

Zitationsvorschlag: Lessing, W. (2021). Kann es eine kritische Instrumentalpädagogik geben – und wenn ja, wie müsste sie aussehen? *üben & musizieren.research*, 1. 1–16. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2021_lessing/

Kann es eine kritische Instrumentalpädagogik geben – und wenn ja, wie müsste sie aussehen?

Can there be a critical instrumental pedagogy – and if so, what would it be like?

Wolfgang Lessing

Abstract

This article is guided by the conviction that the educational potential of instrumental pedagogy is closely related to the question of whether and to what extent it can be associated with the concept of critique. In order to clarify the possibility of a “critical” instrumental pedagogy, the paper first examines its specific subject matter as well as the premises on which this subject matter rests. These premises are the lifelong learning perspective and the embedding in given cultural contexts. Against this background two questions are posed, on the answers to which the justification of a “critical” instrumental pedagogy depends. On the basis of a case study, it will then be shown that it is precisely the long-term nature towards which instrumental pedagogical processes are implicitly designed that offers the possibility of a reflexive and “critical” culture of practicing, which allows the musicians to place themselves in a reflexive relationship both to their own personal development and to their musical-instrumental biography. At the same time, this understanding should enable a new view of the problem of long-termness in participation processes.

1. Kritik: Pathosformel oder Leitbegriff?

Folgt man den Bestimmungen, die Helmut Schelsky vor nunmehr über vierzig Jahren entwickelte, dann bilden die Begriffe „Kritik“, „Bildung“ und „Emanzipation“ einen gemeinsamen diskursiven Horizont (Masschelein, 2003, S. 124). Da Bildung, so Schelsky, unablösbar den Gedanken einer „geistigen und sittlichen Souveränität gegenüber den Zwängen der Welt und des praktischen Lebens“ impliziere, so sei mit ihr eine Distanz zu den Verstrickungen des Subjekts in gesellschaftlich-historische Zwänge gesetzt, eine Distanz, die zu artikulieren und aktiv handelnd herzustellen die Aufgabe eines sich in eben diesem Zuge emanzipierenden kritischen Subjekts sein müsse (Schelsky, 1979, S. 478, zit. nach Masschelein, 2003, S. 124).¹

In den Theorien ästhetisch-musikalischer Bildung erscheint dieser gemeinsame diskursive Horizont insofern verengt, als hier der Begriff der Kritik – aus Gründen, die an anderer Stelle eingehender zu untersuchen wären – eher unterbelichtet bleibt (Vogt, 2018). Eine Ausnahme stellt vielleicht Jürgen Vogts Beitrag „Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft“ dar, an dessen Ende der zuvor als „kritisch“ ausgewiesenen Kulturwissenschaft eine erfahrungserschließende Bildungsrelevanz zugesprochen wird (Vogt, 2006, S. 23), womit die Begriffstrios von Bildung, Kritik und Emanzipation zumindest in Umrissen wieder hervortritt.²

Vor diesem Hintergrund wäre der in diesem Beitrag unternommene Versuch, der Möglichkeit einer „kritischen“ Instrumentalpädagogik³ nachzuspüren, keineswegs eine müßige akademische Spielerei, sondern vielmehr eine Frage, bei der es auch darum geht, die Angemessenheit eines den Aspekt der Kritik berücksichtigenden Bildungsbegriffes für die Musikpädagogik auf den Prüfstand zu stellen – und hier insbesondere für die Instrumentalpädagogik, die, obschon sich ihr Arbeitsfeld nicht auf den Kanon der schulischen Bildung bezieht, ihre Abgrenzung von anderen außerschulischen Freizeitangeboten immer wieder durch ihre Bildungsrelevanz zu erklären versucht (Mahlert, 2006, S. 27–30, Dartsch, 2019, S. 15–113). Eine in diesem Sinne zur Bildung beitragende Instrumentalpädagogik müsste sich, sofern sie sich nicht aus lediglich diskursstrategischen Gründen auf den Bildungsbegriff bezieht, als eine „kritische“ ausweisen lassen, wobei das Sprachspiel auch die umgekehrte Blickrichtung impliziert: Wo von einer kritischen Instrumentalpädagogik gesprochen wird, müsste auch von ihrer Bildungsrelevanz die Rede sein können.

¹ Eine vergleichbare Bestimmung findet sich bei Ruhloff (1997, S. 2).

² Diese eigentümliche Aussparung des Kritikbegriffes wäre wohl nur dann unproblematisch, wenn man davon ausgehen würde, dass im Begriff einer musikalischen Bildung das Adjektiv nicht lediglich einer bereichsspezifischen Anpassung dient, sondern der Bildungsbegriff selbst so stark modifiziert wird, dass er etwas Eigenes bedeutet und damit nicht mehr der Verpflichtung unterliegt, sich in irgendeiner Weise auf die erziehungswissenschaftliche Bildungsdiskussion beziehen zu müssen. Es liegt jedoch auf der Hand, dass man sich auf diese Weise ungleich größere Probleme einhandeln würde, denn durch den Verzicht, musikalische Bildung im Lichte eines allgemeinen Bildungsbegriffes zu diskutieren, würde genau jener Bezugspunkt ausgeschlossen, dem das Kompositum seine Existenz und – spätestens seit den 1980er Jahren – auch seine ungebrochene Präsenz im Diskurs verdankt (Vogt, 2012; 2018). Wie unterschiedlich er auch immer gefasst werden mag, so deutlich stehen doch die ihn verbindenden „Familienähnlichkeiten“ (z. B. ein Verständnis musikalischer Bildung als unabschließbarer Prozess, als „Anlass für vielfältige Erfahrung der Subjekte“ oder als Möglichkeit „individueller Transformation“ [Vogt, 2012, S. 14; ders., 2018, S. 36]) in enger Tuchfühlung zu entsprechenden bildungstheoretischen Denkfiguren. Insofern wäre die Erwartung nicht unbillig, dass eine Konzeption musikalischer Bildung, die auf den Begriff der Kritik als einem Kernelement von Bildung verzichtet, diese Aussparung zumindest reflektieren sollte. Eben dies ist jedoch zumeist nicht der Fall.

³ Hier und im Folgenden impliziert der Begriff Instrumentalpädagogik immer auch die Gesangspädagogik.

Aber wie kann ein derartiges Unterfangen mehr sein als eine mehr oder minder überzeugende Wiederholung von mittlerweile zur ‚Pathosformel‘ erstarrten Begriffsmonumenten (Rieger-Ladich, 2002)? Und ist es zwingend, den Kritikbegriff – gesetzt, es gelänge, ihn als eine zentrale Dimension instrumentalpädagogisch motivierter Bildungsprozesse auszuweisen – zugleich auch auf das wissenschaftliche Fach Instrumentalpädagogik beziehen zu wollen und in diesem Sinne von einer „kritischen Instrumentalpädagogik“ als einer zentralen Voraussetzung für die Möglichkeit individuell-kritischer Bildungsprozesse auszugehen? Ich möchte diese berechtigte Skepsis im Folgenden zu zwei Fragen verdichten, die beantwortet werden müssten, um sinnvoll von einer kritischen Instrumentalpädagogik sprechen zu können (Abschnitt 3). Diesen Fragen muss jedoch noch eine grundsätzliche Begriffsklärung vorausgehen (Abschnitt 2): Um von einer „kritischen“ Instrumentalpädagogik sprechen zu können, sollte zuvor klar sein, was eigentlich gemeint ist, wenn von Instrumentalpädagogik als einer eigenständigen musikpädagogischen Disziplin die Rede sein soll. Anhand eines konkreten Fallbeispiels werde ich in Abschnitt 4 dann die zuvor aufgeworfenen Fragen zu beantworten versuchen.

2. Zur Fachlichkeit der Instrumental- und Gesangspädagogik

Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen bildet der 2018 erschienene Sammelband *Konstruktionen von Fachlichkeit*, der aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive die Frage stellt, welche historischen und systematischen Aspekte die Genese und Konstitution der unterschiedlichen Schulfächer bestimmen (Martens et al., 2018). Die gemeinsame Grundlage aller in diesem Band versammelten Beiträge bildet die Überzeugung, dass die Fachlichkeit der einzelnen Fächer alles andere als naturgemäß „aus der Sache selbst“ hervorgeht, sondern sich „im Verhältnis unterschiedlicher historischer Konstituierungs- und Institutionalisierungsprozesse im Bildungswesen“ (ebd., S. 10) herausgebildet hat. So wird etwa für den Deutschunterricht festgestellt, dass dieser keineswegs als Modifizierung der universitären Germanistik zu begreifen ist, sondern sich vielmehr an seiner eigenen Fachdidaktik als einer autonomen Disziplin orientiert, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts allmählich herausgebildet hat (Reh & Pieper, 2018). Diese Feststellung lässt sich teilweise auch auf den schulischen Musikunterricht übertragen, wobei sich dessen Fachlichkeit aber zunächst weniger durch eine eigenständige Fachdidaktik als vielmehr – seit den Kestenberg-Reformen – „über den Kanon des bürgerlichen Konzert- und Opernrepertoires“ konstituierte (Vogt, 2019, S. 11). Insgesamt, so resümiert Christine Stöger in ihrer Auseinandersetzung mit dem genannten Sammelband, ist die Fachlichkeit des Schulfachs Musik in ein komplexes Beziehungsgeflecht eingebunden, das auf verschiedene Praxen verweist, was zur Folge hat, dass seine Fachinhalte stets aufs Neue bestimmt werden müssen, wobei es nicht selten zu diametral gegenläufigen Inhaltsbestimmungen kommt (Stöger, im Druck).

Wie steht es vor diesem Hintergrund nun um die Fachlichkeit der nicht zum schulischen Fächerkanon zählenden Instrumentalpädagogik? Obwohl die Beantwortung dieser Frage sicher eines eigenen Beitrages bedürfte, möchte ich an dieser Stelle dennoch die These formulieren, dass die sich vor rund dreißig Jahren profilierende instrumentalpädagogische Fachdidaktik⁴

⁴ Hier ist insbesondere auf Anselm Ernsts Grundlagenwerk *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht* hinzuweisen (Ernst, 1991), das nach Peter Röbbke „die Geburtsstunde einer Allgemeinen Instrumentalpädagogik“ markiert (Röbbke, 2016, S. 45). Auch wenn es unter streng historischen Gesichtspunkten durchaus Vorläufer gibt

ebenfalls *nicht* den primären Bezugspunkt des Faches darstellt, sondern eher als eine sekundäre Konstruktion zu verstehen ist, der eine primäre und bis heute weitgehend dominierende andere Art von Fachlichkeit vorgeht. Diese primäre Fachlichkeit der Instrumentalpädagogik orientiert sich, so führe ich die These fort, an einer sich als im weitesten Sinne professionell verstehenden Praxis des Instrumentalspiels und deren historisch institutionalisierten Vermittlungsformen. Auch wenn es heute sicher keine instrumentalpädagogische FachvertreterIn und kaum eine Musikschullehrkraft geben dürfte, die mit ihrem Unterricht zwangsläufig die Erwartung eines „professionellen“ Niveaus (was immer das heißen mag) verknüpft und die das Nicht-Erreichen dieses Ziels als „Scheitern“ interpretiert, so lässt sich vielleicht doch sagen, dass als wesentliches Gütekriterium beispielsweise eines instrumentalen Anfangsunterrichts immer auch die Frage gilt, ob die Anfangsgründe auf einem Instrument so angelegt werden, dass ein stetiges und nach oben hin offenes Fortschreiten ohne die kräftezehrenden Prozesse frustrierender Umlernprozesse zumindest im Bereich des Möglichen angesiedelt ist (nach meiner Erfahrung geht es in den instrumentalen Fachdidaktiken an den Musikhochschulen noch immer zu einem ganz überwiegenden Teil um vor allem diesen Punkt).

Aber auch wenn diese These zutrifft und die von mir hier skizzierte fachliche Grundorientierung unter *historischen* Gesichtspunkten in der Tat als dominierende Bezugsgröße der Instrumentalpädagogik fungiert (und dies wohl nicht nur im deutschsprachigen Raum), so stellt sich natürlich dennoch die Frage, ob diese Fachlichkeit zugleich auch eine *normative* Grundlage darstellt, um die die Instrumentalpädagogik, will sie sich als eigenständige musikpädagogische Disziplin begreifen, nicht herkommt. Obgleich die wissenschaftliche Instrumentalpädagogik heute eine derart große Vielzahl von Themenstellungen und Begründungsansätzen aufweist, die eher eine Verneinung dieser Frage nahelegen scheint, neige ich doch dazu, sie auf ganz basaler Ebene zu bejahen. Die Orientierung an einer professionellen Praxis des Instrumentalspiels scheint, so werde ich im Folgenden ausführen, derart tief im Selbstverständnis des Faches verankert zu sein, dass es als eine Klammer oder gemeinsame Basis sogar für diametral entgegengesetzte instrumental-pädagogische Ansätze zu fungieren vermag.

Um dies sogleich an einem Beispiel zu veranschaulichen: In seinem Beitrag „Lernen in der musikalischen Praxisgemeinschaft“ kritisierte Peter Röbbke im Jahre 2009 aus absolut einsichtigen Gründen die seinerzeit in der Tat zu beobachtende Tendenz, im Rahmen des noch jungen JeKi-Projekts vornehmlich auf traditionelle Vermittlungsformen zu setzen, bei denen das instrumentale Lernen vorwiegend als „acquisition of skills“ betrachtet wurde. Röbbke fragte: „Ist dann nicht jeder Versuch, die Fertigkeitsvermittlung, die der instrumentale Einzelunterricht immer schon geleistet hat, nun im Kontext von ‚JeKi‘ zu gewährleisten, von vornherein zum Scheitern verursacht, weil versucht wird, dem alten Paradigma des Lehrens und Lernens einfach nur unter extrem verschlechterten Bedingungen zu frönen?“ (Röbbke, 2009, S. 166) So nachdrücklich man Röbbkes Frage bejahen muss, so unverkennbar ist jedoch, dass das von ihm im weiteren Textverlauf als Gegenentwurf ins Spiel gebrachte Modell einer musikalischen Praxisgemeinschaft („Community of Practice“, im Folgenden CoP), bei dem instrumentale Fähigkeiten eher als „Mittel zum Zweck“ verstanden werden und das Instrument als bloßes „Werkzeug“ fungiert, mit dessen Hilfe die Lernenden von der „peripheren Teilhabe am komplexen Geschehen allmählich zur vollen Teilhabe“ innerhalb einer Musiziergemeinschaft

(de Vree, 1988/1998), so ist angesichts der Verbreitung und Wirkung dieses Buches (vor allem in den instrumentaldidaktischen Lehrveranstaltungen der Musikhochschulen) diesem Befund zuzustimmen.

gelangen (ebd., S. 162; Lave & Wenger, 2008), ebenfalls der Leitidee eines unablässig voranschreitenden Fertigkeitserwerbs folgt, dessen Wegrichtung aus der Perspektive der KönnertInnen heraus bestimmt wird: Es ist der Weg vom Anfänger- über den Fortgeschrittenen- bis hin zum Expertenstatus oder – um es in der Terminologie der CoP auszudrücken – der Weg vom „Novizen“ zum „Oldtimer“. Auch wenn es innerhalb der Praxisgemeinschaft keine eindimensionale Wissens- und Fertigkeitsvermittlung von oben nach unten gibt, sondern auch die fortgeschrittenen MitschülerInnen die Rolle des „Vorbilds und Tippgebers“ übernehmen (Röbke, 2009, S. 163), so orientiert sich doch auch die CoP am vorbildhaften Können der ExpertInnen, die ihre didaktische Wirksamkeit allerdings „weniger im direkten Instruieren des Novizen“ zeigen als vielmehr dadurch, dass sie „den Anforderungen der musikalischen Praxis am besten gewachsen [sind] und somit als nachahmenswertes Vorbild wirken [können]“ (ebd., S. 163).

Mit der Orientierung an der „Beherrschung“ eines Instruments sowie einer als vorbildhaft postulierten Praxis professionell agierender MusikerInnen sind zwei die Fachlichkeit der Instrumentalpädagogik prägende Aspekte verknüpft, die auch für die Beantwortung der Frage nach der Möglichkeit einer „kritischen“ Instrumentalpädagogik von zentraler Bedeutung sind. Es ist dies erstens der Aspekt einer *lebenslang dimensionierten Lernperspektive*. Natürlich ist es denkbar und auch durchaus verbreitet, die Dauer eines instrumentalen Unterrichtsangebotes von vornherein zeitlich zu begrenzen. Aber auch ein Klassenmusizieren, das – wie etwa im Falle des aktuellen JeKits-Projekts⁵ – nur auf einen bestimmten Zeitraum hin angelegt ist, wird mit der Spannung umgehen müssen, dass der Unterricht zwar einerseits zeitlich begrenzt, seine möglichst ungebrochene Weiterführung im Anschluss an das Projekt andererseits aber zumindest wünschenswert ist. Wird dieses Spannungsfeld gänzlich entschärft zugunsten einer Haltung, die die JeKits-Zeit aus absolut respektablen und diskussionswürdigen Gründen als einen sich selbst genügenden und eher allgemein auf spätere Teilhabe zielenden Impuls versteht, dann mutiert die Instrumentalausbildung zu einem bloßen Mittel, mit dessen Hilfe zwar sicherlich wertvolle musikpädagogische Ziele realisiert werden können⁶, die aber ebenso gut auch als Fortführung der „Elementaren Musikpraxis“ der Elementaren Musikpädagogik bzw. als Erweiterung und Ausdifferenzierung eines Musizierens im schulischen Musikunterricht verstanden werden können. Eine spezifische Fachlichkeit der Instrumentalpädagogik wäre nicht mehr zu erkennen.

Paradigmatisch zeigt sich diese auf die Lebenszeit ausgerichtete Lernperspektive in den deutlichen Worten, in denen sich die InstrumentalpädagogInnen Andreas Lobisch und Yvonne Frye ebenfalls im Jahre 2009 von der JeKi-Konzeption absetzten: Die AutorInnen postulierten, dass gerade der instrumentale Anfangsunterricht „auf höchstem Niveau erteilt werden [müsse], weil diese ersten Jahre entscheidend für die *gesamte musikalische Entwicklung* des Kindes“ seien. Die zentrale Aufgabe in dieser Anfangsphase sei es, „die spieltechnischen Inhalte

⁵ Bei JeKits handelt es sich um die Nachfolge des ehemaligen JeKi-Projekts, auf das sich die zitierten Äußerungen Röbkes bezogen. Der Unterschied zwischen beiden Projekt-Typen wird von Birgit Walter, der Geschäftsführerin der JeKits-Stiftung, folgendermaßen umrissen: „Bei JeKi lag der Fokus tatsächlich stärker auf einer etwas herkömmlicheren Instrumentalausbildung. Durch das gemeinsame Musizieren und Tanzen von Anfang an ist JeKits nun insgesamt elementarpädagogischer als das Vorgängerprogramm angelegt“ (Walter, 2015).

⁶ Das Ziel von JeKits besteht nach Birgit Walter nicht darin, „einen Kompetenzkatalog festzulegen, welche instrumentaltechnischen Fertigkeiten wir vom Kind nach dem zweiten, dritten, vierten Jahr erwarten, sondern dass das Kind die positive Erfahrung macht, wie es sich anfühlt, mit anderen Kindern zu musizieren und zu tanzen. Dieser Aspekt ist der wichtigste im JeKits-Programm“ (Walter, 2015).

kindgerecht [zu] vermitteln, ohne den pädagogischen *Weitblick* und damit einhergehend die Verantwortung für die Bildung eines *tragenden Fundaments* aufzugeben“ (Lobisch & Frye, 2009, S. 48, Hervorhebungen W. L.). Auch wenn die Metapher des zu legenden „Fundaments“ aus der Perspektive Röbbkes sicher hochproblematisch ist, so ist doch unübersehbar, dass auch die von ihm vertretene CoP-Konzeption einer zeitlich ausgreifenden Zielbestimmung unterliegt, müssen doch die lernenden NovizInnen „allmählich zur vollen Teilhabe hin [wachsen]“, indem sie „die Praktiken, Normen und Denkweisen dieser Gemeinschaft [...] erlernen“ (Röbbke, 2009, S. 162).

Beide Metaphern – sowohl das „Fundament“ bei Lobisch und Frye als auch das „Wachsen“ bei Röbbke – sind unter den Bedingungen, die eine an Teilhabegerechtigkeit interessierte Musikpädagogik (Krupp-Schleußner 2016a; 2016b) stellen müsste, nicht ganz unproblematisch. Indem sie die volle Teilhabe immer auch an das Erreichen eines in der Zukunft angesiedelten Punktes legen und die Beurteilung, ob dieser Punkt erreicht wurde, entweder – im Falle von Lobisch und Frye – den ExpertInnen oder – im Falle von Röbbkes CoP – der jeweiligen Community überlassen bleibt, ist mit ihr die Gefahr exkludierender Tendenzen durchaus gegeben, wobei allerdings der CoP-Konzeption zugutegehalten werden muss, dass dieser Punkt nicht durch ein abstrakt gesetztes „Niveau“ im Nebel eines unbestimmten Futur, sondern durch das unmittelbar zu erlebende Können der Oldtimer innerhalb der Gemeinschaft definiert wird. Dennoch geht es trotz aller Betonung der legitimen Zugehörigkeit der NovizInnen auch hier um das Erreichen einer in der Zukunft angesiedelten „vollständigen Teilhabe“ (Röbbke, 2009, S. 162), eine Formulierung, die nahelegt, dass diese Teilhabe möglicherweise zu Beginn noch weniger vollständig ausgeprägt ist.

Als zweiten Aspekt, der die Fachlichkeit der Instrumentalpädagogik begründet, wäre die Orientierung an einem *vorgängig gesetzten kulturellen Kontext* zu nennen, *aus dem heraus die Vermittlung des instrumentalen Könnens und Wissens erfolgt*. Was immer die instrumentalpädagogische Lehrkraft sonst noch sein mag: Sie tritt den SchülerInnen als eine Person gegenüber, die zusammen mit ihrem Instrument – sei es Cembalo, E-Gitarre, Djembe oder Fagott – einen bestimmten Ausschnitt kultureller Praktiken als ExpertIn repräsentiert. Mögen in diesem Unterricht diese Ausschnitte auch stetig geweitet werden, so müssen die SchülerInnen die mit der spezifischen Kultur des jeweiligen Instruments verknüpften Setzungen zunächst einmal akzeptieren. Denn das Instrument ist kein neutraler Übermittler beliebiger kultureller Inhalte, sondern selbst durch und durch kulturell affiziert. Wer Cello lernen möchte, kommt nicht umhin, das Instrument auf eine bestimmte Art und Weise zu halten, nach einer bestimmten Qualität der Klangbildung zu suchen, kontingente Intonationsgepflogenheiten zu beachten und sich wahrscheinlich auch auf eine bestimmte Kultur des Übens einzulassen. All das sind keine bloßen Voraussetzungen, sondern Sachverhalte, die eine ganz spezifische Kulturalität des Instruments begründen (Lessing, 2018, S. 38f.). Vor diesem Hintergrund muss man schlussfolgern, dass es im Instrumentalunterricht – ganz im Gegensatz zur Situation im schulischen Musikunterricht – zunächst nicht primär um „Kulturen“ und „Musiken“ (im Plural)⁷, sondern erst einmal um das Hineinwachsen in eine spezifische, durch

⁷ Die Pluralbildung der Begriffe „Kultur“ und „Musik“ ist in der schulischen Musikpädagogik mittlerweile sehr verbreitet (Vogt, 2013, S. 2; Wallbaum, 2013, S. 34) und insofern auch schlüssig, wenn als Zentralbestimmung des Musikunterrichts das „Erfahren und Vergleichen“ unterschiedlichster musikalischer Praxen akzeptiert wird (Wallbaum, 2013, S. 35). Diese Formel ist für den Instrumentalunterricht jedoch, sofern in seinem Mittelpunkt das

das Instrument gestiftete Kultur (im Singular) geht. Dieser Singular kann im Zuge der weiteren instrumentalen Entwicklung zwar pluralisiert werden, doch das wäre ein sekundärer Schritt.

Es mag noch andere Aspekte geben, die die Fachlichkeit der Instrumentalpädagogik ausmachen, doch es ist fraglich, ob sie in vergleichbarer Weise als Bestimmungsmerkmale taugen, die nicht auch die schulische Musikpädagogik oder die Elementare Musikpädagogik für sich in Anspruch nehmen könnten.⁸ Man sieht an diesen beiden Bestimmungsmerkmalen, dass die Instrumentalpädagogik mit Voraussetzungen umgeht, die sie zwar immer wieder problematisieren und wohl auch in Frage stellen muss, aber nicht einfach abschütteln kann, will sie sich nicht in ihrer Fachlichkeit auflösen. Sie sieht sich damit vor die Aufgabe gestellt, sich zu ihrer eigenen Fachlichkeit in ein „kritisches“ Verhältnis zu setzen. Dafür muss sie Antworten auf zwei zentrale Fragen finden.

3. Zwei Fragen

Wenn wir davon ausgehen, dass die instrumentalpädagogische Konstruktion von Fachlichkeit nicht primär einer Fachdidaktik entspringt, sondern zu einem großen Teil in einer wie immer auch sich professionell verstehenden Instrumentalpraxis verortet ist, dann wäre ihr – zumindest auf den ersten Blick – höchstens eine *schwache* Form von Kritik zugeordnet. Diese Form entspräche ungefähr den Vorstellungen des kritischen Rationalismus, nach denen – Karl Popper zu Folge – SchülerInnen erst einmal „ein Wissen über die in ihrer Gesellschaft geltenden Regeln, Normen und Werte erworben haben müssen, *bevor* sie methodisch darin unterrichtet werden können, ein solches Wissen kritisch zu hinterfragen“ (Winch, 2003, S. 15, Hervorhebung W. L.). Bestimmten Traditionen müsste in diesem Sinne „vor aller Kritik zunächst einmal Respekt erwiesen werden“ (ebd.). Allerdings steht diese Bestimmung nach Christopher Winch in einem Spannungsverhältnis zu der von Poppers kritischem Rationalismus ebenfalls vertretenen Überzeugung, „dass kritische Rationalität auf allgemeinen Grundsätzen basiert, die universell anwendbar sind“ (ebd.). Es ist unübersehbar, dass sich die letztgenannte Feststellung, die sich natürlich nicht auf die besonderen Bedingungen der ästhetischen Rationalität bezieht, nicht auf die Instrumentalpädagogik anwenden lässt, die, wie ausgeführt, mit der vorgängigen Akzeptanz bestehender Traditionen rechnen muss und daher keinen Raum für ein

Instrument mit seiner spezifischen Kulturalität steht, kaum zu halten (Lessing, 2018, S. 28f.), da dem Vergleichen ein Aneignen vorgeordnet ist, das wiederum mehr ist als ein bloßes „Erfahren“.

⁸ Mögliche Kandidaten wie etwa ein tätigkeitsorientiertes Verständnis von Musik oder der Aspekt des Musizierens sind zwar zweifelsohne charakteristisch für die Fachlichkeit der Instrumentalpädagogik, doch es ist nicht zu übersehen, dass beide Aspekte mit gutem Recht auch von anderen Disziplinen in Anspruch genommen werden. So bezeichnete Hermann-Josef Kaiser den Tätigkeitsaspekt bereits 2002 als „den Dreh- und Angelpunkt für eine Begründung von Musik in der Schule“ (Kaiser, 2002, S. 6). Und auch der Begriff des Musizierens, der derzeit unter der Überschrift ‚Musizierpädagogik‘ als Differenzkriterium zwischen der Instrumentalpädagogik und anderen musikpädagogischen Disziplinen im Gespräch ist (Doerne, 2011, S. 14), kann kaum als exklusives Merkmal der Instrumentalpädagogik taugen (vgl. etwa Christopher Wallbaums ganz ähnlich gelagerten Begriff der „erfüllten ästhetischen Praxis“ [Wallbaum, 2013, S. 25]), zumal Autoren wie Andreas Doerne unter Musizieren durchaus nicht nur das Spielen eines Instrumentes verstehen, sondern auch Aspekte wie „über musikalische Qualität nachdenken können“ oder „innovative Ausdrucks-, Konzert- und Vermittlungsformen kreieren können“ berücksichtigen (Doerne, 2011, S. 14, vgl. hierzu auch Lessing, 2018, S. 27f.). Eine dritte Möglichkeit wäre schließlich die Dimension des „Handwerks“, die in der Tat eine Abgrenzung zum schulischen Musizieren bieten könnte. Allerdings geht diese Dimension in der hier herausgearbeiteten Orientierung an einem vorgängig gesetzten kulturellen Kontext auf. Handwerk wäre als ein nicht beliebig zu negierender, tradiertes Wissens- und Fertigungsbestand zu begreifen, der zunächst der Aneignung bedarf, um dann möglicherweise auch erweitert oder auch in Frage gestellt zu werden.

Kritikverständnis bietet, das sich „kontextunabhängig auf jeden Satz“ anwenden lassen müsste (ebd., Quinn 1994). Denn mit welchem Recht könnten einige kulturelle Regeln und Normen, auf denen schon allein die Kulturalität des Instruments beruht, von Kritik ausgenommen werden?

Die erste Frage, auf die bei der Begründung einer kritischen Instrumentalpädagogik eine Antwort gegeben werden müsste, lautet daher:

1. Ist der Begriff der Kritik in der Instrumentalpädagogik nicht eigentlich nur als „schwacher“ denkbar (in dem Sinne, dass er sich nur auf dem Boden von Phänomenen entfalten kann, die SchülerInnen zunächst akzeptieren und sich mehr oder minder unbefragt aneignen müssen)? Scheitert der Gedanke einer „stark“ kritischen Instrumentalpädagogik an der nicht zu eliminierenden Akzeptanz bestehender Regeln und Praktiken, durch die die Fachlichkeit des Faches (s. o.) doch wesentlich konstituiert wird?

Ich komme zu einer zweiten Frage: Gegen Ende seiner Überlegungen zum Themenkomplex „Kritik und Negativität“ weist Dietrich Benner darauf hin, dass der aller Kritik zugrundeliegende Aspekt der Negativität nur dann wirksam sein könne, wenn er sich als „Moment einer gelingenden Erfahrung“ darstelle, die mehr als ein „bloßes Resultat von Kritik“ sei (Benner, 2003, S. 107f.).

Instrumentalpädagogisch gewendet ließe sich Benners Postulat beispielsweise anhand der immer wieder geäußerten Kritik an einer unreflektiert aus dem 19. Jahrhundert übernommenen „Meisterlehre“ veranschaulichen. Diese Kritik bedürfte, um im Sinne Benners fruchtbar zu werden, einer Lehr-Lern-Situation, in der Lehrende und Lernende eine mögliche Alternative zum kritisierten Lehrmodell auf eine Weise erfahren, durch die die Meisterlehre einerseits als etwas Überwundenes, andererseits aber auch als Ursache eines sich durch den Akt des Überwindens einstellenden Gelingens erlebt wird. Negativ formuliert: In einer Unterrichtspraxis, in der das Phänomen der Meisterlehre bereits vollständig überwunden und durch andere Lehrformen restlos ersetzt worden wäre, würde das kritische Licht, in dem dieses Phänomen denen erscheint, die es selbst noch negativ erlebt hatten und sich wünschen, dass ihre SchülerInnen es einmal besser haben sollen als sie, nicht mehr leuchten.

Benner weist im selben Zusammenhang darauf hin, dass sich Kritik nicht allein auf die Ebene der „handlungstheoretischen und wissenschaftlichen Thematisierung“, sondern ebenso auch auf die Dimension des „lebensweltlichen Zusammenhanges der Lehr-Lern-Prozesse“ beziehen lassen müsse (Benner, 2003, S. 107f.). Aus diesem Grund ist für die Begründung einer kritischen Instrumentalpädagogik weder das Vorhandensein eines kritischen Diskurses innerhalb der wissenschaftlichen Fachcommunity noch der Blick auf kritische, zur Mündigkeit befähigende Bildungsprozesse in der unmittelbaren instrumentalpädagogischen Arbeit hinreichend. Vielmehr müssten sich beide Perspektiven so durchdringen, dass das kritische Potenzial der Fachwissenschaft in die Bildungsprozesse der Lernenden hineinspielt bzw. umgekehrt deren kritische Sinnbildungen einen Anstoß für fachwissenschaftliche Reflexionen bilden können. Der Historiker Jörn Rüsen bringt diese gegenseitige Abhängigkeit auf den Punkt, wenn er davon ausgeht, dass in „Bildungsprozessen [...] Erfahrung erschlossen und zu Wissen gedeutet [wird]. Wissen wird auf lebensweltlich relevante Situationen beziehbar und zugleich zum Medium des menschlichen Selbstverhältnisses im Umgang mit Anderen“ (Rüsen 2004, S. 537, zit. nach Vogt, 2006, S. 23). Erst wenn die Kulturwissenschaften – und dies wäre

hier auf die wissenschaftliche Instrumentalpädagogik zu beziehen – „das von ihnen forschend produzierte Wissen auf eine solche welt- und subjekterschließende Funktion hin formieren, können sie ihre Orientierungsfunktion der Bildung erfüllen. Erst dann vollziehen sie die Sinnbildung der Kultur ungeschmälert mit, von der sie ein Teil sind. Erst dann können sie sich lebenspraktisch als unverzichtbares (kognitives) Element kultureller Orientierung zur Geltung bringen, ohne die alle anderen Lebensbereiche an Sinndefiziten litten“ (ebd.).

Die zweite Frage müsste daher lauten:

2. Ist eine Instrumentalpädagogik denkbar, deren Selbstverständnis als „kritische“ sich sowohl auf den wissenschaftlichen Diskurs als auch auf den lebensweltlichen Zusammenhang der Lehr-Lern-Prozesse bezieht und die beide Ebenen miteinander in Beziehung zu setzen imstande ist?

4. „Sich Üben“ als kritisches Reflexionsmedium

Ich möchte diese beiden Fragen nun anhand einer kleinen Fallstudie zu erörtern versuchen. Es handelt sich hierbei nicht um eigenes Datenmaterial, sondern um einen Interviewausschnitt, den Ulrich Mahlert vor einer Reihe von Jahren in seinem *Handbuch Üben* zugänglich gemacht hat und den ich nun einer Re-Lektüre unterziehe (Mahlert, 2006, S. 20).⁹ In dem folgenden Text reflektiert eine Violinstudentin der Universität der Künste Berlin ihre bisherige geigerische Entwicklung.

„Als es notwendig wurde, mehr im Alleingang zu üben, verringerte sich meine dafür verwandte Zeit beträchtlich. Da ich jedoch ohne äußeren Zwang zur Geige griff, erreichte ich trotzdem ein gutes Niveau, was meiner Entscheidung, mit acht Jahren die Geige völlig aus der Hand zu legen, leider nicht im Wege stand. [...] Mit 16 Jahren brachte mich eine simple Eifersucht auf eine Klassenkameradin, die aufgrund ihrer musikalischen Fähigkeiten in unserer Schule [...] ausgesprochene Anerkennung genoss, dazu, selbst wieder geigen zu wollen. Diese Situation veranlasste mich, mein Verhältnis zum Instrument völlig neu aufzubauen – sehr erfolgsorientiert, auf Anerkennung programmiert und nur scheinbar aus bloßem Interesse an Musik. [...] Die anfängliche Motivation [...] schlug in einen ungeheuren Leistungsdruck um, als ich Schülerin der Bach-Musikspezialschule wurde. Ich übte meistens für die Konkurrenz, eher viel als genau und immer in Angst, die Wände hätten Ohren, jeden Fehler vermeidend. Die Fortschritte, die mir zu dieser Zeit möglich waren, habe ich mit starken Ängsten und Verspannungen bezahlt. Das Gefühl, einfach musizieren zu wollen, Musik für mich zu machen, habe ich damals fast verlernt. Dass ich weitergemacht habe, hängt eher damit zusammen, zu stolz zum Aufgeben gewesen zu sein, Angst vor Versagen, als Verlierer dazustehen. [...] Gerettet hat mich, einen Lehrer zu finden, wegen dessen Unterricht ich die Schule verließ, der wie ein Vater an mich geglaubt hatte, mit unendlicher Geduld mit meiner Angst, nicht gut genug zu sein. [Erst in meinem Studium] begriff ich, dass niemand die richtige Methode hat, wenn ich nicht selbst das unmittelbare Bedürfnis habe, mich auszudrücken. [...] Ich musste mich also darauf einlassen, die Musik als Sprache und Ausdrucksmittel für mich neu zu suchen, nicht beurteilend zuzuhören, mit meinen, nicht mit fremden Ohren. [...] Auch das Vorspielen bekommt zunehmend anstelle des Charakters einer Leistungsüberprüfung den einer Probe, ob meine Ideen verständlich und schlüssig sind – ich beginne die Ohren der Zuhörer zu nutzen, um Spannung aufzubauen, die im positiven Fall das Spiel noch differenzierter werden lässt. Natürlich bin ich noch keinesfalls am Ende dieses Weges [...] verlasse mich oft immer noch auf Autoritäten anstatt auf mich selbst.

⁹ Bei dem folgenden Textausschnitt handelt es sich um eine von mehreren studentischen Übebiografien, die im Rahmen eines von Ulrich Mahlert durchgeführten Hauptseminars zum Thema „Die Kunst des Übens“ im Sommersemester 2004 an der Universität der Künste Berlin entstanden (Mahlert, 2006, S. 10–23).

Wolfgang Lessing: Kann es eine kritische Instrumentalpädagogik geben?

Immerhin ist der Weg mit meinem Instrument nicht mehr ein Weg weg von mir, sondern auf mich zu geworden, [ein Weg], der mir allein darum Sinn und Mut gibt, weiterzusuchen“ (Mahlert, 2006, S. 20).

Diese biografische Skizze ist auf der Ebene „lebensweltlicher Lehr-Lernprozesse“ (s. o.) angesiedelt. In ihr wird ein vielfacher Häutungsprozess beschrieben, in dem die berichtende Studentin die vorangegangenen Phasen ihrer eigenen Entwicklung einer grundlegenden Kritik unterzieht. Diese Kritik ist ihr nur deshalb möglich, weil sie einen Reifungsprozess durchlief, in dessen Licht die zurückliegenden Phasen nun als überwunden erscheinen. Durch diesen Transformationsprozess erhalten auch die Sackgassen und Irrwege den Charakter einer positiven Notwendigkeit, denn sie waren es, die ihre aktuelle Position ermöglichten. Diese Position ist sowohl durch ein geändertes Verhältnis zur Musik, und hier insbesondere zum inneren Vorstellungsvermögen, als auch durch eine wachsende Autonomie und ein zunehmendes Selbstbewusstsein gekennzeichnet. Musikalische Entwicklung und Persönlichkeitsbildung durchdringen sich gegenseitig bis zur Ununterscheidbarkeit.

Nun möchte ich sicher nicht die These vertreten, dass der entfremdete und leistungsorientierte Unterricht am Bach-Gymnasium ein notwendiges Teilglied der Entwicklung war, ohne das diese neue Position nicht hätte erreicht werden können – obschon die aktive Auseinandersetzung mit dieser allem Anschein nach toxischen Lernsituation sicherlich einen Schub in der Persönlichkeitsentwicklung der Studentin ausgelöst hat. Was ermöglichte aber dann diese Entwicklung, wenn es nicht der Unterricht war?

Die gegenwärtige Perspektive, aus der heraus die Studentin ihre Biografie reflektiert, zeigt, dass sie die Kritik nur deshalb so formulieren kann, wie sie es tut, weil es zu keiner pauschalen Negation des Übens und Musizierens kam. Hätte sie nach ihren negativen Erfahrungen die Geige weggelegt und andere biografische Pfade jenseits der Musik beschritten, so wäre die Ausbildungsphase am Bach-Gymnasium für sie möglicherweise zwar durchaus bildungsrelevant gewesen (in dem Sinne, dass ihr diese traumatische Phase geholfen hätte, „ihren“ Weg, nun allerdings abseits der Musik zu finden), es wäre aber eine Kritik von außen geblieben. Für den hier entfalteten Rückblick ist es hingegen charakteristisch, dass das frühere Übeverhalten (die Studentin übte, „als ob die Wände Ohren hätten“) nur deshalb als negativ bezeichnet werden kann, weil sie es im Lichte einer positiven Gegen-Erfahrung zu betrachten imstande ist: sie übt nun mit „ihren“, nicht mit fremden Ohren und ist sogar in der Lage, die Ohren der HörerInnen zu „nutzen“, um die Deutlichkeit ihrer Absichten zu überprüfen – eine regelrechte „Umkehrung“ der früheren Machtverhältnisse!

Wir können also sagen, dass die hier geäußerte Kritik nur deshalb überhaupt formulierbar ist, weil sich die Studentin weiterhin im Modus des Übens bewegt, wobei ich mit dem Begriff des Übens hier und im Folgenden nicht allein die häusliche Übezeit im engeren Sinne, sondern all jene Aktivitäten bezeichne, in denen SpielerInnen sich mit ihrem Instrument auf eine Weise auseinandersetzen, die ihnen die Möglichkeit einer persönlichen und musikalischen Weiterentwicklung gestattet. Ein so verstandenes Üben kann also durchaus auch bedeutsame Musizier- und sogar auch Rezeptionserlebnisse beinhalten, sofern diese Begebenheiten darstellen, mit denen sich Musizierende in weiteren Stationen ihrer instrumentalen Biografie aktiv auseinandersetzen. Ich gebrauche den Begriff des Übens also in der begriffsgeschichtlich älteren und reflexiven Bedeutung des *Sich-Übens* (Grimm, 1956, Sp. 56–72; Lessing, 2019, S. 14). Erst der Verbleib in diesem Modus bietet der Studentin die Möglichkeit, negative Erfahrungen in positive und erfüllende zu verwandeln. Das Üben, das von ihr kritisiert wird, ist zugleich jene Praxis, aus der heraus eine derartige Kritik überhaupt möglich ist. Die kritische

Reflexion der Studentin setzt die Kontinuität einer Praxis voraus, die anscheinend die Möglichkeit einer für sie unabschließbaren persönlichen Weiterentwicklung bietet (der von ihr beschrittene Weg ist ihren eigenen Worten zufolge „keinesfalls am Ende“). Das Sich-Üben stellt damit ein biografisches Reflexionsmedium dar, das auf Kritik regelrecht angelegt zu sein scheint. Es ist ein Medium, das denjenigen, die es zu nutzen verstehen, die Erfahrung und Formulierung persönlicher Entwicklungsprozesse ermöglichen kann. So gesehen, gibt es kein „richtiges“ Üben, dessen Regeln sich ein für alle Mal erlernen lassen: In der Gestalt des Sich-Übens ist es vielmehr eine Praxis, die immer wieder die Erfahrung des Anders-Geworden-Seins bietet. Insofern ist es vielleicht auch der Rahmen, in dem sich jene transformatorischen Bildungsprozesse ereignen können, nach denen Lukas Bugiel in seiner jüngst erschienenen Dissertation sucht (Bugiel, 2021). Nur treten diese Prozesse nicht, wie dies Bugiel nahelegt, in Gestalt tiefgreifender singulärer Schlüsselereignisse hervor, die die Kontinuität von Lebenszusammenhängen aufsprengen. Sie bedürfen gerade der Kontinuität.

Das kritische Potenzial des Übens – und damit auch eines Instrumentalunterrichts, dessen zentrales Ziel die Ermöglichung gelingender Übeprozesse ist – entfaltet sich, wie zu sehen ist, gerade nicht im Modus der „Theoria“, die ja von ihrem altgriechischen Wortstamm her die Rolle des von außen auf die Dinge blickenden Zuschauers impliziert (Gemoll, 1954, Sp. 374). Es ist vielmehr als Folge einer kontinuierlichen Praxis zu begreifen, wobei es keine Rolle spielt, ob diese Praxis, wie im Falle unserer Studentin, auch einmal für einige Jahre unterbrochen wird. Solange sie wieder aufgegriffen werden kann, bietet sie die Möglichkeit weiterer Bearbeitung und damit der Kritik.

Werfen wir vor diesem Hintergrund nun noch einmal einen Blick auf die beiden oben formulierten Fragen. Ich denke, dass sich aus dem bisher Gesagten für die Instrumentalpädagogik durchaus das in Anspruch nehmen lässt, was in Abschnitt 3 als eine „starke“ Form von Kritik bezeichnet wurde, wenngleich in etwas modifizierter Form. Es wäre falsch zu sagen, dass SchülerInnen am Instrument zunächst einmal bestimmte Regeln und Traditionen erlernen müssen, die von Kritik ausgenommen werden. Zwar ist es unumgänglich, dass ein Instrumentalunterricht mit „Setzungen“ spieltechnischer und musikalischer Art beginnen muss, diese Setzungen sind allerdings niemals normative Regeln, sondern haben stets den Charakter kontingenter Vorordnungen, die in einer potenziell kontinuierlichen Praxis des Übens unablässig modifiziert und weiterentwickelt werden können, sei es durch Prozesse der kritischen Infragestellung, sei es durch ein nachträgliches Ergreifen des zuvor nur blind Praktizierten. Sofern diese Modifikationen auf einem „krinein“, also einem kritischen Unterscheiden von Früherem und Späterem beruhen, tragen die vorangegangenen Setzungen stets den Charakter des Vorläufigen und notwendigerweise Kritikbedürftigen. Ausgenommen von Kritik wäre lediglich das Medium, in dem sich diese Kritik realisiert, also das Sich-Üben selbst, was nun aber kein logischer Widerspruch ist, sondern eine Grundbedingung für die Entfaltung von Kritik darstellt. Insofern müsste eine kritische Instrumentalpädagogik sowohl auf der Ebene der theoretischen Reflexion wie des praktischen Handelns zunächst einmal für die Etablierung einer Praxis Sorge tragen, bei der das Sich-Üben auf eine Weise herausgebildet wird, dass es als lebensbegleitendes Reflexionsmedium genutzt werden kann. Pointiert gesprochen, lässt sich eine instrumentalpädagogische Praxis genau dann als kritisch bezeichnen, wenn es ihr gelingt, eine Kontinuität des Sich-Übens auszulösen, die nicht nur innermusikalische Verbesserungen hervorbringen, sondern auch als Indikator für persönlich-biografische Entwicklungsprozesse erlebt werden kann. In dieser Funktion würde sich das Sich-

Üben weder auf ein abstraktes Perfektionsziel in nicht absehbarer Zukunft noch auf die vollgültige Mitgliedschaft in einer CoP beziehen. Als Ort biografischen Lernens (Dausien, 2008), an dem Entwicklungen und Wandlungen ohne äußere Regulative erlebt und reflektiert werden können, wäre das Sich-Üben als eine spezifische Kulturform zu verstehen, die wie kaum ein anderes Medium zur Bewältigung biografischer Verläufe und durchaus auch biografischer Krisen dienen kann. In dieser Perspektive würde die Frage, ob und wie die SchülerInnen zur Teilhabe befähigt sind, weder von außen noch von einem in einem unbestimmten Futur angesiedelten Kompetenz-Ziel her bestimmt; über sie würde vielmehr ausschließlich im Vollzug des Sich-Übens entschieden. Das Sich-Üben kann daher in einer ausgezeichneten Weise als Ausprägung einer „technology of self“ angesehen werden, von der die englische Musikwissenschaftlerin Tia de Nora unter Berufung auf Michel Foucault spricht (De Nora, 1999).

Selbst ein in hohem Maße autonomiefördernder und empathischer Unterricht ist nicht davor gefeit, Übeprozesse zu initiieren, in denen es zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem bereits Etablierten kommt (also auch mit dem Unterricht, der diese Prozesse ermöglicht hat), wobei außer Frage steht, dass bei einem derartigen Unterricht die Chancen für selbstbestimmte kritische Übeprozesse deutlich höher liegen als bei asymmetrischen und rein leistungsorientierten Settings, die, wie meine Studie zu den Spezialschulen der DDR gezeigt hat (Lessing, 2017), nicht selten „Verlaufskurven des Erleidens“ im Sinne von Fritz Schütze zur Folge hatten (Schütze, 2006), Prozesse also, in denen es zwar durchaus eine Kontinuität des Übens gab, aber keine autonome Weiterentwicklung. Eine Reihe der ehemaligen Spezial-SchülerInnen vermochte, trotz „professioneller“ Leistungen, auch nach der Spezialschulzeit das tägliche Üben nicht in ein Sich-Üben zu überführen, bei dem das instrumentale Voranschreiten und die Persönlichkeitsentwicklung als Momente ein und derselben Praxis hervortreten imstande war. Ein Unterricht hingegen, der eine derart kritische Kontinuität zu stiften in der Lage ist, mag im Ernstfall sogar gezwungen sein, gegen sich selbst zu arbeiten, indem er nämlich dazu ermuntert, die durch ihn vermittelten Setzungen und Vorordnungen in Frage zu stellen.

Das Textbeispiel gibt zugleich auch eine Antwort auf die zweite Frage, die im Sinne Dietrich Benners die Möglichkeit thematisierte, eine „handlungstheoretische und wissenschaftliche Thematisierung“ auf sinnvolle Weise mit dem „lebensweltlichen Zusammenhang der Lehr-Lern-Prozesse“ in Verbindung zu bringen (Benner, 2003, S. 107f.). Denn es ist offenkundig, dass die Studentin trotz vielfältiger Negativerfahrungen in ihrer Unterrichtsbiografie zu persönlichen Schlussfolgerungen und Erkenntnissen gelangt, die in hohem Maße anschlussfähig an entsprechende Reflexionsfiguren instrumentalpädagogischer Forschung sind. In ihrer Erfahrung der Selbstverantwortung für das eigene musikalische Handeln, die von der Erkenntnis begleitet wird, dass dieses Handeln nicht an Lehrende delegiert werden kann, konvergiert die Selbstkonstruktion ihres Bildungsprozesses mit einer zentralen Grundeinsicht der neueren Instrumentalpädagogik, nach der gestalterische Autonomie nicht allein als Ziel, sondern ebenso auch als Voraussetzung instrumentaler Lernprozesse anzusehen ist. Insofern lässt sich hier ein Zusammenhang von „forschend produziertem Wissen“ und „lebensweltlich relevanter Lernsituation“ erkennen (Rüsen, 2004, S. 537, zit. nach Vogt, 2006, S. 23).

Ein derartiger Zusammenhang ist nur möglich, wenn die Instrumentalpädagogik sowohl auf der Ebene wissenschaftlicher Reflexion als auch auf der pädagogischen Handlungsebene in der Lage ist, mit den Mitteln der sie begründenden Fachlichkeit immer auch gegen die eigene

Fachlichkeit zu denken. Kritisch kann sie werden, indem sie den Aspekt der Lebenszeitperspektive (vgl. Abschnitt 2) einerseits als eine problematische historische Erblast kritisiert, durch die den einzelnen instrumentalen Entwicklungsstufen leicht der Makel des Noch-Nicht-Beherrschten zugefügt werden kann, indem sie aber andererseits eben diese Lebenszeit-Perspektive nutzt, um dem Üben der SchülerInnen die Chance zu geben, sich in einen Nährboden für Transformationsprozesse zu verwandeln, bei denen ältere Erfahrungsschichten im Zuge biografisch bedeutsamer Entwicklungsschritte stets aufs Neue hinterfragt und reformuliert – mit anderen Worten: kritisiert – werden können. Ebenso wäre der zweite in Abschnitt 2 genannte Aspekt – die vorgängige Akzeptanz vorgegebener Regeln – sowohl als Bedingung der eigenen Fachlichkeit zu begreifen wie auch als eine Bindung aufzufassen, die in kritischen Lern- und Reflexionsprozessen immer wieder in Frage gestellt werden muss.

Postscriptum: Helmut Schelskys Kennzeichnung von Bildung als einer Distanzgewinnung war seinerzeit sicherlich nicht als Plädoyer für eine Flucht ins Apolitische gemeint. Wie verhält sich diese Distanzgewinnung aber zu dem durch die gewaltigen gesellschaftlichen Herausforderungen ausgelösten Eindruck von Dringlichkeit, die möglicherweise auch musikpädagogisches Handeln zu neuen Begründungen nötigt? Ist es angesichts der offenkundigen Dramatik aktueller gesellschaftlicher Krisen nicht notwendig, die Rolle der Musikpädagogik und damit auch der Instrumentalpädagogik fundamental neu zu denken? Muss es nicht zu einem grundsätzlichen „Change in Music Teacher Education“ (Elliott & Silverman, 2019) kommen, wie es gerade in der anglo-amerikanischen Musikpädagogik in den letzten Jahren verstärkt gefordert worden ist (ebd.; Turino, 2016)? Ich will diese Notwendigkeit nicht bestreiten, gebe aber Folgendes zu bedenken: Wenn man die Möglichkeit von „Change“ an die Fähigkeit der AkteurInnen zu kollaborativem Handeln knüpft und Kollaboration ihrerseits als eine Form der Zusammenarbeit begrift, „bei der die Akteure einsehen, dass sie selbst im Prozess verändert werden, und diesen Wandel sogar begrüßen“ (Terkessidis, 2016, S. 14), dann ist es unumgänglich, dass sich die auf diese Weise verändernden MusikpädagogInnen ihrer eigenen Fachlichkeit bewusst sind. Ein Wandel von Identitäten bedarf des Bewusstseins von Identität und damit auch des Bewusstseins einer eigenen Fachlichkeit. Gerade angesichts der Dringlichkeit der aktuellen Situation könnte die spezifische Fachlichkeit der Instrumentalpädagogik, die, wie ich zu zeigen versucht habe, in ihrer Bindung an die Lebenszeitperspektive die Möglichkeit einer die Subjekte stärkenden Reflexions-, Bewältigungs- und vielleicht sogar einer Tröstungskultur bietet, ein wichtiges Pfund sein, das in derart kollaborative Prozesse eingebracht werden könnte.

Literaturverzeichnis

- Benner, D. (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting et al. (Hg.), *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 46) (S. 96–110). Weinheim u. a.: Beltz.
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Dartsch, M. (2019). *Didaktik des künstlerischen Musizierens*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

- Dausien, B. (2008). Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In H. Herzberg (Hg.), *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung* (S. 151–174). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Doerne, Andreas (2011). Wir brauchen eine Revolution! Zur Zukunft von Musikschulen in einer ‚Bildungsrepublik Deutschland‘. *üben & musizieren*, 4/2011, 14–18.
- Elliott, D. & Silverman, M. (2019). Change in Music Teacher Education: A Philosophical View. *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190671402.013.4
- Ernst, A. (1991). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. Mainz: Schott.
- Gemoll, W. (1954). *Griechisch-Deutsches Schul- und Handwörterbuch*. München und Wien: G. Freytag Verlag.
- Grimm, J. & W. (1956). *DWB = Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971, Bd. 11 (Teilband 23).
- Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* (S. 1–12). https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf (letzter Aufruf: 9.9.2021).
- Krupp-Schleußner, V. (2016a). *Jedem Kind ein Instrument? Eine empirische Analyse der Teilhabe an Musikkultur in Klasse 7 vor dem Hintergrund des capability approach*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung 4. Münster: Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. (2016b). Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung. Empirische Anwendung eines capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 7 (1) <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/140/285> (letzter Zugriff: 9.9.2021).
- Lave, J., Wenger, E. (2008). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lessing, W. (2017). *Erfahrungsraum Spezialschule. Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. Bielefeld: transcript.
- Lessing, W. (2018). Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In W. Rüdiger (Hg.), *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven* (S. 9–40). Mainz: Schott.
- Lessing, W. (2019). Das doppelte Als-Ob – oder: ein erneuter Versuch, der Frage, was Üben sein kann, auf den Grund zu gehen. *Diskussion Musikpädagogik*, 83 (3), 12–20.
- Lobisch, A. & Frye, Y (2009). Jedem Kind ein Instrument – Doch wozu? Ein kritischer Blick auf JeKI aus instrumentalpädagogischer Sicht. *üben & musizieren*, 1(2009), 47–49.
- Mahlert, U. (2006). Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis. In Ders. (Hg.), *Handbuch Üben. Grundlagen. Konzepte. Methoden* (S. 9–46). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Martens, M., Rabenstein, K. et al. (Hg.) (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Masschelein, J. (2003). Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting et al. (Hg.), *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 46) (S. 124–141). Weinheim u. a.: Beltz.
- De Nora (1999). Music as a technology of the self. *Poetics*, 27 (1), 31–56).
- Quinn, V. (1994). In Defense of Critical Thinking as a Subject. *Journal of Philosophy of Education*, 28, 101–111.

- Reh, S., Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein et al. (Hg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*, München: UVK.
- Röbke, P. (2009). Lernen in der musikalischen Praxisgemeinschaft. Wie der „Formal/Informal“-Diskurs überlagert wird. In P. Röbke & N. Ardila-Mantilla (Hg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren Lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht* (S. 159–168). Mainz: Schott.
- Röbke, P. (2016). Von der Unverfügbarkeit des Musiziermoments. Eine Spurensuche in der Instrumentalpädagogik. In N. Ardila-Mantilla, P. Röbke et al. (Hg.): *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 45–64). Mainz: Schott
- Rüsen, J. (2004). Sinnverlust und Transzendenz – Kultur und Kulturwissenschaft am Anfang des 21. Jahrhunderts. In F. Jaeger, B. Liebsch et al. (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 531–544), Band 3. Wiesbaden: Springer.
- Ruhloff, J. (1979). Bildung heute. *Pädagogische Korrespondenz*, 21, 2–17.
- Schelsky, H. (1979). Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. In Ders. (Hg.), *Auf der Suche nach Wirklichkeit* (S. 449–486). München: Goldmann.
- Schütze, F. (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H. H. Krüger & W. Marotzki (Hg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 205–237). Wiesbaden: Springer.
- Stöger, C. (im Druck). Nicht zu fassen – Konstruktionen des Faches Musik. In M. Spychiger & K. Sandvoss-Schilling (Hg.): *Festschrift für Werner Jank*.
- Terkessidis, M. (2016). *Kollaboration*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Turino, T. (2016). Music, Social Change, an Alternative Forms of Citizenship. In M. Silverman, D. Elliott et al. (Hg.), *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis* (S. 297–312). Oxford: Oxford University Press.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 11–25, online verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/06-vogt.pdf>. (letzter Aufruf: 9.9.2021).
- Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 1–25, online verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> (letzter Aufruf: 9.9.2021).
- Vogt, J. (2018). Musikalische Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & Ch. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen–Forschung–Diskurse* (S. 31–37). Münster und New York: Waxmann.
- Vogt, J. (2019). Der musikalische Bildungskanon – ein bürgerliches Trauerspiel? Zum Funktionswandel musikalischer Kanonisierungen in der Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–26, online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/2019-vogt.pdf> (letzter Aufruf: 9.9.2021).
- De Vree, T. (1988/1998). *Über das Unterrichten. Die Didaktik des instrumentalen und vokalen Musikunterrichts*. Kamen: Karthause-Schmülling.
- Wallbaum, C. (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 20–40, online verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf> (letzter Aufruf: 9.9.2021).
- Walter, B. (2015). JeKits wird ein musikpädagogischer Impuls sein. Birgit Walter im Gespräch mit Andreas Kolb. *neue musikzeitung*, 3/2015, online verfügbar unter:

Wolfgang Lessing: Kann es eine kritische Instrumentalpädagogik geben?

<https://www.nmz.de/artikel/jekits-wird-ein-musikpaedagogischer-impuls-sein> (letzter Aufruf: 9.9.2021).

Winch, C. (2003). Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung. In D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting et al. (Hg.), *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 46) (S. 13–32). Weinheim u. a.: Beltz.

Wolfgang Lessing

Hochschule für Musik Freiburg (Br.)

Schwarzwaldstraße 141

79102 Freiburg

Deutschland

E-Mail: w.lessing@mh-freiburg.de

Forschungsschwerpunkte: Bildungstheoretische Dimensionen des Übens, Praxeologische Erforschung musikpädagogischer Erfahrungsräume, Theorien des Künstlerischen in der Musikpädagogik, Geschichte der Instrumentalpädagogik

Stichworte: *Kritik, Üben, Instrumentalpädagogik, Biografie*

Gutachterinnen: Constanze Rora, Andrea Welte