

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Anne Niessen, Martina Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Jürgen Vogt: Vom Schreibtisch geräumt. Neues von der „Philosophy of Music Education“

<http://www.zfkm.org/18-vogt.pdf>

© Jürgen Vogt, 2018, all rights reserved

Jürgen Vogt

Vom Schreibtisch geräumt. Neues von der “Philosophy of Music Education”

Sammelrezension von:

- **Thomas A. Regelski: A Brief Introduction to A Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis. New York & London: Routledge 2015**
- **David J. Elliott & Marissa Silverman: Music Matters: A Philosophy of Music Education. Revised Edition. Oxford & New York: Oxford University Press 2014**
- **Randall Everett Allsup: Remixing the Classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education. Bloomington: Indiana University Press 2016**

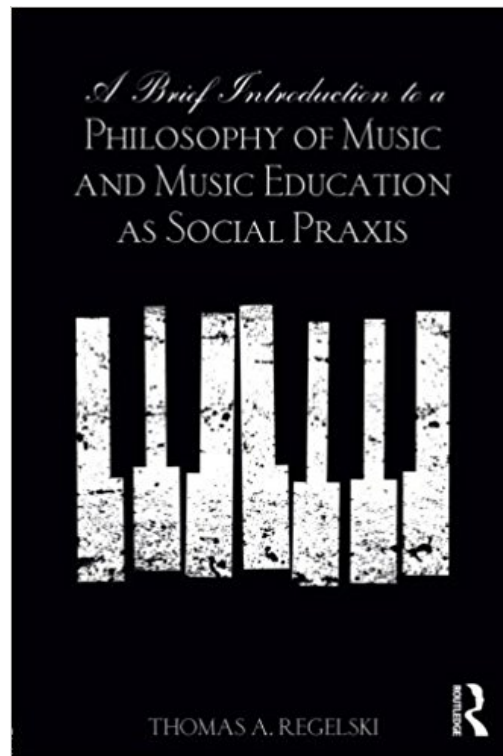
Es gehört zu den begrüßenswerten Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, dass es innerhalb der deutschen Musikpädagogik zu einer Kenntnisnahme der international prägenden (nord)amerikanischen „Philosophy of Music Education“ gekommen ist¹. Trotz durchaus unterschiedlicher Problemlagen wäre es z.B. eher unwahrscheinlich, dass ohne diese Rezeption der zumindest aristotelisch inspirierte Praxisdiskurs Einzug in die deutsche Diskussion gehalten hätte, und Berührungspunkte zum „Aufbauenden Musikunterricht“ werden zumindest behauptet (so jedenfalls Jank 2013, S.54ff.).

Besonders prominent ist in diesem Zusammenhang der Disput zwischen der sog. „Music Education as Aesthetic Education“, so wie sie einflussreich über viele Jahre von Bennett Reimer vertreten wurde (vgl. Reimer 1970ff.), und die von Reimers ehemaligem Doktoranden David J. Elliott dagegen propagierte „Praxial Music Education“ (Elliott 1995). Mit Reimers Tod im Jahre 2013 ist diese Debatte, die inzwischen zum Handbuchinhalt für Seminare geworden ist (vgl. z.B. Allsup 2010), weitgehend verebbt. Zumindest auf Publikationsebene hat die „Praxial Music Education“ den Sieg davon getragen; ob der „Music Education as Aesthetic Education“ dabei immer Gerechtigkeit widerfahren ist, sei dahingestellt.

In jüngeren Publikationen spielt jedenfalls die Auseinandersetzung zwischen den beiden prägenden Richtungen der Philosophy of Music Education keine sonderliche Rolle mehr, und es ist daher zu fragen, wie sich die Diskussion in der Zeit danach entwickelt hat. Dies soll anhand dreier Monographien demonstriert werden, die in den letzten Jahren erschienen sind.

¹ Dass dies im umgekehrten Fall nicht so ist, liegt sicherlich zuerst an sprachlichen Problemen: Deutschsprachige Texte werden international nicht rezipiert, und deutsche Musikpädagogen schreiben insgesamt immer noch recht wenig in Englisch. Inwieweit darüber hinaus hier auch hegemoniales Denken eine Rolle spielt, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

Thomas A. Regelski: *A Brief Introduction to A Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis*. New York & London: Routledge 2015



Da wäre zunächst einmal Thomas S. Regelskis *A Brief Introduction to A Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis* aus dem Jahre 2015. Als Mitbegründer der MAYDAY-Group und ihres Internet-Journals „Action, Criticism and Theory for Music Education“ (ACT) zählt Regelski zusammen mit Wayne Bowman und David J. Elliott zu den frühesten Kritikern von Reimers „Music Education as Aesthetic Education“. Theoretisch besonders einflussreich war hierbei sein Rückgriff auf Aristoteles’ Begriff der „Praxis“ (Regelski 1998), durch den der musikpädagogische „praxialism“ (vgl. dazu schon Alperson 1991) eine besondere Ausprägung erfuhr (vgl. insgesamt Elliott, Hg., 2005).

Das erste, was dem mit den zahlreichen Texten Regelskis vertrauten Leser auffällt, ist, dass die „Brief Introduction“ zu diesen Texten nicht das Geringste hinzufügt. Dies, so Regelski, ist allerdings auch gar nicht die Absicht seines schmalen Buches (119 S.). Die Adressaten des Bandes sind vielmehr pädagogisch ausgerichtete Musikstudierende verschiedenster Richtungen, in deren Studium das Buch als theoretische („philosophical“) Grundlage für ihr späteres Berufsleben dienen soll. Zu diesem Zweck fasst Regelski seine schon früher entfalteten Thesen in sieben recht kurzen Kapiteln zusammen, die jeweils mit einem knapp kommentierten Literaturverzeichnis enden. Es geht ihm folglich nicht so sehr darum, ein elaboriertes Buch zur „Praxial Music Education“ vorzulegen, sondern eher, eine handhabbare „Waffe“ im Kampf mit der tatsächlich oder angeblich immer noch existierenden Dominanz des „ästheti-

schen“ Ansatzes im nordamerikanischen Hochschulstudium zu liefern. Für deutsche Studierende ist der Band folglich nicht gedacht und für die Hochschullehre auch kaum geeignet.

Für den eher theoretisch interessierten Leser treten nun jedoch durch Regelskis holzschnittartige Charakterisierungen und der Dogmatismus seiner Arbeiten noch deutlicher hervor, als dies ohnehin schon früher bereits der Fall war. Zunächst einmal behält er als einziger der hier besprochenen Autoren die Frontstellung „Aesthetic“ versus „Praxial“ unvermindert bei, als sei in der Zwischenzeit nichts geschehen. Differenzierungs- und Vermittlungsversuche (vgl. etwa Alperson 2010) haben bei Regelski keinen Platz: Es gibt bei ihm nur „falsch“ (aesthetic) und „richtig“ (praxial), und die Wahrheit haben er und seine Gewährsautoren – andere werden gar nicht erst erwähnt – gepachtet. Der ganze erste Teil des Buches ist denn auch dem Stichwort „Ideology Critique“ und der Zerlegung des „ästhetischen“ Ansatzes gewidmet. Dies ist natürlich eine Form des „Ich weiß etwas, was Du nicht weißt“, die den vorsichtigen und differenzierten Versuchen zeitgenössischer Ideologiekritik nicht mehr entspricht (vgl. etwa Vogt 2015). Dass Regelski dabei mit den Gegenständen seiner Kritik nicht gerade zimperlich vorgeht, überrascht nicht; philosophiehistorisch informierte Leser dürften dabei einige Schwierigkeiten haben, z.B. die ästhetische Theorie Kants in Regelskis Darstellung wieder zu erkennen, von ihrer Rezeption und ihren Folgen ganz zu schweigen (vgl. Regelski 2015, S.30ff.)

Abgesehen von diesem dogmatischen Duktus der Darstellung wiederholt sich bei Regelski erwartungsgemäß ein Problem, das von Anfang an zum Praxialismus gehörte (vgl. dazu u.a. Vogt 1999): Mit großer Vehemenz wird der Anspruch des „aesthetic education“ angegriffen, eine irgendwie überzeitliche, essentialistische Bestimmung von „Musik“ geben zu können. So etwas, darin sind sich die Kritiker einig, ist schlicht unmöglich. Die These, Musik sei in erster Linie ein Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung, wird daher zurückgewiesen, soziohistorisch eingeordnet und „praxialistisch“ überwunden. Das Problem war hier immer, dass ästhetische Wahrnehmung gar nicht als musikalische Praxis anerkannt wurde, wenn auch vielleicht nur als eine recht spezielle (vgl. Alperson 2010). Diese Ausblendung mag nun aus der traditionellen Frontstellung zum „ästhetischen“ Ansatz erklärbar sein und sollte aktuell keine sonderliche Rolle mehr spielen. Schwerwiegender ist sicherlich, dass hier eine Wesensbestimmung von Musik, die ästhetische, durch eine andere, die praxialistische einfach ersetzt wurde: Musik *ist* eine Form sozialer Praxis (und sonst nichts). Der Praxialismus ist auf seine Art ebenso essentialistisch wie sein erklärter Gegner – und schwankt daher etwas unentschieden zwischen den Begriffen „Music“ und „Musics“ hin und her (vgl. auch Gobles 2015 Kritik an Elliott & Silverman 2014). Eine konsequente Verwendung von „Musics“ würde Musik, die zur ästhetischen Wahrnehmung gemacht wurde, ebenso einschließen wie „musikalische“ Praktiken, die kaum oder gar nicht als „Musik“ bezeichnet werden können.

Neben diesem impliziten Essentialismus, der einen gewissen Hang zum Dogmatismus nach sich zieht, wiederholt sich bei Regelski ein Problem, das auch der deutschen Musikpädagogik nicht unbekannt ist – ohne dass sie dafür eine Lösung parat hätte. Mit erstaunlicher Selbstverständlichkeit behauptet er: „the central ways in which musics are used in society are the proper bases of music education curriculum“ (Regelski 2015, S.68). Von der pädagogischen Logik her gesehen handelt es sich um einen klassischen *naturalistischen Fehlschluss*: Aus dem Sachverhalt, dass Musik(en) in einer gegebenen Gesellschaft in prominenter Weise

praktiziert werden, ist noch lange nicht zu schließen, dass diese Musik(en) die Grundlage für *ein* oder gar *das* musikpädagogische Curriculum bilden sollten. Das Grundmodell, das Regelski hier zugrunde legt, ist verblüffend einfach: Die Musik(en), die für (die meisten?) Schüler*innen eine besondere Rolle in ihrem Leben spielen, werden in der Schule aufgegriffen und auf irgendeine Weise „praxial“ vertieft, um dann wiederum im Leben der Schüler*innen eine qualitativ gesteigerte Wertigkeit einzunehmen: Der praxiale Ansatz, so Regelski, „involves bringing likely models of *authentic musicking* from the music world outside school into the classroom with the intention of preparing students to be more disposed and better able to enrich their musical lives outside school and as adults. (...) It focuses, first of all, on musicking that is already popular or accessible in a community, society, region, or locality“ (Regelski 2015, S.104).

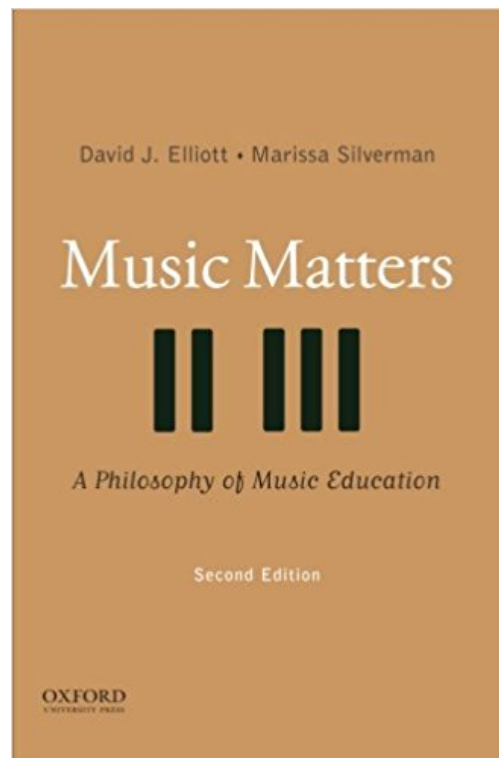
Das Mindeste, was aus diesem Ansatz nun zu folgern wäre, ist erstens, dass bestimmte Musik(en), die im Leben der Schüler*innen *gar nicht* vorkommen, auch keinen Eingang in das Curriculum finden sollten, und zweitens, dass auch *nicht-dominante* musikalische Praxen hier wenig Berücksichtigung finden – dass bei Regelski überhaupt keine Rede von Dominanz und Unterdrückung ist, und dass alle denkbaren musikalischen Praxen angeblich gleichberechtigt nebeneinander existieren, wird vom amerikanischen Rezensenten Roger Mantie angesichts realer kultureller Machtverhältnisse mit einigem Recht als „laughable if not downright offensive“ charakterisiert (Mantie 2016, S.216²). „Popularity“ und „Accessibility“, also Popularität und Zugänglichkeit, mögen natürlich pragmatische Gründe für die Auswahl musikalischer Praxen sein; musikpädagogisch gerechtfertigt sind sie dadurch noch lange nicht.

Trotz solcher offensichtlicher Schwächen: Regelski ist immer dann am überzeugendsten, wenn er nicht nur geradezu manisch gegen den „ästhetischen“ Ansatz polemisiert, sondern wenn er auch andere Schwächen der us-amerikanischen Musikpädagogik aufgreift, wie etwa das unreflektierte Musikmachen in Schulensembles (in erster Linie Highschool Bands) oder „Spaß“ als Kriterium für gelungenen Musikunterricht. Gegenüber solchen Fehlauflassungen eines praxialen Ansatzes, die in Deutschland am ehesten mit einer falsch verstandenen „Handlungsorientierung“ verglichen werden kann, insistiert Regelski darauf, dass Praxis im aristotelischen Sinn immer auch eine ethische Dimension besitzt: Es geht nicht nur darum, irgendwelche praktischen Fähigkeiten zu erwerben, sondern diese Fähigkeiten müssen immer im Kontext eines zumindest potentiell „guten Lebens“ stehen. Es ist bedauerlich, dass Regelski, hier wie anderswo, dieses „gut“ nicht anders als „gut-für“ bestimmte Individuen oder Gruppen definiert (Regelski 2015, S.86) und nicht zumindest verschiedene Spielarten von „gut“ philosophisch durchdekliniert³. So bleibt der praxiale Ansatz letztlich doch entweder normativ unterbestimmt, oder aber einem allgemeinem Konzept von „human needs“ verpflichtet, das leider nicht weiter entfaltet wird.

² Manties Rezension ist übertitelt mit „Answers without Questions“: Regelski gibt eine Vielzahl von Antworten, ohne dass er die dazu gehörigen Fragen eigentlich noch stellen würde.

³ Der Rezensent hat in einem Vortragstext aus dem Jahre 2004 den aristotelisch-praxialen Ansatz referiert und seine pädagogischen Vorzüge gegenüber anderen Begründungsstrategien schulischer Musikpraxis in Deutschland betont (Vogt 2004). Auf die immanenten Schwächen dieses Ansatzes wurde allerdings dabei auch verwiesen (vgl. ebd., S.15, vor allem Fn.11).

David J. Elliott & Marissa Silverman: *Music Matters: A Philosophy of Music Education. Revised Edition. Oxford & New York: Oxford University Press 2014*



Regelski teilt nun sicherlich den konzeptionellen musikpädagogischen Grundansatz mit David J. Elliott; es wäre aber vom Anspruch her vermessen, Elliotts *Opus Magnus* mit Regelskis kleiner Einführung zu vergleichen. Es ist sicherlich nicht übertrieben zu sagen, dass Elliotts Monographie *Music Matters. A New Philosophy of Music Education* aus dem Jahre 1995 (Elliott 1995, im Folgenden: MM1) die einflussreichste und am meisten diskutierte Publikation im Feld der „Philosophy of Music Education“ der letzten Jahrzehnte ist und die Vorlage für alle „praxialen“ Ansätze der Folgezeit darstellt (vgl. Vogt 1999). Nach knapp 10 Jahren hat nun Elliott zusammen mit Marissa Silverman eine zweite Auflage von MM1 im stattlichen Umfang von 547 Seiten vorgelegt (im Folgendem: MM2)⁴. Schon ein oberflächlicher Blick zeigt jedoch, dass es sich hier nicht lediglich um eine Neuauflage mit kleinen Aktualisierungen handelt. Elliott & Silverman haben das ganze Buch einer gründlichen Überarbeitung unterzogen, ältere Abschnitte entfernt und neue hinzugefügt. Das macht die Besprechung nicht einfach: Einerseits bleibt der Ansatz und die Grundarchitektur von MM1 erhalten, so dass es müßig wäre, beide noch einmal ausführlich darzustellen. Andererseits hat sich das Buch im Detail zwar deutlich verändert, aber es bedürfte einer philologisch präzisen Studie, die den Rahmen des vorliegenden Textes sprengen würde, um all diese kleineren Veränderungen

⁴ Der Anteil von Marissa Silverman an der zweiten Auflage wird leider nicht kenntlich gemacht; wenn ich deshalb von „Elliott“ spreche, so ist „Silverman“ implizit mitgemeint.

nachzuzeichnen. Es ist daher wohl kein Zufall, dass kein Rezensent der Zeitschrift ACT in ihrem Symposium von Einzelbesprechungen den Versuch unternommen hat, das Buch im Ganzen zu besprechen; stattdessen wird jeweils ein Einzelaspekt herausgegriffen und in den Mittelpunkt der jeweiligen Rezension gestellt (vgl. den Überblick von McCarthy 2015). Ich werde dagegen im Folgenden versuchen, die *allgemeine* Verschiebung der Argumentation von MM2 anzudeuten.

Da ist – natürlich – vor allem die Frage nach der von Regelski nach wie vor so heftig attackierten „Music Education as Aesthetic Education“ (MEAE). Der verblüffende Befund: War MEAE in MM1 noch der argumentative (und polemische) Ausgangspunkt des gesamten Buches, so ist sie nun als dominantes Konzept weitestgehend verschwunden – die Argumente sind ausgetauscht, der Sieg des Praxialismus ist – jedenfalls für MM2 – komplett, und nach B. Reimers Tod erhebt offenbar niemand mehr die Stimme für MEAE. Nur am Rande wird das „aesthetic work concept“ noch erwähnt (MM2, S.68); es wird dann auf wenigen Seiten *historisiert* (Idee des 19. Jahrhunderts), *soziologisiert* (Ideologie des Bürgertums als herrschende Klasse) und damit schnell ad acta gelegt – eine ernsthafte Auseinandersetzung findet hier ebenso wenig statt, wie schon in MM1. Man kann nun berechtigte Zweifel daran hegen, ob MEAE durch die Praxialisten tatsächlich so gründlich widerlegt ist, wie es MM2 nun nahelegt, aber für eine solche Diskussion ist hier nicht der Ort. Viel eher stellt sich die Frage, wie sich der Praxialismus nun eigentlich begründet, wenn nicht als Antithese zu MEAE.

Schon in MM1 war nun festzustellen, dass Elliott ebenso wie Regelski zwar heftig gegen den scheinbaren musikalischen Essentialismus von MEAE polemisierte, dabei jedoch in die gleiche Falle geriet, wie der von ihnen gemeinsam attackierte Reimer: Musik *ist* in diesem Verständnis eben kein Objekt ästhetischer Wahrnehmung, sondern es *ist* eine Form menschlicher Praxis; nach wie vor fragt Elliott „What is music? (...) What is education? (...) What is music education?“ (S.3). Dieser apodiktische Duktus, der auf das „Wesen“ von Musik und Musikpädagogik zielt, hat sich nun in MM2 leider nicht verändert, nur dass Elliott hier wesentlich gemäßiger und differenzierter argumentiert als Regelski, und dass er nun noch mehr Munition für seine These auffährt, als vorher. Programmatisch heißt es zu Beginn: „This book examines the natures and values of music, education, and music education“ (xvii), wobei es nach wie vor irritierend erscheint, dass es eine „Natur“ der Musik, der Erziehung und der Musikerziehung geben soll, die dann auch noch im Plural steht, als ob es von dieser „Natur“ dann doch mehrere geben müsste. Das Ergebnis dieser Untersuchung steht natürlich von vornherein fest: Musik ist im Wesentlichen soziale Praxis, und es kommt nun vor allem darauf an, diese These zu untermauern und auf ihre Bedeutung für die Musikpädagogik hin abzuklopfen.

Der theoretisch interessierte Leser bleibt damit wie schon nach der Lektüre von MM1 etwas unbefriedigt zurück, denn Elliott führt hier einen Indizienprozess, der weniger durch Beweise, sondern mehr durch die schiere Menge der Indizien (und Autoren) zu überzeugen versucht⁵. Zur Erinnerung: Im Wesentlichen stützte sich Elliott in MM1 auf die Bedeutung des in der „Philosophy of Mind“ hervorgehobenen „knowing how“ in seinen verschiedensten Formen gegenüber einem bloßen „knowing that“. „Musicing“ erschien demgegenüber als reflek-

⁵ Die „Conclusions“ am Ende der Kapitel 2-4 sind denn auch eher Zusammenfassungen des zuvor Geschriebenen, als wirkliche Schlußfolgerungen, die sich aus einem argumentativen Zusammenhang heraus ergeben würden.

tierte Form musikalischer Praxis, die von einem bloßen „Machen statt Hören“ abzugrenzen war. Dieses erweiterte „knowing how“ erhielt zusätzlich einen normativen Gehalt, indem das „Musicing“ im Kontext von „self growth“ als Idealfall einer „flow experience“ geschildert wurde, also als eine Form der Erfahrung, die zu erreichen ein tiefes menschliches Bedürfnis darstellt. Zusammengefasst: „The primary values of music education are the primary values of MUSIC: self-growth, self-knowledge and optimal experience. (...) The aims of music education, and the primary goals of every music teaching-learning situation, are to enable students to achieve self-growth, self-knowledge, and musical enjoyment by educating their musicianship in balanced relation to musical challenges within selected musical practices“ (MM1, S.129).

Zeigt sich demnach bereits in MM1 ein gewisser theoretischer Eklektizismus, so ist in MM2 das Spektrum der Bezugstheorien noch wesentlich weiter ausgespannt⁶. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass sich der Fokus von dem im Wesentlichen individualistischen „self growth“ durch „Musicing“ hin zu einer deutlich ausgeprägteren sozialen und damit implizit ethischen Aufladung des Musikmachens verschiebt. Das Ziel der Musikpädagogik ist nun „to strengthen the self through empathy via group bonding and cooperation. As persons, we have an innate desire to deploy our enactive-embodied powers to achieve human flourishing, happiness, fellowship, meaningfulness, and self-knowledge through self-other knowledge“ (MM2, S.360, Hervorhebung JV). In anderen Worten: „Musicing“ an sich hat zugleich eine anthropologisch gesicherte Wurzel und einen normativen Gehalt, und deshalb benötigt es auch keine sonstigen, genuin (schul)pädagogischen Überlegungen, die irgendwie anders gelagert wären (vgl. MM2, S.142ff.): ‚Richtige‘ Erziehung und „Musicing“ haben die gleichen Ziele, so dass sich hier eine automatische Konvergenz ergibt (vgl. MM2, S.107ff.). Musikpädagogik ist, wie schon in MM1, nichts anderes als der Versuch, dieses innere, anthropologische Bedürfnis nach Erreichen dieser Ziele zu befriedigen, und es geht daher im Wesentlichen darum, Formen des Unterrichts zu finden, die hierfür geeignet erscheinen.

Eine solche anthropologische Lesart von musikalischer Praxis ist nun natürlich mit Aristoteles allein (vgl. aber MM2, S.43ff., 128f. et passim) nicht mehr argumentativ zu sichern. „Musicing“ wird bei Elliott, unter Heranziehung einer Vielzahl von Theorien und Autoren, zu einem ethischen Unternehmen an sich, demgegenüber die in MM1 noch stark hervorgehobenen Formen des musikbezogenen Wissens erkennbar zurücktreten und vor allem im sechsten Kapitel, *Musical Understanding*, noch ihren Platz haben. Gegenüber dem auf vielfältigen musikbezogenen Wissenserwerb ausgerichteten Ansatz von MM1 betont MM2 nun den selbstzweckhaften, wenn auch nicht zweckfreien Charakter des Musikmachens: „Music making is inherently valuable. Performance is something worth doing for the doing itself, meaning ‚for the sake of the self“ (MM2, S.379).

Die Kontrastfolie für diese These ist aber nun nicht mehr MEAE, sondern das, was Elliott als den Einfluss des Neoliberalismus’ auf das Erziehungswesen beschreibt (z.B. MM2, S.115ff.). Im Großen und Ganzen geht es zum einen um die Kürzungen oder gar Streichungen ‚unnützer‘ Fächer und Inhalte zugunsten ‚nützlicherer‘ Konkurrenten, und zum anderen um die Standardisierung von Zielen und Inhalten auch im Musikunterricht. MM2 zeigt sich hier

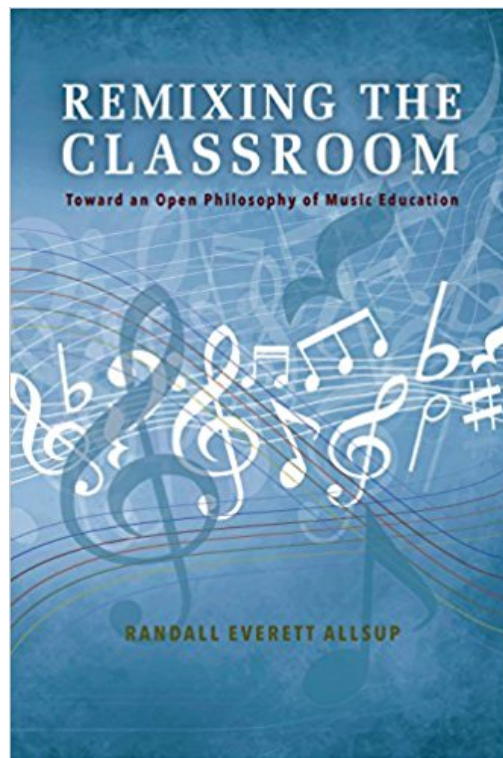
⁶ Nach eigener Aussage haben Elliott & Silverman für MM2 ca. 900 Publikationen gesichtet (Elliott & Silverman 2015, S.107); eine Bibliographie findet sich unter: <<http://www.musicmatters2.com/bibliography/>>

deutlich als Kritik an diesen Verhältnissen, in denen die ‚tatsächlichen‘ Ziele und Werte von Erziehung und Musikunterricht ignoriert werden. Diese Diskussion ist auch in Deutschland bekannt. Die allgemeine Ausrichtung an Bildungsstandards und überprüfbaren Kompetenzen wird hier in erster Linie durch Rekurs auf den Bildungsbegriff kritisiert, und MM2 nähert sich vor allem an dieser Stelle Vorstellungen musikalischer Bildung an, ohne dass dies leider Erwähnung finden würde.

Diese groben Striche müssen an dieser Stelle genügen, um ein zumindest oberflächliches Bild von MM2 zu zeichnen. Was immer man über Elliotts & Silvermans Buch im Einzelnen denken mag: Es ist erschlagend in der Fülle der angesprochenen Aspekte und in der Breite der hergestellten Bezüge; ein deutschsprachiges Buch mit einem ähnlichen Anspruch ist mir nicht bekannt. Als Leser sollte man jedoch die Autoren beim Wort nehmen: „This book is first and foremost a tool or a catalyst for critical thinking and debate. Our primary aim is to encourage school and CM (= Community Music, JV) educators to think and reflect critically about as many aspects of music, education, and music education as possible“ (MM2, S.13). Es kann kaum in Abrede gestellt werden, dass MM2 zu kritischem Denken in vielerlei musikpädagogischen Hinsichten einlädt, schon weil es weit weniger dogmatisch ist als Regelskis *Brief Introduction*. Dennoch lassen die Autoren an keiner Stelle einen Zweifel an der Richtigkeit des praxialen Ansatzes, was schon aus Gründen seines essentialistischen Grundzuges nahe liegt⁷. Dass man diesen Grundansatz nun auch kritisieren kann, und zwar anders als mit den Argumenten von MEAE, zeigt nun die letzte Publikation, die hier vorgestellt werden soll.

⁷ Dazu passt auch das musikpädagogische Pathos, das MM2 durchzieht, wie überhaupt in der nordamerikanischen „Philosophy of Music Education“, auch bei Allsup, nicht unüblich. Die Nüchternheit z.B. der analytischen Philosophie und ihrer pädagogischen Ausläufer hat hier keine Wirkung hinterlassen.

Randall Everett Allsup: Remixing the Classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education. Bloomington: Indiana University Press 2016



„Elliott positioned his praxial methodology as a new philosophy of music education, but it is actually terribly old. Conserving a method that Western music educators have been practicing for centuries, he merely changed the rationale for why we teach and learn in closed forms. Rather than call on nineteenth-century aesthetic principles that had fallen out of fashion, and without proposing a new method of teaching in return, Elliott merely substituted late-twentieth-century multicultural codes for those universalists tropes that were still haunting the university (and that had found material affect in public-school music programs)“ (Allsup 2016, S.31f.).

Im Kontext der (nord)amerikanischen Philosophy of Music Education ist dieses Zitat natürlich eine Provokation: Der Praxialismus, so die These, hatte zwar das Verdienst, die alte, im 19. Jahrhundert verankerte MEAE zu kritisieren und abzulösen. Dem Plädoyer für das, was Allsup hier „late-twentieth century multicultural codes“ nennt, folgte dann allerdings kein ganz neuer methodischer Zugriff, sondern der Praxialismus blieb hier alten Mustern des Lehrens und Lernens verpflichtet; so gesehen ist dann, bei allen sonstigen Verdiensten, der Praxialismus alter musikpädagogischer Wein in neuen Schläuchen.

Was Allsup mit dieser Kritik meint, klärt sich dann im Laufe des Buches, das sich keineswegs in erster Linie mit MM1 (noch weniger mit MM2) beschäftigt. Der Praxialismus, so die Kritik, legt großen Wert darauf, unterschiedliche Formen des „Musicing“ in unterschiedlichen Arten von Musik zu lehren, und zwar so, wie es diesen Arten angemessen ist. Sein Ziel ist eine breit angelegte Kompetenz in dem, was Elliott als „Musicianship“ bezeichnet. Dies ist nun nach Allsup nicht geradezu falsch, aber es ist für ihn zu wenig, oder besser gesagt, zu beengt.

„What my appeal for openness hopes to offer is a departure from the educational logic that is represented by the Master-apprentice model, a tradition, that trades in the faux-authentic and the protoauthoritative. The long-standing orientation reached its logical conclusion in Elliott's first edition of *Music Matters* and continues with its second. I believe that it is time to make music teaching more complex, more muddlesome, and more unholy and uncertain“ (S.24).

Damit sind entscheidende Stichwörter genannt: Auch der praxiale Lehrer bleibt letztlich der „Master“, demgegenüber der Schüler in der Rolle des Lehrlings verbleibt. Lehren und Lernen bewegen sich innerhalb des festen Rahmens von existierenden musikalischen Praxen, durch die Inhalte und Formen des Lehrens und Lernens bestimmt sind, und die auch den Maßstab für gelungenes oder misslungenes Lernen bilden. Gegen diese Klarheit von Inhalten, Zielen und Methoden plädiert Allsup nun für eine „Open Philosophy of Music Education“, in der sämtliche Dimensionen des Unterrichts auf den Prüfstand gestellt werden, und die von vornherein „more unholy and uncertain“ ist als z.B. MM1/2.

Ob nun MM1/2 von dieser Kritik hinlänglich beschrieben ist, sei dahingestellt⁸. Das Ziel von Allsup's relativ schmalen Buch ist nun auch nicht, ein Alternativmodell zu MM1/2 zu entwerfen. Es geht Allsup vielmehr darum, das bisherige musikpädagogische Denken gewissermaßen zu ‚entsichern‘, um damit auch den Anschluss dieses Denkens an ästhetische, soziale und pädagogische Entwicklungen des 21. Jahrhunderts herzustellen. Der Generalvorwurf Allsup's ist dabei die ‚Geschlossenheit‘ aller bisherigen Entwürfe, die es den Betroffenen, Schülern wie Lehrern, allenfalls erlaubt, innerhalb feststehender Strukturen ebenso feststehende Erwartungen zu erfüllen – wie befriedigend dies in bestimmten Fällen auch sein mag.

Der Gegen- und Schlüsselbegriff Allsup's ist in diesem Zusammenhang vor allem derjenige der „offenen Form“. Nicht zufällig bezieht er sich hier auf Umberto Eco's Essay *Die Poetik des offenen Kunstwerks* (1958) (der dann Eingang in *Das offene Kunstwerk* von 1962 gefunden hat): Die offene Form bedeutet nicht Formlosigkeit, sondern eine ständige Bildung und Auflösung von Strukturen, ohne die man gar nicht mehr von „Form“ sprechen könnte. Dass es sich dabei um einen genuin ästhetischen Begriff handelt, den man allenfalls als Metapher auf Musikpädagogik übertragen kann, schreckt Allsup nicht, im Gegenteil: Musikunterricht hat für ihn mehr mit Kunst zu tun, als mit Wissenschaft bzw. mit wissenschaftlich gestütztem Handeln. Weitaus ‚geschlossener‘ als der Praxialismus erscheint dabei vor allem die Standardisierung und (gewünschte) Überprüfbarkeit aller Lernergebnisse, so wie sie in den USA sowohl für die Lehrerausbildung, als auch für den Musikunterricht Gestalt angenommen hat⁹. Demgegenüber kann sein ganzes Buch vor allem als Plädoyer dafür gelesen werden, sowohl die Ausbildung von Musiklehrern, als auch den Musikunterricht selbst wieder zu ‚öffnen‘, um dadurch – und hier treffen sich Elliott und Allsup – „personal growth“ zu ermöglichen und damit zentralen *pädagogischen* Ansprüchen auch im Medium der Musik wieder zu ihrem Recht zu verhelfen.

⁸ Elliott & Silverman (2017) verwenden in ihrer Erwiderung nicht weniger als 44 Seiten (!) darauf, Allsup's Irrtümer und falsche Interpretationen als „truthiness“ zu widerlegen (das ganze Buch Allsup's umfasst 181 Seiten). Auf diese offenkundig auch persönlich gereizt geführte Diskussion gehe ich an dieser Stelle nicht weiter ein.

⁹ Vgl. für die Lehrerausbildung <<http://www.ncate.orgetwa>>; für den Musikunterricht <<https://nafme.org/my-classroom/standards>>

Mit „growth“ ist natürlich der entscheidende Begriff genannt: Weit stärker als Elliott oder Regelski ist Allsup der Erziehungsphilosophie John Deweys verpflichtet. Die am meisten zitierten Autoren sind denn auch Dewey, die in Deutschland leider kaum rezipierte Erziehungsphilosophin Maxine Greene, und Roland Barthes, der gewissermaßen die „postmodernen“ (und wiederum metaphorischen) Stichwörter für die Ent-Sicherung des musikpädagogischen Denkens liefert. Mit „growth“ ist bei Allsup denn auch kein teleologisches Wachstum der Person mehr gemeint, sondern eine permanente Veränderung, deren Richtung niemand voraussagen und planen kann, da sie kontingent bleiben muss.

Als „postmodern“ ist dieser Ansatz insgesamt aber kaum zu bezeichnen. Seine pädagogische Substanz ist *reformpädagogisch* (sofern man sich hier nicht auf die deutsche Variante beschränkt), und sein eigentlicher Kern könnte als *lebensphilosophisches* Denken beschrieben werden¹⁰, das auf stillschweigenden und nicht weiter hinterfragten Prämissen beruht, wie z.B. (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- Offen ist besser als geschlossen
- Bewegung ist besser als Stillstand
- Flüssig ist besser als fest
- Mehrdeutig ist besser als eindeutig
- Irritation ist besser als Sicherheit
- Kontingenz ist besser als Vorhersehbares
- Konkret ist besser als abstrakt
- Individuell ist besser als allgemein
- Komponieren ist besser als Interpretieren
- Improvisieren ist besser als Komponieren, etc. etc.

Das Plädoyer Allsups für Offenheit schlägt daher beständig um in einen paradoxen Dogmatismus der Offenheit, hierin nicht unähnlich dem Dogmatismus Regelskis. Ohne sonderliche Begründung wird hier alles „Offene“ gegen alles anscheinend „Geschlossene“ ausgespielt, und es ist von vornherein klar, wer hier „die Guten“ und wer „die Schlechten“ sind. Die Konstruktion solcher Freund-/Feindbilder ist aber, worauf Wayne Bowman in seiner Rezension nachdrücklich hinweist, eben nicht das, was sinnvollerweise unter „Philosophy“ verstanden werden sollte, sondern was eher unter „Rhetorik“ verhandelt werden müsste:

„These are classic straw man tactics in which a deeply and deliberately flawed position is advanced, to which one’s own serves as the obvious and essential remedy. ‚Closed forms‘ are thus demons to be exorcised, along with the oppressional instructional approaches they supposedly implicate. The necessary solution to this problem (indeed, it appears, the *only* viable alternative to closure and its odious Laws) is ‚openness‘“ (Bowman 2017, S.14). Dies ist, so Bowmans zutreffende Einschätzung, ganz einfach ein Beispiel für schlechte Philosophie: „In my view, the book under discussion here is not so much philosophy, as ‚muddle‘ (a word Allsup appears to relish and employs repeatedly) – a ‚mashup‘ of rhetorical questions, undefined

¹⁰ Dass der Pragmatismus der Lebensphilosophie näher steht, als es z.B. bei Dewey erscheint, mag hierfür als historische Erklärung dienen.

ternms, dubious assertions, oxymorons, and straw men, all wrapped in slippery, postmodern double-speak“ (ebd., S.12).

Dieser harschen Einschätzung muss man nicht unbedingt folgen, um sich am Dogmatismus der Offenheit zu stoßen, der einerseits alle anderen Ansätze verdammt, um sich andererseits im „Offenen“ der Vagheit und Unbestimmtheit zu verlieren. Mit anderen Worten: Der eigentlich musikpädagogische Ertrag von Allsups Plädoyer bleibt letztlich gering. Dies wird besonders deutlicher, wenn man sich den didaktischen Gehalt des Buches vor Augen führt, der im folgenden Passus kondensiert wird:

„I offer the following framework as a structuring device for the design of the open music classroom:

- An investigation (an encounter) begins with a meaningful idea or musical text containing *problems* that are relevant to participants (...), organized toward purposeful long-term or short-term growth.
- Through *dialogue*, something new gets known, something ordinary is seen or heard anew, and *imagination* is sparked through *inquiry*.
- The *environment* fosters exploration: Musical and verbal brainstorming takes place. The teacher provokes new thinking, just as students provoke new thinking. Divergent musical and verbal responses are appreciated.
- A *challenge* is arrived at. (Limits are negotiated).
- Students respond – first by *experimenting* and rehearsing and, then, by *performing* and sharing.
- *Assessment* takes place through group and self-reflection.
- A *new problem* is looked for that builds on prior knowledge.
- The *process* renews itself“ (ebd., S.95)

Die zumindest oberflächliche Nähe dieses Ansatzes zu Dewey und dem von ihm zumindest inspirierten Projektunterricht ist hier ganz offensichtlich, und es mag zugestanden werden, dass hiervon im amerikanischen Musikunterricht (und im Musikstudium) derzeit nur noch wenig zu finden ist: Ein lebensnahes, musikbezogenes Problem taucht auf bzw. wird vom Lehrer inszeniert¹¹, es wird gemeinsam und so demokratisch wie irgend möglich nach einer Bearbeitung des Problems und nach Wegen zu seiner Lösung gesucht, im Modus des Experimentierens (Schule als Laboratorium) werden diese Wege erprobt, und schließlich kommt es zu einem musikalischen Ergebnis, das aber wiederum nur eine Möglichkeit von vielen ist, und das wiederum das Kriterium für die (Selbst)Bewertung und für den Fortgang des Unterrichts darstellt.

Gleichgültig, was man von Allsups Begründungen für diesen didaktischen Rahmen hält: Schulpädagogisch – und von Schule spricht Allsup zumeist – ist dies ein völlig unergiebiges Modell, was über sämtliche Fallstricke reformpädagogischen Denkens stolpert: Die Schule

¹¹ So schleicht sich der Lehrer als der verhasste „Master“ dann doch wieder ein, wenn auch als, wie ihn Bowman ironisch nennt, „open form Master“ (Bowman 2017, S.16).

dient hier *allein* dem Kind bzw. dem Schüler und seinen subjektiven Interessen, ein allgemeines Curriculum lässt sich daher nicht einmal ansatzweise konstruieren, die Frage, welche Musik denn überhaupt thematisiert werden soll, wird gar nicht erst gestellt – dies wären natürlich Prinzipien der „Geschlossenheit“ – und irgendwelche fachspezifischen Ziele außer „growth“ lassen sich auch nicht benennen¹². Insgesamt handelt es sich also um eine rousseausche Pädagogik, die sich schämt, Pädagogik zu sein, und die sich gar nicht erst auf die foucaultsche Einsicht einlässt, als Pädagogik immer auch eine besondere und rational organisierte Form von „Macht“ zu sein.

Was bleibt nun nach der Lektüre dieser drei Monographien aus dem Bereich der „Philosophy of Music Education“? Zunächst einmal muss das simple Faktum festgehalten werden, dass es diese drei Publikationen mit ihrem grundlegenden Anspruch überhaupt gibt – ein Blick auf die deutsche Publikationslage legt demgegenüber eher die trügerische Vermutung nahe, es sei musikpädagogisch hier schon alles Wesentliche gesagt und es ginge nur noch um methodische Details. Sowohl Regelskis *Brief Introduction*, als auch Elliotts & Silvermans *Music Matters* und Allsups *Remixing the Classroom* zeigen, dass dies nicht das letzte musikpädagogische Wort sein muss, wobei *Music Matters* insgesamt sicherlich als die gehaltvollste Publikation einzuschätzen ist. Unverändert setzt sich jedoch das Problem fort, dass die (nord)amerikanische „Philosophy of Music Education“ sich der Versuchung nicht entziehen kann, als „universale“ Musikpädagogik aufzutreten, wenngleich dies wesentlich vorsichtiger geschieht, als noch vor 20 Jahren (vgl. Bowman & Frega 2012). Die Aufgabe, eine komparatistische Musikpädagogik *en Detail* zu betreiben, bleibt nach wie vor bestehen, während die Vorgabe, lediglich berufstüchtige Musiklehrer*innen für das jeweilige Schulsystem auszubilden, die Lösung dieser Aufgabe nach wie vor nachhaltig behindert.

¹² Zur Kritik an der didaktischen Unzulänglichkeit der Reformpädagogik vgl. immer noch Oelkers 1996.

Literatur

- Allsup, Randall Everett (2010): Philosophical Perspectives of Music Education, in: Harold F. Abeles & Lori A. Custodero (Hg.), *Critical Issues in Music Education. Contemporary Theory and Practice*, Oxford et al.: OUP, S.39-60
- Alpers, Philip (1991): What Should One Expect from a Philosophy of Music Education?, in: *Journal of Aesthetic Education* 25, No. 3, S. 215–242
- Alpers, Philip (2010): Robust Praxialism and the Anti-Aesthetic Turn. In: *Philosophy of Music Education Review*, 18 (2), 171-193
- Bowman, Wayne & Frega, Ana Lucia (2012): What Should the Music Education Profession Expect of Philosophy, in: Bowman & Frega, Hrsg., *The Oxford Handbook of Philosophy in Music education*. New York, NY: Oxford, S. 17-37
- Bowman, Wayne (2017): “Open” Philosophy or Down the Rabbit Hole, in: *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16 (1): 10-37. http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman16_1.pdf
- Elliott, David J. (1995): *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York & Oxford: OUP
- Elliott, David J. & Silverman, Marissa (2015): A response to commentaries on Music matters: A philosophy of music education, second edition (2015), in: *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14 (3): 106–130. http://act.maydaygroup.org/articles/ElliottSilverman14_3.pdf
- Elliott, David J. & Silverman, Marissa (2017): On the “Truthiness” of Remixing the Classroom: A Reply to Randall Allsup, in: *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16 (1): 124–67. http://act.maydaygroup.org/articles/ElliottSilverman16_1.pdf
- Elliott, David J. (Hg.). (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Goble, J. Scott (2015): Music or Musics? An Important Matter at Hand, In: *Action, Criticism & Theory for Music Education*, Vol. 14, 3, S. 27-42, < http://act.maydaygroup.org/articles/Goble14_3.pdf>
- Jank, Werner (Hrsg.) (2013): *MusikDidaktik* (5. Aufl.), Berlin: Cornelsen-Scriptor
- Mantie, Roger (2016): Answers without Questions. Book Review of: *A Brief Introduction to a Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis*, in: *Philosophy of Music Education Review*, Volume 24, Number 2, Fall, S. 213-219
- McCarthy, Marie (2015): A Symposium on *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. Second Edition (2015), in: *Action, Criticism & Theory for Music Education*, Vol. 14, 3, S.1-8, http://act.maydaygroup.org/articles/McCarthy14_3.pdf
- Oelkers, Jürgen (1996): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (3. Auflage). Weinheim & München: Juventa
- Regelski, Thomas A. (1998): The Aristotelian Basis of Praxis for Music and Music Education as Praxis, in: *Philosophy of Education Review* 6, No. 1, Spring, S.22-59.
- Reimer, Bennett (1970ff.): *A Philosophy of Music Education* (1970, 1989, 2002), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Vogt, Jürgen (1999): David J. Elliotts „praxiale“ Theorie der Musikerziehung. Versuch einer kritischen Annäherung, in: *Musik & Bildung*, 3, 38–43
- Vogt, Jürgen (2004): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, in: *ZfKM* (17 S.), ><http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf><