann würde man aber den Begriff so weit fassen, dass sämtliche Tätigkeiten darunter fallen - eine *nicht herstellende Tätigkeit* gäbe es dann nicht. Wenn man das nicht will, darf man das Verhalten der Jugendlichen nicht als *Praxis* bezeichnen oder muss es zumindest zu einer defizitären Arten von Praxis erklären - einer Praxis ohne herstellende Tätigkeit.

Die zweite Unterscheidung, die Kaiser vornimmt, scheint eine solche Lösung anzubieten. Sie steht, wie gesagt, quer zu der ersten Unterscheidung Praxis/Poiesis. Kaiser spricht - mit Blick auf den Musikunterricht - von zwei Arten musikalischer Praxis (2001, S. 96). Die eine ist die *Usuelle Musikpraxis* oder auch *Gebrauchspraxis*, die die Jugendlichen außerhalb der Schule pflegen, die aber durch sie auch „in die Schule hereintragen wird“. *Mitusuell* meint Kaiser nicht *gebräuchlich* im Gegensatz zu *gelegentlich* (wie der Duden übersetzt), sondern „naiv, anspruchslos, naturhaft“<sup>4</sup>. *Usuell* ist eine Praxis, die relativ unreflektiert stattfindet (Kaiser: „Musik gehört als substantieller Bestandteil der Lebensformen der Jugendlichen zu ihnen, ohne dass sie sich dessen bewusst werden“). Der alternative Ausdruck - *Gebrauchspraxis* - erinnert an den Begriff *Gebrauchsmusik*. So nannten Paul Nettl, Heinrich Bessler und dann Theodor W. Adorno *zweckgerichtete* bzw. *funktionelle* Musik im Gegensatz zu

<sup>4</sup> So erläutert z.B. Michael Alt, was er unter „usuellem Singen“ versteht (Alt 1968, S. 46).

*eigenständiger* oder *autonomer Musik* - eine Unterscheidung, die mit einer klaren Wertung verbunden ist (am deutlichsten in Adornos „Kritik des Musikanten“ 1956). Es handelt sich um eine anspruchslose Musikpraxis, die von der Schule in eine wertvollere Art von Musikpraxis transformiert werden soll.

Diese anzustrebende Art ist die *Verständige Musikpraxis*. Was Kaiser darunter versteht, präzisiert er in einem Text von 2010. Hier (S. 54) leitet er aus einer sprachpragmatischen Bestimmung des Handlungsbegriffs durch David Rayfield (1968) vier Kriterien ab, die - vereinfacht gesagt - auf folgende Regel hinauslaufen: Man darf das, was ein Schüler tut, dann *verständlich* nennen, wenn er es freiwillig tut und sich dessen, was er tut, bewusst ist. Außerdem erweitert Kaiser den von Aristoteles übernommenen Praxisbegriff, indem er - angeregt von der Auseinandersetzung mit Hannah Arendts „Vita activa“ (1958) - die Begriffe *Arbeit* und *Arbeitskraft* einbezieht. „Herstellen, Handeln, Arbeiten“ (Kaiser 2010, S.51) bzw. „Herstellen, Handeln und die Schaffung von Arbeitskraft“ (ebd., S. 60) werden als „konstitutive Momente“ von Praxis bezeichnet. Damit ist *Handeln* jetzt nicht mehr ein anderes Wort für *Praxis*, sondern einer von mehreren Aspekten von Praxis - jedenfalls von *Verständiger Praxis*.

Man könnte nun denken, dass sich mit der Unterscheidung von zwei Arten von Musikpraxis das oben angesprochene Problem der *nicht herstellenden Tätigkeit* lösen lässt. Man würde dann den unbedarften Musikkonsum Jugendlicher *usuelle Praxis* nennen und hätte damit zum Ausdruck gebracht, dass dieser Praxis etwas fehlt - und zwar in diesem Fall nicht nur das Bewusstsein des eigenen Tuns, sondern auch das Herstellen. Doch einem kenntnisreichen Musikhören, wie man es bei Konzertbesuchern oder CD-Sammlern durchaus vorfinden kann, wird man kaum die Qualität *verständlich* absprechen wollen - obwohl das konstitutive Moment *Herstellen* hier nicht verwirklicht ist. Lösen lässt sich der Knoten nur dadurch, dass man davon ausgeht, dass Tätigkeit immer etwas herstellt und dass das Produkt auch Bildung, Erfahrung oder Zeitvertreib sein kann. Dem wider-spricht allerdings, dass Kaiser bei der Erläuterung des Begriffs *Verständige Musikpraxis* das *Herstellen* als „das Machen von Musik, sei es reproduzierend oder produzierend“ paraphrasiert (ebd., S. 62f.) (*Herstellen* gleich *Musizieren* - in gewisser Weise schließt sich hier der Kreis.)

Soweit mein Versuch einer knappen Rekonstruktion der von Stroh und von Kaiser entwickelten Begrifflichkeiten. Beim Vergleich fallen zwei Unterschiede auf: 1. Der Stroh'sche Tätigkeitsbegriff ist hinsichtlich Einfachheit und Stringenz dem Kaiser'schen Praxisbegriff überlegen - ein klarer Vorteil, wenn Theoriepraxisrelevant werden soll. 2. Der Kaiser'sche Praxisbegriff enthält - von Aristoteles geerbt - einengende Bestimmungen, nämlich das normative Moment („sittliches“ Handeln, „verständige“ Praxis) und den Aspekt der Produktivität („herstellende Tätigkeit“), die die flächendeckende Verwendung für musikalische Erscheinungen zumindest erschweren - ein Nachteil, den Strohs Tätigkeitstheorie vermeidet. In puncto Einfachheit und Universalität ist die *Tätigkeit der Praxis* überlegen - und beide Eigenschaften scheinen mir relevante Kriterien für die Brauchbarkeit fachsprachlicher Begriffe zu sein.

### *Vergleich 2: Alltagssprache*

Tätigkeit - Handlung - Operation - Praxis - Herstellen

Soll Theorie nicht nur innerhalb der Wissenschaft, sondern auch auf der praktischen Ebene rezipiert werden und Wirkung entfalten, so sind die Beziehungen zwischen Fachsprache und Alltagssprache nicht ganz bedeutungslos. Es folgt daher eine kurze Analyse der Verwendung der Ausdrücke *Tätigkeit* und *Praxis* in der deutschen Alltagssprache, wie man sie den „Anwendern“ musikdidaktischer Theorie unterstellen kann. Als Referenz benutze ich einfachheitshalber das Online-Wörterverzeichnis des Mannheimer Dudenverlages ([www.duden.de](http://www.duden.de)), das hinreichend differenzierte Informationen zum heutigen Sprachgebrauch bietet.

*Tätigkeit* kommt von *tun*. Das ist (im Gegensatz zu *handeln*) ein transitives Verb - man „tut etwas“. Dieses Etwas kann man als *Tat* bezeichnen - wenn jemand etwas getan hat, hat er eine *Tat* getan, ausgeführt oder vollbracht. (Wenn es sich um etwas Verwerfliches handelt, spricht man vom *Begehen* einer Tat, und der sie begeht, ist der *Täter*.) Von jemandem, der eine oder mehrere Taten ausführt, kann man sagen, dass er *tätig* ist.

Von dem Adjektiv *tätig* ist nun das Substantiv *Tätigkeit* abgeleitet. Der Duden definiert folgendermaßen: „1.a. das Tätigsein, das Sichbeschäftigen mit etwas“ - Beispiel: „seine geschäftliche [...] Tätigkeit aufgeben“, „1.b. Gesamtheit derjenigen Verrichtungen, mit denen jemand in Ausübung seines Berufs zu tun hat; Arbeit“ - Beispiel: „eine interessante, gut bezahlte Tätigkeit“, „2. das In-Betrieb-Sein, In-Funktion-Sein“ - Beispiel: „die Tätigkeit des Herzens“. Die Einschränkung auf Arbeit und Beruf, die der Duden unter 1.b. vornimmt, entspricht allerdings nicht ganz der alltagssprachlichen Realität - dort spricht man ja z.B. auch von „ehrenamtlichen Tätigkeiten“ (die nicht beruflich sind) und „Freizeitaktivitäten“ (die nicht unbedingt Arbeit beinhalten).

Bezogen auf menschliches Tun sind also zwei Bedeutungen von *Tätigkeit* zu unterscheiden: Gemeint sein kann a) der Zustand, in dem sich jemand befindet, während er tätig ist, oder b) ein Ensemble von aufeinander bezogenen Handlungen, das in einer gegebenen Gesellschaft gewohnheitsmäßig vorkommt. In der ersten Bedeutung ist der Begriff nur im Singular sinnvoll (entweder befindet man sich im Zustand der Tätigkeit oder nicht), in der zweiten ist auch der Plural möglich (es gibt verschiedene Tätigkeiten). Mit dieser zweiten Bedeutung entspricht der Ausdruck ziemlich genau dem Tätigkeitsbegriff der Leontjew'schen Tätigkeitstheorie.

Auch beim Begriff *Handlung* decken sich fachsprachliche und alltagssprachliche Verwendung weitgehend. Neben *Handlung* als Plot (Beispiele: „Filmhandlung“, „Romanhandlung“) und *Handlung* als Wirtschaftsunternehmen (Beispiel: „Zoohandlung“) versteht der Duden unter *Handlung* „das Handeln, bewusst ausgeführte Tat“, also ein Tun, das überschaubarer als eine Tätigkeit und dabei zielgerichtet ist. Lediglich der Begriff *Operation* wird von Leontjew anders verwendet als in der Alltagssprache (wo man bei diesem Ausdruck eher an chirurgische, militärische oder auch mathematische Vorgänge denkt). Man kann also festhalten, dass die fachsprachliche Verwendung zumindest von *Tätigkeit* und *Handlung* sich nicht wesentlich vom Alltagssprachgebrauch unterscheidet.

Anders liegt der Fall bei dem Fremdwort *Praxis*. Bei diesem kann man laut Duden vier Bedeutungen unterscheiden: „1. a. [...] Anwendung von [...] Theorien o. Ä. in der

Wirklichkeit“, „1.b. bestimmte Art und Weise, etwas zu tun“, „2. Erfahrung, die durch eine bestimmte praktische Tätigkeit gewonnen wird“, „3. Räumlichkeit, in der ein Arzt [...] seinen [...] Beruf ausübt“. „Theorie und Praxis“, „gängige Praxis“, „Praxiserfahrung“, „Gemeinschaftspraxis“ - keine dieser Verwendungsweisen entspricht der von Aristoteles verwendeten oder der von Kaiser weiterentwickelten Begrifflichkeit. Auch das zugehörige Verb *praktizieren* ist semantisch weit entfernt: Es gibt *praktizierende* Ärzte und Katholiken, aber keine *praktizierenden* Opernsänger oder Blasmusiker. Dasselbe gilt für die Adjektive *praktisch* („praktischer Arzt“, „praktischer Dosenöffner“) und *praktikabel* („praktikable Lösung“, „praktikables Bühnenbild“). *Poiesis* kommt in der deutschen Alltagssprache gar nicht erst vor. Kaiser ersetzt den Ausdruck deshalb von vornherein durch *herstellende Tätigkeit*. Dabei stellt sich - wie bereits erwähnt - das Problem, dass es auch musikalische Tätigkeiten gibt, bei denen nichts hergestellt wird als Erfahrung. „Erfahrungen herstellen“ entspricht nicht dem Alltagssprachgebrauch - Duden online zufolge kann man z.B. „eine Verbindung, einen Kontakt“ oder „Ruhe und Ordnung“ herstellen, aber nicht Erfahrungen (die werden „gemacht“ oder „gesammelt“).

Fazit: Auch in Bezug auf die Nähe zur Alltagssprache ist *Tätigkeit der Praxis* deutlich überlegen. Wer sich außerhalb von wissenschaftlichen Kontexten verständlich machen will, muss bei Verwendung der Begriffe *Praxis* und *herstellende Tätigkeit* mit größeren Schwierigkeiten rechnen, als wenn er von *Tätigkeit* und *Handlung* spricht.

Damit ist übrigens nichts über den Wert (oder gar „Wahrheitsgehalt“) der Überlegungen gesagt, die mit diesen Begriffsapparaten angestellt werden oder sich erst aus diesen Begrifflichkeiten ergeben. Der Blick durch die Brille der Praxis-Poiesis- bzw. Herstellen-Handeln-Arbeiten-Theorie erlaubt die Klärung der ethischen Momente musikalischen Tuns und macht damit Zusammenhänge sichtbar, die sich dem tätigkeitstheoretischen Instrumentarium entziehen. Umgekehrt ermöglicht die Tätigkeitstheorie Einsichten in die Struktur menschlichen Tuns, die aus der Praxis-Poiesis-Perspektive verborgen bleiben.

### *Anwendung*

OK-Modell - Notenschrift - Opernbesuch

Um die Verwendung des Tätigkeitsbegriffs zu veranschaulichen und seine Verwendbarkeit in der Kommunikation mit Musiklehrern vorzuführen, folgen nun drei Anwendungsbeispiele: ein didaktisches Modell, eine didaktische Analyse und eine Unterrichtsskizze.

Bei dem didaktischen Modell handelt es sich um eine auf tätigkeitstheoretischen Grundlagen basierende Beschreibung der Aufgaben des Schulfachs Musik, die ich seit einiger Zeit unter der Bezeichnung *OK-Modell* propagiere („O“ für *Orientierung*, „K“ für *Kompetenz*). Dabei gehe ich davon aus, dass die Schule dazu beitragen soll, dass die Schüler ein gutes bzw. gelingendes Leben führen (eines, das für sie selbst und für ihre Mitmenschen befriedigend ist). Ich gehe außerdem davon aus, dass es zu einem solchen guten Leben beiträgt, wenn man musikalische Tätigkeiten ausübt. Um aber musikalische Tätigkeiten ausüben zu können, muss man sie sich aneignen. Das bedeutet, man muss eine Auswahl aus der Vielfalt möglicher Tätigkeiten treffen, die jeweils erforderlichen Fähigkeiten erwerben und dann die

jeweiligen Tätigkeiten ausüben. Diesen Vorgang - die Aneignung selbst gewählter musikalischer Tätigkeiten - nenne ich *musikalische Bildung*.<sup>5</sup>

Wer jemandem dabei helfen will, sich musikalisch zu bilden, der hat folgende Möglichkeiten: Er kann ihm 1. Orientierung geben - d.h. ihn mit den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten bekannt machen, er kann ihn 2. durch Beratung bei seinen Entscheidungen für oder gegen Tätigkeiten unterstützen, er kann ihm 3. Kompetenzen vermitteln - d.h. beim Erwerb der erforderlichen Fähigkeiten helfen, und er kann ihm 4. die Ausübung der selbst gewählten Tätigkeiten ermöglichen, so dass er seine Fähigkeiten anwenden kann. Aus diesem Katalog kann man eine Beschreibung der Aufgaben der allgemein bildenden Schule ableiten - die sich durchaus auch auf andere Fächer übertragen lässt. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass in unserer Gesellschaft der Schulbesuch nur teilweise freiwillig ist. Die Lerntätigkeit muss so organisiert werden, dass die erforderlichen Wahlentscheidungen der Schüler möglich sind. Als Faustregel bietet sich an: Orientierung und Beratung im Pflichtunterricht, Kompetenz und Anwendung im Wahlbereich (Wahlkurse usw.) (differenzierter dazu: Jünger 2013a).

Das zweite Anwendungsbeispiel ist die didaktische Analyse eines problematischen Unterrichtsinhalts: der Notenschrift. Der tätigkeitstheoretische Blick auf dieses Thema kann ein häufig auftretendes unterrichtspraktisches Problem entschärfen: den Konflikt zwischen der Abneigung vieler Schüler gegen das Notenschriftlernen und der Überzeugung vieler Musiklehrer, dass jeder Mensch Noten lesen können sollte. Aus tätigkeitstheoretischer Sicht handelt es sich bei der Notenschrift um ein Werkzeug. Man benutzt es beim Notenlesen und beim Notenschreiben - beides Operationen, die zu verschiedenen Handlungen im Rahmen verschiedener Tätigkeiten beitragen können. Noten liest ein Instrumentalist, der am Samstagnachmittag eine Saxophonstimme übt. Noten liest auch ein Chorsänger, der beim Kirchenkonzert eine Bach-Motette singt. Noten schreibt ein Komponist, wenn er einen Song komponiert, oder ein Musiklehrer, wenn er für seine Schüler eine Flötenstimme transponiert.

Aus dieser Analyse folgt, dass man im Musikunterricht differenzieren muss. Für Schüler, die später einmal Tätigkeiten wie Instrumentalist, Chorsänger, Komponist oder Musiklehrer ausüben werden (oder etwas ähnliches, wofür man die Notenschrift braucht), ist es zweifellos von Vorteil, umfassend und nachhaltig Notenlesen und Notenschreiben zu lernen. Für alle anderen genügt es, diese Operationen kennenzulernen - als Entscheidungshilfe, um sich für oder gegen die entsprechenden Tätigkeiten entscheiden zu können, oder auch als Erfahrungshintergrund, um ihr Bild von Musik auszudifferenzieren. Das bedeutet, dass es in einem Pflichtunterricht, an dem alle Schüler teilnehmen müssen, verfehlt (und übrigens auch vergeblich) ist, auf dem Erwerb der Notenschrift zu insistieren. Ein sinnvolles und erreichbares Ziel ist hier nicht das Können, sondern das Kennenlernen. Im Wahlbereich dagegen - da wo Schüler sich z.B. für das Erlernen eines Instruments entschieden haben - hat das Erlernen des Notenlesens einen hohen Gebrauchswert (und ist daher in der Regel auch relativ unproblematisch) (ausführlicher: Jünger 2011).

Das dritte Beispiel für die Anwendung der Tätigkeitstheorie ist ein konkreter Unterrichtsvorschlag zu einem eher unpopulären Musikgenre: der Oper. Ein

---

<sup>5</sup> Dieser Sprachgebrauch hat seine Tücken. Sich mit ihnen auseinanderzusetzen ist hier aber nicht der Platz.

kunstwerkorientierter Musiklehrer würde sich bei diesem Thema mit Opern beschäftigen - er würde z.B. den Unterschied zwischen Rezitativ und Arie, die Beziehungen zwischen Susanna und Almaviva und die musikgeschichtliche Bedeutung des „Wozzeck“ erläutern. In einem tätigkeitsorientierten Musikunterricht dagegen richtet sich die Aufmerksamkeit zunächst einmal auf die Tätigkeiten, die mit der Institution Oper verbunden sind, - auf Berufe wie Sänger, Orchestermusiker, Dirigent und Regisseur usw., aber auch auf die Freizeittätigkeit des Opernbesuchers. Erst in zweiter Linie geht es darum, dass die Sänger mal ein Rezitativ, mal eine Arie singen und dass das Vergnügen des Opernbesuchers stark davon abhängt, wie gut er sich vor der „Figaro“-Aufführung über Susanna und Almaviva informiert hat.

Während nun die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler sich eine der genannten Berufstätigkeiten aneignen wollen, eher gering ist, kann man sich durchaus vorstellen, dass jemand Gefallen daran findet, ab und zu in die Oper zu gehen. Daraus kann man die Konsequenz ziehen, dass Schüler vorrangig mit der Tätigkeit des Opernbesuchers und den dazugehörigen Handlungen und Operationen bekannt zu machen sind - als Entscheidungshilfe („Ist diese Freizeitbeschäftigung etwas für mich?“) oder als Erfahrungshintergrund („Interessant, was es alles gibt!“).

Das kann z.B. so geschehen, dass man die Schüler dazu anleitet, Personen zu befragen, die Erfahrung mit Opernbesuchen haben. Diese sollen Auskunft darüber geben, was sie konkret tun, wenn sie in die Oper gehen. Hier ein Interviewleitfaden für Schüler der Sekundarstufe I, der auf die Vorbereitung eines Opernbesuchs gerichtet ist:

1. Warst du in letzter Zeit in der Oper?
2. Wo war das?
3. Was wurde da gespielt?
4. Woher wusstest du das?
5. Wie bist du zu den Eintrittskarten gekommen?
6. Wie hast du dich vor der Aufführung informiert?
7. Wie hast du dich für die Aufführung angezogen?

Diese Fragen mögen manchem banal erscheinen. Doch vielleicht ist die Vernachlässigung solcher Nebensächlichkeiten eine der Ursachen für die geringe Akzeptanz der Oper bei Jugendlichen (mehr dazu: Jünger 2013b).

Soweit drei Beispiele, die die Viabilität des Begriffs *Tätigkeit* belegen sollen. Keines davon setzt zwingend voraus, dass man sich der tätigkeits-theoretischen Termini bedient. Das OK-Modell, das Plädoyer gegen die Überbewertung der Notenschrift, die Begründung für die Thematisierung der konkreten Details eines Opernbesuchs ließen sich durchaus auch in die Kaiser'sche Begrifflichkeit übertragen - statt *Tätigkeit* würde man dann *Praxis* sagen, die Komponenten von Tätigkeit (Handlung und Operation) würde man in geeigneter Weise umschreiben usw. Man erhielte jedoch auf diese Weise vergleichsweise sperrige Theoriegebäude und Argumentationen, die sich weniger leicht vermitteln ließen, als wenn man sich des relativ schlanken Tätigkeitsbegriffs bedient. Deswegen halte ich - zumindest für die Arbeit in Hochschullehre und Lehrerfortbildung - die Theorie der musikalischen Tätigkeit für „gangbarer“.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1956): Kritik des Musikanten, in: Theodor W. Adorno: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 62-101
- Alt, Michael (1968): Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf: Schwann
- Frisius, Rudolf u.a. (1972): Sequenzen - Musik Sekundarstufe I. Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum. Elemente zur Unterrichtsplanung. Stuttgart: Klett
- Ebert, Theodor (1976): Praxis und Poiesis. Zu einer handlungstheoretischen Unterscheidung des Aristoteles, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 30, 1, S. 12-30
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Jünger, Hans (2011): Wozu brauch' ich Noten - bin ich Mozart? Einführung in die tätigkeits-theoretische Musikpädagogik, in: Ortwin Nimczik (Hg.), Brennpunkt Schule. Musik baut auf. Kongressbericht 8. Bundesschulmusikwoche Frankfurt a. M. 2010. Mainz: Schott, S.234-244
- Jünger, Hans (2013a): Das OK-Modell. Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik, Hamburg: <[www.ok-modell-musik.de](http://www.ok-modell-musik.de)>
- Jünger, Hans (2013b): Was tun Opernbesucher? Ein tätigkeitsorientierter Zugang zum Thema Musiktheater, in: Musik & Bildung 1.13, S. 46-53
- Kaiser, Hermann-Josef (2001): Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis, in: Karl Heinrich Ehrenforth (Hg.), Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85-97
- Kaiser, Hermann-Josef (2010): Verständige Musikpraxis - eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), <[www.zfkm.org/10-kaiser.pdf](http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf)>, S. 47-68
- Leontjew, Alexej Nikolajewitsch (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett
- Reich, Kersten (2009): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Köln: <[http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/buecher/ordnung/band1.html](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band1.html)>
- Stroh, Wolfgang (1984): Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht. Stuttgart: Bernd Marohl

*Veröffentlicht in: Jürgen Vogt / Frauke Heß / Markus Brenk (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Berlin: LIT 2014, S. 65-80*