

Christoph Richter

Schule in der Spannung zwischen dem Einzelnen und der Gruppe

Motto:

„Das (...) Verstehen ist fast immer ein individueller, einsamer, oft schubhafter Prozess einer plötzlichen Erhellung. Es geschieht meist nicht im Unterricht, sondern danach, und das ist ganz in Ordnung. Das produktive Denken ist immer einsam, auch wenn es einmal in Gesellschaft gelingt. Es hat also viel für sich, wenn der Unterricht nicht das „Ziel der Stunde“ erreicht, sondern die Lernenden in zweifelnder Unruhe entlässt – vorausgesetzt, dass es gelang, diese Unruhe ernstlich in Gang zu bringen. Das Gespräch in der Gruppe ist aber notwendig: vorbereitend und auslösend; später dann aufnehmend, sammelnd, diskutierend. Das Gedachte wird dort erst richtig „zur Sprache gebracht“, denn jeder darf „zu Worte kommen“. ¹

Vormerkung:

Die Gedanken, die ich im folgenden vortragen werde, betreffen nur einem Bereich des Erziehungssystems – die Bildung des Einzelnen und seine Selbstkonstitution als Person. Dies ist ein Aspekt der schulischen Bildung, der gelegentlich und besonders in der offiziellen Bildungspolitik vernachlässigt wird. Ich greife diese begrenzte Perspektive heraus, obwohl mir klar ist, dass und wie die verschiedenen Bereiche der Schule zusammenhängen und voneinander abhängen – das Bildungskonzept, seine Organisation, das Verhältnis zum Staat, die Fächer und ihre Gegenstände, die Ziele und vieles mehr. Und auch meine eigene Profession – die Musikpädagogik – kommt nur so nebenbei vor.

Das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, anders gesagt: zwischen dem Individuum und der Gruppe im Schulsystem hat mich, theoretisch bedacht und im praktischen Handeln, meine ganze Schulzeit begleitet – in der eigenen Schulzeit zunächst noch als unklares und bedrückendes Gefühl, über die Zeit als Lehrer und später als Hochschullehrer mit mehr grundsätzlichen Gedanken. Das sind immerhin fast 70 Jahre. Mit der Skepsis gegenüber den jüngsten Schul- und Hochschulreformen hat dieses Interesse gesteigerte Formen angenommen.

¹ Martin Wagenschein, Physikunterricht und Sprache, in: Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1962, S. 119 – 126)

Das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gruppe ist – als ein Verhältnis der gegenseitigen Angewiesenheit aufeinander – so etwas wie ein anthropologisches Grundprinzip des Lebens, im positiven wie im negativen Sinne. Ich befürchte, dass es in pädagogischer und in menschlicher Hinsicht durch das *offizielle* System der Schule systematisch gestört zu werden droht, und ich befürchte auch, dass es selbst durch alle hervorragenden Gegenversuche einzelner Lehrerinnen und Lehrer im viel wichtigeren inoffiziellen Alltags-Schullebens nicht hinreichend geheilt werden kann.

Ich habe das Thema gewählt, weil ich mit ihm an ein Problem anknüpfen kann, das mich auch hier in Schleswig vor 39 Jahren zumindest indirekt beunruhigt hat.

Ich werde die folgenden Gedanken in drei Teilen vortragen. Zunächst bemühe ich mich, an zwei Beispielen deutlich zu machen, um welches pädagogische und letztlich politische Problem es sich beim Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gruppe handelt. Dann versuche ich, dieses Verhältnis mit einigen Gedanken von Norbert Elias und Wilhelm von Humboldt theoretisch ein wenig zu sichern. Und schließlich gehe ich der Frage nach, wie heute die Individualität des Einzelnen in der (und für die) Schule sowohl beachtet oder gerettet als auch als eine notwendige Grundlage der Gemeinschaft oder Gesellschaft gestärkt werden kann.

I – Erfahrungen mit dem Verhältnis zwischen der unverwechselbaren Individualität des Einzelnen und der Gemeinschaft

Mein erstes Beispiel besteht aus dem Bericht von zwei unterschiedlichen Unterrichtsbemühungen des frisch ernannten Studienassessors Richter im Herbst 1961 in Schleswig. Die erste der beiden Szenen nenne ich:

Die Schüler als Statisten des Unterrichts

Entlassen aus der Kieler musikpädagogischen Kaderschmiede und im Gefühl pädagogischer Fitness stürzte ich mich in die erste Musikstunde einer Untertertia im Schlauch des alten Musiksaals unter dieser würdigen Aula. Ich probierte aus, was wir immer wieder betrieben hatten. Es galt, auf einer Zeitleiste einzutragen, was ein Musikstück an veränderlichen Einzelheiten bietet: Lautstärken, Instrumenteneinsatz, verschiedene und verschiedenartige musikalische Gestalten, Gliederungsmerkmale, Rhythmen und vieles mehr. Als Beispiel hatte ich ein Stück gewählt, das ich heute unter der Rubrik „pädagogische Musik“ abheften würde, also eine Musik, die zwar der pädagogischen Methode und Zielsetzung entgegenkam, nicht aber 13- oder 14-jährige Schüler zu Begeisterungstürmen hinreißen würde. Leider musste

dieses Stück, Teil einer frühklassischen Opersinfonie (Dauer: das Anderthalbfache einer Single) auch noch sehr oft gehört werden. Und trotz der Gutwilligkeit von zwei, drei Schülern, deren musikalische Fähigkeiten sicher dem Instrumentalunterricht oder einer Chormitgliedschaft geschuldet waren, und trotz meiner gekonnt suggestiven Fragetechnik, füllte sich die Zeitleiste mühsam und unter Abstinenz des Großteils der Klasse.

Vom Versuch, den schließlich mäßig gefüllten Tafelanschrieb mit dem Zeigestock mitzeigen zu lassen, wurden wir alle von der Klingel erlöst. Ich aber war damals vom Erfolg der Zielsetzung und Methode überzeugt: Auch in Schleswig funktionierte, was in der Landeshauptstadt geplant und geübt war.

Wenn ich heute als mein eigener Stundenkritiker auftrete, komme ich um 6 Einsichten nicht herum:

- Es ging nicht um die Schüler, um ihr Erleben, ihre Entdeckungen, ihre Interaktionen, sondern um Planerfüllung und ein potemkinsches Resultat.
- Es ging nicht einmal um einen ästhetischen Gegenstand, sondern um sein formales Muster oder um sein Skelett.
- Ich war auf Krücken der Mitarbeit der paar „auswärtig Vorgebildeten“ 45 Minuten lang pädagogisch gehumpelt, und hatte nicht das Spiel aller mit ihren mitgebrachten Möglichkeiten angeregt.
- Ich hatte Begriffe wiederholt oder lernen lassen, anstatt aufzuknacken, was in den Begriffsnüssen steckte.
- Ich hatte meine Vorstellungen lernen lassen anstatt Beziehungen der Schüler zur Musik und untereinander anzuregen.
- Ich hatte die Musik nicht genutzt, um das gegenseitige Kennenlernen der Einzelnen und um gegenseitige Hilfen zum Erleben und Verstehen in Gang zu setzen.

Aus meiner heutigen Sicht kurz zusammengefasst: Ich hatte mich eines Lern- und Lehrsystems bedient, das Menschen mehr abrichtet oder zum Verstummen bringt als sich einzumischen. Es ist überflüssig zu erwähnen, dass weder die Individualität des Einzelnen zur Geltung kam noch gestärkt wurde und dass es auch keinen Austausch zwischen den Einzelnen gab, der das Erleben und Verstehen bereichert und erweitert hätte.

Die zweite Szene des ersten Beispiels nenne ich:

Unterricht, der seinen Plan überholt (oder: hinter sich lässt)

Vielleicht sogar in derselben Klasse gab ich Deutschunterricht. In meiner ersten Stunde las ich eine Geschichte vor, verwickelte die Schüler in ein Gespräch über die in ihr vorkommenden Ereignisse und ihre allgemeine Botschaft und bat sie dann, sich eine Überschrift auszudenken. Diese Idee hatte ich vielleicht in Erika Essens Deutschdidaktik gelesen. Die Schüler wurden angeregt, den Inhalt mit eigenen Erfahrungen und allgemeinen Bedeutungen zu verknüpfen. Zu meiner Verwunderung schoss der Unterricht jedoch über mein Ziel hinaus. Das bestand darin, inhaltsbezogene oder Personen betreffende Überschriften von solchen zu unterscheiden, die auf die tiefere oder allgemeinere Bedeutung hinweisen, wie etwa „Winnetous Kampf und Sieg“ gegenüber „Das Gute überlebt“.

Nicht nur kam eine Tafel voller Überschriften zusammen und nicht nur entdeckten die Schüler, dass man die genannten zwei Arten von Überschriften unterscheiden kann, was im weiteren Stundenverlauf dann auch geübt werden sollte. Vielmehr kam zum Vorschein, dass potentiell für jeden ein anderer Handlungsteil oder eine andere Bedeutungsmöglichkeit der Geschichte wichtig war. Mit meinem zielgerichteten didaktischen Blick hatte ich an die Verschiedenheit der Schüler nicht gedacht. Der Unterricht entglitt zusätzlich und zunehmend der Absicht meiner Vorbereitung, als manche Schüler begannen, ihre private Lektüre mit der Geschichte zu vergleichen, von ihrer Lese-Erfahrung und Lieblingslektüre zu reden, sie sogar zu begründen oder zu verteidigen. Ich wurde immer stiller – sozusagen mit meinem Unterricht allein gelassen – und hoffte auf meine Entlassung durch das Klingelzeichen. Mein Versuch, mich noch einmal einzumischen, bestand so ungefähr in der Frage, was man überhaupt vom Lesen haben könne. Aber auch das war wohl zu didaktisch gedacht. Die Schüler blieben dabei (heute kann ich sagen, zum Glück), mit dem Austausch ihrer Leseerfahrungen und –wünsche unbewusst ihre Individualität und Eigenheit auszuspielen. Heute weiss ich: ich hätte aus dieser Wendung zum Individuellen und zur Entdeckung, wie viel Bildungs-Reichtum in ihrem Austausch verborgen ist, ein ganzes Bücher-Symposium veranstalten können. Andererseits war der mir entglittene Unterricht wahrscheinlich eine Initialzündung für Pausen- und Familiengespräche und, um an Platon zu erinnern, für die so wichtigen inneren Gespräche der Einzelnen mit sich selbst.

Rückblick

Als ich selbst Schüler war (1938 bis 1952), erlebte ich Ich-Individualität in der Auseinandersetzung mit Eltern und Geschwistern und – allmählich in Freundschaften und an Gruppen gemeinsamen Interesses. In der Schule habe ich, verstärkt durch die besondere Situation meiner Volksschulzeit, darunter gelitten, dass keiner nach mir fragte und dass das, was mir wichtig war, in der Schule nichts zu suchen hatte. Diese negative Erfahrung habe ich – über die Brücke meiner Oberstufen- und Studienzzeit – in den Lehrerberuf mitgenommen, als mangelndes Vermögen, Schule auch zur Bildung von Individualität meiner Schüler zu nutzen. Oft genug sah ich mich im Geist still und ängstlich auf einem Platz unter meinen Schülern sitzen. Im Vordergrund meines Handelns stand die frisch gelernte Unterrichtsdramaturgie, sachlich-zielgerichtet, auf (wie man heute sagt) Kompetenzprogression bedacht und durch schicke Methoden über die Weichen, Ablaufberge und Haltepunkte der pädagogischen Modelleisenbahn gelenkt.

Wenn ich über die Köpfe meiner Schüler hinweg sah, kamen mir gelegentlich die Fragen: Was geht die eigentlich „mein“ Unterricht an; Womit sind sie in Wahrheit beschäftigt; Welches Bild von Schülern und von Schule machen sich die Bildungspolitiker und die Bildungstechniker? Das hat mich schließlich dazu gebracht, mich auch theoretisch mit dem Verhältnis zwischen der Individualität des Einzelnen und der Gruppe zu beschäftigen, und mit der Notwendigkeit, mit anderen gemeinsam zu denken, zu fühlen und zu handeln.

Mich hat, neben allem Vergnügen oder Verdruss am Unterrichten, schon früh die Frage beschäftigt, wie es um die Chancen, um das Recht und um die (in das Leben der Gesellschaft hineinreichende) Notwendigkeit bestellt ist, die Individualität des Einzelnen zuzulassen, zu fördern, herauszufordern oder einfach nur gewähren zu lassen. In meiner eigenen Schülerzeit war die Beschäftigung mit dieser Frage nur als unbehagliches Gefühl von Einsamkeit und von Unzufriedenheit in meinem Fühlen und Denken versteckt. Später entwickelte sie sich zu einer theoretischen, nämlich anthropologischen, soziologischen und pädagogischen Frage: Wie verträgt sich die unverwechselbare Individualität des Einzelnen mit dem System der Schule, oder ist das gar nicht beabsichtigt, wie z. B. in Schulen totalitärer Systeme? Wird sie vielleicht nur gleichsam privat von Lehrern und Schülern gegen das bildungspolitische System gepflegt und gerettet – gegen die offizielle Schule mit ihrem anstrengenden Parcours von Vergleichsarbeiten, Zentralismus, Kompetenznötigungen, bürokratisch-mechanistischen Regelungen und ihrer Kontrolle, mit ihrem Ausbildungs- statt Bildungsdenken, mit schlecht verpackten Inhaltsvorgaben, und was Bildungspolitiker und ihre

erziehungswissenschaftlichen Handlanger sich noch alles ausdenken, um die nachwachsende Generation in ein Gesellschaftssystem und in wirtschaftsorientiertes Denken zu zwingen, das sich gerade als äußerst brüchig und unmenschlich erweist ...

Dabei rede ich nicht einer ausgelebten freien Individualität das Wort, sondern bin davon überzeugt, dass nur gestärkte und frei ausgelebte Individualität gemeinsames Handeln möglich macht, wie auch umgekehrt eine verbindliche Gemeinschaft die Individualität des Einzelnen fördern und schützen kann.

Das zweite Beispiel: Gemeinsam Musizieren

Das zweite Beispiel für die Beziehung zwischen den Einzelnen und der Gruppe wähle ich aus meinem beruflichen und privaten Metier: das Musizieren im Streichquartett.

Das Streichquartett gilt als eine besonders intime und zugleich differenzierte Musikgattung. Sein Musizieren erfüllt sich in der klanglichen Darstellung einer musikalischen Einheit aus vier gegenseitig aufeinander angewiesenen Stimmen. Seine Spieler müssen die komponierte Einheit in klanglicher, struktureller, emotionaler, körperlicher und ausdrucksmäßiger Hinsicht herstellen. Musizierend zeigt sich das Bemühen um die Einheit des Werkes (im aristotelischen Doppelsinn von Prozess und Resultat, also des Spiels und der Komposition) in der dynamischen Gestaltung; in der Art, wie die harmonische Reise geführt wird; im Wechsel der Rollen; im gemeinsamen Zeigen oder Bezeugen dessen, was man die über sich hinausweisende Botschaft der Musik nennen kann (ihr semantisches Potenzial). Um vergleichbare Einheitserfüllung bemühen sich etwa Chorsolisten, Jazz-Combos, Schauspieler. Die Qualität der Einheitsbemühungen macht solche Gruppen zu einer Gemeinschaft.

Und wenn man an die Details denkt, mit denen die vier Spieler dies zu verwirklichen versuchen, dann wären die genau abgestimmte Intonation, die Behandlung des Bogenstrichs mit seinen unzähligen Möglichkeiten, die Klangdifferenzierung durch Lagenspiel, Artikulation, die gegenseitige Aufmerksamkeit, Rücksicht und anderes zu nennen. Alles dies trägt zur gemeinten oder interpretierten Einheit des Werkes bei, zu jenem Prozess, der das Werk überhaupt erst und jedes Mal anders entstehen lässt.²

Jedoch – im Streichquartett musizieren vier unverwechselbare Individuen. Sie sind, wenn man genau hinschaut, in vieler Hinsicht verschieden und sehr eigene Persönlichkeiten: physiologisch; nach ihrer Herkunft, Erziehung, Bildung und Ausbildung; in ihrer Denkweise und Gefühlswelt. Sie passen in spezieller Weise zu ihrem Instrument: körperlich, emotional, klangsinlich, in ihrer Spieltechnik – so wie Instrumente immer Werkzeuge des Handelns und

² Dies wird anschaulich geschildert in: David Blum, Die Kunst des Quartettspiels. Das Guarneri-Quartett im Gespräch mit David Blum. Kassel (Bärenreiter) 1988

Willens sind. Auch hier lohnt sich ein genauerer Blick auf persönlich geprägte Einzelheiten: Die vier Spieler intonieren, artikulieren, phrasieren in je eigener Weise, unterscheiden sich in ihren Spielschwächen und –fertigkeiten; sie haben einen verschiedenen Zugang zu musikalischen Strukturen und zum musikalischen Ausdruck. Gerade mit dem Reichtum ihrer persönlichen Art des Empfindens, Verstehens und Darstellens tragen sie zur Einheit des Musizierens bei.

Mit allen ihren Mitteln bieten sie an, was jeweils nötig ist: das Führen und das Folgen, die Farbgebung, das Sich-Unterordnen oder das Sich-Absetzen, die Raumerschließung, die Ideen und Sorgfalt, die Ruhe oder das Attackieren, die Meditation oder den Streit im Zusammenspiel.

Zwar wird bei den Proben vieles verabredet und nach Diskussionen in Varianten geübt; zwar werden die Interpretation und die vielen Kleinigkeiten ausprobiert, um eine Darstellung „aus einem Guss“ zu gewinnen. Aber die Lebendigkeit der Interpretation und der Kommunikation (im Moment) wird nur oder erst erreicht durch die Individualität der Spieler – oder, um im Bild der Musik zu bleiben: durch ihre persönliche Note.

Die erstrebte Einheit und Interpretation gelingt gerade durch vier verschiedene und ausgearbeitete musikalische und allgemeine Biographien. Sie wird im Moment des Musizierens verwirklicht. Das lehrreiche Buch über das Guarneri-Quartett von David Blum berichtet von Situationen, in denen die Spieler auch gegen alle Absprache und Gewohnheit unvorhergesehen und neu reagieren müssen.

Die Lebendigkeit und Spontaneität im Moment ist freilich an einige Voraussetzungen gebunden, sozusagen an die andere Seite der Medaille der Individualität. Zu ihnen gehören: das möglichst genaue Kennenlernen der anderen, ihrer Spielweise und der Palette der Spieltechniken; ihre Art des Fühlens und der analytische Blick; eine positive Zuwendung zu den anderen und zu ihrer Art des Musizierens; Aufmerksamkeit auf die Aktionen und Reaktionen, auf ihren Humor und ihre Launen. Dies alles müssen die Mitspieler nicht nur kennen und registrieren. Sie müssen es auch im Vergleich zu sich selbst erleben und in ihr eigenes Spiel rücksichtvoll integrieren.

Das Beispiel vom gelingenden Quartettspiel zeigt, freilich in idealisierter Weise, unter welchen Bedingungen die Individualität von Einzelnen Vorbedingung und Ermöglichung für ein lebendiges, für ein vielfältiges und reiches Handeln in einer verbindlichen Gemeinschaft ist.

Ich versuche ein vorläufiges Resumee: Der Gruppenstatus, etwa der eines musizierenden Ensembles, einer Theatergruppe, einer Schulklasse oder Lerngruppe, einer ganzen Schule,

eines Forscherteams, eines Parlaments ... ist jeweils doppelt charakterisiert: Äußerlich entsteht eine Gruppe durch Verabredungen und allgemeine Regeln wie Pünktlichkeit, Zielsetzungen, bestimmte Kommunikations- und Verhaltensweisen(ihrer Mitglieder. Innerlich – und das ist es, was hier interessiert – ist eine Gruppe oder eine ganze Gesellschaft einerseits charakterisiert durch die individuellen Beiträge der Einzelnen zu einem gemeinsamen Tun, und andererseits durch die Anregungen, die aus der Gruppe zur Entfaltung und Stärkung der Individualität der Einzelnen beitragen.

II - Norbert Elias Theorie zur „Gesellschaft der Individuen“

Empirisch habe ich die Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen durch meine eigenen Musiziererfahrungen oder jene anderer kennen gelernt. Nachträglich theoretisch sichern konnte ich diese Erfahrungen durch die Überlegungen, die der Soziologe Norbert Elias in seiner Schrift „Die Gesellschaft der Individuen“ (1939) dargestellt hat.³

Um zu verstehen, worum es Norbert Elias geht, sei er kurz vorgestellt: Aus einer Fülle von Quellen und Dokumenten hat er den Zivilisationsprozess von Menschen untersucht.. Vor allem an Beispielen aus dem mittelalterlichen Leben und später aus dem Leben der höfischen Gesellschaft hat er die Entwicklung der „Scham- und Peinlichkeitsschwellen“ und deren Standards aufgezeigt.⁴ In diesem Zusammenhang stellte sich für ihn immer wieder die Frage nach den Beziehungen zwischen den Einzelnen und der Gesellschaft. Dieser Frage ist er 1939 in der genannten Schrift nachgegangen. Ich fasse einige seiner Gedanken referierend zusammen:

Was wir Gesellschaft, Gruppe, Gemeinschaft nennen, wird bestimmt durch die flexiblen, feinfaserigen, nuancierten und veränderlichen Beziehungen zwischen Individuen, deren Handlungen, deren Denken und Fühlen vom Geben und Nehmen, vom Anbieten und Empfangen bestimmt sind. Die Individuen finden und stärken ihre flexible, veränderliche Identität und Bildung in den und aus den Einflüssen und Anregungen der anderen Individuen. Sie können sie der Gesellschaft zur Verfügung stellen, wie sie umgekehrt durch die Gesellschaft bereichert werden. „Im Spiel und in der Balance zwischen Individuum und der Gruppe entsteht gemeinsames Leben“. Es genügt jedoch nicht, die unterschiedlichen Anregungen und Beiträge nur zur Kenntnis zu nehmen, so wie ja auch nicht ein Haus einfach durch die Aneinanderreihung vieler Bausteine errichtet werden kann (Aristoteles). Vielmehr gilt es, ein veränderliches Netzwerk zu errichten aus Beziehungen aller Anregungen der

³ Norbert Elias, Die Gesellschaft der Individuen (1939), Frankfurt 1987

⁴ Norbert Elias, Über den Prozess der Zivilisation (1936), Frankfurt 1967, 2 Bände

Einzelnen und aus den Funktionen, die die Einzelnen im Diskurs übernehmen.⁵ – Im Falle von Musizierenden entsteht erst durch dieses Hin und Her-spiel zwischen den Einzelnen und der Gruppe die klangliche Interpretation von Werken. Im Falle von Lerngruppen entsteht durch dieses Hin und Her-spiel sowohl die unabschließbare Bildung der Einzelnen als auch die Gemeinsamkeit des Handelns, Denkens und Erlebens als Gruppe.

Folgt man den Gedanken von Norbert Elias, dann ist es einerseits Aufgabe der Schule, die flexible Bildung des Einzelnen und seiner immer schon mitgebrachten und sich weiter entwickelnden Einmaligkeit zu fördern und zu stärken, damit andererseits das Geflecht des gesellschaftlichen Netzes aus den Beziehungen und Funktionen der Individuen wachsen kann. Elias fasst seine Gedanken in der Sentenz zusammen: „Jeder ist Prägstock und Münze“.⁶

Dieses Doppelspiel zwischen der wachsenden Identität der Einzelnen und der Entstehung der Gruppe versuche ich, am Beispiel des Musikunterrichts zu veranschaulichen:

Ganz gleich, ob im Musikunterricht musiziert, analysiert, historisch erkundet oder die kompositorische Machart erforscht wird. Ganz gleich auch, ob sich die Gruppe zur Musik bewegt, ob sie eine Musik verändert, sie auf ihr Modell hin rekonstruiert oder zu einem neuen Stück verarbeitet. Immer bringt jede und jeder bei gutem Willen immer schon vieles mit, das er den anderen zur Verfügung stellen kann: Wissen und Fertigkeiten, Erfahrungen mit ähnlicher oder ganz anderer Musik, die Erinnerung an musikalische Erlebnisse, die besondere Kenntnis bestimmter Musikarten, Vergleiche mit außermusikalischen Gegenständen oder Erscheinungen, Vorstellungen und Phantasien, Kenntnisse aus der Musiktheorie und –geschichte, individuelle Erfahrungen mit eigenem Musizieren; verschiedene Arten, über Musik zu sprechen, unterschiedliche Perspektiven und Interessen, sich der Musik zu nähern ... und vieles andere, das die Einzelnen in ihrem Erfahrungsspeicher aufbewahren und das die Musik neu oder wieder aufweckt oder, wie Hilde Domin gesagt hat, „auftaut“.⁷ Dies alles steht allen Beteiligten zur allgemeinen Verfügung, nicht zuletzt auch dem Lehrer, wenn er sich damit beschäftigt.

Wenn die Beschäftigung mit Musik auf diese oder andere Weisen von den Anregungen der Einzelnen aus in Gang gesetzt wird, dann ist es freilich nötig, anders als gemeinhin über Unterrichtsziele und Unterrichtswege nachzudenken. Die Ziele bestehen dann aus ständig neuen, vorläufigen und offenen Annäherungsversuchen an das betreffende Musikstück und an Musik überhaupt. Wenn von Zielen die Rede sein soll, dann bestehen sie aus der Fähigkeit

⁵ Norbert Elias, a.a. I. S. 22, auf das Beispiel vom Hausbau bei Aristoteles und auf die Gestaltpsychologie verweisend -

⁶ Norbert Elias, a.a.O. S. 83/84

⁷ Hilde Domin, Wozu Lyrik heute, München 1968, S. 55 - 66

und der Lust, sich verständig, phantasievoll und als ganze Menschen mit Musik zu beschäftigen. Eine Lerngruppe, die ihr gemeinsames Tun aus den Anregungen, Fragen und Versuchen der Individuen bezieht, braucht andere als die ritualisierten Unterrichtswege mit ihren Erreichbarkeitskontrollen. Ohne das Ziel des Kompetenzerwerbs aufzugeben, wird dann aus gelenktem Unterricht eine ständige praktische, reflektierte, offene, nicht absehbare Auseinandersetzung mit Musik in möglichst vielen verschiedenen Erscheinungen und auf vielen Wegen und Umwegen.⁸ Martin Wagenschein, den ich schon anfangs zitiert habe, spricht davon, dass Schüler nicht Gleisfahrer, sondern Gleisleger sein sollen.⁹ Was das für das Schulkonzept und für die Ausbildung und die Aufgaben von Lehrern bedeutet, versuche ich am Schluss anzudeuten.

Wilhelm von Humboldts Skepsis gegenüber dem Staat

Die überzeugendste Darstellung der Beziehung zwischen der Individualität der Einzelnen und den Gruppen, die zur Gemeinschaft werden können, habe ich in der weithin unbeachteten und von seinen Zeitgenossen (Hardenberg, Friedrich Wilhelm II.) eher abgelehnten Schrift *„Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“* von Wilhelm von Humboldt gefunden.¹⁰ Humboldt geht in ihr der Frage nach, wie weit der Staat in das Leben der Einzelnen, in den Prozess und in die Richtung seiner Bildung und in die Gestaltung seiner Freiheit eingreifen dürfe, und wie viel und was der Staat mit seinen Institutionen (also auch der Schule) den Menschen an Sicherheit, Ordnung und sittlich-moralischer Stütze geben soll; Diese Fragen prüft Humboldt in vielen Bereichen des Lebens und Zusammenlebens, jeweils sorgfältig die Vor- und Nachteile abwägend. Er geht von der Individualität des Menschen aus. Sie beschreibt er in seiner berühmten Bildungsdefinition:

*„Bildung ist die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt (in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch proportionierlich) entfalte und seiner sich selbst bestimmenden Individualität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere“.*¹¹

Zwei Bedingungen formuliert er für die Bildung des einzigartigen Menschen: seine **Freiheit** und die **„Mannigfaltigkeit der Situationen“**, in der er sein Leben gestalten solle. Um der

⁸ Siehe hierzu meine Schrift: Der Musikunterricht gehört den Schülern, Altenmedingen /Hamburg 2006

⁹ Martin Wagenschein, Das Exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung des Unterrichts. In: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken I, Stuttgart 1970, 2. Aufl. S.,229

¹⁰ Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, entstanden vermutlich März 1792, Berlin 1903 als Band 1 der historisch-kritischen Akademie-Ausgabe der gesammelten Schriften; Neudruck 1967, Stuttgart, Reclam Universalbibliothek Nr. 1991/92/92 a; Band IV der Akademie-Ausgabe ...

¹¹ Zitiert nach Hartmut von Hentig, Bildung, München 1996, S. 40 (dort im einzelnen erläutert)

Einseitigkeit seiner Freiheit zu entgehen und weil er „nur mit einer Kraft zu wirken vermag“, bedürfe es jedoch eines Austauschs und der Vereinigung mit anderen Menschen. Erst durch diesen Austausch werde er zum Individuum.

Die Nachteile, die nach Humboldt einen zu mächtigen Einfluss des Staates auf die Erziehung zur Folge hat, fasse ich in sechs Thesen zusammen:

1)

Der Geist der Regierung und seine Einmischung bringen Einförmigkeit und eine für den Einzelnen fremdbestimmte Handlungsweise hervor. Diese Einmischung verhindert die Vereinigung und den Austausch der Mannigfaltigkeit vieler Einzelner. Die allgemeine Kultur kann sich „nur durch Ausbildung der Individuen höher emporschwingen“. (S.69). „Je mehr der Staat mitwirkt, desto ähnlicher werden nicht nur die Handlungen, sondern auch die Ergebnisse. Auch ist dies gerade die Absicht der Staaten. Sie wollen Wohlstand und Ruhe (...) Allein was der Mensch beabsichtigt und beabsichtigen muss, ist etwas ganz anderes, es ist Mannigfaltigkeit und Tätigkeit“. (S. 31)

2)

Die Einrichtungen des Staates schwächen die Kraft der Phantasie, die Neugier, den Enthusiasmus, die Energie des Handelns. „Überhaupt wird der Verstand des Menschen doch, wie jede seiner anderen Kräfte, nur durch eigne Tätigkeit, durch eigne Erfindung oder eigene Benutzung fremder Erfindung gebildet. Anordnungen des Staates aber führen immer mehr oder minder Zwang mit sich“. (S. 22)

3)

Die Reglementierung durch den Staat behindert „die inneren Empfindungen“, die seelische Zuwendung zu den Dingen, vor allem dann, wenn die Resultate wichtiger sind als die Lust und der Genuss an den eigenen Kräften, an seelischem Gewinn, an der Liebe zu den Dingen und zu den eigenen Handlungen (S. 36/37).

4) (bei Humboldt 4/5)

Die Sorgfalt des Staates richtet sich auf „eine gemischte Menge“ (also auf eine Durchschnittlichkeit) und schadet durch Maßregeln dem Einzelnen. Sie behindert die Entwicklung der Individualität und das Eigentümliche des Menschen, auf das die Gemeinschaft (Gesellschaft) unverzichtbar angewiesen ist. „Daher müssen sich die Menschen untereinander verbinden, nicht um an Eigentümlichkeit, aber an anschließendem Isoliertsein zu verlieren; ihre Verbindung muß nicht ein Wesen in das andre verwandeln, aber gleichsam Zugänge von einem zum andren eröffnen“. (S. 42 – 45)

5) (6)

Der Schaden, der durch die wachsende Verpflichtung der Verwaltung entsteht: durch Bürokratisierung, durch die Abnahme von Einsicht und Übersicht, vom eigentlich Gewollten ... verhindert oder mindert die „freie und natürliche Äußerung der Kräfte“ der Einzelnen. „Dadurch aber werden die Geschäfte beinahe völlig mechanisch und die Menschen Maschinen“ . Die langen Wege der Staatsaufsicht machen „eine größere Menge von Mitteln notwendig, und eben diese Mittel werden der Erreichung der eigentlichen Zwecke entzogen“ . (S.45 – 48)

6) (7)

Die Menschen werden um der Vorschriften, der Sachen, der Resultate willen vernachlässigt. „Wenn die Berechnung (durch den Staat, Zusatz CR) auch richtig wäre, so wäre sie dennoch immer weit von der Würde der Menschheit entfernt, da über Glückseligkeit und Genuß nur die Empfindung des Genießenden richtig urteilt“ (S. 48 – 50).

Robert Haerdter ¹² weist in seinem Kommentar darauf hin, dass Humboldt seine Schrift zwar unter dem Eindruck seiner Erfahrungen von der französischen Revolution und als eine Kritik an der Hardenbergschen und Metternichschen engen Staatsauffassung geschrieben habe, aber ein viel allgemeineres Problem erörtere. Dieses Problem ist sowohl viel älter als auch viel aktueller, als es der Anlass vorgibt. Haerdter verdeutlicht es an dem Versuch Humboldts, aus dem Begriff der Freiheit einen Staat zu entwickeln, in dem der Antagonismus zwischen Mensch und Bürger einen Ausgleich finde. „Die Freiheit, die er für das Individuum fordert, ist nicht Ziel oder Selbstzweck, sondern die erste und unerläßliche Bedingung für die Bildungsmöglichkeiten“, die erst das Zusammenleben in einer Gesellschaft ermöglichen (S. 218). Haerdters und Humboldts Conclusio, nach welcher der Mensch zur Maschine des Staates geworden ist (...) der nichts als eine *Funktion* erfüllt und diese, (da Freiheit als notwendige Bedingung des Menschlichen nicht gegeben ist) nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit` verrichtet, erinnert deutlich an die Bildungspolitik und –verwaltung unserer Tage.

III – Mögliche Konsequenzen

Im Schlussteil meiner Überlegungen versuche ich Antworten auf die Frage zu geben, wie die unverwechselbare Individualität des Einzelnen im gemeinschaftlichen Schulsystem beachtet,

¹² Robert Haerdter, Kommentar zu Humboldts Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“, in der Ausgabe der Humboldtschen Schrift in der Universalbibliothek des Reclamverlages, Stuttgart 1967, S. 213 - 223

herausgefordert und gestärkt werden kann, und wie umgekehrt die Individualität der Einzelnen das Schulleben mit Leben zu erfüllen vermag.

Zuvor aber soll, wenigstens im Telegrammstil, beschrieben werden, wie diese Individualität entsteht und sich entwickelt. Die interessierten Wissenschaften sind sich heute darüber einig, dass Menschen ihre Lebensmöglichkeiten in der gegenseitigen Entfaltung genetischer und sozialisierender Mitbringsel und Einflüsse entwickeln. Über die vererbten Gaben hinaus und mit ihnen bildet sich der Mensch durch Nachahmung, Zuwendung, Umwelteroberung und zunehmenden Gebrauch seiner Fähigkeiten. Die Gehirnneurologie hat Grund zur Annahme, dass sich im Menschen ein Erfahrungsspeicher aller Kräfte und Fähigkeiten bildet, dessen Verknüpfungsnetze je nach Gebrauch bis ins hohe Alter ausbau- und veränderungsfähig sind. Der Konstruktivismus baut auf die Vorstellung, die Wirklichkeit eines Menschen beruhe auf einer persönlichen und individuellen Konstruktionsleistung, deren Voraussetzung auf der Destruktion und der Rekonstruktion der immer schon mitgebrachten gespeicherten Erfahrungen seien. In diesem Sinne kann man die etwas kühne Behauptung lesen, jeder Mensch konstruiere sich seine „Fünfte Sinfonie von Beethoven“ selbst; gemeint ist: seine eigene emotionale, körperliche und kognitiv verstehende Wirklichkeit dieser Sinfonie.

In der Hoffnung, die genannten Annahmen sagen etwas Zutreffendes über die Individualität des Einzelnen aus, kann man nicht nur die alte humboldtsche Bildungsformel rehabilitieren, sondern man kann eine Charakteristik von der Individualität des Menschen versuchen:

Die individuelle Persönlichkeit des Einzelnen erhält ihre Lebendigkeit, ihren Reichtum, ihre Stärke und Wirksamkeit und die sich weiterentwickelnde Bildung auf drei Weisen, die miteinander in enger Wechselwirkung stehen:

- durch die facettenreiche und phantasievolle Auseinandersetzung mit Gegenständen und Ereignissen,
- durch die Auseinandersetzung mit anderen (früheren Menschen und Zeitgenossen),
- durch die Auseinandersetzung mit sich selbst, d.h. mit der eigenen bisherigen Erfahrung, die gut abgespeichert lebt und hervorgeholt werden kann, sei sie genetisch bedingt oder in der Erfahrungswelt gewachsen; anders formuliert: mit dem ständigen eigenen inneren Gespräch, als welches Platon das Denken beschrieben hat.

Für den Prozess dieser dreifach bildenden Auseinandersetzung mit der Welt stehen uns drei Vermögen zu Verfügung: der kognitive Zugriff zur Verfügung, also das Denken; ferner die Emotion, also das Fühlen und Erleben; und der Körper, also die innere und äußere Bewegung, in die uns unsere Welt versetzt.

Aus diesen Überlegungen lassen sich einige Schlüsse ziehen:

A) für die Individualität des Einzelnen

- 1) Der Einzelne ist ein unverwechselbarer Konstrukteur seiner Welt und seines Lebens.
- 2) Diese Konstruktion findet gleichsam als Spiel und als Auseinandersetzung mit Situationen und Ereignissen statt, mit dem, was ihn umgibt, was auf ihn zukommt und was er schon immer zu diesem Spiel mitbringt und aus dem Speicher holt.
- 3) Seine Individualität wächst aus seiner Geprägtheit heraus, führt sie weiter und stärkt sie.

B) für die Entwicklung und Stärkung des Individuums durch das Wechselspiel mit den anderen

- 4) Im Kontakt mit anderen erwirbt der Einzelne jene Mannigfaltigkeit des Fühlen, Denkens und Verstehens, die seine individuelle Freiheit vermehrt.
- 5) Er ist Einzelmensch nur als Gruppenmensch und Gruppenmensch nur als Einzelmensch. Er prägt und vervollständigt die Gruppe (Gemeinschaft) und wird von ihr geprägt.
- 6) Jede gesellschaftliche Gruppe und ihre Institutionen sind auf das individuell bildende Zusammenspiel der freien Einzelnen angewiesen.

Einige Fragen und Vorschläge zum Schluss:

Grundlegende Reformen scheitern meistens an bürokratischem Überbau, an nicht gelingendem Interessenausgleich und an der Überholung der Reformideen durch die fortschreitende Zeit. Deshalb plädiere ich für eine Reform der kleinen, privaten Schritte im Klassenraum, für eine örtliche Begrenzung (ich nenne das Reforminseln) der privaten und individuellen Verständigung im Kleinen und Halbprivaten und der zunehmenden Einnistung der Veränderungen ins bestehende System, in der Hoffnung, es auszuhöhlen und von innen und von unten zu bereichern. Hierfür nenne ich einige Möglichkeiten, die freilich vielerorts und von vielen schon immer genutzt werden:

- Nicht Pläne erfüllen, sondern viel Ruhe und Zeit geben: Lange, geduldige Zeitstrecken und unfertige Gedanken sind ergiebiger als das gelenkte Erreichen von vorgegebenen Zielen in bestimmter Zeit, in dem das Individuelle zugunsten von verallgemeinerten Formulierungen verschwindet.

- Sich in Ruhe anderen zuwenden; die anderen denken, erleben, erproben lassen; ihnen abwägend zuhören.
- Zum Thema machen, was sich in der gemeinsamen oder individuellen Mitarbeit gerade ergibt, anstatt Themen vorzugeben, von Plänen oder Lehrern mitgebracht;
- Auf verallgemeinernde Kontrollen verzichten, welche die Individualität der Einzelnen aufheben und ihre Entfaltung verhindern;
- Auf Zentralismus, den Zerstörer individueller Bildung und persönlicher Interaktionen verzichten (Zentralabitur und Vergleichsarbeiten als Paralyse der Schüler-Lehrerbeziehungen);
- Auf vorformulierte Kompetenzen und Standards verzichten und lieber Kompetenzen hervorlocken, die individuell sind und an die vor dem Unterricht vielleicht keiner denkt, die der Einzelne zu seiner Prägung und Bildung aber gut gebrauchen kann;
- Auf die (wissenschaftliche) Fachsprache weitgehend verzichten; stattdessen eine Denk-, Arbeits- und Versuchs-Sprache hervorlocken und gewähren lassen, dann über den Weg einer verbindlichen Gruppensprache sich vielleicht und allmählich zur Fachsprache vorarbeiten¹³;
- Überlegungen, Diskussionen, Ideen ... nicht zu früh „abschließen“, sondern offen lassen und dem individuellen Weiterverfolgen überlassen;
- in den Gegenständen das individuell Bildende suchen, das sich häufig im sogenannten „Einfachen“ (Elementaren) verbirgt (Wagenschein, Klafki);
- den individuellen Alltag in den Unterricht holen; den Unterricht für das Alltagsleben zubereiten;
- die Auseinandersetzung mit Gegenständen hochgradig metaphorisch und anschaulich anreichern; über das „digitale“ und kausal-logische auch das auf Ähnlichkeitsstrukturen beruhende „analoge“ Denken nutzen¹⁴;
- Verantwortung aller hervorlocken.

Solche Versuche können Möglichkeiten sein, wie Wege vom unverwechselbaren Einzelnen über die Gemeinschaft der Einzelnen bis ins Gesellschafts- und Staatswesen gebaut werden können. Sie helfen den Einzelnen, sich zu bilden, und sie können als Grundlage für ein freies und den Menschen dienendes Schul- und Staatswesen dienen. Die Pflege des Einzelnen wird so zu der Pflege von Politik.

¹³ Martin Wagenschein, Physikunterricht und Sprache, in: Die Pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1962 (Westermann), S. 119 - 126

¹⁴ Ursula Brandstätter, Grundfragen der Ästhetik, Köln u.a. 2008 (Böhlau), S. 21 - 38