Malte Sachsse

Menschenbild und Musikbegriff

Folkwang Studien

Herausgegeben von
Andreas Jacob und Stefan Orgass

Band 14

Folkwang
Universität der Künste

Malte Sachsse

Menschenbild und Musikbegriff

Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert

Georg Olms Verlag
Hildesheim · Zürich · New York
2014

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über *http://dnb.d-nb.de* abrufbar.

ISO 9706
Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier
Umschlaggestaltung: Anna Braungart, Tübingen
Herstellung: Druckhaus Köthen GmbH, 06366 Köthen (Anhalt)
Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany
© Georg Olms Verlag AG, Hildesheim 2014
www.olms.de
ISBN 978-3-487-15194-6
ISSN 1861-3047

Danksagung

An erster Stelle gilt mein Dank meinen Eltern Marianne und Wulf Sachsse für ihre selbstlose Unterstützung in all den Jahren sowie für ihr Vertrauen und ihre Geduld selbst in Zeiten, in denen ich für sie lediglich als »Bild« gegenwärtig sein konnte.

Ganz besonders danke ich Prof. Dr. Peter W. Schatt für den Anstoß, die Ermutigung und Formung der Idee, ein Buch zu schreiben; für die Inspiration und Motivation, es immer weiterzuschreiben sowie für die gleichermaßen zwanglose wie kritische Betreuung, die mir ermöglichte, es zu Ende zu schreiben.

Nicht zuletzt möchte ich Prof. Dr. Stefan Orgass und Prof. Dr. Andreas Jacob danken für die Aufnahme meines Textes in die »Folkwang Studien« ebenso wie Dr. Bianca Stücker für die sorgfältige Formatierung der Druckvorlage.

Malte Sachsse
Essen, 15.08.2014

Inhalt

I Zur Orientierung 17

II Methodologischer Teil 29

II.1 Menschenbilder. Entwicklung der eigenen Fragestellung in wissenschaftshistorischer Perspektive 29

1.1 Einführendes zur Begriffsgeschichte des »Menschenbildes« 29

1.2 Anthropologie und Pädagogik 31

1.3 Zur Problematik von Menschenbildern am Beispiel von Heinrich Roths »Pädagogischer Anthropologie« 35

1.4 Zur Kritik anthropologischer Ansätze bei Kamper und Foucault 38

1.5 Konsequenzen 40

1.6 Eine anthropologische Perspektive als Chance für musikpädagogische Reflexion 42

II.2 Versuch einer musikpädagogischen Formatierung des Menschenbild-Begriffs 47

2.1 Bild-Metaphorik 47

2.2 Formale und inhaltliche Dimensionen 50

2.2.1 Bildgenerierung als Funktion menschlicher Vorstellungskraft 50

2.2.2 Bilder als Inhalte menschlichen Denkens 52

2.3 Menschenbilder im Fokus von Kritik 54

2.4 Entfaltung eines »Arbeitsbegriffs« vom Menschenbild 59

II.3 Menschenbilder und Musikbegriffe in musikbezogenem Denken. Verknüpfungen, Wechselwirkungen, didaktische Implikationen 65

3.1 »Menschliches« im Nachdenken über Musik 65

3.2 Verknüpfungen von Menschenbildern und Musikbegriffen 69

3.3 Unwägbarkeiten bei der Suche nach Musikbegriffen 70

3.4 Zum Verhältnis von musikalischer Analyse und humanwissenschaftlicher Metaphorik in Adornos »Philosophie der neuen Musik« 74

3.4.1 Ebenen der Beschreibung und Kriterien des Urteilens 79

3.4.2 Hörertypologie und Normativität 82

3.4.3 Didaktische Implikationen in Adornos Ansatz 85

II.4 Die Frage nach Menschenbildern und Musikbegriffen als genuin musikpädagogische Perspektive: Grenzziehungen und Entgrenzungspotentiale 89

4.1 Menschenbild, Musikbegriff und Systemtheorie 90

4.2 Musikpädagogisches Denken im »Rahmen« funktionell-gesellschaftlicher Ausdifferenzierung 94

4.3 Bestimmung des Ortes der Generierung von Menschenbildern und Musikbegriffen 96

4.4 Menschenbilder und Musikbegriffe als Inhalte musikpädagogischen Denkens 99

4.5 Kritik an einem Erklärungsmodell für Differenzen zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen 100

4.6 »Blinde Flecken« 103

4.7 Musikpädagogisches Denken zwischen »systemischer« und »anthropologischer« Betrachtungsweise 105

4.8 Plateaus 109

III Methodischer Teil 117

III.1 Bestimmung des Gegenstandsbereichs 117

III.2 Systematik und Kategorien des Vorgehens 121

2.1 »Konturen« 125

2.2 Zur Frage der Herkunft von Menschenbildern und Musikbegriffen 130

2.3 Funktionen des Zusammenwirkens 136

III.3 Überleitung: Orientierungen und Inhaltsauswahl 143

IV Analytischer Teil 149

IV.1 Fritz Jöde. Der Konnex von Menschenbild und Musikbegriff als Ergebnis von Nicht-Unterscheidungen 149

1.1 Einordnung und methodisches Vorgehen 149

1.2 »Der Mensch« als Begründungsstrategie: Umrisse des »Neuen Menschen« bei Jöde 152

1.3 Der »Neue Mensch« im Bild 156

1.4 Die Musik im Kinde 158

1.5 Musikbegriff: Phänomenologie, Kosmologie, Innen und Außen 160

1.6 Zwischen Metaphysik und Ideologie 165

1.7 Musik als Leitbild der Menschenerziehung 170

1.8 Didaktische Konsequenzen: Zwischen Vielfalt des Lebens und Einheit des Menschen 173

1.9 Schüler- und Lehrerbilder in Jödes musikunterrichtlicher Methodik 180

1.10 Ideologie und Dekonstruktion 185

IV.2 Das musikalische Kunstwerk als Vor-Bild: Michael Alts »Didaktik der Musik« 193

2.1 Defizite im musikbezogenen Verhalten des jugendlichen Menschen: Musiksoziologische Analyse und implizite Normativität 193

2.2 Konstituierung des Bildes in fachhistorischer Perspektive 197

2.3 Engführung von idealem menschlichen Sein und ästhetischen Kategorien 201

2.4 Zusammenwirken der Bilder von Mensch, Musik, Gesellschaft und Erziehung 204

IV.3 Musikalische Vielfalt und Instruktion: Dankmar Venus' »Unterweisung im Musikhören« 209

3.1 Jugendliches Musikverhalten und adäquates Musikhören in einer veränderten medialen Umwelt 209

3.2 Umgangsweisen, Hörarten und Musikbegriff 212

3.3 Hören und Lesen: Orientierung des Kindes in der musikalischenWelt 217

3.4 Bilder zwischen Kontinuität und Differenz 220

IV.4 Musikalische Realität als pädagogische Verpflichtung: »Auditive Wahrnehmungserziehung« 223

4.1 Situationsanalyse, Avantgarde, Wissenschafts-orientierung 223

4.2 Ästhetisierung und Entschlüsselung der akustischen Umwelt 225

4.3 Altes im Neuen 228

IV.5 Plateau I 233

IV.6 Transformationen zwischen Mensch und Musik: Der Erfahrungsbegriff bei Richter und Rolle 239

6.1 Zum musikpädagogischen Erfahrungsdiskurs 239

6.2 Zum Erfahrungsbegriff bei Christoph Richter 241

6.2.1 Erfahrung als Brücke von der Musik zum Menschen 242

6.2.2 Musikbegriff und Normativität 246

6.2.3 Subjekt und Objekt in räumlich-zeitlicher Ineinssetzung 249

6.2.4 Durch Musik zum Selbstverstehen 253

6.2.5 Analogisierung von Mensch und Musik 258

6.3 Zum Erfahrungsbegriff bei Christian Rolle 261

6.3.1 Musikalisch-ästhetische Praxis als Movens musikalischer Bildung 262

6.3.2 Spezifika ästhetischer Wahrnehmung 263

6.3.3 Musik als Ergebnis ästhetischer Praxis 266

6.3.4 Erfahrung, Verstehen und Bedeutungszuweisung als Modi des Vollzugs 271

6.3.5 Zwischen rationaler Auseinandersetzung und sinnlicher Ineinssetzung 275

IV.7 Das erfahrende Subjekt zwischen Wissenschaftswende, schulischer Realität und gesellschaftlicher Utopie: Rudolf Nykrins »Erfahrungserschließende Musikerziehung« 279

7.1 Der Mensch als erfahrender und zu erziehender 279

7.2 Konstituierung des Bildes im Zeichen von Wissenschaftswende und Curriculumreform 283

7.3 Konnex von Musikbegriff, Menschenbild und pädagogischen Konsequenzen 286

7.4 Instrumentalisierung von Musik zur Generierung erziehungsrelevanter Erfahrungen 288

IV.8 Plateau II 293

IV.9 Facetten des musikalisch-handelnden Subjekts aus wissenschaftstheoretischer Sicht: Rauhes/Reineckes/Ribkes »Hören und Verstehen« 299

9.1 Einordnung der Konzeption: Primär- und Sekundärliteratur 299

9.2 Konturen des Menschenbildes in Forschungsansatz und didaktischem Entwurf 301

9.3 Das Bild des musikalisch-handelnden Subjekts 301

9.4 Unterrichtliche Umgangsweisen und didaktische Analyse 306

9.5 Wechselseitige Generierung der Bilder von Mensch und Musik: Subjekt und Objekt im interdisziplinären Blick 312

9.6 Interdependenz von Menschenbild und Musikbegriff 319

9.7 Zur Rolle der Sprachähnlichkeit von Musik 321

9.8 Zwischen wissenschaftstheoretischer Komplexität und musikdidaktischer Indifferenz 325

IV.10 Das Fundamentale des Menschen und das Elementare der Musik: Werner Janks Konzeption des »Aufbauenden Musikunterrichts« 329

10.1 Verständige Musikpraxis durch kompetentes Handeln 329

10.2 Handlungsbegriff und erkenntnistheoretische Zugänge 332

10.3 Stufen auf dem Weg zu verständiger Musikpraxis: Zur Metapher des Aufbauens und zu Problemen des Elementaren 335

10.4 Musikbegriff und Menschenbild in handlungstheoretischer und didaktischer Dimensionierung 344

IV.11 Zur anthropologischen Dimension der musikpädagogischen Neurobiologie-Rezeption bei Wilfried Gruhn 353

11.1 Begründung des Exkurses 353

11.2 Neurobiologischer Zugang und Lernbegriff 354

11.3 Zur Rolle des Handelns innerhalb dieses Lernkonzepts 357

11.4 Musikbegriff: Sprachähnlichkeit und Objekthaftigkeit 360

11.5 Der Mensch zwischen Welterzeugung und Welterduldung 365

11.6 Der blinde Fleck: Inhalte ästhetischer Weltzuwendung 367

11.7 Der musizierende Mensch als kognitiver Mechanismus 369

IV.12 Plateau III 375

IV.13 Das alleingelassene Subjekt? Christian Harnischmachers »Subjektorientierte Musikerziehung« 381

13.1 Anliegen und Einordnung 381

13.2 Der Mensch als Urheber seiner musikalischen Wirklichkeit 383

13.3 Denken in Musik als mentale Konstruktionsleistung: Handeln und Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht 387

13.3.1 Phasenmodell musikalischen Handelns 387

13.3.2 Prototypen 389

13.3.3 Lernen, Handeln, Wahrnehmen 392

13.4 Das Selbst und das Andere: Subjektivität und Kultur 395

13.4.1 Subjekt und Kultur aus systemtheoretischer Sicht 395
13.4.2 »Musik als Fenster zum kulturellen Selbst« 397
13.5 Das verantwortliche Subjekt aus einer Lern-Lehr-Perspektive 402
13.5.1 Ziele, Inhalte und Methoden »subjektorientierten Musikunterrichts« 402
13.5.2 Musikpraktische Kompetenz und Normproblematik 406
13.6 Zwischen Orientierung am Subjekt und subjektiver Orientierungslosigkeit 410
IV.14 Identität in Vielfalt: »Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik« von Stefan Orgass 415
14.1 Versuch einer Einordnung 415
14.2 Musiklernen und musikalische Bildung: Bedeutungszuweisungen in Interaktionszusammenhängen 416
14.3 Wissenschaftliche Musikpädagogik als Konstituens und Konsequenz des Menschenbildes 419
14.4 Leitbild des musikalisch gebildeten Individuums 422
14.5 Entwicklung eines Musikbegriffs aus dem Menschenbild 425
14.6 Identität in Vielfalt 427
14.7 Didaktisches Schlaglicht: Musikalische Analyse 430
14.8 Der Mensch im Zeichen der Musik 434
IV.15 Plateau IV 439

V Fazit: Menschenbilder und Musikbegriffe in musikpädagogisch-konzeptionellem Denken 443

VI Perspektiven 449

Literatur 453

Anhänge 481

Sachregister 483

I. Zur Orientierung

> »Resi hieß sie. Und eine große kleine Schlafmütze war sie. Nur einmal erwachte sie aus ihrem Traumleben zur Schaffensfreude. Nur einmal lag in ihren Augen ein Glanz, dem Leuchten in Kinderaugen vergleichbar, wenn plötzlich eine neue Erkenntnis über sie gekommen ist, die sie eine Zeitlang dem Denken der Klasse entrückt. Nur dieses eine Mal und nachher niemals wieder haben mir Resis Augen entgegengeglänzt, was ich auch anstellen mochte« (Jöde 1924, 33).

Fritz Jöde beginnt in seiner erstmals 1919 erschienenen Schrift »Musik und Erziehung« mit diesen Sätzen sein Bild von einer Schulgesangstunde, in deren Verlauf die kleine Resi unter Anleitung ihres Lehrers ihren Mitschülerinnen das Lied »Es fuhr ein Matrose« erst durch Vorsingen beibringt, um es dann gemeinsam mit ihnen zu musizieren und dabei spontan mit verschiedenen passenden Bewegungen und Gebärden zu versehen. Obwohl Jöde nicht nur seinem erteilten Unterricht, sondern auch dessen Schilderung eine größtmögliche »Lebendigkeit« zu verleihen versucht, bekommen wir es hier natürlich nicht mit »Resi« selbst zu tun: Sie ist nicht bei uns und die Musik ist bereits verklungen. Vielleicht können wir durch die Lektüre und die Interpretation des Textes die einmalige Unterrichtssituation in unserer Vorstellung aktualisieren – die Schülerinnen und die Musik als imaginäre Repräsentationen generieren (vgl. Kamper 1997, 593f.) –, doch wäre dies wohl kaum eine Rekonstruktion von tatsächlich »Real-Gewesenem« und Vorgefallenem, sondern allenfalls von Jödes von Deutungen gefärbter Wahrnehmung, wenn nicht gar bloß von dem Ergebnis ihrer literarisch-rhetorischen Zurichtung. Denn auch wenn von einer »konkreten« Schülerin, mit einem Namen und mit bestimmten Eigenschaften die Rede zu sein scheint, entpuppt sie sich doch letztlich als ein Produkt von Generalisierungen: Sie zeigt bei Jöde nicht nur einen – durch Trägheit, Lustlosigkeit, Unmotiviertheit charakterisierten, aber durch die richtigen Mittel auch motivierbaren, weil nicht etwa unbegabten – »Schülertypus«, sondern wird darüber hinaus zur Verkörperung menschlicher Qualitäten: zum Sinnbild im Kinde wie im Menschen überhaupt schlummernder »Schaffensfreude«; zum (noch) unwissenden Träger eines tiefen Wissens, welches eine räumliche und situative »Entrückung« ermöglicht; zum Beweis für die Unvor-

hersehbarkeit und Unplanbarkeit von »Erkenntnis«-Prozessen und die Selbstwirksamkeit innerer Kräfte. Das Lied ist dabei nicht einfach nur Unterrichtsinhalt oder -gegenstand, sondern ein Movens zur Erweckung dieser inneren Kräfte – wenn nicht gar die Klang gewordene Schaffenskraft selbst. Sie »ereignet« sich in der gleichen Sphäre wie Resis Tagträumereien, doch ermöglicht sie eine noch vollkommenere Entrückung durch die Überschreitung der Grenze von Innen nach Außen. Weil ihr »energetisches Strömen« (wie Jöde es wohl nennen würde) durch Resis Augen keinen Weg hinaus findet, lässt es dort nur einen stillen Glanz zurück, um sich im Singen umso ungehemmter Bahn zu brechen.

Diese wenigen Bemerkungen zu Jödes Text (siehe dazu auch Kapitel IV. 1.) verdanken sich einem Interpretationsansatz, der von mindestens zwei Prämissen ausgeht: 1. dass es musikpädagogischem und musikdidaktischem Denken immer im Kern um Mensch(en) und Musik(en) geht, und dass 2. dieses Denken nicht mit diesen selbst »umgeht«, sondern sich immer Bilder und Begriffe als integrale Vorstellungen von ihnen schafft und sie aufeinander bezieht. Der Ansatz nimmt damit sowohl eine radikale Vereinfachung als auch eine nicht minder radikale Komplexitätssteigerung vor: Die Vereinfachung besteht darin, dass komplexe musikpädagogische Entitäten (Texte, die von Zielen, Inhalten und Methoden handeln, von Erfahrungen, Handlungen, von Kommunikation, Gesellschaft, Kindern, Jugendlichen, von »Kräften«, Fähigkeiten usw.) heruntergebrochen werden auf ihre basalen Grundbedingungen, auf ihr »Regulativ« (Kaiser), welches das Verhältnis von Mensch(en) und Musik(en) im Modus der Edukatibilität, der intentionalen Veränderung und Verbesserung im Bewusstsein der Möglichkeit und Notwendigkeit dieser Maßnahmen in den Blick nimmt. Kompliziert werden die Verhältnisse auf der anderen Seite, wenn man berücksichtigt, dass es sich bei diesen Grundbegriffen um »Mannigfaltigkeiten« (Deleuze/Guattari) handelt: Die Antworten auf die Frage, was »der Mensch« sei und was »Musik« sei, sind Legion, ganz abgesehen davon, dass – nicht nur, aber insbesondere – in pädagogischen Zusammenhängen mit der Frage nach der Bestimmung, dem »Sollen« des Menschen mindestens eine zusätzliche Dimension hinzutritt.

Eine mit diesen Grundannahmen operierende Betrachtungsweise könnte man eine »musikanthropologische« nennen, wenn nicht die Gefahr von Verwechslungen bestünde. Beziehungen zwischen Mensch und Musik wie auch die Frage nach »Menschenbildern« werden explizit vor allem an der Schnittstelle von musikmedizinischer, musikpsychologischer und musiktherapeutischer Forschung (vgl. z. B. Hofmann/Trübsbach 2002) sowie im Bereich musikalischer Früherziehung (vgl. Dartsch 2010) thematisiert. Versuche, einen breiteren »am Menschen« orientierten musikpädagogischen Diskurs anzustoßen sowie theoretisch und systematisch zu fassen, sind vergleichsweise rar gesät. Daher sah Reinhard Schneider den von ihm herausgegebenen Sammelband »Anthropologie der Musik und Musikerziehung« (Schneider 1987) auch als Reaktion auf ein »anthropologisches Defizit der Musikpädagogik« (Schneider 1983). Während Schneider selbst in diesem Buch Überlegungen dazu entfaltet, wie anthropologisches Wissen für musikpädagogische Forschung und für didaktisch-konzeptionelle Ansätze fruchtbar gemacht werden könne, thematisiert Wolfgang Suppan darin vorwiegend Funktionen des Gebrauchs von Musik in interkultureller und ethnomusikologischer Perspektive. Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter wenden sich dem Menschen hingegen aus der Sicht einer anthropologisch und phänomenologisch dimensionierten Hermeneutik zu.

Die Wirkung dieser Veröffentlichung blieb letztlich überschaubar. Die vorliegende Arbeit sieht sich zwar nicht in einer Kontinuität mit den dort vorgestellten Ansätzen, doch kann im Rekurs auf einige Überlegungen Schneiders und Suppans die eigene Position fachlich verortet werden. Schneider ist in erster Linie an anthropologischen Grundlagen der Musikpädagogik und Musikdidaktik sowie an einer Erforschung anthropogener Voraussetzungen des Musikunterrichts interessiert, die Auskunft über die »Natur des Menschen« (Schneider 2005, 16) geben und der Musikpädagogik Halt in ihrer »Orientierungskrise« (ebd.) bieten können. Bezugsdisziplinen sind ihm auf dieser Suche insbesondere Musikethnologie, Verhaltensbiologie, Musikpsychologie sowie *cultural studies* bzw. Kulturwissenschaften, die ein Wissen generieren sollen, das »zu einem tieferen Verständnis des musikal. Verhaltens (unter Einschluss des musikal. Lernens) im allg.

und der Besonderheiten der gegenwärtigen Musikkultur(en) führen« (ebd., 17) könne. Eine Leitfrage ist für ihn diejenige »nach der anthropologischen Substanz und Funktion von Musik« (Schneider 1987, 13). Musik wird hierbei als ein Bestandteil menschlicher Kultur sowie als Funktion menschlichen Verhaltens und Handelns aufgefasst. Sie scheint damit selbst etwas »Anthropologisches« zu sein oder zu besitzen, weshalb auch von Anthropologie »der« Musik die Rede ist. Von ähnlichen Voraussetzungen geht Wolfgang Suppan aus, wenn er insbesondere aus musikethnologischer Perspektive nach dem »musizierenden Menschen« fragt und so Musik als einer *conditio humana* mittels Beobachtungen und Beschreibungen in ihrer Funktion näherzukommen versucht. Er begreift Musik als »wesentliche[n] Katalysator psychischer und sozialer Vorgänge. Wo Menschen damit begonnen haben, diese Zusammenhänge zu reflektieren [...], ging es stets um die Wirkweise des Musizierens auf Menschen und Menschengruppen, nie um strukturelle Gestaltung allein« (Suppan 1987, 27). Damit argumentiert Suppan in der Tradition Johann Gottfried Herders, der den Ursprung der Sprache in dem natürlichen Zusammenspiel von Vernunftgebrauch und affektivem Urlaut verortete. Dem von Kant über Hegel bis zu Adorno wirksamen »Antagonismus von Natur und Kunst« (de la Motte-Haber 2000, 17ff.) wurde in der musiktheoretischen Herder-Rezeption eine gewissermaßen »anthropologische« Ursprungstheorie der Musik entgegengestellt: Musik und Sprache entspringen ihr zufolge »aus einer gemeinsamen Wurzel, den affektiven Urlauten«, wenngleich sie sich »zu je eigenständigen Formen entwickeln« (ebd., 34).

In vorliegender Arbeit wird nun zwar ebenfalls eine »anthropologische Perspektive« entfaltet, allerdings im Sinne einer historisch-reflexiven pädagogischen Anthropologie (vgl. Wulf 1994, 14ff.). Es wird nicht versucht, »das« Verhältnis zwischen Mensch und Musik – kulturell, psychologisch, ethologisch oder anderweitig – zu bestimmen, sondern derartige Bestimmungsversuche selbst zu analysieren und zu reflektieren. Diese Versuche, Entwürfe und Konzeptionen werden aufgefasst als das Ergebnis eines Zusammenspiels von Vorstellungen, Ideen, Annahmen bezüglich dessen, was »der Mensch« »ist« und was er in Bezug auf Musik tut, kann, weiß bzw. – sobald eine pädagogisch-didaktische Intention verfolgt wird – sein, tun, können und wissen

soll. Diese Voraussetzungen werden als »Bilder« verstanden, also als Inhalte menschlicher Imagination, die bei der Entwicklung – der Konstruktion – musikpädagogischer Positionen (die nachvollziehbar und intersubjektiv teilbar werden insbesondere in Texten) eine wichtige Rolle spielen.

Wenn beispielsweise für Schneider der »anthropologische Gesichtspunkt« darin besteht, »den ganzen Menschen in seiner Eigenart als natürliches Wesen zu berücksichtigen und sein musikal. Empfinden, Denken und Tun aus dieser Mitte heraus zu verstehen« (Schneider 2005, 16), so artikuliert sich darin nicht allein ein bestimmtes Verständnis von »Anthropologie«, sondern auch vom »(ganzen) Menschen« und von »Musik«: Der Mensch sei vor allem ein »natürliches Wesen«, in dessen Natur es liege, musikalisch zu empfinden, zu denken und zu handeln.[1] Wissenschaft müsse daher – um über diese seine »Natur« Auskunft gewinnen zu können – dort suchen, wo sie sich möglichst unverstellt zeige: Anthropologie solle ihren Ort vor diesem Verständnis topologisch und topographisch bestimmen und widme sich der »biogenen Ebene« (ebd., 17) des Verhältnisses von Mensch und Musik, beziehe psychische Funktionen und kulturelle Manifestationen musikalischen Verhaltens aufeinander und arbeite dabei interkulturell, um eine eurozentrische Perspektive zu erweitern und so kulturspezifische und kulturinvariante Faktoren identifizieren, beschreiben und auseinanderhalten zu können. Die Vorstellung, besonders in außereuropäischen Musikkulturen der »Natur« des in Frage stehenden Verhältnisses nachspüren zu können, provoziert viele weitere Fragen bezüglich der hier veranschlagten Bilder von »Natur«, »Kultur«, implizit auch von »Kunst«: Denn vielleicht liegt es gerade in der »Natur« des Menschen, ein »kulturelles Wesen« (vgl. z. B. Cassirer 1992) zu

1 Eine ähnliche Sichtweise vertritt Marcel Dobberstein (2000): »Der Mensch ist nicht nur Kulturwesen. Eingedenk der Tatsache, daß er auch Naturwesen ist, gilt es den Versuch zuzulassen, nach Invarianzen musikalischer Struktur und Tendenzen musikkultureller Entwicklung Ausschau zu halten. Diese resultieren einerseits aus anatomischen, physiologischen und kognitiven Gegebenheiten und andererseits aus der Einwirkung der biologischen Anlage auf die geistig-kulturellen Formen« (Verlagstext, abrufbar unter: http://www.reimermann-verlag.de/controller.php?cmd=detail&titelnummer=102491&verlag=4 (Stand 11.06.2013).

sein? Wenn ja, kann er dann überhaupt gleichzeitig ein »natürliches Wesen« (Schneider) sein? Und wenn er tatsächlich beides zugleich ist, hätte man mit einer Beschreibung seiner »natürlichen« Eigenart bereits »den ganzen Menschen« erfasst? Worauf basiert die Annahme, »universalistische« anthropologische Aussagen treffen zu können, wenn man den »musizierenden Menschen« am Ursprung, an der Quelle, der »Wiege« menschlicher »Natur« und »Kultur« aufsucht? Ist Beethovens Musik aus einem schamanischen Musikgebrauch »erklärbar«, oder ist in der Rückführung von Musik auf Funktionen ihres Gebrauchs vielmehr eine unzulässige Verkürzung zu sehen? Und wie genau soll sich die musikpädagogische und musikdidaktische »Orientierung« an anthropogenem Wissen, d. h. die Bearbeitung der Differenz von Sein und Sollen gestalten? Liegt sie in einem Fortschreiten von der bloßen »Natur« des Menschen hin zu »Kunst«, oder soll vielmehr ein möglichst »natürlicher« Umgang mit Musik gepflegt werden? In letzterem Fall wäre allerdings – wenn nicht im gegenwärtigen musikalischen Verhalten des Menschen eine Entfremdung vom natürlich-ursprünglichen gesehen wird – das »Sein« des Menschen weitgehend mit seiner »Bestimmung« identisch und der Sinn und die Richtung edukativer Maßnahmen ließen sich nur schwer erklären. In beiden Fällen liegt zudem die Gefahr eines naturalistischen Kurzschlusses – der Ableitung von Sollensbestimmungen aus einem vermeintlichen »Sein« des Menschen – nicht fern. Die Zusammenführung von Mensch und Musik unter dem Topos »Natur« versteht sich keineswegs von selbst, es gibt »den« natürlichen Umgang mit Musik so wenig wie »das« natürliche Wesen des Menschen. Selbst wenn »Natur« als Maßstab und Vorbild gesetzt wird, dürften die Konsequenzen abhängig von den ihr zugewiesenen maßstäblichen und vorbildhaften Eigenschaften differieren. Ist der Mensch in eine ihn umgebende, gemachte Natur (*natura naturata*) hineingestellt, die nachzuahmen ihm – der er selbst Teil von ihr ist – das höchste Ziel bei der Betätigung seiner Einbildungskraft sein muss? Oder soll seine Anverwandlung an die Natur vielmehr darin bestehen, dass er sich ihr schöpferisches Prinzip (*natura naturans*) zu eigen macht, um gleich ihr – doch allein vermittels seiner Vorstellung – Neues und Originäres hervorzubringen (vgl. de la Motte-Haber 2000, 41)?

Ohne sich hier an voreiligen Antworten versuchen zu wollen, mögen diese Andeutungen genügen, um die in dieser Arbeit eingeschlagene Fragerichtung zu kennzeichnen: Es geht nicht um eine Seinsdiagnose des menschlichen Umgangs mit Musik oder um Vorschläge, ihn auf bestimmte Art und Weise sinnvoll und gelingend zu gestalten, sondern um die kritische Reflexion der Beziehungen, in die Vorstellungen von Mensch(en) und Musik(en) in musikpädagogischen Texten gesetzt wurden. Die in den Texten aufscheinenden Bilder sind freilich gekennzeichnet nicht nur durch ihre Pluralität, sondern auch durch ihre Historizität, die deshalb zu einer »doppelten« werden muss, weil auch ein Ansatz zur Erforschung, Interpretation und Kritik der genannten Bilder seine eigene historische Bedingtheit zu reflektieren hat, um nicht der eigenen universalistischen Perspektive zu verfallen (vgl. Wulf/Zirfas 1994, 20).

Dieses Anliegen setzt eine eingehende Diskussion und Reflexion des eigenen Analyseinstrumentariums voraus. Dies gilt insbesondere für den zentralen Begriff des »Menschenbildes«, dessen Verwendung – gewollt oder nicht – den Anschluss herstellt zu Diskursen der philosophischen Anthropologie seit den 1920er Jahren und zur pädagogischen Anthropologie seit spätestens den 1950er Jahren (vgl. Kapitel II.). In musikbezogenen Kontexten fand er deutlich weniger Verwendung als in Pädagogik bzw. Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Bisher eher in der Musikpsychologie anzutreffen, steht eine eingehende musikpädagogische Rezeption, verbunden mit seiner Systematisierung und Theoretisierung, noch aus. Trautner und Kaiser nutzen ihn zur Charakterisierung zentraler Aspekte in Schriften Fritz Jödes (vgl. Kapitel IV. 1.). In der aktuellen Diskussion findet der Begriff zudem bei Christoph Richter eine häufigere Erwähnung. Dies ist nicht zuletzt im Zusammenhang zu sehen mit dessen über viele Jahre verfolgten und noch erfolgenden anthropologischen Dimensionierung der »Didaktischen Interpretation«, zu beobachten insbesondere in seinem Konzept der »Verkörperung«.

Meist ist bei Richter allerdings in einem umgangssprachlichen Sinne vom »Menschenbild« die Rede, ohne dass der Begriff definiert, präzisiert und hinsichtlich seiner Wirkungsgeschichte problematisiert wird

Dies kann durchaus zu Verwirrungen führen. In seiner Rezension von Michael Dartschs Buch »Mensch, Musik und Bildung« hebt Richter das in der Veröffentlichung zum Tragen kommende, »auf ethische und anthropologische Versicherungen gestellte Menschenbild« positiv hervor (Richter 2011, 55). Dieses müsse sogar – an »ethischen Modellen und Tugenden (Liebe, Sensibilität, Kooperationsbereitschaft, Wertorientierung, Nachdenklichkeit, Integrität)« orientiert – »die heute regierenden wirtschaftlich-erziehungswissenschaftlichen Heilsbringer der von Ökonomie bestimmten Bildungspolitiker rot vor Scham werden« lassen (ebd., 54). Wir erfahren also, dass Dartsch das Verhältnis von Mensch, Musik und Bildung am Beispiel einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung nicht nur beschreibt, sondern dabei auch selbst ein Menschenbild entwirft. In diesem Bild artikuliert sich für Richter offensichtlich eine bestimmte Position oder Haltung, die es ihm schätzenswert erscheinen lässt, im Gegensatz zu demjenigen einiger Bildungspolitiker. Das Menschenbild markiert einen Ort und erlaubt damit Richter eine eigene Ortsbestimmung: »Ethik« und »Anthropologie« – inhaltlich charakterisiert durch die genannten Werte – werden als Orientierungspunkte gegenüber »Ökonomie« favorisiert. Dabei gebraucht Richter den Begriff des »Menschenbildes« in einem umgangssprachlichen Sinn (was völlig legitim ist) im Rahmen einer Begründungsstrategie als Substitut bzw. Platzhalter für einen Komplex von Inhalten, Eigenschaften, Motiven, Anliegen und Werten, die teilweise im Text präzisiert, teilweise als evident vorausgesetzt werden (»Ökonomie« konnotiert als »Nicht-Ethik« und »Nicht-Anthropologie«), – was in einer Rezension zugunsten einer Zuspitzung ebenfalls legitim sein mag, jedoch im Versuch der theoretisch-konzeptuellen Fassbarmachung zu Problemen führen kann. So deuten einige Passagen in Richters Veröffentlichung »Musik-Verstehen« von 2012 darauf, dass er seinen Menschenbild-Begriff weitgehend unreflektiert einem frühen pädagogischen Anthropologie-Diskurs übernimmt:

> »Alle Erziehungs- und Bildungsfundamente beruhen auf Menschenbildern, also auf Vorstellungen davon, wie Menschen **sind** und **leben.** Sie alle sind (vorübergehende) Versuche, Konstrukte oder Moden« (Richter 2012, 16; dort auch die Hervorhebungen).

Zunächst fällt sicher nicht nur der unklare Bezug in dem Satz (sind die Bilder Versuche/Konstrukte/Moden, oder die Fundamente, oder beide?) ins Auge, sondern auch die Schieflage der Metapher: In jedem Fall sollen wohl Erziehung und Bildung auf Fundamenten, diese wiederum auf Menschenbildern beruhen, obwohl sich die architektonisch tiefer liegenden Teile eines Bauwerks (hier: Fundamente und Menschenbilder) ja in der Regel gerade durch ihre Beständigkeit auszeichnen, während die Fassadengestaltung (hier: Erziehung und Bildung) durchaus von modischer Kurzlebigkeit sein kann. Menschenbilder müssten daher doch eher etwas »Festes«, »Gültiges« sein, etwas, an dem sich konkrete Bemühungen um Erziehung und Bildung orientieren können. Daher nimmt man auch dem anschließend formulierten Anliegen die in ihm mitschwingende Bescheidenheit – ein Versuch oder Konstrukt zu sein –, nicht ganz ab:

> »Die philosophische Hermeneutik, die im folgenden Text als ein mögliches Fundament von Erziehung und Bildung dargestellt und erprobt wird, ist eine Mischung aus einer Beschreibung, wie der Mensch ist und wie er dieses Sein verwirklichen kann, also eine Mischung aus ontologischer und pädagogischer Beschreibung« (Richter 2012, 17).

Dieses Gefühl bestätigt sich, da im Folgenden die philosophische Hermeneutik nicht nur »lediglich als Methode des Verstehens und der Interpretation«[2] (ebd., 21) eingesetzt wird (wie z. B. bei Kaiser 1976, 124), sondern auch als eine »philosophische Besinnung vom Dasein des Menschen, der sein Leben verstehend lebt« und als eine »Haltung« des Menschen »in Auseinandersetzung mit seiner Welt« (Richter 2012, 12). Da die philosophische Hermeneutik bei Richter mit einem universalistischen Anspruch ausgestattet wird, konterkariert sie ständig die Möglichkeit ihrer eigenen Vorläufigkeit, Konstrukt- und Versuchshaftigkeit. Sie belässt es keineswegs bei »Beschreibungen«, sondern kreiert permanent neue Deutungen, die auf vorigen Deutungen beruhen:

> »Die Suche nach Antworten auf Fragen des Verstehens im Sinne einer philosophischen, das Bild vom Menschen bestimmenden Haltung nenne ich ›das hermeneutische Bewusstsein‹« (ebd., 12).

2 Allein dies wäre u. E. schon ein großer Anspruch.

In diesem Satz bestimmt die Haltung das Menschenbild, obwohl wir oben gesehen haben, dass sie ja selbst ein Menschenbild ist.[3] Die Metaphorik des Gebäudes greift nicht, da das Bild das Bild bestimmt und so das Kausalverhältnis zwar nicht umdreht, aber in einem verschwommenen Beziehungsgefüge aufgehen lässt.

Im Gegensatz zu dem hier skizzierten Verwendungszusammenhang wird das »Menschenbild« – in engem Zusammenhang mit dem »Musikbegriff« – in vorliegender Arbeit als »Leitgedanke« fruchtbar zu machen versucht, an dem sich eine textbasierte Analyse musikpädagogischer Positionen im Hinblick auf für sie konstitutive anthropologische und ästhetische Vorstellungen im Rahmen eines historisch-reflexiven methodologischen Ansatzes orientieren soll. Damit nimmt dieser Ansatz in selbstreflexiver Absicht den Gedanken einer Doppelrolle beider Begriffe in sich auf: Sie werden gleichermaßen als Konstituenten konzeptioneller Entwürfe begriffen wie auch als essentielle Bestandteile eines adäquaten Analyseinstrumentariums. Dessen Formatierung widmen sich die zwei folgenden Kapitel: In Kapitel II. wird die in dieser Einleitung nur angedeutete Fragestellung mit Blick auf zentrale Aspekte philosophischer und pädagogischer Anthropologie präzisiert und zur Grundlage der Entwicklung eines musikpädagogischen Menschenbildbegriffs gemacht. Da dieser – so unsere These – in musikpädagogischen Schriften immer in einem interdependenten Zusammenhang mit einem oder gar mehreren Musikbegriff(en) gesehen werden muss, widmet sich die weitere Argumentation den spezifischen Weisen dieses Zusammenspiels in systemtheoretischer, historisch-anthropologischer sowie poststrukturalistischer Perspektive. Kapitel III. klärt den Gegenstandsbereich, die Systematik sowie die zugrunde gelegten Kategorien und zu betrachtenden Aspekte für das IV. Kapitel, welches den Hauptteil der Arbeit bildet: In ihm werden einzelne musikpädagogische Positionen bzw. Schriften des 20. und 21. Jahrhunderts exemplarisch analysiert, interpretiert und kritisiert im Hinblick auf die je spezifischen Weisen, auf die in ihnen Bilder von Mensch und Musik verhandelt und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Einzeldarstellungen werden durch vier »Plateaus« gegliedert, auf denen die

3 Auf Richters Menschenbild wird in Kapitel IV. 6.2. näher eingegangen.

wichtigsten erarbeiteten Aspekte und Einsichten zusammenfassend dargestellt und reflektiert werden. Am Schluss wird gezeigt, dass diese Aspekte auf zentrale Probleme und Spannungsfelder innerhalb der Diskussion des Verhältnisses von Mensch und Musik im Modus der Veränderung und Verbesserung verweisen, die ein zeitgenössisches musikpädagogisches Denken konzeptionell in den Blick zu nehmen hat.

Abschließend sei eine Bemerkung zum Plural des Personalpronomens – dem »Wir« – gestattet, der in dieser Schrift verwendet wird. Er ist nicht als »pluralis majestatis« gemeint, sondern soll als »pluralis auctoris« zum einen die Auffassung des Autors zum Ausdruck bringen, unweigerlich immer in doppelter Weise in Erscheinung zu treten: als schreibendes Individuum und zugleich als dessen Beobachter aus einer »exzentrischen Position« i. S. Plessners, durch die er sich als Wissenschaftler konturiert. Durch das »Wir« soll insofern jenem Moment der Selbstreflexivität auch sprachlich Ausdruck verliehen werden, das in Kapitel II. eingehend beleuchtet wird.

Zum anderen soll das »Wir« zumindest zeitweilig Gemeinsamkeit mit der Leserschaft herstellen, und zwar immer dann, wenn sie dazu bewogen werden soll, eine bestimmte, im Text entfaltete Perspektive zu teilen. Dafür wird in Kauf genommen, dass diese Gemeinsamkeit so lange nur eine unterstellte ist, bis sie durch Akzeptanz von Begründungen tatsächlich entstanden ist.

II. Methodologischer Teil

II. 1. Menschenbilder. Entwicklung der eigenen Fragestellung in wissenschaftshistorischer Perspektive

II. 1.1. Einführendes zur Begriffsgeschichte des »Menschenbildes«

Der Begriff des Menschenbildes besitzt eine lange und weitreichende Tradition innerhalb der philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion des 20. Jahrhunderts. Die Disziplinen der philosophischen und pädagogischen Anthropologie bedienten sich seiner als einer Metapher, die Erkenntnisse und Wissen, aber auch Annahmen und Vermutungen über »den« Menschen fokussiert und pointiert zu bündeln und damit fassbar zu machen vermochte. Die aus sehr unterschiedlichen und teilweise gar entgegengesetzten Verständnissen vom »Sein« oder vom »Wesen« des Menschen resultierenden wissenschaftlichen Kontroversen scheinen – wie freilich erst im Nachhinein durch Kritik und Reflexion deutlich wurde – der bereits in dem Begriff des Menschenbildes häufig mitgedachten apodiktischen Gewissheit geschuldet zu sein, mit einem Teil das »Ganze« des Menschen erkannt zu haben, ohne zu bedenken, dass der Begriff zwar einzelne – wenngleich wesentliche – Aspekte und Eigenschaften benennt und akzentuiert, jedoch immer zugleich andere ausblendet. Auf diese Weise mochte zuweilen der Eindruck entstehen, der Begriff sage weniger über das Objekt der Erkenntnis aus, als vielmehr über die Perspektive des fragenden bzw. behauptenden Subjekts. Diese Identität von Subjekt und Objekt der Erkenntnis wird von der Anthropologiekritik der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem Hauptargument gegen eine »anthropologische Betrachtungsweise« (Bollnow) und die ihr (laut Foucault) innewohnende Neigung zum »Anthropologismus« geschärft. Die aus diesen neuen Einsichten gezogenen Schlüsse reichen von der Ankündigung eines möglichen baldigen Verschwindens des Menschen (vgl. Foucault 1974, 460–462) zu Konzeptionen negativer oder kritischer Anthropologie, die die Unmöglichkeit eines Begriffs vom Menschen im Schlagwort der »anthropologischen Differenz« (Kamper) als Reflexionsmoment in ihr Nachdenken aufnehmen.

Wenn also mit dem Begriff des Menschenbildes wie mit den Arbeitsweisen pädagogischer Anthropologie überhaupt – denn in deren Tradition finden wir uns unweigerlich wieder, wenn wir nach dem Menschenbild in musikpädagogischen Ansätzen fragen – methodologische Probleme von nicht geringer Tragweite verknüpft sind, erscheint es legitim, Bedenken zu äußern 1. gegen eine Fruchtbarmachung jenes Begriffs generell sowie 2. eine (wenngleich differenzierende) Adaption von Fragestellungen, Methoden und Interpretationsmustern einer von manchen schon totgesagten Disziplin, zumal diese sich als Spielart allgemeiner Pädagogik nicht nur inhaltlich, sondern auch formal von einem spezifisch musikpädagogischen Fragen unterscheidet, welches schließlich »fachdidaktisch« mit Blick auf einen »Gegenstand« bzw. »Inhalt« Musik formatiert ist.

Die vorliegende Arbeit kann weder eine »Wiederbelebung« überholter geisteswissenschaftlicher Paradigmen im Sinne haben, noch eine bloße musikpädagogische Wendung des vielzitierten Bollnowschen Diktums, mit dem Menschenbild gleichsam »den Schlüssel« (Bollnow 1968, 16) zu einer theoretischen Konzeption in den Händen zu halten. Aus sprachkritischer Sicht ähnelte eine derartige Lesart stark der Suche nach der »›Figur im Teppich‹« (Iser, zitiert bei Eco 2004, 45) als »einem einzigen noch verborgenen Geheimnis« (ebd.), dessen Kenntnis ein richtiges Verstehen eines Textes erst ermöglichte. Vielmehr muss eine semantische Interpretation in diesem Fall durch eine kritische ergänzt werden (vgl. ebd., 43ff.). Sehr wohl versprechen wir uns aber einen Gewinn aus einem »humanwissenschaftlich« dimensionierten Ansatz, in dem das Menschenbild als Leitgedanke fungiert, unter dem musikpädagogische Schriften (neu) gelesen werden können, und in dem die Fokussierung auf das in ihnen gedachte Verhältnis von Mensch und Musik differenziert im Sinne einer systematisch-kritischen Analyse vorgenommen wird. Die Kenntnis der wissenschaftshistorischen Problematik verpflichtet umso mehr zu einem hohen Grad an Selbstreflexivität der eigenen Perspektive, und zwar von der Formatierung des in dieser Arbeit verfolgten Menschenbild-Begriffs über seine Schärfung zu einem Analyseinstrument für musikpädagogische Konzeptionen bis zu dessen (exemplarisch geleisteter) konkreter Anwendung.

Wenn im Folgenden einzelne Schlaglichter auf den erziehungswissenschaftlich-anthropologischen Diskurs geworfen werden, geschieht dies nicht bloß als ein Verweis darauf, dass andere sich bereits früher mit ähnlichen Fragen in anderen Kontexten befasst haben. Vielmehr soll versucht werden zu zeigen, dass die Suche nach »Menschenbildern« insbesondere mit Blick auf ihre disziplingeschichtliche Vergangenheit vor einem Begründungsproblem steht. Eine kursorische Darstellung zentraler Punkte der Anthropologiekritik der 1960er und 70er Jahre (sowie dessen, woran sie Anstoß nahm) soll als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines methodologischen Zugangs zur Analyse von Menschenbildern in musikpädagogischen Schriften dienen.

II. 1.2. Anthropologie und Pädagogik

Der systematischen Erforschung von Menschenbildern haben sich in der Vergangenheit vor allem die philosophische Anthropologie als Teilbereich der Philosophie (vgl. Thies 2009, 15), sowie in pädagogischen Kontexten die pädagogische Anthropologie als Teilbereich der Erziehungswissenschaft gewidmet (vgl. Meinberg 1988, 8). Während die philosophische Anthropologie die Fragen stellt und gestellt hat 1. »Wer sind wir« (als eine Selbstverständigung über das, was unsere Identität als Menschen ausmacht) und 2. »Was ist der Mensch?« (vormals aufgefasst als die Suche nach dem »Wesen des Menschen«, heute eher bescheidener als die Sammlung empirischer Erkenntnisse den Menschen betreffend zur Schaffung eines Orientierungswissens, vgl. Thies 2009, 10f.),[1] untersucht die pädagogische Anthropologie bzw. die

1 Auf die Richtung der »Philosophischen Anthropologie« – die insbesondere für die frühe pädagogische Anthropologie die maßgebliche Bezugsdisziplin darstellte – kann in unserem Zusammenhang nur am Rande eingegangen werden. Es sei aber darauf hingewiesen, dass eine »Suche nach Menschenbildern« in deren Tradition und damit gewissermaßen in einem sehr viel größeren Kontext einer »Geschichte menschlicher Selbstbefragung« verortet werden könnte. Deren genauer Beginn kann unmöglich datiert werden, möglicherweise ist er in den frühen Kosmologien und Kosmogonien des Altertums zu suchen. Doch gewinnt ein solches Fragen mit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert eine neue Qualität. Gerhard Arlt bezeichnet Wilhelm Dilthey als »Geburtshelfer der modernen Anthropologie« (Arlt 2001, 29), da er mit der Begründung der Geisteswissenschaften der Philosophie nach dem »Zusammenbruch der metaphysischen Ordnung« eine neue Orientierung geschaffen

historisch ausgerichtete Menschenbild-Anthropologie als deren Teilbereich, wie diese Fragen in pädagogischen Kontexten und Theorien beantwortet wurden und werden. Den Beginn einer Verknüpfung von Anthropologie und Pädagogik führt Wulf bis auf das 17., vor allem aber das 18. und 19. Jahrhundert zurück, wo sie sich z. B. in den Werken Rousseaus, Kants und Pestalozzis zeige. Rudolf Lassahn führt als wichtige Referenzen sowohl den Sophisten Protagoras bzw. dessen berühmt gewordene *homo-mensura*-Formel (»›Den Maßstab für alle Dinge bildet der Mensch‹«; Protagoras, zitiert bei Lassahn 1995, 287) an, als auch vor allem Immanuel Kant, der im Vorwort seiner »Logik« den Aufgabenbereich der Philosophie mit vier Fragen absteckte und diesen Fragen einzelne Disziplinen zuordnete:

> »1.) Was kann ich wissen? – 2.) Was soll ich tun? 3.) Was darf ich hoffen? 4.) Was ist der Mensch? Die erste Frage beantwortet die Metaphysik, die zweite die Moral, die dritte die Religion, und die vierte die Anthropologie. Im Grunde könnte man aber alles dieses zur Anthropologie rechnen, weil sich die drei ersten Fragen auf die letzte beziehen« (Kant 1977 [1800]), 448).

Einerseits erlangten diese Passagen in ihrer philosophischen wie pädagogischen Rezeption Bedeutsamkeit für das Selbstverständnis einer sich erst etablierenden Disziplin »Anthropologie«, andererseits wird

habe. Den Austritt des Menschen als »endliches, individuelles Wesen und Subjekt-Objekt der Geschichte« aus dem »festen Bezugsrahmen des Kosmos, des Seins der göttlichen Weltordnung« und das darin sich artikulierende »anthropozentrisches Weltbild« habe er als Aufgabe verstanden, »aus der jeweiligen fachwissenschaftlichen Perspektive den Vorgang der kulturellen Objektivation zu spiegeln, die geschichtlich-gesellschaftliche Welt in ihrer Gesamtheit«, nunmehr also »metaphysikfrei«, zu zeigen (alle Zitate ebd., 29f.). Erst seit dem 20. Jh. jedoch wird der Mensch mit der Systematisierung dieser »Selbstbefragung« in der Anthropologie als einer eigenständigen philosophischen Disziplin sozusagen zu einem Paradigma. Eingeleitet mit Max Schelers Schrift »Die Stellung im Kosmos« 1928 sowie Helmuth Plessners Studie »Die Stufen des Organischen und der Mensch. Eine Einleitung in die philosophische Anthropologie«, hatte die Disziplin ihre große Zeit in den 20er und 30er Jahren. Führende Teilnehmer der Debatte neben den genannten waren u. a. Arnold Gehlen, Michael Landmann, Otto Friedrich Bollnow und Ernst Cassierer (vgl. Lassahn 1995, 257–265). Besonders in der »geisteswissenschaftlichen« Pädagogik wurden ihre Ergebnisse rezipiert, bis dann in den 60ern Jahren (u. a. bewirkt durch die Arbeiten Heinrich Roths) die Philosophie ihren Rang als erste Bezugsdisziplin für die Pädagogik verlor.

die Ableitung einer Vorrangstellung der Anthropologie unter Berufung auf Kant insbesondere bei Foucault zum Anstoß von Kritik (s. u. Kapitel II. 1.4.).

Als entscheidend für Menschenbilder in Pädagogik und Erziehung stellt Wulf die in ihnen wirksame Unterscheidung zwischen Sein und Sollen des Menschen vor dem Hintergrund jeweils spezifischer Vorstellungen »über menschliche Bildsamkeit, Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit« (Wulf 2001, 193) heraus. In unserer Arbeit betreiben wir insofern pädagogische Anthropologie, als wir – wenn auch im Folgenden Präzisierungen vorgenommen werden müssen – im Sinne des dritten von Hans Scheuerl unterschiedenen Typus' pädagogisch-anthropologischen Fragens leitenden Menschenbildern für (in unserem Falle musik-)pädagogische Entwürfe nachgehen.[2]

Auch wenn mit Hermann Nohls »Pädagogischer Menschenkunde« (1929) und Otto-Friedrich Bollnows »Wesen der Stimmungen« (1941) bereits frühe Ansätze vorlagen, begann »Pädagogische Anthropologie« sich als Disziplin seit etwa den 60er Jahren zu etablieren und fand namhafte Vertreter in Autoren wie Werner Loch, Otto Friedrich Bollnow, Martinus J. Langeveld, Andreas Flitner, Josef Derbolav und Heinrich Roth. Dabei zeigte sie sich jedoch keineswegs einheitlich, weder in Abgrenzung zur Philosophischen Anthropologie, zu anderen Wissenschaften oder auch nur zu anderen Positionen innerhalb der Pädagogik (vgl. Wulf 2001, 193ff.). Dennoch hat Meinberg zwei Grundabsichten ihrer Beschäftigung mit Menschenbildern – denn um diese geht es uns in erster Linie – herausgestellt: 1. In re-konstruktiver Absicht suche sie aus pädagogischen Theorien das jeweils – meist implizit – zugrunde liegende Bild vom Menschen durch Beschreibung explizit zu machen. Ansätze bieten dabei a) Einzeluntersuchungen (z. B. zum Menschenbild bei Rousseau, Pestalozzi usw.), b) epochalgeschichtliche Untersuchungen (z. B. »das romantische Menschenbild«), c) wissenschaftshistorische Untersuchungen (z. B. zur Beeinflussung

2 Scheuerl nennt außerdem den »*integrative*[n] Typ« (für den der Ansatz Heinrich Roths exemplarisch sei; s. u.) sowie den »*daseinsanalytische*[n] Typ« (der Einzelphänomene des menschlichen Lebens danach befrage, was sie über die »›conditions humaines‹« aussagen) (Scheuerl 1981, 13–18; dort auch die kursiven Hervorhebungen).

pädagogischer Theorie durch externe Wissenschaften) sowie d) problemgeschichtliche Untersuchungen (z. B. mit Blick auf die menschliche Lern- und Erziehungsfähigkeit). 2. In konstruktiver Absicht versuche sie Leitbilder für die Erziehung und Entwicklung des Menschen zu entwerfen, wie dies Karl Dienelt sowie Helmut Danner verfolgt haben (vgl. Meinberg 1988, 9f.). Traditionell geisteswissenschaftlich orientiert, geriet die Menschenbild-Forschung der 60er Jahre Meinberg zufolge in einen Gegensatz zur zeitgleich sich vollziehenden »realistischen Wende« der Erziehungswissenschaft, deren empirisch-sozialwissenschaftliche Perspektive sich mehr und mehr durchzusetzen begann. Eine Art Annäherung markiere Roths »Pädagogische Anthropologie«, an deren Ende jedoch trotz des realistischen Ansatzes ein bildhafter anthropologischer Entwurf stehe (vgl. Roth 1971, 366 sowie Bilstein 2007; siehe folgendes Kapitel). Die moderne Menschenbild-Forschung (Lassahn, Menze, Weis u. a.) verstehe ihre Arbeiten (im Sinne von Punkt 1, s. o.) als ideengeschichtliche Rekonstruktionen mit einem bescheideneren Anspruch als die frühere (vgl. auch Bilstein 2008, 51f.). Als Reflexionswissenschaft leiste sie vornehmlich Zeit- und Kulturkritik sowie Kritik an immanenten Menschenbildern in Institutionen, Gesellschaften usw. Wulf versteht seinen eigenen Ansatz (sowie den von Kamper, Zirfas, Mollenhauer und Lenzen) als einen »plurale[n]-historische[n]«, der den Menschen als »›homo absconditus‹« begreift und ihn im »Modus der Pluralität, Reflexivität und doppelten Historizität« verortet (Wulf 2001, 196).

Nach wie vor scheint jedoch der Bollnowsche Anspruch, mit dem Menschenbild geradezu nach dem »Schlüssel zur Interpretation einzelner Ansätze« (Bollnow 1968, 16) zu suchen, nicht völlig verworfen. Nach Lassahn zeigt sich die

> »Relevanz pädagogisch-anthropologischer Fragestellung [...] in der Überprüfung der Praxis in allen ihren Ausprägungen, in gehandhabter Erziehung, im Unterricht, im Lernprozeß und in der Institution Schule. Diesen Bereichen liegen genau wie der Theorie implizite Menschenbilder zugrunde« (Lassahn 1995, 291).

Mit der Berufung auf den *homo mensura*-Satz des Protagoras erscheinen das »gesamte Sein und der Ablauf allen Geschehens in dieser Welt [...] in einer ›menschlichen Perspektive‹« (vgl. Menze 1993, 7).

Die dabei bestehende und bisher nur angedeutete methodologische Problematik (und damit die Gründe dafür, dass Wulf und andere pädagogische Anthropologie als »historisch-reflexive« formatieren; vgl. z. B. Wulf 1994, 14ff.), soll mit einem Beispiel aus dem erziehungswissenschaftlichen Anthropologie- und Menschenbild-Diskurs der 60er und 70er Jahre illustriert werden, damit vor dessen Hintergrund die Konturen des eigenen erkenntnistheoretischen Ansatzes schärfer umrissen werden können.

II. 1.3. Zur Problematik von Menschenbildern am Beispiel von Heinrich Roths »Pädagogischer Anthropologie«

Den Einstieg in diese Diskussion kann das Beispiel von Heinrich Roths »Pädagogischer Anthropologie« bieten. An deren Konzeption als »pädagogische[...] Handlungs- und Persönlichkeitslehre« und der Rezeption und Kritik, die sie erfuhr, treten die aus heutiger Sicht anzuführenden Bedenken gegen eine Argumentation zu Tage, die »den« Menschen als Leitgedanken zu ihrem Ausgangs- und Mittelpunkt zu machen versucht. Der erste Band, erschienen 1966, verfolgt »Bildsamkeit« und »Bestimmung« des Menschen als Leitgedanken, während Band II (»Erziehung und Entwicklung«) der »Darstellung der Entwicklungs-, Lern- und Erziehungsprozesse, die den Menschen in die mündige Selbstbestimmung zu führen vermögen« gewidmet ist. Insgesamt ist für Roth die Frage nach den Bedingungen für Reife und Mündigkeit ein zentraler Orientierungspunkt: In Auseinandersetzung mit Debolav, Flitner und Loch und in Abkehr von der von diesen vertretenen »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« befragt er aber keine beobachtete oder beobachtbare »Erziehungswirklichkeit« nach Erkenntnissen über den zu erziehenden Menschen und über geeigneten Methoden seiner Belehrung, sondern die Erfahrungswissenschaften, hauptsächlich Psychologie und Soziologie.[3] Insbesondere diese Integ-

3 Roth charakterisiert seinen Ansatz in einem Vortrag von 1965 wie folgt: »Ich wollte mit den beiden Beispielen illustrieren, daß ich mit pädagogischer Anthropologie Grundlagenforschung meine, worunter ich eine *Wissenschaftliche Radikalität* der pädagogischen Forschung verstehe, die sich (im Gegensatz zu einer bloßen Adaption der Pädagogik an die Zeitfragen, so wichtig diese als

ration empirischer Forschung markiert den Übergang von einer philosophisch-orientierten Pädagogik zu einer Erziehungswissenschaft, die Roth als eine »datenverarbeitende Integrationswissenschaft« verstand. Doch vollzog sich diese »realistische Wendung« nicht als radikaler Bruch mit dem Überkommenen: Zwar lieferten die empirischen Wissenschaften das grundlagentheoretische Fundament für das praktische Erziehungshandeln, doch ermöglichte erst die Hermeneutik die Integration sowie das Verstehen der von der Empirie gelieferten Daten. Die Philosophie hat hier also weiterhin eine Vermittlerfunktion, der sie unter anderem dadurch nachkommt, indem sie ein »Bild« vom Menschen schafft: Im Kontext von »realistischer Wendung« und empirischer Erziehungswissenschaft bietet das Leitbild des reifen und mündigen Menschen Orientierung, steht am Ende des »realistischen« Ansatzes doch ein (wenn auch empirisch »gesicherter«) bildhafter anthropologischer Entwurf, nämlich der »einer reifen, mündigen, verantwortungsfähigen und -bereiten Person« (Roth 1971, 366; vgl. Bilstein 2007). Roth weist dabei auf die Notwendigkeit eines geschlossenen Bildes für pädagogische Belange hin. Während es der Psychologie obliege, eine detaillierte Feinanalyse mikropsychischer Phänomene vorzunehmen, müsse die Pädagogik makropsychologische Aussagen machen, da sie nicht auf das Detail, sondern auf Durchsicht aus sei. Die große Ambitioniertheit des Rothschen Vorhabens, nicht nur einzelne Aspekte des Menschen zu beleuchten, sondern »die *ganze Person*« (Roth 1965, 161; dort auch die kursive Hervorhebung) in den Blick zu nehmen, führt ihn einerseits zu einer sehr umfangreichen Ausbreitung positiven Wissens über den Menschen, die schon durch ihre schiere Materialfülle die Komplexität der Unternehmung veranschaulicht. Sie stellt ihn aber gleichzeitig vor das Problem, diese Komplexität aus pragmatischen Gründen reduzieren, das Material ordnen und dem

> Ausgangspunkt für Forschung sein mögen) auf den Menschen zu richten hat, im Sinne einer *Realanthropologie,* die die Abgründe und Untiefen des Menschen nicht umgeht oder beschönigt, sondern durchforscht und durchdenkt, und im Sinne einer *Idealanthropologie*, die ebenso um die Fragwürdigkeit wie um die Unentbehrlichkeit von Normen für menschliches Verhalten weiß - eines Menschen, der sich selbst fragwürdig geworden ist und der trotzdem weiß, daß er von seiner eigenen Selbstauslegung leben muß« (Roth 1994 [1965], 161f.).

Wissen eine Richtung geben zu müssen. Denn das gewonnene Bild ist keineswegs frei von Wertungen und kann es auch nicht sein, da bereits der Ausgangspunkt des Fragens durch Wertungen bestimmt ist: Der Mensch sei nicht nur erziehbar (*homo educabilis*), sondern auch erziehungsbedürftig (*homo educandus*);[4] mit der Bildsamkeit allein ist es nicht getan, sondern sie ist immer schon mit seiner Bestimmung enggeführt; der Mensch kann nicht nur eigene Anlagen entwickeln, sondern soll sie auch in reifer und mündiger Weise innerhalb eines demokratischen Gemeinwesens zur Geltung bringen.

Wir werden auf dasjenige, was in dem »Bild«-Begriff eigentlich impliziert ist, im folgenden Kapitel eingehen. An dieser Stelle richtet sich unser Interesse zunächst auf die Triftigkeit des Rothschen Bildes und des methodologischen Ansatzes, dem es sich verdankt. Sie soll in einer Betrachtung von Rezeption und Kritik des Werkes verdeutlicht werden.

Ein äußerlicher, aber nicht zu unterschätzender Indikator für ein sich wandelndes Selbstverständnis innerhalb der pädagogischen Anthropologie sind die Verkaufszahlen des zweiten Bandes von Roths »Pädagogischer Anthropologie«. Erst fünf Jahre später veröffentlicht, waren dem Band »Erziehung und Entwicklung« kein vergleichbarer Verkaufserfolg, aber auch keine vergleichbare Resonanz in der Fachwelt beschieden. Gründe dafür sind in der aufkommenden und aus verschiedenen Quellen sich speisenden Kritik an anthropologischen Konzepten generell sowie Roths Ansatz im Speziellen zu suchen. Es sind in erster Linie methodologische Probleme, auf die sie verweist und die bei Bilstein 2007 zusammengefasst sind (Bilstein 2007, 184–189):

- Das Problem der Integration einer Vielzahl heterogener Ansätze;
- die mangelnde Reflexion der Historizität der eigenen Fragestellung sowie des Geltungsbereichs ihrer Ergebnisse;
- die Hybris des Anspruchs, Aussagen über »den« Menschen zu machen, welcher bereits zu diesem Zeitpunkt (z. B. mit Blick auf die Annales-Schule) fragwürdig geworden war;

4 Dieser Gedanke findet sich bereits bei Kant eingehend formuliert: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht« (»Über Pädagogik«, Kant 1977 [1803], 699).

– die Dominanz US-amerikanischer Referenzen (Lerch, Jung, Mead, Piaget) und das Fehlen von französischen;
– eine Normativität, die in erster Linie sozialwissenschaftlich legitimiert und unzureichend begründet sei, sowie
– der dabei unterlaufene naturalistische Kurzschluss, dass empirisch gewonnene Fakten einen Geltungsanspruch auf dasjenige erheben, was in der Erziehung angestrebt werden soll.

Weitere zu dieser Zeit aufkommende Kritikpunkte an anthropologischen Konzepten konkretisieren sich in der Arbeit der Kulturanthropologie (vgl. z. B. Wulf 2004, 83). Sie betreffen vor allem den von den solcherart gewonnenen Erkenntnissen implizit beanspruchten universalen Geltungsbereich, der angesichts der stark kulturell determinierten Bedingungen u. a. erzieherischer Norm- und Wertvorstellungen stark relativiert werden müsse (man denke auch an die Arbeiten Margaret Meads). Bilstein charakterisiert Roths Bild vom reifen Menschen im historischen Rückblick resümierend als »ein argumentationsgeschichtliches *Historienbild mit manchmal deutlichen, manchmal undeutlichen Stellen, mit einer Reihe von blinden Flecken* und vielen äußerst liebevoll ausgemalten Details« (Bilstein 2007, 189; dort auch die kursive Hervorhebung). Die anhand dieses Beispiels illustrierte spezielle Kritik am Roth'schen Menschenbild soll nun anhand zweier anthropologiekritischer Stimmen (eine umfassendere Übersicht über einschlägige Kritikpunkte an pädagogischer Anthropologie der 50er bis 70er Jahre findet sich bei Wulf 1994, 11ff.) in einen größeren Kontext gestellt werden.

II. 1.4. Zur Kritik anthropologischer Ansätze bei Kamper und Foucault

Die in der erziehungswissenschaftlichen Roth-Rezeption aufscheinenden Kritikpunkte stehen in Zusammenhang mit Hinweisen auf ein strukturelles Problem der Unmöglichkeit eines Begriffs vom Menschen, wie sie u. a. von dem Erziehungswissenschaftler Dietmar Kamper sowie dem Philosophen und Historiker Michel Foucault artikuliert wurden. Während Kamper mit Blick vor allem auf die pädagogische Anthropologie argumentiert, stellt Foucault die Gültigkeit eines anthropologischen Paradigmas aus diskursanalytischer Sicht generell in

Frage. Eine zentrale Einsicht der methodologisch-argumentierenden Anthropologiekritik bei Kamper ist, dass die Wahl der Methoden der pädagogischen Anthropologie immer bereits von einem Menschenbild ausgeht. Beschreibungen seien immer Selbstbeschreibungen, da der Beschreibende immer auch der Beschriebene sei und aufgrund dieser »Verstrickung« nicht »von außen« beschreiben könne. Kamper beschreibt eine »anthropologische Differenz« als »Signatur für das am Menschen, das durch Denken nicht identifizierbar ist« (Kamper 1973, 153). Grund dafür ist die Identität von Subjekt und Objekt des anthropologischen Fragens: »[D]er Umstand, daß das ›Objekt‹ der Humanwissenschaften zugleich ›Subjekt‹ dieser Wissenschaften ist, daß der ›Gegenstand‹ der Anthropologie selbst Anthropologie betreibt« (ebd., 22), führe zu einer prinzipiellen anthropologischen »Unabschließbarkeit« (ebd., 25). »Die Anthropologie steht vor dem Problem, ein ›Objekt‹ zu verstehen, das sich selbst versteht oder schon immer verstanden hat, und sieht sich nun in dieses Selbstverständnis als Moment eingelassen« (Kamper 1983, zitiert bei Ricken 1999, 237). Daraus entspringt die Forderung nach einer stark selbstreflexiven Perspektive und methodologischer Offenheit. Da kein eindeutiger Begriff vom Menschen möglich sei (Identifizierungsunmöglichkeit), existiere der Mensch als »›offene Frage‹ (Plessner).... Es kann (auch inhaltlich) keinen Begriff der menschlichen Identität, wohl aber den einer ›anthropologischen Differenz‹ geben« (ebd., 238).

Bei Foucault klingt diese Kritik teilweise ähnlich, hat aber andere Voraussetzungen und führt zu anderen Schlüssen. In intensiver Auseinandersetzung mit der Kantischen Formel von der Anthropologie als Bezugspunkt für Metaphysik, Moral und Religion gelangt er in Abkehr von der nachkantischen Subjektphilosophie (insbesondere der Phänomenologie Hegels, Husserls und der Existenzialisten) zu der Auffassung, die Anthropologie bilde bei Kant keineswegs eine *prima philosophia*, sondern bloß eine Episode auf dem Weg zur Transzendentalphilosophie, die als Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis von viel fundamentalerer Qualität für die Frage nach dem Menschen sei[5] (vgl. Foucault 2010, 66–101 sowie ebd. das

5 An dieser Stelle sei auf die Kluft hingewiesen, die sich auftut zwischen Foucault und einigen Vertretern pädagogischer Anthropologie (z. B. Rudolf

Nachwort von Andrea Hemminger auf 121–123). Er charakterisiert den Menschen als »empirisch-transzendentale Dublette, weil er ein solches Wesen ist, in dem man Kenntnis von dem nimmt, was jede Erkenntnis möglich macht« (Foucault 1974, 384). Die Lösung ist bei ihm keine »kritische Anthropologie« wie bei Kamper, sondern ein Erwachen der Philosophie aus dem »anthropologische[n] Schlaf« (ebd., 410):

> »In unserer heutigen Zeit kann man nur noch in der Leere des verschwundenen Menschen denken. Diese Leere stelle kein Manko her, sie schreibt keine auszufüllende Lücke vor. Sie ist nichts mehr und nichts weniger als die Entfaltung eines Raums, in dem es schließlich möglich ist zu denken« (ebd., 412).

Gründe für die Instabilität des humanwissenschaftlichen Paradigmas und die ständige Gefahr des »Anthropologismus« für andere Wissenschaften, die sich seiner als Mittelglied bedienen – und die bei Foucault im »Trieder des Wissens« aufgehoben sind, bestehend aus deduktiven und empirischen Wissenschaften sowie dem philosophischen Denken –, sind laut Foucault nicht die »extreme Dichte«, der »metaphysische Status« oder die »unauslöschliche Transzendenz« ihres Erkenntnisgegenstandes, sondern »die Komplexität der erkenntnistheoretischen Konfiguration, in die sie sich gestellt finden« (alle Zitate Foucault 1974, 418). Die gegenwärtige Situation zeige eine sich im Wandel befindliche Diskursformation, in der die Rede vom Menschen zunehmend weniger triftig erscheine, er werde als »eine sehr junge Erfindung«, eine »einfache Falte in unserem Wissen« verschwinden, »sobald das Wissen eine neue Form gefunden haben wird« (ebd., 27).

Lassahn, s.o.), und die sich aus einer geradezu entgegengesetzten Kant-Rezeption ergibt. Während diese die berühmt gewordene Passage aus Kants »Logik« (in der er die vier Fragen der Philosophie letztlich auf den Menschen bezieht) als Ausgangspunkt für ein auf den Menschen gerichtetes Fragen nehmen (welches durch die Anlehnung an das prominente Vorbild gleichsam legitimiert erscheint), bezichtigt Foucault die Anhänger einer nachkantischen Subjektphilosophie einer Vermischung der (bei Kant strikt getrennten) Bereiche der Kritik, Anthropologie und Transzendentalphilosophie und nennt die Anthropologie einen Motor einer Destrukturierung der Philosophie (vgl. Foucault 2010, 125).

II. 1.5. Konsequenzen

Die zuletzt referierte – und natürlich ihrerseits zeitgebundene – diskurstheoretische Sichtweise entspringt aus einer sehr breit angelegten historischen Betrachtung, spricht von Zeiträumen langer Dauer und weder ihre Widerlegung noch ihre Bestätigung kann hier unser Anliegen sein. Doch scheint die weitere wissenschaftshistorische Entwicklung auch mit Blick auf den pädagogischen Anthropologiediskurs Foucault zumindest teilweise Recht zu geben: »Anthropologie als geschlossenes normatives Wissenssystem gibt es nicht mehr. Entsprechendes gilt für die pädagogische Anthropologie« (Wulf 1994, 8). Wulf betont zugleich die Notwendigkeit, weiterhin Anthropologie zu betreiben, allerdings als historische-pädagogische Anthropologie (vgl. ebd., 14ff.). Essentiell für ihr Selbstverständnis sei die Aufnahme von bzw. die Auseinandersetzung mit Anthropologiekritik. Dazu gehöre auch ein Bewusstsein für die Gefahr eines kurzschlüssigen Anthropologismus, wie Foucault sie formulierte:

> »Die geringste Abweichung im Verhältnis zu diesen strengen Ebenen läßt das Denken in das von den Humanwissenschaften besetzte Gebiet stürzen. Dabei rührt die Gefahr des ›Psychologismus‹, des ›Soziologismus‹ – dessen, was man mit einem Wort als ›Anthropologismus‹ bezeichnen könnte –, die sofort bedrohlich wird, sobald man zum Beispiel die Beziehungen des Denkens und der Formalisierung nicht korrekt reflektiert oder sobald man die Seinsweisen des Lebens, der Arbeit und der Sprache nicht wie notwendig analysiert. Die ›Anthropologisierung‹ ist heutzutage die große innere Gefahr der Wissenschaften« (Foucault 1974, 417).

Indem wir ein selbstreflexives Moment in die Formatierung des Untersuchungsgegenstandes und der Methodik seiner Analyse einfließen lassen sowie den Geltungsanspruch der mit ihrer Hilfe gewonnenen Einsichten entsprechend relativieren, glauben wir, es uns erlauben zu können, noch nach dem »Tod des Menschen« von ihm zu sprechen, ebenso wie von »Bildern«, die andere von ihm »hatten« und »haben«. Eine partielle Adaption der Foucaultschen Perspektive erscheint gerade dazu geeignet, Mythen über den Menschen und sein gedachtes, intendiertes und erwünschtes Verhältnis zu Musik innerhalb des musikpädagogischen Diskurses freizulegen. Sie ist als Metaperspektive geeignet, Aussagen als Einheiten von Diskursen in einem größeren histo-

rischen Kontext zu beschreiben und so das zu leisten, was Bilstein für die gegenwärtige Arbeit pädagogischer Anthropologie einfordert: »Pädagogische Anthropologie können wir inzwischen nicht mehr betreiben, ohne *die historischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen ihrer eigenen Entstehung, ihrer Sprache und ihrer Begriffe* zu reflektieren«. Diese Reflexivität habe – so Bilstein im Rekurs auf Wulf – »im Rahmen einer doppelten Geschichtlichkeit« insbesondere »der Geschichtlichkeit der Gegenstände und der Geschichtlichkeit der Analyseinstrumentarien, der Mentalitäten und Weltdeutungsmuster« zu gelten (Bilstein 2007, 190).[6] Die Akzeptanz der Unmöglichkeit, den Menschen zu definieren wäre dann ein erster Schritt zu einem positiven und produktiven Umgang mit ihr: »Der Mensch ist nicht definierbar (so Plessner, so Sonnemann), und es ist ›gut‹, daß er nicht definierbar ist« (Kamper 1997, 86).

II. 1.6. Eine anthropologische Perspektive als Chance für musikpädagogische Reflexion

Es ist allerdings nicht ganz leicht, in der jüngeren Pädagogischen Anthropologie Selbstdefinitionen ausfindig zu machen, die das eigene Anliegen anders als nur *ex negativo* bestimmen. Bei aller Betonung von Reflexivität und Historizität für einen anthropologischen Ansatz bei Wulf/Zierfas klingt die eigentliche Begründung für diesen doch eher allgemein:

> »An pädagogischer Anthropologie halten wir nicht aus Sentimentalität, Nostalgie oder falschem Traditionsbewusstsein fest, sondern weil diese Fraugestellung erforderlich ist, um die sich wandelnden anthropologischen Voraussetzungen von Erziehung und Pädagogik zu bearbeiten« (Wulf/Zirfas 1994, 8).

Auch unsere bisherigen Ausführungen beschäftigten sich allein mit der Frage, ob es wohl möglich oder erlaubt sei, sich trotz aller berechtigter

6 Diese Auffassung scheint in der erziehungswissenschaftlichen Anthropologie-Debatte seit etwa Mitte der 90er Jahre weitgehend Konsens erlangt zu haben (vgl. Wulf/Zierfas 1994 Vorwort; Tenorth 2000): Zumindest der Anspruch, eine Grundlegungsfunktion für die allgemeine Erziehungswissenschaft zu besitzen wie noch in ihrer Hochzeit zwischen 1945 und 1975, begegnet in jüngeren Veröffentlichungen kaum noch (vgl. die Sammelbesprechung von Literatur zu diesem Thema bei Tenorth 2000).

Einwände heute noch Texten unter einer »menschlichen Perspektive« (Lassahn) zuzuwenden. In der Tat ist aber – wie unschwer zu erkennen – eine Triebfeder unserer Arbeit die Annahme, dass dieses Unterfangen sogar gewinnbringend und sinnvoll sein kann. In der hier eingenommenen musikpädagogischen »Außenperspektive« auf die erziehungswissenschaftliche Debatte könnte der Vorteil bestehen, dass man eine Disziplin sicher nicht um ihrer selbst willen zu betreiben versucht sein wird. Auch wird hier weniger die Ansicht vertreten, dass die »anthropologischen Voraussetzungen« von Erziehung und (Musik)Pädagogik im Wandel befindlich sind, sondern dass sich vor allem die Modi der Bezugnahme auf den Menschen innerhalb dieser Disziplinen verändert haben und eben diese unterschiedlichen Weisen, auf die der Mensch in seinem Verhältnis zu Musik gedacht wurde, besondere Aufmerksamkeit verdienen. So stellt sich von vornherein viel zwingender die Frage nach der Relevanz einer Thematisierung von »Anthropologischem« überhaupt. In der Einleitung dieser Arbeit wurden die damit verbundenen Hoffnungen bereits angedeutet, wie aber lassen sie sich zeitgemäß begründen? Die Erträge einer jüngeren, historisch-reflexiv verstandenen Pädagogischen Anthropologie bestehen weitgehend darin, Genese und Kontextualisierung erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe wie »Erziehung und Bildung«, »Lernen«, »Unterricht«, »Schule«, »Tugend« und »Erfahrung« zu klären (vgl. Tenorth 2000, 911). Sie sind Tenorth zufolge aber nach wie vor flankiert von einer »Menschenbildanthropologie«, die grob gesagt in zwei Richtungen zielt und entweder Anthropologie nach normativen Orientierungen und Leitbildern für praktisches pädagogisches Handeln befragt, oder sich der Rekonstruktion traditioneller Menschenbilder (z. B. des antiken, des jüdisch-christlichen, modernen usw.) widmet (vgl. ebd. 921). Dass wir die Untersuchung von Menschenbildern in musikpädagogischen Konzeptionen kaum als Grundlegung für den Entwurf und zur Proklamation eines eigenen, neuen, »besseren« Menschenbildes betreiben, dürfte aus den vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden sein. Wenn wir uns aber eine Darstellung der Konturen sowie der Analyse von Genese und Funktion von impliziten Menschenbildern in Konzeptionen zum Anliegen machen, müssen wir uns dem 1963 von Flitner geäußerten Vorwurf einer »Popular-Anthropologie« stellen,

der von Tenorth aufgegriffen und neu formuliert worden ist:[7] Dasjenige, was den Unterschied ausmacht zwischen einer Menschenbild-Debatte an der kommunikativen Schnittstelle von Wissenschaft und Erwachsenenbildung (vgl. ebd., 921) und wissenschaftlicher Forschung, ist 1. das spezifische Verständnis des Begriffs »Kritik« einerseits, 2. die strikt vermiedene »ethische« Dimensionierung des Ansatzes andererseits.

> Zu 1.: Einerseits reicht es nicht aus, Menschenbilder »vorzustellen«, zu »rekapitulieren« und zu »kontextualisieren«, sondern die Bedingungen ihres Zustandekommens müssen analysiert, ihre Funktion für die Entwicklung von unterrichtlichen Zielen, Inhalten und Methoden aufgezeigt und der Zusammenhang von Vorstellungen, Annahmen, Wissen über den Menschen (sowie über Musik) und normativen Sollensforderungen dekonstruiert und in Frage gestellt werden.
>
> Zu 2.: Auf der anderen Seite ist dagegen ein »Weniger« von Nöten, ist ein Verzicht zu leisten auf das »ethische Moment« in dem Anspruch, auf der Basis des zuvor Kritisierten Lösungsvorschläge zu offerieren, die sich allenfalls durch eine größtmögliche Allgemeinheit auszeichnen und gleichsam einen »kleinsten gemeinsamen Nenner« formulieren würden, was nicht nur aus methodologischen Gründen fragwürdig, sondern auch wenig ergiebig erscheint.

In der vorliegenden Arbeit wird pädagogische Anthropologie weitestgehend im Sinne Wulfs (auch Kampers, Zirfas', Lenzens, Wünsches

7 »Ich würde sie [die Kritik, MS] anders als Flitner damals, heute nicht nur bei »der Erzieherschaft« (ebd.) suchen, sondern generell, in allen Konstruktionen eines Menschenbildes, ohne doch die Konstruktions- oder Legitimationsabsicht selbst, z. B. durch ironische und theoretische Brechung oder Historisierung, nur zu desavourieren. Das verlangt nach anderen als nur wissenschaftlichen Formen der Kommunikation, das Ergebnis wird den Status einer hypothetischen, im Handeln dogmatischen, aber reflexiv problematisierbaren Anthropologie nicht überschreiten, aber diese Rede vom »Menschenbild« zielt auch auf ein anderes Publikum, und sie hat nicht die Möglichkeit von Forschung und Theoriebildung angesichts und trotz der wissenschaftlichen Problematisierung von Subjekt und Welt zum Ziel [...], sondern Aufklärung in praktischer Absicht« (Tenorth 2000, 920–921).

und Bilsteins) als historisch-reflexive pädagogische Anthropologie verstanden. Doch folgen wir bis zu einem gewissen Punkt auch einer Tradition phänomenologisch argumentierender pädagogischer Anthropologie, die von einem »unaufhebbaren Zusammenhang zwischen Erkennen und Handeln« (Lassahn im Rekurs auf Fichtes Lehrstücke vom »Bildentwurf«, Lassahn 1995, 288) ausgeht. Denn die Relevanz dieser Untersuchung scheint erst dann deutlich auf, wenn man den Zusammenhang von Menschenbild und Musikbegriff auch als konstitutives Moment musikpädagogischer Theoriebildung auffasst und ihm – ausgehend von der Grundüberzeugung, dass Theorien nicht folgenlos für Praxen bleiben – zumindest bis zu einem gewissen Grade handlungsleitende Funktion zuweist. An der Schnittstelle zwischen Selbst- und Weltdeutungen des Menschen und seinem Denken und Handeln in Bezug auf andere und die Welt würde das Menschenbild zu einem zentralen Moment musikpädagogischen Nachdenkens in dem Maße, wie dieses intentional auf die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten junger Menschen in unterrichtlichen Zusammenhängen gerichtet ist. Diese Arbeit teilt damit in Grundzügen eine Sichtweise einer ideologiekritisch orientierten pädagogischen Anthropologie, die die Bedeutung des Menschenbildes für erzieherisches Handeln historisch und systematisch nachzuweisen versucht.[8] Die erzieherische oder unterrichtliche Einwirkung auf den Menschen erfordert die Einnahme einer Haltung zu der Frage, was bzw. wie der Mensch ist und was bzw. wie er sein soll, weshalb pädagogische Anthropologie die Grundlage einer ideologiekritischen-historischen Perspektive auf musikpädagogische Fragestellungen bilden kann: Wenn es um das »Sein« und »Sollen« des Menschen speziell in Bezug auf Musik geht, kommt hier allerdings zusätzlich ein Verständnis davon zum Tragen, was Musik ist und sein soll. Wir gehen also davon aus, dass die Entwicklung von Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts, wie sie sich in musikpädagogischen Konzeptionen artikuliert, in einem noch zu be-

8 Vielfach berufen sich deren Vertreter auf Johann Heinrich Pestalozzi, der, wie Rudolf Lassahn betont, in seinen »Nachforschungen« bereits vor den Bildungstheoretikern des 20. Jhs. »den für einen Bildungsvorgang konstitutiven Zusammenhang von Selbstbild (Selbsterkenntnis) und Weltbild als Grundlage für Handeln« hergestellt habe (Lassahn 1995, 286).

stimmenden Zusammenhang steht mit dem Menschenbild und dem jeweils zugrunde gelegten Musikbegriff (vgl. Schatt 2008, 25; zu diesem Zusammenhang siehe genauer Kap. II. 3.).

II. 2. Versuch einer musikpädagogischen Formatierung des Menschenbild-Begriffs

II. 2.1. Bild-Metaphorik

Wenn nach dem Menschenbild »in« musikpädagogischen Konzeptionen gefragt wird, entbehrt diese Formulierung nicht einer suggestiven Kraft: Die Wahl der Präposition lässt eine irgendwie »dinghaft« verfasste und visuell konturierte anthropologische Repräsentation im Innern von Texten vermuten, deren Sichtbarmachung adäquater Maßnahmen des »Freilegens« oder »Herauspräparierens« bedürfe. Eine Arbeit über »Menschenbilder« sieht sich mit der Problematik metaphorischen Sprechens konfrontiert, Dinge zu verschleiern in dem Versuch, Klarheit zu schaffen. Eine detaillierte Darstellung der vielfältigen Facetten und Schattierungen des Menschenbildbegriffs im Verlaufe seiner Geschichte würde nicht nur den Rahmen dieser Arbeit sprengen, da seine Bedeutungen fluktuieren abhängig von seinem Gebrauch in philosophischen, pädagogischen, in theologischen, sozialwissenschaftlichen, aber auch psychologischen und literarischen Disziplinen und Diskursen, ganz zu schweigen von umgangssprachlichen Verwendungszusammenhängen (s. o. Kapitel I.). Sie würde auch von unserem wesentlichen Anliegen ablenken, nämlich ihn in den Dienst des eigenen Fragens und Erkenntnisinteresses zu stellen und ihn diesen gemäß zu formatieren.[9] Es erscheint zielführend, hier zunächst vom »Bild«-Begriff auszugehen, das »Bild« vom Menschen als Metapher zu illustrieren und allgemein mit ihm assoziierte Vorstellungen zu benennen, um erst im nächsten Schritt zu einer Eingrenzung dessen zu gelangen, was hier unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten darunter verstan-

9 Es kann in dieser Arbeit keine Begriffsgeschichte geschrieben werden – die nach Foucault im Rekurs auf Georges Canguilhelm nicht weniger sein könne als die Geschichte »seiner verschiedenen Konstitutions- und Gültigkeitsfelder, die seiner aufeinander folgenden Gebrauchsregeln, der vielfältigen theoretischen Milieus, in denen sich seine Herausarbeitung vollzogen und vollendet hat« (Foucault 1981, 11) –, obwohl durch einen Begriff sicher (auch) Geschichte erzählt werden könnte: Eine Geschichte des Nachdenkens über das (wahrgenommene wie das intendierte) Verhältnis von Mensch und Musik im theoretisch-konzeptionellen Zusammenhang des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen.

den werden kann und wonach denn »in« den Konzeptionen überhaupt gesucht werden soll.

Im vorigen Kapitel wurde gezeigt, dass bereits der Begriff »Mensch« problematisch ist. Dies gilt jedoch ebenso für denjenigen des »Bildes«, was einen sinnvollen oder zumindest unmissverständlichen Umgang mit dem Kompositum beider Begriffe nicht gerade erleichtert. Der kulturanthropologische und pädagogisch-anthropologische Diskurs zum Thema »Bild« kann (übrigens ebenso wie andere das Thema dieser Arbeit kreuzende Diskurse wie »Mensch«, »Musik«, »Sprache«) nur angedeutet werden. »Bild« muss sich zunächst nicht allein auf materielle, sichtbare Objektivationen beziehen, sondern stellt einen Anschluss her zum Bereich des Imaginären, der menschlichen Phantasie, der »Einbildungskraft« (Paracelsus, vgl. Wulf 2001, 124). Bilder können sowohl Ergebnisse künstlerischer Produktion, als auch (als ästhetische Imaginationen) deren Voraussetzungen meinen. Beide Seiten sind miteinander verbunden, da sie sich letztlich subjektiven Konstruktionen verdanken: »Ohne unseren Blick (ohne unser Bewußtsein) wären die Bilder etwas anderes oder gar nichts. […] wir sind selbst ein ›Ort der Bilder‹« (Belting 2000, 7). Wo Bilder als Funktionen der Wahrnehmung beschrieben werden (z. B. in der Gestaltpsychologie), erhalten sie als »anthropologische Konstante« einen hohen Allgemeinheits-, aber auch Wirkungsgrad zugeschrieben, der sich keineswegs auf die visuelle Wahrnehmung beschränkt. Im »Bild« laufen verschiedene anthropologische Diskurse über den Körper, über das Hören, über sinnliche Wahrnehmung, Kultur und Geschichte zusammen: Es evoziert Fragen nach den »Beziehungen zwischen phylogenetischen und ontogenetischen, zwischen kollektiven und individuellen Bildern, Bildfolgen und Bildstrukturen« und führt »in den Zusammenhang von Sehen, Bild und Fantasie, von Körper, Kultur und Geschichte« (Wulf 2001, 123). Bei Michael Alt (s. u. Kapitel IV. 2.) ist der »Erwerb einer musikalischen Vorstellungswelt« als Raumgreifung konzipiert: Gedanklich in einer Tradition mit Mahlers Anliegen »›mit allen Mitteln der vorhandenen Technik eine Welt aufbauen‹« (Mahler 1895 an Natalie Bauer-Lechner; zit. nach Floros 1977 bei Schatt 2008, 61) oder vielmehr komplementär zu ihm ist musikalische Rezeption für Alt

einerseits zwar eine Schule kritischer Auseinandersetzung mit Ästhetischem, andererseits aber auch eine »Kollektion« von Kunstwerken als »geronnener Musik« nicht nur vor dem inneren Ohr, sondern auch vor dem geistigen »Auge«. Infolge der monothetischen Funktion musikalischer Wahrnehmung (Schütz) kreuzen sich visuelle und auditive Wahrnehmung im Raum des Imaginären (vgl. auch Schatt 2012).

Die Bedeutungsebenen von »Bild« überschneiden sich also mit denjenigen von »Vorstellung«, »Imagination«, ja damit letztlich sogar von »Begriff« (denn dieser versucht schließlich, eine »Anschauung« sprachlich zu fassen) und können nicht immer leicht auseinandergehalten werden. So orientiert sich auch diese Arbeit an dem »Gebrauch in der Sprache« (Wittgenstein) und spricht von »Menschenbildern«, wo möglicherweise – aufgrund ihrer diskursiven Verfasstheit als »Artikulation« einer Vorstellung – auch von »Menschenbegriffen« die Rede sein könnte. Die Inhalte des Bezeichneten fluktuieren aufgrund des vielfältigen Assoziationsangebotes, den insbesondere der Begriff des »Bildes« als Bezeichnendes in seiner Offenheit bereitstellt.

Und doch kennzeichnet der Begriff »Bild« auch eine bestimmte Qualität des Bezeichneten. Davon zeugen die sehr unterschiedlichen Bewertungen und in deren Folge ein Begriffsgebrauch, der in hohem Maßen konnotativ besetzt ist. In der Kritik an wie auch der Befürwortung von Menschenbildern wird in der Regel implizit vorausgesetzt, dass klar und eindeutig ist, was mit dem Begriff bezeichnet ist. Daher sollte zunächst eine Unterscheidung einer formalen und einer inhaltlichen Ebene vorgenommen werden, wobei insbesondere letztere es ist, die in dieser Arbeit weiterverfolgt werden soll und die, wie wir sehen werden, wiederum zwei Seiten aufweist: die des Bezeichnenden und die des Bezeichneten. Im Anschluss daran soll auf der Grundlage des Gesagten ein »Arbeitsbegriff« vom Menschenbild entwickelt werden, mit dessen Hilfe wir einen Zugang zu musikpädagogischen Konzeptionen gewinnen zu können glauben.

II. 2.2. Formale und inhaltliche Dimensionen

II. 2.2.1. Bildgenerierung als Funktion menschlicher Vorstellungskraft

Mit der Konstituierung von Bildern ist zunächst eine zentrale Funktion menschlicher Verstandestätigkeit benannt, die Kant in seiner Kritik der reinen Vernunft beschrieben hat:

> »Das Bild ist ein Produkt des empirischen Vermögens der produktiven Einbildungskraft«. Voraussetzung dafür sei »das Schema sinnlicher Begriffe (als der Figuren im Raume) [als] ein Produkt und gleichsam ein Monogramm der reinen Einbildungskraft a priori, wodurch und wornach die Bilder allererst möglich werden, die aber mit dem Begriffe nur immer vermittelst des Schema, welches sie bezeichnen, verknüpft werden müssen, und an sich demselben nicht völlig kongruieren« (Kant 2003 [1781], 243).

Die Fähigkeit des Menschen, Bilder hervorzubringen und wahrzunehmen, begründet ferner in der Kulturphilosophie Hans Jonas' und Ernst Cassirers seine Sonderstellung in der Welt: In der Auseinandersetzung mit dem ihn Umgebenden reproduziert der Mensch nicht bloße Abbilder, sondern er generiert selbsttätig intellektuelle Symbole vermittels eines Zusammenspiels von Vorstellung (Imagination) und Darstellung (Motilität). Er ist *animal symbolicum* (Cassirer) oder auch *homo pictor* (Jonas) (vgl. Konersmann 1980, Sp. 1103). Analog dazu können wir sein Bild vom bzw. von anderen Menschen – gewonnen durch Introspektion und Beobachtung Anderer – als Bestandteil ebendieser Symbol- und Bilderwelt begreifen. Entsprechend bezeichnet Christoph Wulf – als ein Vertreter der jüngeren historischen Anthropologie –

> »[d]ie Möglichkeit, die Außenwelt in Form von Bildern zum Teil der menschlichen Innenwelt zu machen, sie im Gedächtnis zu bewahren und zu erinnern sowie gleichzeitig die innere Vorstellungs- und Bilderwelt außerhalb des Menschen zu vergegenständlichen« als »eine *conditio humana*« (Wulf 2004, 243; dort ebenfalls kursiv).

Damit ist eine Funktion menschlichen Denkens benannt, deren Wirken zu untersuchen philosophisch womöglich im Rückgriff auf Kants Transzendentalphilosophie (die auf die im Subjekt gegebenen Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung zielt) zu erfolgen hätte, darüber hinaus aber insbesondere (kognitions-)psychologische und interak-

tionstheoretische Erkenntnisse (wie z. B. George Herbert Meads Theorie der symbolischen Interaktion) einbeziehen müsste. Bereits der Pädagoge Albert Reble wies im Rahmen seiner phänomenologisch-anthropologisch verfassten Begriffsbestimmung dem Menschenbild eine »kognitive« Dimension zu (s. u. Kapitel III. 3.1.), die später auch Gegenstand von Untersuchungen aus der Entwicklungspsychologie und der Psychoanalyse wurde. Als prominentes Beispiel wäre hier Jaques Lacan zu nennen (vgl. z. B. Lacan 2006 [1964]). Die recht junge Arbeit an einer allgemeinen Bildwissenschaft widmet sich insbesondere »den Vorgängen der Bildwahrnehmung, ihrer Verarbeitung, den Sehgesetzen und ihren Gewohnheiten« (Fauser 2008, 95) und wird maßgeblich von Psychologie, Neurophysiologie, Informatik und Semiotik betrieben. Zentral sind für sie die Fragen danach, »wie die Bildhaftigkeit des Kognitiven als eigene Zuständlichkeit von äußeren Bildern zu unterscheiden ist«, nach der »doppelten Kodierung innerer Bilder, die vom Gehirn fast automatisch zugleich sprachlich und imaginal aufgefasst werden« (ebd., 94). Dabei gehen sie von den Annahmen aus, dass derartige mentale Bilder einerseits oft mit Wertungen und Einstellungen verbunden« und »an Erlebnisaspekte« gekoppelt, andererseits aber »vorwiegend nicht-diskursiv sind« (ebd., 94f.).

Ein auf diese Ebene der mentalen Konstituierung von Bildern zielender Ansatz könnte der Frage nachgehen, inwieweit Menschenbilder für unser Denken und Handeln in der Welt tatsächlich unentbehrlich bzw. unvermeidbar sind. In dieser Arbeit wird sie dagegen weitgehend ausgeblendet, da hier primär nach den Inhalten des auf den Menschen gerichteten Denkens gefragt wird. Auf diese Weise können zwar Brauchbarkeit, Triftigkeit, Nutzen und Gewinn gegenüber Nachteilen, Problematik und Gefahren von Menschenbildern diskutiert werden; ob theoretisch ein Verzicht auf sie möglich ist, muss aber letztlich Spekulation bleiben, wenn auch unsere Ergebnisse uns zu der Vermutung drängen, dass dieser (bisweilen ausdrücklich angestrebte und sehr erwünschte) Verzicht wohl eine Illusion ist (s. u. Kap. V.). Es gibt also Hinweise darauf, dass auf einer psychologisch-kognitiven Ebene »Menschenbilder« generiert werden, die immer schon normativ aufgeladen und – im gestaltpsychologischen Sinne – »ganzheitlich« konturiert sind. Jedoch sind bei Fragen nach pädagogischen Menschenbil-

dern die Ebenen der theoretischen Konzeption von Unterricht und der – hier nicht eingehender thematisierten – konkreten Interaktion in einer Unterrichtssituation auseinanderzuhalten.

Aus genannten Gründen müssen Verallgemeinerungen vermieden werden, ebenso wie Überhöhungen der Wirkungsmacht von Bildern, die den Menschen bisweilen zu einem Spielball bzw. einem Gefäß für ungehemmt wuchernde und omnipräsente Bilderwelten geraten zu lassen scheinen. So ist u. E. Christoph Wulf nicht zuzustimmen, wenn er schreibt:

> »Die mentalen Bilder steuern die Wahrnehmung und bestimmen, was Menschen sehen, übersehen, erinnern oder vergessen. […] Die inneren Bilderströme bedingen […], welche Bilder an der Aufmerksamkeit vorbei in die Menschen eindringen und sich in ihnen festsetzen. Menschen sind ihren inneren Bildern ausgeliefert, auch wenn sie immer wieder versuchen, Kontrolle über sie zu gewinnen« (Wulf 2001, 228).

Wulf argumentiert hier nicht nur medienkritisch, sondern auch medienpessimistisch: das Bild wird vor allem als Simulacrum aufgefasst (vgl. ebd., 239f.). Sicher sind Bilder medial heute in vielen Kulturen fast allgegenwärtig und vielfältig mit der Sozialisation und Kulturation von Menschen verwoben, doch dürfte diesen die Freiheit des Umgangs mit eigenen und fremden Imaginationen doch in dem Maße eigen sein, wie sie sich die Möglichkeit ihrer Inkraftsetzung erworben haben – durch Bildung.[10] Eine Antwort auf die »Unhintergehbarkeit der Bilder« (Wulf 2004, 240) müsste mit Blick auf die unverbrüchliche Annahme der Bildungsfähigkeit des Menschen gesucht werden und auf die Erlangung einer »Medienkompetenz« gerichtet sein, die sich nicht allein als ikonische, sondern auch als diskursive Kompetenz versteht.

II. 2.2.2. Bilder als Inhalte menschlichen Denkens

Mit der Beschränkung unserer Untersuchung auf Texte grenzen wir den Bereich der »›Trägermedien‹« von Bildern ein (Belting, zitiert bei Fauser 2008, 98; vgl. Wulf 2004, 229) und definieren Menschenbilder zugleich metaphorisch: Die Bilder, denen wir uns widmen, sind »ge-

10 Anders ist dies freilich bei Menschen, die an einem Trauma leiden, also krank sind.

sprochene Bilder« (vgl. Bilstein 2007, 182f.), die auf andere »gesprochene Bilder« verweisen.[11] Damit sind sie einerseits noch mit »den Texten selbst«, andererseits bereits mit Interpretationen bestimmter Teilaspekte von ihnen verwoben. Hier zeigt sich die Diffizilität einer historisch-kritischen Menschenbildanthropologie in besonderer Deutlichkeit: Mit dem Begriff des »Bildes« ist über die »Imagination« auf ein fundamentales Vermögen des Menschen verwiesen. Die damit angenommene »Blickverschränkung« – in der es »zu einem Ineinander von Sicht und Ansicht kommt« (Wulf 2004, 227) – rekurriert jedoch nicht nur auf den visuellen Sinn, sondern auch auf sprachliche Prozesse und Entäußerungen. Ein Sprechen über Menschenbilder in Texten muss sich demnach immer zwischen Bildkritik und Sprachkritik bewegen, da es die konkret »äußerlich« gegebene Verfasstheit der jeweiligen »Trägermedien« ständig transzendiert und auch transzendieren soll, da ja mithilfe der Benennung von »Bildhaftem« in oder an den Texten etwas über deren inhaltliche Besonderheiten ausgesagt werden soll.

Der Inhalt von Menschenbildern konstituiert sich aus Wissen, Annahmen, Vermutungen oder Überzeugungen über die Existenz, die »Essenz« (bzw. das »Wesen«), das »Sein« des Menschen sowie – damit auf noch zu erörternde Weise verwoben – über seine Bestimmung, sein »Sollen«. Wir können an dieser Stelle zunächst eine Unterscheidung vornehmen zwischen Menschenbildern im allgemeinen Sinne und Menschenbildern im wissenschaftlichen Sinne. Unter allgemeinen Menschenbildern werden hier lebensweltliche, implizite anthropologische Annahmen bezeichnet, die auf Selbstdeutungen innerhalb der nicht reflektierten Weltbilder eines jeden Menschen basieren (vgl. Thies 2009, 12). Man kann annehmen, dass das menschliche Handeln ihrer zu seiner Orientierung bedarf, sie »sowohl eine kritische wie auch eine bestätigende oder utopisch-konstruktive Funktion innehaben können« (Meinberg 1988, 3). Nichtwissenschaftliche anthropologische Annahmen finden sich ebenso in Mythen, Religionen, Weltanschauungen sowie in der Kunst (vgl. Thies 2009, 13). Sobald Annahmen über den Menschen im Kontext wissenschaftlicher Theoriebildung in den Blick geraten, kommen Menschenbilder im in dieser Ar-

11 Sie müssen damit in den Texten nicht bereits als Metaphern, also als »Sprachbilder«, vorliegen, können es aber.

beit primär verfolgten engeren Sinne zum Tragen. Auch sie stellen »Sein-Sollens-Bestimmungen« dar, sind aber auf andere, ganz bestimmte Inhalte gerichtet und werden aufgrund dieser Intentionalität auf andere Weise konstituiert (u. a. durch die Rezeption wissenschaftlicher Forschungsliteratur; s. u. Kapitel III. 3.2.).

Doch besitzt das Menschenbild darüber hinaus eine weitere Seite: Einerseits ist mit dem Vermögen, Bilder hervorzubringen, eine bestimmte Funktion des menschlichen Geistes benannt (s. o.), andererseits dient diese Benennung selbst dazu, die Stellung des Menschen in der Welt zu verorten. Der oben genannte Begriff *homo pictor* (vgl. hierzu besonders Jonas 1973, 226–247) erfüllt somit eine Funktion, er ist selbst ein »Bild«. Christian Thies benennt in seiner »Einführung in die philosophische Anthropologie« weitere, »klassische Menschenbilder« der Philosophiegeschichte: *animal rationale*, *homo passionis*, *homo faber*, *zoon politicon* und *animal symbolicum* (vgl. Thies 2009, 5f.).[12] Ein »Menschenbild« muss nicht immer auf einen solchen prägnanten Begriff gebracht sein, es muss nicht einmal expliziert oder reflektiert werden. Vielmehr ist die Zusammenfassung bereits ein Signum philosophisch-anthropologischen Denkens, welches 1. Aussagen über die Existenz des Menschen zu finden versucht, 2. dabei die Innenperspektive des Menschen (Introspektion) einbezieht und 3. das Ganze des Menschen in den Blick nimmt, indem sie Einzelerkenntnisse zu einem Bild fügt (vgl. Thies 2009, 14f. sowie 43).

II. 2.3. Menschenbilder im Fokus von Kritik

Die Kritik an Menschenbildern als spezifischen Qualitäten sprachlicher Entäußerungen richtet sich in der Regel gegen ihre »Starrheit« und »Unbeweglichkeit«, die in keiner Weise der Vielgestaltigkeit des Lebens, dem Wandel des Menschen selbst und seiner (Selbst)Wahrnehmung im Verlauf der Geschichte gerecht werden könne. Dies tritt besonders deutlich bei dem Versuch zu Tage, Mentalitäten längerer Zeiträume in ein Bild zu »zwängen«. Lässt man diese zeitliche Dimension

12 Natürlich ist die Zahl derart pointierter menschlicher Selbstdeutungen – die Vielfalt und Vielfältigkeit ihres Ausgangspunktes und Gegenstandes indizierend – immens. Vgl. nur die bei Barsch/Hejl 2000, Kamper 1997, Menze 1993, Lassahn 1983 etc. thematisierten Menschenbilder.

beiseite, bleibt immer noch eine eher räumlich vorgestellte Inflexibilität im Sinne von »Einseitigkeit«, »Ausschnitthaftigkeit«, »Eindimensionalität« (bzw. »bildhaft« gedacht wohl eher eine »Zweidimensionalität«) oder »Monoperspektivik«, die nur einen von de facto sehr vielen möglichen Blickwinkeln eröffnet; ferner eine »Flächigkeit« im Sinne von »Oberflächlichkeit«, die nicht nur nicht in die Tiefe des Gezeigten vordringt, sondern sogar noch die Illusion von Tiefe erzeugt und sich so als »Trugbild« erschafft: »Bilder sind eine spezifische Form der Abstraktion; ihre Flächigkeit vernichtet den Raum« (Wulf 2001, 131). Was in der Kritik als Signum für seine Unzulänglichkeit herhalten muss, hat aber auch eine positive Kehrseite: In seiner »Anschaulichkeit« und »Evidenz« besitzt es ein hohes Maß an »Fasslichkeit« und »Prägnanz«, die ein – wenn auch vielleicht kein hinreichendes und letztes – Verstehen ermöglichen und erleichtern. Dadurch schöpft es auch seine »Überzeugungskraft« und »Plausibilität« als Argument. Seine Unbeweglichkeit, als »Beständigkeit« und »Konstante« aufgefasst, wird so zur Voraussetzung für den Entwurf von »Leitbildern«, für die Schaffung von »Halt« und von »Orientierung«, für die Formulierung normativer Entscheidungen.

Es sind also die Inhalte von Menschenbildern, die zum Gegenstand der Interpretation werden. Kritik wird dabei fast nie – auch wenn es zunächst aufgrund bestimmter Formulierungen den Anschein hat – daran geübt, *dass* Menschen Menschenbilder »besitzen« (was auf die *formale Ebene* rekurrieren würde), sondern daran, *wie* sie verfasst sind und welche Folgen dieser Verfasstheit sich im Denken, Sprechen und Handeln ihrer Besitzer zeigen (was an die *Inhaltsseite* gerichtet ist). Dieses Missverständnis zeigt sich in den von Olaf Sanders formulierten »Acht Grundsätzen für die Zukunftsschule Alfter« (unveröffentlichtes Typoskript; vgl. allgemein dazu http://zukunftsschule.jimdo.com/gedanken-zum-wollen/ [Stand 02.06.2013]), in denen explizit auf ein fundierendes Menschenbild verzichtet werden soll: »Der Zukunftsschule Alfter liegt kein Menschenbild zugrunde« (erster der Grundsätze, ebd., 1). Es stellt sich im Folgenden heraus, dass konkret auf dessen Zukunftsbezug verzichtet werden soll, der den Menschen zu einem Bild im Status eines Sollens gerinnen ließe: »Sie [die Zukunftsschule Alfter, MS] ist zukunftsoffen, weil sie Ereignissen, die uns aus der Zu-

kunft zukommen, als Voraussetzung von Lern- und Bildungsprozessen nicht vorgreift und diese dadurch womöglich sogar ausschlösse« (ebd.). Die Konsequenz aus diesem Verzicht ist ein Verzicht auf Unterricht, die Schule wird auf diese Weise »ein Ort des Müßiggangs, der Arbeit und für Rückzüge« (ebd.). »Menschenbild« ist in dieser Argumentation bereits negativ konnotiert, die Kritik richtet sich an eine implizit vorausgesetzte Vorstellung von seiner inhaltlichen Beschaffenheit. Darüber hinaus erscheint gerade der Versuch einer Befreiung von beengenden Zukunftszwängen und fixierten Seins-Vorstellungen von dem Bild des sich in gemeinschaftlichem Zusammenleben und müßiger ästhetischer Praxis eigenverantwortlich bildenden Menschen durchdrungen. Auch in der Postmoderne ist es also offensichtlich nicht ohne Weiteres möglich, »nur noch in der Leere des verschwundenen Menschen [zu] denken« (Foucault 1974, 412).

Wenn also mit einiger Wahrscheinlichkeit alle Menschen Menschenbilder »besitzen«, ist die Frage nach deren Beschaffenheit sehr viel virulenter. Ernst Cassirer hat bereits 1944 die Möglichkeit einer Bestimmung des Menschen recht nüchtern eingeschränkt:

> »Die Philosophie der symbolischen Formen geht von der Voraussetzung aus, dass, wenn es überhaupt eine Definition des ›Wesens‹ oder der ›Natur‹ des Menschen gibt, diese Definition nur als funktionale, nicht als substantielle verstanden werden kann« (Cassirer 1990, 110, zitiert bei Fauser 2008, 25).

Doch in vielen Versuchen der Beschreibung und Deutung menschlichen Seins seither scheint nicht nur diese Mahnung unberücksichtigt geblieben zu sein, sondern oft auch das Bewusstsein dafür zu fehlen, dass sie selbst in erster Linie »Bilder« erzeugen. Dies haben wir oben in Auseinandersetzung mit Roths Menschenbild (s. o. Kapitel II. 1.3.) gesehen, und es dürfte auch eine Kritik wie die folgende provoziert haben. Sie stellt der Suche und dem Bedürfnis nach idealen Leitbildern den »eingebildeten« Menschen als Übel gegenüber:

> »Die Transformation des Irdischen ins Bild, in Phantasmata, in Zeichen und Symbole zum besseren Gebrauch hat auf der Kehrseite zu einer Denaturierung der Natur, Entwertung der höchsten Werte, Entmenschlichung des Menschen geführt, die nur noch mit größter Mühe zu kaschieren ist« (Kamper 1994, 273).

Kamper spricht von den Gefahren eines Lebens in einer »imaginären Immanenz«, dem Leben in Bildern statt in der »Welt« oder in »Sprache«, der »Substitution des Realen durch das Imaginäre«, welches zu »Bildstörungen« und zu einem »Zustand wie ›Lebend-Totsein‹« führe (Kamper 1997, 591).

Weniger existenziell, dafür in ideologiekritischer Stoßrichtung und mit Blick auf den musikpädagogischen Diskurs weist Peter W. Schatt auf das mythische Potential von Bildern als Moment fachbezogener Theoriebildung hin:

> »Sofern sie [die Musikpädagogik, MS] als eine Praxis verfasst ist, die der Konstituierung von Konzeptionen gilt, ist sie auf Musikbegriffe und Menschenbilder angewiesen. In dem Maße, wie sie sich dabei Bilder von diesen Bildern macht – oder von denen, auf die sich die Bilder zurückführen lassen –, tendiert sie zu der Gefahr, dem Bild als einer fertigen Vorstellung und damit dem Mythos zu verfallen« (Schatt 2008, 25).

Das Bild ist niemals bloßes Abbild der Realität, sondern intentional geformt. Die Auswahl, das spezifische Arrangement der Bildobjekte, die Art und Weise ihres Erscheinens und der Zeitpunkt, an dem sie festgehalten werden, liegt beim Abbildenden, sei es im Medium des Films, der Fotographie oder der Sprache. Es zeigt folglich nicht »Wahrheit«, sondern – im wahrsten Sinne des Wortes – eine »Ansicht«. Im Falle des Menschenbildes wird das Festgehaltene zur Voraussetzung für Weiteres, es wird zu einem »Gezeigten« und zur Grundlage von Argumentationen. »Im Bild wird die Welt machbar« (Gebauer/Wulf 1994, 322). Was Gebauer/Wulf als Folge der massenmedialen Verbreitung von Bildern konstatieren, kennzeichnet gleichzeitig eine Gefahr, die in der »Gerinnung des Menschen zur Norm« (Olaf Sanders mündlich am 27.01.2010) liegt: »Die Unterschiede zwischen Realitäten, Bildern und Fiktionen lösen sich auf« (Gebauer/Wulf 1994, 322.). Die Freihaltung der Bilder von bloß Fiktionalem dürfte ebenso wie die Vermeidung einer kurzschlüssigen Verabsolutierung von »Realitäten« in den Bereich musikpädagogischer Verantwortung fallen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass aus guten Gründen und in nachvollziehbarer (z. B. in einer pragmatischen) Absicht geschaffene und als Mittel für etwas fungierende Bilder sich durch ihre Überzeugungskraft und Evidenz verselbstständigen:

> »Bilder haben zwar eine materielle Existenz, aber das, was sie darstellen, ist nicht integrativer Teil der empirischen Wirklichkeit; es gehört einer anderen Ordnung des Wissens an als diese. Bilder stellen eine Verbindung zwischen Mensch und empirischer Wirklichkeit her, aber sie haben auch eine Seite der Illusion, Simulation, Fiktion, Täuschung. Sie lassen eine Tendenz zur Autonomie erkennen; sie werden dann zu sinnlichen Ereignissen ohne Referenz auf Wirkliches, zu Simulakren und Simulationen; Bilder und Texte ohne Subjekt entstehen. In diesen Fällen wird Mimesis selbstreferentiell; die Bilder werden in ihrer Autonomie und Selbstbezüglichkeit unhintergehbar« (Gebauer/Wulf 1994, 333).

Das Ziel soll und kann jedoch nicht in der Zerschlagung der Bilder bestehen, sondern in einem »kritischen Umgang« (Kamper 1997, 592) mit ihnen; darin, die »*Bilder als Bilder*« (ebd., 594; dort ebenfalls kursiv) zu sehen.

Erst dann kann die Kritik an und die Problematik von Menschenbildern aspektbezogen konkretisiert werden. Als Beispiel sei noch einmal ihre häufige Komplizenschaft mit Vorstellungen von Ganzheit(lichkeit) und Normativität genannt. So kritisiert Adorno den – insbesondere in der musischen Erziehung virulenten – Begriff der »Ganzheit«, der dort ein Menschenideal charakterisierte und gegen die »Einseitigkeit« und »Gespaltenheit« des modernen Menschen ins Feld geführt wurde (vgl. Seidenfaden 1964, 88). Laut Adorno sei der Begriff zu einer Charakterisierung des Menschen gänzlich ungeeignet und habe seinen einzigen legitimen wissenschaftlichen Zusammenhang in der Gestaltpsychologie (vgl. ebd.). Schatt zeigt die Konsequenzen bzw. Gefahren eines musikpädagogischen Denkens, welches sich »Ganzheit« – bewusst oder unüberlegt – als Orientierung zu eigen macht und auf diese Weise Mythen (vom »Ganzen der Musikpädagogik«, vom »Ganzen der Musik«, vom »Ganzen der Geschichte«, vom »ganzen Menschen«) produziert. Die vermeintliche Ausweitung des Blickwinkels hat *de facto* seine Verengung zur Folge, die Integration von Aspekten unter einer gedachten größeren Einheit lässt Abweichendes kaum zu und führt im Falle des Mythos vom »ganzen Menschen« zu dessen Reduktion auf nur einen Teil seiner Möglichkeiten (vgl. Schatt 2008, 83–110).

Ebenso verhält es sich mit dem Begriff der »Normativität«: Wir haben oben gesehen, dass Roths Bild vom reifen und mündigen Men-

schen aus der von ihm eingesehenen Notwendigkeit entsprang, der Komplexität des aus verschiedenen Forschungsansätzen zusammengetragenen Wissens beizukommen, um fundierte Aussagen und Entscheidungen über praktisches Erziehungshandeln treffen zu können. Ein wesentliches Problem lag dabei in der unausgesprochenen Normativität, die bei der Konstruktion des Bildes am Werke war und diesem unauflöslich eingeprägt ist.

Statt aber in der Konsequenz mit Roland Barthes von dem Bild als »›Tod in Person‹« zu sprechen (zitiert bei Kamper 1997, 592) und eine Abkehr von ihm zu befürworten, gilt es, den Motivationen für die Erschaffung von Bildern als Ergebnissen menschlicher produktiver Einbildungskraft nachzugehen und – um im wahrsten Sinne des Wortes »im Bild« zu bleiben – den »erstarrten« Menschen in Bewegung zu versetzen (vgl. Deleuze 1997 sowie Sanders 2007). Ein erster wichtiger Schritt auf diesem Weg wäre, die solchen Bildern stets innewohnende Verknüpfung von Vorstellungen über Sein und Sollen, die Kopplung von Realität und Idealität nicht aufzubrechen, aber transparent werden zu lassen. Dies kann nur durch Analyse geschehen. Als Voraussetzung für eine solche soll im Folgenden ein »Arbeitsbegriff« vom Menschenbild für das weitere Vorgehen konstituiert werden. Dabei wird darauf zu achten sein, ihn frei zu halten von »Teleologien und Totalisierungen« (Foucault 1981, 28), so dass nicht zum Mythos gerät, was Aufklärung bringen soll.

II. 2.4. Entfaltung eines »Arbeitsbegriffs« vom Menschenbild

In ihrem Rekurs auf historische pädagogische Anthropologie versteht sich diese Arbeit durchaus als Beitrag zu einer Wissenschaft vom »Humanen [...] in seinen gesellschaftlichen Wirkungsformen, seiner geschichtlichen Veränderbarkeit, seiner symbolischen Potenz und seiner Bildungsfähigkeit« (Bilstein 2011, 8). Die Vielfalt potentiell sinnvoller Zuwendungsweisen zu dem Verhältnis von Mensch(en) zu Musik(en) in pädagogischer Absicht bedingt allerdings zugleich die Gefahr, ein Sprechen darüber unzulänglich, verkürzt und ausschnitthaft werden zu lassen. Die Annahme einer »doppelten« oder »zweifachen Historizität« (Wulf 2001, 1994, 8) physisch, kulturell, sozial usw. bedingter Formen menschlichen Lebens sowie der sie betreffenden Diskurse ist

daher konstitutiv für den hier entfalteten methodologischen Ansatz. Auch wenn wir nicht glauben, in dem Menschenbild »den Schlüssel« für die Interpretation musikpädagogischer Texte zu finden, übernehmen wir von einer pädagogischen Anthropologie (z. B. in Sinne Lassahns) doch die Hypothese, dass Menschenbilder auf noch zu bestimmende Weise die pädagogische Theoriebildung fundieren. Dabei setzen wir die menschlichen Selbst- und Weltdeutungen – wie sie als Inhalte von Menschenbildern zur Entfaltung kommen – nicht als selbstverständlich und »einfach vorhanden« voraus, sondern begreifen sie als Resultate von Konstruktionsleistungen auf der Basis von Wahrnehmungen und Deutungen.[13] Sie scheinen ein wesentliches Moment der untersuchten musikpädagogischen Konzeptionen zu bilden, indem sie einerseits Kriterien bereitstellen für die Entwicklung von Seinsdiagnosen und Sollensforderungen, andererseits als Kristallisationspunkte von Vorstellungen, Wissen und Vermutungen über den Menschen im Umgang mit Musik Argumentations- und Legitimationsstränge strukturieren. Da beabsichtigt ist, deutlich werden zu lassen, in wieweit Menschenbilder – einerseits prinzipiell, andererseits speziell in den einzelnen Konzeptionen – mit Musikbegriffen zusammenhängen, ist es notwendig, ihre jeweiligen Eigenarten zu erschließen und darzustellen. Dazu bedarf es einer adäquaten Interpretation der Texte und ihrer historisch-kritischen Kontextualisierung. Während »Menschenbilder« und »Musikbegriffe« selbst als »Konstruktionen« verstanden werden (d. h. als »Vorstellungen«, die – vermittelt durch eine bestimmte Intention – die Findung und Anordnung von Aussagen über Mensch und Musik orientieren), greift die hier vorgeschlagene Analysemethode »strukturalistische« (Foucault) und »poststrukturalistische« (Derrida, Deleuze/Guattari) Ansätze auf (vgl. insbesondere Kapitel II. 8. und III. 1.). Während die Beschreibung der »Konturen« jener Vorstellungen zunächst die Sammlung einschlägiger Aussagen zu sie betreffenden Aspekten (Mensch, Subjekt, Kind, Jugendlicher, Gesellschaft; Musik,

13 Der *Prozess* ihres Ineinandergreifens, der möglicherweise am besten aus neurobiologischer Sicht als eine »Passung zwischen einem neuronalen Muster und dem Wahrzunehmenden« (Orgass 2007, 491 im Rekurs auf Wolf Singer) beschrieben werden kann, wird damit allerdings an dieser Stelle ausgeklammert. Siehe dazu auch Kapitel III. 3.2.

Objekt, Inhalte, Umgangsweisen) erfordert, muss die Frage nach ihrer »Herkunft« und damit ihrer (interdependent vorgestellten) Genese zumindest angerissen werden. Die Art und Weise des Zusammenspiels von Musikbegriff(en) und Menschenbild(ern) sowie ihre Funktion für die spezifische Formation des Textes kann – ähnlich einer »Dekonstruktion« durchaus im Sinne Derridas, doch in anthropologisch-kritischer Formatierung (vgl. Wulf 1994, 15f.) – charakterisiert und kritisiert werden (s. u. Kapitel III. 3.). Dieses Vorgehen ist getragen von der Annahme, musikpädagogisches Denken sei ein Denken, welches sich immer auf die Förderung des Verhältnisses von Mensch(en) zu Musik(en) richte. Dies kann es auf vielfältige Arten und Weisen tun (mindestens wären eine alltägliche und eine wissenschaftliche zu unterscheiden; vgl. Schatt 2007, 9ff.), weshalb es verschiedene Diskurse »rhizomhaft« (Deleuze/Guattari) durchziehen kann. Musikpädagogische Konzeptionen können dabei als Versuche beschrieben werden, Ordnung in diesem didaktisch-intentionalen Nachdenken über Mensch und Musik zu schaffen und Kontingenz zu reduzieren. Sie bilden »Plateaus« aus im Rekurs auf bestimmte Orientierungen (Kunstwerk, Erfahrung, Handlung, Interaktion), welche wiederum letztlich zurückgreifen auf Vorstellungen von Subjekt, Objekt, Kind, Welt, Mensch und Musik (s. u. Kapitel II. 4.8.)

Bei einer solchen Analyse ergeben sich Gefahren aus der – im Zusammenhang mit dem Begriff *homo pictor* angedeuteten – Doppelrolle des Menschenbildes: Es stellt zum einen demjenigen, der den Text auslegt, in seiner Prägnanz und Anschaulichkeit Mittel zur Integration vereinzelter Annahmen zur Verfügung. Auch die o. g. »klassischen« Menschenbilder sind nicht von vornherein abgeschlossen vorhanden und einfach »festgesetzt« worden, sondern stellen das pointierte Ergebnis von Zusammenfassungen einzelner den Menschen betreffenden Aussagen aus dem Kontext lebendiger Diskurse, empirischer Untersuchungen und künstlerischer Produktion dar. Diese begriffliche Reduktion kann zum anderen im Nachhinein – im Falle dass sie als Faktum begriffen wird, und nicht als Annäherung an ein Problem – normative Kraft entwickeln.

Implizite Menschenbilder in pädagogischen Theorien weisen – wie Lassahn gezeigt hat – Züge eines »konstruierte[n] Selbstverständnis[ses]« (Lassahn 1995) auf. Diese Konstruktion muss immer auf zwei Seiten vorgestellt werden: Einmal von dem Verfasser der Konzeption bzw. Theorie in seiner Auseinandersetzung mit der Welt und zum Zweiten von demjenigen, der es aus den Texten neu zusammensetzt. Diese Zusammensetzung ist keine Rekonstruktion, sondern eine Bedeutungszuschreibung als Ergebnis eines pro-konstruktiven Umgangs mit der semantischen Un- bzw. Überbestimmtheit des Textes (vgl. Rusch 2000, 350). So können wir an dieser Stelle die Aussage Hans Scheuerls, »Wissenschaft stellt Menschenbilder nicht auf, sondern findet sie vor« (Scheuerl 1981, 21), zurückweisen: Aus konstruktivistischer Sicht ist das Menschenbild den semiotischen Objekten d. h. den Texten weder als ein Existierendes inhärent, noch ist es an sich Träger von Bedeutung oder Sinn. Vielmehr wird es hier als ein Moment bei der Konstruktion von Kommunikaten (Texten) vorgestellt, die im Hinblick auf bestimmte Anforderungen und Bewährungskontexte mit der Absicht einer größtmöglichen Viabilität vorgenommen worden ist (vgl. Rusch 2000, 361), sowie als eine Verstehenskonstruktion desjenigen, der sie auslegt. Wir folgen an dieser Stelle ausdrücklich nicht der Erlanger Schule des Konstruktivismus in ihrer Skepsis gegenüber metaphorischem Sprechen *per se*, wie sie bei Flämig zusammengefasst wird:

> »Bestritten wurde der Metapher jeglicher Erklärungswert. Im Sinne der Erlanger Schule kann kein gemeinsames Verständnis auf der Basis von Metaphern erarbeitet werden. Kann man keine nichtmetaphorische Erklärung geben, verfügt man bestenfalls über eine Vermutung, die sich immer noch als gänzlich falsch herausstellen könnte« (Flämig 1998, 39).

Natürlich sind Vermutungen nie davor gefeit, sich als falsch herauszustellen, gleiches gilt aber auch für nichtmetaphorische Erklärungen. Zielführender als der nicht unproblematische sprachanalytische Wahrheitsbegriff der Erlanger Schule erscheint es, Aussagen als mehr oder weniger plausibel bzw. stimmig in einem zwar auch begrifflichen und argumentationslogischen, aber auch historischen, kulturellen und intertextuellen Kontext zu charakterisieren. Ein Operieren mit den Metaphern »Menschenbild« und »Musikbegriff« als doppelten Kon-

struktionen ist aus dieser Sicht dann, wenn die damit vorgenommenen Unterscheidungen zu jeder Zeit transparent und nachvollziehbar sind, nicht nur als legitim, sondern (mit Kersten Reich) auch als konstruktivistisch zu kennzeichnen:

> »Die Stärke des Konstruktivismus entfaltet sich in dieser dreifachen Sicht: die Konstruktivität als wesentlichen Faktor der Erzeugung von neuem Wissen nicht zu unterschätzen; die Methode als wesentlichen Bestandteil von Wissenschaft anzuerkennen, aber nicht zum alleinigen Maßstab reduktiv herabzusetzen bzw. universalistisch zu erhöhen; die Praxis als Viabilität kontrollierendes und erzeugendes System nicht zu vernachlässigen, sondern auf die anderen Aspekte stets rückzubeziehen« (Reich 2001, 360).

Mit dem Verständnis von Menschenbildern und Musikbegriffen als »Pro-Konstruktionen« begegnen wir auch einer Gefahr, auf die Johannes Bilstein hingewiesen hat:

> »›Menschenbild‹ bleibt zumeist eine umfassende Metapher für ein jeweils spezifisches Set an Anthropologemen, die man in einem den jeweiligen Autor charakterisierenden Gesamt-Tableau – einem »Bild« eben – zusammenzufassen versucht« (Bilstein 2008, 52f.).

Dieser Gefahr soll hier dadurch begegnet werden, dass

1. nicht nur beschreibend verfahren wird (etwa um den jeweiligen Autor zu »charakterisieren«), sondern kritisch, indem die Tragfähigkeit der herausgearbeiteten Anthropologeme hinterfragt wird,
2. Zusammenhänge innerhalb des sich womöglich ergebenden »Tableaus« gezeigt werden, also die anthropologischen Annahmen hinsichtlich ihrer Genese und ihrer Funktion untersucht werden,
3. das Bewusstsein dafür wach gehalten wird, dass wir es mit einem »Doppelbild« zu tun haben: Dieses besteht auf der einen Seite in der notwendigen (und auch absichtsvollen) Bildhaftigkeit des eigenen Vorgehens, welches eine Einheit von etwas zu schaffen sich anmaßt, was selbst nur in Form von vereinzelten Äußerungen vorliegt; auf der anderen Seite in der Bildhaftigkeit der Ausführungen des Autors der jeweiligen Konzeption (siehe dazu genauer Kapitel III. 3.3.).

Die Analyse des Menschenbildes ist also nicht Ziel der Interpretation, sondern ein Mittel zum Verständnis impliziter Annahmen in musikpädagogischen Schriften, durch die deren Intentionalität wesentlich mitbestimmt wird; es ist selbst keine Erklärung (schon gar nicht »die« Erklärung für das Ganze der Konzeption), sondern beleuchtet einen von uns für wichtig und sogar wesentlich erachteten Aspekt der jeweiligen Orientierung und deren Genesis. Der Bezug auf das Menschenbild markiert die Blickrichtung der hier eingenommenen Beobachterperspektive (in der wir – mit Luhmann gesprochen – Beobachtungen zweiter Ordnung über Beobachtungen der Verfasser der Konzeptionen anstellen) und stellt Kriterien für unsere Unterscheidungen zur Verfügung: »Beobachten ist das Handhaben einer Unterscheidung zur Bezeichnung der einen und nicht der anderen Seite« (Luhmann 2009, 143). Der »blinde Fleck« (Heinz von Foerster) einer solchen Beobachtung ist nicht vermeidbar, aber stets bewusst zu halten. Die so gewonnene Distanz ist nicht allein Voraussetzung bei dem diffizilen Unterfangen, die Perspektiven Anderer zu charakterisieren, ohne der eigenen Perspektive zu verfallen im Besonderen, sondern eine Voraussetzung von Wissenschaftlichkeit im Allgemeinen. Offensichtlich ist aber gerade der Mensch in seiner Rätselhaftigkeit (Edgar Morin spricht vom »Rätsel des Humanen« [Morin 1974], Paul Alsberg vom »Menschheitsrätsel« [Alsberg 2010 [1922]]) als Gegenstand der Beobachtung in besonderem Maße dazu angetan, den Beobachter im Labyrinth seiner vielfältigen Erscheinungs- und Seinsweisen in die Irre zu führen.

II. 3. Menschenbilder und Musikbegriffe in musikbezogenem Denken. Verknüpfungen, Wechselwirkungen, didaktische Implikationen

II. 3.1. »Menschliches« im Nachdenken über Musik

Bisher ist von Menschenbildern im Allgemeinen oder im Kontext eines pädagogischen Anthropologiediskurses die Rede gewesen. Gerät die Förderung des Menschen im Zusammenhang mit einem konkreten Inhalt – wie demjenigen der Musik – in den Blick, ergeben sich daraus einige Besonderheiten. Musikpädagogisches Denken richtet sich auf zwei Weisen »auf die Aneignung von Musik und die Ermöglichung sowie Förderung dieser Aneignung im Kontext von Erziehungs-, Bildungs-, Lern-, Lehr- und Unterrichtsperspektiven« (Schatt 2007, 13): durch die Realisation von Umgangsweisen und durch Wissenserwerb (vgl. ebd.). In der konkreten Ausgestaltung pädagogischen Handelns in Bezug auf Musik wird zu bestimmen sein, welche Umgangsweisen wünschenswert sind und welches Wissen den Erwerb lohnt. Im Gegensatz zur allgemeinen Pädagogik kommt der Mensch wegen des spezifischen »Inhalts« Musik auf besondere Weise in den Blick, nämlich in Spannungsfeldern zwischen Wissenschaft und Kunst, Verstand und Sinnen, Rationalität und Irrationalität, Wissen und Erfahren, (sprachlich verfasstem) Denken und Handeln, dem vielfach unterstellten »Anspruch« des »Gegenstandes« Musik und dem (vermeintlichen bzw. vermuteten) Anspruch des Schülers usw. Musikpädagogische Konzeptionen sind daher nicht nur darauf angewiesen, in ihrer historischen Situation – auch wegen der Notwendigkeit, die Stellung ihres Faches in Lehrplan und Fächerkanon zu begründen sowie Wissenschaftlichkeit zu gewährleisten – ihr Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik und zu weiteren Bezugsdisziplinen wie Musikwissenschaft und den Sozialwissenschaften zu definieren, sondern auch Haltungen zu bestimmten ästhetische Positionen zu artikulieren und zu reflektieren.

Im folgenden Abschnitt gehen wir der Vermutung nach, dass nicht erst die pädagogisch-intentionale »Vermittlung« zwischen Mensch und Musik ein derartiges Verhältnis herstellt – dies ist eine nur zu offensichtliche Tatsache, denn natürlich müssen Mensch und Musik im mu-

sikpädagogischen Nachdenken zwangsläufig in *irgendeine* Beziehung gesetzt werden –, sondern dass musikpädagogisches Denken zudem auf bereits präjustierte Annahmen über dieses Verhältnis (bewusst oder unbewusst, implizit oder explizit) zurückgreift. In Musikbegriffen als Ergebnissen des Nachdenkens über Musik scheinen also – unserer Hypothese folgend – immer, wenn auch mehr oder weniger offensichtlich, Vorstellungen über das tatsächliche, intendierte oder ideale Verhältnis von Menschen zu Musiken wirksam zu sein.

Als einführendes Beispiel soll hier Wolfgang Suppans Bild des »musizierenden Menschen« fungieren, welches er 1984 entwarf in der Absicht, eine »Anthropologie der Musik« zu fundieren. Suppan geht von der Voraussetzung aus, dass

> »Musik als Bestandteil menschlicher Selbstverwirklichung zu funktionieren [...], als Katalysator sozialer Vorgänge, als Medium der Sensibilisierung und Sozialisierung in einer gesellschaftspolitischen Aufgabe zu wirken vermag« (Suppan 1984, 7).

Er formuliert drei Thesen:

> »1.) Musik-Anthropologie geht nicht von der Musik, ihren – im europäischen-abendländischen Sinn – Werken aus, sondern von dem musizierenden und von dem Musik willig oder unwillig hörenden/empfindenden/ertragenden Menschen« (ebd., 26)
> 2.). »Musik ist Teil der Symbolwelt des Menschen: Mitteilung, Kommunikation, Interaktion« (ebd., 27)
> 3.) »Musik ist Gebrauchsgegenstand des Menschen« (ebd., 28).

Auf der Basis musikethnologischer und -ethologischer Forschung sucht Suppan den Schlüssel für »das heutige Mensch-Musik-Verhältnis« (ebd., 8) in unterbewussten, humanbiologischen, ererbten Dispositionen, die zuweilen »ungewollt hervorbrechen« (ebd.), z. B. in Form von Massenpsychosen bei Rock-Festivals. Die Musik ist es, die hier wissentlich auslöst: »Musik kennt mehrere Möglichkeiten, in den Menschen einzudringen und ihn leib-seelisch zu ›manipulieren‹, kognitive und emotive Prozesse in ihm zu steuern« (ebd., 190). Nicht nur wird hier mit einem problematischen Musikbegriff operiert, der einerseits symbolisch verfasst und durch seine Funktion und seinen Gebrauch bestimmt ist, andererseits als reales Etwas bedrohliche Kraft zu entwi-

ckeln vermag. Vor allem herrscht ein ebenso fragwürdiges Bild von der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen vor:

> »Der entpersonalisierenden Kraft der Musik kann man allein durch die Entwicklung der Fähigkeit zu kritischem, bewusstem, intelligentem Hören von musikalischen Formen und Strukturen, vor allem aber durch eigenes bewußt gestaltendes Musizieren entgegentreten« (ebd., 189).

Die Musik besitze demnach Kräfte, vor denen man sich wappnen müsse, um ihnen »entgegenzutreten«. Suppans Feststellungen resultieren freilich aus seinem Ansatz, der ausgeht von der »Überzeugung, daß über die bessere Kenntnis außereuropäischer Menschen und ihres Musikgebrauches der Weg zum besseren Verständnis aller Mensch-Musik-Beziehungen« (ebd., 194) führt und der bereits in der Einleitung dieser Arbeit problematisiert wurde (s. o. Kapitel I.).

In scharfem Kontrast dazu und in Reaktion wenn nicht auf Suppan, so auf bestimmte durchgehende Grundzüge »ethnomusikologischer« Überlegungen, erscheinen einige Ausführungen Hans Heinrich Eggebrechts in seinem Werk »Musik im Abendland«: Er wirft »den« Ethnomusikologen vor, »vor lauter Interesse an Anthropologie und ›Weltmusik‹ die spezifischen Eigenschaften der abendländischen Musik« (Eggebrecht 2004 [1996], 38) zu nivellieren. Ein »romantisierender Traum vom Primitiven, ein zivilisationspessimistisches Verlangen nach Ursprünglichkeit« degradiere abendländische Ideen und Prinzipien in einer »Werteverwirrung« (ebd.). Eggebrecht sieht die abendländische Musik vielmehr gekennzeichnet durch Rationalität in ihren verschiedenen Erscheinungsformen Theorie, Notation, Komposition und Geschichtsfähigkeit, rationalisierter Emotionalität und Transportabilität (vgl. ebd., 41).

Offensichtlich ist nicht nur »Musik« für beide Autoren etwas anderes, sondern auch der sich mit ihr auseinandersetzende Mensch: Der Wahrnehmung von Musik als bedrohlicher Kraft bei Suppan liegen Beobachtungen zugrunde, in denen Menschen durch sie manipuliert scheinen. Da der Mensch als *homo faber* Musik »gebrauche«, sei »Funktionalität« demnach ein sie konstituierendes Moment. Eggebrechts Verständnis ist geprägt von einer weitgehend funktionslosen Musik, die einer Idee von (emotional grundierter) Rationalität verpflichtet ist. Sie sei Ergebnis charakteristisch abendländischen Den-

kens, welches der Mensch ästhetisch und erkennend verstehen könne. Suppan dagegen sieht in der Idee einer autonomen Musik eine ethnozentrische Position. In historisch-ethnologischer Perspektive sei Musik immer über die Wirkung auf Menschen definiert worden und habe soziale Funktionen übernommen. Dies zeige sich insbesondere an ihrem Ausgangspunkt im alten China: »Dort, wo der mündlich tradierte Mythos zur geschriebenen Geschichte wird – und das beginnt etwa in der altchinesischen Kultur im 3. Jahrtausend vor Christus, dort ist eine Musik um ihrer selbst willen nicht denkbar« (Suppan 1987, 25). Suppan suggeriert eine musikhistorische und musikästhetische Entwicklung auf musikethnologischer und anthropologischer Basis:

> »Eine solche Sicht leugnet nicht die sog. Autonomie-Ästhetik, aber sie stellt diese als Konsequenz, als Folge funktions-ästhetischer Entwicklungen dar. Zuerst ist die Funktion, der Gebrauch, den Menschen von Musik machen, – dann folgt die Ritualisierung (ein Begriff, den die Verhaltensforschung geprägt hat) dann erst das ›interesselose Wohlgefallen‹ (Kant) an tönend-bewegten Formen« (Hanslick), der ›Spaß an der Freude‹, wohin sich ›Kraft durch Freude‹ seligen Angedenkens heute offensichtlich weiterentwickelt« (ebd., 40).

Sieht man einmal von der schamlosen Gleichsetzung ästhetischer Positionen mit einer ideologisch höchst zweifelhaften politischen Organisation ab, generiert der hier vorgestellte Verlauf eine musikhistorische Hierarchie, die der in Janks »Aufbauendem Musikunterricht« entworfenen nicht unähnlich ist (s. u. Kapitel IV. 10.): Der Gebrauch von Musik erscheint als das Elementare, aus dem das autonome Kunstwerk synthetisiert wird, oder vielmehr: kausal erwächst. Da die qualitative Differenz – die letztlich eine Frage von Bildung ist – gewissermaßen »von sich aus«, also letztlich auf mythische Weise überbrückt wird, wird das »Übliche« (der Gebrauch) zum »Eigentlichen« der Musik ernannt. Sowohl Eggebrecht als auch Suppan entwerfen Bilder des Mensch-Musik-Verhältnisses. Der »Eurozentrismus«- oder »Ethnozentrismus«-Vorwurf gegen Eggebrecht ist nicht unbegründet und lässt eine kritische interkulturelle Reflexion wünschenswert erscheinen. Doch verdeutlicht die musikethnologische Wendung von Anthropologie in der Fassung Suppans Gefahren wie einige Ansätze der philosophischen Anthropologie der 1920er bis 1960er Jahre. Diese Gefahren hängen zusammen mit dem mitgeführten Geltungsanspruch und

einem bestimmten Verständnis von Interdisziplinarität: Ausgehend von der Feststellung, dass Musik ein körperlich-genetisch tief verankertes Vermögen und Bedürfnis des Menschen sei, welches eine bedeutende Funktion bei seiner Menschwerdung und Sozialisation besaß, wird postuliert, alles wissenschaftliche und künstlerische Denken sei von anthropologischen Inhalten durchdrungen. Die wissenschaftlichen Disziplinen, die in Verbindung mit diesem Denken stehen, werden nunmehr von der Anthropologie gewissermaßen umspannt (vgl. hierzu Foucaults Kritik an der Stellung der Anthropologie als *prima philosophia*, s. o. Kapitel II. 1.4.). So gewinnbringend die Integration von aus verschiedenen Perspektiven gewonnenem Erfahrungswissen über den Menschen sein kann: die Gefahr besteht immer dort, wo die Anthropologie diese Disziplinen nicht länger befragt, sondern ihnen Antworten geben will.

Ohne die genannten Bilder hier noch weiter problematisieren zu müssen, scheint das gedachte »Sein« von Musik (als Konstrukt musikbezogener Bedeutungszuweisungen) also nicht nur durchdrungen von Vorstellungen vom Menschen, sondern bereits einen bestimmten Umgang zu implizieren oder nahezulegen. Es ist anzunehmen, dass dies in musikpädagogischen Kontexten umso mehr der Fall sein wird, da eines ihrer Anliegen schließlich darin besteht, diesen Umgang auch inhaltlich zu füllen. Für unseren Kontext ist relevant, welche Konsequenzen daraus mit Blick auf Lehr- und Lernziele sowie Methoden gezogen worden sind und in welchem Maße sich darin integrale Zusammenhänge zwischen Menschenbildern und Musikbegriffen zeigen.

II. 3.2. Verknüpfungen von Menschenbildern und Musikbegriffen

Das jeweils spezifisch facettierte Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff wird in dieser Arbeit als konstitutives Moment auch musikpädagogischen Denkens und als entscheidend für die Generierung musikpädagogischer Positionen gesehen. Musikpädagogisches Denken stellt – um die Aneignung von Musik ermöglichen und fördern zu können – Beziehungen her zwischen Vorstellungen von Mensch(en) und Musik(en) und fokussiert sie intentional im Hinblick auf Perspek-

tiven der Veränderung und Verbesserung. Insofern ist die Feststellung, *dass* Musikbegriff und Menschenbild im musikpädagogischen Denken zusammenhängen, eher als Ausgangspunkt zu sehen für die Frage, *wie* dieser Zusammenhang hergestellt wird und *warum* er auf *welche* bestimmte Weise verfasst ist. Es ist zu vermuten, dass bei der Konstituierung beider Momente als Inhalten menschlichen Denkens ähnliche Wertvorstellungen und Kategorien der Wahrnehmung und Deutung zum Tragen kommen, ihr Zusammenhang also bereits vor jeder didaktisch-intentionalen Konnexion besteht. Dies hat damit zu tun, dass Musikbegriffe kaum konzipiert werden können, ohne dabei »den Menschen« zu denken, selbst wenn Musik als etwas dem Menschen Äußerliches gedacht ist. Darauf verweist die Synopse von Musikbegriffen bei Dahlhaus/Eggebrecht (1987, 20–22) wie auch im selben Band Eggebrechts Charakterisierung des europäischen Musikbegriffs durch die Begriffe Emotion, Mathesis und Zeit:

> »Alle drei Merkmale betreffen den Menschen im Zentrum seiner Existenz. Die Emotion ist gleichsam in der sinnlichen Natur des Menschen die Mitte. Mathesis ist das Instrument zur Entdeckung und Konstituierung der Harmonia (Ordnung), die das jener Mitte Gegenüberstehende, Entgegengesetzte und doch von ihr beständig Erstrebte ist. Zeit aber ist dasjenige, in dem beides als Musik in die Wirklichkeit tritt, und sie ist für den Menschen von allem Wirklichen das Wirklichste« (Dahlhaus/Eggebrecht 1987, 190f.).

Eggebrecht sieht die abendländische Musik gekennzeichnet durch Rationalität in ihren verschiedenen Erscheinungsformen Theorie, Notation, Komposition und Geschichtsfähigkeit, rationalisierter Emotionalität und Transportabilität (vgl. Eggebrecht 2004 [1996], 41). Die Konsequenzen, die sich daraus ergeben (können), wurden bereits im letzten Unterkapitel angedeutet. Der Zusammenhang von Musikbegriffen mit impliziten Vorstellungen über den Menschen führte und führt jedoch zu Schwierigkeiten nicht nur bei ihrer Aufstellung, sondern auch bei der Suche nach ihnen sowie ihrer Charakterisierung und Interpretation. Sie seien im Folgenden kurz umrissen.

II. 3.3. Unwägbarkeiten bei der Suche nach Musikbegriffen

Eine vorgebliche »Bestimmung« des Musikbegriffs bei einem Autor sieht sich vor ähnliche Schwierigkeiten gestellt, wie wir sie für die Fra-

ge nach dem Menschenbild aufzeigten. Musikbegriffe stehen als Antworten auf die Frage »Was ist Musik?« in äußerst vielfältigen und komplexen Kontexten (vgl. Schatt 2007, 32, Dahlhaus/Eggebrecht 1985, Baumann 1997, 975ff.). Sie sind vielfach determiniert »durch die geschichtliche Zeit und die jeweilige musikalische Wirklichkeit, die Zugehörigkeit zu Traditionen und Schulen, Parteien und Ideologien, die Eingebundenheit in philosophische und ästhetische Systeme und Richtungen« (Dahlhaus/Eggebrecht 1985, 23). Die transitorische Beschaffenheit von Musik stellt ihre begriffliche Bestimmung darüber hinaus vor große Schwierigkeiten, denen vielfach durch eine Veranschaulichung (oder vielmehr: einen gedanklich vollzogenen Wechsel der Modalität der Anschauung) mittels Verräumlichung und Personifizierung, Vergleich und Metaphorisierung beizukommen versucht wurde (vgl. Schatt 2012, 112ff.). Dies alles sind Mittel, derer sich ein Denken *über* Musik bedienen kann – und vielleicht sogar muss – zur Reflexion eines vorgängigen Denkens *in* Musik (vgl. ebd., 118ff.). Ebenso wie Menschenbilder eine virtuelle Präsenz von »Abwesenden« oder »Unbekannten« erzeugen, vergegenwärtigen Musikbegriffe Erfahrungen mit – bereits erklungener – Musik, wobei in ihrem Fall die transitorische phänomenologische und wahrnehmungspsychologische Verfasstheit von Musik die Rede von einer »Präsenz« der Musik aus erkenntnistheoretischer Sicht zusätzlich heikel erscheinen lässt. Das Erklingende wird in Musikbegriffen nicht nur sprachlich mitteilbar, sondern auch »sichtbar« gemacht, was auch verantwortlich sein dürfte für die »zirkuläre Komplizität der Metaphern von Auge und Ohr«, von der Derrida spricht (1999, 16). Doch es ist anzunehmen, dass in jenem Denken *in* Musik bereits die Voraussetzungen für raumhaft Vorgestelltes angelegt sind: Denn es vollzieht immer schon eine Integration »polythetischer« Wahrnehmung eines Nacheinanders vieler Sinneseindrücke zu »monothetisch« synthetisierten Gestalten (Schütz/Luckmann; vgl. Schatt 2007, 34). Die Frage nach der Bedeutung des Räumlichen am und im Erklingenden ist nicht nur in gegenwärtiger musikpsychologischer Literatur, sondern auch im musiktheoretischen Schrifttum des 20. Jahrhunderts virulent (z. B. bei Ernst Kurth und Heinrich Schenker). An dieser Stelle sind jedoch weniger die psychologischen und anthropologischen Bedingungen für ein Nachdenken

über Musik von Interesse, sondern vielmehr die Inhalte seiner sprachlichen Artikulation. Wir verstehen unter Musikbegriffen also zunächst die sprachlich verfassten Ergebnisse eines Denkens über Musik in den Dimensionen ihres Seins und Sollens. Ebenso wie für Menschenbilder wird in dieser Arbeit für Musikbegriffe eine doppelte Konstruiertheit angenommen, die bedingt wird durch die Verschränkung von *intentio auctoris* und *intentio lectoris* (Eco). In einem musikpädagogischen Text erscheinen diese Vorstellungen entweder explizit (als Antwort auf die Frage: Was ist Musik?) oder implizit (also ableitbar aus bestimmten Unterrichtsinhalten oder Umgangsweisen). »Musikbegriff« wird hier also nicht mit einem Anspruch auf allgemeine Gültigkeit definiert, sondern als Arbeitsbegriff entfaltet. Denn mit den benannten Dualismen (Sein-Sollen, Autor-Interpret, implizit-explizit) wird selbstverständlich auch Komplexität reduziert: Die Konstituierung von Musikbegriffen findet natürlich auf mehr als zwei Seiten statt, weil sie immer auf vorgängige und bekannte Konstruktionen von Musikbegriffen zurückgreift. Auch sind die Grenzen zwischen »implizit« und »explizit« oft fließend, z. B. wenn kein eigener Musikbegriff entwickelt wird, sondern auf einen oder mehrere andere verwiesen wird (wie bei Jank, der mit Kaisers Musikbegriff arbeitet). Eine explizite Bestimmung des »Wesens« von Musik liegt oft eher am Rande des Interesses musikpädagogischer Texte: Ebenso wie sie »Anthropologien in pragmatischer Hinsicht« (Kant) darstellen (s. u. Kapitel III. 2.), sind sie auch »Ästhetiken in pragmatischer Hinsicht«.[14] Vor allem aber sperrt sich eine der

14 Aus diesen Gründen werden sowohl »Menschenbild« als auch »Musikbegriff« in dieser Arbeit definitorisch recht weit gefasst. Da sie dazu dienen sollen, verschiedene und manchmal heterogene Vorstellungen zu beschreiben, kann das, was sie bezeichnen, nicht mit einer einzigen Frage hinreichend ausgedrückt werden. Als Arbeitsbegriffe sind sie zudem konzipiert mit Blick auf den Untersuchungsbereich, innerhalb dessen Menschen und Musiken immer auch pragmatisch bedacht werden. »Menschenbild« meint in Bezug auf musikpädagogische Konzeptionen selten Antworten auf die Frage »Was ist der Mensch?« i. S. der Benennung einer spezifischen Differenz zu »Nicht-Mensch«, sondern eher auf Fragen wie »Welche musikbezogenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf Musik besitzt er schon, welche kann und sollte er besitzen?«. Ähnliches gilt für »Musikbegriff«: Meist wird in den untersuchten Texten keine Scheidung eines Gesamtbereichs von Phänomenen in Musik und Nicht-Musik vorgenommen, sondern vielmehr Fragen nachgegangen wie »Welche Musiken – als Bestandteile eines Gesamtbe-

Hauptthesen dieser Arbeit gegen eine getrennte Definition von »Menschenbild« und »Musikbegriff«: Sie besagt, dass beide in musikpädagogischen Konzeptionen immer zusammengedacht werden. Dies wird z. B. deutlich an dem expliziten Musikbegriff bei Rauhe/Reinecke/Ribke, die Musik als Klasse von Handlungen auffassen (s. u. Kapitel IV. 9.). Musik ist in dieser Definition nicht denkbar, ohne den Menschen mitzudenken als dasjenige Wesen, welches musikalisch handelt.

Im Folgenden soll eine Betrachtung zentraler Aspekte in Adornos »Philosophie der neuen Musik« paradigmatisch die enge Beziehung von Musikbegriffen und Menschenbildern aufzeigen. Dabei soll verdeutlicht werden, dass bereits bei der Entfaltung zunächst primär ästhetischer Kategorien Implikationen eine Rolle spielen, die in beide Richtungen (als Schlussfolgerungen vom Sein und Sollen des Menschen auf das Sein und Sollen von Musik und andersherum) wirksam sind. So wird ein Netz von Beziehungen zwischen den Bildern sichtbar, welches ihre Untrennbarkeit und die Notwendigkeit ihrer gemeinsamen Betrachtung unterstreicht, der die vorliegende Arbeit bereits im Titel Rechnung trägt. Indessen zeigt sich das im vorigen Abschnitt Gesagte in besonderer Klarheit: Die Konturen von Musikbegriffen zeichnen sich für den Suchenden nur selten – ebenso wenig wie diejenigen des Menschenbildes – auf der Basis im Text enthaltener expliziter Definitionen von Musik quasi von selbst ab, sondern können nur (nach)gezeichnet werden anhand einer Analyse impliziter Wertvorstellungen und Normbegriffe innerhalb argumentativer Zusammenhänge. Auch wenn Adorno in seiner »Ästhetischen Theorie« gerade die Unmöglichkeit einer Definition von Kunst herausstellt (»Kunst hat ihren Begriff in der geschichtlich sich verändernden Konstellation von Momenten; er sperrt sich der Definition«), bedeutet dies nicht, dass er sich nicht sehr wohl in der Lage sähe, für die gegenwärtige geschichtliche Konstellation Kriterien in Anschlag zu bringen, anhand derer die Gültigkeit ästhetischer Produktion als Kunst sich bemessen ließe. Der folgende Abschnitt unternimmt den Versuch einer Darstel-

reichs dessen, was viele Menschen als Musik bezeichnen – sind es wert, dass Menschen sich in Erziehungs- und Bildungskontexten mit ihnen auseinander setzen?«.

lung dieser Kriterien in der »Philosophie der Neuen Musik« in der Absicht, den Zusammenhang von ästhetischen, anthropologischen, soziologischen und psychologischen Argumentationssträngen aufzuzeigen und auf dieser Grundlage den Nexus von Menschenbild, Musikbegriff und didaktischer Intention als einen integralen auszuweisen. Keineswegs ist damit eine dem Anspruch von Vollständigkeit genügende Charakterisierung von »Menschenbild und Musikbegriff im Denken Adornos« verfolgt, sondern die Entfaltung einer systematischen Grundannahme für unser weiteres Vorgehen.

II. 3.4. Zum Verhältnis von musikalischer Analyse und humanwissenschaftlicher Metaphorik in Adornos »Philosophie der neuen Musik«

Adornos 1949 veröffentlichte Studie befasst sich mit dem Stand moderner Kompositionstechniken sowie ihren ästhetischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Herausforderungen. In ihrem ersten Teil geschieht dies am Beispiel Schönbergs mit Schwerpunkt auf den atonalen Kompositionen »Erwartung« und »Die glückliche Hand« sowie technischen, formalen und ästhetischen Aspekten der Zwölftontechnik. Der zweite Teil widmet sich Stravinsky unter besonderer Berücksichtigung des »Sacre du printemps« und der »Histoire du Soldat«. Besonders in diesem Teil wird deutlich, dass Adornos Schrift im Kontext zeitgenössischer ästhetischer Kontroversen zwischen der Schönbergschule und den Anhängern Stravinskys zu verstehen ist, da die Argumentation in ihrem Verlauf zunehmend gegen Letztere polemisiert.[15] Es handelt sich um einen tendenziösen Text, der die Stile beider Komponisten als Resultate antagonistischer ästhetischer Prinzipien darstellt, um dann die Überlegenheit des einen Weges zu begründen. Die Prüfung der Legitimität dieser Intention und der Plausibilität ihrer Verfolgung (z. B. vor dem Hintergrund des Wissens um tatsächlich eingetretene musikgeschichtliche Entwicklungen) ist für uns an dieser Stelle weniger von Interesse als die Art und Weise, wie im Gang der Argumentation Adornos musiktheoretische Fragen unmittelbar

15 Zur Verortung dieser Stravinsky-Kritik in Adornos musikalischem Schrifttum sowie zur Kritik an jener Kritik vgl. z. B. Schneider 1987c.

mit soziologischen und psychologischen Erwägungen enggeführt werden.

Adorno wollte die Studie als ausgeführten Exkurs zur »Dialektik der Aufklärung« verstanden wissen (Adorno 2003a [1949], 11), und so werden die Untersuchungen zum kompositorischen Material in einem größeren gesellschaftlichen Kontext thematisiert. Kompositorischer Fortschritt und gesellschaftlicher Fortschritt sind für Adorno miteinander verknüpft, weshalb den Komponisten eine gleichsam »didaktische« Verantwortung zufalle. Moderne Musik gewinne Erkenntnischarakter dadurch, dass sie sich durch ihre spezifische Gestalt in einen Widerspruch zur Realität setze (ebd., 118f.). Sie deute auf Missstände und besitze dadurch gerade in ihrer Isolierung einen besonderen sozialen Gehalt (vgl. ebd., 124). Sie übernimmt somit eine aufklärerische Funktion innerhalb der von Adorno ausgebreiteten dialektischen Geschichtsphilosophie:

> »Die Unmenschlichkeit der Kunst muß die der Welt überbieten um des Menschlichen willen. Die Kunstwerke versuchen sich an den Rätseln, welche die Welt aufgibt, um die Menschen zu verschlingen, die Welt ist die Sphinx, der Künstler ihr verblendeter Ödipus und die Kunstwerke von der Art seiner weisen Antwort, welche die Sphinx in den Abgrund stürzt. So steht alle Kunst gegen die Mythologie« (ebd., 125f.).

Der Zusammenhang von Musikbegriff und Menschenbild konstituiert sich in der spezifischen Bedeutsamkeit, die Musik zugewiesen wird: Sie *kann* als Mittel von Aufklärung fungieren, und daraus ergibt sich ihre *Verpflichtung*, es zu tun, da es in der Gesellschaft Kräfte gibt (Kulturindustrie, massenmedial verbreitete Gebrauchsmusik, Stravinskys regressiver Konformismus), die den Menschen einer mythischen Verblendung auszusetzen trachten. Die Gründe dafür, dass sie dies kann, verortet Adorno in ihrer Geschichtlichkeit, die sich in Eigenschaften des Tonsatzes zeige: »Die ungelösten Antagonismen der Realität kehren wieder in den Kunstwerken als die immanenten Probleme ihrer Form« (Adorno 1973, 16). An der musikalischen Oberfläche bilden zwar »Schocks« die Grundschicht aller neuen Musik, also eine Gemeinsamkeit zwischen der Musik Schönbergs und Stravinskys und verweisen auf die Verknüpfung von musikalischem Material, individuell-psychologischer sowie gesellschaftlicher Dimension: »Durch die

Schocks wird der Einzelne seiner Nichtigkeit gegenüber der Riesenmaschine des ganzen Systems unmittelbar inne« (Adorno 2003a [1949], 144). Der gesellschaftliche Impetus ist bei Adorno jedoch kein Sein von Musik, sondern ein Sollen, er bildet ein hochgradig normatives Moment in Adornos Musikbegriff. Denn Musik diene nur dann der Erkenntnis, wenn sie auf authentische Weise in einem historischen Bewusstsein und gleichzeitig – gewahr der sozialen und ökonomischen Situation – Form gestalte. Die Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung dieses Kriteriums spielt eine entscheidende Rolle bei der Beurteilung beider Komponisten:

1.) Schönberg löse den besagten Anspruch ein, weil er aus einer historisch gewachsenen ästhetischen Einsicht (u. a. der Empfindlichkeit der Wiederkehr eines Tons, bevor alle anderen erklungen sind) eine Form schaffe, die sich mit dem Prinzip von Entwicklung auseinandersetze. Die technische Konsequenz sei eine Ausweitung des Prinzips der Durchführung auf die formale Gesamtkonstruktion des Stückes, die für Adorno ein neues Verhältnis von Subjektivität und Objektivität (i. S. der Bindung an traditionelle Formen und Stile) zur Folge hat: »Der Übergang der musikalischen Organisation an die autonome Subjektivität vollzieht sich vermöge des technischen Prinzips der Durchführung« (ebd., 57). Schönbergs Musik dokumentiere einen musikalischen und musikgeschichtlichen Fortschritt, indem sie in ihrer Heteronomie und Individualität konventionellen Allgemeingesetzlichkeiten und dem »Scheincharakter« des bürgerlichen Kunstwerks die Gefolgschaft versage: »Seine Musik dementiert den Anspruch, Allgemeines und Besonderes seien versöhnt« (ebd., 45). Das kritische Bewusstsein, wie es besonders in den »expressionistischen« Werken Schönbergs (wie »Erwartung« und »Die glückliche Hand«) sich zeige, erschaffe nicht Ornamente, Spiel und schönen Schein, sondern konstruiere Schocks und psychoanalytische Traumprotokolle. Diese wirkten an der musikalischen Oberfläche verstörend, kündeten aber vom realen Leiden und besäßen damit Wahrheitsgehalt: »Mit der Negation von Schein und Spiel tendiert Musik zur Erkenntnis« (ebd., 46). Zwar entstünden weiterhin »Werke«, aber während das traditionelle (bei Adorno in der Regel synonym mit »bürgerliche« und »geschlossene«)

Kunstwerk mit Kant gesprochen sich allein als Gegenstand der »Anschauung« und gleichsam »blind« präsentiere, werde das »zerrüttete« Schönberg'sche Kunstwerk zum Ergebnis und zum Gegenstand subjektiver Intentionalität und kritischen Urteilens (vgl. ebd., 118f.).

Die konkrete Erkenntnis sei bei beiden analysierten Stücken der Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Charakter der Einsamkeit (vgl. ebd., 48) und den daraus notwendigerweise zu ziehenden formalen Konsequenzen: Die Schockgesten in dem Monodram »Erwartung« seien Ausdrucksmittel einer musikalischen Sprache, die eine geradezu psychoanalytische Sicht auf den subjektiven, nächtlichen Schrecken der Heldin richte (vgl. ebd., 47f.). In »Die glückliche Hand« erwachse die individuelle Einsamkeit des Helden aus seiner Entfremdung vom gesellschaftlichen Produktionsprozess, die gerade in scharfem Kontrast zu der trügerischen formalen und harmonischen Konventionalität der Musik als eine dialektische sich ausweise (vgl. ebd., 52–54). Der Übergang Schönbergs zum Komponieren mit zwölf nur aufeinander bezogenen Tönen wird ambivalent gesehen: Einerseits sei er die historisch begründete Konsequenz[16] aus Problemen der formalen Organisation nach dem Wegfall der Verbindlichkeit klassischer Formen, welche schließlich aufs engste mit tonalem Denken verknüpft seien. Andererseits schlage die gerade gewonnene Freiheit durch die »totale Organisation« (ebd., 69) um in Unfreiheit: »Ein System der Naturbeherrschung in Musik resultiert. Es entspricht einer Sehnsucht aus der bürgerlichen Urzeit: was immer klingt, ordnend zu ›erfassen‹, und das magische Wesen der Musik in menschliche Vernunft aufzulösen« (ebd., 65f.).

2.) Die Musik Stravinskys wird dem Avantgardismus der Schönbergschule gegenübergestellt als restaurativ, reaktionär und regressiv. Einen Erkenntnisgewinn (s. o.) liefere sie nicht, weil es in ihr keine Entwicklung gebe, sondern nur Stillstand, sie also »die dialektische Auseinandersetzung mit dem musikalischen Zeitverlauf vermeidet, die das Wesen aller großen Musik seit Bach ausmacht« (ebd., 171). Durch die Montage von kleingliedrigen rhythmischen Mustern werde eine Ver-

16 »Die Regeln sind nicht willkürlich ausgedacht. Sie sind Konfigurationen des geschichtlichen Zwanges im Material« (ebd., 65)

räumlichung und Dissoziation der Zeit (vgl. ebd.) bewirkt. Zwar stehe dies in der Tradition des französischen Impressionismus, insbesondere Debussys, und weise Analogien auf zum Übergang vom Impressionismus und Kubismus in der Malerei, doch sei durch die Absolutheit der Verräumlichung jegliche Stimmung beseitigt, weshalb nur eine Pseudomorphose an die Malerei zustande komme (vgl. ebd., 176). Interessant wäre, diese Kritik im Hinblick auf die in ihr enthaltenen autonomieästhetischen Prämissen zu kontextualisieren und mit weiteren (neueren) Auffassungen über den Zusammenhang von Räumlichkeit und musikalischem Denken gegenzulesen (vgl. Schatt 2012). Räumliches ist bei Adorno gerade nicht »Ergebnis flexibler Funktionen menschlichen Denkens« (ebd. 125), sondern im Gegenteil eine Metapher des Unbeweglichen zur Demonstration mangelnder Authentizität sowie des Gefälles zu Schönbergs Musik im Sinne des oben genannten Anspruchs einer Gestaltung musikalischen Materials in historischem Bewusstsein: »Erinnerungstrümmer werden aneinandergereiht, nicht musikalisch unmittelbares Material aus der eigenen Triebkraft« (Adorno 2003a [1949], 171). Adorno gewinnt die Kriterien für die Beurteilung neuer Musik aus einer Deutung von Musikgeschichte als der permanenten Auseinandersetzung mit Form und dialektisch-antagonistischer Entwicklung (z. B. in der Sonatenform). Dies tritt besonders an einer Stelle zutage, an der Adorno auf das Verhältnis der Musik Stravinskys zum Tanz eingeht. Seine Musik könne sich auch als absolute niemals von dem Moment der Tanzbarkeit im Sinne einer funktionalen »Brauchbarkeit« befreien, das die Zusammenarbeit des Komponisten mit Djaghilev laut Adorno begleitete. Die Bezugnahme auf Tanz (bei Adorno »die Beschränkung auf Tanz«, ebd., 179) führe ebenso wie die versuchte Annäherung an die Malerei zu einem Verlust an Autonomie der Komposition: Adornos Argumentation ist der Idee eines musikgeschichtlichen Fortschritts verpflichtet, der teleologisch von Statik zu Dynamik, von objektiver Verbindlichkeit zu subjektivem Ausdruck verläuft. Die vorgestellte Entwicklung von der Tanz- zur Sonatenform bilde eine satztechnische Konkretion dieser Idee. Die vermeintliche Komplexität der rhythmischen Dimension bedeute lediglich deren »Fetischisierung«, da bloß »Verschiebungen eines Immergleichen und ganz Statischen« vorherrschen (ebd., 143). Das »Sacre du printemps«

werde so zu einem »Virtuosenstück der Regression« in technischer Hinsicht wie auch in inhaltlicher. Die musikalische Organisation verdanke sich einer Kombination von Montageverfahren rudimentärer rhythmischer und melodischer Bruchstücke, technischen Tricks und Jahrmarktseffekten. Ostinatohafte sukzessive Verkettungen lösen formalen Aufbau und Entwicklung ab (vgl. ebd., 138–141).

Das Sujet des »Sacre« bietet Adorno vielfältige Angriffspunkte für eine weitergehende soziologische und psychologische Dimensionierung dieser (eher oberflächlichen) kompositionstechnischen Kritik.[17] Die blinde Identifikation des Individuums mit dem Kollektiv sei hier komponiert, die Kombination rhythmischer Patterns und archaischer Melodiefragmente seien musikalische Äquivalente eines »›kollektiven Unbewussten‹« (ebd., 149) und arbeiteten einer konformistischen, regressiven und quasi »präsubjektiven« Gemeinschaft zu. Allgegenwärtig ist bei Adorno der Vorwurf des »Autoritarismus« von Stravinskys Musik, die durch rhythmische und instrumentatorische Mittel auf »Unterwerfung und »Gleichschaltung« der Hörerschaft ziele (vgl. z. B. ebd., 184). Zunehmend kommen in der Argumentation auch Deutungsmuster zum Tragen, die der Freudschen Psychoanalyse und Psychopathologie entstammen: »Während die Bürger die Schule Schönbergs als verrückt schelten, weil sie nicht mitspielt, und Stravinsky witzig und normal finden, ist die Komplexion seiner Musik der Zwangsneurose und mehr noch deren psychotischer Steigerung, der Schizophrenie, abgelernt« (ebd., 155). Die Ausdruckslosigkeit und den Zwang zu endloser Wiederholung vergleicht Adorno mit der Symptomatik katatonischer Zustände (vgl. ebd., 163), das »Regressive« und »Archaische« in der Musik verweise auf die Zersetzung der individuellen Identität (ebd., 149) vermöge ihrer gewaltsamen Abtrennung von Erinnerung und Gedächtnis (ebd., 176).

II. 3.4.1. Ebenen der Beschreibung und Kriterien des Urteilens

Wir haben gesehen, dass das Verhältnis von Mensch und Musik bei Adorno auf verschiedenen Ebenen thematisiert wird: 1. Auf historisch/

17 »Die choreographische Idee des Opfers prägt die musikalische Faktur selber. In ihr, nicht nur auf der Bühne, wird ausgerottet, was als Individuiertes vom Kollektiv sich unterscheidet« (ebd., 145).

gesellschaftlicher, 2. auf kompositorischer/satztechnischer/musikgeschichtlicher sowie 3. auf psychologischer Ebene. Dieses Verhältnis ist als ein komplexes Wirkungsgefüge gedacht, in dem der Mensch wiederum als Komponist wie als Hörer in Erscheinung tritt. Da beide Komponisten aber vom Autor an gegensätzlichen Polen zeitgenössischer Musikproduktion verortet werden, können jeweils Gegensatzpaare der Charakterisierung auf allen Ebenen benannt werden, wie folgende Tabelle veranschaulichen soll:

Argumentationsebene	**Schönberg**	**Stravinsky**
Tonsatz	Dynamik	Statik
	Entwicklung: Dialektische Auseinandersetzung mit Zeitverlauf => **Autonomie** der Musik	Montageverfahren: Dissoziation von Zeit durch Verräumlichung => Pseudomorphose an Malerei
	Musikalischer Ausdruck	Ausdrucksfeindschaft
	Kompositorische Substanz	Technische Tricks
	Dissonanzen, »Schocks« Scheitern	
Musikgeschichte	Fortschritt	Konservativismus/Reaktion
	Historisches Bewusstsein	Erinnerungslosigkeit
	Subjektivität	(Schein-)Objektivität
Soziologie	Wahrheit/Erkenntnis	Verblendung
	Individualität	Kollektivismus
	Kritik	Autoritarismus (Zunftwirtschaft, Manufakturperiode)
	Freiheit	Unfreiheit
Psychologie	Psychologische Protokolle i. S. Freudscher Psychoanalyse	unreflektierte Annäherung an Psychose und Schizophrenie

Tabelle 1.

Diese Ebenen sind in Adornos Argumentation aufs engste miteinander verknüpft (sie »verschmelzen« geradezu), ohne dass die Art und Weise ihrer Bezüge immer klar herausgestellt und begründet würde. So ist die Ineinssetzung einer Montage kleingliedriger Motive mit einem Rückfall in präsubjektive Wahrnehmungsmuster zwar originell, bot sich aber für Adorno wohl weniger aufgrund ihrer Schlüssigkeit an, als vielmehr aufgrund des gelungenen Bildes und des reizvollen Bezugs zum archaischen Sujet des Sacre. Die Engführung musiktheoretischer, gesellschaftlicher und psychologischer Aspekte führt bisweilen dazu, dass nicht klar zu unterscheiden ist, ob eine Charakterisierung eine Eigenschaft der Musik selbst, eine Intention des Komponisten oder eine vermutete Rezeptionshaltung meint:

> »Gerade die sado-masochistische Lust an der Selbstauslöschung, die so vernehmlich in seinen [Stravinskys, MS] Antipsychologismus hineinspielt, ist durch die Dynamik des Trieblebens determiniert und nicht durch Forderungen der musikalischen Objektivität. Es bezeichnet den Menschentypus, dessen Maße Stravinskys Werk nimmt, keinerlei Introspektion und Selbstbesinnung zu dulden« (ebd., 154).

Einerseits scheint die Lust an der Selbstauslöschung 1. Stravinsky selbst, 2. dem von ihm adressierten Hörer (der, so suggeriert die Formulierung, tatsächlich real existiere), und 3. der Musik selbst zuzueignen. Man mag die in diesen beiden Sätzen enthaltenen Behauptungen als Träger bloßer Polemik kritisieren und ihre Geltung relativieren, doch wird aus ihnen gerade deutlich, dass Menschenbild und Musikbegriff bei Adorno fast nicht voneinander zu trennen sind. Adornos Ansatz selbst, der darin besteht, soziologische, historische, psychologische und musikalische Analyseergebnisse ungebrochen aufeinander zu beziehen und dessen methodologische und methodische Tragfähigkeit durchaus zweifelhaft ist, resultiert aus dieser Perspektive. Der Konnex von Menschenbild und Musikbegriff wird konstruiert auf der Basis von Bedeutungszuweisungen: Musik erscheint sowohl als Indikator historisch-gesellschaftlicher Bedingungen, als auch als Mittel zu deren Verbesserung. Zu einem solchen kann sie jedoch nach Adorno in der leidgeprüften Gegenwart nur werden durch das Wirken eines kritischen Bewusstseins, welches nicht auf die Erfüllung ästhetischer Konventionen, sondern umgekehrt auf die Schaffung einer neuen Ästhetik

in Reaktion auf gesellschaftliche Missstände gerichtet ist. Sie ist dem Gedanken der Autonomie verpflichtet als der Errungenschaft eines Ideals von Humanität, welches auf den Gewinn von Freiheit zielt: »Die Autonomie, die sie [die Kunst, MS] erlangte nachdem sie ihre kultische Funktion und deren Nachbilder abschüttelte, zehrte von der Idee der Humanität« (Adorno 1973, 9). Aus diesem Grund besitzen Annäherungen an andere Kunstformen wie Malerei und Tanz für Adorno den Makel gesellschaftlicher Funktionalität. Die in obiger Tabelle genannten Ebenen der Beschreibung werden gleichsam grundiert von einer Ästhetik, die in ihren Urteilen wesentlich auf Gegensatzpaare – wie z. B. Autonomie-Funktionalität – zurückgreift und in der Konsequenz auch ein Sein-Sollens-Gefälle in Bezug auf den Menschen konstituiert.

II. 3.4.2. Hörertypologie und Normativität

Nach Adorno bildet der Mensch an Musik das Vermögen, sich in einem dialektischen Geschichtsverlauf zu bewähren und dem Mythos zu entrinnen. Dies könne ihm jedoch nur gelingen durch ein adäquates Hören von Musik, welches ihm die Teilhabe an jener von der Musik vorgestellten Erkenntnis erst ermögliche. Hierin liegt die pädagogische Dimension dieses Denkens, denn die Konzeption eines optimalen Hörens ist immer gebunden an normative Ideen von Musik und Mensch (vgl. Schatt 2008, 144).

Waren die bisher herausgearbeiteten Zusammenhänge (zwischen musikalischem und gesellschaftlichem Fortschritt, zwischen psychologischer Disposition und Musikproduktion bzw. -rezeption, zwischen musikalischer Gestalt und außermusikalischer Intentionalität) primär impliziter Art, setzt Adorno Mensch und Musik in seiner Konzeption der Hörtypen direkt in Bezug.[18] In der »Philosophie der neuen Musik« sind dies zunächst zwei: Der expressiv-dynamische und der rhythmische-räumliche Hörtyp (vgl. Adorno 2003a [1949], 179ff.). Beide unterscheiden sich in ihrem Wahrnehmen und in ihrer Bewältigung von Zeit: Ersterer ist der subjektiven Erfahrung eines dialektischen musika-

18 Das Verhältnis des vergesellschafteten Menschen (insbesondere als Musikhörer) zu Musik bildet für Adorno das Arbeitsfeld seiner Musiksoziologie (vgl. Adorno 2003 [1962], 178ff.)

lischen Zeitverlaufs zugeordnet, der zweite einer objektiv-mathematischen Zeiteinteilung. Adorno konstatiert also einen Dualismus zwischen subjektiver und objektiver Gestaltungsweise musikalischer Zeit (auch als Gegensatz zwischen Freiheit und Strenge), welche sich in der Form der Sonate (insbesondere der Beethovenschen) die Waage halten. Interessant ist die Beziehung zwischen Komponist und Hörer: »Die Idee der großen Musik bestand in einem wechselseitigen sich Durchdringen beider Hörweisen und der ihnen gemäßen Kategorien des Komponierens« (ebd., 180). Komponieren wie Hören setzen sich gleichermaßen mit dem historisch bedingten Spannungsfeld von Subjektivität und Objektivität auseinander, und wenn es ein einem bestimmten Hören gemäßes Komponieren gibt, liegt es nahe, auf der anderen Seite ein dem Komponieren gemäßes Hören zu postulieren.

Auf dieser Annahme fußt die Konstruktion der »Typen musikalischen Verhaltens«, die Adorno später (2003 [1962]) in seiner »Einführung in die Musiksoziologie« vornahm. Sie enthält über ihre musikästhetische Stoßrichtung hinaus Implikationen, aus denen die musikpädagogische Adorno-Rezeption – wie in Kapitel IV. 2. gezeigt wird – didaktische Konsequenzen zog. Die Benennung und Charakterisierung der verschiedenen Typen wird für Adorno möglich durch die Annahme des musikalischen Kunstwerks als ein »objektiv Strukturiertes und Sinnvolles« (ebd., 180), zu dem sich der Hörer (freilich nicht als empirisch erfasstes Subjekt, sondern als idealtypisches soziologisches Konstrukt) auf bestimmte Weisen verhält, welche sich auf einer qualitativen Skala zwischen vollkommener Adäquanz und völliger Indifferenz zum musikalischen Material anordnen lassen (vgl. ebd, 180f.). Adorno ist sich der methodologischen Problematik dieser Klassifizierung durchaus bewusst, die insbesondere aus der empirischen Unzugänglichkeit des Bereichs subjektiver musikalisch-ästhetischer Erfahrung resultiert. Die qualitative Seite der »Hörerreaktionen« sei weder identisch mit messbaren – z. B. physiologischen – Reaktionen, noch sei musikalisches Erleben vollends verbalisierbar (vgl. ebd., 181). Adorno entledigt sich dieser Problematik, indem er die Kriterien für die Erkenntnis musikalischen Gehalts vom Bereich individueller musikalischer Erfahrung loslöst und in die spezifische innere Struktur musikalischer Gegenstände verlegt: »Die Deutung musikalischen Gehalts

entscheidet sich in der inneren Zusammensetzung der Werke und in eins damit kraft der Theorie, welche mit deren Erfahrung sich verbindet«[19] (ebd.). Musik wird als etwas dem Menschen Äußerliches vorgestellt, was nicht nur einer Auffassung wie derjenigen Fellsches' geradezu entgegengesetzt ist (»Musik erreicht ihre Existenz allein im hörenden Menschen« (Fellsches 1997, 5), sondern auch in einem gewissen Missverhältnis steht zu der in der »Philosophie der neuen Musik« entfalteten sozialpsychologischen Dimension musikalischer Wirkungen. Grund dafür ist, dass Hören bei Adorno als ein Prozess von Sinnkonstituierung gedacht ist, der über verschiedene Grade nicht auf eine »Verinnerlichung«, sondern auf eine »Veräußerlichung« hin verläuft. Vermittelt durch den Verstand soll eine intellektuelle Distanz geschaffen werden, die es dem Menschen erlaubt, sich von einem Beherrschtsein durch das Erklingende zu emanzipieren.

Die einzelnen Typen müssen hier nicht *en detail* referiert werden. Wichtig ist für uns die in der Konzeption der Hörtypen zu Tage tretende Kopplung der Bilder. Der »Experte« gibt den Maßstab adäquaten Hörens idealiter vor, welches als ein strukturelles Hören definiert ist: »Sein Horizont ist die konkrete musikalische Logik [...]. Ort dieser Logik ist die Technik« (Adorno 2003 [1962], 182). Er leiste die Konstituierung eines Sinnzusammenhangs aus formalen Einzelelementen, die er durch seinen denkenden Mitvollzug als technische wahrzunehmen in der Lage sei. Musikalisches Verstehen ist hier in technischen Kategorien formatiert und in erster Linie dem Verstand zugänglich. Es wird geschult und bewährt sich jedoch wiederum nur an solcher Musik, deren Bau einer konkreten musikalische Logik folgt; einer Logik, die Geltung innerhalb eines ganz bestimmten musiktheoretischen und ästhetischen »Systems« besitzt. So umreißt Adorno seine Vorstellungen vom Expertenhörer an einem Beispiel:

19 Natürlich ist die methodologische Problematik damit keineswegs gelöst. Adorno geht es aber primär um Charakterisierungen, die seine Thesen zu einem defizitären Musikhören in der gegenwärtigen Gesellschaft verdeutlichen sollen, was er auch nicht verschweigt: »Charakteristische Verhaltensweisen sind wichtiger als die logische Korrektheit der Klassifikation. Über die Signifikanz der sich heraushebenden Typen werden Mutmaßungen angestellt« (ebd.).

> »Wer etwa, zum ersten Mal mit einem aufgelösten und handfester architektonischer Stützen entratenden Stück wie dem Zweiten Satz von Weberns Streichtrio konfrontiert, dessen Formteile zu nennen weiß, der würde, fürs erste, diesem Typus genügen« (ebd., 16).[20]

Der Musikbegriff gewinnt dadurch seinen normativen Gehalt, dass er immer an einer bestimmten Musik gewonnen wird: Die Musik der zweiten Wiener Schule dient als Orientierung für das zu Könnende durch den hohen Grad ihrer Komplexität. Diese liegt jedoch nicht allein – wie es bei Adorno den Anschein hat – in Form, Harmonik und Mehrstimmigkeit, denn ein »strukturelles Hören« des Satzes setzt ein musikhistorisches und -ästhetisches Wissen um dasjenige voraus, von dem abgewichen wird, dessen Form aufgelöst wird und dessen Architektur die Stützen entzogen werden. Die normativen musikästhetischen Kategorien, die wir oben der »Philosophie der neuen Musik« entnommen haben, kommen hier implizit zur Geltung und formen das Bild des Menschen nach ihrem Bilde.

II. 3.4.3 Didaktische Implikationen in Adornos Ansatz

Das Verhältnis von Musikbegriff und Menschenbild in Adornos Hörertypologie kann als ein gerichtetes beschrieben werden: Die Adäquatheit des Umgangs ergibt sich aus der strukturellen Beschaffenheit von Musik, die Typen entspringen als Bilder dem objektiven Gefüge des Kunstwerks. Der durch den Gebrauch der Verben »sich ergeben« und »entspringen« suggerierte Automatismus verweist auf den Scheincharakter dieser Vorgänge: Die spezifische Konzeption der Adäquatheit – die Regeln für die Wahrnehmung des ästhetischen Charakters von Musik aufstellt und darüber entscheidet, »ob diejenigen Zusam-

20 Das spezifische Wissen und Können, durch das der hier umrissene Idealtypus charakterisiert wird, wird natürlich immer angestrebt vor dem Hintergrund eines bestimmten historischen Kontextes und mit bestimmten Absichten. Eine andere Konzeption eines idealen Hörers ist z. B. bei Johann Christian Lobe zu finden, bei dem sie die Zielsetzung seiner Lehre von der Instrumentation veranschaulicht. Die »unerlässlichste Bedingung« für ihr Erlernen sei die »feinste Ausbildung des Gehörs«, d. h. »die Kunst, jedes, auch das vollständigste Orchesterbild, mit allen seinen klingenden Stimmen so sicher aufzufassen, dass man es allenfalls nach der vorgelegten Hauptmelodie selbst wieder in der Weise des Komponisten in Partitur setzen könnte« (Lobe 1855, 1).

menhänge der Klänge, von denen man annahm, dass sie das jeweils Spezifische von Musik (z. B. ihren Kunstcharakter) ausmachen, als solche erkannt werden« (Schatt 2008, 144) – wird vorgenommen vor dem Hintergrund von im Text nicht näher explizierten ästhetischen Theorien. Ihre Evidenz ist erkauft durch die Verschleierung der Intentionalität der hergestellten Zusammenhänge und arbeitet einem Mythos vom »adäquaten Hören« zu, den Peter W. Schatt an Beispielen Hugo Riemanns, Heinrich Besselers, Theodor W. Adornos und Michael Alts beschrieben hat (vgl. ebd., 142–159).

Adornos Typologie ist zugleich eine kritische Zustandsanalyse musikalischen Verhaltens in der Gesellschaft. Sie weist die (zumindest zahlenmäßig) vorherrschende Hörweisen als defizitär und gar menschenunwürdig aus. Die Gründe liegen für Adorno tiefer als in dem fatalen Wirken des durch die Kulturindustrie inszenierten Verblendungszusammenhangs, nämlich

> »in gesellschaftlichen Tiefenschichten wie der Trennung geistiger und körperlicher Arbeit; der hoher und niedriger Kunst; später der sozialisierter Halbbildung; schließlich darin, daß ein richtiges Bewußtsein in einer falschen Welt nicht möglich ist und daß auch die gesellschaftlichen Reaktionsweisen auf Musik im Bann des falschen Bewußtseins stehen« (Adorno 2003 [1962], 197).

Die Adäquatheit des Hörens zum Maßstab musikpädagogischer Überlegungen zu machen um den rechten Gebrauch einer »Freiheit zur Kunst« zu lehren und ein menschenwürdiges Verhalten »zur Musik, zur Kunst schlechthin« (ebd.) zu ermöglichen, liegt nicht fern, wird in Adornos Text jedoch nicht unternommen.[21] Der von Adorno hergestellte Mensch-Musik-Bezug gewinnt seine Attraktivität aus verschiedenen Gründen: 1. Er ist historisch legitimiert durch die radikale Abkehr von bestimmten Grundideen musischer Erziehung und die Hinwendung zur rational-analytisch zugänglichen musikalischen Faktur; 2. er erlaubt nicht nur eine Kritik musikalischen Verhaltens in der Gesellschaft der Gegenwart, sondern lässt zugleich die Möglichkeit am Horizont erscheinen, Einsichten in die Mechanismen des massenmedi-

21 Zu pädagogischen Aspekten in Adornos Werk generell vgl. Paffrath 1994. Auf eine »implizite Didaktik« in der Hörtypologie oder der »Philosophie der neuen Musik« wird dort jedoch nicht näher eingegangen.

alen Verblendungszusammenhangs zu gewinnen. Die Betrachtung der Ansätze Michael Alts und Dankmar Venus' in den Kapiteln IV. 2. und IV. 3. wird exemplarisch zeigen, dass eine musikpädagogische Adorno-Rezeption (wie jede Rezeption) in gewissem Maße eine Adaption oder einen »Import« von Menschenbildern und Musikbegriffen beinhaltet, der – vielfältig ergänzt durch andere Einflüsse und verändert im Sinne individueller didaktischer Intentionen – wiederum zum Ausgangspunkt für die Generierung neuer Menschenbilder und Musikbegriffe werden kann.

II. 4. Die Frage nach Menschenbildern und Musikbegriffen als genuin musikpädagogische Perspektive: Grenzziehungen und Entgrenzungspotentiale

Im vorigen Kapitel wurde das interdependente Zusammenwirken von Menschenbildern und Musikbegriffen als zentrales Moment eines zunächst vor allem musikwissenschaftlichen bzw. musikästhetischen Nachdenkens beschrieben. Die anthropologiekritische Auseinandersetzung in Kapitel II.1 hat dagegen gezeigt, wie leicht man nach der Identifikation eines solchen zentralen Momentes versucht sein kann, es zum alleinigen und universalen Paradigma zu erheben. Die Fruchtbarmachung einer »anthropologischen Perspektive« mit Blick auf Fragen des Musik-Lernens, Musik-Lehrens, Musikalischer Erziehung und Musikalischer Bildung (Orgass) erfordert eine Diskussion über die Grenzen dieser Betrachtungsweise sowie eine kritische Reflexion der Entgrenzungspotentiale, die sie anbietet. Die Leitfragen für dieses Unterkapitel betreffen die Weisen der Entstehung von und der Arbeit mit Bildern von Mensch(en) und Musik(en) in genuin musikpädagogischen Kontexten: 1. Wie ist ihre Interdependenz zu erklären und auf welche Weise wird sie in Kraft gesetzt? 2. Kann der Ort ihrer Generierung und Verarbeitung benannt werden, oder sind sie überall jederzeit verfügbar und ohne weiteres in ein Konzept integrierbar? 3. Worin liegt der Gewinn einer »anthropologischen Perspektive« für musikpädagogisches Denken und zu welchen Problemen kann ihre Entfaltung führen?

Diesen Fragen soll im Rekurs auf einige soziologische und erziehungswissenschaftliche Überlegungen Luhmanns sowie einzelne Gedanken der Philosophie Deleuze/Guattaris nachgegangen werden. Dabei wird ein »anthropologisches« Denken bewusst überspitzt mit einem »systemischen« Denken in Kontrast gesetzt, bevor dann in einem »poststrukturalistischen« Theorieansatz nach einer Vermittlung gesucht wird.

II. 4.1. Menschenbild, Musikbegriff und Systemtheorie

> »Ich lehne alle Einladungen ab, die mich veranlassen wollen, über den Menschen zu sprechen. Menschenbilder, so was Grausliches. Also der Mensch interessiert mich nicht, wenn ich das so hart sagen darf« (Luhmann/Eckoldt 2008).

Auf den ersten Blick erscheint die Einbeziehung von Ergebnissen einer Theorie, die sich nicht für den Menschen »interessiert«,[22] fraglich in einer Arbeit, die ihn gerade als bedeutendes Moment musikpädagogischen Nachdenkens herausstellt. Doch kann vor einem solchen »Negativ« dasjenige schärfer umrissen werden, was wir mit unserer Fragestellung herausarbeiten wollen, nämlich den didaktisch-intentional hergestellten und herzustellenden Bezug zwischen Vorstellungen über (den) Menschen und Vorstellungen über Musik(en) als eine der Eigenarten musikpädagogischen Nachdenkens in inhaltlicher und struktureller Hinsicht. Einige von Luhmanns Überlegungen ähneln den in Kapitel II. 1. und II. 2. referierten Einwänden: Die (Reflexions-)Probleme einer »am Menschen« orientierten pädagogischen Theoriebildung respektive eines am Menschenbildbegriff orientierten Analyseinstrumentariums scheinen Luhmanns Anthropologiekritik und seinem Bemühen Recht zu geben, den Menschen aus seinem Theoriegebäude weitgehend heraushalten zu wollen. Das Paradoxon bei dem Vorhaben, Aussagen über den Menschen finden und analysieren zu wollen mithilfe einer Theorie, die sich nicht für ihn interessiert, ist daher nur ein scheinbares, denn die inhaltlichen Aussagen würden ja weiterhin primär mittels einer kritischen Textanalyse untersucht. Die Systemtheorie könnte durchaus auf methodologischer Seite eine ideologiekritische Bewertung der Ergebnisse dieser Analyse ermöglichen (z. B. durch die Einführung des »Beobachters«) sowie ein formales Erklärungsmodell für das Zustandekommen der Texte bzw. der Diskurse bereitstellen, auf die sie rekurrieren.

22 Nach Peter V. Zima erfolgt bei Luhmann gar die »Liquidierung des Subjekts durch seine Allgegenwart« (Zima 2010, 324): »Subjektive Mechanismen der Machtausübung und Naturbeherrschung wie Arbeitsteilung und Verwaltung lassen letztlich die Übermacht des Sozialen entstehen, die eine Unterwerfung des Einzelsubjekts unter die von ihm geschaffenen Strukturen zur Folge hat« (ebd.).

Zunächst sollte aber in groben Zügen erklärt werden, worauf sich Luhmanns »Desinteresse« am Menschen gründet und wie sich unser Anliegen zu dessen Argumentation verhält. Mit der Einbeziehung von Überlegungen aus einem systemtheoretischen Ansatz stellen wir das bezüglich der Konstruktion von Menschenbildern auf konstruktivistischer bzw. kognitionstheoretischer Ebene Gesagte in einen größeren, (zunächst) systemisch vorgestellten Kommunikationszusammenhang. Die Problematik der Verknüpfung von Systemtheorie und Konstruktivismus wird z. B. in dem Sammelband »Kognition und Gesellschaft« (Schmidt 1992) diskutiert. Beiden Ansätzen wird eine gewisse Nähe zueinander bescheinigt, resultierend u. a. aus einem ähnlichen Verständnis von Interdisziplinarität und der Rezeption derselben Theoretiker wie z. B. Humberto Maturana. Ihre Differenz, gleichzeitig aber auch die Möglichkeit ihrer gegenseitigen Befruchtung erwächst dabei aus ihren unterschiedlichen Schwerpunkten und – damit verbunden – der Rolle, die sie dem Menschen als tätigem Subjekt zuweisen. Luhmann konstatiert zwar:

> »Das, was wir als Erkenntnis kennen, ist Produkt des Kommunikationssystems Gesellschaft, an dem Bewusstsein zwar jeweils aktuell, aber immer nur in minimalen Bruchteilen teilhat. [...] Der Wissensbestand der modernen Gesellschaft ist weder in seinem Geltungsanspruch noch in der Einschätzung seiner Entwicklungsmöglichkeiten durch Bezug auf Bewusstseinsprozesse zu erfassen« (Luhmann 1990, zitiert bei Schmidt 1992, 12, Fußnote 14).

Axel Ziemke und Konrad Stöber ergänzen bzw. konkretisieren jedoch: »Erkenntnis als menschliche Form des Gattungszusammenhangs geht so immer darauf aus, Theorien und Methoden als Allgemeines vieler Subjekte zu konstruieren, nicht als Abbilder der ›wirklichen Wirklichkeit‹« (ebd., 12). In diesem Zusammenhang spiele das Verhältnis von Kommunikation und Handlung eine wichtige Rolle: Ziemke und Stöber betonen, »Sprache und produktive Tätigkeit lassen sich so als zwei eng miteinander verflochtene Momente eines den menschlichen Gattungszusammenhang etablierenden konsensuellen Bereiches der Gesellschaftsmitglieder fassen« (ebd.), wohl deshalb, weil sie bei Luhmann das tätige Subjekt (i. e. den Menschen) als nur unzureichend in den Blick genommen wahrnehmen. Freilich geschieht dies bei Luhmann absichtsvoll, und zwar als Konsequenz oder auch Voraussetzung

seiner Zurückweisung des Handlungsbegriffs für seine Soziologie aus mehreren Gründen: Luhmann hält den Kommunikationsbegriff für geeignet, als der eine Operator zu fungieren, der sämtliche soziale Systeme gleich welchen Komplexitätsgrades ermöglicht. Der Handlungsbegriff dagegen setze zum einen immer einen Akteur voraus, zum anderen sei er nicht ausschließlich auf Sozialität beziehbar (vgl. Luhmann 2009, 79). »Handlung« rekurriert laut Luhmann auf die überkommene Trennung von Individuum und Gesellschaft in der Soziologie, deren Verknüpfung (oder gar »Verleimung«, vgl. ebd., 256) sie leisten soll. Eine solche Funktion übernehme auch der Begriff der »Rolle«, der durch sein abstrakteres Format den Einzelmenschen mit der Gesellschaft zu verbinden suche, dadurch aber nicht darüber hinwegtäuschen könne, dass er letztlich auf den Handlungsbegriff zurückzuführen und somit auf den Einzelmenschen zugeschnitten sei. Denn:

> »›Handlung‹ ist ja zunächst einmal auf den einzelnen Menschen bezogen und nicht auf einen Prozess, der verschiedene Menschen verbindet. Der Handlungsbegriff suggeriert fast zwangsläufig die Vorstellung, dass Menschen dahinter stehen oder dass Menschen die Ursache, die Träger, die Subjekte, wie immer man das formulieren will, von Handlungen sind« (Luhmann 2009, 250).

Luhmanns Antwort auf den von ihm diagnostizierten Bedarf nach humanistischer oder anthropologischer Orientierung in der gegenwärtigen Soziologie besteht (sozusagen als »Gegenmedikation«) in der Entwicklung eines Begriffsapparates zur »Lokalisierung von Menschen in einer Theorie« (ebd.). Es sei nicht möglich, zu erklären, wie sich ein System aus Handlungen bilden könne (selbst mit Parsons' Formel *»action is system«* nicht), da diese immer psychisch und biologisch im Einzelwesen fundiert seien (vgl. ebd., 255). Der Mensch wird daher als psychisch-physisches Bewusstseinssystem in der Umwelt des Kommunikationssystems »platziert«, was Luhmann nicht als Abwertung verstanden wissen wollte:

> »Ich selbst würde mich jedenfalls in der Umwelt der Gesellschaft wohler fühlen als in der Gesellschaft, wo dann andere Leute meine Gedanken denken und andere biologische und chemische Reaktionen meinen Körper bewegen, mit dem ich ganz andere Dinge vorhatte. Das heißt die Differenz von System und Umwelt bietet auch eine Möglichkeit, einen radikalen Individualismus in der Umwelt des Systems zu denken, und zwar in einer Weise, die man nicht

> erreichen würde, wenn man den Menschen als Teil der Gesellschaft betrachten würde und somit eine humanistische Vorstellung hätte, die Menschen entweder zum Element oder auch zur Zielvorstellung der Gesellschaft selbst macht. Wenn wir uns vorstellen, die Gesellschaft laufe auf ein menschliches Ziel zu oder solle menschliche Bedingungen schaffen, dann habe ich das Gefühl, dass wir uns mit dieser Vorstellung schlicht irren und ganz unrealistisch sind« (ebd., 257).

Wir haben in unserem historisch-systematischen Aufriss zur anthropologischen und erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Menschenbildbegriffs dessen potentielle methodologische Unschärfe problematisiert, die in Verbindung gesehen werden kann (und gesehen wurde) mit einem übersteigerten Geltungsanspruch sowie einem theoretischen Reflexionsdefizit bezüglich dessen, was mit ihm beschrieben oder erklärt werden soll. Aus diesem Grund wurden »Menschenbilder« wie auch »Musikbegriffe« beschrieben als Konstruktionen auf der Basis von Bedeutungszuweisungen, derer sich musikpädagogisches Denken zur Entwicklung von Sein-Sollens-Aussagen bedient und auf deren Grundlage es sich als konzeptionelles Denken zu Ziel-Inhalts-Methodenzusammenhängen verdichten kann. Insofern könnte eine Anschlussfähigkeit unserer Definitionen von »Menschenbild« und »Musikbegriff« an Luhmanns Systemtheorie aufgrund ihrer eigenen Nähe zu konstruktivistischen Überlegungen (vgl. Schmidt 1992) konstatiert werden. Der Ort der Genese dieser Konstruktionen dürfte auf der Seite psychischer Systeme in Interaktion mit ihrer Umwelt (dem Gesellschaftssystem) vermutet werden, während Wahrnehmungen und Deutungen dieser Umwelt die Veranlassung für ihre Konstituierung bildeten. Der spezifische (möglicherweise musikpsychologisch zu untersuchende) Vorgang der Generierung mentaler Abbilder, ihrer Verknüpfung und die Kreation eigener (neuer?) Bilder, wird für diese Arbeit gewissermaßen in einer *black-box* verschlossen gedacht, um sich den inhaltlichen Ergebnissen widmen zu können (s. o. Kapitel II. 2.2.). Gleichwohl kann und sollte das gesellschaftliche Bedingungsgefüge, in dem musikpädagogisch gedacht wird, umrissen werden, nicht nur um ihren unmittelbaren Zusammenhang – zusätzlich zu der obigen textkritischen Untersuchung des musiksoziologischen Adorno-Textes – systemtheoretisch zu begründen, sondern um nun auch die Art und

Weise ihres Wechselspiels genauer zu fassen. Ein »systemisches Denken« wird hier referiert als Kontrastfolie zu der entgrenzenden Ambition bzw. Tendenz einer »anthropologischen Perspektive«. Die Vorstellung systemischer Regulierung von Diskursen steht schließlich quer zu derjenigen von der medialen Omnipräsenz von (Menschen)bildern, für die Systemgrenzen nicht bindend erscheinen: »Die Frage nach den Bildern sprengt die Grenzen, welche die Epochen und Kulturen voneinander trennen, weil man in ihr nur jenseits solcher Grenzen zu Ergebnissen gelangen kann« (Belting 2000, 9).

II. 4.2. Musikpädagogisches Denken im »Rahmen« funktionell-gesellschaftlicher Ausdifferenzierung

Im Spektrum der Überlegungen Niklas Luhmanns zur funktionellen Ausdifferenzierung des Gesellschaftssystems nähme Musikpädagogik wohl einen Platz innerhalb des Erziehungssystems als einem gesellschaftlichen Teilsystem ein.[23] Sie erfüllte dabei ebenso wie die Pädagogik die Funktion einer Reflexionstheorie (vgl. Baraldi/Corsi/Esposito 1997, 51f.), nur eben für den speziellen Bereich der Musikerziehung, deren Bedingungen sie dann wissenschaftlich untersuchte. Das Erziehungssystem zielt nach Luhmann auf Selektion (vgl. Luhmann 2002, 62 ff.) und auf Trivialisierung (ebd., 77 ff.), d. h. auf die Einpassung der Schüler in das Gesellschaftssystem dergestalt, dass sie ihnen Lebensläufe und Karrieren ermöglicht. Damit verfahre Selektion intentional, im Gegensatz zur Sozialisation, die eher akzidentell durch die einfache Teilhabe an Kommunikation stattfinde, wenngleich sie ebenfalls eine Voraussetzung von Erziehung darstelle (vgl. Baraldi/Corsi/Esposito 1997, 51). Erziehung fördert nach Luhmann Fähigkeiten und Kenntnisse der Individuen und befähigt somit psychische Systeme zu unwahrscheinlicheren Kommunikationen in den anderen Funktionssystemen der Gesellschaft, ist also auf die Veränderung der gesellschaftlichen Umwelt gerichtet. Daher könne sie auch nicht codiert werden, da

23 Vogt beschreibt diesen Zusammenhang ebenfalls systemtheoretisch, setzt aber andere Schwerpunkte, weil er nach »Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik« (Vogt 2004) sucht. Auf die bei Kaiser 2004b aufscheinende Frage, ob Musikpädagogik überhaupt ein »System« sei, wird unten zurückzukommen sein.

nicht codiert werden könne, was sich außerhalb der Gesellschaft befinde. Es gebe jedoch codierbare Selektion (Bewertung nach Verbesserung/Verschlechterung) sowie Programme (z. B. Curricula), die die Art der intendierten Veränderungen festlegen.

Auch wenn das Erziehungssystem zahlreiche Institutionen umfasst, bezieht Luhmann sich in erster Linie auf die Allgemeinbildende Schule.[24] Schule wird bei Luhmann vorgestellt als chancengleiches und wissensbasiertes Interaktionssystem, welches unterschieden wird vom System institutionell-bürokratischer Organisation. Zwar biete dieses den Rahmen für ersteres und ermögliche es so erst, doch vollziehe sich Unterricht operativ eigenständig und entziehe sich der organisatorischen Steuerung (vgl. Luhmann 2002, 146f.). Konkretisiert man dieses Modell in Bezug auf das Fach Musik und folgt weiter Luhmanns Theorie der gesellschaftlichen Differenzierung des Sozialsystems, können strukturelle Kopplungen an verschiedene Teilsysteme des Wissenschaftssystems angenommen werden (wissenschaftliche Musikpädagogik als Reflexionsinstanz der Kopplungen an Musikwissenschaft, Musiktheorie – beide wiederum strukturell auf individuelle Weise an das Kunstsystem gekoppelt –, Soziologie, Anthropologie, Philosophie, Psychologie, Erkenntnistheorie, Kognitionswissenschaften usw.) sowie an das Kunstsystem.

Im Schaubild Anhang 1 wird versucht, Musikpädagogik in dem Luhmannschen Modell funktionaler Differenzierung zu verorten. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass Kaiser sich aus guten Gründen sträubt, von »der« Musikpädagogik als »System« sprechen (Kaiser 2004b, 71ff.): »Musikpädagogik kann also nicht als ein umfassendes System von Gegenständen, Sachverhalten und diese verwaltenden wissenschaftlichen (Teil)Disziplinen bestimmt werden, das sich einer im Vorhinein gegebenen hierarchisch ordnenden Idee verdankt« (ebd., 79). Dennoch verweist er auf die Notwendigkeit einer Systematik als »Regulativ, die Erkenntnisbemühungen niemals aufhören zu lassen«

24 Die vorliegende Arbeit nimmt ebenfalls v. a. den Musikunterricht an Allgemeinbildenden Schulen in den Blick, obwohl Musikschulen, Orchester, Kirchenchöre etc. ebenfalls an Musikerziehung und damit an der Generierung, Veränderung und Pflege von Musikbegriffen und Menschenbildern beteiligt sein dürften.

(ebd.). Formal sieht er »Musikpädagogik« nicht als einheitliches Gefüge, sondern als diesem Regulativ verpflichtetes »*Ensemble von auf verschiedenen Ebenen stattfinden Diskursen*« (ebd.; dort auch die kursive Hervorhebung). Inhaltlich benennt Kaiser zudem als das Identitätsstiftende dieses (wissenschaftlichen) Diskursensembles die »alles übergreifende[...] Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer Intentionalität initiiert und durch diese gesteuert werden« (ebd.). Kaiser diskutiert also ebenfalls das Problem musikpädagogischen Nachdenkens zwischen Grenzen und Entgrenzungen und benennt als integrales Moment 1. einen Bereich (Verhältnis von Mensch und Musik) und 2. eine regulierende Intentionalität, die von den Prämissen der Bildsamkeit und Bildungsbedürftigkeit des Menschen mit Blick auf Musik ausgehen dürfte. So wäre von Musikpädagogik als einem »System« im Sinne eines auf diesen Bereich bezogenen und von diesen Prämissen ausgehenden systematisch regulierten (insbesondere aber durch Menschen zu regulierenden) wissenschaftlichen Diskurses zu sprechen, der hier mit Peter W. Schatt (2007) als »wissenschaftliches musikpädagogisches Denken« bezeichnet werden soll.

Das im Schaubild gezeigte Modell bietet eine Darstellung von System-Umwelt-Unterscheidungen aufgrund unterschiedlicher Codierung von Kommunikation, die in zwei Hinsichten für uns hilfreich werden kann: Zum einen kann der Ort dessen näher bestimmt werden, was wir als Menschenbilder und Musikbegriffe allgemein definiert haben, zum anderen wirft es Fragen auf, die das Verhältnis von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den Inhalten dieser Bilder betreffen.

II. 4.3. Bestimmung des Ortes der Generierung von Menschenbildern und Musikbegriffen

Begnügten wir uns damit, zu sagen: »Musikpädagogisches konzeptionelles Denken greift bei der Formulierung von Inhalten, Zielen und Methoden auf einen Pool von Vorstellungen über den Menschen wie über Musik zu und bezieht diese intentional aufeinander«, verfielen wir gerade dem Mythos, den wir uns zu umgehen bemühten. Denn zum einen ist der Ort dieser Vorstellungen ein abstrakter, mit Aleida

Assmann zu sprechen könnte man ihn möglicherweise als »Erinnerungsraum« und damit als Teil des kulturellen Gedächtnisses ansehen (vgl. Assmann 2003). Entscheidend ist jedoch nicht, dass diese Vorstellungen regionale Varianzen zeigen oder sich im historischen Verlauf verändern, zumal dazu eher lange Dauern vonnöten sein dürften. Bedeutsamer für unseren Kontext sind die Art und Weise des intentionalen Zugriffs auf diese Vorstellungen sowie die Voraussetzungen und Bedingungen dafür, dass er sich so und nicht anders gestaltet. Es wurde bereits erwähnt, dass der wissenschaftliche Fragehorizont sich innerhalb desjenigen disziplinären Diskurses orientiert und orientieren muss, dem er selbst in erster Linie verpflichtet ist. Darüber hinaus kann er zwar interdisziplinär fragen, jedoch nicht völlig selbstbestimmt, sondern im Rahmen bestimmter Traditionen, Vorgaben oder Trends. So stehen keineswegs sämtliche Vorstellungen, sämtliches Wissen, sämtliche Annahmen über Mensch und Musik in jeder historischen Situation zur Verfügung; von einem völlig freien und selbstständigen Zugriff auf bzw. einer ebensolchen Auswahl von Menschenbildern und Musikbegriffen aller Zeiten und Richtungen kann keine Rede sein, denn der Pool erscheint ebenso durch unklare Mechanismen reguliert wie der Zugriff bzw. die Auswahl. Mit Luhmann können soziale Systeme als Orte der Sinnkonstitution und der Bewährung für in dieser Absicht konstruierte Kommunikate begriffen werden, die zugleich die Regulative zur Verfügung stellen, die jede Kommunikation in bestimmten Bahnen verlaufen lässt. Damit stellen sie diejenige Ordnung von Diskursen erst her, die wir an wissenschaftlichen (z. B. musikpädagogischen) Entäußerungen dann wahrzunehmen imstande sind. Diesen Gedanken führt Luhmann in seiner Einführung hinsichtlich der Informationsverarbeitungsprozesse in Systemen aus: Er greift Gregory Batesons Wort von der Information als *»difference that makes a difference«* auf. Die Unterscheidung, die vom System produziert wird und auf es wirkt, bezieht sich immer auf einen systeminternen Möglichkeitsraum und hat damit bereits einen Selektionsprozess durchlaufen: »Das System muss Erwartungen bilden, um Möglichkeiten zu sehen, muss Typen oder Schemata haben, um einordnen zu können; und das ist eine Leistung des Systems, die von System zu System sehr unterschiedlich ausfallen kann« (Luhmann 2009, 129). Für musikpäda-

gogische Konzeptionen kann man hier eine erste Vermutung formulieren: Diese konstituieren einerseits Sinn (leisten also die »Simultanpräsentation von Aktuellem und Möglichem (Potenziellem)« (Baraldi/Corsi/Esposito 1997, 170)) und erlauben die »gleichzeitige Reduktion und Erhaltung der Weltkomplexität im System« (ebd., 172). Damit ziehen sie aber andererseits zugleich »Sinngrenzen« (vgl. ebd.) des Systems zur Umwelt. Die zusätzlich durch die unterschiedliche Codierung stabilisierte System-Umwelt-Differenz scheint also Hürden zu errichten für ein Denken, das sich vermeintlich in mehreren Systemen zugleich oder gar zwischen ihnen (»interdisziplinär«) bewegen will.

Das Modell kann vereinfachend vor Augen führen, in welchem »Rahmen« Konnexionen von Menschenbildern und Musikbegriffen ausgebildet (generiert, geschärft, verändert) werden, die immer dann im »System« Musikpädagogik zur Geltung gebracht werden können, wenn sie das Kriterium der operativen Anschlussfähigkeit erfüllen. Interessant erscheint an dieser Vorstellung besonders die Annahme einer operativen Geschlossenheit der Teilsysteme in Verbindung der in ihnen generierten Inhalte: Verschiedenste Bilder von Mensch und Musik (als Inhalte musikpädagogischen Denkens) bewegen sich innerhalb der verschiedenen Teilsysteme, die kaum zur Deckung zu bringen sind, da jedes mit sich gegenseitig ausschließenden (da die System-Umwelt-Unterscheidung überhaupt erst hervorbringenden und perpetuierenden) Codes und Programmen operiert. Musikbegriffe und Menschenbilder der Reflexionstheorie Musikpädagogik wären dann nicht identisch mit denjenigen des Interaktionssystems Musikunterricht, und schon gar nicht dürften z. B. Menschenbilder der Soziologie mit im Kunstsystem etablierten Musikbegriffen ohne weiteres kongruieren. Damit sind zwar die Bedingungen der Möglichkeiten für Differenzen zwischen den Bildern umrissen, entscheidend dürfte jedoch die spezifische inhaltliche Verfasstheit der Bilder sowie die Art des intentionalen Umgangs mit ihnen sein. Dieser Vermutung wird in den folgenden Abschnitten nachgegangen.

II. 4.4. Menschenbilder und Musikbegriffe als Inhalte musikpädagogischen Denkens

Für unseren Zusammenhang können wir zunächst folgendes zusammenfassen: In konstruktivistisch-systemtheoretischem Sinne verstehen wir »Menschenbilder« und »Musikbegriffe« mit Blick auf unseren Untersuchungsgegenstand als Konstruktionen auf der Basis von Bedeutungszuweisungen, die von Beobachtern innerhalb eines kommunikativen Systems »Musikpädagogik« getroffen und intentional fokussiert werden. Diese Intention richtet sich auf die Hervorbringung von Sinn und generiert folglich Begriffe immer mit Blick auf Geltung innerhalb des spezifischen Systems. Hierin liegt vermutlich der Grund für den bereits diagnostizierten Zusammenhang zwischen Menschenbild und Musikbegriff: Die Begriffe erhalten ihren Zuschliff nicht schon vorher im freien Raum (in der Umwelt oder in anderen, mit dem System »Musikpädagogik« strukturell gekoppelten Systemen) und werden dann einfach »übertragen« bzw. »importiert«, sondern sie werden entsprechend der spezifischen Eigenarten von Systemen transformiert und sind daher *von vornherein* aufeinander bezogen. Der zuvor herausgearbeitete enge Zusammenhang der beiden Konstruktionen erklärt sich also aus ihrem gemeinsamen systemischen Ursprung und der spezifischen Intentionalität, welche beide hinsichtlich einer systeminternen Geltung formatiert. Darüber hinaus stellt die Frage nach dem Verhältnis von Mensch und Musik aber auch Potentiale der Entgrenzung bereit, da sie als Themen verschiedener und unterschiedlicher Diskurse Systemgrenzen permanent transzendieren.

Diese modellhafte Vorstellung kann jedoch letztlich allein formale Aussagen treffen: Die Inhalte der Konstruktionen werden von ihr nicht erfasst, und auch die Intention ist mit der Generierung von Sinn und Viabilität nur unzureichend umrissen, solange unklar ist, worin diese denn – im jeweiligen historischen, soziologischen, disziplingeschichtlichen Kontext – *en detail* bestehen. Das grundsätzliche »Funktionieren« von Systemen (als deren konstitutive Eigenschaft) lässt zudem Unstimmigkeiten, Differenzen, Heterogenität und Unvereinbarkeiten zwischen Bildern sowie deren Folgen kaum sichtbar hervortreten, solange sie dieses Funktionieren nicht grundsätzlich stören (was praktisch nie der Fall ist). Auch Differenzen zwischen verschiedenen

Systemen können auf diese Weise kaum beschrieben werden, da sie in der Regel nicht auf systemische Spezifika (z. B. Fachterminologien, diskursive Besonderheiten und Strategien, wissenschaftshistorische Kontinuitäten und Traditionen), sondern auf mangelnde Verständigung über jeweilige Absichten zurückzuführen sind. Der folgende Abschnitt soll zeigen, dass »Musikpädagogik« und »Musiktheorie« keineswegs als in sich konsistente (mit binären Koodierungen arbeitende) Systeme begriffen werden müssen, sondern als lebendige Diskurse eine Vielzahl unterschiedlicher Bilder und Interessen beherbergen.

II. 4.5. Kritik an einem Erklärungsmodell für Differenzen zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen

Die Schwierigkeiten struktureller Kopplungen zwischen Systemen hat Verena Weidner am Beispiel des interdisziplinären Diskurses zwischen Musikpädagogik und Musiktheorie dargestellt (vgl. Weidner 2010). Sie führt die hier beobachteten Verständigungsschwierigkeiten in erster Linie auf einen systemisch bedingt stark differierenden Gebrauch einschlägiger Fachtermini zurück. Richtig ist daran, dass gemeinsam genutzte Begriffe – sie resultieren aus der beiderseitigen Partizipation einerseits am Erziehungssystem, andererseits am Wissenschaftssystem – eine gegenseitige »Fremdheit des Denkens« überdecken, die ein »wechselseitige[r] interpraxiale[r] Lernprozess[...]« (Orgass 2012, 120) transparent zu machen hätte.[25] Terminologie dient hier dem Luhmannschen Beobachter nur als Indikator für dieses »Denken«, sie ist es noch nicht selbst, sondern ist Ergebnis einer bestimmten Art und Weise der Beschäftigung mit bestimmten Inhalten vor dem Hintergrund bestimmter Intentionen. Dieser Prozess ist auf der Seite der Musik-

25 Orgass begreift derartige Fälle gegenseitigen Nicht-Verstehens zu Recht als ein sehr viel komplexeres Problem, dessen Ursachen in der Verschiedenartigkeit von Praxen – mitsamt ihren Perspektiven, Prämissen usw. – zu suchen sind, die durch ihren differierenden wissenschaftlichen Sprachgebrauch allein noch nicht hinreichend charakterisiert sind. Wie Missverständnisse aufgrund ungeklärter Grundannahmen entstehen können, kann auch an der Dokumentation des Projekts »Unser Faust« verfolgt werden (vgl. Schatt 2009). Ähnliches könnte wahrscheinlich anhand von Education-Projekten untersucht werden wie dem der Berliner Philharmoniker (http://www.berliner-philharmoniker.de/education/das-education-programm/ [Stand 30.04.2012]).

pädagogik dadurch gekennzeichnet, dass er fortwährend Vorstellungen von Menschen mit Vorstellungen von Musik in Beziehung setzt, und zwar auf der Basis bestehender Bilder sowie immer neue Bilder erzeugend. Die Vermutung liegt nahe, dass über die unterschiedliche Handhabung von Begriffen immer dann Verständigungen möglich wären, wenn nur die theoretischen Grundannahmen und didaktischen Intentionen offengelegt würden. Die Sichtbarmachung von terminologiebedingten Verständigungsschwierigkeiten beim interdisziplinären Arbeiten gelänge allerdings wohl auch ohne systemtheoretischen Überbau.

Die Einbindung von Teilen eines fachwissenschaftlichen Vokabulars, das zu einem bestimmten Theoriegebäudes wie der Systemtheorie gehört, in die eigene Argumentation droht zum Selbstzweck zu geraten: Weidner weist zunächst die unterschiedliche Art und Weise der Partizipation am Wissenschaftssystem als Differenz zwischen Musiktheorie und Musikpädagogik aus:

> »Musikpädagogik und Musiktheorie partizipieren also am Wissenschaftssystem und machen dies zum Thema ihrer Reflexion. Beide Disziplinen beschäftigen sich einerseits mit der Frage, ob und auf welche Weise sie sich selbst als wissenschaftlich verstehen und bewerten einander mitunter unter Bezugnahme auf dieses Attribut. Die These, das jeweils andere Fach agiere im Gegensatz zum eigenen ›nicht wissenschaftlich‹, wird dabei als Argument für die größere Bedeutsamkeit der eigenen Disziplin in Anspruch genommen. Ähnlich wie beim Thema ›Erziehung‹ gibt die Analyse des jeweiligen Wissenschaftsverständnisses deshalb Aufschlüsse über interdisziplinäre Verständnisschwierigkeiten« (Weidner 2010).

Sie folgert: »Musiktheorie und Musikpädagogik wären demnach aufgrund der je unterschiedlichen Fragestellungen als verschiedene Systeme zu begreifen, zwischen denen ein kommunikativer Austausch stattfindet« (ebd.). Gleich darauf konstatiert sie aber: »Die unterschiedlichen Perspektiven der Kommunikationsteilnehmer sorgen für wiederkehrende Resonanzprobleme« (ebd.). Als die für die Resonanzprobleme Verantwortlichen erscheinen hier die Kommunikationsteilnehmer (um die es Luhmann zumeist – wie wir eingangs gesehen haben – gar nicht geht) mit ihren Intentionen, nicht die Perspektiven selbst. Zwar können Argumentationen bis zu einem gewissen Grad

systemisch verortet werden, doch schöpfen sie immer in erster Linie aus einem im Laufe einer individuellen Lernbiographie erworbenen und autonom konstruierten Fundus von Wissen, Erfahrungen usw. und fokussieren diesen intentional in bestimmten Situationen, aus bestimmten Gründen und auf bestimmte Weisen. Das der Systemtheorie eigene und in vielen Kontexten erhellende Prinzip einer Komplexitätsreduktion macht gelegentlich vergessen, dass es nicht die Realität abbildet, sondern dazu dienen soll, gesellschaftliche und kommunikative Zusammenhänge zu beobachten: Weder Musiktheorie noch Musikpädagogik »sind« Systeme, lassen sich aber aus einem ganz bestimmten Erkenntnisinteresse begründet als solche auffassen. Weidner nimmt diese Perspektive ein, greift sich jedoch zwei Vertreter ihrer Fächer heraus, die im Streitgespräch aufgrund ihrer um disziplinäre Abgrenzung bemühten Argumentationen geradezu wie ideale Personifikationen derjenigen gesellschaftlichen Subsysteme erscheinen, denen sie sich verschrieben haben. Tatsächlich sind auch Fachvertreter an Schulen und Hochschulen nicht Sprachrohre eines Systems, sondern haben allein durch ihr eigenes Studium meist einen breit gefächerten Hintergrund, dessen Spektrum durch kein systemtheoretisches Prisma ohne Verluste in seine Bestandteile zerlegt werden kann. Eine Rückführung inhaltlicher Differenzen auf systemisch bedingte Resonanzprobleme wäre die leichtere Alternative, eine Zurückführung auf die Unvorhersehbarkeit, Spontaneität, Intentionalität und manchmal auch Irrationalität menschlichen Handelns die kompliziertere.

Damit tritt erneut ein methodologisches Problem zutage, das aus einem unvoreingenommenen Theorietransfer resultiert und nicht die Gründe berücksichtigt, warum Luhmann den Menschen eben aus seiner Theorie heraushält: Aus der Kontroverse Schläbitz-Heidrich (vgl. ebd.) leitet Weidner allgemeine systemische Aussagen ab, obwohl offensichtlich ist, dass gerade hier der Mensch mit seinem Geltungsbedürfnis die scheinbar »systemisch objektiven« Gegebenheiten zu seinen Gunsten auslegt und somit erst dasjenige schafft, was als System bezeichnet werden könnte (wenn auch aus Gründen präzisen Sprechens nicht immer sollte). Zudem werden nur Beziehungen zum Wissenschafts- und Erziehungssystem seitens beider Disziplinen berücksichtigt, ohne der Rolle des Kunstsystems größere Bedeutung bei-

zumessen, wobei z. B. gerade im Zusammenhang mit produktionsorientierten Ansätzen die Frage der Identität bzw. Nichtidentität dessen, was im schulischen Musikunterricht getan wird, mit Kunst einen für das Selbstverständnis musikpädagogischen Denkens bedeutenden Aspekt bildet. Hier bewahrheitet sich Ernst Cassirers Annahme, dass auch Wissenschaft letztlich eine »symbolische Form«, ein Produkt menschlicher Kultur und damit – aufgrund der Eigenart des Menschen als *animal symbolicum* – verwoben ist in einem »symbolischen Netz« (vgl. Fauser 2008, 25). Bei allem Bedürfnis nach einer Komplexitätsreduktion mittels Theorie darf der Beobachter doch die Überkomplexität der Welt nicht aus den Augen verlieren. Er kann sogar lernen, sie zu schätzen.

II. 4.6. »Blinde Flecken«

All dies zeigt, dass das im Schaubild (Anhang 1) dargestellte »Bedingungsgefüge« besonders im Hinblick auf die Besonderheiten des Erziehungssystems unbedingt zugleich als ein Interessengefüge betrachtet werden muss. Auch wenn unser Sprechen über Menschen und Musiken in kommunikativen bzw. diskursiven Systemgrenzen stattfindet, sind diese doch von Menschen geschaffen, denen auch ihre Aufrechterhaltung und Durchlässigkeit obliegt. Luhmann selbst verweist in seiner Analyse des Erziehungssystems z. B. auf die Unmöglichkeit, die Schüler zu einer Übernahme der erzieherischen Absicht des Lehrers (damit der Funktion des Systems, d. i. der Ermöglichung von Lebensläufen und Karrieren, Genüge leistend) zu motivieren. Zudem habe mit der »Chancengleichheit« ein politisches Postulat Einzug ins Erziehungssystem gefunden, welches in einem Spannungsverhältnis stehe zu der Forderung nach einem größtmöglichem Ertrag pädagogischer Bemühungen (vgl. Luhmann 2002, 128f.).

Hier glauben wir uns an den Grenzen der Möglichkeiten angelangt, die uns die Luhmannsche Systemtheorie als Erklärungsmodell für unseren Zusammenhang bietet: Denn zwar besitzt das Erziehungssystem auch bei Luhmann eine »Intention«, die neben der Selbsterhaltung als autonomes System in der Ermöglichung der Teilnahme an »unwahrscheinlicherer Kommunikation« (Baraldi/Corsi/Esposito 1997, 50) und damit von Lebensläufen und Karrieren besteht. Doch scheint sich

diese Intention quasi »von selbst« zu realisieren, so dass sie eher einer »Funktion« gleicht. Ihre inhaltliche Füllung und Differenzierung dürfte der zugeordneten Reflexionstheorie Pädagogik zufallen, im Falle der Musikerziehung der Musikpädagogik. Luhmann nennt zwar verschiedene Gegenstände der allgemeinen pädagogischen Reflexion (vgl. ebd., 52), doch wird nicht deutlich, dass die Divergenz der Ergebnisse dieser Reflexion auch Folgen haben könnte. Vielmehr denkt Luhmann genau andersherum, nämlich vom Ganzen der Gesellschaft zu den funktional ausdifferenzierten Subsystemen: Der Überschuss an möglichen Erziehungsformen (Mikrodiversität) ist eine Folge der operativen Schließung und Selbstreferenz des Systems und bildet einen Raum »pervasiver Ungewissheit« (Zukunft), auf die dieses wiederum mit Selbstorganisation auf operativer und semantischer Ebene reagiert. Wie diese Selbstorganisation konkret funktioniert wäre sehr interessant, verweisen doch gerade die Begründungen von Musikunterricht in der Vergangenheit auf jeweils sehr Verschiedenes und zugleich anderes als auf die Ermöglichung von Selektion und Trivialisierung, von Lebensläufen und Karrieren: Hier sei auf die von Schatt herausgestellten musikpädagogischen Grundintentionen sowie auf die Orientierungen verwiesen (vgl. Schatt 2007), die auch die Inhaltsauswahl des IV. Kapitels dieser Arbeit leiten. Kaiser nennt außerdem das Erziehungs- und Therapieparadigma, das anthropologische, kulturtheoretische und das ästhetische Paradigma (vgl. Kaiser 2002, 4f.) und bezieht sich damit nur auf die von ihm als »rezeptionstheoretisch« verorteten Ansätze. Zwar »speisen« sich all diese Ansätze aus unterschiedlichen Systemen, doch sind Auswahl und Schwerpunktsetzung bereits inhaltlicher Art und systemtheoretisch schwer fasslich. Außerdem dürfte das in verschiedenen Definitionen musikalischer Bildung aufgehobene Moment der Selbstzweckhaftigkeit (vgl. z. B. Rolles in Auseinandersetzung u. a. mit Kant gewonnenen Begriff musikalisch-ästhetischer Bildung, s. u. Kapitel IV. 4.6.3.) das Primat der systemischen Funktion permanent konterkarieren.

Der Preis des hohen Abstraktionsniveaus des systemtheoretischen Ansatzes zeigt sich an Weidners Text in Form einer drohenden Verselbstständigung und des Kontaktverlustes zur Vielgestaltigkeit der Welt (der er doch beikommen möchte), wenn die durch ihn gewonne-

nen Ergebnisse nicht bereichert würden durch Fragen nach Inhalten von Bedeutungszuweisungen, nach Argumentationen, auch nach Fehlern in Argumentationen, Vor-und Nachteilen, der hellen Seite der in ihnen angestellten Beobachtungen und jener dunklen, die sie verschweigen. Der Inhaltsseite der systeminternen Kommunikationen wird aufgrund des hohen Abstraktionsgrads der »Superperspektive«, die die Theorie einnimmt, kaum Beachtung zuteil. So zeigt sie sich weitgehend blind für die Differenziertheit theoretischer Begründungsmomente und die Veränderungen, die sie intendieren, eben weil diesen Intentionen ohnehin kaum Veränderungskraft gegenüber dem übergeordneten Funktionieren des Erziehungssystems zuerkannt zu werden scheint. Das Konzept der Autopoiesis suggeriert den Eindruck eines Immer-so-weiter und droht nicht nur die Bedeutsamkeit bzw. Relevanz der Inhalte – den Vorrang dessen, was gesagt wird, vor der Tatsache, dass kommuniziert wird – einzuebnen, sondern vermag z. B. auf fachdidaktischer Seite auch kein Problembewusstsein dafür zu wecken, dass ästhetische Fächer *de facto* einem großen Legitimierungsdruck ausgesetzt sind und die Möglichkeit ihres Verschwindens oder zumindest ihrer zunehmenden Marginalisierung im Blick haben müssen. Natürlich hat Luhmann die Funktionsweise des Erziehungssystem nicht ohne polemische Absichten so und nicht anders beschrieben, die Diagnose des Bestehenden soll für sich sprechen und entwirft kein besseres Gegenbild. Für etwas Derartiges bedürfte es dann wohl doch des Menschen.

II. 4.7. Musikpädagogisches Denken zwischen »systemischer« und »anthropologischer« Betrachtungsweise

Wir haben formale Bedingungen bei der Generierung und dem Wirken von Menschenbild(ern) und Musikbegriff(en) systemtheoretisch zu beschreiben versucht. Dies erschien notwendig, weil die Systemtheorie Luhmanns eine »nüchterne«, weitgehend von Wertungen freie »Beobachtung« eines Themas zu erlauben scheint, welches in der Vergangenheit oft – beflügelt durch einen ethisch-moralischen Impetus – nicht immer mit der nötigen Distanz angegangen wurde. Dies gilt nicht nur für Teile einer pädagogischen (Menschenbild-)Anthropologie bis etwa 1960, sondern auch verhältnismäßig jüngere Darstellungen erscheinen

u. E. geprägt von objektivistischen Vorstellungen vom »Menschenbild« (»Wissenschaft stellt Menschenbilder nicht auf, sondern findet sie vor« [Scheuerl 1981, 21]). Auch einer von Kamper (1997) und Wulf (2001, 130ff.) veranschlagten scheinbar grenzenlosen Fluktuation und medialen Allgegenwart und ständigen Verfügbarkeit von Bildern (hier im Sinne von »gesprochenen« Bildern; s. o. Kapitel II. 2.2.2.) wurde damit skeptisch begegnet, denn durch Kommunikation generierte Bedingtheiten (wie Systemgrenzen sie versinnbildlichen) scheinen diese »Bilderströme« durchaus zu regulieren: Nicht alle Bilder können jederzeit Geltung erlangen, da sie Kriterien von Viabilität erfüllen müssen: »Menschenbilder [sind] immer Ergebnis sozialer Wirklichkeitskonstruktionen und ihrer Viabilisierung in verschiedenen Praxen [...]« (Barsch/Hejl 2000, 14).

Damit haben wir unser Vorgehen als Beschreibung, Interpretation und Kritik von spezifischen Inhalten musikpädagogischen Denkens charakterisiert und sind damit an einen Punkt gelangt, an dem Systemtheorie uns nicht weiterhelfen kann. »Der Mensch« stellt gewissermaßen den »blinden Fleck« ihres Ansatzes dar, so wie er in der älteren pädagogischen Anthropologie den einzigen Bezugspunkt bildete und zu einem universalistischen Denken verleitete, welches seine eigene Einbindung (in Geschichte, in Systeme und Diskurse) nicht hinreichend reflektierte. Eine Untersuchung der Bilder von Musik und Mensch muss ihre chiasmatische Grundstruktur (Merleau-Ponty, vgl. Kamper 1997, 594) berücksichtigen: »Man muß die Aufmerksamkeit, die den Bildern gegenwärtig zukommt, vom Bild-Rahmen (Außenrand) und vom Bild-Träger (Untergrund) auf die Kreuzform lenken, welche das Bild ›von innen‹ her strukturiert« (ebd.). Da sich Musikpädagogik als Wissenschaft immer mit dem Verhältnis von Menschen und Musiken beschäftigt und Sein und Sollen dieses Verhältnisses in Beziehung setzt, muss sie als Kulturwissenschaft und gleichzeitig selbst als kulturelle Praxis verstanden werden. Die musikpädagogisch geleitete Suche nach und die Interpretation und Kritik von Menschenbildern und Musikbegriffen als Inhalten musikpädagogischen Denkens erfordert eine fachliche Selbstreflexion, die sich zu beobachteten Orientierungen, Prinzipien und Konzeptionen in kritische Distanz setzt, ohne ihr eigenes Eingebundensein zu leugnen. Die radikale Vereinfa-

chung – die Rückführung komplexer Argumentationen auf die Grundbegriffe »Mensch« und »Musik« – bewegt sich zwischen einer Entgrenzung musikpädagogischer Diskurse und einer Arbeit an den eigenen Grenzen.

Damit ist der Rahmen skizziert, in dem wir uns mit Orientierungen musikpädagogischen Denkens auseinandersetzen, welches aus dieser Sicht ganz und gar nicht wie ein »System«, sondern vielmehr wie ein »Rhizom« (Deleuze/Guattari) anmutet. Denn tatsächlich werden in musikpädagogischen Konzeptionen – denen sich diese Arbeit schwerpunktmäßig widmet – »Systemgrenzen« ständig überschritten: Richter verfolgt das Verhältnis von Mensch und Musik als ein »existenzielles«, über die Grenzen von Unterricht hinaus tief in das Leben der Schüler hineinreichendes. Harnischmacher weist auf die Bedeutung von »Alltagstheorien« der Lehrenden hin, die nicht zwangsläufig mit den »vom Wissenschaftssystem vorgegebenen« identisch sein müssen. Natürlich könnte man die daraus resultierenden Probleme systemtheoretisch dingfest zu machen suchen (die Heterogenität der Bilder aus der Heterogenität der Systeme erklären), doch ist damit wenig über charakteristische Eigenarten des Nachdenkens über das Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff ausgesagt. Vielmehr ist heterogene Vielfalt gerade als eines seiner Kennzeichen zu begreifen: Zwar gibt es Versuche der Systematisierung (Abel-Struth 1985, Vogt 2004, Orgass 2012), doch halten sich die in dieser Arbeit untersuchten Schriften wenig daran: Weder wird trennscharf zwischen Aussagen zu »Musik-Lernen«, »Musik-Lehren« und »Musikunterricht« differenziert, noch reflektiert, in welcher Praxis wissenschaftlicher Musikpädagogik man sich gerade bewegt (vgl. Orgass 2012). Zwar konstituiert die didaktisch fokussierte Intentionalität bezüglich des Nachdenkens über das Verhältnis von Mensch und Musik ein systematisches Regulativ (Kaiser), doch nehmen die inhaltlichen Ausgestaltungen dieses Verhältnisses schon aufgrund der Historizität der je eigenen Perspektive keineswegs Rücksicht auf Systemgrenzen, zumal solche Grenzen überhaupt erst aus einem bestimmten Frageinteresse heraus gezogen werden, welches musikpädagogischen Überlegungen vor etwa 1984 (dem Erscheinungsjahr von Luhmanns »Soziale Systeme«) noch eher fern lag. Teilweise

scheinen gerade »Bilder« von Musik und Mensch die strukturierende und integrative Funktion zu übernehmen, die erst im Laufe der Wissenschaftswerdung der Musikpädagogik zunehmend an diskursives, reflexives und konzeptionelles Denken gebunden wird. Zumindest für die allgemeine Erziehungswissenschaft stellt Wulf diesbezüglich fest: »Um erziehen zu können, hat man Bilder vom Menschen ersonnen und viele Träume entworfen« (Wulf 2001, 18). Die ersonnenen Bilder können untereinander Gemeinsamkeiten, aber auch große Unterschiede aufweisen. Ihr interdisziplinärer Transfer kann problematisch werden aufgrund jeweils anderer (auch systemischer) Voraussetzungen ihrer Entstehung. Obwohl ein musikpädagogisch geleitetes Sprechen immer von Menschen als »verborgenen« oder »unbekannten« handelt und sie dadurch als imaginäre Repräsentationen (vgl. Kamper 1997, 593f.) aktualisiert, gibt es qualitative Differenzen zwischen diesen Bildern durch verschiedene Grade von Generalisierungen, Ausschnitthaftigkeit, normativem Anspruch und Suggestivität. Es gilt herauszuarbeiten, ob es sich bei den Bildern um Spiegel-, Trug- oder Zerrbilder, Illusionen, Chimären, Simulacren und »Phantasmen« (Lacan; vgl. zu den Bildtypen auch Kamper 1997) handelt, oder um tragfähige, hellsichtige und argumentativ belastbare Orientierungshilfen.

Dies muss stets bewusst gehalten werden, denn sobald der Beobachter eine »anthropologische Perspektive« einnimmt, werden die Diskurse ungeachtet ihrer Heterogenität fluide: Wenn angenommen wird, dass anthropologische Diskurse über menschliche Selbstverständnisse und menschliche Selbstauslegungen andere – gesellschaftliche, wissenschaftliche, politische – Diskurse durchziehen, »verflüssigen sich die Grenzen zwischen den Wissenschaftsdisziplinen und Wissenschaftsparadigmata, sodass *neue Formen pluralen Wissens* entstehen« (Wulf 2001, 9). Die Erzeugung eines derartigen (historisch-anthropologischen) Wissens ist ein wichtiges Anliegen dieser Arbeit, immer in dem Bewusstsein, dass es nicht zur Systembildung, wohl aber zur Systematisierung verhelfen kann:

> »›Die anthropologische Betrachtungsweise hat als solche keine systembildende Funktion. […] Was sie herausarbeitet, sind immer nur einzelne Aspekte, sich von bestimmten Gesichtspunkten ergebende anthropologische Zusammenhänge‹« (Bollnow, zitiert bei Wulf 2001, 195).

Es geht – wie in der Einleitung angedeutet und in Kapitel II. ausgeführt – nicht um die Schaffung einer »Anthropologie der Musikerziehung« als Disziplin, sondern um eine Sensibilisierung für anthropologische Aspekte in musikpädagogischem Denken dadurch, dass eine – auf die Spezifika des Verhältnisses von Mensch und Musik gerichtete – Perspektive als *eine* mögliche Perspektive vorgeschlagen wird. Sie kann eingenommen, aber auch wieder verlassen werden, *muss* es sogar, um keinem dogmatischen »Anthropologismus« (Foucault) zu verfallen und in allem Bemühen um »den« Menschen Verpflichtungen auf Sachaspekte (ästhetische und historische Gehalte, durch Interpretation gewonnene Bedeutungen, strukturelle Eigenschaften, technische Besonderheiten und Formungsprinzipien von Musik) vergisst.

Musikpädagogisch motiviertes Nachdenken über das Verhältnis von Mensch und Musik stellt sich aus historisch-anthropologischer Perspektive – deren Einnahme selbst in Diskursen erfolgt und die selbst historisch bedingt ist – gerade nicht als systemische und vorhersagbare Operation dar, sondern als eine Fluktuation von Inhalten in »rhizomhafter« Ausdifferenzierung, innerhalb derer sich aber immer auch »Plateaus« in Form von »Orientierungen«, exemplifiziert durch musikpädagogische Konzeptionen, ausweisen lassen.

II. 4.8. Plateaus

Die Konstituierung musikpädagogischer Positionen kann im Rekurs auf Deleuze/Guattari modellhaft als die Errichtung von Plateaus, von Inseln in einem rhizomhaft vorgestellten musikpädagogischen Diskurs beschrieben werden. Dieser ist zunächst allein dadurch formal charakterisiert, dass er auf die edukative Verbesserung des Verhältnisses von Mensch(en) und Musik(en) gerichtet ist. Seine – an der Oberfläche – sichtbaren Manifestationen stellen immer bereits inhaltliche Präzisierungen dar, die gewonnen werden über »Ritornelle«. Diese leisten die Anknüpfung an jenes Rhizom mittels bestimmter Bilder und Begriffe, die – wenn sie konsensuell geteilt werden und sich als Diskursstrategien etablieren – zu »Orientierungen« werden können. Vor seiner musikpädagogischen Transformation sei das besagte Modell jedoch zunächst in seinen Grundzügen vorgestellt.

Nach Deleuze/Guattari ist das okzidentale Denken wesentlich geprägt vom Bild des Baumes oder der Pfahlwurzel, mit dem die Struktur von Wissen (die Autoren führen als Beispiel den »linguistischen Baum« von Noam Chomsky an, vgl. Deleuze/Guattari 1992, 16), von Genealogien, von natürlichen Phänomenen usw. beschrieben wurde. Dieses Bild müsse immer von einer festen Einheit ausgehen, von welcher aus in binärer Differenzierung, in der Logik von Kopien, Reproduktionen und Dichotomien Verzweigungen entstünden. Dagegen verweise das Bild des Rhizoms (des Wurzelgeflechts) auf die tatsächliche Mannigfaltigkeit und Vernetztheit der Dinge bzw. des zu Bezeichnenden und zu Beschreibenden:

> »[I]m Unterschied zu Bäumen oder ihren Wurzeln verbindet das Rhizom einen beliebigen Punkt mit einem anderen beliebigen Punkt, wobei nicht unbedingt jede seiner Linien auf andere, gleichartige Linien verweist; es bringt ganz unterschiedliche Zeichenregime und sogar Verhältnisse ohne Zeichen ins Spiel« (ebd., 36).

Die Vorstellung von Rhizomen könne und müsse die Starrheit und Dogmatik eines »baumhaften« Denkens aufbrechen: »Der Baum oder die Wurzel rufen ein trauriges Bild vom Denken hervor, das – von einer höheren Einheit, einem Zentrum oder Segment ausgehend – immer wieder das Mannigfaltige imitiert« (ebd., 28). Neben anderen Phänomenen (die Autoren nennen z. B. das Nomadentum, die orientalische Form von Landwirtschaft, Guerillataktiken sowie die Funktionsweise des menschlichen Gehirns[26]) gelte die rhizomhafte Verfasstheit auch für Bücher: Sie seien nicht durch eine Dualität von Subjekt und Objekt, Innen und Außen angemessen zu charakterisieren, sondern in einem rhizomhaften Verhältnis zur Welt zu begreifen (vgl. ebd., 12ff.).

26 »Das Denken ist nicht baumförmig, und das Gehirn ist weder eine verwurzelte noch eine verzweigte Materie. Die zu Unrecht so genannten ›Dendriten‹ stellen keine Verbindung von Neuronen in einem zusammenhängenden Gewebe her. Die Diskontinuität der Zellen, die Rolle der Axonen, die Funktion der Synapsen, die Existenz synaptischer Mikro-Fissuren, der Sprung jeder Botschaft über diese Fissuren hinweg, machen aus dem Gehirn eine Mannigfaltigkeit, die auf ihrer Konsistenzebene oder ihrer Glia in ein ungewisses System von Wahrscheinlichkeiten eingebettet ist, *uncertain nervous system*« (ebd., 28; dort auch die kursive Hervorhebung).

Aus Sicht Deleuzes/Guattaris könnte sich zeigen, warum Musikbegriffe in ihrem Versuch, eine konsistente Einheit ausbilden, scheitern müssen: eben weil dasjenige, auf das sie sich beziehen, rhizomartig »wuchert« (zur Rhizomhaftigkeit von Musik vgl. ebd., 22f. sowie Sanders 2010). Ebenso kann kein Menschenbild das menschliche Lebens »abbilden«, weil es sich nicht nur auf eine, sondern auf viele Mannigfaltigkeiten beziehen müsste. Zu ähnlichen Einsichten sind wir bereits in Kapitel II.1 aus anderer Richtung gekommen und haben infolgedessen sowohl die allzu starre, enge, unflexible und dogmatische Inblicknahme »des« Menschen wie auch »der« Musik in Texten problematisiert. Gleichzeitig wurde zur Bescheidenheit gemahnt bezüglich des Geltungsanspruchs dessen, was in Auseinandersetzung mit diesen Texten wiederum als Bild konstruiert wird. Vielmehr entstehen Bilder als Simulacren gerade dann, wenn man nicht begreift oder nicht kenntlich macht, dass Bildentwürfe einer Kartierung von Mannigfaltigkeiten gleichen oder gleichen müssten (vgl. Deleuze/Guattari 1992, 23ff.).[27] Die in Kapitel IV. untersuchten »musikpädagogischen Positionen« müssen immer als Vielheiten begriffen werden, selbst wenn in ihnen der Versuch unternommen wird (wie besonders deutlich bei Jöde, s. u. Kapitel IV. 1.), Einheiten zu konstituieren.

Das Modell des Rhizoms führt uns jedoch noch weiter: Es deutet Antworten auf die Frage nach der Generierung der Bilder an, mit denen in den Schriften operiert wird. Indem der Blick sich auf das Menschenbild-Musikbegriff-Verhältnis als gemeinsames Thema musikpädagogischer Diskurse richtet, kann er sich lösen von Ideologien (Kunstwerk vs. Erfahrung vs. Handlung vs. Kultur usw.) und Teleologien (von der Objekt- zur Subjektorientierung): Die Texte stehen zwar auch »für sich«, exemplifizieren aber zugleich Bezugnahmen auf Problem- und Spannungsfelder, Ideen und Deutungen in Kontexten: Sie sind »Gefüge«, »Mannigfaltigkeiten«,[28] damit aber auch »Plateaus« in

27 »Die Kopie hat die Karte schon in ein Bild übersetzt, sie hat das Rhizom schon in große und kleine Wurzeln zerlegt« (ebd., 25).

28 »Ein Buch hat weder ein Objekt noch ein Subjekt, es besteht aus verschieden geformten Materien, aus den unterschiedlichsten Daten und Geschwindigkeiten. […] Wie bei allen anderen Dingen gibt es auch in einem Buch gliedernde und segmentierende Linien, Schichten und Territorien; aber auch Fluchtlinien, Bewegungen, die die Territorien und Schichtung auflösen. Die auf die-

größeren Zusammenhängen (s. u.). Dichotomien bzw. Dualismen wie Subjekt-Objekt, Verstehen-Erfahren, ja auch Menschenbild und Musikbegriff stellen sich vor diesem Hintergrund bloß dar als »das Ergebnis einer aktiven und vorläufigen Selektion« in der Mannigfaltigkeit musikpädagogischen Denkens, »die immer wieder vorgenommen werden muß« (ebd., 20). Keineswegs entspricht aus dieser Sicht die Abfolge musikpädagogischer Paradigmen einer ideengeschichtlichen Genealogie; keineswegs muss das in diesen Paradigmen fokussierte und durch sie konstruierte Menschenbild in kausalen, zwangsläufigen oder auch nur folgelogischen Verhältnissen zu anderen stehen. Vielmehr zeigt sich gerade dem heutigen Beobachter das Wirken der Prinzipien von »Konnexion und der Heterogenität« des rhizomartigen Diskurses: »Jeder Punkt eines Rhizoms kann (und muß) mit jedem anderen verbunden werden« (ebd., 16).[29] Unvermittelt reaktualisieren sich in handlungstheoretischen Argumentationen bisweilen Ideen aus der Orffschen Elementarlehre (vgl. Kapitel IV. 10.), blitzen reformpädagogische Gedanken in konstruktivistischen Diskursen auf (vgl. Kapitel IV. 13.), wird das Motiv des musikalischen Kunstwerks interaktionstheoretisch durchgeführt (vgl. Kapitel IV. 14.). Dies ist nicht nur möglich, sondern unvermeidlich, weil all diese Gedanken, Argumentationen, Ideen usw. Plateaus auf dem unterirdisch verzweigten Rhizom musikpädagogischen Nachdenkens über das Verhältnis von Mensch und Musik bilden:

sen Linien zunehmenden Fließgeschwindigkeiten führen zu Phänomenen einer relativen Verlangsamung, zu einer Zähigkeit oder auch zu Phänomenen der Überstürzung oder Unterbrechung. Das alles, die Linien und die meßbaren Geschwindigkeiten, bildet ein Gefüge. Ein Buch ist ein solches Gefüge und kann daher nicht zugeordnet werden. Es ist eine Mannigfaltigkeit« (Deleuze/Guattari 1992, 12).

29 Dort heißt es weiter: »Das ist ganz anders als beim Baum oder bei der Wurzel, bei denen ein Punkt, eine Ordnung, festgelegt ist. Chomskys linguistischer Baum beginnt an einem Punkt S und wird durch Dichotomien erweitert. In einem Rhizom dagegen verweist nicht jeder Strang notwendigerweise auf einen linguistischen Strang: semiotische Kettenglieder aller Art sind hier in unterschiedlicher Codierungsweise mit biologischen, politischen, ökonomischen etc. Kettengliedern verknüpft, wodurch nicht nur unterschiedliche Zeichenregime ins Spiel gebracht werden, sondern auch unterschiedliche Sachverhalte« (ebd.).

> »Ein Plateau ist immer Mitte, hat weder Anfang noch Ende. Ein Rhizom besteht aus Plateaus. […] Wir bezeichnen jede Mannigfaltigkeit als ›Plateau‹, die mit anderen Mannigfaltigkeiten durch äußerst feine unterirdische Stränge verbunden werden kann, so daß ein Rhizom entstehen und sich ausbreiten kann« (ebd., 37).

Dieses Rhizom reproduziert sich nicht in Form von Kopien, sondern stellt eine »Karte« da, die

> »auf ein Experimentieren als Eingriff in die Wirklichkeit orientiert ist. Die Karte reproduziert kein in sich geschlossenes Unbewußtes, sie konstruiert es. […] Die Karte ist offen, sie kann in all ihren Dimensionen verbunden, zerlegt und umgekehrt werden, sie kann ständig neue Verbindungen aufnehmen« (ebd., 24).

Barsch/Hejl haben daher gute Gründe, von Menschenbildern als »Vorstellungssysteme[n]« zu sprechen, sowie als »konzeptuelle[n] Netzwerke[n] mit mehr oder weniger scharfen Grenzen« (2000, 11).

Die Vorstellung von Menschenbildern und Musikbegriffen als »Karten«, die auf Plateaus (musikpädagogischen Konzepten, Konzeptionen und Positionen) gelesen, interpretiert, zur Orientierung bzw. zur Herstellung von »Ritornellen« benutzt und mit anderen Karten (von »Welt«, von »(Musik)Geschichte«, »Kunst«, »Wissenschaft« usw.) abgeglichen und kombiniert werden, wäre sicherlich Sprengstoff für die Erzählung einer »Geschichte von Menschenbild und Musikbegriff«, in der u. a. »Zeitverlaufsvorstellungen« (Rüsen 1986, 65f.), Chronologien, Dynamiken, Prozesse, Kontinuitäten entfaltet werden müssten. Zwar wollen wir eine solche nicht erzählen, doch wird uns dies in der Folge nicht von der Aufgabe entbinden, systematisch Beziehungen zwischen den in den Einzeldarstellungen herausgearbeiteten Befunden aufzuzeigen. Es geht aber immer auch um ein »In-Bewegung-Setzen« der Bilder (vgl. Deleuze 1997); um die Herstellung von Verbindungen, ohne diese zu verfestigen; um ihre Konturierung zu dem Zweck, sie anschließend wieder zu verwischen.

Dies gliche einer Initiierung von Bildungsprozessen in »Ritornellen«, wie Olaf Sanders sie im Rekurs auf Deleuze/Guattari beschrieben hat (vgl. zum folgenden Abschnitt Deleuze/Guattari 1992, 424ff. sowie Sanders 2007, 214ff.): Letztere führen in *Tausend Plateaus* zur Illustra-

tion des »Ritornell«-Begriffs das Beispiel eines Kindes an, welches seiner Angst im Dunkeln mit dem Singen eines Liedes begegnet. Dadurch erzeuge es eine – wenn auch zerbrechliche – Ordnung im Chaos mittels einer klanglichen »Raumgreifung« bzw. »Territorialisierung«. Es ziehe einen Kreis um ein labiles und unbestimmtes Zentrum und schaffe sich dadurch ein »Zuhause« (Deleuze/Guattari 1992, 424), von dem aus es nun auch »über sich selbst« verfügen könne – jedoch immer bedrängt vom Chaos, in dessen Mitte es sich nach wie vor befinde:

> »Am Leitfaden des Liedchens geht man aus dem Haus. Auf den motorischen, gestischen oder klanglichen Linien, die den gewohnten Weg eines Kindes markieren, sprießen oder knospen ›Irr-Linien‹ mit Windungen, Verknotungen, Geschwindigkeiten, Bewegungen, Gebärden und verschiedenen Klängen« (ebd., 425).

Inmitten des Chaos' schaffe das Kind »*Milieus*«, sowie »*Rhythmen*« (ebd., 426; dort ebenfalls kursiv), welche »einen transcodierten Übergang von einem Milieu zum nächsten […], also die Kommunikation von Milieus, die Koordination von heterogenen Zeiträumen« (ebd., 427) ermöglichen.

Aus dieser Sicht kann der Akt der Konstituierung musikpädagogischer Positionen modellhaft als eine Bildung von und in Ritornellen, als die Schaffung von Orientierungen (Kunstwerk, Erfahrung, Handlung, Bedeutung) mittels pluraler Bilder von Menschen und Musiken vorgestellt werden. So wird verständlich, dass es nicht immer »das eine« Bild geben kann und muss und weshalb der Versuch seiner gewaltsamen Herstellung kaum gelingen kann: Am Beispiel von Rauhe/Reinecke/ Ribkes zeigt sich gar eine prismatische Vielheit von Bildern, die sich zwar mithilfe interdisziplinärer Integration zu einem Bild vereinigen sollen, aufgrund ihrer Verschiedenartigkeit aber nicht immer können. Der Orgassschen »Kommunikativen Musikdidaktik« kommt es gerade zugute, dass sie in all ihren komplexen Ausdifferenzierungen immer dem integralen Bild des demokratisch und in sozialer Verantwortung handelnden Individuums verpflichtet bleibt. Der Bildbegriff selbst erweist sich hier erneut als ambivalent (vgl. Kamper 1997), denn die »Bildsamkeit« des Menschen stellt geradezu einen Grundkonsens pädagogischen Nachdenkens seit Comenius dar (vgl. Wulf 2001, 10). Vieles spricht dafür, dass wir Bilder in unserer Auseinandersetzung mit

»Welt« benötigen (vgl. z. B. Macha/Solzbacher 1996), so dass auch »Bildhaftigkeit« in diesem Nachdenken weder *per se* »gut« noch »schlecht« ist. Nicht *dass* Bilder existieren ist entscheidend, sondern *was* auf ihnen zu sehen ist. Das Wissen um diese Bildinhalte ist freilich essentiell für einen reflektierenden und reflektierten Umgang mit ihnen; die Erzeugung vielzähliger und vielfältiger Milieus durch Bildung ist die Voraussetzung eines selbstbestimmten Wandelns zwischen ihnen.

III. Methodischer Teil

III. 1. Bestimmung des Gegenstandsbereichs

Einen wichtigen und den reinen Umfang betreffend größten Teil der im IV. Kapitel angestellten Untersuchungen bilden musikpädagogische Konzeptionen. Daher gilt es zu klären, was in dieser Arbeit unter Konzeptionen verstanden wird und worauf sich ihre letztendliche Auswahl gründet. Ganz allgemein stellen musikpädagogische Konzeptionen Bemühungen um Problemlösungen dar, die ausgehend von der Diagnose eines Ist-Zustands einen Sollens-Horizont umreißen und Vorschläge erbringen, wie dieser zu erreichen sei (vgl. Schatt 2007, 86). Wir nehmen an, dass in ihnen Vorstellungen vom Menschen und von Musik im Status des Seins und des Sollens »als Bilder« entfaltet werden (vgl. Schatt 2008, 204).

Der »Konzeptions«-Begriff wird in der musikpädagogischen Literatur allerdings nicht einheitlich verwendet. Ott nennt im »Neuen Lexikon der Musikpädagogik« Einheitlichkeit, Vollständigkeit und Geschlossenheit als Kriterien, die ein gedanklicher Entwurf bzw. ein Programm erfüllen muss, um als Konzeption zu gelten:

> »In strengerer Definition würde man demnach unter einer mp. Konzeption ein unverwechselbares, konsistentes System von begründeten Aussagen über wünschenswerte mp. Praxis verstehen, wobei diese Praxis in ihrer Systematik und als Prozess vollständig in den Blick genommen wird (was nicht unbedingt heißen muss, dass alle Details ausgearbeitet sind)« (Ott 2005, 134).

Ott nennt daraufhin jedoch Konzeptionen in einem weiten Begriffsverständnis, u. a. 1. die »Musische Bildung«, sowie 2. die »Kunstwerkliche Konzeption«, die auf diejenigen Reformen Kestenbergs in den 1920er Jahren zurückgehe, in deren Folge Musik als Schulfach den bisherigen Gesangunterricht ersetzte (vgl. ebd., 134f.). Obwohl diese nicht alle o. g. Merkmale aufweisen, ist für Ott die Weitung des Begriffes zum einen durch ihre Wirkung gerechtfertigt, die sie auf den schulischen Gesang- bzw. Musikunterricht in Deutschland hatten, sowie durch den relativ geschlossenen Handlungszusammenhang, den sie innerhalb einer institutionellen Praxis jeweils ausdifferenzierten. Doch scheint diese Öffnung zudem wohl einfach der Beobachtung geschul-

det, dass der Begriff nun einmal so gebraucht wird: Er bildet einen wenig auf scharfe begriffliche Genauigkeit bedachten musikpädagogischen Diskurs ab. Denn tatsächlich ist »Musische Erziehung« weniger ein bildungspolitisches Programm als »eine globale Ideologie von ›Ganzheit‹ und ›Gemeinschaft‹« (Gruhn 2003, 232), die sich darüber hinaus immer auch auf das Ganze des Lebens erstrecken sollte und nicht nur auf den schulischen Unterricht (vgl. ebd., 235). Diese Gedanken sind nicht durch eine zentrale Schrift fundiert, wenn auch verschiedene Autoren sich ihnen verpflichtet sahen (vgl. Schatt 2007, 92). Die Verdienste Leo Kestenbergs dagegen sind eher in politischer Hinsicht in der Institutionalisierung von Musikunterrichts zu sehen, weniger in dessen theoretisch stimmiger Systematisierung als Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienzusammenhang (vgl. ebd., 89f.). Auch wenn die Anleitung zum Kunstverstehen einen zentralen Gedanken der Arbeiten Kestenbergs bildet, der in der Folgezeit in der theoretischen Diskussion sowie im konkreten (gymnasialen) Unterricht weiterverfolgt wurde, lässt sich hier nicht von einer »kunstwerklichen Konzeption« sprechen. Sie lieferte vielmehr eine »Orientierung«, deren konzeptionelle Durchdringung und Ausdifferenzierung erst Michael Alt 1968 mit seiner »Didaktik der Musik« besorgte (vgl. ebd., 94).

Wir können hier zwar weitgehend Otts oben zitierter engerer Definition folgen, halten jedoch einige ergänzende und präzisierende Anmerkungen auf der Grundlage der Definition von Orgass/Geuen für erforderlich. Sie begreifen Konzeptionen als Ergebnisse »konzeptionellen Denkens« (Orgass/Geuen 2007, 29):

> »Eine musikdidaktische Konzeption erläutert in systematischen und historischen Hinsichten den Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts, indem sie – soweit Musikunterricht in einem institutionellen Kontext in den Blick kommen soll – den Geltungsanspruch ihrer Aussagen auf diesen Kontext beschränkt« (ebd.).

Die Eingrenzung auf Musikunterricht als Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden sei genauer und praktikabler als die Rede von

systematisch und prozessual thematisierter wünschenswerter musikpädagogischer Praxis.[1]

Des Weiteren gilt es, die terminologische Unterscheidung zu »Konzepten« zu berücksichtigen. Nach Gruhn beruhen »Konzeptionen« auf einer geschlossenen Theorie des Faches (vgl. Gruhn 2003, 336, Anm. 36.),[2] doch verwendet er im Folgenden den »Konzept«-Begriff weitgehend synonym. In dieser Arbeit wird dagegen von »Konzeptionen« in dem oben erläuterten Verständnis als Ergebnissen konzeptionellen Denkens gesprochen, womit eine Abgrenzung zu »Konzept« als einem »Plan zur Realisierung von Unterricht« (Schatt 2007, 86), sowie zu »[v]orkonzeptionelle[n] Entwürfen und Ideen« (ebd., 87) markiert wird. In diesem Sinne stellt Michael Alts »Didaktik der Musik« die erste musikpädagogische Konzeption in Deutschland dar (vgl. ebd., 94).

1 Diese Definition nimmt eine Differenzierung zwischen Musikpädagogik und Musikdidaktik vor, wobei ersterer die Erforschung musikbezogener Prozesse, letzterer der theoretische Bezug der Ergebnisse dieser Untersuchungen auf die Situation von Musikunterricht obliege. Bei Orgass/Geuen wird von einem (idealen) Verständnis wissenschaftsorientierter musikunterrichtlicher Praxis ausgegangen (»Musikdidaktische Konzeptionen sollen [...] wissenschaftlicher Musikpädagogik verpflichtet sein«, ebd., 32), welches sich erst im Zuge der Etablierung der Musikpädagogik hat durchsetzen müssen und keineswegs umfassend durchgesetzt hat. In den in dieser Arbeit untersuchten Konzeptionen wird gemäß dem Stand der Diskussion ihrer Zeit nicht begrifflich unterschieden, der theoretische Bezug auf Musikunterricht steht zwar meist im Vordergrund, doch spielen musikbezogene Prozesse insbesondere in den Konzeptionen seit den 1970er Jahren eine wichtige Rolle. Es erscheint daher in diesem Zusammenhang legitim, von musik*pädagogischen* Konzeptionen »im weiteren Sinne« (Abel-Struth, vgl. Schatt 2007, 20) zu sprechen.

2 Er grenzt Konzeptionen damit ab gegenüber didaktischen Modellen (wie der bildungstheoretischen Didaktik) und allgemeinen Unterrichtsprinzipien (wie z. B. Handlungsorientierung).

III. 2. Systematik und Kategorien des Vorgehens

Die Eingrenzung des Fragehorizonts, die Auswahl der zu untersuchenden Aspekte unter der Leitvorstellung eines Zusammenwirkens von »Menschenbild und Musikbegriff« sieht sich zusätzlich zu der in Kapitel II. ausgeführten methodologischen Problematik vor methodisch-pragmatische Schwierigkeiten gestellt, denn schließlich scheint es ja »um alles« zu gehen. Vor dem Hintergrund unserer theoretischen Fundierung gilt es daher nun, eine Analysemethode zu finden, die es erlaubt, triftige Aussagen über Menschenbilder und Musikbegriffe in Erzeugnissen musikpädagogisch-konzeptionellen Denkens zu formulieren. Es sei vorangestellt, dass eine solche Methode nicht in Form eines Rezeptes bereitgestellt werden kann, welches an jedem beliebigen Text gleichermaßen unabhängig von dessen Besonderheiten funktionieren kann. Dies ist schon deshalb unmöglich, weil Gedanken bezüglich »Mensch« und »Musik« in den Texten immer nur auf mehr oder weniger explizite Weise entfaltet werden. Während es bei Jöde ständig um »den Menschen« in seiner »Ganzheit« geht, kommt er andernorts (einerseits mit Blick auf eine musische Vergangenheit »vorsichtiger«, andererseits generellen fachhistorischen Gegebenheiten und Gepflogenheiten entsprechend) als »Jugendlicher«, »Subjekt«, »Schüler«, oder gar nur mittelbar (z. B. nur als im jeweiligen Musikbegriff »mitgedachter« Mensch) ins Spiel. Die in Kapitel II. unternommene Skizzierung von Anthropologie und Anthropologiekritik galt der Seite der eigenen Fragestellung und der Reflexion der Historizität der eigenen Analysemethode. Für den »Gegenstand« unserer Untersuchung ist sie nur mittelbar von Interesse, denn musikpädagogische Konzeptionen sind keine anthropologischen Schriften. Ihr Ziel ist es nicht, auf der Basis musikgeschichtlicher und musikethnologischer Kenntnisse Aufschluss über »das menschliche Wesen« zu gewinnen, und dann diese Erkenntnisse im Entwurf eines Leitbilds des »musizierenden Menschen« (Suppan) als Bildungs- oder Erziehungsideal zu fokussieren – was im Übrigen ein naturalistischer Kurzschluss und sehr problematisch wäre. Sie sind pragmatische Schriften insofern, als sie auf eine musikunterrichtliche Praxis gerichtet sind, handeln als pädagogische aber durchaus vom Menschen in seinem Sein und Sollen bzw. seiner

Bestimmung. So könnte man mit Kant sagen, sie stellen »Anthropologie in pragmatischer Hinsicht«[3] vor, die eine – mehr oder weniger durch empirische Forschung gestützte – Menschenkenntnis ins Praktische wendet und dem Menschen so Möglichkeiten der Erweiterung seiner »Weltkenntnis« aufzeigen soll (vgl. Kant 1977 [1798], 399–402).

Wenn also in dieser Arbeit von Anthropologemen, anthropologischen Annahmen in den Konzeptionen usw. die Rede ist, geschieht dies in einem weiteren Sinne als Annahmen »vom Menschen« oder »von Menschen«[4] und soll nicht eine Bezugnahme auf wissenschaftliche anthropologische Forschung suggerieren. Die verstärkte Rezeption empirisch-humanwissenschaftlicher Forschung besonders aus den Bereichen Soziologie und Psychologie seit etwa Mitte der 70er Jahre stellt eine Besonderheit dar und kann als qualitative Veränderung der Wahrnehmung des »Schülers« im musikpädagogischen Diskurs gelesen werden (siehe dazu z. B. Kapitel IV. 12.). So wie musikpädagogische Konzeptionen keine anthropologischen Texte sind, sind sie allerdings auch keine musikästhetischen Schriften, die sich vorrangig der Frage nach dem »Wesen« und den tatsächlichen, möglichen und wünschenswerten Erscheinungsformen von Musik widmen. Daher kann auch der Musikbegriff oft nur ermittelt werden z. B. über Aussagen darüber, welche Musik im Unterricht wie vorkommen soll. Oft ist der Musikbegriff dabei bereits »in didaktischer Absicht« (Orgass 2007, s. u. Kapitel IV. 14) formatiert, ohne dass der Zusammenhang von didaktischer Intention und dem »Sein und Sollen einer bestimmten Musik« freilich immer explizit gemacht und begründet würde.

Die schwierige »Fasslichkeit« der Leitgedanken für die Untersuchung der Texte – Menschenbilder und Musikbegriffe als »Vorstellungen«

3 Gegenüber der »physiologischen Anthropologie«, die alles beschreibt, »was die Natur aus dem Menschen macht« benennt sie dasjenige, »was er, als freihandelndes Wesen, aus sich macht, oder machen kann und soll« (Kant 1977 [1798], 399)

4 Die Rede »vom Menschen« als maskulinem, singularem Abstraktum tendiert zum Mythos (vgl. Schatt 2008). Der Grad der Differenzierung zwischen einer solchen Vorstellung und derjenigen »von Menschen« als pluralem und offenem Begriff kann womöglich als Indikator für die Triftigkeit und Schlüssigkeit von Bildern dienen.

oder »Imaginationen« – erfordert umso dringlicher eine weitere Differenzierung, anhand derer eine Systematik des methodischen Vorgehens orientiert werden kann. Wulf unterscheidet in Bezug auf Flügge sieben Typen von inneren Bildern: 1. Bilder als Verhaltensregler, 2. Orientierungsbilder, 3. Wunschbilder, 4. Willensbilder, 5. Erinnerungsbilder, 6. mimetische Bilder, 7. archetypische Bilder (Wulf 2001, 134ff.). Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch nicht nur, dass diese Benennungen sehr verschiedenen Forschungsrichtungen entstammen (»archetypische Bilder« wurden insbesondere von C. G. Jung in ihrer individualpsychologischen Relevanz beschrieben, »mimetische Bilder« wurden von Gebauer/Wulf im Rekurs auf Platon für den erziehungs- und kulturwissenschaftlichen Diskurs stark gemacht) und aufgrund ihrer geringen Trennschärfe untereinander eine Klassifikation kaum erleichtern dürften (auch »Orientierungen« können »verhaltensregulierend« bzw. handlungsleitend sein und als »Vorbilder« mimetische Prozesse befördern). Vielmehr verweisen diese Typen auf die Notwendigkeit einer weiteren Unterscheidung: Sie liefern sowohl Aussagen über 1. die spezifische Gestalt, Art oder Kontur von Bildern, als auch über 2. ihre Herkunft sowie 3. ihre Funktion.

zu 1. Zwar sind alle Bilder als »innere Bilder« Teil der Vorstellungswelt, doch ist ihr Wirkungs- oder Gültigkeitsradius jeweils ein anderer: Während »archetypische Bilder« als Bestandteil eines »›kollektiven Unbewussten‹« (Jung, zitiert ebd., 137) in Kulturen wirksam sind, sind »Wunschbilder« »räumlich« eher auf eine personale Ebene begrenzt. Zudem scheinen sie sich in ihrer Schärfe zu unterscheiden: Unbewusste Bilder dürften weniger klar sein als Bilder z. B. von aktuellen und mehr oder weniger konkreten »Objekten« der Begierde.

zu 2. »Erinnerungsbilder« werden von der Person in Situationen auf der Basis räumlich, zeitlich und emotional grundierter Erfahrungen gebildet und in einer Lebensspanne behalten, verändert, vergessen usw., wohingegen archetypische Bilder sich über lange Zeiten hinweg kulturell ausprägen. »Orientierungsbilder« verweisen in erster Linie auf ihre Herkunft aus globalen medialen »Bildnetzen« (vgl. Wulf 2001, 135) und »Bilder als Verhaltensregler« werden von manchen Ethologen als ererbt angenommen (vgl. ebd., 134).

zu 3. »Erinnerungsbilder« sind zunächst intentional ungerichtet, wenngleich sie handlungsregulierende Funktionen übernehmen können. »Orientierungsbilder« und »mimetische Bilder« führen ihre Funktion als »Vorbilder« bereits im Namen: Die Wahrung dieser Funktion dürfte jedoch gleichermaßen mit ihrer Rezeption und ihrem Gebrauch zusammenhängen wie mit Absichten ihrer Produzenten, während »Bilder als Verhaltensregler« weniger auf intentionale Bewusstseinsleistungen rekurrieren, als vielmehr auf *qua* Geburt internalisierte Mechanismen.

Diese Unterscheidungen zwischen Konturen, Konstituierung und Funktion/Intention/Gebrauch soll im folgenden die Struktur der Untersuchung liefern, vor deren Hintergrund im Anschluss inhaltliche Kriterien erarbeitet werden können:

1.) Die *Konturen* impliziter Anthropologeme in Konzeptionen müssen zunächst umrissen werden. Dies geschieht durch die Ermittlung der Inhalte, d. h. der Sein-Sollens-Aussagen. Erinnern wir uns an die Kritik Bilsteins (s. o. Kapitel II. 2.4.), kann aber in der »Sichtbarmachung« oder »Charakterisierung« von Menschenbildern – und entsprechend auch Musikbegriffen – nur ein notwendiger erster Schritt gesehen werden, an den sich die Frage anschließen muss bzw. sollte,

2.) welchen Bedingungen sie ihre *Konstituierung* verdanken. Dies erfordert die Ermittlung der Kontexte und der Art und Weise der jeweiligen Bezugnahme auf sie. Besonderes Interesse widmen wir hier den Spezifika der Beziehung zwischen Menschenbild und Musikbegriff.

3.) Die herausgearbeiteten Zusammenhänge müssen interpretiert werden hinsichtlich ihrer *Funktion* und *Intention* im Rahmen der spezifischen Konzeption von Musiklernen, Musiklehren, musikalischer Erziehung, Musikunterricht und musikalischer Bildung.

Diese drei Schritte sind nicht rezepthaft und mechanisch nacheinander und in Absehung von den Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes durchzuspielen, sondern wechselseitig, nie allein beschreibend,

sondern reflexiv-kritisch zu entfalten. Der vorliegende Ansatz ist demzufolge ein systematischer, der zunächst Einzelanalysen zu Menschenbildern und Musikbegriffen im musikpädagogischen Denken des 20. und 21. Jahrhunderts erarbeitet, deren Inhalt wie auch Umfang aufgrund unserer eigenen Intention und damit nach Maßgabe der von uns für wichtig erachteten Aspekte bestimmt ist. Wir gehen dabei von einer Interdependenz zwischen dem Menschenbild und den Modi der Bezugnahme auf Anderes (auf einen bestimmten Musikbegriff und auf eine spezifische Rezeption von Erkenntnissen aus wissenschaftlichen Disziplinen) aus. Erst anhand der aus den Einzelanalysen gewonnenen Aspekte ließen sich möglicherweise Kategorien für eine historische Betrachtung entwickeln, die Fragen nach Entwicklungen, Veränderungen, Brüchen usw. von Menschenbildern und Musikbegriffen erlauben. Die drei Momente der Konturen, der Konstituierung und der Funktion sollen im Folgenden näher beleuchtet werden, um die Möglichkeiten eines methodischen Zugangs zu klären.

III. 2.1. »Konturen«

Wenn man sich vornimmt, »Konturen« des Menschenbildes zu bestimmen, knüpft man an die Metaphorik des Menschenbildes als etwas Gestalthaftem an. Dies ist durchaus legitim zur Veranschaulichung von etwas schwer Fasslichem, stellt aber zugleich eine wissenschaftliche Arbeit vor die Aufgabe einer Präzisierung unter Berücksichtigung vergangener Versuche der Annäherung an das Problem. Beispielsweise stellt Albert Reble sich das Menschenbild als in mehrere konzentrische Kreise unterteilt vor (vgl. im Folgenden Reble 1995 [1959], 224–238). Im engsten dieser Kreise besitze das Menschenbild seine konkreteste Form: Hier sind Bilder eines bestimmten individuellen Menschen in einer Ich-Du-Relation gemeint, mit denen sich z. B. Kinder in ihrem Umgang mit Menschen orientieren. An der Erfahrung personaler Repräsentationen wachse die kindliche Welt- und Ich-Wahrnehmung, zugleich erfahre aber das Kind etwas an ihnen »Typisches«, zu überindividuellen Lebensformen Gehöriges. Dieses bilde einen zweiten Kreis, zu dem Sozialordnungen, Stände, Epochen usw. gehören, die besonders in pädagogischen Kontexten eine Rolle spielen: »Das Hineinführen in diese überindividuellen Ordnungen und Gehalte ist ja ei-

ner der zentralen Gesichtspunkte aller Erziehung« (ebd., 229). Einen dritten Kreis bilde die weltanschauliche und glaubensmäßige Verankerung. Sie liefere tiefe umfassende Grundüberzeugungen von der Welt und biete bestimmte Sinngebungen der menschlichen Existenz an. Reble nennt als zwei »Extremfälle« das naturalistische Menschenbild (Verständnis des Menschen »von unten her«) und das christliche Menschenbild (Verständnis vom Menschen »von oben her« als Geschöpf Gottes). Diese »anthropologischen Grundauffassungen« bilden ihm zufolge das Fundament jeder pädagogischen Orientierung. Den äußeren Fragekreis stelle das Menschenbild der philosophischen Anthropologie dar, da sie nach allgemeiner, streng begrifflicher Erkenntnis in Grundsatzfragen strebe, wie z. B. »Was ist der Mensch *überhaupt*«, also nach einem »ganz allgemeine[n], wissenschaftliche[n] Totalverständnis des Menschen« (ebd., 236). Diesem Gesamtbild könne man sich nur annähern unter Einbezug von Ergebnissen aller Einzelwissenschaften, die sich mit dem Menschen befassen, sowie unter Berücksichtigung von vor- und außerwissenschaftlichen Verständnissen. Seine Erarbeitung sei eine nie abschließbare Aufgabe, da der Mensch ein geschichtliches Wesen und als solches stets »undurchschaubar« und »unfertig« sei.

Die hier zum Tragen kommende Sichtweise ist keinesfalls unproblematisch: Sie setzt im vierten und äußeren Kreis die philosophische Anthropologie als eine Art Super-Wissenschaft ein, der die Bündelung gesammelter Erkenntnisse zu einem Bild vom »ganzen Menschen« aufgegeben ist. Den Schwierigkeiten einer Suche nach dem »ganzen Menschen«, seinem »Wesen« sowie seiner »Bestimmung« – über die auf pädagogischem Gebiet z. B. Pestalozzi nachgedacht hat (vgl. Hager 1993) – soll hier nicht weiter nachgegangen werden, da es hier vielmehr darum gehen soll, eine Anschauung des Menschenbild-Begriffs zu gewinnen und Möglichkeiten des methodischen Zugriffs zu klären. In dieser Hinsicht zeigen die Ausführungen Rebles, in denen er einen zur Zeit ihrer Verfassung geradezu als »Modewort« (Reble 1995 [1959], 221) wahrgenommenen Begriff systematisch zu fassen sucht, dass die damit verbundenen Fragestellungen sich in ihrem Blickwinkel auf zwei Achsen an den Menschen annähern:

1.) In räumlicher Hinsicht wird das Blickfeld von der individuellen Betrachtung über überindividuelle Zusammenhänge hin zu einer transzendentalen und – im vierten Kreis – sogar quasi »metatranszendentalen« Sichtweise geweitet.

2.) In zeitlicher Hinsicht gelangt man von der Spanne eines Menschenalters über die Beständigkeit von Gemeinschaften bis hin zu überdauernden Weltanschauungen und fragt schließlich nach Konstanten in der gesamten Menschheitsgeschichte: »Was der Mensch sei, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesen durch die Jahrtausende, nie bis zum letzten Werte« (Dilthey, zitiert bei Reble 1995 [1959], 236).

Wir haben es hier – mit den Worten Bilsteins in Bezug auf Roth (s. o. Kapitel II. 1.3.) – mit einem »Historienbild« nicht des Menschen, sondern des Menschenbildes zu tun. Es rekurriert auf Vorstellungen einer durch Bilder sichtbar zu machenden Welt als einem »kreisförmig entworfene[n] Sinnzusammenhang« (Wulf 2001, 20), vergleichbar der *orbis pictus* bei Comenius (vgl. ebd., 20ff.). Für unsere Arbeit ist die Einsicht von Bedeutung, dass bei der Ermittlung der Konturen aus zwei Gründen zu Bescheidenheit gemahnt ist: Einerseits werden in musikpädagogischen Konzeptionen kaum Fragen der menschlichen Existenz bis zu solchen metaphysischen Reflexionsgraden erörtert und Spekulationen darüber aus bestimmten Formulierungen scheinen unzulässig. Auf der anderen Seite können kaum Aussagen über vom Autor in zwischenmenschlichen Beziehungen *face-to-face* generierte Menschen- oder Schülerbilder getroffen werden. Die Konturen des Menschenbilds können zudem deshalb nicht in einem stufenweisen Aufbau (vom »Konkreten« zum »Allgemeinen/Abstrakten«, vom »Nahen« zum »Weiten«) dargestellt werden, da diese Staffelung eine Hierarchie setzt, die den äußeren Kreis letztlich doch als den Ort der distinguiertesten Unterscheidungen annimmt, obwohl gerade dieser in seiner Funktion zu allgemein ist, um aussagekräftig zu sein und seine Beziehungen zu den anderen Kreisen lediglich hypothetisch genannt werden können. Eine Skizzierung der »Konturen« bestimmter Imaginationen könnte auf überzeugendere Weise wohl im weiteren Sinne

»diskursanalytisch« im Sinne Foucaults erfolgen.[5] Menschenbilder würden dann nicht »dreidimensional« (räumlich) vorgestellt, sondern »flach«: als ein *tableau* bzw. »Katalog« von Beschreibungen. So legt Foucault sein (freilich nie systematisiertes) Konzept der »Archäologie« dar als einen Versuch, nicht dem Wahrheits- und Informationsgehalt oder dem Authentizitätsgrad der Dokumente nachzugehen oder eine Rekonstruktion der Vergangenheit zu leisten, sondern sie systematisch von innen zu bearbeiten und auszuarbeiten, Beziehungen zu beschreiben, Elemente aufzufinden, Einheiten zu definieren, sehr wohl allerdings auch Aussagen über ihre Triftigkeit zu treffen (vgl. Foucault 1981, 14). Unser Ansatz setzt sich ebenfalls insofern von einer hermeneutischen Befragung des Textes ab, als immer die Sichtbarmachung von »Plateaus« (Deleuze/Guattari) in Diskursen als ein übergeordnetes Ziel in seinem Horizont liegt. Eine solche Sichtbarmachung leistet nach Foucault die Archäologie als eine der

> »Angriffslinien für die Analyse verbaler Performanzen: Spezifizierung eines Niveaus, dessen der Aussage und des Archivs; Determination und Erhellung eines Gebiets: die Äußerungsregelmäßigkeiten, die Positivitäten; Anwendung von Begriffen wie derer der Formationsregeln, der archäologischen Ableitung, der historischen Apriori« (ebd., 294).

Die Auffassung von Texten und Aussagen als »verbale Performanzen« und »Positivitäten« wirkt deswegen erhellend, weil sie mit der Vorstellung des Menschenbilds als inhärentem, räumlich-extensivem und quasi materiellem »Etwas« in den Konzeptionen bricht, dessen Kenntnis es erlaube, »von diesem her als der bestimmenden Mitte die innere Einheit aller Einzelzüge verständlich« (Bollnow 1965, 172) zu machen. Eine derart gedachte Beziehung von Ursache-Wirkung lässt sich einerseits kaum nachweisen, verschleiert andererseits die Tatsache, dass die Ursache in diesem Fall nur aus einer Interpretation der Wirkung *konstruiert* werden kann: Die Ideologie bzw. Perspektive wird erst sichtbar in einer (»positiven«) Ausbreitung ihrer Konsequenzen, in Fou-

5 Der Ansatz Foucaults ist primär ein historischer und kein systematischer, weshalb seine Ausarbeitung als Analyseinstrument für Texte mit Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. Jäger 2004). Deshalb bleibt es hier bei einem Verweis auf ihn, welcher aber hilfreich erscheint, um einen Ausblick auf die historischen Aspekte unserer Fragestellung zu geben.

caults Terminologie als »Serie« von Aussagen oder als »*tableau*«. Das Menschenbild wäre dann nicht ein zum Text Anderes, welches in dessen Hintergrund auf dunkle und geheimnisvolle Weise die Fäden zieht, sondern *der Text selbst*, wie er infolge seiner Dekonstruktion, Selektion, Interpretation, Neu-Formation und -Konstruktion zu erscheinen vermag.

Schwierigkeiten bereitet dagegen der zweite Teil von Foucaults Definition, denn die Realisation eines so ambitionierten Vorhabens hätte eine immense Fülle von Material auszuwerten, um »Regeln« und »Regelmäßigkeiten« überhaupt feststellen zu können, und bis zu »historischen Apriori« wird man vermutlich auch dann nicht vordringen können. Die Idee einer Zugehörigkeit von den Menschen betreffenden Aussagen zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs besitzt zwar seinen Reiz, da sie Möglichkeiten der Gruppierung von Aussagen zu »Serien« und die Synthese von Einzelbeschreibungen zu Verläufen historischer Kontinuitäten oder Transformationen eröffnet. Doch kann der für ein solches Unternehmen in den Blick zu nehmende Zeitraum kaum groß genug sein, wie auch eine Multiperspektivität der Methoden sowie eine Ausweitung auf diverse am Diskurs beteiligte Disziplinen gewährleistet sein müsste. Entscheidend ist aber, dass dieser Ansatz die Souveränität des sprechenden Subjekts im Hinblick auf eine Veränderung des Diskurses zu desavouieren droht, was mit der in dieser Arbeit postulierten Relevanz von Menschenbildern für die Bedeutungskonstituierung durch das schreibende, denkende, sprechende Individuum unvereinbar ist. Anders als bei Foucault soll unsere Analyse also nicht von dem »anthropologischen Thema« befreit werden, sondern explizit das Anthropologische in Konzeptionen thematisieren. Diese Arbeit bleibt folglich eine systematische, wenngleich sie durchaus einen Ausblick auf Möglichkeiten eröffnen kann, auf der Basis ihrer Ergebnisse eine Geschichte des musikpädagogischen Nachdenkens über das Verhältnis von Menschen und Musiken zu erzählen.

Die Sichtbarmachung der Konturen von Menschenbildern in einer Konzeption erfolgt demnach primär über eine Ermittlung der Inhalte, d. h. die Herausarbeitung der Sein-Sollens-Aussagen aus einer »musikanthropologischen« Perspektive. Auf dieser Grundlage kann der Ver-

such unternommen werden, sie zu einem Bild zusammenzufassen, soweit dies ohne Gewaltsamkeit möglich sein sollte.[6] Auf ähnliche Weise gelangt z. B. Meinberg nach verschiedenen Einzeluntersuchungen zu dem Schluss, dass, wenn man ein durchgängig Gemeinsames der modernen Erziehungswissenschaft benennen wolle, dies das Bild des rationalen Menschen in Gestalt des *Homo Sociologicus* (vgl. Meinberg 1988, XIII) sei. Aufgrund der analogen formalen Verfasstheit von Menschenbildern und Musikbegriffen (s. o. Kapitel II. 3.2. und II. 3.3.) gestaltet sich die Ermittlung der Konturen von Musikbegriffen entsprechend. Angesichts der hier angenommenen unmittelbaren Verschränktheit dieser Bilder in musikpädagogischen Konzeptionen ist eine getrennte Herausarbeitung nicht immer möglich, aber auch nicht wünschenswert: Vielmehr geht es darum, die Spezifität des Zusammenwirkens zu klären, wie in den folgenden beiden Unterkapiteln ausgeführt wird.

III. 2.2. Zur Frage der Herkunft von Menschenbildern und Musikbegriffen

Nachdem wir annäherungsweise umrissen haben, worin die »Bilder« bestehen und wie sie umrissen werden können, ist die Frage nach ihrer Genese von großer Wichtigkeit. Während in Kapitel II. 4. mit Luhmann versucht wurde, allgemeine Funktionszusammenhänge dieser Genese aufzuzeigen und ihren »Ort« näher einzugrenzen, muss nun geklärt werden, wie anhand des Textes begründete Aussagen über den Zusammenhang von der konkreten Faktur der Bilder und den sie bedingenden Momenten getroffen werden können. Zwar kann der – in einem zeitlichen Verlauf letztlich auf psychisch/neuronaler Ebene ablaufende – Vorgang der personalen Bildgenese mithilfe dieses Ansatzes nicht beschrieben werden, wohl aber können Konstituierungsmomente aus den in diesem angenommenen Vorgang geordneten *Inhalten* durch Interpretation erschlossen werden.

In systemtheoretischem Kontext wurde bereits angedeutet, dass Menschenbilder wie auch Musikbegriffe maßgeblich mit der Rezepti-

6 Bei den Autoren selbst müssen Sein-Sollens Aussagen keineswegs als »Bild« i. S. einer integralen Bündelung von Zusammenhängen in einem einzigen prägnanten Begriff vorliegen.

on, Adaption und Integration von Erkenntnissen, Einsichten, Meinungen, Argumenten oder gar »Positionen« und »Standpunkten« aus wissenschaftlichen Disziplinen wie auch aus ästhetischen Konzeptionen zusammenhängen. Wenn wir also davon ausgehen, das Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff werde konstruiert auf der Basis von Wahrnehmungen und Deutungen sowie vermittelt durch jenen Prozess, der in der Sprache Deleuze/Guattaris als »Ritornell« bezeichnet werden kann, dann können die Modi der Bezugnahme auf andere Disziplinen, Konzeptionen, Texte usw. als seine Konstituierungsmomente gelten. Die Herausarbeitung dieser Momente hat den Nachweis der Herkunft von Sollensaussagen in musikpädagogischen Konzeptionen zum Ziel, welche zu diesem Zweck zunächst sichtbar gemacht werden müssen und die Konturen der Bilder gleichsam »abbilden« (s. o.). Wir stellen uns Menschenbild und Musikbegriff der Anschaulichkeit halber vor als zusammengesetzt aus einer Fülle von »Einzelbildern«, die den Menschen in Bezug zu Musik aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nehmen: aus Sicht der Wissenschaften (hier besonders Soziologie, Anthropologie, Philosophie), der Kunst sowie aus alltäglicher Anschauung.[7] Allerdings wird diese Zusammensetzung in der Regel nicht allein im Modus von »Addition«, sondern auch von »Kooperation«, »Adaption« und »Partizipation« (vgl. Abel Struth 1970, 81ff.) im integralen Fokus einer musikpädagogischen Intention vorgenommen. Um auf diese schließen zu können, müssen jedoch zunächst die zuvor ermittelten Sein-Sollens-Aussagen (»Konturen«) in Beziehung gebracht werden mit dem wissenschaftshistorischen sowie musikästhetischen Kontext, in dem sie artikuliert werden.

Als Vorbild – zumindest was den wissenschaftshistorischen Kontext angeht – kann hier erneut Eckhard Meinbergs Versuch dienen, die Herkunft des »Menschenbildes der modernen Erziehungswissenschaft« zu bestimmen. Meinberg geht dabei von der Prämisse aus, dass bei der Beantwortung und Anwendung edukativer Maßnahmen fast

7 »Wie alle Systeme bestehen auch Vorstellungssysteme aus *Komponenten*, d. h. aus einzelnen Vorstellungen, sowie aus den *Beziehungen* zwischen ihnen. Sie können als abgrenzbare zusammengesetzte Einheiten gedacht werden, bei Menschenbildern also als konzeptuelle Netzwerke aus Annahmen über menschliche Merkmale« (Barsch/Hejl 2000, 11).

immer Menschenbilder als Orientierungsmaßstab herhalten und die eigene Position folglich von der Ablehnung oder Zustimmung zu bestimmten Menschenbildern beeinflusst wird (vgl. Meinberg 1988, 6f.). Daraus entwickelt er die These, dass die moderne Pädagogik mit der Rezeption von Theorien verschiedener Wissenschaftsbereiche – er nennt hier Wissenschaftstheorie, Rollentheorie, Pragmatismus, Symbolischen Interaktionismus, Sozialphilosophie, Systemtheorie, Phänomenologie und philosophische Anthropologie – auch deren jeweiliges Menschenbild übernommen habe.[8] Nach Meinberg gewann das »Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft« sein Profil im Zuge einer Neubestimmung der Pädagogik seit den 1960er Jahren. In Abgrenzung zur sogenannten »Geisteswissenschaftlichen Pädagogik« – der bestimmenden Richtung in der Zeit vor der NS-Herrschaft und unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg – etablierte sich die Erziehungswissenschaft in ihrer heutigen Form in Anlehnung an die Soziologie. Die Tragweite dieses Vorgangs – die Überwindung der als rückständig kritisierten philosophisch-historischen Pädagogik Diltheyscher Prägung – lässt Meinberg von der *»Geburt der modernen Erziehungswissenschaft [...] aus dem Geiste der Sozialwissenschaften«* (ebd., 17; hier auch die kursive Hervorhebung) sprechen.

Zur Vertiefung des Gesagten soll ein Gedanke Rudolf Lassahns bezüglich der Übernahme wissenschaftlicher Terminologie aufgegriffen werden. In seiner von ihm als »Realanthropologie« charakterisierten »Pädagogischen Anthropologie« führt er aus, dass die Zielbestimmungen in pädagogischen Ansätzen sich häufig in formelhafte Aussagen eingeschlossen finden. Um die Genese dieser Bestimmungen zu erklären, müssen die allgemeinen Formeln der Beschreibung des Menschen ihm zufolge in eine Vielzahl von Einzelbeschreibungen aufgelöst werden. Diese liegen in Form von Bildern, Mustern und Begriffen vor, deren Herkunft dann nachgegangen werden könne (vgl. Lassahn 1983, 23). Lassahn sucht also nach einer »impliziten Anthropologie, die menschliches Selbstverständnis durch sprachliche Formulierungen zum Ausdruck bringt, die sich aus Übertragungen aus anderen Wis-

8 »Es ist diese Fülle höchst heterogener Theorien, die der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft ein schillerndes Menschenbildprofil beschert hat« (ebd., XII).

senschaften ergeben« (ebd., 9). So gelangt er zu der Feststellung, die reale pädagogische Anthropologie der Neuzeit habe den größten Teil ihrer Muster aus dem Weltbild der Naturwissenschaften übernommen (vgl. ebd., 24). Beispiele dafür seien Vorstellungen vom Menschen als Körper, Organismus, als Kraftwesen oder als System. Diese Begrifflichkeiten liefern immer einen bestimmten Anteil des wissenschaftlichen Weltbildes mit, dem sie entstammen und haben einen mehr oder minder großen Einfluss auf das Menschenbild, den es zu bestimmen gilt (vgl. ebd., 9–11).[9] Für Lassahn ist es also entscheidend, dass Herbart von Gedanken spricht und nicht von Informationen, von einem Gedankenkreis und nicht von einem Gedankensystem (vgl. ebd., 24). Flämig hat – wohl infolge einer ähnlichen Einschätzung der Relevanz der sprachlichen Verfasstheit von Theorien – vor einer unzureichend reflektierten Übernahme alltagssprachlicher Begriffe in einen wissenschaftlichen Diskurs gewarnt und daraus resultierende Verständigungsschwierigkeiten (in Anlehnung an Wittgenstein) aus der Verschiedenartigkeit der jeweiligen Gebrauchspraxen erklärt:

> »Das Verständnis scheitert dort [in den Wissenschaften, MS] nicht so sehr an einem komplizierten Schlussverfahren als vielmehr an den Begriffen selbst. Diese werden unkontrolliert der Umgangs- und Bildungssprache entlehnt. Dabei wird übersehen, daß die Wörter der Umgangssprache gerade kontextoffen sind. Ihre Bedeutung ergibt sich aus der jeweiligen Gebrauchssituation, in der Sprecher und Hörer sich gleichzeitig befinden« (Flämig 1998, 24).

Und weiter: »Die Übernahme von Wörtern aus der Umgangssprache, aber auch der Bildungssprache führt zu einem Reden in Metaphern« (ebd., 25). Dies dürfte in besonderem Maße der Fall sein, wo Wörter sowohl in einem alltagssprachlichen Begriffsverständnis geläufig sind, andererseits bereits als wissenschaftliche Termini in gleich mehreren verschiedenen diskursgeschichtlichen Traditionen stehen. Beispiele dafür finden sich im musikpädagogischen Denken – in dem der Gedanke der Interdisziplinarität schließlich einen besonderen Stellenwert besitzt – zuhauf: Kunstwerk, Erfahrung, Handlung, Interaktion, aber

9 »Derartige Muster korrelieren mit den Vorstellungen vom Menschen als Person, als Individuum, als Körper, Subjekt, als Rollenträger oder agierendes System« (ebd., 23f.).

auch Gefühl, Lebenswelt, Leib, und eben auch: Menschenbild und Musikbegriff.

Es besteht aber die Gefahr von Verkürzungen, wenn man glaubt, mit dem Wissen über die Herkunft der Formulierungen allein könne die Konstituierung von Menschenbildern und Musikbegriffen erschlossen werden: »Da nur die Form, und zwar die leere übertragen wird, muss die aufnehmende Wissenschaft den Inhalt nachliefern« (Lassahn 1983, 160f.). Terminologien sind also nicht allein entscheidend: »Die Heterogenität der Argumente ist ... nicht allein Indiz sprachlicher Variationen oder begrifflicher Ungenauigkeiten. Hierin sehen wir vor allem die Vielfalt der argumentativ zu berücksichtigenden Aspekte und Wissensbestände« (Wigger, zitiert bei Bilstein 2008, 69). In Kapitel II. 4. wurde zudem auf die Bedeutung des systemischen Entstehungszusammenhanges der Bilder hingewiesen sowie auf die Schranken, die einer völlig freien Fluktuation von Bildern durch Systemgrenzen – in Kommunikationen erzeugt durch differierende operative Unterscheidungen sowie verschiedene Ansprüche von Viabilität – gesetzt sein können.

Doch auch wenn letztlich nicht die Begriffe selbst sowie ihre Herkunft, sondern ihr jeweiliger Verwendungszusammenhang ausschlaggebend und folglich analytisch zu erfassen ist,[10] sollte dieser Aspekt berücksichtigt werden, da er von der kulturellen Bedingtheit der Bilder Auskunft gibt (vgl. Barsch/Hejl 2000, 8f.). Als »Spuren« der Rezeption bestimmter Ideen sind sie Konstituierungsmomente von Menschenbildern und Musikbegriffen, doch kommt der Art und Weise der Übertragung von Bildern und Begriffen, der Plausibilität von Analogiebildungen und der Funktion übernommener Muster besondere Wichtigkeit zu.

Wenn auch die Rolle von Menschenbildern (und Musikbegriffen) als »Orientierungsmaßstab« (Meinberg) noch kritisch zu hinterfragen sein wird (siehe nächstes Kapitel), erscheint es schlüssig, der Frage der Genese von Menschenbild und Musikbegriff durch eine Ermittlung der Kontexte und die Skizzierung jenes wissenschaftlichen Diskurses näher kommen zu wollen, dem sie sich verdanken. Eine explizite Be-

10 Zur Rolle und Methode analytischen Arbeitens in der Musikpädagogik vgl. auch Flämig 2005.

zugnahme auf Theorien, Konzeptionen und Orientierungen kann anhand des Textes nachgewiesen, eine implizite Beeinflussung durch sie an einzelnen Stellen möglicherweise vermutet werden. Da die Übernahme »fremder« Gedanken zugleich eine Art »Transfer« von Menschenbildern und Musikbegriffen bedeutet – wenngleich sie nach Maßgabe des »importierenden« disziplinären Diskurses jeweils neu konstruiert werden – und diese Übernahme in musikpädagogischen Schriften immer auf irgendeine Weise erfolgt, ist nicht von einer Einheit besagter Bilder auszugehen, sondern von deren Vielheit. Barsch/Hejl sprechen in diesem Zusammenhang von der »Pluralisierung des Menschenbildes« durch die Wissenschaften (Barsch/Hejl 2000, 60ff.) und argumentieren daher systemübergreifend, untersuchen Konstruktionen von Menschenbildern gewissermaßen in Längsschnitten durch unterschiedliche Diskurse und beziehen die Ergebnisse dieser Untersuchungen aufeinander.

Möglicherweise muss das ursächlichste, erste Moment bei der Genese des Konnex' von Menschenbild und Musikbegriff auf einer psychisch-personalen Ebene (vgl. hierzu auch Macha/Solzbacher 1996) verortet werden. Zu dieser haben wir durch die Textanalyse allein jedoch keinen Zugang, weshalb als zentrale Konstituierungsmomente für Sein-Sollens-Aussagen bezüglich Mensch und Musik sowie für grundlegende Annahmen zum Verhältnis von Subjekt, Objekt, Gesellschaft und Kultur »nur« die folgenden angenommen werden sollen:

1.) theoretische (wissenschaftliche, philosophische, ästhetische usw.) Begründungen,

2.) alltägliche bzw. nicht an Theorie rückgebundene (nicht- oder vorwissenschaftliche) Begründungen.

Für beide Arten von Begründungen dient die verwendete Sprache (Begriffe, Formulierungen, Metaphern) zwar als Indikator ihrer Herkunft, wird aber nicht von vornherein als substantiell für die letztendlichen Sein-Sollens-Aussagen angenommen. Vielmehr gilt es, formale Aspekte der verwendeten Sprache nach ihrer Inhaltsseite hin aufzulösen und zu befragen hinsichtlich der

3.) didaktischen Intention als integralem Moment bei der Auswahl, Bewertung und Fokussierung der genannten Begründungen.

In den theoriegeleiteten oder alltäglichen, in jedem Fall aber intentionalen Bezugnahmen auf die Aspekte Subjekt (Mensch, Schüler, Jugendlicher, Kind), Objekt (Musik), Gesellschaft und Kultur können mit Deleuze/Guattari »Ritornelle« gesehen werden, die die Anbindung an ein »Rhizom« musikpädagogischen Denkens herzustellen erlauben: an ein Nachdenken über das Verhältnis von Menschen und Musiken in der Absicht seiner Veränderung, Förderung und Verbesserung (s. o., Kapitel II. 4.8.)

III. 2.3. Funktionen des Zusammenwirkens

Der Wirtschaftsteil der Wochenzeitung »Die Zeit« mag nicht traditionell demjenigen als Quelle gelten, der sich auf der Suche nach Erhellendem, Beflügelndem oder auch nur Informativem bezüglich einer musikpädagogischen Fragestellung befindet. Und doch war dort jüngst etwas zu lesen, was die genannten Prozesse vielleicht nicht unmittelbar initialisieren, aber doch anbahnen kann mittels einer »Perturbation«. So behauptete die Überschrift des dortigen Artikels zunächst:

> »Jugend: Faul und schlau! Sie ist anspruchsvoll. Sie will sich nicht für die Arbeit versklaven. Die Generation Y, nach 1980 geboren, drängt in die Unternehmen und will sie verändern. Sie sucht Sinn, Spaß und fordert Zeit für Familie und Freunde. Man kann sie sogar für faul halten – aber wenn das Umfeld stimmt, leistet sie Unglaubliches« (Bund u. a. 2013, 23).

Nun ist diese Charakterisierung der »Generation Y« zwar recht keck und etwas provokant formuliert, doch scheint sie auch zu allgemein gehalten, um Widerspruch auszulösen: War »die Jugend« nicht schon immer faul? Wer will sich denn schon für Arbeit versklaven? Außerdem könnte ein vor 1980 Geborener, der sich selbst ebenfalls für schlau hält, auf eine nähere Differenzierung beharren. Er läse weiter:

> »Der Berliner Jugendforscher Klaus Hurrelmann spricht von der dritten Generation nach 1945, die Deutschland verändert: Zuerst waren da die Skeptiker der Nachkriegsjahre, ernst, von Trauma und Entbehrung gezeichnete Trümmermenschen. In der von ihnen wieder aufgebauten Welt wuchs die Generation Golf heran, in der Blütezeit der Republik. Ihre Vertreter sind kämpferisch und konsumorientiert, repräsentabel und *busy.* Und nun also die

> Generation Y. Die hat erfahren: Alles ist möglich. Und alles ist ständig im Fluss, nichts bleibt wie es einmal war. Die Y-Vertreter sind mit unzähligen Optionen groß geworden, im Alltag und im Internet. Von Anfang an mussten sie ›biografisches Selbstmanagement‹ betreiben, wie Hurrelmann es nennt, und sich stark um sich selbst kümmern. Ihr Problem sind nicht die Grenzen, sondern es ist die Grenzenlosigkeit. Sie wollen alles und alles auf einmal: Familie plus Feierabend. Beruf plus Freude plus Sinn. Und das verfolgen sie kompromisslos« (ebd.).

Ganz offensichtlich werden hier drei Menschenbilder referiert, geschaffen und perpetuiert mit dem Anspruch, drei Generationen zu charakterisieren. Sie dienen dabei vielfältigen und ganz unterschiedlichen Zwecken: Sie sollen soziologische Phänomene (den Andrang auf den Arbeitsmarkt sowie Motivationen für das Verhalten junger Arbeitnehmer) erklären, eine sozialhistorische bzw. mentalitätsgeschichtliche Chronologie plausibilisieren (Trümmer – Golf – Grenzenlosigkeit), Komplexität reduzieren, vielleicht auch bei den Lesern Identifikation stiften oder bei den Unternehmen Verständnis einfordern. Die Zwecke variieren in Bezug auf die Instanz, die sie mit den Bildern verknüpft. Nun erfahren wir aus dem Artikel freilich weder etwas über musikalische Praxen besagter Generation, noch werden Überlegungen darüber angestellt, wie aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Sicht diese Generation so werden konnte. Ist sie vielleicht durch Musizieren so schlau geworden (vgl. BR.de 2012)? Ist die Fähigkeit des »Um-sich-selbst-Kümmerns« ein Erfolg offenen Unterrichts? Oder das Problem der »Grenzenlosigkeit« Zeichen seines Misserfolgs? Die hier vorgestellten Bilder »sagen« es uns nicht, denn sie sind inhaltlich ausschnitthaft: bedingt durch die Art und Richtung des Frageninteresses, welches sich an tatsächlichen oder imaginären Diskursgrenzen (gezogen durch Vorstellungen von »wirtschaftlicher Relevanz«) orientiert und diese selbst festigen hilft. Musikpädagogische Diskurse – charakterisiert und geschaffen durch »musikpädagogisches Denken« (vgl. Schatt 2007, 9ff.) – stellen in der Regel andere Fragen: Sie beziehen sich auf das Verhältnis von Menschen und Musiken, auf seine Veränderung, Verbesserung und Förderung,[11] tun dies aber auf je unterschiedliche

11 Kaiser spricht von »der alles übergreifenden Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer

Weisen und mit Blick auf immer andere Facetten dieses Verhältnisses. Ziele und Begründungen für die intentionale Veränderung menschlicher musikalischer Praxen werden dabei meist weniger im Bereich wirtschaftlichen Erfolgs gefunden (vgl. Kaiser 2002): Zwar soll Menschen ebenfalls eine »erfolgreiche« und »sinnvolle« Lebensführung ermöglicht werden, doch artikulieren »Erfolg« und »Sinn« sich hier nicht nur anders als in Karrieren, sondern sie scheinen auch auf ganz bestimmten Wegen erreicht werden zu müssen. Sobald die genannten Fragen nach Zielen, Begründungen und Weisen der Förderung des Verhältnisses von Menschen zu Musiken in bestimmter Weise – z. B. im Rahmen einer musikpädagogischen Konzeption – beantwortet werden, werden Linien gezogen und Räume markiert (vgl. Spencer-Brown 1997). Entscheidungen werden getroffen für etwas und nicht für etwas anderes, Kontingenz wird reduziert. Welt gerät aspekthaft und damit ausschnitthaft in den Blick, nicht nur wahrgenommen, sondern bereits gedeutet (vgl. Orgass 2007, 484ff.). Bilder entstehen: vom oder von Menschen, von Musik bzw. Musiken, von menschlichen musikalischen und musikbezogenen Praxen, wie sie sind, wie sie sein könnten, wie sie sein sollten.

Die Verknüpfung der genannten Begründungsmomente scheint der Konnex von Menschenbild und Musikbegriff im Rahmen von drei Funktionen zu leisten:

1. Er kann eine *Strukturierungsfunktion* ausfüllen, die einerseits in hermeneutisch-heuristischer Weise den Welt- und Fragehorizont bestimmt, andererseits als Schnittstelle von Argumentations- und Legitimationssträngen den Ausgangspunkt für die gezielte Entwicklung edukativer Maßnahmen bildet. Von dieser nur schwer abgrenzbar, könnte man hier auch von einer *Orientierungsfunktion* sprechen, womit der Fokus eher auf die handlungsleitende Funkti-

Intentionalität initiiert und durch diese gesteuert werden« (Kaiser 2004b, 79). Schatt beschreibt »die Aneignung von Musik und die Ermöglichung sowie Förderung dieser Aneignung im Kontext von Erziehungs-, Bildungs-, Lern-, Lehr- und Unterrichtsperspektiven« als Ziel und Aufgabe musikpädagogischen Denkens (Schatt 2007, 13).

on des durch die Sollens-Forderungen hergestellten Zukunftsbezugs gelegt würde.

2. Zudem leistet er eine *Komplexitätsreduktion*. Vergleichbar mit dem Problem des Jugendsoziologen Hurrelmann (s. o.) kann auch eine musikpädagogische Konzeption immer nur von »Jugendlichen« oder »Schülern« in einem gewissen Abstraktionsgrad und mit den damit einhergehenden Generalisierungen sprechen, um edukative Maßnahmen überhaupt legitimieren zu können. Selbst wenn konkrete Unterrichtssituationen geschildert werden, dienen sie der Exemplifizierung (vgl. das einleitende Beispiel zu Jöde, Kapitel I). Jedoch kann dieses Bild mehr oder weniger differenziert und reflektiert sein, sich auf empirische Forschung stützen oder aus Vermutungen zusammengesetzt sein. Ob Schüler als »Typen« bzw. als globale Vorstellung vorkommen, ob diesem Problem gerade mit dem Verweis auf ihre Individualität aus dem Weg gegangen wird oder ob an den Rändern sehr eng gefasster Konturen des Menschenbilds eine scharfe Grenze gezogen wird dazu, wie der Mensch nicht sein soll, entscheidet über das Maß, in dem diese Funktion wahrgenommen und wahrnehmbar wird.

3. Ferner übernimmt er eine *normative bzw. normierende Funktion*, die Aussagen über Werte und richtiges Handeln fundiert und somit zur Verringerung von Kontingenz in der konkreten Formatierung von Ziel-, Inhalts- und Methodenzusammenhängen beiträgt.

Zumindest diese Funktionen muss man zunächst gewissermaßen »axiomatisch« zugrunde legen, wenn man plausibel machen will, dass Menschenbild und Musikbegriff aus »Sein-Sollens-Forderungen« ablesbar sein sollen. Sie können am Beispiel des Menschenbildes mit Blick auf die Studie zur »Generation Y« noch einmal illustriert werden: Hier werden anhand von drei verschiedenen Menschenbildern drei Generationen unterschieden und 1. zunächst sowohl zur Strukturierung von Zeit herangezogen (1945-2000) und in Bezug auf die sie umgebenden und prägenden historischen Kontexte (»Trümmermenschen«, »Generation Golf« und »Generation Y«) charakterisiert. 2. Da durch diese Unterscheidung jede Generation auf wenige Merkmale reduziert wird (z. B. »konsumorientiert, repräsentabel und *busy*« für

die »Generation Golf«) sowie eventuelle Binnendifferenzierungen bzw. Divergenzen innerhalb der Generationen – ganz abgesehen von der generellen Gewaltsamkeit bei der zeitlichen Veranschlagung dieser Generationengrenzen – unterschlagen werden, lässt sich hier von einer Komplexitätsreduktion sprechen. Diese Bilder sind 3. einerseits bereits selbst normativ aufgeladen *qua* Formulierung und Zusammenhang (negative Konnotation von »Trauma« und »Konsumorientierung«, positive Konnotation von »selbstbestimmt« und von Skepsis gegen »Status und Prestige«), weshalb man zu Recht fragen könnte, ob nicht auch Vertreter der Generation Y konsumorientiert und *busy* sein können und ob nicht vielleicht jeder Mensch »biografisches Selbstmanagement« betreibt. Andererseits können die Bilder normativ wirken durch Gebrauch: Sie werden rezipiert, medial vervielfältigt und können sich sogar von der Faktizität der empirischen Daten, auf denen sie basieren, lösen und sich verselbstständigen.

Besonders dieser dritte Punkt zeigt, dass zwischen einer – hier axiomatisch postulierten – »Funktion« und einer intentionalen – und damit leichter belegbaren – »Funktionalisierung« unterschieden werden muss. Denn von einer Funktion des Menschenbildes zu sprechen ist aus zwei Gründen missverständlich. Einerseits erscheint das Menschenbild so als von vornherein objektivistisch vorhanden oder gar als ein handelndes Etwas. Zweitens besteht ein Unterschied darin, ob Vorstellungen vom Menschen implizit didaktische Entscheidungen strukturieren oder ob ein Menschenbild ausdrücklich angestrebt und damit gewissermaßen »funktionalisiert« wird, z. B. im Sinne obigen Beispiels, wie der »*Homo Novus*« bei Rousseau oder der »Neue Mensch« bei Jöde (siehe Kapitel IV. 1.): Dies sind Bilder, die »bei der Lebensführung eine gestaltende und pädagogisch verantwortbare Kraft haben *sollen*« (Meinberg 1988, 10; dort auch die kursive Hervorhebung). Diese Überlegungen liefern Kriterien für die Interpretation des herauszuarbeitenden Verhältnisses von Menschenbild und Musikbegriff. Für die kritische Bewertung unserer Ergebnisse entscheidet sich hier, ob den Menschen betreffende Vorstellungen – zusätzlich zu einer möglichen grundsätzlich bildhaften Konturiertheit des Menschen in Konzeptionen – in einer Fixierung vorliegen, die sich negativ auf die Stichhaltigkeit der Argumentation auswirkt. Dies ist gegeben, wenn

jene Vorstellungen durch 1. eine starke Allgemeinheit und Unschärfe, 2. mangelnde wissenschaftliche Reflexion, sowie 3. Starrheit und die Exklusion abweichender Vorstellungen gekennzeichnet sind. Besonders die normierende und die komplexitätsreduzierende Funktion können tendenziell ein mythisches Potential entfalten. Entscheidend ist hier also kein funktionelles Wirken der Bilder »von sich aus«, sondern die didaktische Intentionalität bei der Arbeit mit diesen Bildern.

Es muss allerdings immer bewusst gehalten werden, dass diese Funktionen von Menschenbildern und Musikbegriffen nicht allein auf Seiten des Textes bzw. des Autors als wirksam angenommen werden müssen, sondern dass jegliche Interpretationsversuche (so auch die in dieser Arbeit unternommenen) sich ihrer notwendigerweise bedienen: Die Begriffe liefern Untersuchungsaspekte und führen zu einer bestimmten Struktur der Ergebnisse; es wird nicht »alles« an der Konzeption möglichst umfassend berücksichtigt und gewürdigt (wie in einer Rezension), sondern ihre Komplexität wird reduziert gemäß unserem Erkenntnisinteresse; damit wird auch eine gewisse Normativität in Kraft gesetzt, da gerade dem genannten Verhältnis besondere Wichtigkeit zuerkannt wird und an ihm auch jegliche in dieser Arbeit vorgenommene Wertung und Kritik ansetzt. Sowohl auf Seiten der Texte, als auch auf Seiten ihrer Interpretation ist also Intentionalität wirksam. Die eigene wurde bereits in Kapitel II. eingehend beschrieben, weshalb hier nur darzustellen ist, wie anhand der Texte Vermutungen über die didaktische Intention der Autoren – die die Integration von Vorstellungen über Mensch(en) und Musik(en) leistet und im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden fokussiert – angestellt werden können.

Was hier mit »didaktische Intention« bezeichnet wird, hat Sigrid Abel-Struth so formuliert:

> »Es ist daher festzuhalten, daß die Musikpädagogik weder allein vom Menschen ausgeht, noch allein von der Musik, daß sie vielmehr gerade das zu stiften hat, was den Bezug zwischen Mensch und Musik zu erkennen, zu ordnen und zu transzendieren vermag« (Abel-Struth 1983, 136).

Der Begriff der Intention wird hier also weniger im Sinne des Intentionalitätskonzepts von Franz Brentano verwendet, wo er das Vermö-

gen bzw. gar die Eigenschaft der menschlichen Psyche bezeichnet, sich auf ein objekthaft Vorgestelltes zu beziehen. Auch suchen wir damit keinen Anschluss an die phänomenologische Tradition des Begriffs bei Husserl und Heidegger, sondern gebrauchen ihn im Sinne von »Gerichtetheit« (Searle 1991, 15ff.) sowie von »Absicht« (nach Searle eine bestimmte Form von Intentionalität, vgl. ebd., 17f.). Damit arbeiten wir durchaus auch in gewisser Nähe zum literaturwissenschaftlichen Ansatz Umberto Ecos: Die pädagogische Intention wäre dabei auf der Seite der *intentio auctoris* (der Autorenintention) und der *intentio operis* (der Intention des Werkes) zu suchen, ihre Charakterisierung ist als Ergebnis unserer Interpretation gebrochen durch die *intentio lectoris* (dem eigenen Bemühen, *intentio auctoris* und *operis* intentional im Hinblick auf unsere Fragestellung zu konstruieren) (vgl. Eco 2004, 35ff.). Nach Eco interpretieren wir die Texte damit nicht nur, sondern benutzen sie auch, indem wir sie dekontextualisieren und in unserem Sinne in neue Kontexte einfügen (vgl. ebd., 47ff.).

Durch diese Bestimmung wird einem didaktisch-intentionalen Moment für die Generierung von Menschenbildern und Musikbegriffen also einerseits besonderes Gewicht verliehen: Die anderen genannten Faktoren (theoretische Ausrichtung und Grundlegung, Annahmen zum Verhältnis von Mensch, Welt, Kultur usw.) werden erst durch dieses Moment fokussiert vor dem Hintergrund von Seins- und Sollensvorstellungen. Dabei erliegen wir aber nicht dem Glauben, es letztendlich und zweifelsfrei rekonstruieren zu können: Denn die Autorenintention ist nur mittelbar zugänglich durch sprachliche Ausführungen (nach Searle: Sprechakten als Repräsentationen von intentionalen Zuständen wie Überzeugungen, Wünschen, Glauben, Hoffnungen; vgl. Searle 1991, z. B. 19ff.) und zudem eine Momentaufnahme musikpädagogischen Denkens, während die Rede von der »Intention des Werkes« nicht nur aus konstruktivistischer Sicht als metaphorisch gekennzeichnet werden muss.

III. 3. Überleitung: Orientierungen und Inhaltsauswahl

Wir gehen in dieser Arbeit also nicht davon aus, dass den Texten Menschenbilder und Musikbegriffe »zugrunde liegen«. Es lässt sich keine Kausalkette definieren, die von den »Bildern« zu den Texten führt. Vielmehr werden in den Texten Menschenbilder und Musikbegriffe (neben vielen anderen Bildern) intentional hervorgebracht und von einem Beobachter intentional beschrieben und gedeutet (also ebenfalls: hervorgebracht). In pädagogischen Texten ist besagte Intention in der Regel eine pädagogische bzw. didaktische, in musikpädagogischen Texten eine musikpädagogische bwz. musikdidaktische, die sich im Falle der meisten der hier untersuchten Schriften und unserer eigenen als Funktion von Praxen *wissenschaftlicher* Musikpädagogik bezeichnen lässt (vgl. Orgass 2012).

Die in den Kapiteln II. und III. dieser Arbeit entfalteten Überlegungen erheben nicht den Anspruch, sämtliche methodologische Bedenken gegen eine Identifikation und Interpretation von Menschenbildern restlos auszuräumen, wie sie in hier nur angedeuteten anthropologiekritischen Argumentationen vorgetragen wurden. Es wurde aber versucht, entlang von und im Austausch mit verschiedenen Einwänden das fruchtbare Potential einer Art des Fragens herauszuarbeiten, die der Berücksichtigung des Menschen in seinem Verhältnis zu Musik in musikpädagogischen Texten nachgeht. Die Triftigkeit eines Sprechens über bestimmte Texte vor diesem Horizont muss sich jedoch erst an konkreten Problemen (und an Einzelfällen immer wieder neu) bewähren. Der folgende analytische Teil der Arbeit soll dabei keine bloße Bestätigung und Illustration der Richtigkeit der vorgestellten Methode liefern, sondern diese erst sachbezogen konkretisieren und weiter entwickeln.

In den folgenden Einzelanalysen sollen die Modi des wechselseitigen Bezugs von Menschenbild(ern) und Musikbegriff(en) im Rahmen der jeweiligen musikdidaktischen Intention analysiert, interpretiert und durchaus auch bewertet werden. Die Interpretationen sollen nah am Text arbeiten und auf diese Weise »interne Bezüge« aufzeigen, ohne dabei die Rezeptionsgeschichte der Texte zu ignorieren. Diese Ar-

beit beabsichtigt nicht in erster Linie, Urteile über die wissenschaftliche Stimmigkeit, Tragfähigkeit und Triftigkeit einzelner Menschenbilder und Musikbegriffe zu fällen, denn dies würde in jedem Einzelfall eine eingehendere sozialwissenschaftliche, anthropologische, philosophische, musikwissenschaftliche und musiktheoretische Untersuchung erfordern. So wird den einzelnen Ansätzen gegenüber möglicherweise nicht immer »Gerechtigkeit« zuteil, da Art und Umfang ihrer Darstellung selbstverständlich in dem Bemühen gewählt werden, für wichtig und exemplarisch erachtete Aspekte – auch durchaus in zugespitzter Weise – herauszustellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konzeption aufzuzeigen sowie vergleichend bestimmte Charakteristika derjenigen Diskurse zu betonen, auf die diese Konzeptionen rekurrieren.

Ferner gehen wir in dieser Untersuchung von der Hypothese aus, dass die Eigenart der Bilder, die sich die Autoren jeweils vom Menschen, von Musik und vom möglichen und wünschenswerten Umgang »des« Menschen mit »der« Musik machen, ein Fundament dessen darstellt, was in ihren Überlegungen dann als »Orientierung« zu erscheinen vermag. Schatt benennt sieben grundlegende Orientierungen musikpädagogisch-konzeptionellen Denkens: Kunstwerk, Handlung, Schüler, Erfahrung, Lebenswelt, Kultur und Bedeutung (vgl. Schatt 2007, 66–85). Aus dieser Ordnung greift vorliegende Darstellung die Orientierungen »Kunstwerk«, »Erfahrung«, »Handlung« und »Bedeutung« (bzw. »Interaktion«) heraus. Exemplarizität ist einerseits notwendig angesichts des begrenzten Rahmens dieser Darstellung, entspricht andererseits auch dem in Kapitel III entworfenen Ansatz, dem es nicht um eine möglichst vollständige Charakterisierung von Konzepten und Konzeptionen sowie deren Voraussetzungen geht, sondern um die pointierte Beschreibung, Interpretation und Kritik von Weisen des Zusammenwirkens zwischen Menschenbildern und Musikbegriffen. Die vier (bzw. fünf) ausgewählten Orientierungen scheinen besonders geeignet, diese Interdependenz auch in ihrer Unterschiedlichkeit zu beleuchten. Zusätzlich erschließt sich diese Eignung aus Eigenarten der *nicht* ausgewählten Orientierungen: »Der Schüler« kommt fraglos in allen untersuchten Positionen vor. Daher ist die Art und Weise seiner

Berücksichtigung – die immerhin Gründe lieferte für die Unterscheidung vermeintlich objekt- und vermeintlich subjektorientierter Didaktiken – an jedem Punkt unserer Darstellung von Interesse. Ähnliches gilt für »Kultur« und »Lebenswelt«: Sie bildeten und bilden nicht nur für alle Konzepte und Konzeptionen wirksame Voraussetzungen und zeitigten und zeitigen entsprechende Konsequenzen – weshalb sie auch bei der Analyse stets im Blick zu behalten sind –, sondern grundieren auch unsere Analyse selbst.

Einzelne musikpädagogische Konzeptionen werden also stellvertretend bzw. exemplarisch für die in ihnen primär verfolgten Orientierungen[12] untersucht, wohlwissend, dass diese heuristisch motivierte Zuordnung zunächst eine Vergröberung bedeutet, die anschließend jedoch – so unsere Hoffnung – durch eine detaillierte Charakterisierung der Zusammenspiels zwischen Menschenbild und Musikbegriff als Konstituenten der jeweiligen Orientierung wieder aufgefangen werden kann.

Damit wird zugleich eine andere mögliche Strukturierung des analytischen Teils dieser Arbeit verworfen, die sich an anthropologischen bzw. anthropogenen (Leiblichkeit, Sinnlichkeit, Verstand, Gefühl, Vernunft) oder soziokulturellen (Freiheit, Gesellschaft, Verantwortung, Geschmack, Genuss) Aspekten hätte ausrichten können. Dies wäre durchaus – in der Nähe zu einer historischen Anthropologie im Sinne der »Schriftenreihe der Kommission Pädagogische Anthropologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft« (vgl. z. B. Bilstein 2011) – möglich und sinnvoll gewesen. Allerdings müsste ein solches Unterfangen (wenn es sich nicht in bloßen Verweisen verlieren soll) nicht nur selbst einen geradezu enzyklopädischen Horizont abdecken, sondern dabei bereits auf einen gewissen Forschungsstand im Hinblick auf historisch-anthropologische Aspekte in musikpädagogischem Denken zurückgreifen können. Ein solches Wissen gilt es u. E. jedoch erst noch zu schaffen (s. o. Kapitel I.), weshalb ein exemplarisches Vorgehen in dem hier gesteckten Rahmen nur Anknüpfungspunkte an einige der »großen« musikpädagogischen Orientierungen bzw. Diskurse aufzeigen kann. Gleichwohl werden uns manche der oben genannten Aspekte in den Analysen des zweiten Teils wieder

12 Vgl. zu dieser Zuordnung ebenfalls Schatt 2007, 66–85, sowie 94–120.

begegnen. Dieser entspricht insgesamt einer aspektbezogenen Darstellung. Die Untersuchung einzelner Schriften einzelner Autoren soll weder deren Bedeutung, ihre Geltung oder »Gelungenheit« als Konzeption, als theoretische Schrift usw. herausstellen, noch die in ihnen zum Tragen kommenden Bilder von Mensch und Musik einfach »nachbilden«. Vielmehr sollen in ihnen paradigmatisch zentrale und exemplarische Probleme bezüglich eines musikpädagogisch geleiteten Nachdenkens über das Verhältnis von Mensch und Musik herausgearbeitet werden. Zur Veranschaulichung eines derartigen Vorgehens wurden das Rhizommodell Deleuze/Guattaris sowie das Konzept einer Bildung in Ritornellen i. S. Olaf Sanders' vorgeschlagen (s. o. Kapitel II. 4.8.).

In dieser Arbeit wird ein Schwerpunkt auf Texte der zweiten Hälfte des 20. sowie des beginnenden 21. Jahrhunderts gelegt, die ein »konzeptionelles Denken« repräsentieren. Damit soll ein Beitrag zur Präzisierung eines systematischen Moments musikpädagogischen Denkens geleistet werden. Die Ermittlung der Konturen von Menschenbild und Musikbegriff, die Nachzeichnung ihrer Genese durch die umfassende Rekonstruktion ihres ideengeschichtlichen Kontextes und die Charakterisierung und Bewertung der Spezifika ihres Zusammenwirkens: All dies würde in jedem einzelnen Fall Stoff für eine jeweils eigene Dissertation bieten. Allerdings drängen sich bei der Beschäftigung mit diesen Fragen zunehmend Zweifel daran auf, ob ihre historische Darstellung bzw. die Schaffung einer Art von »Chronologie« überhaupt zielführend wäre: Schließlich beginnen bei der Untersuchung von Texten mit Blick auf Menschenbild und Musikbegriff die Aspekte tatsächlich »rhizomartig« zu wuchern (s. o. Kapitel II. 4.8.) und schärfen so erst den Blick für kreuzende Linien innerhalb eines ideengeschichtlichen Längsschnitts: Die Beschäftigung mit dem »Aufbauenden Musikunterricht« führt über die Identifikation eines kognitivistischen Begründungsmoments unversehens zu Problemen des Geist/Körper-Dualismus (Kapitel IV. 10. und IV. 11.); die auffällige Vermeidung vieler musikpädagogischer Konzeptionen, »vom Menschen« zu sprechen, scheint auf eine Abkehr von seiner musischen Instrumentalisierung zu deuten (Kapitel IV. 1.); die Aufnahme des abendländischen

Kunstwerkbegriffs »als Idee« bei Orgass (Kapitel IV. 14.) ist nur verständlich vor dem »Negativ« eines objektivistischen Kunstwerkbegriffs in gegenwärtigen, aber auch früheren Normsetzungen (Kapitel IV. 2.).

Die ausgewählten »Orientierungen« strukturieren also weitgehend die Gegenstandsauswahl[13] und begründen ein aspektorientiertes Vorgehen (welches freilich nur in zwei Fällen von der chronologischen Folge des Erscheinens der Schriften abweicht). Nicht diesen Orientierungen zuzuordnen sind im Folgenden allein die Schriften Fritz Jödes: Sie repräsentieren ein »vorkonzeptionelles Denken«, welches sowohl Elemente musischer Erziehung, als auch Ideen der Jugendmusikbewegung aufgreift. Da in ihnen ein für das musikpädagogische Denken der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts geradezu paradigmatisches Menschheitsideal entworfen und verfolgt wird, kann und sollte eine Untersuchung wie die vorliegende daran nicht vorbeisehen, zumal auch besagte »Orientierungen« vor dem Hintergrund einer solchen Auseinandersetzung besser verständlich werden. Exemplarisch für »kunstwerkorientierte« Konzeptionen wurden Michael Alts »Didaktik der Musik« und Dankmar Venus' »Unterweisung im Musikhören« gewählt, während im Kontext eines musikpädagogischen »Erfahrungsdiskurses« Schriften von Christoph Richter und Christian Rolle vergleichend gegenübergestellt werden. Ergänzt wird das Kapitel durch Ausführungen zu Rudolf Nykrins »Erfahrungserschließender Musikerziehung« als einem Indikator für ein wissenschaftstheoretisches Umdenken, in dessen Zuge der Topos der »Schülerorientierung« bzw. der »Berücksichtigung der Schülerperspektive« nicht nur für die Formatierung von Unterricht, sondern auch von Forschung zunehmend an Bedeutung gewinnt. In der Folge dieses Umdenkens sowie einer zunehmenden Rezeption und Integration von Ansätzen empirisch arbeitender Wissenschaften erscheinen die im nächsten Kapitel untersuchten und am »Handlungsbegriff« orientierten Konzeptionen von Rauhe/Reinecke/Ribke, Werner Jank und Christian Harnischmacher unter anderem als sehr unterschiedliche und individuelle Versuche, das empirische »Sein« des Menschen, das Wissen um die spezifische Prozessualität des Mu-

13 Gleichwohl tun sie dies nicht als starres Gerüst, da derartige Zuordnungen aufgrund inhaltlicher Überschneidungen niemals eindeutig sein können.

siklernens und -lehrens zum Ausgangspunkt didaktisch-konzeptioneller Entwürfe zu machen. Die Ausführungen Harnischmachers verweisen jedoch bereits auf das Paradigma »Bedeutung« und stellen damit ebenso wie diejenigen Stefan Orgass' Überlegungen an, wie der Mensch inmitten postmoderner Konzeptvielfalt in seinem Umgang mit Musik zeitgemäß verortet werden kann. Die Einzeluntersuchungen werden an zentralen Stellen in vier untergliedernden »Plateaus« zusammengefasst, aufeinander bezogen und reflektiert.

IV. Analytischer Teil

IV. 1. Fritz Jöde. Der Konnex von Menschenbild und Musikbegriff als Ergebnis von Nicht-Unterscheidungen

IV. 1.1. Einordnung und methodisches Vorgehen

Das Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff in vorkonzeptionellem musikpädagogischen Denken kann anhand ausgewählter Schriften Fritz Jödes exemplarisch charakterisiert werden. In seinen Schriften und in seinem Wirken bündeln sich geradezu »brennspiegelartig« (vgl. Wehrle 1987, 8) zentrale Ideen, Überzeugungen und Vorstellungen der Jugend(musik)bewegung sowie der Musischen Erziehung bezüglich des idealen Seins des Menschen, seiner Bestimmung in der Welt sowie des Weges, auf dem ihn die Musik zu dieser seiner Bestimmung anleiten könne. Aufgrund des in und mit diesem Teil der Arbeit verfolgten Interesses und seines Charakters nicht einer historischen, sondern systematisch-aspekthaften Darstellung, bedeutet die Entscheidung für eine Untersuchung zu Jöde zugleich eine Entscheidung gegen Untersuchungen zu anderen wichtigen Autoren: Zu nennen wäre hier neben Vertretern musischer Erziehung wie Georg Götsch oder Otto Haase (die das Wesen des »Musischen« erst in einer Phase musikpädagogischer Neubestimmung nach dem Zweiten Weltkrieg theoretisch oder zumindest theorieähnlich zu fassen suchten [vgl. Kluge 1973, 1ff.]) insbesondere der Reformer Leo Kestenberg. Doch erscheint Jöde mit Blick auf unsere Fragestellung – die sich auf den interdependenten Zusammenhang von Menschenbildern und Musikbegriffen als Konstituenten musikpädagogischer Positionen richtet – relevanter, weil er nicht nur Praktiker war, sondern weil sich in seinem Denken auf paradigmatische Weise die Aspekte Kind, (»Neuer«) Mensch, Gemeinschaft, Erziehung zu und durch Musik vor dem Hintergrund verbreiteter und prägender philosophischer, (reform)pädagogischer, ästhetischer und ideologischer Anschauungen in Beziehung gesetzt finden. Ebendiese Weise der Bezugsstiftung übte einen erheblichen Einfluss auf die genannten Zeitgenossen aus und zeigte sich – was Adorno 1956 problematisierte und was heute nicht weniger zu problematisieren ist –

noch bis in die 60er Jahre hinein im musikpädagogischen Diskurs in Deutschland äußerst wirkungsvoll.

Jöde schöpfte aus einer vielfältigen und uns heute teilweise äußerst fremden Ideenwelt. Eine umfassende Zuordnung einzelner Gedanken Jödes bezüglich Kind, Musik und Mensch zu bestimmten geistigen Strömungen (im Sinne Focaultscher »Archäologie«) kann hier natürlich nicht geleistet werden, zumal eine solche immer rückgebunden sein müsste an eine Darstellung der jeweiligen Situation der Schulmusik, die sich gerade in der ersten Jahrhunderthälfte starken historischen, sozialen und politischen Umbrüchen zwischen den Reformbestrebungen Kretschmars und Kestenbergs, schulisch-institutionellen Bedingungen, Erstem Weltkrieg, Ende des Deutschen Kaiserreichs, Gründung, Werden und Niedergang der Weimarer Republik usw. ausgesetzt sah. Der Versuch einer rezeptionsgeschichtlichen Erklärung der Genese von Menschenbild und Musikbegriff sieht sich bei Jöde aufgrund fehlender Belege ohnehin großen Schwierigkeiten ausgesetzt. So gelingt die Charakterisierung von Jödes Musikauffassung bei Ehrenforth aus unserer Sicht wenig überzeugend, weil sie zwar viele Vermutungen über mögliche philosophische und theologische Einflüsse enthält, die Möglichkeiten derartiger Zuordnungen sich aber in erster Linie der Offenheit und Vagheit von Jödes Ausführungen verdanken und aufgrund seiner geringen Sorgfalt im Nachweisen seiner Quellen auch spekulativ bleiben müssen. Erfolg versprechender erscheint eine Untersuchung der Texte »aus sich heraus« sowie ihre Kontextualisierung im Hinblick auf Jugendmusikbewegung, Musische Erziehung (wie bei Kaiser 1987) sowie Musikästhetik und Musiktheorie des beginnenden 20. Jahrhunderts (wie bei Trautner 1968). Da sich bei Kaiser und Trautner auch Jödes Menschenbild und Musikbegriff bereits auf recht gelungene Weise charakterisiert finden, soll in diesem Kapitel lediglich ein Aspekt primär vertieft werden: die Frage, wie die Gleichzeitigkeit einer Idee vom »ganzen« Menschen in der Fülle seiner Weltbezüge vermittels »Kopf, Herz und Hand« (Kaiser 1987, 136) und die anthropogene wie ästhetische Enge in Verbindung mit einem restriktiven Musikbegriff denkbar werden kann. Die Argumentation schreitet dabei von Jödes eher abstrakten, weltanschaulichen Annahmen (wie denen zum »Neuen Menschen«) voran über seine vorwiegend meta-

physisch grundierte Ineinssetzung von Mensch und Musik hin zur didaktischen Formatierung dieser Vorstellungen.

Geht man aus von einer Betrachtung des ideengeschichtlichen Umfeldes Jödes, zeigen sich insbesondere die 1920er Jahre äußerst facettenreich[1] und in einer Heterogenität, die – auf der Suche nach Orientierungspunkten in der unübersichtlichen Welt – eine Synthese von eigentlich ganz Unterschiedlichem im Sinne einer übergeordneten Idee (»der« Neue Mensch, »die« Gemeinschaft, »das« Volk, »die« Musik) möglicherweise für viele besonders attraktiv erscheinen ließ. Das Ziel kann hier nur sein, möglichst pointiert auf die mögliche Herkunft einiger ausgewählter Ideen Jödes hinzuweisen und im übrigen unsere Aufmerksamkeit auf die spezifische Art und Weise ihres Zusammenspiels zu richten. Die folgende Darstellung unterscheidet sich dabei in der Form und Methode von anderen Darstellungen in dieser Arbeit. Bei letzteren bilden vorrangig »Konzeptionen« im engeren Sinne den Untersuchungsgegenstand, in denen selbst – infolge ihrer »Geschlossenheit« – in der Regel bereits das vom Autor vorgestellte Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff in dem Gesamtzusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden als »Gedankengebäude« entfaltet oder zumindest in Konturen sichtbar wird. Die Kategorie einer solchen »Geschlossenheit« kann jedoch für »vorkonzeptionelle« Überlegungen (Schatt 2007, 87) im Allgemeinen und für Jödes Überlegungen im Besonderen nicht in Anschlag gebracht werden. Vielmehr müssen seine über Texte aus vielen Jahren verstreuten Gedanken zu den Aspekten »Kind«, »Musik« und »Mensch« zusammengesucht und in Beziehungen gesetzt werden. Damit dies nicht in historisch unredlicher Weise geschieht (vgl. die Kritik von Vötteler an Adornos Auseinandersetzung mit der Singbewegung, zitiert bei Hodek 1977, 13) und weil seine Schriften aufgrund ihres zeitlichen Abstands und ihres Einflusses recht

1 Claus Raab beschreibt diese Jahre als »voll von Programmen, Manifesten, Ideen und Ideologien in der Kunst: Expressionismus, Konstruktivismus, Futurismus, Dadaismus, Surrealismus, Neobarock, Neoklassizismus, neue Sachlichkeit, neue Einfachheit (auch damals schon), Atonalität, neue Tonalität, Dodekaphonie, Antiromantik, Alte Musik, Chor-, Singe-, Orgel-, Kirchenmusik- und Jugendmusikbewegung, Bauhaus, Ausdruckstanz, kultisches Theater und Agitprop-Theater, die neuen Medien Rundfunk, Schallplatte, Film, Tonfilm usw. usw.« (Raab 1994, 8).

umfassend rezipiert, besprochen und gewürdigt wurden, wird hier auch in größerem Maße auf Sekundärliteratur zurückgegriffen als in den späteren Analysen.

Dabei wird eine nach Möglichkeit primär »fachliche« Auseinandersetzung angestrebt, was freilich nicht ganz leicht ist, da Jöde Fragen nach Zielen, Inhalten und Methoden von Musikerziehung immer in den weiten Kontext des »Lebens« sowie seiner menschlichen und sozialen Utopie stellt und auch mögliche Gründe für die ideologische Vereinnahmung vieler seiner Ideen nicht ignoriert werden dürfen. Dabei werden jedoch bewusst seine – ihm letztlich aufgezwungene (vgl. Reinfandt 1988) – Rolle als *politischer* Akteur und damit zusammenhängend Wertungen über Schuld oder moralische Integrität weitgehend ausgeklammert,[2] ähnlich wie dies auch in der Auseinandersetzung mit Michael Alt geschieht (siehe nächstes Kapitel). Vielmehr soll Jödes fachlich-konzeptuelle Durchdringung des Verhältnisses von Kind, Mensch und Musik im Vordergrund stehen, weshalb auch diesbezügliche Widersprüche weniger auf zeitliche sowie ideologische Umbrüche (wie z. B. die Machtübernahme der Nazis 1933) zurückgeführt, sondern eher aus dem textinternen gedanklichen Konnex zwischen Menschenbild und Musikbegriff erklärt werden.

IV. 1.2. »Der Mensch« als Begründungsstrategie: Umrisse des »Neuen Menschen« bei Jöde

Vergleicht man die Sekundärliteratur zu Jöde nur oberflächlich mit derjenigen zu anderen im Verlauf dieser Arbeit untersuchten Autoren, fällt auf, dass in ersterer der Begriff »Menschenbild« überhaupt – oder zumindest sehr viel häufiger – fällt (Trautner 1988, 66, Reinfandt 1988, 105, Kaiser 1987, 135ff.). Tatsächlich spricht Jöde selbst nicht nur häufig »vom Menschen« (und artikuliert somit ein *explizites* Menschenbild), sondern nimmt auch den für die Jugendbewegung und die Ideen-

2 In einem solchen Zusammenhang müsste auch diskutiert werden, ob unser »Bild« von Jöde heute tatsächlich »in der Reihe der entscheidenden Impulsgeber in der jungen deutschen *Musikpolitik*« (Wehrle 1987, 1987; kursive Hervorhebung MS) angesiedelt sein muss. Es wäre dann zu klären, wie ein erfolgreiches *musik*politisches Wirken mit weitgehender *politischer* Ahnungslosigkeit bzw. Politikferne (vgl. Reinfandt 1988, 109ff.) zusammenzubringen war.

landschaft in Deutschland um die Jahrhundertwende generell bedeutsamen Topos vom »Neuen Menschen« auf. Die Zeit von Jödes Wirken war schließlich zugleich die Blütezeit der philosophischen Anthropologie, die den Menschen nach der Emanzipation von theologischen Dogmen und dem Aufkommen empirischer Wissenschaften begrifflich (neu) zu bestimmen suchte. Autoren wie Max Scheler, Helmuth Plessner und Arnold Gehlen rückten das Sein des Menschen, seine Stellung zur und in der Welt ins Zentrum ihres Fragens (vgl. z. B. Wulf 2004, 43ff.). Es ist zwar nicht nachzuweisen, ob und in welchem Maße Jöde ihre Texte rezipiert hat, doch erscheint »der Mensch« in jener Zeit durchaus disziplin- bzw. diskursübergreifend als geistesgeschichtliches Paradigma. Wie die philosophische Anthropologie auch nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in Marquard, Cassirer, Kamlah, Buber u. a. wichtige Vertreter fand und auch in der Pädagogik der 50er und 60er Jahre eine intensive Auseinandersetzung mit »Menschenbildern« betrieben wurde (vgl. z. B. Wulf 1994, 7ff.), scheint in der Musikpädagogik das Bemühen um disziplinäre Kontinuität mit einer Kontinuität der Rede »vom Menschen« in jugendbewegtem und musischem Sinne zu koinzidieren (vgl. Kluge 1973). So könnte die Abkehr oder zumindest das Ausbleiben von anthropologischen Begründungsstrategien bei Michael Alt und Dankmar Venus durchaus mit dem Versuch einer Neuorientierung (beeinflusst sicher auch durch Adornos Kritik), mit ihrem Misstrauen gegenüber musischem Gedankengut und dem dort virulenten Gutmenschen- und Neumenschen-Topos zusammenhängen.

Günter Trautner hat den Begriff vom »Neuen Menschen« als Leitbild von Jödes Erziehungsvorstellungen untersucht. Er beschreibt ihn als einen gängigen Topos um die Jahrhundertwende (zu beobachten z. B. bei Carl Heinrich Becker und Leo Kestenberg, vgl. auch Günther 1987, 160ff.), der gerade durch seine inhaltliche Deutungsoffenheit charakterisiert sei. Er basiere auf Vorstellungen vom »ganzen« oder »vollkommenen« Menschen sowie eines idealen Zusammenlebens, in welches dieser eingebunden sein soll. Die Äußerungen Jödes zu »Struktur und Aussehen« jenes Menschen stellt Trautner als »recht allgemein gehalten und daher inhaltlich nicht aussagekräftig« heraus (Trautner 1988, 65), weshalb er nach impliziten Referenzen in Jödes

schulpraktischen Darstellungen sucht (vgl. ebd., 66). Trautner operiert also mit einer Unterscheidung, die wir im ersten Teil dieser Arbeit diskutiert haben: mit der Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Menschenbildern. Anders als von Trautner betont, sind die Äußerungen Jödes bezüglich des »Neuen Menschen« zwar allgemein, allerdings durchaus sehr aussagekräftig. Daher erscheint es gerade lohnenswert, von diesen vagen Vorstellungen ausgehend den Weg zu didaktisch-konzeptuellen Entscheidungen zu verfolgen.

Vorstellungen vom »Neuen Menschen« stellen Jöde zunächst auf einer abstrakten Ebene Kriterien für eine Zustandsdiagnose bereit und beruhen gleichzeitig auf einer solchen: Er wollte »keine völlig neuen Wesenszüge des Menschen […] rufen, sondern jene […] wecken […], welche ruhen oder in Vergessenheit geraten, dem eigentlichen Sein des Menschen jedoch zugehörig sind« (ebd., 65). Eine defizitäre Allgemeinlage und falsche Gesinnung hindern den Menschen an einem Leben nach Maßgabe seines »Seins« (vgl. z. B. Jöde 1924, 9–23; Götsch hat den »amusischen Menschen« als das überkommene Gegenbild des »musischen« beschrieben, vgl. Kaiser 1987, 135). Die Möglichkeiten zur Verwirklichung dieses »Seins« seien zwar bereits in ihm angelegt, jedoch im Schlummer begriffen: »Für Jöde ist der ›Neue Mensch‹ jener, der sich all seiner Anlagen und Fähigkeiten bewusst wird, diese ausbildet und anwendet und so zum ganzen, vollkommenen Menschen wird« (Trautner 1988, 66). Was er dafür tun muss, ist ebenfalls nur vage angedeutet: »Für ihn fließt die Vollkommenheit aus einem neuen Körpergefühl sowie dem Bemühen um ein ständiges geistiges Weiterwachsen und in Verbindung des Einzelmenschen zur Gemeinschaft« (ebd.). Gemeinschaft ist dabei nicht länger eine soziale Kategorie, sondern wird zu einer anthropologischen (vgl. Kaiser 1987, 138f.).

Andeutungen über das »eigentlichen Sein des Menschen« durchziehen Jödes Ausführungen: Sie suggerieren, man sei im Besitz des Wissens um dieses Sein, ohne es jedoch zu explizieren und zu konkretisieren.[3] Durch dieses »Verschweigen« wird das »Sein« des Menschen

3 Als eine dieser impliziten Normen hat Kaiser die Interiorisierung von Gemeinschaft ins Bewusstsein des Einzelmenschen gekennzeichnet: Im Begriff »Menschentum« sei die »Verwirklichung in Gemeinschaft« bereits mitgedacht (vgl. Kaiser 1987, 139).

unterschwellig synonym mit seiner »Bestimmung«. Die Mischung aus impliziter Normativität, mangelnder inhaltlicher Konkretisierung im Gewande der »Offenheit« sowie Begeisterung kennzeichnet die Rede vom »Neuen Menschen« in diesem Fall als Ideologie.[4] Die selbstgewisse Rechtschaffenheit, mit der »der Mensch« von Theoretikern der Jugendbewegung noch Anfang der 50er Jahre als (Schein)Argument geführt wurde, hat Adorno in seiner »Kritik des Musikanten« entlarvt (Adorno 2003 [1956], 71f.) Wir sehen außerdem, dass der von Jöde skizzierte Mensch so »neu« gar nicht sein kann, da er immer auf Vorhandenes, Brachliegendes, Ursprüngliches, ihm bereits »Eigenes« zurückgreifen soll. In der weiteren Auseinandersetzung wird sich zeigen, dass auch dieses »Bild« vom Menschen nicht neu ist, da es sich im Stil einer Collage oder Mixtur verschiedener Bilder bedient: Der singend, volksnah und kunstfern die Gemeinschaft pflegende junge Mensch des Wandervogel sowie später der Jugendbewegung (vgl. dazu Jödes Sicht auf das »Werden der Jugendmusik«, 1954, 8ff.) wird adaptiert, weitergedacht und dabei versehen mit reformpädagogischen Ideen sowie Vorstellungen aus antiker Philosophie, *musiké*-Tradition und Ethoslehre[5] (vgl. Ehrenforth 2010, 398 ff. und 431ff.; Gruhn 2003, 163ff. und 219ff.; Kaiser 1987, 138; Seidenfaden 27ff.).

4 Diese Ideen boten durch ihre ideologische Flexibilität einige Anknüpfungspunkte für ihre spätere Vereinnahmung: »Und die Nationalsozialisten konnten die unklaren und utopischen Ziele der Jugendmusikbewegung im Sinne ihres Menschen- und Gesellschaftsbildes präzisieren, wobei ihnen auch noch half, daß sich bestimmte Vorstellungen der Jugendmusikbewegung fast nahtlos in ihr ideologisches System einfügten, so der Jugendgedanke, der Gemeinschaftsgedanke, der Gedanke einer Volksgemeinschaft ohne Klassengegensätze, das Führer- und Gefolgschaftsdenken, der ›antibürgerliche Elan‹ gegen den tradierten Musikbetrieb« (Reinfandt 1988, 108). Zur Faschismus-Kritik Adornos an der Jugendmusikbewegung vgl. – neben Adorno 2003 [1956] – Hodek 1977.

5 Adorno schreibt zu dem »Rückgang« auf Altes im Gewand der »Erneuerung«: »Man verabscheut die Moderne und will doch zeitgemäß sein: die Formel dafür ist Erneuerung. Sie verfälscht das Neue vorweg in die Restitution eines Alten, wird mit dem Prädikat des ethisch Lobenswerten assoziiert, erwartet die Veränderung der Welt von der bloßen Inwendigkeit des Einzelnen, der sich regeneriere [...]« (Adorno 2003, 89).

IV. 1.3. Der »Neue Mensch« im Bild

Eigentlich scheint es nahe zu liegen, Konstruktionen von Mensch-Musik-Beziehungen verstärkt auch anhand von Bildquellen (Fotografien, Gemälden, Plakaten, Abbildungen in Schulbüchern usw.) nachzugehen. Jedoch hätte dies einen grundlegend anderen Forschungsansatz erfordert als den im ersten Teil dieser Arbeit profilierten, welcher schließlich bewusst und begründet seinen Gegenstandsbereich nicht nur auf Texte, sondern auf ganz bestimmte Texte eingrenzt. Es wäre jedoch schade, wenn dies verhinderte, angesichts einer besonders aussagekräftigen Bildquelle – wie der an Werke Umberto Boccionis erinnernden Grafik auf der Titelseite von Jödes »Musik und Erziehung« – den »iconic turn« zumindest probeweise einmal zu vollziehen und damit das zum »Neuen Menschen« bei Jöde Gesagte zu pointieren.

Das besagte Bild (Anhang 2) zeigt einen in sein Spiel vertieften, trotz der umrisshaften und stilisierten Darstellung als muskulös zu erkennenden Violinisten, der breitbeinig und in kämpferisch-heroischer Pose auf den Dächern zweier sich – für ihn? – gegeneinander neigender Häuserfronten steht. Die Bildmitte einnehmend, scheint er eine Vermittlung herzustellen zwischen drei seinem Spiel lauschenden Menschen – der mittlere mit angelegte Ohren und offenem Mund, die äußeren mit andächtig gesenktem Haupt – und einem Ausschnitt des nächtlichen Sternenhimmels. Von unten nach oben gelesen, könnte anhand des Bildes eine Geschichte erzählt werden: Die Zuhörer – die Menschen, das Volk, die Gesellschaft – werden von der Enge der Stadt bedrängt und fast erdrückt; ihr Sehnen, ihre Wünsche und Hoffnungen richten sie auf die Musik, verkörpert durch den musizierenden Menschen und von diesem transformiert in das Symbol der Sternschnuppe. Den Menschen offenbart sich die himmlische Weite nur einen Spalt breit, und man gewinnt den Eindruck, dass dieser sich nach der Darbietung des Geigers wieder schließen wird. Doch für den Moment bringt der Musiker etwas hervor, das höher ist als er selbst und sogar die Geschichte: »Musik als einheitliches Ziel über der Zeit, über dem Menschen« (Jöde 1924, 17). Der Musiker selbst ist dabei nicht nur über die anderen Menschen erhoben, sondern auch über die sie bedrängenden Umstände, allerdings nicht infolge einer jugendbewegten Stadt-

flucht, sondern kraft seiner geistigen Eminenz: seiner Fähigkeit zur Ästhetisierung der unvollkommenen Umwelt durch Kunst.

Es ist bezeichnend, dass sich der Anschluss an jene andere Welt nicht von der vergeistigten, entrückten und entrückenden Frau Musica versprochen wird, sondern von dem starken, frischen, lebendigen und jugendlichen Mann, der zwar erkennbar über seinen Mitmenschen thront (durch seine Positionierung, sein Tun und sein futuristisches Äußeres), aber noch als einer der ihren erkennbar ist. Wie auch in vielen Skulpturen Boccionis wird das Ideal des Menschen der griechischen Antike als Sinnbild von leibseelischer »Ganzheit« und Vitalität gleichermaßen als Projektionsfläche wie als Vorbild präsentiert. Der Geiger ist trotz seiner Erhöhung und Gestik nicht das »Genie« oder der »Virtuose«, sondern der »Menschenerzieher«, wie durch den Buchtitel sowie durch eine »realistische« Lesart der Geige (als dem Hauptinstrument des Musiklehrers seit dem 19. Jh.) nahegelegt wird. Die von ihm erteilte »Erziehung« ist eine »Erlösung« im Diesseits, die durch Hingabe, Dienst, durchaus auch Unterordnung unter die ebenso eigene wie fremde Kraft der Musik empfangen werden kann. Die »Geistigkeit« von Musik wird im Bild Körper, und zwar männlicher Körper, weil ihre beherrschende Kraft eine männliche und ihre Ausübung Führertum in der Musik ist. Der Druck ist die Manifestation jener von Horst Rumpf benannten »messianisch-mythisierenden« Grundtendenz der Jugendbewegung, die hier ganz offensichtlich den Sieg über deren »humanistisch-kritische[...]« Tendenz davonträgt (Rumpf 1987, 101).

Während in unseren bisherigen Ausführungen der »Mensch« bei Jöde als eher abstraktes und vages Leitbild erschien, soll nun die Art seines Verhältnisses zu Musik eingehender charakterisiert werden. Da Musik von Jöde als innere Kraft des Menschen verstanden wird, die besonders im kindlichen Musikverhalten deutlich zu Tage trete, erweisen sich Musikbegriff und Menschenbild schon von vornherein als integriert und müssen auch analytisch nicht voneinander getrennt, sondern gerade in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden.

IV. 1.4. Die Musik im Kinde

Die brachliegenden und musikpädagogisch zu weckenden Eigenschaften des »Neuen Menschen« sowie die in ihm schlummernden Kräfte sieht Jöde im kindlichen Umgang mit Musik verwirklicht. Die Erwachsenen haben »vom Kinde zu lernen«, um der Gefahr zu entrinnen, »in den vielen Stoffen unterzugehen und die Kraft der Eigenbewegung dabei zu verlieren« (Jöde 1962 [1928], 19). Während dem Erwachsenen ein Musikwerk fremd gegenüberstehe, zeige sich »im kleinen Kinde« die »restlose Einheit von Sein und Singen«. Singen und Spielen seien für es »das Leben selbst, das hemmungslos zum Klang wird und Glück ansagt« (ebd., 19). Daher sei ein bloß reproduktiver Unterricht verfehlt, da nur auf der Ebene der Produktivität »der Weg von der eigenen schaffenden Arbeit in das geschaffene Werk eines anderen zu finden sei« (ebd., 23; vgl. dazu Kaiser 1987, 136). Trautner bezeichnet das »Einsetzen der Spontaneität« als »bestimmende Kraft des Menschen« nicht nur als »ein Prinzip seiner [Jödes, MS] Erziehungslehre«, sondern auch als »eine erste tragende Säule seines Menschenbildes« (Trautner 1988, 66f.). Der Weg zur Entfaltung dieser Spontaneität werde geebnet durch »Aktivität« (ebd., 66) des Kindes, was man heute vielleicht zunächst mit einer Initiierung von »Handeln« und »Selbsttätigkeit« zu vergleichen geneigt ist. Doch sind hier Zweifel angebracht bereits angesichts der begründenden Metaphorik: So scheint »Spontaneität« als schöpferische Kraft sich dem bewussten Einfluss des Kindes zu entziehen und sich – nun ihrerseits »selbsttätig« – Bahn zu brechen: Produktion realisiere sich dann, wenn »eine eigene innere Spannung den Weg aus dem Menschen zur klingenden Gestalt eines Werkes sucht« (Jöde 1928, 24). Movens dieses Antriebs ist bei Jöde das »kindliche Interesse«, welches sich im – nicht bewussten, sondern unmittelbar und unvermittelt hervorgebrachten – Singen artikuliere. Dieses Singen sei nicht Reproduktion, sondern Produktion aus dem direkten Lebensbezug heraus. Musikunterricht solle das kindliche Interesse berücksichtigen und seine Inhalte dem »kindlichen Leben« gewissermaßen »entnehmen«. Es erscheint problematisch, im Zusammenhang mit dem frühen musikpädagogischen Schaffen Jödes von »Schülerorientierung« zu sprechen, wie z. B. Antholz (1987, 204ff.) und Lemmermann (1988, 27) dies tun. Zwar hätte Jöde sich sicher ge-

wehrt, wenn man dem von ihm skizzierten Unterricht absprechen würde, »schülerorientiert« zu sein. Doch wird nicht erst bei näherem Hinsehen offenkundig, dass das »Interesse« oder das »Leben« des Kindes letztlich auf Imaginationen von Kindheit, wenn nicht gar auf autobiographischen Projektionen beruhen. In dem Motiv der kindlichen Ursprünglichkeit, Einheit, aber auch Einfachheit mit dem Blick für Wesentliches zeigt sich geradezu musterhaft Dieter Lenzens Einsicht von der Konstruiertheit eines jeden Redens über »Kindheit«:

> »Über Kindheit lässt sich nur reden, wenn man über *Erwachsene* spricht. Über Kindheit zu reden heißt, daß *Erwachsene* reden. Insofern reden Erwachsene, wenn sie über Kindheit reden, über sich selbst. Daß sie überhaupt über Kindheit reden und schreiben […] ist mehr Ausdruck dessen, daß nicht die Kindheit ihnen, sondern sie selbst sich zum Problem geworden sind« (Lenzen 1985, 11).

Im Zuge dieses Sprechens greifen sie auf ihnen bereits bekannte »Mythen der Kindheit« zurück und erzeugen selbst neue Mythen (ebd., 12). Eine historische Rekonstruktion im Sinne einer »Mythologie« (ebd.) könnte den Konstituenten des Kindheitsbildes bei Jöde nachgehen: Lemmermann nennt als Einflüsse für das Denken des »frühen Jöde« nicht nur die Hamburger Reformer Alfred Lichtwark, Heinrich Wolgast und Carl Götze, sondern auch Wilhelm Dilthey sowie Ellen Key, die um 1900 das 20. als das »Jahrhundert des Kindes« angekündigt hatte (Lemmermann 1988, 20f.; zu Ellen Key vgl. Baader u. a. 2000). Lemmermann stellt auch die Bedeutung der Bremer Reformer Scharrelmann und Gansberg heraus, die die Entfremdung der Schule vom Leben anprangerten sowie »ganzheitlich« und mit dem Terminus des »schaffenden Kindes« gegen eine Verkümmerung der Phantasie argumentierten (vgl. Lemmermann 1988., 20ff.; zu den Differenzen der Anschauungen Jödes und Scharrelmanns vgl. Kramer 1988, 49). Neben reformpädagogischen Ideen spiegeln sich in Jödes Schriften auch Ideale der Jugendbewegung: Diese hatte schließlich selbst Reformpädagogisches übernommen, wie den Glauben an das »schaffende Kind«, welches – vor allem bewirkt durch Jöde – in der Jugendmusikbewegung zum »schaffenden Kind in der Musik« wurde (vgl. Lemmermann 1988, 27; zum komplexen Verhältnis von Jugendmusikbewegung und reformpädagogischer Bewegung [Pädagogik »vom Kinde aus«, Kunsterziehungsbewegung, Arbeitsschule und Gemeinschaftserziehung] vgl.

ferner Günther 1987, 160ff.). Doch erfolgt der Zugriff auf bestimmte Ideen bei Jöde nicht im Modus von Ordnung und Strukturierung, sondern von Agglomeration und Durchmischung. Dies zeigt sich besonders deutlich dort, wo die (Wieder)Herstellung des Menschen als einer »Einheit« ontogenetisch dargestellt wird als ein regressiver Prozess der »Kindwerdung«, der den phylogenetischen Rückgang auf den Menschen des deutschen Mittelalters und der griechischen Antike spiegelt:

> »Der Mensch ist eine Einheit. Wenn das Gefühl dafür verloren ging, so bedeutet das einen ungeheuren Rückschritt. Denn dagewesen ist es: bei den Griechen, in ihrer Blütezeit; im deutschen Mittelalter. Selbst in unserm eigenen Leben keimte es, bis die Schule kam und es zertrat. In jedem Kinde lebt unbewusst das Gefühl, daß es eins sei: Allseitig gibt es sich hin, ohne sich zu verlieren, liebt anscheinend die Dinge, das Stoffliche über alles, liebt aber im Grunde nur sich selbst, kehrt aus allem geläutert zu sich selbst zurück« (Jöde 1924, 12).

Die Zieldimension des Jödeschen Menschenbildes enthält demnach nicht nur Imaginationen von Kindheit, sondern auch von Geschichte in kaleidoskopischer Schichtung. Der Gedanke der Einheit, des Eins-Seins und Eins-Werdens kann in Jödes Schriften als Prinzip beschrieben werden, nach welchem Unterscheidungen, Widersprüche, Heterogenität und Vielfalt aufgehoben werden. Er weist bestimmte Charakteristika »hermetischen Denkens« nach Eco auf, welches »sagt, unsere Sprache sei, je mehr sie uneindeutig und polyvalent ist und je mehr sie mit Symbolen und Metaphern arbeitet, um so geeigneter, ein Eines zu benennen, in dem sich das Zusammenfallen der Gegensätze verwirklicht. Wo aber das Zusammenfallen der Gegensätze zum herrschenden Prinzip wird, da unterliegt das Identitätsprinzip. *Tout se tient*« (Eco 2004, 64). Dass für Jöde »alles zusammenhängt«, wird besonders deutlich in der metaphysischen Dimensionierung des Verhältnisses von Mensch und Musik, wie im Folgenden angedeutet werden soll.

IV. 1.5. Musikbegriff: Phänomenologie, Kosmologie, Innen und Außen

Musik ist für Jöde auf einer Phänomenebene zunächst nichts anderes als »klingende Form« (Jöde 1924, 25). Die Nähe zu einer Formalästhe-

tik i. S. Hanslicks ist jedoch nur eine scheinbare: Vielmehr spricht Jöde verächtlich über Hanslicks »platten Formalismus«, der in der Form »nur etwas Technisches zu sehen vermag« (ebd., 26). Die Vorliebe für den Mythos, artikuliert in dem Versuch der Synthese, der Aufhebung von Widersprüchen durch die Auflösung von Unterscheidungen, ist auch hier zu beobachten, wenn Jöde ausführt, dass »Form und Inhalt in der Tiefe eine Einheit sind« (ebd.). Dies verweist bereits auf den metaphysischen Hintergrund von Jödes Musikbegriff (s. u.), doch wird die scheinbare Widerspruchslosigkeit auf der Phänomenebene bereits dadurch angebahnt, dass für Jöde Musik in erster Linie »Melodie« ist. Dies zeigt nicht nur die Inhalts- und Methodenwahl seiner didaktischen Ausführungen – die natürlich in erster Linie vom Schulgesang ausgehen, aber auch kaum darüber hinausgehen –, sondern auch die Nähe zu Ernst Kurths Energetik (vgl. hierzu Trautner 1968, 28f., 42): »Melodie ist eben kein Tonstoff vor uns, den wir im Raum möglichst richtig wiederzugeben haben, sondern eine Tonbewegung in uns, Musik ist keine Angelegenheit von Tönen, sondern von Tonbewegungen« (Jöde 1962 [1928], 18). Dies wird an das Konzept des Schaffens und der Produktion angebunden: Es handle sich bei »dem wirklichen Mitgehen in derselben Richtung, um die eigentlich produktive Einstellung, die der Kräfte des Ablaufs gewahr werden will in eigenem Ablauf in gleicher Richtung« (ebd., 17). Die phänomenologische »Beschreibung« ist bei Jöde von ihrer metaphysischen Eingebundenheit nicht zu trennen, wie in der Parallelisierung von klanglichem Verlauf und innerer »Mitbewegung« angedeutet ist. Trautner nennt das »Musikbild« Jödes eine »Musikphilosophie spekulativen Charakters […], die einmündet in weltanschaulich fundierte Gedankengänge mythisch-mystisch-religiöser Art« (Trautner 1968, 35). Er beschreibt die metaphysische Dimension von Jödes Musikbegriff zur Erklärung der Rolle von »Elementarformen« wie Sprachmelodie und Alltagsgeräuschen in dessen Unterricht:

> »Die Dinge all sind klanghaft, aus [sich] selbst oder sofern sie zum Klingen provoziert werden. Hintergrund dieses Denken[s] Jödes ist hierbei eine kosmologisch-ästhetische Weltauffassung, die das Weltganze als musikalisch geordnet versteht, wobei Musik dem Kosmos wie der menschlichen Existenz untrennbar verwoben ist, weshalb der Musik erschließende Kraft eignet, die Welt-

> kenntnis über Singen und Klingen erfolgt. […] Musik ist nicht Produkt, sondern im Kosmos primär Vorgefundenes und dient somit auch als Medium der Welterfassung, nicht erst als Musik in ihrer vollendeten Gestalt, sondern bereits als musikalische Vorform in Geräusch und Klang« (Trautner 1988, 69).

Das paradoxale Verständnis von Musik einerseits als Ergebnis menschlichen Schaffens, andererseits als bereits im Kosmos Vorhandenes, auf ungreifbare Art metaphysisch Gewirktes, speist sich aus etymologischen und anthropologischen Voraussetzungen: 1. Zum einen besitzt die Metapher des »Schaffens« eine große Nähe zu derjenigen des »Schöpfens« und damit zum Topos der »schöpferischen Kräfte«[6] (vgl. Ludwig 1970). Dieser ist mit der von Trautner beschriebene Vorstellung des »zu Tage Förderns« von etwas ursächlich Bestehendem bereits konnotiert: Das »schaffende« Kind unterscheidet sich nicht wesentlich vom »schöpferischen«,[7] was 2. zum anderen mit der integrie-

6 Auf diesen Topos kann hier nicht dezidiert eingegangen werden, es sei aber auf die Untersuchung seiner Genealogie bei Ludwig 1970 hingewiesen. Er beschreibt, wie der Begriff etwa 1920 Einzug in die musikpädagogische Literatur hielt, bewirkt nicht nur durch Fritz Jöde, sondern z. B. auch durch Walter Kühn und Georg Götsch. Nach Ludwig versprach der Begriff (entstanden zu Zeiten der Aufklärung, aber geprägt im Gedankenkreis von deutschem Idealismus sowie der Kulturkritik um die Wende vom 19. zum 20. Jh.) in seiner pädagogischen Rezeption als Zielformel (»schöpferische Kräfte wecken«) zweierlei: das normative Vakuum auszufüllen, welches die Religion hinterlassen hatte sowie auch deren Rolle als Gegenentwurf zum positivistisch-materiellen Erkenntnisbegriff der Naturwissenschaften einnehmen zu können (Ludwig 1970, 37–52). In der ideengeschichtlichen Konstellation zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnte der Topos des Schöpferischen im Zusammenhang mit Vorstellungen vom Ursprünglichen, Natürlichen, vom »Quellgrund«, von Technisierung und materiellem Zwang noch Unbeschadetem zudem sehr fruchtbare Verbindungen eingehen mit der Idee des »Kindlichen« einerseits, mit der Idee von »Ganzheitlichkeit« andererseits. Schatt hat diese Konnexion bzw. ihre spezifische Handhabung in der musikpädagogischen Literatur als einen der großen musikpädagogischen Mythen beschrieben (vgl. Schatt 2008, 113–129). Antholz arbeitete sich in seiner Konzeption »Unterricht in Musik« insbesondere an dem Topos des Schöpferischen als Konstituierungsmoment des »Musischen« ab (vgl. Antholz 1976, 54, 86). Zur Bedeutung des Topos für den modernen Kreativitätsbegriff vgl. Vollmer 1980, 61ff.

7 Vgl. Jöde 1962 (1928), 9ff. Schöpfung erscheint als das »Ideal«, das über das »Schaffen« erfahren werden soll und in diesem bereits angelegt ist: »Suchen wir aber nach einem Wege an das Wunder der Schöpfung heran, so wird er

renden Funktion jener Auffassung vom Menschen zusammenhängt, die – in romantischer Tradition stehend – die Untiefen seiner psychischen Natur und die Weiten seiner leib-seelischen Verfasstheit auf der Suche nach dem Quellgrund seines Seins, nach ruhenden Kräften, ungenutzten Anlagen und Spiegelungen natürlicher, quasi-göttlicher bzw. kosmischer Idealität ausleuchtet. Musik erscheint hier als unmittelbarer Bestandteil und Charakteristikum des »Humanen« in seiner Beziehung zum Weltgefüge und soll als solches unter Anleitung des Musikpädagogen zu Fülle und Entfaltung kommen. Sie wird – eine Fortsetzung der primär räumlichen Dimensionierung des Menschen in »Tiefe«, »Quelle«, »Leib-Seele« – im »Innern« des Menschen verortet, welches von dem »Äußeren« der Welt, der (akustischen) Phänomene, auch des intersubjektiv Teilbaren geschieden ist. Diese Trennung bietet den Rahmen für den Anschluss methodisch-didaktischer Überlegungen, für den Jödes »Organik«-Lehre Schnittstellen bereitstellen will (zur Organik vgl. Trautner 1968, 38ff.).[8]

vielleicht am ehesten in eigener schaffender Arbeit, also im Wiederkehrenlassen der Inhalte, der Formen und der Bewegungen zu finden sein. Und es steht zu hoffen, daß in der Beschreitung dieses Weges überhaupt erst die Empfindung für die letzte Unerreichbarkeit aufwacht und uns zu einem letzten Abstandgefühl und einer selbstgesuchten Bescheidung vor dem Kunstwerk führt« (ebd., 14). Diesen Unterschied verwischt Jöde allerdings mehrfach (z. B. wenn er von dem Einfall als dem »Hereinfallen des Schöpferischen« spricht, ebd., 37), wie der weitere Gang unserer Argumentation zeigen wird.

8 Sicher könnte man auch die Ansicht vertreten, das kosmologisch-ideologische und von räumlicher Metaphorik durchdrungene und ausgestaltete Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff sei letztlich nicht mehr als eine nachträgliche Absicherung für wünschenswert erachteter praktischer Maßnahmen. Schließlich legen verschiedene Autoren Wert darauf, Jöde als »Praktiker« zu verstehen und zu würdigen (vgl. Lemmermann 1988, 23f., Kramer 1988, 54). Richtig ist auch, dass die Scheidung zwischen einem »Innen« und »Außen« des Menschen und seine Verwobenheit mit der Welt keine erkenntnis*theoretische* Position oder Haltung (oder auch nur eine entsprechende Rezeption einschlägiger Literatur) indiziert: »Erkenntnis heißt für Jöde nicht diskursive Erkenntnis, sondern Schau« (Kaiser 1987, 147). Doch neigen wir in dieser Arbeit dazu – wie im methodischen Teil (Kapitel III. 2.3.) ausgeführt – Vorstellungen jeglicher Art über das Verhältnis von Mensch und Musik zu Konstituierungsmomenten nicht nur von Menschenbild und Musikbegriff, sondern auch von den letztlich entfalteten didaktischen Überlegungen anzusehen. Auch wenn diese Einsicht eher als Vermutung denn als

Interessanterweise steht diese phänomenologische und metaphysische Dimension von Jödes Musikbegriff seltsam unverbunden neben seinen musikhistorischen, stilistischen, satztechnischen und instrumentalen Vorlieben, so wie diese selbst auch in sich heterogen wirken. Analog zu Kriterien der guten Verwendbarkeit für ein jugendmusikalisches Laienmusizieren werden u. a. satztechnische Einfachheit, Volkstümlichkeit, leichte und instrumentell variable Musizierbarkeit, Sangbarkeit und kleine, »kammermusikalische« Besetzungen angestrebt. Diese Kriterien passen jedoch genauso wenig zu der Wertschätzung der Musik Bachs (deren Komplexität ihr wohl deshalb nicht vorgehalten wurde, weil sie einerseits häufig variabel besetzbar ist, andererseits ihr künstlerischer Gehalt selbst aus einer stümperhaften Wiedergabe noch hervorzuscheinen vermag), wie zu der Ablehnung homophoner klassischer Sätze (vgl. Jöde 1923, 14) (die oft »einfacher« sind als diejenigen Bachs). Ein Grund für diese Schieflage liegt zum einen in der Mischung aus Desinteresse an einer dezidiert fachlichen musikhistorischen Verortung und der Überhöhung der eigenen subjektiven Imagination von Musikgeschichte.[9] Verständlich wird sie jedoch erst aus der Eigenlogik von Jödes Musikbegriff heraus: Bachs Musik sei getragen von einer frommen Gesinnung (vgl. Jöde 1924, 19f.), weshalb in seiner Polyphonie auch immer die »Einzelstimme an das Zusammenstimmen

unhintergehbares Gesetz zu kennzeichnen ist, kann sie doch zumindest etwas Übersichtlichkeit in das recht verworrene Zusammenspiel von Vermutungen, theorieähnlichen Vorstellungen, weltanschaulichen Prämissen und didaktisch-methodischen Entscheidungen bei Jöde bringen.

9 »Es war der Jugend dabei ganz gleichgültig, aus welchem Jahrhundert dies Werk herrührte; sie vermochte die Bedeutung eines solchen Wissens für ihr eigenes Dasein auch nicht im geringsten einzusehen, weil sie in allem, was sie tat, einen für den historisch geschulten, allgemein gebildeten Individualisten geradezu erschreckend geringen historischen Sinn entwickelte. Sie hätte das Werk ebenso bei sich aufgenommen, wenn der Bachsche Choral und die Chorgesänge des 17. und 16. Jahrhunderts, von denen aus der Weg weiterführte, gestern entstanden wären« (Jöde 1934, 36). Die subjektiven und präreflexiven Musikpräferenzen innerhalb der Jugendmusikbewegung gehen einher mit einer Projektion des eigenen Wollens auf vergangene Epochen, die sich angeblich »wie sie als Gegenkräfte aus ihrer eigenen Zeit abgelöst hatten« und ebenfalls »im Volkslied und im Vokalen wurzelten« (ebd., 37). Durch die Schaffung eines eigenen, hermetischen Geschichtsbildes wird die Loslösung von »Zeitgenössischem« wie von »Althergebrachtem« (vgl. ebd., 21f.) gleichzeitig denk- und lebbar.

des ganzen Klangkörpers« und an ein Ganzes, »Überpersönliches« (Jöde 1923, 17) gebunden sei. Die »begleitete Homophonie« dagegen sei nichts anderes als »die Verkörperung des Herausgehobenseins eines Einzelnen aus der Gesamtheit aller« (ebd.). Jöde trifft seine musikalisch-ästhetischen Urteile vor dem Hintergrund eines quasi-philosophischen Wertesystems, oder vielmehr: Das ästhetische Phänomen wird bei Jöde zur Projektionsfläche ethischer, egalitaristischer (in der Argumentation gegen wirtschaftliche Spezialisierung und Entfremdung der Menschen von ihrer Arbeit sogar geradezu marxistischer [vgl. ebd., 15ff.]), d. h. politischer und sozialer, jedoch stets vorwissenschaftlicher Überzeugungen. Da Jödes musikalischen wie musikbezogenen Kriterien auf willkürlichen Setzungen beruhen, vermögen sie Gegensätzliches zu vereinen: Das Missfallen gegenüber einem »Geniekult« und die kunstreligiöse Verehrung Beethovens (vgl. z. B. Jöde 1923, 15f., 27) sind in der Leerformel der »Gesinnung« miteinander vermählt; sie sind beide Ergebnisse desselben Denkens in Nicht-Unterscheidungen. Ähnliches lässt sich für die Ablehnung romantischer Musik bei Jöde aufzeigen: Zwar scheint sie zunächst logisch zu korrespondieren mit der Favorisierung kleiner Besetzungen, schlichter Satztypen und kleiner Formen, doch verträgt sie sich kaum mit der inbrünstigen Apotheose von »Innerlichkeit«. Dies wird erst verständlich, wenn man begreift, dass »Innerlichkeit« bei Jöde nichts mit »Individualität«, mit einer Verfeinerung des Gefühls oder einer ernsthaften Hinwendung zu menschlicher Phantasie und Psychologie zu tun hat, sondern letztlich bloß auf das Wiedererkennen eines – von außen vorgegebenen – Uniformen zielt. Dies soll im folgenden Unterkapitel insbesondere mit Blick auf das »schaffende Kind in der Musik« weiter verfolgt werden.

IV. 1.6. Zwischen Metaphysik und Ideologie

Jöde unterscheidet beim musikalischen Schaffen den »Einfall« als das »›Hereinfallen‹ des Schöpferischen« (vgl. hierzu auch die Kritik am Begriff des »Einfalls« bei Adorno 2003 [1956], 98ff.) und den »Ausbau eines in den Raum hineingefallenen Gedanken« (Jöde 1962 [1928], 37ff.; vgl. auch Trautner 1988, 70f.). Während beim Einfall »eine innere Spannung durch das Hinausstellen einer Gestalt in den Raum« zur

Lösung gelange, sei der Ausbau ein »Reagieren auf eine bereits im Raum vorhandene Musikgestalt« (Jöde 1962 [1928], 37ff.). Die fundamentale Unterscheidung von Innen und Außen (vgl. hierzu auch Kaiser 1987, 137, 145ff.) setzt sich auch fort in der Unterscheidung von »Hören« und »Horchen«: Während »Hören« allein die Tätigkeit des Ohres bezeichne, sei das »Horchen« in vielfältiger und intensiver »innerer« Sinnesaktivität »auf alles tönende Leben in unserem Dasein« (Jöde, zitiert bei Trautner 1988, 72) gerichtet. Die »methodische Anweisung« zu einem inneren Singen als Voraussetzung des Notensingens[10] sieht Trautner »zutiefst in seiner anthropologischen Überzeugung verwurzelt« (Trautner 1988, 72): Der »Neue Mensch« sei »eben auch jener Mensch, der vernehmend im Hören, im Horchen, in der Stille, im Schweigen der Welt gegenübertritt und diese so in ihrem Wesen erfassen kann« (Trautner 1988, 73). Die Welthaltigkeit von Musik und die der Welt anhaftende Musikalität – exemplarisch erfahrbar an dem Zusammenhang von Stille, Schweigen, innerem Horchen und äußerem Klingen – befördern unmittelbar den Glauben an eine erzieherische Funktion von Musik für den Menschen (vgl. hierzu Schatt 2007, 49–56), der selbst noch in Trautners kritischer Würdigung von Jödes Schriften mitschwingt:

> »Wird der Konnex [des Schweigens, MS] zum Hören überblickt, wobei Stille und Schweigen nicht nur äußere, sondern ebenso innere Angelegenheiten sind, die Ruhe ein In-Sich-Gehen, das Auffinden des Selbst bedingt, so ist es dem Menschen anheimgegeben, vor sich und seinen Fragen zu bestehen und dabei über sein begrenztes Ich hinauszugelangen. So betrachtet können das Hören von Musik und das In-Sich-Hineinhorchen beim Musizieren eine Übung jener wesentlichen menschlichen Fähigkeiten darstellen« (Trautner 1988, 73).

So wichtig die Fähigkeit zum In-Sich-Gehen auch sein mag, ist völlig unklar, wie der Mensch nicht nur seines Selbst gewahr werden, sondern auch noch darüber hinausgelangen soll. Denn die Innenwelt des Menschen erscheint lediglich als Abbild der Außenwelt, bewirkt durch

10 Den Weg vom »Horchen« zum Blattsingen präzisiert Jöde erst an anderer Stelle: Dort will er sich der »Stille« und des »Schweigens« bedienen, um die Aufmerksamkeit vom Hören auf den äußeren zum Horchen auf den inneren Klang zu lenken und so auch »den Abstand der Töne voneinander innerlich er-hörbar zu machen« (Trautner 1988, 72).

die fundamentalen – Mensch, Musik und Welt verbindenden – Kategorien des Schweigens und der Stille: Dies zu erfahren ist dem Menschen anheimgegeben, nicht, irgendwelche »Fragen« zu stellen. »Über sich hinausgelangen« ist zu keinem Zeitpunkt verstanden als eine intersubjektive Verständigung, sondern als Hingabe an »die Musik« und »die Welt«. Dort, wo der Mensch in seiner Beziehung zu anderen ins Spiel kommt – nämlich im Sinne von Gemeinschaftsbildung – findet er niemals Diversität, sondern nur eine weitere Spiegelung seines Inneren vor. Denn das »allen [Menschen] Gemeinsame [ist] letzten Endes eine geistige Tatsache […], die über dem Menschen steht und ihn mit umfasst« (Jöde 1923, 12). Dies wird auch bestätigt durch die verordnete Fröhlichkeit der »Gemeinschaft« Unterricht: Da das »Lachen« die erste Voraussetzung der »wirklich freien Entfaltung der Kräfte« und damit »erste soziale Pflicht des Lehrers« sei, solle Schule eine »ständige fröhliche Form des Beieinanderseins« (Jöde 1962 [1928], 33) sein. Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Unterricht als »Lebenshilfe« (Trautner 1988, 77),[11] getragen von dem Glauben an die Gemeinschaft als Bestimmungsziel menschlichen Zusammenlebens und befördert durch naive Annahmen über Prozesse musikalischer Produktion (»Je fröhlicher der Lehrer, um so fröhlicher die Kinder; je produktiver der Lehrer, um so produktiver die Kinder« (Jöde 1962 [1928], 42) wird »Fröhlichkeit« als ebenso blasse wie rein formale Kategorie für unterrichtliche Praxis gesetzt. Die Rede von einem Entdecken der »Innerlichkeit« bleibt eine Farce, weil bereits vorgegeben ist, was entdeckt werden soll. Die Opposition von »Innen« und »Außen« meint nicht nur etwas anderes, sondern besitzt auch zu keinem Zeitpunkt die reflektierende Distanz einer philosophisch-hermeneutischen Subjekt-Objekt-Unterscheidung. In dem »Leiblichkeitskonzept« Jödes wird

11 »Aufgabe des Lehrers ist es – nach Jöde – in einer dem Kind heimischen Atmosphäre die Spontaneität, die Schaffenskraft des Kindes zu lösen. In der nötigen Kenntnis und Liebe vermag er dem Zerfall mitmenschlicher Beziehungen und der daraus resultierenden Angst und Einsamkeit zu begegnen, in die sich der Einzelne zurückzieht, wobei die Spontaneität entschieden gehemmt wird. In solchem Sinne wird Musikunterricht Lebenshilfe« (Trautner 1988, 77). Als Leitbild dient dabei das institutionelle Grenzen transzendierende Ideal der Jugendmusik, welche Jöde noch in der Rückschau als das »Gewissen« der Schulmusik seit den 1920er Jahren bezeichnet (Jöde 1954, 6).

gerade die Ineinssetzung des Menschen mit dem Erklingenden, die Übereinstimmung von Innen und Außen angestrebt:[12] Bei Jödes Argumentation für die »Tonika-Do-Methode« mag dies zumindest in sich einleuchtend sein: Der Mensch schafft mittels Handzeichen Ordnung im abstrakten Tonraum, der dadurch für ihn anschaulich und »erfahrbar« wird. Die »beseelte Leiblichkeit« repräsentiere das »Innerste des Menschen«, welches »in einem Außen erscheint«: »Äußere Zeichen und innere Klangvorstellung sind dann ein und dasselbe« (Trautner 1988, 74). Auch ist die Einsicht richtig und durchaus modern, dass die musikalische Produktion auch Perspektiven für die Reproduktion sowie den hörenden Mitvollzug in einem »Denken in Musik« bzw. »in Tönen« bieten kann: Die Entwicklung »produktiver Kräfte« begegne »der Gefahr, beim Musizieren unbewegt mit toten Stoffen umzugehen, statt uns selbst in Tönen zu bewegen«. Daher sei »in der Reproduktion das Produktive zu suchen, seiner gestalterischen Kräfte gewahr zu werden und den Weg zu eigener Gestaltung im Nachgestalten zu finden« (Jöde 1962 [1928], 18). Doch wird diese Annäherung an das »Geschaffene« nicht konzeptuell weiterentwickelt und systematisiert, z. B. i. S. einer Interpretationslehre oder dergleichen, sondern mythisch verklärt: Sie soll »das Wunder überhaupt erst fühlbar« machen und eine »Ehrfurcht vor dem Überzeitlichen« erwecken (ebd., 18; vgl. auch Ehrenforths Ausführungen zu religiösen Konnotationen in Jödes Musikbegriff 1987, 15f.). Da eine sprachliche Auseinandersetzung mit anderen über Musik, Kommunikation und Verständigung über differierende ästhetische Urteile usw. kaum eine Rolle spielt, gleichzeitig aber der »Gedanke[...] der produktiven Betätigung des Kindes nicht mehr einfach nach dem äußeren stofflichen Resultat ohne Rückschluß auf das Innere« beurteilt werden soll, bleibt unklar, wie der Lehrer sich Gewissheit über die »inneren« Vorgänge der Schüler verschaffen soll (außer über ein Glänzen in den Augen der Schüler, in denen sich deren »Schaffensfreude« spiegelt; vgl. Jöde 1924, 33, s. o Kapitel I.).

12 Entsprechend dazu wird an der Wandervogelbewegung u. a. positiv hervorgehoben, dass in ihr »Mensch und Musik innerlich tatsächlich wieder miteinander verwachsen konnten« (Jöde 1924, 18).

Doch lässt die – natürlich auch zeitbedingte – erkenntnistheoretische Konfiguration des Verhältnisses von Leib, Mensch, Musik, Welt sowie »Innen« und »Außen« nicht nur Raum für Ungenauigkeiten, sondern auch für ideologische Vereinnahmungen. So fungiert die Leibgebundenheit von Mensch und Musik bei Jöde gleichsam als fundamentaler Konnex zwischen beiden sowie zwischen dem »Inneren« des Menschen und dem »Äußeren« der Welt. Entsprechend argumentiert er gegen die Auffassung, eine Melodie »habe« einen Rhythmus und für etwas, das er »Schrittmelodie« nennt:

> »Unterhalte ich mich deshalb mit Kindern darüber, so rede ich immer nur von der Schrittmelodie, um von vorn herein Phantasie und Gedankenwelt in die Richtung hineinzuleiten, daß sie ein Wollen, eine Strebigkeit, eine Spannung, das Hineinzielen auf eine Lösung für wahr halten müssen. Darum ›hat‹ die Melodie niemals einen Takt oder einen Rhythmus, darum ›steht‹ in ihr nicht an der einen Stelle eine halbe Note und an der andern eine Viertel, sondern darum ›schreitet‹ sie, will etwas und tut etwas. Dieser Vorgang allein ist es, dem ich mitschreitend in mir nachhorche« (Jöde 1962 [1928], 62).

Die Musik ist es, die etwas »will« und »tut«, der Mensch soll es ihr »nach«-tun, dabei aber zugleich das »Wollen« der Musik zu seinem eigenen machen. Die Suche nach dem Inneren ist keine freie Schau auf die eigene Individualität, Persönlichkeit oder Begabung, sondern das gelenkte Bemühen darum, wiederzufinden, was die Musik vorgibt. Freilich ist der Mensch in Jödes Überlegungen zur »Schrittmelodie« noch nicht wie bei Krieck (vgl. Schatt 2007, 51f. sowie Seidenfaden 1962, 17) zu einem kriegerischen Marschieren im Rhythmus der Musik angehalten. Doch liegt nach Trautner der Akzent bei Jöde immer »auf der vorbehaltlosen Beteiligung des Menschen« und der Bezug von »Hören, »Gehören«, »hörig« kommt nicht von ungefähr:

> »Verhält sich ein Mensch der Musik gegenüber gehorsam, so ist er befähigt, ihr in rechter Weise zu antworten, wird also im Umgang mit Musik erzogen und verfügt schließlich auch über Musik, wenn es ihm gelingt, sich ihr in hoher geistiger Aktivität hinzugeben und ihr zu folgen« (Trautner 1988, 72).

Die gesuchte Innerlichkeit wird gefunden in Hingabe, Dienst und Gefolgschaft gegenüber »der Musik«, ohne zu bemerken, dass deren

»kollektive Repräsentanz« auf äußerer »Suggestion« beruht (Adorno 2004 [1956], 73).

IV. 1.7. Musik als Leitbild der Menschenerziehung

Jöde scheint in seinem 1933 formulierten Anliegen, einen »Musikdienst am Menschen« leisten zu wollen (Jöde 1933, zitiert bei Reinfandt 1988, 104), die Rollen klar zu verteilen: Die Musik wird zum Erziehungsmittel funktionalisiert und soll einem bestimmten Menschenbild entgegenarbeiten. So führt Reinfandt aus:

> »Jöde wollte also nicht nur das Musikleben verbessern helfen oder eine verbreiterte musikalische Bildung vermitteln wie Kestenberg. Die Menschen sollten bei ihm nicht einfach nur singen oder Lieder kennenlernen. Es ging ihm bei allem Singen und Musizieren nicht um Musik, sondern um den Menschen, genauer, um eine ›innere Erneuerung des Menschen‹« (Reinfandt 1988, 104).

Dies ist interessanterweise genau das Gegenteil von dem, was Trautner schreibt: Ihm zufolge werde bei Jöde der Mensch im Hören der Musik »hörig« im Sinne eines »echten sinnvollen Gehorsam[s], der sich als ›Dienst an der Musik‹ versteht« (Trautner 1988, 72). Was ist denn nun richtig? Die Antwort lautet wie so oft: beides. Denn Dienst des Menschen an der Musik und Dienst der Musik am Menschen sind für Jöde keine Gegensätze, sondern zwei Seiten derselben Medaille. Natürlich könnte man historisch argumentierten und behaupten, Jöde fühlte sich nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten dazu angehalten, letzteres Moment stärker zu betonen, musikalische Ziele den erzieherischen Zielen unterzuordnen und den »Musikdienst am Menschen« für einen »Musikdienst am Volk« kompatibel zu halten (vgl. Reinfandt 1988, 104–107). An dieser Stelle sei jedoch vermutet, dass Jödes Menschenbild und sein Musikbegriff sich vermutlich gar nicht »gewandelt« haben: Sie enthalten all diese Facetten bereits, bzw. ihre Ungenauigkeit erlaubt vielfältige inhaltliche Ausgestaltungen und scheinbar geringfügige weltanschauliche Modifikationen. Die Unterscheidung »Erziehung zu Musik« und »Erziehung durch Musik«, die Reinfandt anbringt (wobei Jödes Zielvorstellungen durch letztere charakterisiert seien), scheint vielmehr für Jöde kaum relevant gewesen zu sein. Die Konzeption von »Mensch« sowie von »Musik« bei Jöde zeigt sich durch und durch mythisch und daher gerade als ein Ergebnis von

Nicht-Unterscheidungen. Reinfandt hat die tendenzielle Nachrangigkeit der Inhaltsseite von Musik gegenüber ihrer Funktion für die Erziehung des Menschen wie folgt auf den Punkt gebracht:

> »Für Jöde wirkte Musik nur in der subjektiven Nachempfindung, und zugleich erlebte der nachempfindende Mensch sich dabei selbst in seiner ›höchsten Gestalt‹. Dieses Sichfinden des Menschen in der Musik war für Jöde das eigentliche Ziel, nicht die Musik, auch Bachs, Haydns, Mozarts, Beethovens oder Bruckners Musik nicht, die er besonders verehrte, selbst das Volkslied nicht; sondern Musik diente ihm immer nur als Medium zum subjektiven Erleben des Menschen« (Reinfandt 1988, 105).

Dies zeigt sich z. B. in einer Formulierung wie: »Und die Jugend hat das Lied nicht um seiner selbst willen geliebt, sondern allein um des Singens willen, also um des Menschenkreises willen, in dem es erklang« (Jöde 1934, 29f.). Die Instrumentalisierung von Musik auf Kosten ihrer Inhaltsseite sowie der konkreten Art und Qualität des Umgangs motivierte auch Adornos Kritik, »daß einer fidelt, soll wichtiger sein, als was er geigt« (Adorno 2003 [1956], 75). Doch bleibt der bei Jöde anvisierte Mensch ebenso blass, wie die Musik; seine »höchste Gestalt« erscheint alles andere als gestalthaft.[13] Da sowohl »Mensch« als auch »Musik« weder theoretisch noch metaphysisch eingehender bzw. allenfalls formal bestimmt werden, verschwimmen beide auch in ihrem Verhältnis zueinander. Zu Reinfandts Bemerkung, »[e]s ging Jöde gar nicht um musikalische Besonderheiten« (Reinfandt 1988, 105), ließe sich ergänzen: Es ging Jöde auch nicht um menschliche »Besonderheiten«, nicht um Spezifika menschlicher Individualität, sondern um Allgemeinheiten des »ganzen« Menschen. Das »Abwenden vom Individuellen« (Jöde 1954, 20) und seine Verdrängung durch »den« Gemeinschaftsgedanken spiegeln sich in den musikalischen Präferenzen der Jugendmusikbewegung: Das

> »Erlebnis […] des Kameradschaftlichen [zeigte] sich zum Beispiel daran, daß das Klavierlied zurücktrat und das Lied mit verschiedenen Instrumenten immer deutlicher seine Stelle einnahm, daß der Chorgesang […] eine ganz neue

13 Zumindest nicht in Jödes Ausführungen. Vielleicht darf man sich diese Gestalt so vorstellen wie den Geiger in dem Druck, der den Einband der Erstauflage von »Musik und Erziehung« schmückt (s. o. sowie Anhang 2).

> Stellung […] erhielt, daß die großen Musikformen zurücktraten zugunsten der kleineren Formen, insbesondere der Tanzformen […]« (Jöde 1954, 20).

Die Abkehr von einer »Virtuosität um jeden Preis« (ebd., 19) sowie das »Verlangen nach […] einer neuen Gebundenheit des Persönlichen ans Ganze« (ebd., 20) gehen einher mit dem Bedürfnis nach möglichst voraussetzungslosem und unmittelbarem Musizieren in der Gruppe und im Freien, führen in ihrem Egalitarismus jedoch zugleich zu einer Nivellierung von Bildungsniveaus. Nach Adorno realisiere sich dabei eine doppelte Rückbildung, eine menschliche und eine ästhetische (vgl. Adorno 2003 [1956], 437f.). Der musikalische Historismus, der im »Liebhabertum« für das 16. Jahrhundert und für »Barock« zum Ausdruck komme, sei getragen von »Wertblindheit«, von einem qualitativen Relativismus unter »Berufung auf kollektive Verwertbarkeit« von Musik (ebd., 79).

Nicht scheint also Jödes Menschenbild seinen Musikbegriff zu diktieren, sondern beide bilden einen Konnex aus: Zwar ging es Jöde sicher auch »darum, ein idealisiertes Menschenbild, sein Menschenbild zu verwirklichen. Dieses Menschenbild projizierte er in bestimmte Musik, die ihm dafür geeignet schien« (Reinfandt 1988, 105). Legt man aber andere Textstellen Jödes zugrunde, an denen Jöde die Musik ins Zentrum stellt und zum Dienst an ihr aufruft (s. o.), ließen sich »Menschenbild« und »Musik« in beiden Sätzen vertauschen. Grund dafür ist, dass Musik bei Jöde bereits »Menschliches im edelsten Sinne« ist; Musik »verkörpert« gleichzeitig musikalische wie menschliche Größe.: »So spricht nicht Beethoven in seiner siebenten Sinfonie zu uns, so ist sie kein Wortemachen und kein Gefühlehinstellen in Tönen; sondern er selbst steht in seiner ganzen menschlichen Größe in diesem Werke wie in allen seinen Werken vor uns« (Jöde 1924, 14). Allerdings kann auch nicht jede Musik besagte erzieherische Funktion übernehmen, eben weil der Konnex zwischen Menschenbild und Musikbegriff über willkürliche Analogiebildungen funktioniert: Volkslied, Mozart, Beethoven und Bruckner wählt Jöde, weil

> »er in dieser Musik ›überzeitliche Kräfte‹ wiederzufinden glaubte, die auch dem Menschen eigen sind: im Volkslied das Erlebnis ursprünglicher Natur, auch menschlicher Natur, in Bachs, in Mozarts und in Bruckners Musik das Erlebnis der Vielfalt menschlicher Schöpferkraft, in Haydns Musik das Erleb-

> nis menschlicher Güte, in Beethovens Musik der Ausdruck des Willens zur ›Menschenliebe‹, zur ›Bruderliebe‹, wobei Jöde sich vor allem auf die Neunte Symphonie bezog« (Reinfandt 1988, 105).

Da Musik allein »klingende Form« (Jöde 1924, 25) sei und als diese Form bereits alles Wissenswerte »verkörpere«, kann von allem vermeintlich »Außermusikalischen« abgesehen werden (von Musikgeschichte, Kontext, Rezeptionsgeschichte, interessanter Weise aber auch von satztechnischen und harmonischen Aspekten): »Ich bleibe dabei: Musik kann man durch musikalische Maßnahmen erfassen, also auf Wegen, die von ihr selbst vorgeschrieben sind« (Jöde 1924, 24). Da die Musik ihren Willen vorgebe, reiche es, »mit seiner eigenen schöpferischen Kraft in ihr [zu] stehen« (ebd.). Dadurch wird das Musikerleben zu einer quasireligiösen geistigen Empfängnis: »[F]remdes Geschehen« soll als »eigenes« hingenommen werden,

> »indem man sich mit seinem ganzen durch den Willen gerichteten Menschen mitten in dieses Geschehen hineinstellt, – hineinstellt, um nie wieder hinauszugleiten. So, daß beispielsweise ein Brucknersches Thema, das ich einmal aus aller Tiefe heraus innerlich als eigene Wiederschöpfung erlebe, durch dieses Stück Edelmenschentum, das ich da in mich aufgenommen habe, formend auf meinen ganzen inneren Menschen einwirkt« (ebd., 24).

Wie aus diesem gedankenlosen Sich-Aussetzen, dieser unhinterfragten, affirmativen Hingabe ein »scharfer kritischer Geist« (ebd.) erwachsen soll, bleibt rätselhaft.

IV. 1.8. Didaktische Konsequenzen: Zwischen Vielfalt des Lebens und Einheit des Menschen

Wir haben beschrieben, wie Jöde sich in einem äußerst vielfältigen und unübersichtlichen Diskurs bewegt, dessen Vielfalt und Unübersichtlichkeit gerade daraus erwächst, dass er Diskurs- wie auch Fächergrenzen nicht anerkennen will. Dies wird zum einem im Topos der »Ganzheitlichkeit« deutlich, der die Unterteilung des Wissens in Fächer und Disziplinen auch als Teilung des Menschen verstand und zu überwinden suchte.[14] Zum anderen ist Jöde aber auch nicht bemüht

14 »Sehen wir uns daraufhin das Heute näher an, so finden wir überall geistiges Leben in Fächer eingeschachtelt und sauber nebeneinander hingestellt: Musik

oder gewillt, musikpädagogisches Denken als ein »ordnendes« für den schulischen Musikunterricht zu entfalten, sondern positioniert die institutionalisierte Trennung der Fächer als Gegensatz zu einer »Lebensganzheit«, wie sie in der Jugendbewegung verfolgt wurde. Dieser Schluss ist freilich kein zwingender: Denn schließlich führten vergleichbare Ideen von »Ganzheit« den Kunstsammler Karl Ernst Osthaus dazu, sich gerade von der institutionellen Zusammenführung der Künste Musik, Tanz und Theater an einem gemeinsamen Ort besondere Potentiale fruchtbaren Zusammenwirkens zu versprechen (vgl. Raab 1994). Ähnliche Argumentationen finden wir entsprechend auch bei den Folkwang-Gründern Rudolf Schulz-Dornburg und Kurt Jooss (vgl. ebd., 12f.), wobei letzterer insbesondere Ansätze aus Dalcrozes Bewegungslehre übernahm und didaktisch weiterdachte. Doch im Vergleich zu den Genannten verblieb die »interdisziplinäre« Rhetorik Jödes – immer die Jugendmusik als Regulativ vor Augen – weitgehend im Bereich einer Sozial- und Bildungsutopie. Er entwickelte auch nicht wie Leo Kestenberg konzeptuelle Lösungsansätze für den Rahmen der Institution schulischen Musikunterrichts: »Wir haben darum auch mit einer Kunst als Fach nichts zu tun. Ich für meinen Teil lehne heute jede Zumutung einer Reform unseres fachlichen Musikunterrichts als unzulängliche ab […]« (Jöde 1923, 12). Und doch gibt es ja bekanntlich den »Praktiker« Jöde, als der er dann doch schulisch-erzieherischen Einfluss auf »das Kind« zu nehmen bereit war. Der folgende Abschnitt widmet sich daher dem Menschenbild Jödes in seiner didaktischen Konkretisierung, zunächst auf der Ebene des Musiklebens, dann auf der von Unterricht. Dabei wird insbesondere auf

– Malerei – Dichtung – Religion – Philosophie – Mathematik. Beziehungslos stehen sie nebeneinander, treu gehütet und bewahrt vor außerfachlichen Einflüssen durch ihre staatlich beauftragten Priester, die Fachleute, deren Gebot die übrigen Menschen bedenkenlos folgen. Und dieses Gebot fordert an erster Stelle ein unerbittliches Halt vor dem Allerheiligsten, in das kein gewöhnlicher Sterblicher ungestraft eindringt, das aufgebaut ist auf Wissen, Wissen und nochmal Wissen und eine Unmenge ›geistiger‹ (d. h. ungeistiger) und ›körperlicher‹ (d. h. unkörperlicher) Fertigkeiten« (Jöde 1924, 11). Die Kritik an alten Autoritäten und ihrem »Herrschaftswissen« geschieht gleichzeitig aus einem sozialen Impetus (durchaus im pestalozzischen Sinne einer allgemeinen Volksbildung) heraus wie auch aus dem Glauben an eine ursprüngliche und (wieder) herzustellende Ganzheit menschlichen geistigen Lebens.

den Bruch zu achten sein, den der Transfer von Jödes weitschweifenden und globalen Gedanken auf schulpraktische Realitäten zeitigen musste.

In »Musik und Erziehung« (1924 [1919]) illustriert Jöde die Misere der Gegenwart an zwei Menschenbildern: dem »Fachmann« und dem »Laien«. Während der Fachmann sich »theoretisch langsam schrittweise« in das Äußere der Musik einarbeite, nach ihrer technischen und instrumentalen Beherrschung strebe, auf diesem Wege aber bloß Kenntnisse, »Töne und Tonzusammenhänge« finde, gelange der Laie zur Musik über die Wahrnehmung ihrer Wirkungen, die ihn in einen »Gefühlsrausch« versetzen, und ihrer als schön empfundenen »Stimmungen«. Dies sei jedoch ebenfalls unzureichend, da darin mehr ein »halb bewußtloser Zustand als ein waches Empfinden« (ebd., 16) zu sehen sei. Jöde stellt diese Einstellungen als die »technische« und die »psychologische« gegenüber und prangert beider Entfremdung voneinander an. Diese liege insbesondere am Fachmann, der als Komponist meist »eine unüberwindliche Mauer, aufgebaut aus instrumentalem und theoretischem Handwerkszeug der Musik« errichte (ebd., 17). Die Aspekte Technik, instrumentales Können und theoretische Kenntnisse werden dem Gefühl und dem Empfinden entgegengesetzt, ausgehend von einer subjektiven Deutung des Zustands zeitgenössischer Musik als Krisis. Die Lösung dieses Problems sei aber nicht zu sehen in der Vermittlung von »Stimmungen und Handfertigkeiten« (ebd.) vom Fachmann an den Laien, sondern in einem »Leben« der Musik in Gemeinschaft Gleichgesinnter:

> »Wir glauben nicht mehr, daß man an Musik herankommen könne durch Verfeinerung, Überreizung seiner eigenen Stimmungen, wo sie immer nur Mittel zum Zweck bleiben muß, sondern durch immer tieferes Eindringen in ihren Willen. Musik ist für uns keine Stimmungsangelegenheit mehr, erfüllt durch mechanisch-technische Fertigkeiten, sondern eine Gesinnungsangelegenheit« (ebd., 19).

Jöde macht einen Gegensatz scharf zwischen lebendiger Musikausübung und -erziehung und einer handwerklichen (vgl. Jöde 1962 [1928], 24) und »rein mechanistische[n] Musiklehre« (ebd., 26). Auch die Werkanalyse und -auslegung bei August Halm ist nicht recht nach

seinem Geschmack (vgl. z. B. Ehrenforth 1987, 13f.), da nicht die Identifikation *von* Stoffen und Gestalten – also von etwas der Musik Äußerem und Oberflächlichem – Jödes Anliegen ist, sondern die Identifikation des Menschen *mit* einem in der Musik wirksamen »Bewegungssinn« (Jöde 1962 [1928], 14). In seiner sozialen, pädagogischen und ästhetischen Utopie wird der Widerspruch zwischen Fachmann und Laien in den Idealen der Gleichheit und Brüderlichkeit aufgehoben:[15] In diesem Volk, in dieser »Menschengemeinschaft […] gibt es nun allerdings […] der Musik gegnüber [sic] keinen Fachmann und keinen Laien mehr, sondern unter Brüdern nur Ausübende und Hörende, Schenkende und Beschenkte. Keiner von beiden ist mehr als der andere […]« (ebd., 29). So erklärt sich auch die programmatische Behauptung Jödes, Musik sei »Geborenes und will als solches nicht gewußt, gekannt und gekonnt sein, sondern will leben und gelebt werden« (Jöde 1924, 56). Bei näherem Hinsehen und entkleidet von jener ausschweifenden, revolutionären und weltanschaulichen Rhetorik stellt sich der »ganze Mensch« hier eher als der vielseitig interessierte (bzw. eher: begeisterte) Dilettant dar.[16]

Doch sollte Jödes Begriff von »Vielseitigkeit« und »Vielfalt« hinterfragt werden: Die Stellen, an denen von vielfältiger Verwobenheit mit der Welt, von der Vielfalt des Lebens gegenüber der Leblosigkeit der Stoffe, von vielfältiger sinnlicher Wahrnehmung usw. die Rede ist, kontrastieren stark mit den im Menschenbild-Musikbegriff-Verhältnis angelegten Verengungen. Sicher ist Kaisers Feststellung zuzustimmen, »daß Jöde nirgendwo inhaltlich bestimmt, worin das innere Wesen, das Gesetz der Musik denn nun besteht. Nur formal wird gesagt: Sie sei eine Spannung in der Seele des Menschen« (Kaiser 1987, 147). Doch täuscht man sich, würde man mangelnde theoretische Präzisierung mit »Offenheit« verwechseln: Vielmehr ist der implizite Musikbegriff Jödes Träger einer Normativität, die durchaus die Inhaltsseite von Un-

15 Von Freiheit ist bezeichnender Weise nicht die Rede.

16 »Heute gibt der Mensch gern den Menschen in sich auf, um Musiker, Maler, Dichter zu werden. Ganz allgemein vernachlässigt er das Ganze in sich zum Zweck der Vertiefung auf einer Seite. Man kann ja nicht alles treiben, was man treiben möchte, so sagt man, es gibt zu viel Schönes und Wissenswertes im Leben, – und verstümmelt sein eigenes Ewiges gewisser fremder Endlichkeiten zuliebe« (Jöde 1924, 12).

terricht formatiert: Es soll eben um Volkslieder sowie um Bach, Händel, Beethoven und Bruckner gehen, nicht um Schlager, Jazz, die Musik Arnold Schönbergs oder um »die Salon- und Maschinenmusikseuche« (Jöde 1924, 18). Doch selbst die zur Schau getragene Verehrung von Komponisten klassischer und romantischer »Kunstmusik« bedeutet nicht, dass ihre Werke den Fokus von Unterricht bilden sollen, weder als Gegenstände der Analyse, noch der kunstvollen Interpretation. Es bleibt bei der geradezu kultischen Ergötzung am »Menschlichen«, welches sich in ihnen manifestiere.[17] Inhalte von Jödes Musikunterricht sind vielmehr 1. Volkslieder, begründet aus den Erfahrungen der Jugendbewegung und mit ihrer Funktion der Gemeinschaftsbildung (ihrer »Menschen erfassenden und Menschen bindenden Kraft«, Jöde 1934, 41), ihrer Umsetzbarkeit auch für Laien und der in ihnen sich artikulierenden und durch sie artikulierten »Gesinnung« (vgl. Jöde 1924 ff.; zur erzieherischen Funktion des Volkslieds vgl. Kaiser 1987, 143ff.). 2. elementare rhythmisch-melodische Gestalten, die entweder vorgegeben oder erfunden werden und mit denen improvisiert werden soll zugunsten einer Freisetzung und Entfaltung kindlicher und jugendlicher Schaffenskräfte. Improvisation meint bei Jöde aber auch eine »Grundhaltung beim Liedersingen und -spielen« (Jöde 1934, 26) in dem Sinne, dass vom »Rohen«, »Unbehauenen« ausgegangen wird, statt von einem bestimmten »Schönheitsideal« (vgl. ebd.).

17 »Wer in den Themen und Motiven der Egmontouvertüre das Menschliche erlebt, das durch das vorgestellte Programm ›Egmont‹ gegeben ist, der ist erst dann zum wirklich musikalischen, also zum wirklichen geistigen Erfassen dieses Werkes vorgedrungen, wenn er die Thematik ganz von innen heraus bejaht (nicht nur eine melodische, rhythmische oder Phantasiebilder fördernde Fertigkeit an ihr). Das heißt: Wenn er sich beispielsweise nicht mehr damit begnügt, die unvergeßlichen wuchtigen Mollakkorde am Anfang der Ouvertüre als eine schön und ausdrucksvoll klingende Ankündigung des kommenden Kampfes aufzufassen und nach ihrem Erklingen die Hände in den Schoß zu legen mit der Frage: ›Was nun wohl kommt?‹; sondern wenn er diese Schläge so stark mitschaffend innerlich bejaht, daß er nach ihrem Erklingen aus eigener Kraft Stimmen, ganz bestimmte, mit Unerbittlichkeit von den Mollschlägen verlangte Stimmen durch die Stille rinnen spürt, ob er sie nicht gleich in sich zu fassen vermag oder nicht – so jedenfalls, daß er bei ihrem nun folgenden wirklichen Erklingen fühlt, körperlich fühlt: ›Dieses, aus jenem geflossen, ist jenes. Sie sind beide ein Wesen‹« (Jöde 1924, 26f.).

Sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf mögliche Umgangsweisen stellt sich Jödes Musikbegriff auf der Ebene der Inhaltsauswahl für seine Musikerziehung nicht nur als eng dar, sondern auch als intolerant. Die Wertschätzung bestimmter Musik und die Zurückweisung anderer Musik (s. o.) ist äußerst dürftig begründet: So wird Bachs Choral »Wenn ich einmal soll scheiden« Wagners »Zu dir wall ich, Herr Jesu Christ« aus Gründen der jeweils zum Tragen kommenden »Gesinnung« vorgezogen:

> »Während das eine hervorgeht aus einem tiefen menschlichen Einssein mit Gott, das sich in allen Werken Bachs ausspricht […], nährt sich das andere bloß von einer Vorstellung von frommen Menschen, ohne selbst einem frommen Gemüt entsprungen sein zu müssen. In was für eine menschliche Ratlosigkeit dieses Nicht-Fühlen uns gebracht hat, zeig sich heute allerorten in der Kunst. Den plumpsten Übertölpelungen ist unsere Zeit dadurch ausgesetzt worden« (Jöde 1924, 20).

Die Güte einer Musik wird mit der vermeintlichen Gesinnung des Komponisten »erklärt« – gewonnen werden die Annahmen über diese Gesinnung aus der subjektiven und präanalytischen Wahrnehmung des musikalischen Geschehens, deren Identifikation mit der Intention des Komponisten, vermutlich genährt aus Halbwissen über dessen Biographie und einer persönlichen und auf Vorurteilen basierenden Deutung von Musikgeschichte, deren gegenwärtige Situation infolge des »geistigen Niedergangs der letzten fünfzig Jahre«[18] (Jöde 1924, 26) als defizitär eingeschätzt wird. Mit dieser Enge der Musik korrespondiert eine Enge des Menschen, der zu einem bestimmten Umgang mit bestimmter Musik (vorselektiert durch Jödes globale Geschmacksurteile) in einer verordneten Gemeinschaft gezwungen ist. Die Idee des »Elementaren« ist bei Jöde nicht allein Argument für einen produktionsdidaktischen Ansatz sowie für die Überwindung bildungsbürgerlicher, musikkultureller Barrieren (Kunstmusik – Laienmusik), sondern er wirkt zugleich horizontal wie vertikal bildungsbegrenzend: Da Musik für

18 Die Lesart von Geschichte als »Verfallsgeschichte« ist freilich ein kulturphilosophischer Topos um die Jahrhundertwende, der durch die Erfahrungen des Ersten Weltkriegs genährt wurde und sich in der Weimarer Republik durchaus wirksam zeigte. Er artikuliert sich z. B. in Oswald Spenglers Schrift »Untergang des Abendlandes« von 1918.

ihn bereits bei »der Bewegung eines einzigen Tons zu einem anderen« beginnt, muss auch nicht zwingend zur Mehrstimmigkeit fortgeschritten werden. Da in einfachsten, als Frage-Antwort-Motive konzipierten durtonalen Melodiebewegungen Spannung und Lösung der harmonischen Hauptstufen V und I spürbar und erfahrbar werden, stellen derartige Übungen bereits »den Schlüssel zum Grundgesetz der klassischen Musik« bereit (Jöde 1962 [1928], 83).[19] Fragen nach Instrumentierung, Satztechniken, Musikgeschichte, Formen, Vergleichen zu anderen Musiken usw. erscheinen daher als verzichtbar. Sicher skizziert Jöde keinen »Musikunterricht«, sondern »Gesangunterricht« mit Blick auf konkrete schulische Bedingtheiten, doch wird die Begrenzung auf das Melodische begrüßt und steht in nahtloser Kontinuität mit Jödes jugendmusikalischen Idealen. Da für ihn das »Ganze« der Musik in ihren melodischen Elementen bereits zu haben ist, erübrigt sich auch inhaltlich ein Fortschreiten vom Volkslied oder einfacher Tanzmusik »in die Breite« (z. B. andere »einfache« Musik einbeziehend, wie die von Jöde verteufelte Salonmusik, Swing usw.) sowie »in die Höhe« (Mehrstimmigkeit, komplexere »musikalische Kunstwerke« usw.).[20] Das Ziel ist nicht ein selbstbestimmter Umgang mit Musik, sondern die Einsicht in die eigenen Grenzen sowie die Ehrfurcht vor den Werken großer Meister (vgl. ebd., 115).

Auch mit viel gutem Willen lassen sich die antiindividuellen und antiintellektuellen Tendenzen in Jödes Schriften nicht leugnen. Es geht Jöde nicht um Vielfalt, sondern um Einheit:

> »Folglich kann es sich für uns aller Kunst gegenüber weder um vielerlei Kenntnisse, noch um vielerlei Einfühlung, noch um vielerlei Umgang handeln, – überhaupt nicht um Kenntnis, Einfühlung, Umgang, also um Vielseitigkeit,

19 Dies verweist freilich erneut auf die – wenn auch verkürzende – Kurth-Rezeption.

20 »Erst da sollte über dieses Volksgut hinausgegangen werden, wo das Kind sich so weit entwickelt hat, daß ihm die Aufnahmeorgane für weitere Gestaltungen, die über den schlichten Bau volksmäßiger Art hinausgehen, soweit gewachsen sind, daß es wirklich den Inhalt in sich aufnehmen kann« (Jöde 1962, 108). Die weitgehende didaktische Beschränkung auf dieses Liedgut – aufgrund seiner postulierten innigen Nähe zu den schaffenden Bemühungen des Kindes (vgl. ebd., 107ff.) – dürfte dafür sorgen, dass dies nur in Ausnahmefällen eintreten wird.

> sondern um höchste, edelste Einseitigkeit. Nicht um das Stoffliche, das Viele, sondern um mich, den Einen. Nur die Richtung auf die Gesinnung, auf den Menschen, auf die Gemeinschaft, – also die Richtung zum Adel kann unsere Richtung sein« (Jöde 1924, 13).

Es wäre verharmlosend und fatal, dieses abstrakte Fabulieren über »Einheit«, »Vielfalt« und »Stofflichkeit« als bloßes »Wortgeklingel« (Kaiser) abzutun, denn seine Ausführungen sind ernst gemeint und waren noch lange nach Ende des Zweiten Weltkriegs äußerst wirkungsvoll. Sie sollten nicht leichtfertig abgetan werden, weil Jöde angeblich »Praktiker«, und kein »Theoretiker« war, denn die Metaphern der »Einheit« und des »Bodens« (Jöde 1924, 11) konstituieren Menschenbild und Musikbegriff als Fundamentalismen und leiten didaktische Entscheidungen im Sinne einer Menschenbildung durch Musik.

IV. 1.9. Schüler- und Lehrerbilder in Jödes musikunterrichtlicher Methodik

Dass Jöde seine Stundenbilder in »Musik und Erziehung« »Lebensbilder« nennt, verweist auf ihre Grundintention: Sie wollen den lebendigen Moment, die pädagogische Situation einfangen, die sich zwar jeglicher Theoretisierung entziehen, deren Kenntnis jedoch dem Leser zu einer Belebung zukünftiger Praxis dienen soll. Die Weigerung, Anschaulichkeit, Lebendigkeit und »Nähe« zur Situation, zum Leben, zum Menschen, mit theoretischer Distanzierung zusammenzubringen (in dem Glauben, sie seien unvereinbar),[21] führte wohl auch zu der Feststellung, bei »Jöde ist methodische Phantasie vergoren mit geplaudertem Denken« (Krützfeld-Junker 1988, 61). Und doch zeigen sich die Bilder auf der konkreten Unterrichtsebene als direkte Fortsetzung

21 Die Skepsis gegenüber »Theorielastigkeit« ist sicher auch im Hinblick auf Nietzsches Kulturkritik und sein Plädoyer gegen den »theoretischen Menschen« (Nietzsche zitiert bei Ehrenforth 2010, 398) sowie auf weitere Autoren zu verstehen, die auch die Jugendbewegung stark beeinflussten (vgl. Ehrenforth 2010, 398ff.): »Eine vorgeblich erstarrte, verkrustete und unschöpferische, ›sokratisch-apollinische‹ Kultur des bloßen ›Gebildeten‹ wird angeprangert, die vor lauter ›Wissenschaft‹ das Leben vergesse. Das Leben aber erweise sich nicht als System, sondern als Prozess des Werdens und Vergehens, des Aufbruchs, Wagens und Scheiterns«, welches Nietzsche mit dem Begriff des »›Dionysischen‹« zu fassen suchte (ebd., 399).

des auf abstrakter bzw. weltanschaulicher Ebene entfalteten Konnex' von Menschenbild und Musikbegriff mitsamt der bereits geschilderten Problematiken wie den Spannungsfeldern zwischen Vielfalt und Enge, Selbst- und Fremdbestimmtheit usw.

Jöde möchte die Schüler partnerschaftlich anleiten und offen sein für ihre Interessen und Bedürfnisse, was angesichts des zu seiner Zeit gängigen Unterrichtsstils durchaus als fortschrittlich zu kennzeichnen ist. Die »Lebensbilder« aus »Musik und Erziehung« zeigen – ob sie sich wirklich genau so zugetragen haben, wissen wir nicht – einen Lehrer, der um eine angenehme Unterrichtsatmosphäre bemüht ist, freundlich auf seine Schüler eingeht, Liederwünsche berücksichtigt, Fehler zulässt und zum erneuten Probieren ermutigt. Beim angeleiteten Erfinden von Melodien notiert Jöde die improvisierten motivischen Versatzstücke der Kinder an der Tafel und stellt sie im Unterrichtsgespräch zur Diskussion, wobei sie nach und nach zum Lied ergänzt werden. Dabei kommen nebenbei auch einfache Formungsprinzipien wie Wiederholung, Halb- und Ganzschluss zur Sprache (vgl. Jöde 1924 90ff.) sowie das hörende Erkennen von Metrum und Rhythmus (vgl. ebd., 113). Außerdem werden Gründe für die schwierige Sangbarkeit einer Liedzeile gesucht und in deren rhythmisch-melodischer Unebenheit gefunden und beschrieben (ebd., 120ff.). Einmal wird eine Art »Höranalyse« vom Klavier aus betrieben, deren Ergebnisse allerdings sehr überschaubar bleiben (weshalb Jöde es auch begrüßt, dass gegen Ende der Stunde das Schöpferische aus einem Schüler hervorbricht und sich in einem improvisierten Tanz zum »Vivace Scherzando A-Dur« aus dem Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach entlädt) (vgl. ebd., 125ff.). Methodisches wie inhaltliches Vorgehen orientieren sich an einem impliziten Begriff des Elementaren: Die Improvisationsübungen gehen von Diatonischem aus und verbleiben dort, weil sie allein auf das »Lied« gerichtet sind, und zwar nicht das Lied Schumanns, Schuberts oder Debussys, sondern das Volkslied. Daraus dürfte sich erklären, dass eine explizite Behandlung harmonischer Aspekte kaum für notwendig erachtet wird.

Im Lehrer-Schüler-Verhältnis zeigen sich die reformpädagogischen Einflüsse Jödes, möglicherweise auch inspiriert durch das Vorbild der Landerziehungsheime, am deutlichsten: Das »Schaffen« soll in erster

Linie »Selbstzweck« und »Spiel« sein, allerdings auch befreit von (fast) allen Gedanken an »Technik« und »Handwerk«:

> »Könnte es in der Schule möglich werden, daß das musikalische Schaffen zuerst einmal Spiel wie andere Spiele ohne jeden Hintergedanken einer etwaigen Anwendung und Auswertung sein möchte, so wie Jungen im Sande Burgen bauen und Mädchen Ball spielen, so würde sie damit ein Gut gewonnen haben, das keine noch so einwandfreie handwerklich-technische Methode eines Musikunterrichts ersetzen könnte« (Jöde 1962 [1928], 32).

Im Schaffen solle sich der Lehrer »wirklich mit den Kindern tummeln, wie sich diese tummeln, wenn sie bei ihrem eigenen Spiel sind« (ebd., 33). Diese vorgebliche »Zweckfreiheit« kontrastiert auffällig mit der Jödes gesamtes Werk durchziehenden Intention einer Persönlichkeitserziehung zum »Neuen Menschen« durch die Kräfte der Musik. Erstaunlich ist auch, wie ungeniert das eigene Wollen zu einem Wollen der Kinder wird:

> »Und das Ganze [das gemeinsame Singen in der Klasse, MS] will gar nichts weiter sein als Spiel, will nur sagen: Uns geht es gut. Gibt es eine größere Seligkeit unter Kindern, als wenn das Tun singt und klingt? Gibt es irgendwo größere innere Nähe des Geschehens als hier?« (ebd.).

Zudem ist interessant, mit welchen Schülerbildern Jöde in seinen Unterrichtsbeschreibungen arbeitet. Er klassifiziert sie zunächst nach seiner Erfahrung in Bezug auf den Aspekt des »Schaffens« anhand dreier Gruppen:

> »die einen, die den Weg zum eigenen freien Schaffen finden, das seine besondere aus jeder Umgebung hervorragende Gestalt aufweist (1), die anderen, die in eigener Unfreiheit abhängig schaffend mitschaffen, und deren Schaffen bei ihrer mit den übrigen verwandten Gestaltungsart nur eine allgemeine Form erreicht, aus der wenig Besonderes hervorragt (2), und die letzten, die niemals oder nur vorübergehend wie aus Versehen bis zur geschaffenen Gestalt vorstoßen, im übrigen aber sich äußerlich am Bauen nicht beteiligen [(3)]« (ebd., 28).

Auf der Grundlage »der im Menschen überhaupt vorgefundenen inneren Entwicklungslinie« wird Musikerziehung dreistufig konzipiert: Ausgehend von der »Einheit der Gestalt, in der das Kind steht« und »›nur triebmäßig Umgang‹« mit Inhalten hat, erlangt es auf der zwei-

ten Stufe eine »Verarbeitungskraft«, die es ihm erlaubt, das Geschehen für sich zu objektivieren. An letzter Stelle steht der nur für wenige Kinder erreichbare Schritt »der Erwerbung einer Technik der Selbstbetätigung, der bewußten Formung aus dem Erkennen der Vorgänge und ihrer Innengesetzlichkeit« (ebd., 43ff.). So vage dieses Bild der kindlichen Entwicklung auch sein mag, postuliert es doch deutlich ein »inneres Wachsen« aus sich heraus, welches der Lehrer allenfalls begleiten, hauptsächlich aber bloß nicht verhindern soll. Das Werden des Kindes und somit auch die Entscheidung über Erfolg oder Misserfolg bei Schaffensprozessen sind naturhaft vorgestellt, die Zusammenhänge mit dem erteilten Unterricht, mit Lernprozessen in Bezug auf bestimmte Inhalte, mit Fleiß, Talent usw. werden nicht befragt. Die Kriterien für die Einteilung der Schüler in die drei Gruppen (s. o.), d. h. für die Unterscheidung von »freiem Schaffen«, »unfreiem Mitschaffen« und »versehentlichem Schaffen« sind intransparent bzw. willkürlich, zumal wenn man bedenkt, in welchem schmalen inhaltlichen Rahmen sich die musikalische Produktion in Jödes Unterricht bewegt. Das konstruierte und aufgeteilte »Sein« des Kindes (zu Beschreibungspraxen kindlicher Entwicklungsphasen vgl. auch Lenzen 1997) formatiert hier ebenso die Konzeption des unterrichtlichen Lehrgangs (vom »Schaffen im Ansatz« zur »Gestalt«, jeweils nochmals unterteilt in ein Fortschreiten von der »Sprachmelodie« über die »Tonmelodie« zur »Schrittmelodie«; vgl. Jöde 1962 [1928], 50–69). Ebenso konstituieren Vorstellungen über wünschenswertes Lernen (eben nicht als Vermittlung von »Stoffen des Lebens« [ebd., 43], sondern als ein freies Waltenlassen innerer Kräfte) die Schülerbilder. Gleichzeitig ist die Rolle des Lehrers als eines »Führenden« auf mythische Weise legitimiert dadurch, dass er im Besitz jenes Wissens um das »Wesen« der Welt und der Musik sowie um das ideale Sein des Menschen ist, ohne es allerdings inhaltlich zu präzisieren oder transparent zu machen. Einerseits stößt sich der Versuch einer methodischen Fruchtbarmachung dieses Wissens um das große Ganze, das »die Welt im Innersten zusammenhält« (Goethe: Faust I), an den Bedingtheiten harter unterrichtlicher Realität und erfährt dort dann doch manche Modifizierung (vgl. z. B. Kramer 1988, 54), andererseits muss es in dem Maße »Herrschaftswissen« bleiben, wie gerade die Teilhabe an diesem Wissen (wie auch die Vermittlung

musikspezifischen Könnens) zugunsten bloßen »Erlebens« zurückgestellt wird. Allerdings wird auch in Jödes Charakterisierung der Führer in der Jugendmusik deutlich, dass Charisma und »menschlich-atmosphärische« Aspekte der Lehrerpersönlichkeit durchaus vor fachlicher Kompetenz rangieren.[22]

Auch wenn einige Methoden durchaus einfallsreich zu kindlicher Eigenaktivität animieren und die Auswahl der Lieder nach ihrer Nähe zum Leben der Kinder – auch wenn diese nur eine vermutete ist – emanzipatorischen und frischen Wind in eine überkommende, kaum hinterfragte und einengende Schulpraxis zu bringen suchten, darf man Jödes Unterricht nicht mit modernen Ausdrücken wie der Förderung von »Selbsttätigkeit«, von »Eigenverantwortung« oder »Autonomie« der Schüler charakterisieren: Zum einen ist der intendierte Umgang mit Musik kein selbstbestimmter in Bezug auf das eigene »Innere«, sondern einer der Gefolgschaft gegenüber dem, was die Musik – als personifiziertes, handelndes und ideales, d. h. ethisch vorbildhaftes Etwas – als »Äußeres« vorgibt. Und doch gibt sie nicht nur ein Sollen vor, sondern bildet gleichzeitig eine paradoxale Identität mit dem Sein des Menschen: »Kunst sei Ausfluß unseres eigenen Ich in seiner edelsten Gestalt, nach der wir streben« (Jöde 1924, 13). Die Verantwortung menschlichen Strebens wird an »Kunst« sowie an unsichtbare und selbstwirksame Kräfte eines »Ich« delegiert, welches dem Menschen letztlich fremd erscheinen muss. Im Unterricht ist der Rahmen für die schülerische »Selbsttätigkeit« eng gesteckt und beschränkt sich in den Erfindungsübungen auf gesungene diatonische Melodiefloskeln und in der Themenfindung auf die Auswahl des zu singenden Liedes. Die Schüler müssen für die Improvisationen wie für einen Liedervorschlag auf aus ihrem »Leben« Bekanntes zurückgreifen, da sie im Unterricht Musik ja nicht »lernen« und »können«, sondern ebenfalls (nur) »leben« sollen. Sicher argumentiert Jöde immer auch mit Blick auf die

22 »So konnte und mußte es kommen, daß die Jugend nicht selten technisch reifere, fachlich völlig durchgebildete Menschen als Führer ablehnte, wenn sie die lebendige Verbindung mit ihrem Leben nicht fanden, oder nicht finden wollten, während sie fachlich höchst unfertigen, mitten im eigenen Werden begriffenen jungen Führern in den eigenen Reihen begeistert zustimmte« (Jöde 1954, 12f.). Die Grenzen zwischen »Basisdemokratie« und Führerkult erweisen sich hier als fließend.

Lebensferne sowie die Ignoranz gegenüber kindlicher Phantasie eines trockenen »Drill und Paukunterrichts«, der insbesondere zu Beginn seiner Karriere noch vielfach die schulische Wirklichkeit prägte (vgl. Lemmermann 1988, 21). Doch ist kaum zu leugnen, dass die irrationale Konstitution des Verhältnisses, in das Mensch und Musik gesetzt werden, nicht nur zu Mythen, sondern auch zu neuen Dogmen führt: Die Verlegung der Musik (weg von staubigen Notenbüchern, weg vom Thron hoher Kunst) in das »Innere des Menschen« entzieht sie zugleich – ironischerweise – seinem bewussten Zugriff, da Phantasie, Spontaneität und Interesse gegen Rationalität, Wissen und Können ausgespielt werden. Zwar ist Jödes Unterricht durchaus sachbezogen (vgl. Trautner 1988, 69), doch ist die Art des Umgangs mit Inhalten, Erlebnissen, Sinneseindrücken, Gegenständen des Alltags usw. verengt: »Die Hauptsache ist und bleibt: Handeln, handeln – beginnen – nicht nachdenken, nicht überlegen. Das Überlegen hat nicht den geringsten Wert« (Jöde 1953, 66, zitiert bei Trautner 1988, 71). Zwar soll mit zunehmender »Reife« des Kindes ab der Mittelstufe auch der »Verstand« zu den spontanen Phantasieleistungen hinzutreten und musikalische Gestalten und Elemente ordnen und systematisieren, doch wird dies nicht weiter konkretisiert. Der »Neue Mensch« ist vornehmlich durch die Fähigkeit zu »intuitivem Empfinden« ausgezeichnet, nicht zu kritischem Verstandesgebrauch (vgl. Trautner 1988, 71): »Denn niemand will Wissen über die Musik, sondern Anschluß an sie: Bindung« (Jöde 1923, 76).

IV. 1.10. Ideologie und Dekonstruktion

Die Analyse der Schriften Jödes im Allgemeinen, des in ihnen verfolgten Verhältnisses von Menschenbild und Musikbegriff im Besonderen stellt eine große Herausforderung dar. Die beachtliche Strahlkraft seines Denkens scheint in erster Linie aus seiner charismatischen Wirkung auf andere erwachsen zu sein (vgl. Rauhe 1987), aus fachlichen Denkanstößen durch seine Schriften scheint sie heute kaum noch erklärbar. Es geht an dieser Stelle allerdings nicht um eine kritische Würdigung des Wirkens Jödes in seiner Zeit, um seine Bedeutung als musikpädagogischer Impulsgeber und das Innovationspotential seiner Methodik (vgl. dazu z. B. Reinfandt 1987a), sondern um die Charakte-

risierung einer Weise musikpädagogischen Nachdenkens. Denn so fremd seine Ausführungen einem aufgeklärten, wissenschaftlichen musikpädagogischen Denken erscheinen mögen, ist gleichzeitig ihre Vertrautheit doch noch groß genug, um als Mahnung und Verpflichtung ernstgenommen werden zu müssen. Aus der Beschäftigung mit Jödes Denken in Bezug auf das Verhältnis von Mensch und Musik ergeht gleichermaßen eine Verpflichtung zu Kritik wie zu Differenzierungen. Ein Tableau von Jöde scharf gemachter Dualismen, Polaritäten, Spannungsfelder und Antagonismen kann zeigen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit –, wie Mensch und Musik durch ihre normative Aufladung und rhetorische Zurichtung zu Formeln werden, deren Suggestivität Jöde sich in seinen Argumentationen zu nutze macht (vgl. Tabelle 2).

Bei diesen – letztlich nur scheinbaren – Gegensatzpaaren handelt es sich eben nicht um Unterscheidungen, sondern um »theoretische Fiktion[en]« (Freud, zitiert bei Derrida 1999, 48). Tatsächlich könnten beide Seiten sehr wohl zusammengedacht werden, sollen es aber nicht: Es führt kein Weg von Bach zu Wagner, weil rechte und falsche Gesinnung nicht vereinbar sind. Das eine existiert nur ohne das andere. Die Paare gleichen nicht Thesen und Antithesen, aus denen Synthesen dialektisch hergestellt werden können: Vielmehr wirken die Begriffe in der rechen Spalte bereits als (Pseudo-)Synthese; dass mit ihnen gearbeitet wird, soll gerade weitere Unterscheidungen (Differenzierungen) überflüssig machen. Sie erzeugen und fixieren Leitbilder, die zwar vage und allgemein sind, aber sich von der Illusion ihrer Alternativlosigkeit speisen. Zu diesen Gegensätzen, die keine sind (toter Stoff – lebendige Kraft ist zwar ein sprachlicher Gegensatz, seine Beziehung zu etwas real Existierendem, die Entsprechung von Signifikant und Signifikat, ist aber nur suggestiv unterstellt) gesellen sich bei Jöde Ineinssetzungen von Verschiedenem: die metaphysische und geradezu mystische Gleichsetzung von Mensch und Musik, die Identifikation von Komponist und Werk, die Ignoranz gegenüber der Diversität »von Menschen« zugunsten der Einheit »des Menschen« usw. »*Tout se tient*« (Eco, s. o.)

Negativ	Positiv
Nachschaffen/Reproduktion (durch/für den Musiker und durch/für den Laien)	Schaffen/Produktion (durch/für den Musiker und durch/für den Laien) (1962 [1928], 10f.)
die Reaktivität	die Aktivität (1934, 30)
das Heute	die Zukunft (1924, 16f.)
kurze, lose Tonklänge	großartige Thematik und glänzende Architektonik (1924, 20)
Vereinzelung	Volk, Gemeinschaft (vgl. 1923, 19)
Isolation des Einzelmenschen	Mutterboden des Volkes (1923, 52)
das Individuelle	das Beieinandersein, das Kameradschaftliche (1954, 20)
das Solistische	das Chorische (1934, 37)
das Persönliche	das Überpersönliche (1954, 20)
das Äußere der Musik/des Menschen	das Innere der Musik/des Menschen
äußere Kräfte (Fähigkeiten)	innere Kräfte (1923, 55)
böse Kräfte in der Jugend	gute Kräfte in der Jugend (1934, 33)
Kunst als Unterhaltung, Zerstreuung, Ohren- und Herzensschmaus, Müßiggang	Kunst als ernste geistige Arbeit, Dienst (1924, 13)
das Unterhaltende das Interessante das Ästhetische	das Erhebende das Erhabene das Ethische (1923, 20f.)

Tabelle 2-1: Synopse einiger Jödescher Dualismen.[23]

23 Die Verweise beziehen sich, falls nicht anders angegeben, auf Schriften Jödes.

Stimmung	Gesinnung (1924, 19f.)
Wagner	Bach (1924, 19f..)
Romantik	Barock (vgl. Jöde 1923, 21ff., sowie Trautner 1968, 32)
Homophonie	Melodie im alten Sinn, Polyphonie (vgl. Trautner 1968, 31f.)
das Vertikale	das Lineare (1923, 68)
Teile/Bruchstücke geistigen Lebens	das Ganze/die Einheit geistigen Lebens (1924, 11f.)
innere und äußere Zerrissenheit	Gemeinsamkeit und Gebundenheit im Ganzen (1923, 72)
gegenwärtige Atomisierung des Musiklebens	frühere Ganzheitlichkeit des Musiklebens (vgl. 1923, 10f.)
Parteiung, Entzweiung, das alle sondernde Besondere und Trennende	das allen Gemeine und Verbindende (1923, 12)
Kenntnis, Einfühlung, Umgang, also Vielseitigkeit	höchste, edelste Einseitigkeit (1924, 13)
das Stoffliche, das Viele	der Eine (der eine Mensch) (1924, 13.)
toter Stoff	lebendige Kraft (1954, 8f.)
Musikvöllerei, Konzertrennerei, Klavierklimperei, Salonmusik- und Liederbücherunfug	Feier, Gottesdienst (1924, 24)
hemmungsloses Sich-Auslassen	Gottesdienst (1923, 20)

Tabelle 2-2: Synopse einiger Jödescher Dualismen.

berechnender Intellektualismus	Gebet (1923, 28)
musiktechnische Seligkeit	schöpferische Einstellung zur Musik (1924, 24)
Materialismus, Industrialismus	das Menschliche, Seelische (vgl. Trautner 1968, 32)
Technik	Leben (vgl. 1923, 55f.)
Musik als Gefühlsduselei, als etwas äußerlich Bildhaftes oder als Verlauf einer seelischen Stimmung	Musik als klingende Form (1924, 24f).
logizistischer Nachvollzug musikalischer Themen	schöpferisches, mitschaffendes, bejahendes Erleben (1924, 26f.)
Potpourri	Musikwerk (1924, 27)
Musikbarbarentum	gerades, aufrechtes, edles Menschentum (1924, 26f.)
Schulmusik (alter Prägung)	Jugendmusik (1954, 6f.)
alt	jung (1954, 7)
Zeitwerte	überzeitliche Werte (1954, 19)

Tabelle 2-3: Synopse einiger Jödescher Dualismen.

Eine heutige Beschäftigung mit Jöde hätte die Dekonstruktion (Derrida) derartiger Dialektiken auf beiden Seiten – als ein Aufzeigen der Differenzen im scheinbar Indifferenten und als Zusammenführung von nur scheinbar Heterogenem – zu leisten,[24] bevor sie sich allzu unvor-

24 »›Dekonstruktion besteht nicht darin, sich von einem Begriff zum anderen zu bewegen, sondern darin, eine begriffliche Ordnung oder die begriffliche Nicht-Ordnung, mittels der der Text artikuliert ist, zu stürzen‹« (Derrida, zitiert bei Eco 2004, 55). Die moderne pädagogische Anthropologie hat diese Verpflichtung zur »Dekonstruktion« (in anthropologischer Perspektive) in sich aufgenommen (vgl. Wulf 1994, 15f.).

eingenommen aus seinem Methodenrepertoire bedient und sich das »Atmosphärische« des von ihm beschriebenen Unterrichtsstils zu eigen macht. Derartige Orientierung kann heute bei einer Fülle von Literatur gefunden werden, die nicht innerhalb enger ideologischer Grenzen operiert. Das Anliegen, einen »Praktiker« Jöde aus dem Wust seiner Texte herauslösen zu wollen, muss in Zweifel gezogen werden, weil es einen Gegensatz von »Theorie« und »Praxis« ahistorisch konstituiert, der in vorliegender Untersuchung bei Jöde als nicht wirksam herausgestellt wurde (wie auch immer man die Frage beantwortet, ob Theorie und Praxis *überhaupt* unabhängig voneinander zu haben sind, vgl. Niessen/Lehmann-Wermser 2004). Auch klingt es aus dieser Sicht wie Relativismus oder Apologie, wenn Lemmermann schreibt:

> »Wenn aus heutiger Sicht die Zukunftsvisionen, permanenten Irrationalismen, Vagheiten in den Formulierungen, willkürlich erscheinenden Wertsetzungen Jödes befremden, so soll nicht vergessen werden, daß er natürlicher Weise im Sog zeitgeistiger Strömungen steht« (Lemmermann 1988, 27).

Vielmehr müssen Texte als Ergebnisse von menschlichen Entscheidungen verstanden werden, deren »Natur« immer auch die Möglichkeit beinhaltet, sich zeitgeistigen Sogwirkungen zu widersetzen. Gleichzeitig präsentieren sich »Irrationalismen«, »Vagheiten« und »willkürliche Wertsetzungen« als durchaus überzeitliche potentielle Gefahren im musikpädagogischen Denken, wie der weitere Verlauf der Arbeit zeigen wird (vgl. auch Schatt 2008).

So ist die Konstituierung einer musikpädagogischen Position sicher historisch bedingt, ihre Fixierung mittels Leerformeln, die durch die Kontrastsetzung vermeintlicher diametraler Extreme nicht nur ihre eigene Unschärfe kompensieren, sondern sich auch den Anschein von Alternativlosigkeit geben sollen, dagegen nicht. Als Funktion mythischen Denkens reduzieren diese Formeln die Komplexität des Verhältnisses von Mensch und Musik und laden es normativ auf, ohne strukturierte Zugänge zu ihm aufzuzeigen oder aufzeigen zu wollen. Der »ganze Mensch« schrumpft auf dem Wege zu seiner »Einheit«, von der weltanschaulich-abstrakten Dimension bis zur didaktischen Fokussierung zunehmend zusammen, jedoch nicht aufgrund methodisch motivierter Kompromisse, sondern des kompromisslosen Durchhaltens von Widersprüchen: Orientierung am »Inneren« des Menschen bei

gleichzeitigem Nicht-Interesse am Individuum; Berauschung am »Menschentum« in der Musik bei gleichzeitiger Verachtung von »Gefühlsduselei«; Förderung des selbsttätigen Schaffens vs. einem Dienst an der Musik; Kritik an losen, vereinzelten Tonklängen trotz elementarer Musiklehre; Erhöhung des Jungen, Jugendhaften bei gleichzeitiger historisierender Urtümlichkeit und Ablehnung Neuer Musik; Singen im Freien, aber nicht Singen in Freiheit. So scheint es lohnenswert, in diesem Zusammenhang an ein Gedicht Friedrich Hölderlins mit dem Titel »Wurzel alles Übels« zu erinnern: »Einig zu sein, ist göttlich und gut; woher ist die Sucht denn/ Unter den Menschen, daß nur Einer und Eines nur sei?« (Hölderlin 1999 [zwischen 1798 und 1800], 222).

IV. 2. Das musikalische Kunstwerk als Vor-Bild: Michael Alts »Didaktik der Musik«

Michael Alt legte 1968 mit seiner »Didaktik der Musik« eine inhaltlich und formal geschlossene Konzeption vor, in der er u. a. im Rekurs auf Theodor Wilhelm, Theodor W. Adorno sowie Gedanken der Kunsterziehungsbewegung eine zeitgemäße Antwort auf die Anforderungen zu geben versuchte, mit denen sich die Musikpädagogik angesichts der nicht aufgearbeiteten, von Vorstellungen Musischer Erziehung geprägten Vergangenheit und revolutionärer technischer Neuerungen der Moderne konfrontiert sah. Damit ist nicht nur ein zeitlicher Unterschied zu der im vorigen Kapitel untersuchten Position markiert, sondern bereits eine andere Weise und Qualität der Inblicknahme des Verhältnisses von Mensch und Musik angedeutet, die zu charakterisieren sich die folgenden Seiten annehmen.[25]

IV. 2.1. Defizite im musikbezogenen Verhalten des jugendlichen Menschen: Musiksoziologische Analyse und implizite Normativität

Zunächst seien hier zentrale Ziele, Inhalte und Methoden der Konzeption vor dem Hintergrund der Frage skizziert, inwieweit sich darin Konturen von Menschenbildern und Musikbegriffen abzeichnen. Alt beginnt seine »Didaktik« mit einer Analyse der gegenwärtigen Situation der Musikpädagogik in geschichtlicher Perspektive. Musikpädagogik sei aktuell mit der Aufgabe konfrontiert, mit den Folgen des »revolutionären Einbruch[s] der mikrophonalen Mittler in die Musikkultur« (Alt 1977 [1968], 13), der technischen Reproduzierbarkeit und der massenhaften Verbreitung von Musik umzugehen. Die Allgegenwart von Musik mache nicht nur das »Weltmuseum von Musik« für jeden zugänglich, sondern sie schaffe auch neue Bedürfnisse, welche von der Kulturindustrie mit einer Popularmusik bedient werden, die jeden Kunstaspekt vermissen lasse (vgl. ebd., 14). Alt sieht in den neuen musikalischen Lebens- und Hörgewohnheiten der Jugendlichen, ihren Leitbildern, ihrem Klangideal usw. das Ergebnis der »kollektiven

25 Eine eingehende Reflexion der Unterschiede zwischen den Positionen wird erst in Kapitel IV. 5. unternommen.

Zwänge und [der] manipulierenden Trends der kulturellen Konsumindustrie«, die von »unwiderstehlicher Tiefen- und Breitenwirkung« seien (ebd., 37). Unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der Jugendsoziologie (rekurrierend auf Studien von Schelsky, Roessler, Tenbruck, Pfaff und Klausmeier) konstatiert er, dass die Rolle von Musik im geistigen Werden der Jugendlichen im Schwinden begriffen sei (vgl. ebd.). Die Jugend wende sich vom öffentlichen Konzertleben ab und gebrauche Musik mittels Schallplatte und Tonband in der Intimsphäre und im Rahmen einer selbst geschaffenen Teilkultur. Dabei kompensiere sie einerseits Einsamkeit und soziale Isolierung, andererseits distanziere sie sich von der Erwachsenenwelt (vgl. ebd., 38). Sie besitze – bei Vorbehalten gegenüber dem Singen – eine Affinität für das Instrumentalspiel, wobei die Wahl des Instruments infolge der durch »die körperliche Frühreife bedingten erhöhten vital-biologischen Gespanntheit« (ebd. 39) eher nach der Schärfe des Tons (Bläserklang) und der Klangfülle (Klavier und Akkordeon) getroffen werde. Ebenso werde das »schreiartige Expressivo« dem »dynamisch-ausdrucksvollen Singen[...]« vorgezogen, ein Protest gegen die Rationalität der modernen Zivilisation, der allerdings begleitet werde von einer »erhöhte[n] Ausdrucksscheu« im Chorsingen (ebd., 39f.). Einerseits bringe der Jugendliche in der veränderten sozialen Situation »mehr an Kenntnissen und Erfahrungen in den Musikunterricht ein[...] als je zuvor« (ebd., 21), andererseits scheinen diese aus Alts Sicht nicht immer schon die »richtigen« zu sein oder die »richtigen« Folgen zu zeitigen. Sie besitzen offensichtlich nicht den Eigenwert oder den Gehalt, der ihre »Erschließung« angeraten erscheinen ließe (wie in der Konzeption Nykrins zehn Jahre später, s. u. Kapitel IV. 7.).

Im zweiten Teil des Buches teilt Alt den »Kunstbereich Musik« systematisch in die vier »Funktionsfelder« Reproduktion, Theorie, Interpretation und Information, wobei der »Interpretation als Werkauslegung« eine »Schlüsselstellung« zukomme (ebd., 7). Alt sieht das »Hauptziel der Musikerziehung« darin, »die Codes zur Entschlüsselung von jeder Art vergangener und gegenwärtiger Musik bereitzustellen und den Jugendlichen für alle weiteren Entwicklungen offenzuhalten« (ebd., 5f.). Durch die verschiedenen Schulstufen soll dabei fortgeschritten werden von einer Werkbetrachtung zu einer Auslegungsleh-

re: Der Schüler soll lernen, das Gehörte bestimmten »Sinnkategorien« – *1. Verbundene Musik*, d. h. für Alt »tänzerisch-gestische Musik«, Vokalmusik und Programmmusik, sowie *2. Absolute Musik* wie »Ausdrucksmusik« und »Formalmusik« – zuzuordnen (vgl. ebd., 86ff.) und auf diese Weise ein kategoriales Denken in Bezug auf Musik im Sinne Wolfgang Klafkis entwickeln. Dies soll anhand exemplarisch ausgewählter Werke geschehen, die den Prinzipien des Elementaren, Typischen und Klassischen genügen (vgl. ebd., 204ff.). Nach Maßgabe der Zugehörigkeit des Stückes zu »den« Sinnkategorien »verlangt« jedes Kunstwerk nach einer »adäquaten Art des Hörens und Auffassens«, die sich möglichst mit der von den Subjekten vollzogenen decken soll (ebd., 190). Damit soll ein »›In-Form-Setzen‹« des Schülers geleistet werden, bei dem neben den »bildenden Musikübungen« und der »substantiellen Erschließung exemplarischer Werke« der »systematische Erwerb von analytischen und ordnenden Denkoperationen modellhafter Art« (ebd., 7f.) vollzogen werde.

Insgesamt sieht sich Alts Didaktik einer Hebung des unterrichtlichen Niveaus dadurch verpflichtet, dass sie dem Laienmusizieren und -singen die Orientierung an Kunst, dem usuellen Musikmachen die Betrachtung von Werken entgegensetzt. Wenn Musik dann doch einmal »gemacht« wird, wird immer Kunstfertigkeit als Maßstab genommen und eine systematische Steigerung angestrebt (vgl. ebd. z. B. 62f.). Ein usuelles Singen rückt an die Peripherie des Unterrichts und in den Bereich der Elementarlehre in der Grundschule (vgl. ebd., 260). Interessanterweise gilt für Alt die »anthropologische Bedeutung des Singens« nur für »das Kind der Grundschule«, bei dem die »Affinität zum Singen« noch »unverstellt« sei (ebd.). Unterricht müsse dies berücksichtigen und auf dieser Stufe das Singen mit dem Musikhören gleichstellen (vgl. ebd.). Die anthropologischen Argumentationsmuster bei Jöde und anderen scheinen hier noch als Negativ gegenwärtig, wenn auch nicht gänzlich widerlegt: Auch bei Jöde findet sich eine rudimentäre Differenzierung kindlicher Entwicklungsstufen angedeutet, doch ist dort das Verhältnis von Mensch, Musik und Gemeinschaft im Ganzen durchdrungen von impliziten wie expliziten Anthropologemen. Alt dagegen argumentiert kultursoziologisch und lagert Fragen der psychosozialen Persönlichkeitsentwicklung (auch unter Hinweis auf

die Anthropologie Roths, in der Reifungsprozessen empirisch nachgegangen wird) weitestgehend aus. Dies hängt einerseits mit dem Stand des wissenschaftlichen Diskurses der 1960er Jahre zusammen, andererseits mit Alts Schwerpunkt auf den Sekundarstufen. Doch scheint es nicht zu gewagt, es als Abkehr von anthropologischen – und damit dem Metaphysikverdacht ausgesetzten – Erklärungen wie bei Jöde zu lesen. Denn Alt versteht die Befähigung zu rationaler Ideologiekritik als zentrales Anliegen seiner »Musikerziehung«: Die Musikpädagogik solle »Lebenshilfe« leisten (ebd., 38), ent-täuschen und aufklären, »den Jugendlichen innerlich frei machen für eine vorbehaltlose Begegnung mit der Kunstwelt« (ebd., 39). Dies setzt sich auf einer gesellschaftlichen Ebene fort, wo »ein Austausch zwischen den Niveaus und den unterschiedlichen Gruppen der Gesellschaft«, und zwar »mit aufwärts gerichteter Tendenz« (Greuel 1999, 279) stattfinden solle.

In den Ausführungen des ersten Teils von Alts »Musik-Didaktik« erscheint der (junge) Mensch im Rahmen einer »Zustandsdiagnose« einerseits bedroht durch die Manipulation der Kulturindustrie, die sich negativ auf seinen Musikgeschmack, auf sein Hören, auf sein Klangideal und sein Sozialverhalten auswirke. Trotz seiner Passivität und seines Ausgeliefertseins sei er dabei durchaus in der Lage, eigene Antworten auf besagte Einflüsse zu geben, nur erscheinen diese Antworten in ihrer Form keineswegs wünschenswert: Die von jungen Menschen geschaffene Teilkultur diene der Distanzierung, ihr Umgang mit Musik sei hinsichtlich der Art und Weise (passiv, konventionalisierend) und des Inhalts (Fehlen des Künstlerischen) nicht der richtige. Diese Feststellungen sind bei Alt sowohl Ausgangspunkt der Entwicklung von Zielperspektiven, Inhalten und Methoden, als auch durch diese bedingt.

Die Konturen, die sich in den Zielperspektiven des zweiten Teils abzeichnen, sind die des mit Musik rational umgehenden Menschen. Mittel dazu ist ihm die geistige Aneignung durch adäquates Hören und verbale Auseinandersetzung. Zwar wird ein sensibles, emotional gefärbtes Hören für sinnvoll und gewinnbringend erachtet, doch stellt dieses nur eine Vorstufe zum intentionalen Hören dar. Der Mensch erscheint als erziehungsbedürftiges Wesen (*homo educandus*) insofern,

als er zu diesem rationalen Handeln erst befähigt werden muss. Bemerkenswerter Weise nennt Alt das Ziel der Emanzipation, die mithilfe des Funktionsfeldes der Information verwirklicht werden und dem Schüler Strategien und Denkfiguren an die Hand geben soll, mit denen er der Manipulation durch die Musikindustrie zu widerstehen in der Lage sei. Da das Bild vom jungen Menschen bei Alt jederzeit das eines zu Führenden ist (vgl. Schatt 2007, 96), ist diese Emanzipation jedoch eine von außen an ihn herangetragene. Der Lehrer leitet ihn auf einer Stufenleiter zum Kunstverstehen. Das Ziel ist damit ebenso definiert wie der Weg: Es gibt sowohl ein »adäquates Hören« als auch die »richtige« Interpretation. Zwar sollen Unterscheidungen wie die von Adornos »Typen musikalischen Verhaltens« »den Blick schärfen für die Verschiedenartigkeit der Musikeinstellungen auch der Jugendlichen, die vom Elternhaus und vom jeweiligen Trend mitbestimmt wird« (Alt 1977 [1968], 194), doch muss diese Verschiedenartigkeit im Unterrichtsgespräch »in den Dienst einer möglichst einheitlichen und geschlossenen Interpretation« (ebd., 176) gestellt werden. Alt gesteht ein, dass für die Bereichsdidaktik Musik »neben der fachlichen Perspektive das Kind und der Jugendliche befragt werden [müssen] nach ihren Interessen und Lebensentwürfen« (vgl. ebd., 264). Es kann aber kein Zweifel daran bestehen, dass dies hinter der Absicht eines ganz bestimmten »In-Form-Setzens« zurücksteht. Wir werden im Folgenden sehen, dass die Form, in die der Schüler gesetzt werden soll, maßgeblich nicht von den (vermuteten) Interessen und Wünschen des Schülers her konzipiert ist, sondern ausgehend von einem »Anspruch der Musik«.

IV. 2.2. Konstituierung des Bildes in fachhistorischer Perspektive

Die vorangegangenen Ausführungen erhärten den Verdacht, dass Sein- und Sollensvorstellungen durch eine wechselseitige Projektion miteinander verwoben sind. Bestimmte technische Neuerungen erscheinen vor dem Hintergrund impliziter Bilder (vom Menschen, von Musik, von Geschichte, von Welt) als revolutionär und invasiv. Es liegt in einem verdeckten Gegenentwurf einerseits dasjenige vor, was diese Entwicklungen nicht oder zumindest nicht überwiegend sind (eine didak-

tische Chance, ein Zugang zu musikalischer Vielfalt, ein Mittel zur Erweiterung der menschlichen Erfahrungsmöglichkeiten), andererseits dasjenige, was in Abgrenzung dazu wünschenswert erscheint: Verfolgt wird die Herstellung einer Ordnung der Dinge auf der Basis von vermeintlich Bewährtem und Beständigem.[26] Ebenso ist die Beschreibung eines »passiven Hörens« kaum denkbar ohne dezidierte Vorstellungen davon, wie Hören stattdessen vollzogen werden soll und die Charakterisierung des jugendlichen stimmlichen Expressivo als »schreiartig« nicht ohne ein europäisch-kunstmusikalisches Klangideal. Die »Welt«, auf die Bezug genommen wird, ist immer bereits eine interpretierte und die Voraussetzungen dafür sind Kriterien: davon was Kunst sei, was der Mensch sei, was Unterricht bezwecke usw. Es gilt zu fragen, welches die Kriterien sind, die Alt zu den Feststellungen bewegt haben, von denen ausgehend er seine Sollens-Aussagen konzipiert und woher sie stammen, da in ihnen konstitutive Elemente der Bilder von Mensch und Musik zu sehen sind.

Die »Didaktik der Musik« erscheint wie eine späte Auseinandersetzung mit einer musikpädagogischen Praxis, die nach Kriegsende keinen Neuanfang leistete, sondern – wie Fritz Jöde betonte – in Kontinuität von singender Jugend und Jugendmusikbewegung mit dem weitermachte, was 1917 begonnen und während der Nazizeit fortgeführt worden war: Trotz der ideologischen Einvernahme des Liedes in der NS-Pädagogik sah man das Singen weiterhin als Beitrag zu einer ganzheitlichen Menschenbildung. Das Prinzip des »Musischen« war unverändert wirksam, auch wenn man nun lieber von »Musischer Bildung« statt »Musischer Erziehung« sprach (vgl. Gruhn 2003, 285–287). Bei der bildungspolitischen Neugestaltung nach dem Krieg standen organisatorische Fragen im Vordergrund; eine theoretische Aufarbeitung der Fachhistorie wurde erst von Adorno angestoßen: 1952 mit seinem

26 Nicht reflektiert – oder aus rhetorischen Gründen unerwähnt – bleibt die Frage nach der Stichhaltigkeit dieser Kategorien, da sich schließlich der von Alt entworfene Unterricht zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewährt hat und folglich »Beständigkeit« weniger als eine Eigenschaft seiner Inhalte gelten kann, als eine an sie gerichtete Hoffnung. Alt argumentiert hier mit einer suggestiven Geschichtsverlauf-Vorstellung, vor deren Hintergrund er das aus seiner Sicht »Bewahrenswerte« in Opposition zu Tendenzen technischer und kultureller Entwicklung profiliert.

Vortrag »Musikpädagogik und Kunstwerk« beim »Institut für Neue Musik und Musikerziehung« in Darmstadt sowie 1953 mit seinen »Thesen gegen die musikpädagogische Musik«, in denen er tragende Ideen der Jugendbewegung sehr pointiert, wenngleich in polemisch zugespitzter Form, kritisierte (vgl. ebd., 293–299; Hodek 1977; Adorno 2003 [1956]). Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen sucht Alt den Platz der Musikpädagogik in seiner Zeit zu bestimmen in Bezug auf

1. die allgemeine Pädagogik: »Nicht allein schon der Wechsel vom pädagogischen zum musikalischen Handwerk kann hier die Dinge wenden, sondern allein die überzeugende Eingliederung der Musik als Kultur- und Geistesmacht in die Allgemeinbildung« (Alt 1977 [1968], 32). Bildungstheoretisch lehnt Alt sich an die Didaktik der geisteswissenschaftlich orientierten Göttinger Schule an (Weniger, Klafki) (vgl. ebd., 36). In dieser Tradition stehend, werden denn auch die Sollens-Forderungen – wie wir unten sehen werden – maßgeblich von den Bildungsinhalten her entworfen. Ein weiterer Bezugspunkt ist Theodor Wilhelm mit seiner »Theorie der Schule«. Gruhn merkt an, dass Alts didaktische Konzeption maßgeblich auf dem eng an Interpretation geknüpften Verstehensbegriff Wilhelms fußt (vgl. Gruhn 2003, 303).
2. die fachlichen Gehalte, besonders als Abgrenzung zur »Musischen Erziehung«: Alt fordert eine »neue Sachlichkeit, eine *Vernüchterung* der Musikpädagogik« (Alt 1977 [1968], 33, dort auch die kursive Hervorhebung). Zwar warnt er gleichzeitig vor einer »Reduktion des Musikunterrichts auf die rationalen Elemente der Musik« (ebd.),[27] doch wird die neue Schule (in Anlehnung an Wilhelm) als Wissenschaftsschule konzipiert.[28] Dies ist auch der Grund für

27 Weiter heißt es: »Bei solcher Unterkühlung brächte sich der Musikunterricht um seine facheigenen Wirkungen; denn die in der Musik liegende dialektische Spannung zwischen Geist und Emotion muß bei der Versachlichung der Beziehungen zwischen Mensch und Musik voll ausgehalten werden« (ebd.).

28 »Die neue Wissenschaftsschule wird eine Leistungsschule sein. Damit ist unvereinbar die ungebührliche Hervorhebung des Spielmomentes, des anstrengungslosen usuellen Singens, der bloßen Anregung von Interessen durch Erlebnisstunden ohne systematische, zielgebundene Lehrpläne« (ebd., 34).

> die Skepsis gegenüber unterrichtlicher Musikproduktion: Komposition wird nicht thematisiert, allenfalls als Übung in der Anwendung von Musiktheorie und somit im Hinblick auf die Ermöglichung von Musikverstehen (vgl. ebd., 64–67). Hier wirken sowohl der produktive Aktivismus als auch die Elementarisierung und Kunstferne eines Unterrichts, wie er bei Jöde entworfen wird, als Negativfolie nach: Nicht soll Musik »gelebt«, sondern der Mensch zur »Gewinnung einer fundierten musikalischen Vorstellungswelt« befähigt werden. Zwar soll dies »an voll überschaubaren und verstehbaren Beispielen« geübt werden, doch immer exemplarisch als Vorbereitung für das »Hören und Verstehen auch voll entfalteter Musikwerke […]. Darin, und nicht in der blind aktivierenden Kraft dieses Tuns, liegt ihr Wert in einem künstlerisch profilierten Musikunterricht« (ebd., 64).

Insgesamt zeigt die gewählte Systematik und die Sprache (wie z. B. die Rede von »Funktionsfeldern«) ein verändertes didaktisches Denken auf einer wissenschaftlichen Reflexionsstufe (vgl. Gruhn 2003, 303). Dennoch gibt es gute Gründe, Alts Didaktik als konservativ zu bezeichnen (vgl. Hörmann 1998, 147f.). Schließlich sind zum Zeitpunkt ihres Erscheinens Ideen und Gedanken zu einer Bildungsreform auf der Basis von Ergebnissen von Curriculumforschung, Lern- und Begabungsforschung und anderen empirischen Wissenschaften bereits im Umlauf (vgl. ebd., 137), wenngleich ihre eingehende musikpädagogische Rezeption erst später erfolgte (z. B. wird sie für Nykrins »Erfahrungserschließende Musikerziehung« konstitutiv, s. u., Kapitel IV. 7.).[29] Die Loslösung von musischen Idealen gelingt nicht vollständig, wie auch aus einigen wenigen utopischen Formulierungen hervorscheint: »Die Repression durch die ökonomischen Verhältnisse muß weichen einer neuen Humanisierung des Lebens und einer Befreiung

29 Die Einschätzung Hörmanns, »Den Beginn der modernen Musikpädagogik darf man in ihr [in Alts »Didaktik der Musik«, MS] nicht sehen. Sie ist weniger ›die erste Musikdidaktik der zweiten Pädagogischen Bewegung‹ [Zitat Antholz] als viel eher die letzte in der Tradition der Schulmusikreform des frühen 20. Jahrhunderts stehende musikdidaktische Konzeption« (Hörmann 1998, 147), können wir jedoch nicht uneingeschränkt teilen, vgl. dazu die Bemerkungen zu Alts Didaktik als Ausweis »konzeptionellen Denkens« (siehe Kapitel III. 1. und IV. 5.).

der kreativen Kräfte, denen allein eine Neugestaltung der Kultur gelingen kann« (Alt 1977 [1968], 248). Diese Ambivalenz scheint einer gewissen Kontinuität im Denken einerseits, der Notwendigkeit eines Gesinnungswandels andererseits geschuldet zu sein. Bei der Frage der Konstituierung des Menschenbildes in einer bestimmten Konzeption ist immer zu bedenken, dass diese eine Momentaufnahme des musikpädagogischen Nachdenkens eines Autors darstellt. Thomas Greuel hat gezeigt, dass die Schriften Alts sich nicht nur bis Anfang der 60er Jahre von einem Glauben an die Kraft des Musischen getragen sehen, sondern zwischen 1936 und 1945 ausdrücklich antiliberale, nationalistische und sogar rassistische und antisemitische Tendenzen aufweisen. Grundzüge seines Denkens zu dieser Zeit waren die hohe Wertschätzung für das »deutsche« musikalische Kunstwerk, die Orientierung am »vorbildlichen Menschentum [...] deutscher Meister« und die Abwehr einer liberalen Pädagogik, die eine »Zerfaserung der volksgebundenen Kultursubstanz und damit der Volksgemeinschaft« (Alt 1933, zitiert bei Greuel 1999, 150, vgl. ebd. 146–155) befördere. Dieses Bild mit dem in der »Didaktik der Musik« vorherrschenden zu vergleichen könnte nur ein historischer Ansatz angemessen leisten, der das Menschenbild als sich wandelndes Moment im didaktischen Nachdenken eines Autors untersucht.

IV. 2.3. Engführung von idealem menschlichen Sein und ästhetischen Kategorien

Neben soziokulturellen, bildungstheoretischen und fachhistorischen erscheinen in Alts »Didaktik« insbesondere ästhetische Kategorien als konstitutiv für das Menschenbild. Die oben genannten musikkulturellen Entwicklungen erfordern es ihm zufolge, das Musikleben in seiner ganzen Breite in den Blick zu nehmen, wodurch auch Alts Musikbegriff »ganzheitliche« Züge gewinnt (vgl. Schatt 2007, 96):

> »Entgegen dem bisher üblichen bürgerlichen Verklärungstrieb muß sie sich auch aller alltäglichen Erscheinungsformen der Musik annehmen und, vom Realaspekt des heutigen Musikgebrauchs ausgehend, das Ganze der gegenwärtigen Musikwirklichkeit in ihre pädagogische Planung mit einbeziehen« (vgl. Alt 1977, 15).

Entscheidend ist aber für Alt der »Kunstaspekt« der Musik, der sich verwirklichen solle im Werkhören und in der Interpretation im Sinne einer »praktikablen ›Auslegungslehre‹, die von den musikalischen Sinnstrukturen ausgeht und dabei bleibt und die dennoch jedem Schüler zugänglich ist und von ihm selbst angewendet werden kann« (ebd., 19). Im Rekurs auf Nicolai Hartmann stellt er sich das Kunstwerk als in Schichten (Realschicht, Strukturschicht, Symbolschicht) aufgebaut vor, die der Schüler in aufeinanderfolgenden Stufen der geistigen Erarbeitung (Musikerleben, Musikbegreifen, Musikverstehen) erschließen soll (vgl. ebd., 116). Musik ist demnach etwas, dem der Mensch mittels seiner (vorhandenen bzw. noch zu schulenden) Rationalität begegnen muss. Zu der spezifischen realen, strukturellen und symbolischen Seinsweise des Kunstwerks werden die adäquaten Formen menschlichen Umgangs parallel konzipiert. Das Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff kann hier kaum auf kausale Prinzipien zurückgeführt werden, sondern erscheint in wechselseitiger Dependenz. Während der Begriff der »Kunstwerkorientierung« zu indizieren scheint, »menschliche« Belange würden hier normativen Ästhetiken nachgeordnet – ganz im Gegensatz zu dem der »Handlungsorientierung«, der gerade Prozesse menschlichen Musiklernens, Verstehens, Wahrnehmens usw. zum Fluchtpunkt musikdidaktischer Überlegungen macht –, mahnen unsere Betrachtungen hier zur Vorsicht: Ob Alt – respektive Hartmann – erst »den Menschen« in seinen hierarchisch gestaffelten Weisen der Weltbegegnung vorgestellt hat oder »das Kunstwerk« in seiner diesen Weisen entsprechenden Schichtung, ist nicht zweifelsfrei festzustellen. Womöglich ist Alt der Ansicht, mit der Verlagerung der Zieldimension von »Bildung« in einen Sinnbereich musikalischer Objektivationen nicht nur diesen selbst, sondern auch »dem Menschen« sehr viel eher gerecht werden zu können, als mit einer »Durchfluchtung« von Bedingungen, Voraussetzungen und Bestimmungen menschlichen Seins (vgl. hierzu auch den musiksoziologischen Ansatz Adornos, s. o. Kapitel II. 3.4.2. und II. 3.4.3.) Wenn im Folgenden von einer Orientierung des Menschenbildes anhand ästhetischer Kategorien die Rede ist, ist damit also nicht ein kausales Verhältnis postuliert. Vielmehr soll deutlich werden, dass Alt sich eines bestimmten Musikbegriffes gewissermaßen als eines »Ritornells« zur

Konstituierung einer musikpädagogisch fundierten Haltung zum »Menschen« bedient. Klassifikationen wie »Kunstwerkorientierung« oder »Schülerorientierung« benennen zwar Schwerpunkte in Argumentationen, liefern aber keine substanziellen Hinweise auf die in ihnen definierte Beziehung zwischen Mensch und Musik.

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass die Fokussierung auf »Kunstwerke« natürlich auch den Bereich eingrenzt, dem Musikunterricht seine Inhalte entnehmen soll. Der Erstauflage seiner »Didaktik der Musik« gab Alt den Untertitel »Orientierung am Kunstwerk«. Später fiel dieser zwar weg, da infolge eines »mehr ideologischen als ästhetischen Streits« (ebd., 6) die Rede vom »Kunstwerk« in Misskredit geraten und eine regelrechte »Opus-Verfemung« (ebd., 5) entstanden sei.[30] Dennoch hält Alt daran fest, dass im Unterricht ein Umgang mit »Kunst« vollzogen werden solle anhand durch Abgeschlossenheit, Schriftlichkeit und Reproduzierbarkeit ausgezeichneter »Werke«. Das Verhältnis Alts zur Neuen Musik ist daher ambivalent: Unterricht soll Zwölftonmusik und serielle Musik – nach einer langen Zeit ihrer weitgehenden Verbannung in Jugendmusik und Musischer Erziehung – durchaus einbeziehen, da ihr eine neue Musikauffassung zugrunde liege, »in die jeder eingeübt werden muß, der auf das Jahr 2000 hin vorbereitet wird« (ebd., 28). Die rasch fortschreitende Entwicklung mache die neueste Musik jedoch unerreichbar, denn das verwendete Tonmaterial werde von den Künstlern schon wieder verworfen, sobald die Musik in den Alltag »eindringe«. Man solle sich der Machbarkeit halber mit der Thematisierung jener Neuen Musik begnügen, die heute schon verbindlich geworden sei – der Avantgarde nicht auf den Fersen, aber auf der Fährte bleiben (vgl. ebd., 29). Es ist zu vermuten, dass die »Machbarkeit« für den Unterricht aber vielmehr dadurch eingeschränkt wird, dass für die Neue Musik noch keine Kriterien existieren, aus denen sich eine vermeintliche Adäquatheit des Umgangs mit ihr ergebe. Die Mythenhaftigkeit des Topos vom »adä-

30 Diese mache sich fest an dem Vorurteil vom »bürgerlichen« Kunstwerk als Vorwand für »Besitzgier und Ausbeutung« oder als »Mittel staatserhaltender Pressionen« sowie an der Kritik am Werkbegriff im Zuge »einer Verabsolutierung des Momenteinfalls in der neuen aleatorischen Kompositionsweise« (ebd., 5).

quaten Hören« (der eine Tradition von Hugo Riemann über Heinrich Besseler bis Theodor W. Adorno besitzt[31]) führt in ihrer musikpädagogischen Umsetzung zu einem mythenhaften Menschenbild.[32] Der verfolgte Interpretationsansatz ist als konservativ zu kennzeichnen insbesondere was die Berücksichtigung der Rolle des Rezipienten und der Offenheit von Interpretationen angeht, auch wenn man anführen könnte, dass beispielsweise Ecos »Das offene Kunstwerk« erst 1972 in deutscher Sprache erschienen ist. Alt ist möglicherweise einem humanistischen Bildungsdenken verbundener, als er zugeben möchte: Zwar steht die Auseinandersetzung mit Werken funktional im Zeichen der Schulung kritischen Verstandesgebrauchs, doch wird der Gewinn nicht irgendeiner, sondern einer ziemlich bestimmten musikalischen Vorstellungswelt als eine Aneignung, als eine Inbesitznahme verbucht. Musikalische Bildung wird als ein Haben, als ein Verfügen über Bildungsgüter begriffen; eine Vorstellung, die geprägt ist durch die Ambivalenz zwischen ihrer normativen Gesetztheit und ihrem freiheitlichen Impetus. In der Zieldimension von Alts Konzeption »betritt« der Mensch die Musikwerke gleichsam als »Schauplätze des Wissens« (Adorno, vgl. Schatt 2012, 112). »Musik« als ein »zu Habendes« ist bei Alt das Resultat einer gedachten Verräumlichung des Erklingenden, dem ein Platz in der menschlichen Imagination zugewiesen werden soll. Die inhaltliche, wenn nicht Starrheit, so doch »Unbeweglichkeit« in musikhistorischer Hinsicht erscheint als Konsequenz aus dem Bemühen um die Integration eines transitorischen Phänomens in die »innere Bilderwelt« (Wulf 2001, 123).

IV. 2.4. Zusammenwirken der Bilder von Mensch, Musik, Gesellschaft und Erziehung

Wir haben gesehen, dass sich Menschenbild und Musikbegriff bei Alt u. a. an der individuellen Rezeption ästhetischer Produktion und wissenschaftlicher Erkenntnisse formen. Deren Auswahl und Interpretation im Hinblick auf eine Intention ermöglichen die Konstituierung einer eigenen Position und liefern somit Kriterien für die Profilierung

31 Vgl. hierzu Schatt 2008, 145–156. Alt nimmt auf die Genannten Bezug.
32 Zu Funktion und Eigenart von »Mythos« vgl. ebenfalls Schatt 2008., insbesondere Kap. II, 18–55.

der jeweiligen Bilder. Aus einer »Standortbestimmung« des Faches – vollzogen im Kontext eines Denkens, dass seine Kategorien innerhalb eines historischen wissenschaftlichen Diskurses gewonnen hat – resultieren bestimmte »Ansprüche« an die musikalische Erziehung des Menschen. Aus dieser Sicht entwickelt Alt sein methodisches Vorgehen, seine »Durchfluchtung des Überlieferten und des Innovatorischen auf systematische Grundansätze und durchhaltende Tendenzen« (Alt 1980, 6), weshalb den Bildern hier durchaus eine Strukturierungsfunktion zugewiesen werden kann. Die Ordnung der Konzeption erfolgt aber in erster Linie entlang eines an der Seinsweise von Kunst ausgerichteten Lehrgangs: An ihr werden die Kriterien für das Sollen des Menschen gewonnen; sie stellt etwas bereit, das ihm nicht nur bei der Auseinandersetzung mit Musik, sondern bei seiner Lebensbewältigung hilft. Sie gibt dem Menschen den Maßstab vor, an dem er seinen Umgang auszurichten hat. Die angenommene Seinsweise von Kunst formatiert gewissermaßen sogar das Richtziel für eine Menschenbildung, da sie die Form vorgibt, in die der Schüler gesetzt werden soll. Da dieser »Anspruch« dem Kunstwerk freilich nur unterstellt wird, zeigt sich, dass hier in Wirklichkeit implizite anthropologische Annahmen zum Tragen kommen und dass die vermeintliche Ableitung von Sollens-Aussagen aus einem »Anspruch der Kunst« eine mythische Verschleierung versteckter normativer (und allzu menschlicher) Setzungen ist. An den Bruchstellen der Argumentation, in ihren unausgesprochenen Voraussetzungen und normativen Gehalten scheinen vorreflexive allgemeine Kriterien durch, die den Hintergrund für Wahrnehmung und Deutung von Welt darstellen: Alts Bild vom jungen Menschen ist nicht in erster Linie durch Wissenschaftlichkeit und Empirie bestimmt, sondern mindestens zu gleichen Teilen durch eine Mischung aus Erfahrungen und Vermutungen, deren Maßstäbe aus seinem Kunstverständnis stammen. Die »Medieninvasion« wird als Bedrohung empfunden, weil Technik und Medien als ein potentiell kunstfeindliches (und damit letztlich wohl auch menschenfeindliches) Arsenal von Objekten gesehen werden statt als Errungenschaften menschlichen Wirkens (vgl. Schatt 2008, 140). Je nachdem, in welchem Maße derartige Kriterien in Geltung gesetzt werden, leiden die Wissenschaftlichkeit und möglicherweise auch die Gültigkeit der Theorie. Sie werden nicht

zusammen mit den Sollens-Forderungen expliziert, sondern nehmen diese implizit vorweg, weshalb sie mythisches Potenzial erhalten können. Diese Bilder erhalten die Funktion, zugunsten einer geschlossenen Konzeption die Komplexität der Erscheinungen herunterzubrechen und handhabbar zu machen. Dies geschieht auf den zwei Ebenen der Seins- wie der Sollens-Aussagen: Der junge Mensch wird global – unter lückenhafter empirischer Untermauerung und Vermutungen[33] – typisiert und als Bild in die didaktischen Überlegungen einbezogen. Die »usuelle« Musikpraxis der Jugendlichen solle unter dem Realaspekt einbezogen werden, weil sie eine gesellschaftliche Realität sei, die nicht einfach ausgeblendet werden könne. Ihr wird aber kein Eigenwert als mögliche musikkulturelle Praxis zuerkannt, so dass individuelle Bedeutungszuweisungen unberücksichtigt bleiben. Die Vermeidung von allem, was Anklänge an Jugendmusikbewegung und Musische Erziehung nahelegen könnte, erweist sich hier als äußerst rigide und konsequent: So wenig wie möglich soll das »Leben« Einzug in den Klassenraum halten oder Unterricht gar selbst »Leben« sein. Vielmehr geht es darum, eine Enklave für einen »angemessenen« Umgang mit Musik zu schaffen, weil die Jugendlichen einen »unangemessenen« in ihrem Leben ohnehin ausgiebig pflegen. Unter diesen Voraussetzungen ist einerseits die Richtung pädagogischer Bemühungen (»nach oben«, d. h. zu einem definierten Ziel hin) vorgegeben, andererseits ist die Rolle des Lehrers als eines Führenden legitimiert, da defizitäres Sein und anzustrebendes Sollen von ihm gleichermaßen gewusst sind. Doch ist dies zu keinem Zeitpunkt ideosynkratisch motiviert wie bei Jöde: Das von diesem noch verteufelte »Stoffliche« der Musik gewinnt bei Alt gewissermaßen Überhand, doch geschieht dies aus einem aufklärerischen Elan heraus und wenn auch nicht unter eingehender Berücksichtigung, so doch zumindest begleitet von der Registrierung und Anerkennung von Vielfalt. Die Enklave dessen, womit der Mensch umgehen soll, ist bei ihm als ein Schatz für wissenswert und kennenswert gehaltener Kunstwerke normativ gesetzt. Diese Setzung geschieht aber gleichzeitig in einem historischen Verantwortungsbewusstsein: als

33 Zu diesen zählen auch, wenngleich sie nicht als das zentrale Argument angeführt werden, Adornos »Typen musikalischen Verhaltens« (vgl. Alt 1977 [1968], 192–194).

ein Refugium für den Menschen, als Betätigungsfeld menschlicher Rationalität. Auch wenn das Verhältnis von Mensch und Musik nicht frei von Dogmatismen aufscheint, stellte die »Didaktik der Musik« als Ergebnis einer konzeptionellen Durchdringung des Feldes schulischen Musikunterrichts eine Struktur bereit, von der es sich produktiv und wissenschaftsorientiert weiterdenken ließ.

IV. 3. Musikalische Vielfalt und Instruktion: Dankmar Venus' »Unterweisung im Musikhören«

Zentrale Charakteristika von Alts Position finden sich in der Schrift »Unterweisung im Musikhören« seines Zeitgenossen Dankmar Venus in individueller Färbung wieder. Venus ist ebenso an einer fachwissenschaftlichen Fundierung von Musikunterricht in Abkehr von musischen Idealen, irrationaler Formalbildung und einer Vorrangstellung des Singens gelegen wie an einer Orientierung der didaktischen Zieldimension an der menschlichen Begabung zu ästhetischer Rationalität, die ihre Betätigung finden soll in der geistigen Auseinandersetzung mit musikalischen Kunstwerken. Venus' Schrift bietet nicht eine umfassende – im emphatischen Sinne »konzeptionelle« – Durchdringung des Fachs Musik, wie die »Didaktik der Musik« dies tut. Zwar nimmt Venus seine später bekannt gewordene umfassende didaktische Strukturierung nach menschlichen Umgangsweisen in Bezug auf Musik vor, doch werden von ihnen primär die »Hörweisen« (zum Bereich der »Rezeption« gehörig) eingehend behandelt. Doch gerade die in diesem Zusammenhang präzisierte, spezifischen Fassung des schon bei Alt virulenten Topos vom »adäquaten Hören« zeitigt anthropologische und ästhetische Implikationen, denen nachzugehen an dieser Stelle lohnenswert erscheint.

IV. 3.1. Jugendliches Musikverhalten und adäquates Musikhören in einer veränderten medialen Umwelt

Bereits der Titel von Venus' Konzeption bezeichnet eine Abkehr von der unangefochtenen Vorrangstellung des Singens im Musikunterricht. Deren Unangemessenheit wird begründet mit Blick auf die »Veränderung der allgemeinen Musiksituation, die bewirkt, daß eine bestimmte musikalische Verhaltensweise gegenüber einer anderen vorrangig wird« (Venus 1984 [1969], 48). Das Primat des Hörens soll das Primat des Singens ablösen und installiert wie bei Michael Alt (s. o.) auf diesem Wege einen Mythos adäquaten Hörens (vgl. Schatt 2008, 142f.). Eine Basis dafür bilden Diagnosen des gegenwärtigen Umgangs von Jugendlichen mit Musik, die teilweise ebenfalls vertraut klingen: Die Schüler könnten zwar frühzeitig aus einem breiten Musikangebot wäh-

len, doch beruhe diese Wahl auf »Manipulation« (Venus 1984 [1969], 16). Das in ihrer Freizeit gepflegte »Singen als Vitalanliegen« (ebd., 16) solle als »funktionales Singen« zwar einen Platz im Musikunterricht bekommen, doch solle und könne man sich ihm nicht mit der gleichen »Arbeitseinstellung und Konzentration« widmen, wie »qualitativ wertvolle[m] Liedgut« (ebd., 18). Vielmehr erfülle es im Musikunterricht eine ähnliche Funktion wie in der Freizeitgestaltung der Jugendlichen: Es diene »primär der Entspannung, der Auflockerung« und könne »nach anstrengender Arbeit zur Aufmunterung der Klasse beitragen (ebd., 19).[34] Venus stellt eine interessante Parallele her zwischen dem usuellen Singen der Jugendlichen seiner Zeit und der früheren Praxis einer an Jugendmusik orientierten Musikpädagogik: Beide sprechen einen »Vitalbereich« des jungen Menschen an, vernachlässigen dabei jedoch »künstlerische« Aspekte sowie den Anspruch »einer fachmusikalische[n] Leistungssteigerung« (ebd., 17). Bildete bei Jöde noch die menschliche Lebens- und Schöpfungskraft die Essenz seiner Bemühungen um den »Neuen Menschen«, wird hier das »Vitale« zum gegenüber dem Sonderbereich von (Kunst)Musik Anderen. Obwohl die Qualität des Umgangs mit Musik für Venus – im Unterschied zu Alt – entscheidender ist als die Wahl des konkreten »Gegenstandes«, führt dies nicht zu einer weitreichenden »Öffnung« des Musikbegriffs: Der Umgang ist bei Venus mit dem Hörobjekt immer auch normativ über den Topos der »Adäquatheit« verbunden. So soll beispielsweise »künstlerisches Singen« an »qualitativ wertvollem Liedgut« praktiziert werden, während »funktionelles Singen« das »dem heutigen Jugendlichen gemäße Vital-Musiziergut« erfordere (ebd., 18). Während also im Bereich usueller Musikausübung die Musik dem Menschen »gemäß« sein soll oder bereits ist, muss sich der Mensch im »höheren« Bereich von Kunstmusik dieser erst (durch eine Leistungssteigerung) gewissermaßen selbst »gemäß machen«. Hier stellt also die Musik weiterhin – ähnlich wie bei Alt – ein »Vor-Bild« dar, in das der Mensch sich ei-

34 Und doch korrespondiert die Einsicht in die Vielfalt der Hörweisen zumindest im Grundsatz mit einer wahrgenommenen Vielfalt von Musikkultur. Die Entscheidung für eine Einbeziehung von »U-Musik« im Musikunterricht wird dabei charakteristischer Weise nicht aufgrund von Wertschätzungen ihrer Eigenschaften als »Gegenstand« getroffen, sondern aufgrund des Angebots an bestimmten Hörweisen, das sie für den Hörenden bereitstellen kann.

nerseits selbst zu setzen hat, in das er andererseits durch Unterricht zu setzen ist.

Anders als bei Alt wird »Adäquatheit« nicht in erster Linie aus einem »Anspruch des Kunstwerkes« vor dem Hintergrund einer normativen Ästhetik abgeleitet, sondern wird als abhängig von der Situation, der subjektiven Emotionalität sowie der Intentionalität des Hörers beschrieben (Venus 1984 [1969], 3). Das Primat des Singens wird nicht allein aufgrund einer kritischen Einschätzung des Wertes funktionellen Singens oder infolge einer generellen Absage an Lied und Gesang als einem möglichen Zugang zur »Kunstmusik« in Frage gestellt. Vielmehr sei die damit implementierte Hierarchie der Umgangsweisen nicht mehr zeitgemäß in einer veränderten Umwelt der Schüler, die nicht länger durch die Einbindung in örtliche Gesangsvereine und Kirchenchöre bestimmt sei. Zu früheren Zeiten habe zwischen den Musikpraxen im »Leben« und in der Schule noch eine sinnvolle Beziehung bestanden (ebd., 11), doch haben sich durch den Einfluss technischer Mittler die Weisen außermusikalischen Musikerlebens und die geschmacklichen Präferenzen geändert (ebd., 12f.). Didaktische und methodische Entscheidungen müssen dem Rechnung tragen und »im Hinblick auf die konkrete historische Situation getroffen werden« (ebd., 13). Eine »Motivation des Schülers« für ein Absingen vom Blatt sei kaum mehr möglich, da sich ihm der »Sinn der Zielsetzung« schon aus soziokulturellen Gründen nicht mehr erschließen könne (ebd., 51). Das Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff wird im Vergleich zu Alt mehrwertig, da der Mensch mit seinen Interessen und Umgangsweisen als Reflexionsmoment – nicht allein als ein »In-Form-zu-Setzender« – einbezogen wird.

Trotz dieser Sensibilität für mögliche Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler prägt die Annahme, bestimmten Werken können je angemessene Hörweisen zugeordnet werden (wenngleich im Hinblick auf bestimmte Personen und Situationen abgewogen werden müsse, vgl. ebd. 33f.), die Strukturierung des Lehrgangs. Zwar wird das Band zwischen der Beschaffenheit des Erklingenden bzw. Notierten und der passenden menschlichen Rezeptionsweise im Vergleich zur »Didaktik der Musik« etwas gelockert, doch bildet auch bei Venus noch »die Musik« die Referenz:

> »Es sind durchaus Situationen denkbar, in denen man einen Schlager mit der Intensität, die sonst nur dem musikalischen Kunstwerk gegenüber angemessen erscheint, verfolgt, und andererseits eine Mozart-Symphonie als Divertissement hört, *ohne dem musikalischen Wert der Komposition gerecht zu werden*« (ebd., 34; kursive Hervorhebung MS).

Das Ziel einer Befähigung der Schüler zu einer *freien* Verfügung über verschiedenste Hörweisen (vgl. ebd., 35) muss auch deshalb hinterfragt werden, weil es auf dem Wege der Instruktion zu erreichen versucht wird. Diesem Spannungsverhältnis widmet sich der folgende Abschnitt.

IV. 3.2. Umgangsweisen, Hörarten und Musikbegriff

Venus ist nicht auf eine wissenschaftliche Gesamtschau möglicher Arten musikalischen Hörens aus, sondern auf konkrete Hilfestellungen für Musiklehrer in verschiedenen Unterrichtssituationen. Diese erfordern nicht nur verschiedene, jeweils im Hinblick auf ihre »Angemessenheit« auszuwählende Hörweisen, sondern auch entsprechende Methoden der Einübung, die im Verlauf des Buches im Stile eines Lehrgangs entfaltet werden. Das Hören wird von Venus als »*das* Grundverhalten« zur Musik bezeichnet (ebd., 24; dort auch die kursive Hervorhebung), welches in übergreifender Weise die von ihm benannten fünf musikunterrichtlichen Verhaltensweisen bestimmt (1. Produktion, 2. Reproduktion, 3. Rezeption, 4. Transposition und 5. Reflexion; vgl. ebd., 21f.). Die Bedeutung des Hörens als Voraussetzung für jede musikalische Betätigung rechtfertige eine stärkere Gewichtung des Bereichs der Rezeption:

> »Was sich allerdings als neue Aufgabe in der gegenwärtigen Situation stellt, ist, daß man nicht mehr nur die Verhaltensweisen der Produktion und Reproduktion in den Dienst dieser Höraufgabe stellt, sondern die Rezeption selbst hierfür heranzieht, mit anderen Worten, daß man beim Hören das Hören ausbildet und vertieft« (ebd., 24).

Bei aller Praxisbezogenheit gibt es eine theoretische Reflexion über »Musikhören«, die eine Differenzierung des Begriffs vor dem Hintergrund bestehender Ansätze vornimmt: Die von Michael Alt, Hermann Rauhe und Hildegard Krützfeld-Junker benannten Hörweisen werden

synoptisch vorgestellt, jedoch nicht in fachwissenschaftlicher Absicht ergänzt oder verbessert, sondern didaktisch reduziert und auf eine Zielbestimmung hin fokussiert: Die Schüler sollen »möglichst viele Hörarten kennen und beherrschen lernen, um sich die für ihre Zwecke angemessen erscheinenden aus einem großen Angebot auswählen zu können«. Dabei wird ein Akzent auf den Erwerb der »komplizierteren Hörweisen« gelegt: auf die »cogitative Rezeption« (Rauhe) und das »beseelende Musikhören« (Alt). Der Rekurs auf die Anthropologie Helmuth Plessners inspiriert bei Venus eine Synthese formalästhetischer (i. S. Hanslicks) und gefühlsästhetischer Positionen (in der Fassung Kretzschmars): Musikunterricht solle über die verschiedenen Hörweisen zu der Einnahme »exzentrischer Positionalität« befähigen (vgl. Schatt 2008, 156f.). Die angestrebte Höreinstellung sieht Venus daher in der Formel »Mitgenommenwerden durch die Töne und doch zugleich nie die Herrschaft über dieses Mitgenommensein zu verlieren« begriffen (Venus 1984 [1969], 47; dort kursiv). Diese Vereinigung von Ergriffensein und Begreifen könne im Musikunterricht allerdings nur durch eine Einbeziehung von Notation möglich werden (vgl. ebd.).

Die fachwissenschaftliche und musikästhetische Positionierung zeitigt hier nicht nur methodische Konsequenzen, sondern perpetuiert auch eine anthropologische Anschauung: Der Mensch wird sozusagen »aufgeteilt« nach seinen Vermögen zum bewussten – verstandesmäßigen – Hören sowie zum »ergriffenen« Hören. Der Lehrgang wird demzufolge zwar zweiteilig gestaltet, da jedoch nur ersterer Aspekt in einem kontinuierlichen Lehrgang im »Hören mit Noten« gezielt geschult werden könne, erscheint der zweite – da er oft nur »schlagartig, unerwartet und mehr durch ein Zusammenwirken günstiger Bedingungen als durch ständige Übung« (ebd., 62) in Kraft gesetzt werden könne – in dem angehängten zweiten Teil des Lehrgangs eher unterbelichtet (vgl. hierzu ebd., 146ff.[35]). Hier zeigen sich in großer Deutlich-

35 Auf diesen Seiten werden drei »Möglichkeiten zur Ergänzung des Hörlehrgangs« vorgestellt, in denen die – sehr fokussierte und die Schüler stark beanspruchende – Methodik etwas gelockert wird, ohne jedoch in Spielereien ohne Bezug zum eigentlichen Anliegen von Venus' Unterricht zu verfallen: So könne den eigentlichen Hörübungen ein vorbereitender Umgang mit einer Komposition vorangestellt werden, durch den diese zunächst lediglich

keit Anlässe für die Kritik Richters und anderer (siehe Kapitel IV. 6.) an einem verengenden, primär an einer Sachwahrnehmung mittels musikalischer Rationalität denn an Sinnlichkeit, Emotionalität und leiblich bzw. körperlich grundierter Erfahrung interessierten Verstehensbegriff: Das Bemühen um »die dringend zu wünschende Versachlichung des Musikunterrichts und die stärkere Forderung nach verstandesklarer Arbeit« in Absetzung von einer »vorwiegend irrationale[n] musische[n] Betätigung der vergangenen Jahrzehnte« (ebd., 61) schafft eine klare Hierarchie unter den genannten Verhaltensweisen und gibt den weitgehend planbaren, in einem überschaubaren Bereich zu vollziehenden kognitiven Prozessen musikalischen Lernens den Vorzug gegenüber spontanen, unvorhersehbaren und nur schwer interpretierbaren Entäußerungen gefühlsmäßigen Ergriffenseins. Die Fokussierung auf einen bestimmten, isolierten Bereich menschlichen Vermögens steht in engem Zusammenhang mit dem zugrunde gelegten Musikbegriff, wie sich an der Gliederung des Hauptlehrgangs zeigt. Dieser teilt sich in Übungen

- zur »Ausbildung des sensorischen Unterscheidungsvermögens«,
- »zum Erfassen von Notationsprinzipien«,
- »zur Steigerung des musikalischen Gedächtnisses« sowie zum »Zuordnen von einfachen akustischen Phänomenen zu einem Notenbild«,
- zur Übertragung »akustisch wahrgenommener Eindrücke in freie und konventionelle Notationen«,
- zur Ableitung »einfache[r] Klangerwartungen« aus Notentexten sowie
- »im Mitlesen von Notentexten während ein Musikwerk erklingt« (alle Zitate ebd., 63).

»punktuelle Bekanntheitsqualität« (ebd., 150) erhalte, z. B. in Form eines »musikalischen Quiz'« (ebd., 155). Auch könne das Hörerlebnis »durch elementares Instrumentalspiel« (ebd., 158) angebahnt werden oder ein »[p]eriodisches Hören von Musikwerken« (ebd., 169) eingeschoben werden, bei dem die Kinder in »ungezwungene[r] Atmosphäre […] frei ihre Ansicht äußern und Bemerkungen zu den Stücken machen dürfen« (ebd., 171). Besonders die Auslagerung dieses letzteren Aspekts an den Randbereich der Lehrgangskonzeption lässt erahnen, welch kleiner Spielraum von Bedeutungszuweisungen den Schülern in der Regel gelassen werden soll (s. u.).

Venus zufolge geht es in diesem Teil darum, »Musik unter rein musikalischen Gesichtspunkten zu betrachten« (ebd., 146). Die spezifische Faktur des Erklingenden, die in ihm wirksamen Formprinzipien und musikalischen Parameter (Tondauer, Tonhöhe, Dynamik, Klangfarbe) in Verbindung mit der Ebene ihrer Bezeichnung bilden für ihn die Essenz von Musik, zu der der Mensch vordringen soll, weitgehend ohne ästhetische Urteile, Interpretationen, Zuweisungen von Sinn, Bedeutung und Bedeutsamkeit vorzunehmen. Der Lehrgang ist damit primär auf Umgangsweisen gerichtet, die die Fähigkeit einer Verknüpfung akustischer Eindrücke mit dem Notenbild fördern und die Entwicklung eines inneren Hörens zum Fernziel haben. Pädagogische Erfahrungen um die Schwierigkeiten dieses Vorhabens und die Möglichkeiten und Grenzen seiner Erlernbarkeit für die Mehrzahl der Schüler – deren Einschätzung auf Vermutungen im Sinne eines personalen Schülerbildes beruhen – führen Venus zu einer eher realistischen als idealistischen Zielsetzung: Ein Hören nach Noten, d. h. das »Umsetzen eines Notenbildes in adäquate innere Klangvorstellungen unter Verzicht auf äußere, reale Klangerfahrung« (ebd., 53) – wie noch von Adorno in seinen »Dissonanzen« gefordert – erfordere eine spezielle musikalische Begabung, die vermutlich darüber hinaus »typologischen Dispositionen unterworfen« sei. Angestrebt werde solle – im Sinne einer didaktischen Reduktion – daher »nur« ein Hören mit Noten, »bei dem durch einen beständigen Wechsel von akustischem Aufnehmen und dem Zuordnen der entsprechenden optischen Zeichen Orientierungshilfen geschaffen werden, die das Mitvollziehen eines Werkes erleichtern und eine Diskussion über Musik schlechthin erst ermöglichen« (ebd., 53). Die Sollensvorstellungen werden konzipiert auf der Basis eines auf persönlichen Erfahrungen mit Lernvoraussetzungen (unter die Venus auch situative und motivationale Fragen fasst; vgl. ebd., 51) und mit der Lehrbarkeit spezifischer Fertigkeiten gegründeten Menschenbildes sowie eines Musikbegriffs, bei dem die Notwendigkeit der Schriftkenntnis logische Folge aus der engen Beziehung zwischen abendländischer Musikentwicklung und Notat ist (vgl. ebd., 52). Hier zeichnet sich ein Kausalverhältnis ab, bei dem der Beherrschung von Techniken Vorrang gegenüber der Initiierung emotionaler Prozesse eingeräumt wird: Weil Musik, die es wert ist, im Unterricht

thematisiert zu werden, sich primär dem rationalen Akt der Notation verdanke, soll der Mensch im Unterricht vor allem in seinem rationalen Vermögen gefördert werden, damit angemessen umzugehen.

Bei allen Bekundungen zur Bereitschaft, sich mit vielfältigen Bereichen von Musikkultur auseinandersetzen zu wollen, bildet ein impliziter eurozentrischer Werkkanon die Inhaltsdimension unterrichtlicher Bemühungen. Er gibt die zu erlernenden Fertigkeiten vor wie das Hören mit Noten, eine »sichere[...] Beherrschung der Klangfarben fast aller Orchesterinstrumente« (»innerhalb der ersten vier Schuljahre«; ebd., 72) sowie die Abkürzungen, Symbole und Anordnungen der einzelnen Instrumente in einer Partitur.

Perspektiven für jene »Diskussion über Musik schlechthin« werden freilich nicht aufgezeigt, weshalb die Gliederung durchaus droht, im Bereich des Propädeutischen zu verbleiben (ähnlich wie auch die Konzeption Janks, s. u. Kapitel IV. 10.): Zunächst soll die Fähigkeit zur Unterscheidung von dynamischen Werten, danach von Tonlängen, Tonhöhen und Zusammenklängen geradezu »trainiert« werden, obwohl sie »erst, wenn sie in Beziehung zu einem Kunstwerk gesehen wird, sinnvoll und notwendig erscheint« (ebd., 65). Dennoch kann der Abstand zu einem Verständnis musikalischer Elementarlehre wie bei Jöde kaum groß genug eingeschätzt werden: Das Kunstwerk bildet jederzeit das – wenn auch implizite – Ziel, zu dem die Vorübungen führen (zunächst wirklich allein im Sinne von anleiten[36]) sollen. Der Weg dorthin müsse – aufgrund des spezifischen Anspruchs, den es durch seine Faktur und seinen Sinngehalt verkörpere – gekennzeichnet sein durch Kontinuität, Systematik, »Willenskraft«, »Durchhaltevermögen«, »eine Arbeitshaltung […], daß etwas gelernt werden soll« (ebd., 63) und »Exaktheit«, erfordere also die »volle Aufmerksamkeit der Schüler« (ebd., 64). Da Musikwerke in erster Linie Ergebnisse einer differenzierten und differenzierenden, komplexen geistigen Tätig-

36 »Sollen die Hörbemühungen nicht wiederum nur als eine neue Variante spielerischen Tuns angesehen werden, ist es nötig, die Übungen bereits beim ersten Mal in einer Form durchzuführen, die beibehalten werden kann und die stets die volle Aufmerksamkeit der Schüler erfordert. Da es hier ausschließlich um den Erwerb von Fähigkeiten geht, ist ein Impulsunterricht, der – wie es später nötig sein wird –, darauf abzielt, die Kinder zum Äußern von eigenen Vermutungen zu bringen, unangemessen« (ebd., 66).

keit – nicht performativer, körperlich-motorischer Akte – seien, müsse eine entsprechende, durch »konzentrierte[s] Wahrnehmen«, »Ausdauer« und Aufmerksamkeit (ebd., 71) geprägte Form des Umgangs etabliert und gepflegt werden. Mensch und Musik sollen in ein geradezu »ideelles«, »reines«, d. h. von instrumentalen und vokalen Schwierigkeiten bei der Reproduktion – allerdings auch von emotionalen und wertenden Zuschreibungen – unverstelltes Verhältnis gesetzt werden.

IV. 3.3. Hören und Lesen: Orientierung des Kindes in der musikalischen Welt

Während Michael Alt Schulmusikunterricht gewissermaßen als »Enklave« bildungsrelevanter Musik inmitten der verheerenden Strömungen von Medieninvasion und Kulturindustrie konzipiert, betont Venus die Bedeutung eines produktiven Umgangs mit den medialen und damit auch soziokulturellen Veränderungen (ebd., 18). Schallplatte und Tonband werden als »*unentbehrliche* Arbeitsmittel« betrachtet, um »*jede Art von Musik* an das Kind heranzutragen« (ebd., 23; dort auch die kursiven Hervorhebungen). Die Möglichkeit der klanglichen Vergegenwärtigung entbinde von der zeitintensiven Arbeit an vokalen und instrumentalen Fertigkeiten und schaffe die Voraussetzung für die intendierte Form der Begegnung des Menschen mit Musik als einer geistigen Aufnahme von Klängen in Verbindung mit Zeichen.

Die Auswahl der Inhalte wird aus einem gewissen (von Bach über Mozart bis Stravinsky reichenden, aber nicht näher begründeten) kunstmusikalischen Werkkanon getroffen, aber dennoch Annahmen und Erkenntnissen über das Rezeptionsvermögen der Schüler entsprechend formatiert. Venus sieht in der technischen Reproduzierbarkeit von Musik die Chance, die Entwicklung der geistigen Aufnahmefähigkeiten der Schüler von instrumental- bzw. stimmtechnischen Fertigkeiten zu entkoppeln und so effektiver zu fördern. Er verwirft dabei für das Hören, was für die technische Reproduktion notwendig erscheint: die langwierige Erarbeitung von Elementarem als Voraussetzung von Komplexem.[37] »Es ist eines der verhängnisvollen Vorurteile

37 Jank nimmt eine ähnliche Staffelung in seinem »Aufbauenden Musikunterricht« gleichermaßen für produktive, reproduktive wie rezeptive Umgangsweisen an (s. u. Kapitel IV. 10.).

in der Musikpädagogik, daß man, ohne hinreichende Versuche durchgeführt zu haben, Kindern das Verständnisvermögen für komplexere Werke einfach abspricht« (ebd., 59). Die historische Situation und der technische Fortschritt kommen also der Förderung eines »angemessenen Verhältnisses« von Mensch und Musik entgegen: Da nahezu alle Musikwerke sowohl klanglich als auch visuell jederzeit reaktualisierbar sind, müssen Bildungsinhalte nicht mehr nach dem Gesichtspunkt einfacher Sing- und Spielbarkeit sowie auditiver Fasslichkeit ausgewählt werden, sondern nach dem Verhältnis zwischen dem – wenn auch nur vermeintlichen – Anspruch des Werkes und dem – vermuteten – kindlichen Verständnisvermögen. Auch wenn die Orientierung an einem aus heutiger Sicht überholten abendländischen Kunstwerkbegriff bei Venus konstitutiv ist und ebenso wie bei Alt zu einer gewissen Verengung des musikunterrichtlichen Inhaltsbereichs führt, ist Venus doch an einer Hinwendung zu musikalischer Vielfalt gelegen in dem Sinne, dass durch die Entkopplung von »Unterrichtsarbeit« und »Reproduktionsmöglichkeiten der Schüler« nun »sämtliche musikalische[...] Verhaltensweisen« an »geeignet erscheinende[n] Musikwerke[n] aller Zeiten und Gattungen« geübt und gepflegt werden können (ebd., 60). Die Abwendung von einer musikalischen Elementarlehre ist sowohl fachhistorisch mit Blick auf musische Erziehung und Jugendmusikbewegung motiviert (wo man sich an »Kleine Stücke großer Meister« hielt oder sogar gleich kleinen Meistern den Vorzug gab und dabei »Durchsichtigkeit mit Dürftigkeit« verwechselte; ebd., 59), als auch musikästhetisch: Da das »Kunstwerk« gerade durch seine Geschlossenheit und das ganzheitliche Zusammenwirken seiner Elemente ausgezeichnet sei, sei auch in der Gesamtschau des von ihm vorgestellten »Ganzen« eine wichtige Verstehensvoraussetzung zu sehen: »Das hörende Mitvollziehen musikalischer Formen und das Erfassen von Gestaltungsprinzipien läßt sich hingegen nur an wirklichen Kunstwerken schulen« (ebd., 124). Von diesem Musikbegriff aus schließt Venus auch auf Rezeptionsvoraussetzungen der Schüler: So seien einfach gehaltene Stücke ohnehin oft sperriger als ein »farbig instrumentiertes Werk wie Händels ›Wassermusik‹ oder Strawinskys ›Petruschka‹, da die sparsame Verwendung der Kunstmittel die Aufmerksamkeit weniger erregt und daher ein größerer Wille zum Zuhören aufgebracht

werden muß« (ebd., 59). Der Mensch findet in »wirklichen Kunstwerken« die Entsprechung zu seinem eigentlichen Können und Wollen; als objektive Entitäten präsentieren sie sich ihm in Formen, Strukturen und Gestalten als Aufgaben und Betätigungsfelder des Geistes.

Venus öffnet also vorsichtig den musikunterrichtlichen Inhaltsbereich dadurch, dass er den jeweiligen Umgang stärker als den konkreten Gegenstand gewichtet und die Bereitschaft zu einer Einbeziehung von »U-Musik« zumindest andeutet. Dieser Vorgang geht mit einer ebenso vorsichtigen Neubestimmung der Lehrerrolle einher, da den Schülern durchaus eine außerschulisch erworbene sachliche und musikalisch-technische Kompetenz zuerkannt wird: »Es sind gewiß nicht die schlechtesten Stunden, in denen ein Lehrer seine Schüler aufrichtig gefragt hat und bereit war, etwas von ihnen zu lernen« (ebd., 40). Doch kann kein Zweifel daran bestehen, dass dies die Ausnahme sein soll: Der Lehrer ist im Besitz eines Wissens und Könnens in Bezug auf die »komplizierteren Hörweisen« (ebd.) als dem maßgeblichen musikunterrichtlichen Inhaltsbereich. Nicht zu übersehen ist dabei, dass die Inhaltswahl vor allem deshalb kaum für den Schüler transparent werden kann, da die lehrgangsmäßige Erarbeitung vornehmlich kognitiv-auditiver Fertigkeiten im Zusammenhang mit Musikhören (Musiklernen) nicht an eine sprachbasierte Interpretation des Erarbeiteten (Musikverstehen) angebunden wird. Der formaldidaktische Erwerb von »Kompetenzen« erfolgt zwar *an* Musikwerken, doch werden die Kriterien ihrer Auswahl – ihre angenommene musikgeschichtliche Geltung oder ihr jeweils eigener Wert und Sinngehalt – nicht explizit gemacht. So scheinen sie einzig nach ihrer Eignung für den Erwerb bestimmter Hörweisen ausgewählt, so dass paradoxer Weise das Werk gelegentlich zum Instrument für die Schulung bestimmter Umgangsweisen wird, die doch eigentlich mit Blick auf ihre Adäquatheit nach Vorgabe des Werkes gewählt sein sollen.

Venus ist sich durchaus bewusst, dass die Unterrichtinhalte für die Schüler nicht von selbst relevant sind, sondern es erst werden müssen: So sollen sie die Notwendigkeit von Notation dadurch erfahren, dass sie von ihr als Gedächtnisstütze zum Einprägen einer Folge von Tönen Gebrauch machen (nach Venus nehmen sie damit eine »Entdeckungs-

einstellung« [ebd., 99] ein). Eine selbst erfundene, behelfsmäßige Notation soll nach und nach differenziert werden und sich allmählich der traditionellen und gültigen Notationsweise annähern (Gruhn wird sich dieser Methode später aus kognitionspsychologischem Interesse in verschiedenen empirischen Settings erneut zuwenden; s. u. Kapitel IV. 11). So sind etwa melodische Bewegungen in Linien darzustellen oder Instrumentationen in »Klangfarbenpartituren« festzuhalten (vgl. ebd., 120ff.).[38] Auch nimmt Venus situative und motivationale Aspekte in den Blick (vgl. ebd., 51). Doch da letztlich »das musikalische Kunstwerk« (welches von Venus nicht, wie von Alt im Rekurs auf Hartmann, theoretisch modelliert wird, sondern auf das nur aus einer Zahl von Beispielen induktiv geschlossen werden kann) das Ziel vorgibt, für dessen Erreichen die Verknüpfung von Erklingendem und Notat als essentielle Voraussetzung angenommen wird, wird den Schülern zu keinem Zeitpunkt eine wirkliche Entscheidungsfreiheit in Bezug auf unterrichtliche Inhalte oder Methoden eingeräumt. Zudem sind die Möglichkeiten für Bedeutungszuweisungen eng begrenzt: Entweder gibt es nur richtige oder falsche Lösungen, oder aber minimale Auswahlmöglichkeiten für »ästhetische Entscheidungen« (ebd., 99), z. B. hinsichtlich der Frage der Fortführung eines Melodieanfangs. Die Schüler sollen letztlich eine musikwissenschaftliche Klassifikation von Zeichen einüben und verinnerlichen (vgl. hierzu ebd., 101ff.). Musiklernen meint bei Venus zuerst eine Identifikation von Erklingendem und Bild; eine Einübung von »Vorhandenem« und »Bewährtem«, ohne zu berücksichtigen, dass das Einzuübende für die Schüler noch nicht vorhanden ist und sich für sie auch noch nicht bewährt hat. »Musik« dürfte sich für sie zunächst als eine Konfiguration von Zeichen darstellen, die nicht Mittel zur Erschließung des Erklingenden, sondern Eigenschaften dieses tönenden Etwas selbst sind.

IV. 3.4. Bilder zwischen Kontinuität und Differenz

Sowohl Alt als auch Venus entwerfen in ihren Konzeptionen Menschenbilder und Musikbegriffe in Opposition zu musischen und ju-

38 Wir werden im folgenden Kapitel sehen, wie in dem Lehrwerk »Sequenzen« graphische Notation vom Hilfsmittel der Rezeption zu einem Bestandteil von Musik wird.

gendbewegten Anschauungen. Der Mensch soll sich im Modus von ästhetischer Rationalität geistig mit Kunstwerken auseinandersetzen. Dafür reiche es nicht aus, auf spontane Entladungen seiner schöpferischer Kräfte zu warten, sondern er müsse kontinuierlich Anstrengungen in engem Bezug zur »Sache« Musik auf sich nehmen. Während Alt eher von deren spezifischer Faktur (vorgestellt nach Hartmanns Schichtmodell) ausgeht, präzisiert Venus die ihr seiner Ansicht nach angemessen Umgangsweisen. Beide Autoren konzipieren Musikunterricht analog zu einem impliziten, »abendländischen« und eurozentrischen Werkkanon, um den die Lehrperson zu wissen hat und dessen Bedeutung außer Frage steht. Während Alt einen Schwerpunkt auf die Ermöglichung von Musik-Verstehen mittels einer »praktikablen Auslegungslehre« setzt, steht bei Venus ein eher auf technisch-sensorische (auditive und visuelle) »Grundfertigkeiten« gerichtetes Musiklernen im Vordergrund: »Angestrebt ist bei ihm primär eine Sach- und nicht eine Kunstwahrnehmung« (Schatt 2008, 156f.). Der Aufbau einer musikalischen und musikbezogenen Vorstellungswelt (bei Alt immer auch im Zusammenhang mit der Schulung diskursiver ästhetischer Kritikfähigkeit) erhält den Vorzug vor der klanglichen Aktualisierung von Musik in Produktion und Reproduktion. In beiden Fällen ist diese zu schaffende »Welt« zudem räumlich konzipiert: Bei Alt als eine Schau von sinnhaltigen musikalischen Objektivationen *qua* menschlicher Vorstellungskraft, bei Venus als ein System von Zeichen und deren klanglichen Entsprechungen, dessen Ordnung und »Systemhaftigkeit« von den Schülern durch die Einübung von – als adäquat vorgegebenen – Umgangsweisen herzustellen ist.[39] Venus' Position kann innerhalb der in dieser Arbeit untersuchten Konzeptionen an einer Schwelle verortet werden, an der der konstitutive Zusammenhang musikunterrichtlicher Inhalte mit Weisen menschlichen Umgangs zwar wahrgenommen wird, ohne allerdings diesen Weisen selbst und ihren kognitiven, psychischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen die Bedeutung

39 Als Voraussetzung dafür sollen die Schüler beispielsweise lernen, »sich für jedes Stück eine *Taktleiste* zu erstellen, an der die zeitlich ablaufenden, flüchtigen akustischen Eindrücke räumlich fixiert und bei einer Wiederholung erneut erwartet werden können« (ebd., 111; dort auch die kursive Hervorhebung).

beizumessen, die ihre eingehende (z. B. empirische) Erforschung notwendig erscheinen ließe. Dennoch deutet sich bei Venus eine Verschiebung der Bedeutung musikalischen Hörens an, welches nun von einer ästhetischen zu einer psychologischen Kategorie wird (vgl. Schatt 2008, 144): Obwohl auch noch bei Venus wirksam, bildet die Klassifikation von Inhalten anhand eines bestimmten Musikbegriffs nicht länger den zentralen Fluchtpunkt didaktischer Überlegungen, sondern wird ergänzt durch eine Klassifikation menschlicher Verhaltensweisen analog zu einem bestimmten Menschenbild. Diese Tendenz wird sich bei Nykrin und besonders bei Rauhe/Reinecke/Ribke fortsetzen, wo die – auch empirische – Zuwendung zu formalen menschlichen Verhaltens-, Umgangs- und Handlungsweisen die Bedeutung der Inhalte dieser Auseinandersetzung zunehmend verblassen und somit musikästhetische Fragestellungen in den Hintergrund treten lässt. Anders dagegen die Konzepte Richters und Rolles, die gerade die Spezifika einer ästhetischen Ineinssetzung von Mensch und Musik im Modus der Erfahrung herausarbeiten und gegen einen »rational« und »kognitiv« verengten und auf »Distanzierung« (Venus 1984 [1969], 146) gerichteten Verstehensbegriff positionieren. Der Analyse ihrer Erfahrungsbegriffe widmet sich das übernächste Kapitel. Zuvor soll jedoch mit der »Auditiven Wahrnehmungserziehung« eine Konzeption untersucht werden, die zwar historisch eher derjenigen Nykrins zuzuordnen wäre, allerdings aufgrund der spezifischen Konstellation des dort veranschlagten Mensch-Musik-Verhältnisses auffällige Parallelen zu den Schriften Alts und Venus‘ aufweist.

IV. 4. Musikalische Realität als pädagogische Verpflichtung: »Auditive Wahrnehmungserziehung«

Die »Auditive Wahrnehmungserziehung«, die in der Schulbuchreihe »Sequenzen – Musik Sekundarstufe I« (Frisius u. a. 1972) unterrichtspraktisch zur Anwendung kommt, wurde in einer Zeit konzipiert, in der Forderungen nach einer Curriculumsrevision sowie einer Neuorientierung und Modernisierung des Musikunterrichts immer lauter wurden.[40] Zwar sollte weiterhin in Abgrenzung zur Musischen Erziehung Musikunterricht als Hörerziehung konzipiert werden, doch wollte man diese darüber hinaus in einen größeren Kontext ästhetischer Erziehung einbinden: »Ästhetische Wahrnehmungserziehung, auditive Kommunikation, Sensibilisierung der Wahrnehmung – all dies sind Schlagworte, die für die Situation der curricularen Wende kennzeichnend waren.« (Gruhn 2003, 340). Mit der Forderung, Neue Musik nicht nur inhaltlich zu berücksichtigen, sondern Ideen und Vorstellungen, die man mit ihr verband und als ihre Charakteristika ausweisen zu können glaubte, ins Zentrum konzeptioneller Überlegungen zu stellen, positionierten sich die Autoren in einem kämpferisch und leidenschaftlich geführten musikpädagogischen Diskurs (vgl. Schatt 2000, 88ff.). Im Folgenden wird es darum gehen, aufzuzeigen, wie Mensch und Musik in dem hier vorgestellten Unterricht in ein Spannungsverhältnis zwischen modernen Tendenzen aus Kunst und Wissenschaft sowie – im Gewande dieser Modernität mitgeführten – überkommenen ästhetischen Dogmen geraten.

IV. 4.1. Situationsanalyse, Avantgarde, Wissenschaftsorientierung

Die »Auditive Wahrnehmungserziehung« zeigt sich progressiv einerseits durch die Anknüpfung an avantgardistische Strömungen in der Kunst, andererseits durch die Orientierung an moderner wissenschaftlicher Forschung. Die Autoren sehen die Notwendigkeit empirischer Unterrichtsforschung und offener Curriculumentwicklung und ziehen Erkenntnisse von Lern- und Begabungsforschung heran, um Lernende

40 Auf diese Kontexte wird im Kapitel zu Nykrin (IV. 7.) näher eingegangen.

in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung verbunden mit der Frage nach einer optimalen Förderung in den Blick zu nehmen. Unterricht solle Differenzierungen hinsichtlich des Leistungsvermögens der Schüler nicht mehr »von außen« aufgrund organisatorischer und methodischer Notwendigkeiten vornehmen, sondern nach Maßgabe eines Sachverhaltes: »durch das Anknüpfen an die Hörerfahrungen jedes einzelnen, durch Aufgaben, die jedem einsichtig sind, und durch Lösungswege und Vorschläge, zu denen jeder beitragen kann« (Frisius u. a. 1972, 0.12). Dennoch wird der Konzeption eine Analyse der gegenwärtigen Musiksituation vorangestellt, die weniger die Erziehbarkeit, als vielmehr die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen herausstellt. Ein mythisches Wirken seiner medial geprägten Umwelt droht hier, den Menschen in der Wahrung seiner Freiheit und Selbstbestimmung zu tangieren: »Diese musikalische Wirklichkeit aber wird immer stärker bestimmt von den technischen Medien. Sie bewirken, daß heute jeder Mensch von Geburt an mit Musik aller Art umgeben ist, ob er will, oder nicht« (ebd., 0.2; vgl. Schatt 2008, 139f.). Die »Erziehung« zu »auditiver Wahrnehmung« zielt auf die Emanzipation von der Fremdbestimmtheit durch die umgebende Musikwirklichkeit. Mittel dazu ist ihr ein rezeptionstheoretischer Ansatz, der zwei – in engem Bezug zum verfolgten Musikbegriff stehende – Schwerpunkte bzw. Axiome setzt: 1. Die Welt ist voller physikalischer Schwingungen (Schall) und die adäquate Form des Menschen, sich mit ihr auseinanderzusetzen, ist ihre differenzierende und ästhetisierende Wahrnehmung als potentielles musikalisches Material. 2. Da manche Schallereignisse oder Folgen von Schallereignissen zudem Informationen enthalten, ist die adäquate Verhaltensweise in deren Decodierung (»Verstehen«) zu sehen.

Frisius u. a. entfalten dazu einen Lehrgang bestehend aus fünf Themenkomplexen, denen jeweils Lernziele zugeordnet werden: Während die Schüler im 1. Komplex (»Schall«) sensibilisiert werden sollen für akustische Ereignisse der sie umgebenen Umwelt sowie Möglichkeiten erwerben sollen, verändernd und produktiv auf sie einzuwirken, soll in Komplex 2 (»Musik und Sprache«) gelernt werden, innerhalb dieses Hörbereichs Unterscheidungen zu treffen zwischen physikalischen, expressiven und semantischen Dimensionen stimmlicher Entäußerungen. In Komplex 3 (»Hören und Verstehen«) werden Bedeu-

tungen und Wirkungen von Musik als Kommunikationsmittel thematisiert und »Wechselwirkungen zwischen den Hörreaktionen und den ihnen zugrunde liegenden musikalischen Sachverhalten« untersucht (Frisius u. a. 1972, 0.19). In Komplex 4 (»Schalleigenschaften«) sollen Höreindrücke »nach Lautstärke und nach Tonhöhe, nach zeitlicher und räumlicher Ordnung« sowie als »zusammenhängendes Ganzes« bestimmt werden, bevor in Komplex 5 (»Formverläufe«) zeitliche Folgen solcher Schallereignisse als Zusammenhänge mitverfolgt und beschrieben werden (vgl. ebd., 0.26ff.). Komplex 6 stellt die Hörerfahrung in den Kontext einer »Gesamterfahrung« und soll Einsichten in die Interdependenz sinnlicher Eindrücke fördern. Im Folgenden sollen nicht die einzelnen methodischen Schritte abgegangen, sondern vielmehr die für sie konstitutiven und integralen Leitvorstellungen von Musik und Mensch charakterisiert werden.

IV. 4.2. Ästhetisierung und Entschlüsselung der akustischen Umwelt

Musik wird von den Autoren der »Auditiven Wahrnehmungserziehung« in erster Linie als Schall aufgefasst und damit auf den – vermeintlich – »allgemeinste[n] Begriff der Musiklehre« (ebd., 1.1.) zurückgeführt. Damit wird versucht, ästhetischen Leitideen der musikalischen Avantgarde zu entsprechen, die auf eine Erweiterung des Musikbegriffs zielen: Während die *musique concrète* Alltags- und Umweltgeräusche in ihr ästhetisches Programm aufnahm und damit auch in den Status von Kunst zu erheben suchte, arbeitete die elektronische Musik mit einem Material, welches sie selbst aus der Zerlegung von Tönen und Klängen in ihre physikalischen Grundbestandteile gewonnen hatte. Nicht nur Komponisten, sondern auch die Autoren der »Sequenzen« wähnten sich damit näher an der Natur der Musik und des Menschen: Die Ausweitung des Musikbegriffs auf den »Gesamtbereich des Hörbaren« (oder vielmehr: die Einsicht, alles Hörbare sei ästhetisch relevant) schien dazu zu verpflichten, den Menschen zu einer differenzierten auditiven Gesamtwahrnehmung zu erziehen. Übersehen wurde, dass die Trennung von Grundton und Obertönen, die Spektralanalyse und Klangsynthese nicht (oder zumindest nicht

allein) »die« akustische Realität abbilden, sondern eine mit Wertungen versehene subjektive Realität intentional konstruieren.

Diese Bedeutungszuweisungen werden durch die ungebrochene Übertragung auf Unterricht[41] nicht allein perpetuiert und verabsolutiert (und führen damit einen »naturalistischen Kurzschluss« herbei), sondern darüber hinaus mit anthropologischen Kategorien enggeführt. Da »die Hörwelt des Menschen [...] Teil seiner Umwelt« sei, sei der Bereich des Hörens Teil »der gesellschaftlichen Verflechtung unserer Existenz« (ebd., 1.1). Die Einsicht in diese Verflechtung sowie in Möglichkeiten ihrer Veränderung wird zu einem wichtigen Ziel von Musikunterricht, der damit auch Persönlichkeitserziehung zu leisten habe: »Die Entfaltung und Verfeinerung des Hörsinns gehört zur Entwicklung der Person« (ebd.). Doch erweist sich die »Erweiterung« des Musikbegriffs auch als eine Reduktion: Dasjenige, um das erweitert wird, wird absolut gesetzt und führt damit zu der Festlegung und Eingrenzung jener Phänomene, an denen besagte »Entfaltung und Verfeinerung« betrieben werden sollen. Schatt spricht in diesem Zusammenhang von »einer radikal positivistisch verkürzenden Phänomenologie«, die »in Verbindung mit einem Kommunikationsmodell, das Musik auf ein Kommunikationsmittel reduzierte« dazu führte, dass »eine notwendige Bedingung für Musik – Schall zu sein – zu einer hinreichenden hypostasiert« wurde (Schatt 2000, 90).

Ähnliches gilt auch für die zweite, die semantische Dimension des Musikbegriffs: Da Musik sich mit der Sprache ihre akustische Phänomenalität teile, wird sie als potentieller Träger von Bedeutungen und Informationen aufgefasst. Basierend auf einem simplifizierenden Kommunikationsmodell (vgl. Frisius u. a., 3.21) wird das Verhältnis von Musik und Mensch als dasjenige von Botschaft (versandt durch

41 »Für die Autorengruppe ergab sich daraus [aus Unterrichtsversuchen und -erfahrungen mit moderner Musik, MS] die Notwendigkeit, auch eine neue Allgemeine Musiklehre zu entwickeln. Die vorläufigen Ergebnisse haben sich im Grundraster des Unterrichtswerkes niedergeschlagen: in der Analyse des Schalls als eines musikalischen Phänomens, in der Parameteranalyse (Analyse nach Schalleigenschaften) und der daraus abgeleiteten Beschreibung von Formverläufen sowie in den Anregungen zu Gestaltungsaufgaben und musikalischen Aktionen« (ebd., 0.13). Die Sequenzen stellen sich als eine Antwort auf die Frage dar, »ob und wie sich aus der Analyse des musikalischen Materials didaktische Konsequenzen ziehen« lassen (ebd., 0.12).

den Komponisten) und Empfänger formatiert. Dieses Verständnis bestimmt zu einem großen Teil die Wahl der »Gegenstände« sowie die Umgangsweisen des Unterrichts. Wenn »Kunstmusik« thematisiert wird, geschieht dies einerseits in Bezug auf die Frage, in welchen Werken auf welche Weise Alltags- und Umweltschall einbezogen oder stilisiert werden. Anderseits wird – an gegebener Stelle im Lehrgang – Musik gewählt, in der die Bedeutungszuweisungsmöglichkeiten (Orgass) durch die Verwendung konventionalisierter Figuren intentional gelenkt und in ihrer Kontingenz reduziert werden. So wird Programmmusik – wohl als vermeintlicher Vorläufer der *musique concrète* – zu einem dankbaren Unterrichtsgegenstand (vgl. ebd., 1.17ff.). Die jeweiligen Werke (oder vielmehr Werkausschnitte) werden nun nicht länger nach ihrer musikalischen Form, musikgeschichtlichen Einordnung, Geltung oder Komplexität kategorisiert und problematisiert, sondern z. B. nach den in ihnen »zitierten« Vogelarten (vgl. ebd., 1.20ff.). Dieser Ansatz gleich jedoch weniger einer (hermeneutischen) Interpretation, als vielmehr einer Identifikation von Schallereignissen, einem »Erkennen von Etwas als Etwas« (Gruhn). Damit gerät er in die Nähe desjenigen Venus', der eine Auseinandersetzung anstrebte, die dicht »an der Musik selbst« operieren sollte, möglichst ohne diesen Blick durch Deutungen zu verstellen. Freilich differiert hier, *was* identifiziert werden soll: Während es für Venus Töne, Melodien, Akkorde sowie Noten und andere Partiturinformationen waren, analysieren die Schüler in den »Sequenzen« »ein Klangmaterial jenseits von Tonalität und Metrum und entdecken dabei elementare Klangqualitäten und Strukturgesetze« (Frisius u. a., 0.12). Während das Elementare für Venus in seinem Zusammenhang zum Werkganzen gesehen werden soll, ist die Erkenntnis des Elementaren im Rahmen der »Auditiven Wahrnehmungserziehung« selbstgenügsam, weil es von sich aus bereits auf sein kompositorisches Potential jenseits von »Kunst« und »Werk« verweisen soll.

Diese Feststellung wird vor allem dadurch interessant, dass die »Auditive Wahrnehmungserziehung« sich gerade als Gegenentwurf zu »kunstwerkorientierten« Didaktiken verstand (vgl. ebd., 0.1ff.). Diese Ambition schien so weit zu gehen, dass selbst musikalische Erzeugnisse der präferierten Komponisten nicht im Mittelpunkt des Unterrichts

stehen sollten – wenngleich sie natürlich vorkommen –, sondern in erster Linie das Material, die Prinzipien und Leitideen, die in diesen zur Anwendung kommen. Diese Ziele und Mittel werden in den »Sequenzen« von konkreten Produkten losgelöst präsentiert, die erst eine Anschauung davon zu liefern imstande wären, wie Alltagsgeräusche durch ein kompositorisches Anliegen (vgl. Schlothfeldt 2009) und ästhetisch motivierte Entscheidungsprozesse zu Kunst werden können.[42] Die Heraushaltung von allem, dem der Anschein eines »Werkcharakters« anhaften könnte, führt zu einer Verselbstständigung von Kategorien, die isoliert von kompositorischen Schaffensprozessen (die fast immer auch in musikhistorischem Bewusstsein und in Auseinandersetzung mit zu sich selbst Anderem erfolgten) kaum nachvollzogen werden können. Dies gilt in der Folge auch für die Handlungsweisen, die der Mensch in Bezug auf Musik in Anschlag bringen kann und soll: Im Sinne einer »Schule des Hörens« (Frisius u. a. 1972, 0.7.ff.) soll zwar »allgemein« zur Wahrnehmung erzogen werden, doch ist immer schon vorgegeben, auf welche Weise wahrgenommen werden soll: 1. Ästhetisierend, um Schall nicht einfach als Schall, sondern als musikalisches Material zu hören (vgl. ebd., 1.5f.), und 2. verstehend, indem die dem Kommunikationsmittel Musik inhärenten Botschaften entschlüsselt werden (vgl. ebd., 3.1). Zwar soll dem Schüler bewusst werden, dass er selbst gestaltend in seine klingende Umwelt eingreifen kann, doch ist zu fragen, ob sich ihm der Sinn dieses Eingriffs von selbst darstellen wird.

IV. 4.3. Altes im Neuen

Man kann nach dem Gesagten Bedenken gegenüber der Einschätzung anbringen, die »Auditive Wahrnehmungserziehung« habe den »Versuch einer ›Entkunstung der Kunst‹ (Adorno) zugunsten einer Orientierung an Schülern im Zeitalter technischer Mittler« (Harnischmacher 2005, 29) unternommen. Mehr noch: Vielleicht ist der geringe Erfolg der Konzeption gerade darin zu sehen, dass sie das Spannungsverhältnis nicht auflösen konnte zwischen der Forderung, Schüler ihre Erfahrungen einbringen zu lassen und der Festlegung auf eine Musik, die in

42 Es blieb »unberücksichtigt [...], dass erst der Kontext einer absichtsbezogenen Gefasstheit aus einem Etwas ein ästhetisches Etwas macht« (Schatt 2000, 90).

diesen Erfahrungen (noch) keinerlei Repräsentation besitzen dürfte. Damit droht die »Auditive Wahrnehmungserziehung« den Schüler gleichzeitig zu unterschätzen und zu überfordern: Er wird durch einen Lehrgang geführt, der ihm portionierte Ausschnitte einer musikalischen Wirklichkeit darbietet, die für ihn möglicherweise noch keine Relevanz erlangt hat und dies aufgrund der (der Unvollständigkeit der medialen Präsentation geschuldeten) Vorenthaltung von Informationen auch nur schwerlich tun wird. In jenem Ausschnitt von Musikkultur, der als Referenz herangezogen wird, wurde zwar – möglicherweise zu Recht – der Begriff des »Werkes« ebenso in Frage gestellt wie die Maßstäbe, nach denen etwas als »Kunst« zu gelten habe. Doch muss eine bloße Implementation ästhetischer Kategorien moderner Komponisten – die diese erst in langem Bemühen in der individuellen, intensiven Auseinandersetzung mit einer großen Fülle von Musik gewonnen haben – im Unterricht für den Schüler eine Überforderung oder sogar eine »Konfrontation« darstellen. Die Konzeption erweist sich als kunstfern dergestalt, dass sie normative Setzungen vorgibt, statt in einer möglichst freien Unterrichtskultur zur Reflexion kultureller Aushandlungsprozesse über ästhetische Fragen anzuregen. Die Flexibilisierung bzw. Verflüssigung überkommener und starrer Wertmaßstäbe, die die Komponisten Neuer Musik leisten wollten, überlebte in diesem Fall ihre didaktische Transformation nicht. Ebenso wenig gelingt es, die als hermetisch und lebensfern empfundene »Geschlossenheit« von Werken aufzubrechen, da sie nur ersetzt wird durch eine konzeptionell wie medial geschlossene Präsentationsweise. Offenheit wird hier verwechselt mit einer Gleichschaltung alles Hörbaren unter dem Vorwand der Ideologiekritik. Indem »historische Musiken« zu Hörereignissen unter vielen möglichen werden, wird zugleich ihre Geltung relativiert und die ihnen von vielen Menschen entgegengebrachte Wertschätzung desavouiert. Zugleich wird einem Verständnis Neuer Musik die Grundlage entzogen, da die Kriterien, nach denen das »Neue« an ihr definiert werden kann, intransparent bleiben müssen.

Diese Überlegungen zeigen besonders deutlich, dass Menschenbilder und Musikbegriffe nicht Abbilder derjenigen historischen Kontexte

sind, in denen sie generiert werden. Die »Auditive Wahrnehmungserziehung« scheint – sicher ungewollt – Alts »Didaktik der Musik« gedanklich näher zu stehen, als beispielsweise der ebenfalls im Zeichen von Curriculumreform und Wissenschaftswende verfassten »Erfahrungserschließenden Musikerziehung« von Rudolf Nykrin (s. u. Kapitel IV. 7.). Während letzterer nach außer- und vorschulischen Erfahrungen der Schüler fragt und diese gar zum Zentrum des Unterrichtsgeschehens machen will, werden bei Frisius u. a. die Richtung, in die der Mensch erzogen werden soll, von einem vermeintlichen Sein von Musik vorgegeben. Mit der Bestimmung ihrer jeweiligen »Konstituierungsmomente« (vgl. Kapitel III. 3.2.) sind die Bilder also nicht hinreichend charakterisiert, da selbst zentrale Leitgedanken erheblichen Spielraum für didaktisch-konzeptionelle Entscheidungen lassen: Die Übernahme des Begriffs »Kommunikation« führt in den »Sequenzen« zu gänzlich anderen didaktischen Entscheidungen als (wie wir sehen werden) bei Nykrin oder bei Orgass, weil er nicht als ein von Menschen zu initialisierender Handlungsprozess, sondern als eine Eigenschaft von Musik aufgefasst wird.[43] Da der Eindruck hervorgerufen werden soll, der zugrunde gelegte Musikbegriff könne sich auf eine physikalische und musikkulturelle Realität berufen oder bilde diese gar ab, wird ein weitgehend messbares und operationalisierbares Wissen und Können auf fragwürdige Weise legitimiert.

So wird in den »Sequenzen« exemplarisch vor Augen geführt, wie musikpädagogische Mythen aufgrund einer mangelnden Reflexion des Verhältnisses von Mensch(enbild) und Musik(begriff) ungewollt fortgeschrieben werden können. Denn ironischer Weise werden der bei Alt und Venus maßgebliche Werkkanon sowie die ihm als adäquat zugeordneten Zugangsweisen weitgehend verworfen, ohne dass sich jedoch das Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff grundlegend änderte: Eine auf der Basis impliziter und normativer ästhetischer Ideen geschätzte Musik dient weiterhin als Leitbild für Bildung und Er-

43 Zwar wird bei Nykrin das Kommunikationsparadigma nicht verworfen, doch wird Musik bereits als Handlungsbegriff formatiert. Musik sei einerseits in einem weiteren Sinne »Quelle von Information« (Nykrin 1978, 81), andererseits müsse sie als »Produkt klangbezogener Gestaltungsprozesse, als Manifestation subjektiver Intentionalität und gesellschaftlich-geschichtlicher Situativität« (Nykrin 1978, 80) aufgefasst werden.

ziehung und formatiert den menschlichen Umgang mit ihr nach Maßgabe einer – freilich inhaltlich anders bestimmten – Adäquatheit. Auf diese Weise unterscheidet sich der gewählte Zugang von demjenigen Alts inhaltlich, aber nicht formal: Es soll nun nicht mehr dem »Anspruch« der *Eroica* Genüge getan werden, allerdings auch nicht demjenigen Kagels oder Stockhausens, sondern dem der Küchenmaschine. Anders als bereits bei Venus und später insbesondere bei Rolle geht es zwar dabei auch um »Wahrnehmung« selbst – verstanden als ein Vermögen des Menschen, seinen Alltag zu ästhetisieren –, aber mindestens ebenso sehr um das Wahrzunehmende; die Arten und Weisen des Hörens werden sehr viel weniger thematisiert als dessen Inhalte. Dies zeigt sich z. B. an der Rolle graphischer Notation: Sie wird nicht länger wie bei Venus als Hilfsmittel zur Annäherung an »richtige« Notation verwendet, sondern erhält – da sie in Neuer Musik inzwischen etabliert ist – den Rang einer selbstwerten Erscheinung musikalischer Realität.[44]

Die Sequenzen stellen keinen revolutionären Bruch mit Tradiertem dar, sondern eine konsequente Weiterentwicklung: Die Auffassung von Musik als physikalisches Ereignis ist die Radikalisierung jener bei Alt und Venus sichtbaren Tendenz, das Gehörte als das rezipieren zu wollen, was es »ist«. Dadurch, dass Musik als Kommunikationsmittel bzw. Sprache konzipiert wird, wird ihre Ferne zum Menschen nicht überbrückt, sondern vergrößert, zumal die Analogie nicht anthropologisch, sondern informationstheoretisch begründet wird. Im Gegensatz zu Richter und Rolle (s. u.) geht es gerade nicht darum, Mensch und Musik in eins zu setzen, sondern sie auseinandertreten zu lassen. Selbst die Ästhetisierung von Schall ist als ein »intellektueller«, nicht als ein »sinnlicher Vorgang« konzipiert (Schatt 2000, 90). Die menschliche Rationalität – verstanden weniger als eine ästhetische, sondern als »kognitiv-instrumentelle[...] Vernunft« (ebd.) – soll eine Distanz schaffen, die es erlaubt, Gewohnheiten zu hinterfragen und starre Konventionen zu flexibilisieren. Doch wird gerade durch die spezifische For-

44 So ist die graphische Formverlaufsdarstellung von Wagners Ouvertüre zum »Fliegenden Holländer« (nicht als Vorbereitung, sondern als Ergebnis der hörenden Auseinandersetzung) auf den ersten Blick kaum von Partituren Neuer Musik zu unterscheiden (vgl. ebd., 3.44f.).

mation der didaktischen Entscheidungen das Verhältnis von Mensch und Musik in ein Bild gegossen, in welchem Aufgeklärtheit eine affirmative Haltung gegenüber dem propagierten Technizismus und Szientismus meint: als die einzige Alternative zur Ohnmacht gegenüber einer bedrängenden musikalischen Realität.

IV. 5. Plateau I

Jeder der bisher analysierten Texte bildet ein komplexes Gefüge von Verweisen, in dem Menschen und Musiken zwischen Anwesenheit und Abwesenheit zu changieren scheinen. Sie fungieren gleichsam als »Gegenstände«, Adressaten, Voraussetzungen, Bedingungen und Argumente in Gestalt von Repräsentationen. Der Bezug dieser Bilder zu ihren »Vorbildern«, zu konkreten Menschen im Umgang mit konkreten Musiken in konkreten Situationen sowie der Bezug unserer eigenen Ausführungen zu diesen (sowie zu eigenen) Bildern und Vorbildern ist nicht zur Gänze erklär- und darstellbar.[45] Daher wurde absichtsvoll darauf verzichtet, das in den Zustandsdiagnosen – die alle Autoren vornehmen – entworfene Verhältnis von Menschenbildern und Musikbegriffen mit anderen zeitgenössischen Deutungen und Studien gegenzulesen, um Aussagen über ihren »Wahrheitsgehalt« treffen zu können. Der Konnex der Bilder wird dadurch jedoch keineswegs – wie suggeriert werden könnte – als lediglich fiktional abgetan. Vielmehr sollte er als zentrales Moment bei der Konstituierung musikpädagogischer Positionen als in sich – selbst im Falle nicht-konzeptionellen Denkens – relativ geschlossener Systeme von Verweisen herausgearbeitet werden. So zeichnet sich an dieser Stelle das im ersten Teil dieser Arbeit entworfene Anliegen schärfer ab: Es geht – ähnlich wie Foucault dies in seiner Analyse eines Gemäldes von Velasquez für den »Platz des Subjekts« beschreibt (vgl. Foucault 1974, 31ff.) – in der hier vorgenommenen »musikanthropologischen« Reflexion darum, Mensch und Musik als Bestimmungsgrößen in diesem Gefüge zu verorten. Dabei dürfen freilich die Bilder, die sich Autoren von ihnen machen, nicht als »Substanzen« begriffen werden. Vielmehr sind sie im Zusammenhang mit den Prozessen zu thematisieren, denen sie sich verdanken und auf die sie hin- und einwirken sollen.

45 »[V]ergeblich spricht man das aus, was man sieht: das, was man sieht, liegt nie in dem, was man sagt; und vergeblich zeigt man durch Bilder, Metaphern, Vergleiche das, was man zu sagen im Begriff ist. Der Ort, an dem sie erglänzen, ist nicht der, den die Augen freilegen, sondern der, den die syntaktische Abfolge definiert« (Foucault 1974, 38).

Auf diese Weise zeigt sich, dass jeweils nicht allein andere Bilder vorliegen, sondern diese sich einem jeweils anderen »musikpädagogischen Blick« (wie man in Anspielung auf Foucaults Analyse des »ärztlichen Blicks« [2011] sagen könnte) verdanken. Bei Jöde ist der in Gemeinschaft singende und musizierende Mensch Fixpunkt ethischer, ideologischer und didaktischer Überlegungen. Die – auch kosmologisch grundierte – Identität von Mensch und Musik findet ihre Entsprechung in der Identität des Menschen mit der Gemeinschaft und bildet eine Leitidee didaktischer Entscheidungen: Die Erweckung der dem Menschen innewohnenden Schaffenskräfte ermögliche es nicht nur, die Grenzen zwischen Innen und Außen zu transzendieren, sondern auch einen fehlgeleiteten Individualismus zu überwinden und das Überindividuelle eines singenden Volkes an seine Stelle zu setzen. Die Irrationalität in der Ausgestaltung des Mensch-Musik-Verhältnis verhindert indessen nicht, dass hier ein geradezu hermetisch geschlossenes Denken in Kraft gesetzt wird. Als ein wesentlicher Mechanismus dient dazu die rhetorische Gegenüberstellung vermeintlicher Dualismen, die die eigene Position als alternativlos ausweisen sollen und dadurch musikalische wie menschliche Vielfalt gewaltsam auf eine Einheit zu reduzieren suchen. Gerade die »Schüler« aus Jödes Stundenbildern tragen nicht dazu bei, lebendige Anschauungen von Menschen in Unterrichtssituationen zu evozieren, sondern dienen in ihrer Stereotypie als Vorwand, den Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung, Musiklernen, Musikproduktion und Methodik nicht differenzierter durchdringen zu müssen: Da schöpferische Kräfte im Menschen spontan, selbstwirksam, unvorhersehbar und daher mythisch walten, werden die Hoffnungen auf ihre spontane und nicht theoretisch fassbar zu machende unterrichtliche Initialisierung gesetzt.

Diese Vorstellungen bilden – zusammen mit denen anderer Fürsprecher Musischer Erziehung – für Alt und Venus eine Kontrastfolie, vor der das Verhältnis von Mensch und Musik teilweise als Gegenentwurf konzipiert wird. Musikunterricht ist für sie (wie Schule insgesamt) einer Schulung der Rationalität verpflichtet, die formatiert wird als eine Engführung von Wissenserwerb, der Förderung primär rezeptiver Fähigkeiten sowie eines kritischen Urteilsvermögens. Mensch und Musik werden dabei verortet in einem Spannungsfeld von Nähe

und Distanz: Der musischen Tendenz zur kritiklosen Ineinssetzung wird die Auseinandersetzung von Subjekten mit (strukturell komplexen und vor dem Hintergrund einer impliziten, normativen ästhetischen Theorie als gültig und bildungsrelevant eingeschätzten) Objekten entgegengesetzt. Gleichwohl soll der Mensch etwas von dem, was das musikalische Kunstwerk »vorgibt«, an sich binden und in den Fundus seiner musikalischen Vorstellungswelt integrieren. Doch ist dieser »Aufbau« einer eigenen Vorstellungswelt in Wirklichkeit der »Nachbau« einer – durch den Musikbegriff der Autoren sowie ihrer musikwissenschaftlichen Referenzen – präformierten Welt von Inhalten. Musikunterricht erhält damit die Aufgabe, den Menschen in der Aneignung des für ihn Anderen zu fördern, während das ihm Eigene seinen Platz in einer Welt außerhalb des Unterrichts zugewiesen bekommt. Zwar wird dem Jugendlichen ein Interesse an einer »usuellen Musikpraxis« zugestanden – die seine Bedürfnisse nach »schreiartigem« Singen (Alt) und »Vitalität« (Venus) befriedige –, doch soll es im Unterricht um etwas über diese Praxis Erhobenes gehen: Der von den Autoren eingesetzte Kanon bezieht seine Dignität einerseits aus der spezifischen Beschaffenheit seiner Inhalte selbst, andererseits aus der Entsprechung dieser Inhalte zu den als wünschenswert eingeschätzten Eigenschaften und Fähigkeiten des Menschen: Der Mensch soll seinen Verstand und sein Rezeptionsvermögen schärfen, um Kunstwerken adäquat begegnen zu können; gleichzeitig bilden »Kunstwerke« deshalb die zentrale Orientierung, weil sie Produkte eines distinguierten und daher vor-bildlichen menschlichen Verstandesgebrauchs darstellen. Beide Autoren wollen – wohl auch aus fachhistorisch motivierter Skepsis – dabei nicht zu musikalischer Produktion und Reproduktion befähigen, sondern stellen den Gebrauch ästhetischer Rationalität in den Dienst der Orientierung in einer – aus Werken bestehenden – Welt abendländischer Musikkultur. Während Alt den in den Werken verschlossenen Sinngehalt mittels Interpretation zugänglich machen will, ist Venus daran gelegen, ein eher »technisches« Musiklernen anzuleiten, in dessen Folge der Schüler die Verknüpfung von Klangereignis und Notenbild leisten und sich die musikalische Welt als eine Welt aus Klängen und Zeichen »lesbar« machen soll. Beide Autoren schaffen damit Bilder innerhalb eines konzeptionellen Rahmens, die sich grund-

legend von denjenigen Jödes unterscheiden durch den Grad ihrer Differenziertheit, der sich einem Wissen um und einer Akzeptanz von Vielfalt sowie einer nachvollziehbaren und sachlogischen Argumentation im Modus von Wissenschaftlichkeit verdankt. Auch deutet sich zaghaft das Bemühen an, Voraussetzungen und Bedingungen menschlicher Entwicklung, musikalischen Lernens und Geschmackspräferenzen in die didaktische Entscheidungsfindung einzubeziehen. Gleichwohl ist sowohl bei Alt als auch bei Venus die durch den Menschen zu schaffende musikalische Vorstellungswelt immer eine ganz bestimmte und von den Autoren vor dem Hintergrund ihres Musikbegriffs entfaltete. Sie ist ein Resultat der kaum zu unterschätzenden Leistung konzeptionellen Denkens, eine »Ordnung der Dinge« (Foucault) an die Stelle diffuser musischer Spekulationen zu setzen.

Dieses ambivalente Moment wird in der »Auditiven Wahrnehmungserziehung« gewissermaßen radikalisiert: Eine von einem bestimmten Musikbegriff aus entworfene Welt wird dem Menschen als Orientierung und als Betätigungsfeld seiner Sinne, aber vor allem seines Intellekts angeboten. Auch wenn die Konzeption – ähnlich wie diejenige Venus' – zunächst nicht auf »Gegenstände«, sondern auf die Prozessualität menschlichen Umgangs mit Musik zu rekurrieren scheint, soll der Schüler vor allem nachvollziehen, was andere vor ihm vollzogen haben. Allerdings ist zu dem Erscheinungsdatum der »Sequenzen« die Notwendigkeit einer derartigen Ordnung »von außen« bzw. »von oben« nicht mehr unmittelbar einsichtig: Die Welt, die der Schüler zu der seinen machen soll, wird ihm portioniert dargeboten, obwohl zu diesem Zeitpunkt bereits ein Bewusstsein dafür gewachsen war, dass seine individuelle Erfahrungswelt didaktisch stärker berücksichtigt werden müsse (siehe nächstes Kapitel). Dabei wird von den Autoren zu Recht und auf progressive Weise darauf hingewiesen, dass sowohl im Bereich der Kunstproduktion als auch im Musikunterricht immer zur Diskussion stehen bzw. stehen können muss, was als Musik definiert wird, werden kann und werden sollte. Doch wird diese »Diskussion« den Schülern vorenthalten und ihnen von den Verfassern der Konzeption lediglich in ihren »Ergebnissen« zum Nachvollzug aufbereitet. Im Vergleich zu »kunstwerkorientierten« Didaktiken ist das »Sein« von Musik hier zwar ein anderes, jedoch wird dessen Vorbild-

funktion für den Menschen nicht in Frage gestellt. Als Vorbild dienen freilich nicht länger musikalische Objekte (Kunstwerke), sondern Prinzipien und ästhetische Auffassungen, die sich der Mensch aneignen soll, um seine akustische Umwelt differenzierend, verstehend, ästhetisierend sowie als veränderbar wahrnehmen zu können. Obwohl hierin ein emanzipierendes Moment begriffen liegt, welches den Menschen zur Wahrung eines selbstbestimmten und freiheitlichen Umgangs mit den ihn umgebenden Schallereignissen und dem von diesen übermittelten Informationsfluss befähigen soll, bleiben Zweifel daran bestehen, ob es für den Schüler auf diese Weise Geltung erlangen kann: Zweifel, ob Selbstbestimmung geschult werden kann, wo Deutungen immer schon vorgegeben werden; ob dem Schüler sich die Relevanz der anzueignenden Prinzipien losgelöst von dem ästhetischen Diskurs und von den in diesem Diskurs verhandelten ästhetischen Erfahrungen (z. B. mit anderer Musik als der des mittleren 20. Jahrhunderts) erschließen kann; ob der radikale und egalitäre physikalische Reduktionismus, die Einebnung von qualitativen Differenzen zwischen Schallereignissen zu einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit führen kann. Die Öffnung des Verhältnisses von Mensch und Musik für die Sinnenhaftigkeit menschlicher Wahrnehmung und den potentiellen ästhetischen Gehalt alles Wahrnehmbaren ist nur eine scheinbare, denn weiterhin bildet die menschliche Rationalität den adäquaten Zugang zu dem, was als »musikalische Welt« axiomatisch gesetzt wird. Dieser Verengung entgegenzuarbeiten war ein wichtiges Anliegen jener Autoren, die – zu verschiedenen historischen Zeitpunkten – das Verhältnis von Mensch und Musik im Modus der Erfahrung in den Blick nahmen und auf diese Weise seine Einmaligkeit, Situativität, Sinnenhaftigkeit und Leibgebundenheit seiner kognitiven/rationalen/diskursiven Dimension neben- oder sogar vorordneten. Die Konturen der in diesem Zuge ins Felde geführten Menschenbilder und Musikbegriffe gilt es im Folgenden herauszuarbeiten und mit Blick auf die spezifische (neue?) Qualität ihres Zusammenspiels zu charakterisieren.

IV. 6. Transformationen zwischen Mensch und Musik: Der Erfahrungsbegriff bei Richter und Rolle

IV. 6.1. Zum musikpädagogischen Erfahrungsdiskurs

Der Erfahrungsbegriff gewann im musikpädagogischen Diskurs seine Konturen primär dadurch, dass er in Auseinandersetzung mit einem als unzureichend empfundenen Verstehensbegriff als notwendig erachtet wurde. In den Texten, die ihn als musikpädagogische Grundkategorie bzw. -orientierung zu etablieren suchten und suchen, klingt meist ein ganz bestimmtes (oft implizites) Verständnis von »Verstehen« als Negativfolie (als Bild) mit. So begründet Richter in der Rückschau seine Wahl von »Erfahrung« als »Schlüsselbegriff« für seine »Didaktische Interpretation« mit der Absicht, »dem damals eher kognitiv verengten Begriff des Verstehens aus dem Wege zu gehen« (Richter 2012, 56). Ein solches – einem verfehlten Begriff von Rationalität verpflichtetes – Denken richte sich zwar in Erkenntnisabsicht auf Gegenstände, aber weder darüber hinaus auf »Welt«, noch reflexiv auf das Erkenntnissubjekt selbst. Als Verkörperung eines solch engen, allein kognitiv verfassten Zugangs erscheint immer wieder auch »die Musiktheorie« (vgl. z. B. Richter 2012, 60; Rolle 1999, 119). Dieser Argumentation liegt oft eine Vorstellung eines idealen ganzen, aber in dieser Ganzheit auch in mehrere Schichten unterteilbaren bzw. unterteilten Menschen zugrunde, der sich neben »Vernunft« auch noch durch »Emotionen/Affekte/Gefühle«, »Leiblichkeit«, »Körpermotorik« und »sinnliche Anschauung« auszeichnet und dessen Innenwelt damit auf vielfältige Weisen mit seiner Außenwelt vernetzt und verwoben ist. Die an den Erfahrungsbegriff geknüpften Hoffnungen können in Metaphern des Öffnens, der Erweiterung, des Aufbrechens eines verengenden rationalen Zugangs mit Blick auf eine imaginierte Ganzheit der menschlichen Möglichkeiten in Bezug auf »Welt« beschrieben werden. In ihrer Vernunftkritik können sich die Verfechter eines erfahrungsbasierten Ansatzes u. a. auf Horkheimer/Adornos »Dialektik der Aufklärung« berufen (vgl. Rolle 1999, 8ff.), doch sehen sie sich immer angesichts ihres fachgeschichtlichen Hintergrunds vor einen Balanceakt gestellt: Einerseits soll der Gefahr einer *verengenden* Vernunft entgangen werden, ohne jedoch andererseits den Anspruch einer rationalen

und damit auf Verstehen gerichteten Auseinandersetzung preiszugeben und in einen Glauben an universale bzw. »ganzheitliche« Prinzipien musischer Erziehung zurückzufallen. Zu fragen ist in jedem Fall, ob im Zuge der konkreten Form dieser »Erweiterung« nicht auch etwas verloren geht, ob die Weitung des Blickwinkels zwar am Rande Liegendes wahrzunehmen erlaubt, aber der Fokus dadurch von Entscheidendem – unter Verlust einer gewissen Tiefe und Intensität sowie des kritischen Potentials der Auseinandersetzung – abrückt.

Die Ausführungen Richters und Rolles zeigen exemplarisch das Spannungsfeld zwischen Rationalität und Sinnlichkeit, Auseinandersetzung und Ineinssetzung, in dem der musikpädagogische Erfahrungsdiskurs der Postmoderne das Verhältnis von Musik und Mensch diskutiert hat und diskutieren muss. Peter W. Schatt charakterisiert anhand des Beispiels dieser beiden Autoren zwei Funktionen des Erfahrungsbegriffs im musikpädagogischen Denken: Während er bei Rolle die Zieldimension von Unterricht bestimme, indem die Ermöglichung von ästhetischer Erfahrung in ästhetischer Praxis als konstitutiv für musikalische Bildung ausgewiesen werde, diene er bei Richter insbesondere dazu, die (für ihn) mit dem Begriff »Verstehen« verknüpfte rein intellektuelle Befassung mit Musik um den Aspekt der Leibbezogenheit zu erweitern und den didaktischen Blick für den Beziehungsreichtum der Begegnung des Subjekts mit Musik zu öffnen (vgl. Schatt 2007, 74–76). Eine Diskussion der Problematik bei der Verwendung des Erfahrungsbegriffs zur Planung und Strukturierung von Unterricht findet sich ebenda sowie bei Schatt 2008 (159–165) und braucht hier nicht wiederholt zu werden. Vielmehr soll herausgearbeitet werden, mit welchen Bildern von Mensch und Musik in den einzelnen Ansätzen operiert wird, auf welche Arten und Weisen sie aufeinander bezogen werden und ob und wie dies begründet wird. Diese Bilder scheinen auch heute in dem Konstrukt, welches wir »Erfahrungsdiskurs« nennen könnten, ständig auf eine eher globale Weise präsent bzw. reaktualisierbar zu sein, können daher aber auch als Fundus von Mythen zumindest solange dienen, bis man präzisiert hat, was man mit »Erfahrung« in dem jeweiligen Kontext konkret meint (vgl. ebd.). Daher dienen sie hier ebenso als Grundlage dafür, Unterschiede zwischen den spezifischen Ansätzen prägnanter hervortreten zu lassen, wie um-

gekehrt die Verschiedenartigkeit der Ansätze die Verschiedenartigkeit der in ihnen wirksamen Bilder aufscheinen lassen soll.

IV. 6.2. Zum Erfahrungsbegriff bei Christoph Richter

Dieses Kapitel berücksichtigt insbesondere Christoph Richters in Zusammenarbeit mit Karl Heinrich Ehrenforth entwickeltes Konzept der »Didaktischen Interpretation von Musik«. Dieses wurde im Kern durch zwei Arbeiten fundiert: »Verstehen und Auslegen« (Ehrenforth 1971) sowie »Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik« (Richter 1976). Obwohl das Konzept ohne die Überlegungen Ehrenforths nicht denkbar ist, soll unser Hauptaugenmerk hier Richter gelten, da uns insbesondere der von ihm stark gemachte Begriff der Erfahrung in Verbindung mit seiner anthropologisch begründeten Idee der »Verkörperung« interessiert. Um diesen Zusammenhang zu erhellen, werden hier – anders als in den anderen Einzeldarstellungen – auch spätere Schriften berücksichtigt, da die »Didaktische Interpretation« durch ihre stetige Ergänzung und Modifizierung nach und nach erweitert wurde: Obwohl Richters Schrift 1976 noch »ausdrücklich von der Unterrichtsvorbereitung des Lehrers und gar nicht vom Unterricht« (Richter 1994, 45) handelt, artikuliert sich in den Ergänzungen späterer Jahre aber doch eindeutig ein konzeptionelles Denken, das einerseits einen starken Bezug auf Musikunterricht aufweist, andererseits aber auch weit über diesen hinausgehen will.[46] Das Konzept der »Didaktischen Interpretation« wurde in einer Fülle von Darstellungen zusammengefasst, rückschauend eingeordnet und kritisch gewürdigt (siehe z. B. Fischer 1986, 297–341; Kaiser 1993, 165–166; Helmholz 1996, 96–109; Gruhn 2003, 346–350; Jank 2005; Schatt 2007, 97–100; Richter

46 Die Anwendung des Begriffs »Konzept« deckt sich nicht mit Richters Auffassung von der »Didaktischen Interpretation«, die er eher als eine Haltung verstanden wissen wollte: »eine Haltung gegenüber sich selbst, gegenüber anderen und gegenüber anderen Dingen« (Richter 1994, 42). Jank spricht dagegen von ihr als einem »Konzept« (2005, 44), Gruhn gar als von einer »Konzeption« (2003, 346). Wir wählen hier in Bezug auf Richters Schrift von 1976 zunächst den Konzept-Begriff aufgrund der angesprochenen mangelnden konzeptionellen Geschlossenheit der Ausführungen. Ob sich das im weiteren Verlauf der Ausarbeitung artikulierte konzeptionelle Denken aber als eine »Haltung« bei demjenigen niederschlägt, der sich mit ihm auseinandersetzt, muss und darf dieser dann sicher selbst entscheiden.

2012, 56–63). In vorliegender Untersuchung kann der Anteil der reinen inhaltlichen Wiedergabe daher einigermaßen gering gehalten werden.

IV. 6.2.1. Erfahrung als Brücke von der Musik zum Menschen

Richters Erfahrungsbegriff ist didaktisch motiviert bzw. formatiert und beruft sich auf seine etymologische Herleitung von »›ursprünglich durchdringen‹« (Richter 1976, 34). Der Mensch gelange über ein Verständnis der »Sache« einerseits zu einem Verständnis von »Welt« – wie es durch die Sache immer bereits repräsentiert werde und auf das diese als vermittelnde Instanz verweise –, andererseits aber auch zu einem Verständnis seiner selbst (vgl. ebd., 34f.). Der Weg seiner Erkenntnis ist dabei vielfältig gewunden: Er verlaufe nicht nur durch die Sache hindurch und darüber hinaus hin »zu allgemeinen Wahrheiten« (ebd., 35), sondern sei auch nach innen gerichtet: »Erfahrung faßt also die Bewegung der Objektivierung mit derjenigen der Selbsterfahrung und Internalisierung zusammen« (ebd., 37). Musik-, Selbst- und Weltverstehen sind bei Richter eng an Erfahrung gebunden und bilden einen komplexen und eng vernetzten »Sollens-Horizont«:

> »Im Musikunterricht sollen Schülerinnen und Schüler lernen, mit Musik Erfahrungen zu machen: Erfahrungen von (und mit) ihrer Machart im konkreten Fall; von ihnen aus weiterführend: Erfahrungen vom (allgemeinen) Wesen der Musik, von ihrer Wirkung, Funktion und Bedeutung; ferner Erfahrung mit und von sich selbst – durch die Musik und von ihr angeregt –, und schließlich Erfahrungen von der ›Welt‹, von der die Musik Zeugnis gibt« (Richter 1995, 5).

Dennoch dimensioniert Richter seinen Erfahrungsbegriff und damit auch sein Leitbild vom Menschen in Auseinandersetzung mit Musik nicht entlang des »Selbst« (wie Harnischmacher, siehe Kapitel IV. 13.) oder eines Verständnisses von »Welt«, sondern – durchaus im Sinne Wolfgang Klafkis – nach Maßgabe einer gedachten Struktur von Inhalten.[47] Die »konkrete Sache« sei als Besonderes exemplarisch und re-

47 »Auf musikalische Gegenstände bezogen kann man drei Dimensionen von Erfahrung unterscheiden: 1. musikalisch-materiale und musikalisch-technische Erfahrungen des Gegenstandes – das wissende Verstehen und Erkennen, wie die Sache gemacht oder zu machen ist; der Sachverhalt; 2. allgemeinmusikalische Erfahrungen – das Wesen von Musik; an der Sache erfahren,

präsentativ für Allgemeines. Richter klassifiziert denn auch nicht besonders wertvolle Erfahrungen, die »der Mensch« unbedingt machen sollte, sondern er fragt nach Erfahrungen, »die man mit einer Sache machen kann« (Richter 1976, 39). Daher ist die didaktische Interpretation (als Unterrichtsvorbereitung) als Zweischritt konzipiert: Zunächst müsse »die Sache selbst – das Musikstück oder das zur Rede stehende musikalische Phänomen – daraufhin befragt werden, was es bereits von sich aus und eigenständig dem Menschen vermitteln kann« (Richter 1976, 14). Die Gegenstände teilen sich demnach zunächst »von sich aus« dem Menschen mit, werden dann fachlich bzw. fachwissenschaftlich untersucht, um erst im Anschluss daran der eigentlich didaktischen Frage nach der konkreten unterrichtlichen Vermittlung zugeführt werden zu können. Der Lehrer hat dabei die Brücke zu schlagen zwischen dem fachlich bzw. fachwissenschaftlich eruierten »Anspruch und der Fülle der Sache und dem Interesse und dem Bedürfnis des Schülers« (ebd., 16). Diese Trennung von Sachanalyse und Vermittlung (Richter spricht in Bezug auf sein »Modell für den Prozeß der didaktischen Interpretation von Musik« [ebd., 41] von einem »Bereich der Erfahrung« und einem »Bereich der Vermittlung« [ebd.]) ist freilich im Kontext einer Zeit zu sehen, in der Musikdidaktik vielfach als musikwissenschaftliche Teildisziplin verstanden wurde (vgl. ebd.).[48]

was Musik ist und bewirkt; 3. allgemeine Erfahrungen – etwa philosophischer kulturgeschichtlicher, geschichtlicher gesellschaftlicher psychologischer und privater Art; Erfahrung von der Welt der Sache; Erfahrung von meiner Welt; worauf die Sache verweist; was die Sache repräsentiert (im wörtlichsten Sinne!)« (Richter 1976, 39).

48 Sicher könnte man kritisieren, dass Richter mit seinem vorgestellten Konzept daran auch nicht rüttelt. Die Etablierung von Musikdidaktik oder Musikpädagogik als selbstständige Disziplin ist nicht sein Anliegen, sein Ansatz und seine didaktische Intention liegen gerade darin, dass »nicht von zuvor formulierten allgemeinen Lern- und Verhaltenszielen aus die Gegenstände [zu befragen], sondern umgekehrt jene aus diesen als einem Ausschnitt der Objektwelt« zu erschließen und zu konkretisieren sind (ebd., 43). »Die Konzeption einer Fachdidaktik als Teilbereich der Fachwissenschaft« ist in seinem Sinne, da sie sich »zugleich gegen die zunehmende Spaltung des Erziehungsdenkens in einen (selbständigen Bereich des Verhaltens und einen Bereich der Gegenstände von Erziehung [wendet], wie sie sich in einer zunehmenden Absonderung und Verselbständigung der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften im Rahmen von Lehrerausbildung vollzieht« (ebd., 44). Eine gegen-

Ausgangspunkt und Grundlage von Richters Überlegungen bildet der hermeneutische Verstehensbegriff Hans Georg Gadamers, insbesondere in dessen musikpädagogischer Wendung bei Karl Heinrich Ehrenforth. Damit bleibt Richter mittelbar durchaus noch einer auch bei Michael Alt respektive Theodor Wilhelm wirksamen Tradition verbunden, die die sinnliche Gegebenheit von Welt als Aufgabe begreift, deren Lösung die Interpretation jener Welt auf der Basis bestimmter Kenntnisse ist (vgl. hierzu auch Jank 1996, 235f.). Charakteristischer Weise befasst sich Richter daher primär mit der »Entfaltung des Verhältnisses zwischen dem verstehenden Subjekt und dem zu verstehenden Objekt« (Jank 1996, 238). Gegenüber dem Verstehensbegriff biete der Erfahrungsbegriff Vorteile, da er den Beziehungsreichtum zwischen Mensch und Musik angemessener fasse und »außer (kognitiver) Erkenntnis [...] auch zum Beispiel seine körperlich-motorischen und die emotional-affektiven Weisen und Möglichkeiten« übergreife (Richter 1976, 35). Er fasse »auch die sinnliche Anschauung in sich« (ebd.) und bezeichne »die wissenschaftliche *und* außerwissenschaftliche Auseinandersetzung zwischen Kunst (Musik) und Mensch als den Zusammenhang von geistiger Erkenntnis, von Betroffensein als unmittelbarem (un-vermitteltem) Zugriff und von körperlich-motorischem Mit- und Nachvollzug« (ebd., 36). Die Vielfalt der Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt rechtfertigt für Richter also die Einführung des Erfahrungsbegriffs als angemessenem Instrument zur Beschreibung und zum Verstehen dieser Beziehung. Wir haben gesehen, dass eben nicht eine Reflexion über den »*homo empiricus*« selbst (berücksichtigend »die Struktur von Erfahrung selbst, ihr Zustandekommen und ihre Bedeutung für den Menschen« [Jank 1996, 241]) den Ausgangspunkt des didaktischen Anliegens bildet, sondern eine Befragung der »Sache Musik« auf »ihre« Erfahrungsgehalte. Das Menschenbild wird hier primär aus dem Musikbegriff entwickelt, die Brücke zwischen Musik und Mensch wird tatsächlich von der Musik aus geschlagen. So wird deutlich, warum u. a. Werner Jank auf die Begrenztheit von Richters Erfahrungsbegriff hingewiesen hat. Sein Vorwurf einer – obwohl später von Richter selbst eingeforderten (vgl.

sätzliche Auffassung zeigt sich in Nykrins »Erfahrungserschließender Musikerziehung« (siehe nächstes Kapitel).

Richter 1994, 60) – mangelhaften Einbeziehung der »musikal. und musikbezogenen Erfahrungen, Umgangs- und Verarbeitungsweisen von Kindern und Jugendlichen in der Unterrichtsplanung und im Unterrichtsprozess« (Jank 2005, 46) dürfte sicher bereits in Richters Zugang begründet sein. Jank spricht hier von »einem verengten Erfahrungsbegriff« (Jank 1996, 242), der mit seiner Objektbindung die subjektive »Erfahrungswirklichkeit der Schüler« (ebd.) ausblende sowie »die Dimension des Handelns« (ebd., 241) vernachlässige bzw. reduziere »auf das Hören und Verbalisieren« (ebd., 242). An diesem »objektbezogenen Erfahrungsbegriff« (ebd., 243) habe Richter trotz seiner Bemühungen um eine stärkere Gewichtung des »›Anspruchs des Hörers‹« seit Mitte der 80er Jahre (Treffpunkte, Offenheit der Werkinterpretation usw.) festgehalten (vgl. ebd., 242f.). Janks Kritik muss dabei sicher in dem Wissen um seine eigene Position (seinem Handlungsbegriff, seinem Menschenbild und Musikbegriff; vgl. Kapitel IV. 10.) gelesen werden sowie unter Berücksichtigung der historischen Situation von Richters Konzeption, die sich in vielen Punkten innovativ zeigte, ohne den Bruch mit der musikdidaktischen Tradition der Werkinterpretation anzustreben.[49]

Kaiser hat in seiner Synopse des Richterschen Erfahrungsbegriffs bereits Wesentliches ausgesagt zur dort angelegten Beziehung zwischen dem musikalischem Material und dem Menschen, der sich diesem erfahrend zuwendet. Aufgrund der zentralen Stellung des musikalischen Kunstwerks und daher durchaus ähnlich, wie wir es für Alt festgestellt haben, findet bei Richter modellhaft eine Parallelisierung von Subjekt und Objekt statt. Die Differenzierung des musikalischen Objekts erfolge »unter dem Kriterium zunehmender Allgemeinheit der ›Gegenständlichkeit‹ musikalischer Erfahrung(en). Stufungen des Gegenstands werden auf diese Weise zu Stufen musikalischer Erfahrung« (Kaiser 1993, 166). Da die Erfahrungen, die der Mensch machen soll, wesentlich aus dem musikalischen Werk abgeleitet werden, ist an dieser Stelle eine nähere Beschäftigung mit Richters Musikbegriff angezeigt.

49 Die mangelnde Flexibilität in den folgenden Jahrzehnten steht auf einem anderen Blatt und muss hier nicht diskutiert werden (vgl. neben Jank 1996 auch Schatt 2007, 99f.).

IV. 6.2.2. Musikbegriff und Normativität

Jank nennt Richters Kunstwerkbegriff »normativ« und beschreibt ihn inhaltlich als »primär an der europäischen Musikgeschichte seit 1600 orientiert« (Jank 1996, 242). Dies ist an den von Richter gewählten Beispielen und Stundenbildern belegbar,[50] doch ist die inhaltliche Orientierung (die bei Richter immerhin – und durchaus profund – *vorhanden* ist und explizit gemacht wird, anders als bei manch anderer in dieser Arbeit untersuchten Konzeption) noch nicht für die Normativität seiner Ausführungen verantwortlich. Diese wird erst in Kraft gesetzt durch den Gebrauch von »Musik« als Substanzbegriff: »Musik« konkretisiert sich bei Richter in »musikalischen Gegenständen«, i. d. R. in »Werken«, die sich bestimmten Techniken verdanken und eine bestimmte materiale Verfasstheit aufweisen (vgl. z. B. 39). Mit Hilde Domin beschreibt er das konkrete Werk zwar als durch seine Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit ausgezeichnete künstlerische Erscheinung, die aber darüber hinaus zugleich musterhaft »vom Wesen der Musik« ein Beispiel gebe (Richter 1976, 14). Das Konkrete besitzt hier also immer »von sich aus« einen Bezug zu einem gedachten Allgemeinen oder Ganzen, den der Interpretierende nicht herzustellen, sondern zu entdecken hat. Ferner scheint das Werk in Richters Ausführungen quasi »von selbst« didaktisch intentional aufgeladen sowie im Besitz von »Vermittlungsqualitäten« (ebd., 34) zu sein. Dies hat zur Folge, dass ein Verstehen, Auslegen und Erfahren ihm immer gemäß sein muss, worin Schatt »die Forderung Adornos nach ›adäquatem Hören‹ perpetuiert« sieht (Schatt 2007, 98). Dass in der Auseinandersetzung mit Musik auch eine bestimmte Einstellung zu ihr am Werke sein muss, die sich in ihren Ergebnissen oder der Art der durch sie gemachten Erfahrungen niederschlägt, wird nicht thematisiert. So unterscheidet sich Richters Ansatz, obwohl ebenfalls mit dem Begriff »Erfahrung« operierend, fundamental von demjenigen Rolles. Die Art

50 1976 wählte Richter Ligetis »Continuum für Cembalo« und den ersten Satz von Haydns Streichquartett op. 76, Nr. 2 als Unterrichtsmodelle. Auch später setzte sich diese inhaltliche Tendenz fort, u. a. mit Beethovens 4. Klavierkonzert (vgl. Richter 1992), Polonaise und Suite aus J. S. Bachs h-Moll Suite BWV 1067 (vgl. Richter 1995), Werken von Mozart, Dvořák, Berg, Brahms, Webern, Schubert und Gubaidulina (Richter 2012, 93ff.).

und Weise der Begegnung zwischen Mensch und Musik, die konkret zu machenden Erfahrungen sowie deren Beschaffenheit sind der Sache gewissermaßen inhärent: Da sie technisch-materialer Natur *sind,* ist auch musikalische Analyse (freilich in einer nicht-verengenden Form) ein adäquates Mittel ihrer Erschließung; da sie allgemein musikalischer sowie allgemein menschlicher Art *sind,* ist ihre Deutung in diesem Kontext angezeigt.

Daher ist auch das bei Rolle sehr misstrauisch beäugte »Identifizieren« musiktheoretisch fassbarer Sachverhalte obligatorisch. Da Haydn im Durchführungsteil des ersten Satzes seines Streichquartetts op. 76 Nr. 2 »alle üblichen Möglichkeiten der thematischen Arbeit: Abspaltung, Variantenbildung, Wechsel der Satztechnik, polyphone Techniken und deren Verquickung« (Richter 1976, 95) verwendet, ist die Beschäftigung damit unbedingt Teil der Sachklärung, die unter Abwägung eines vermuteten Wissensstandes der Schüler den Inhalt der unterrichtlichen Vermittlung bilden muss. In dem Beispiel zeigt sich auch, dass jene Vermutungen über den schülerseits möglicherweise vorhandenen »Horizont« allenfalls methodische Folgerungen über die Art der Vermittlung und den Aspektreichtum des zu vermittelnden Wissens liefern sollen, nicht aber über Inhalt und Struktur dieses Wissens selbst. Fragen nach der Relevanz eines solchen Wissens für die Schüler werden nicht gestellt, da diese Relevanz für ein Verständnis des Stücks außer Frage steht. Zwar differieren die Orte, von denen die Schüler »abgeholt« werden müssen, doch ist das Ziel der Reise von der maßgeblichen Bezugsdisziplin – der Musikwissenschaft – klar vorgegeben. Was gut, sinnvoll und bedeutsam für den Menschen ist oder werden kann und warum, wird nicht diskutiert bzw. implizit gleichgesetzt mit dem, was laut der befragten Disziplin oder einem ihrer Vertreter (in diesem Fall insbesondere Erwin Ratz) in der Musik »ist«. Dem Schüler dürfte sich Musik nach diesem Vorgehen natürlich alles andere als deutungsoffen darstellen, was auch vielfach kritisiert wurde.[51] Die

51 »Selbst wenn es so wäre, dass auch die Schüler den Bereich der Erfahrung durchschritten, wären die Möglichkeiten ihrer Erfahrungen immer schon durch dasjenige eingegrenzt, was der Lehrer an didaktischen Maßnahmen ergriffen hat – zu einer freien Begegnung zwischen Verstehenssubjekt Schüler und Musik kommt es nicht« (Schatt 2007, 99).

Analyse des Haydn-Quartetts zeigt sich durchdrungen von Richters Deutung von Musikgeschichte, die für ihn charakterisiert ist durch eine Dialektik von Musterhaftigkeit und Einmaligkeit (vgl. ebd., 76–80). Die Kenntnis allgemeiner Formschemata müsse folglich mit den konkreten Beobachtungen am Stück ständig in Beziehung gesetzt werden. Allerdings ist die Kontextualisierung des Satzes in »der kompositorischen Tradition des ausgehenden 18. Jahrhunderts (als dem ›Zeitalter der thematischen Prozesse‹)« nicht nur musikwissenschaftlich diskutabel, sondern scheint dem Schüler auch wenig Möglichkeiten zu lassen, etwas anderes an dem Stück oder der Musik des 18. Jahrhunderts bedeutsamer zu finden als gerade die thematische Arbeit und infolgedessen in unterrichtlicher Interaktion andere und differierende Kommunikate bezüglich ihrer *Bedeutung* zu bilden. Richter ist später von dieser sehr starren Fokussierung auf die didaktischen Selbstbildungskräfte der »Sache« abgerückt, betonte die Bedeutung der »hermeneutischen Situation« (Heidegger), die Gefahren einer Festlegung von Denkweisen z. B. durch die Musikwissenschaft und den Wert von »eigene[m], selbst-entdeckende[m], selbstverantwortete[m] Verstehen« (Richter 1994, 52; siehe auch das übernächste Unterkapitel).[52] Zweifellos liefert die »Didaktische Interpretation« auch eine Fülle von Aspekten als Fundus für die Auswahl von Themen in einem gelingenden und musikwissenschaftlich informierten Unterricht. Eine Reflexion der Lehr-Lern-Perspektive und -situation strebt sie aber nicht an: eine Auslassung, die für den begrenzten Anspruch eines Instruments zur Unterrichtsvorbereitung zwar legitim ist, in dem Bemühen um eine Gesamtschau des theoretischen und auch anthropologischen Bedingungsgefüges von Musikunterricht aber zu Problemen führt. In diesem Zusammenhang soll ein zweiter Blick auf Richters Vorstellung des Verhältnisses von Mensch und Musik geworfen werden unter besonderer Berücksichtigung der erkenntnistheoretischen Metaphorik.

52 Dies ging so weit, jedem Schüler die Chance »auf seine eigene Interpretation, auf sein eigenes Verstehen« (Richter 2012, 52) einräumen zu wollen, was freilich angesichts der – für die »Didaktische Interpretation« schließlich konstitutiven – Fokussierung auf die Vermittlung der durch den Lehrer bereits in der Unterrichtsvorbereitung weitgehend geklärten »Sache« schwer umsetzbar scheint.

IV. 6.2.3. Subjekt und Objekt in räumlich-zeitlicher Ineinssetzung

Mit der Modellvorstellung des hermeneutischen Subjekt-Objekt-Dialogs bildet eine Metapher den Kern der theoretischen Konzeption.[53] Sie bricht die Komplexität vieler möglicher Verhältnisse vieler Individuen zu vielen verschiedenen Musiken herunter auf eine imaginäre Zweiheit, deren genauere Charakterisierung die Bildung immer neuer anschlussfähiger Metaphern erfordert.[54] Die Herstellung dieser Zweiheit ist das Ergebnis einer Abstraktionsleistung i. S. einer virtuellen Vergegenständlichung (Musik als Erkenntnis- und Erfahrungsgegenstand) bzw. einer Personifikation (die Musik respektive das Objekt als Dialogpartner; vgl. Schatt 2007, 98 sowie 2008, 88–90). Verstehens- und Erfahrungsprozesse sind bei Richter folglich oft räumlich vorgestellt,[55] das Verhältnis von Subjekt und Objekt ist ein präpositionales: So wird Verstehen beschrieben als Annäherung, zirkelhafte Bewegung, »Weg« (vgl. Richter 1994, 57–60) bzw. auch »doppelte[r] Weg: von der Sache zum Menschen wie vom Menschen zur Sache und durch sie hindurch«, ebd., 37.). Bereits bei Ehrenforth geht es darum,

53 Der Dualismus von Subjekt und Objekt wird uns in anderen Kontexten und Facetten wieder begegnen, siehe insbesondere Kapitel IV. 9.

54 Jank spricht von einer »ternäre[n] Grundstruktur des Musik- bzw. Kunstverstehens« (Jank 2005, 43), auf die sich eine didaktische Interpretation berufen müsse: »Diese verweist sowohl auf die Musik (Verstehensobjekt) und auf das Verhältnis zwischen ihrer Struktur und Bedeutung, als auch auf die Menschen (Verstehenssubjekte) und ihre Musikwahrnehmung, und damit auf die zentrale Frage nach dem Verhältnis zwischen Menschen und Musik« (ebd., 43f.). An anderer Stelle spricht er synonym von einer »ternäre[n] Grundstruktur der Musikerfahrung« (Jank 1996, 249). Aus dieser Tatsache spricht einerseits die mangelnde Differenzierung zwischen »Verstehen« und »Erfahren« in der »Didaktischen Interpretation«, so dass es eher auf die »räumliche« Konstellation von Subjekt und Objekt anzukommen scheint, als auf die Frage, ob nun gerade »verstanden« oder »erfahren« wird. Andererseits ist auch Jank selbst wenig an dieser Differenzierung gelegen, wenn er für seine Darstellung der Geschichte der Musikpädagogik die Polarität zwischen Objekt- und Subjektorientierung als zentrales Movens herauszustellen bemüht ist (vgl. u. a. ebd., 249ff.).

55 Zur Funktion des Raumes im Nachdenken über Musik vgl. Schatt 2012, 114ff.

> »die Polarität von erfahrendem Subjekt und zu erfahrendem Objekt zu durchbrechen und beide aufeinander zu beziehen. Das Konzept beschreibt das Verhältnis zwischen Objekt und Subjekt mit dem Bild der Begegnung bzw. eines Dialogs zwischen beiden« (Jank 2005, 45).

Beide »Partner« erhalten aber noch eine zusätzliche metaphorische, diesmal auf ihre Historizität, Sozialität und Intentionalität zielende Tiefendimension durch ihre Einbettung in »Horizonte«. Gadamer bedient sich dieses Husserlschen Begriffs zur Charakterisierung der Veränderung im Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt infolge des Verstehensprozesses: Die räumlich gedachte Annäherung beider findet ihren (jedoch immer nur vorläufigen) Endpunkt in einer Einswerdung, der »Horizontverschmelzung«. Im Falle musikalischen Verstehens vollziehe sich diese laut Ehrenforth als ein wechselseitiges »Zur-Geltung-Bringen« und »Gelten-Lassen« des (Kunst-)Anspruchs der Musik und des (Erwartungs-)Anspruchs des Menschen, welche die »Didaktische Interpretation« zu vermitteln habe (vgl. Ehrenforth 1971, 251). Die Voraussetzungen für Horizontverschmelzungen hat Richter später ebenfalls mittels einer Raum-Metapher gefasst: Mensch und Musik besitzen ihm zufolge immer schon bestimmte »Chancen für Gemeinsamkeiten« (Richter 2012, 58) in Form von »Treffpunkten«: Diese seien »Orte […], an denen so etwas wie Beziehung, Einverständnis, Ortskenntnis, Bekanntschaft hergestellt werden kann, von denen aus gemeinsame Wege eingeschlagen und Interessen verfolgt werden können« (ebd.). Tatsächlich sind diese »Orte« nicht topographisch, sondern topologisch dimensionierte Begriffe und Vorstellungen »aus der [vermeintlichen, MS] Lebenswelt der Menschen wie auch der Musik« (ebd.): Richter unterscheidet »existenzielle Begriffe […], Lebenserscheinungen […] [und] Gefühlsbegriffe« (ebd.). Obwohl solche »Grundbegriffe« nicht vorgegeben werden, sondern »erst aus der Beschäftigung aller Beteiligten mit Musik« (ebd.) erschlossen werden sollen, kann gefragt werden, ob diese Begriffe nicht einerseits in ihrer Allgemeinheit trivial sind, andererseits Gemeinsamkeiten dogmatisch verordnen, die die Vielfalt möglicher Bedeutungszuweisungen durch die faktische Vielzahl der beteiligten Individuen stark einengen. Für unseren Zusammenhang ist besonders interessant, dass die räumliche Dimensionierung des Verstehens- wie auch Erfahrungs-

begriffes seine zeitliche Verfasstheit – wie sie z. B. bei der Unterscheidung von Sein und Sollen in der Operationalisierung von Lernzielen in Lehrplänen, der Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler (wie bei Piaget oder auch Gruhn, siehe Kapitel IV. 11), der Prozessualität musikalischen Handelns (wie bei Rauhe/Reinecke/Ribke, siehe Kapitel IV. 9.) usw. in Anschlag gebracht wird – tendenziell aufhebt. Da sowohl Richter als auch Ehrenforth den hermeneutischen Verstehensweg als existenzielles Prinzip der menschlichen Lebenswirklichkeit auffassen, ist er veränderlich, unabschließbar und potentiell immer fortdauernd (vgl. Richter 2012, 42), besitzt also weder Anfang noch Ende. Richter begreift Verstehen mit Heidegger als »Existenzial«,[56] als »die aktive Weise, in der Menschen ihr Leben und Dasein verwirklichen« (Richter 2012, 51); nicht als kurzfristigen Lernerfolg, sondern als »unabschließbare[n] und Veränderungen unterworfene[n], lebenslange[n] Prozess« (ebd.). Da der Lernweg des Menschen unabschließbar und daher zeitlich indefinit ist, muten aus der weiten philosophisch-hermeneutischen Perspektive Fragen des Lernens, des Erwerbs spezifischen Wissens und Können, der Operationalisierbarkeit von Zielen usw. als irdische Nebensächlichkeit an: »Freilich stellen sich auch Kompetenzen ein, die man ordnen und anwenden kann – jedoch nicht als vorgegebene Aufgaben, sondern als beiläufiger Gewinn« (ebd., 47). Daher ist es auch schwer, zwischen Sein und Sollen zu unterscheiden: Ähnlich wie bei Rolle (s. u.) erscheint es wichtiger, dass der Mensch erfährt, als was er erfahren hat. »Erfahrung« ist weniger ein durch Wissen, Können, auch Alter und Entwicklung definierter Zustand als eher ein erfüllter Moment in der Begegnung des Menschen mit Musik.

Das intendierte Verhältnis zwischen Mensch und Musik ist dabei metaphorisch als Ineinssetzung konzipiert: Die Sache solle nicht »im Zustand des Objekts – eines fremden Gegenübers« (Richter 1976, 22) verharren, sondern sich dem Menschen in ihrer und seiner »›Lebenstotalität‹ (Hauser)« (ebd., 44) entfalten. Die Totalität der Ineinssetzung – räumlich und zeitlich, aber auch intellektuell, emotional, körperlich-motorisch, sinnlich – soll den Menschen nach dem Bild der Musik verändern. Damit dies möglich wird, scheint sich jedoch das Bild von

56 Vgl. hierzu insbesondere §31. aus »Sein und Zeit«, abgedruckt in: Gadamer/Boehm 1976, 267ff..

Musik in den Augen der Autoren an vielen Stellen zu vermenschlichen, was zu verschiedenen Problemen führt. Denn verunklart werden die genannten Verstehens-Zusammenhänge immer dann, wenn die Metaphorik sich verselbstständigt und vom Mittel der Veranschaulichung unmerklich zum Faktum erhoben wird. Dies zeigt sich hier vor allem an der doppelten Paradoxie der Dialog-Metapher in sich, sowie in Bezug auf die Besonderheit von Musik: Zwischen Subjekt und Objekt kann es real natürlich keinen Dialog geben, sondern nur zwischen Subjekten, es sei denn, beide Seiten changierten ständig zwischen Subjekt oder Objekt nach Maßgabe ihrer zeitweisen aktiven oder passiven Rolle im Dialog (Richter scheint dies so zu sehen, ohne jedoch den Widerspruch zur Rede von Subjekt und Objekt zu thematisieren: »sowohl die Sache als auch ich sind aktiv, sowohl die Sache als auch ich sind zugleich passiv«, ebd., 37). Richter hat dies später kurzerhand dadurch »gelöst«, indem er den »um Verstehen Bemühte[n]« wie auch den »Gegenstand des Verstehens« gleichermaßen als »Subjekte« bezeichnete (Richter 1994, 58). Hinzu kommt allerdings als zweites, dass dasjenige Phänomen, für das »Objekt« steht (nämlich »Musik«), tatsächlich weder sprechen noch anderweitig agieren kann. Denn ganz abgesehen von einer möglicherweise durch den Komponisten in die Musik »hineingelegten« Intentionalität (vgl. hierzu auch Mertens 2013), dürfte sich das Subjekt Antworten auf seine Verstehensbemühungen in einem verbalen Modus allenfalls in unterrichtlicher Kommunikation sowie im virtuellen Gespräch mit sich selbst anlässlich des klingenden Phänomens erhoffen. Die Metaphorik simplifiziert die komplexen Zusammenhänge von Werk, Komponist, klingendem Phänomen, Sprache und Hörer an dieser zentralen Stelle radikal und resolut, indem sie fiktive Kommunikations- und Interaktionsvorgänge an die Stelle realer (empirischer) setzt.[57] Die Herkunft

57 Das Problem mag nicht in der Dialog-Metapher *per se* liegen, wenn es auch in ihr angelegt scheint. So entstehen keine Missverstände, wo klar unterschieden wird: Richter beschreibt 2012 den »Dialog als Grundlage des ontologischen Verstehens« (Richter 2012, 39) in Anlehnung an Gadamer. Dort ist von dem hermeneutischen Verstehen als innerem »Gespräch mit sich selbst« (ebd.) die Rede, als »Dialog mit der Außenwelt, d. h. mit anderen Menschen« (ebd., 40), auch durchaus als virtuellem Dialog mit Autoren von Texten, zudem von der Bedeutung von Sprache für das Verstehen usw. Hier wird angedeutet, was

des »Horizonts der Musik« sowie die Art seines Zusammenhangs mit dem konkreten Musikstück verliert sich in mythischer Unschärfe, da er nicht begriffen wurde (damals vielleicht auch nicht begriffen werden konnte, danach dann nicht begriffen werden wollte) als ein Set von zugewiesenen und zuzuweisenden Bedeutungen durch die Subjekte (vgl. Schatt 2007, 98). Der Musikbegriff wird bereits hier – und nicht erst mit Richters Konzept der »Verkörperung« seit 1987 – zumindest ansatzweise mit »anthropomorphen Zügen ausgestattet« (Schatt 2008, 89), ein Aspekt, der uns im Folgenden noch weiter beschäftigen wird.

IV. 6.2.4. Durch Musik zum Selbstverstehen

Wir haben gesehen, dass Richter »die Musik« im Besonderen und im Allgemeinen ins Zentrum seiner didaktischen Überlegungen stellt. Eine Etikettierung seiner Überlegungen als »objektorientiert« macht jedoch vergessen, dass es ihm damals und später auch und insbesondere um »den Menschen« ging, wenn auch nach seinen Bedingungen und Möglichkeiten anhand des musikalischen Gegenstands gefahndet wird.[58] Richter strebt im Rahmen der Verwirklichung »allgemeiner Erfahrung« ein »fächerübergreifendes« Prinzip an, charakterisiert durch eine »wissenschaftstheoretisch-methodische Ausweitung der Sachauseinandersetzung« (Richter 1976, 39) und dem Interesse, »den gegebenen Gegenstand oder Sachverhalt unter der Fragestellung nach seiner Bedeutung für das Welt- und Selbstverständnis des Menschen auszuweiten« (ebd., 40). So würden »einzelne Sachverhalte jeweils im Horizont prinzipieller Seins- und Verhaltensweisen betrachtet: auf diese

mit »Dialog« als realer Handlungsform tatsächlich alles gemeint sein kann und welcher Nutzen darin liegen könnte, allerdings nicht, dass es dazwischen Unterschiede gibt und welche dies sind, oder dass ein solches Unterscheiden wichtig wäre.

58 »Die philosophische Hermeneutik […] ist eine Mischung aus einer Beschreibung, wie der Mensch ist und wie er dieses Sein verwirklichen kann, also eine Mischung aus ontologischer und pädagogischer Beschreibung. Sie tendiert in ihren Schriften zu einer ontologischen Anthropologie oder anthropologischen Ontologie. Sie fragt nach den Bedingungen und Möglichkeiten, wie Menschen ihr Leben verstehend verbringen und gestalten (können) – unter den Seinsbedingungen, die ihnen auferlegt und angeboten sind« (Richter 2012, 17).

Weise machen die Gegenstände Aussagen von ihrer Welt wie von der Welt des betrachtenden Subjekts« (ebd.).
In diesem Zuge ist zudem der Versuch zu beobachten, den Bezug, die Begegnung und die Annäherung zwischen Subjekt und Objekt nicht nur philosophisch-hermeneutisch, sondern auch phänomenologisch und anthropologisch zu begründen. So wird in Anlehnung an Eggebrecht – der hier wiederum einen Gedanken Hegels aufgreift – nach dem »›spezifisch Menschliche[n]‹« (ebd., 116), wie es in der Hoch-Zeit der Wiener Klassik zur Geltung komme, in Haydns Quartett gesucht. Gefunden wird es in der menschlichen Tätigkeit des Gesprächs:

> »Die Form des Gesprächs ist in besonders anschaulicher Weise eine Entsprechung zu Haydns Komposition. In beiden Fällen wird die Technik angewandt, eine Sache in ihren Möglichkeiten aufzuzeigen, sie unter verschiedenen Bedingungen und in verschiedenem Kontext zu bedenken, ihre möglichen Aspekte oder Daseinsweisen aufzuzeigen, sie in verschiedene Zusammenhänge einzusetzen u. a.« (ebd., 118).

Haydns Vorgehen wird mit dem »Denk- und Gestaltungsmodell des Explizierens« verglichen im Gegensatz zum »Definieren«: »In diesen gegensätzlichen Möglichkeiten des Denkens oder Vorgehens spielt sich prinzipiell das Verhalten der Menschen untereinander und gegenüber ihrer Umwelt ab« (ebd., 106). In dieser Parallelisierung des an der konkreten Musik Erarbeiteten mit allgemeinen menschlichen Tätigkeiten sieht Richter weiterführende Erfahrungsmöglichkeiten: »Durch dieses Erschließen von Seins-Möglichkeiten entsteht das, was wir unsere ›Welt‹ nennen. In diesem Sinne trägt der Umgang und das Verstehen des Haydnschen Satzes zur Entfaltung von ›Welt‹ im privaten Bereich des einzelnen Hörers bei« (ebd., 118). Und weiter:

> »Dieser Aspekt der Interpretation zeigt nicht nur das ›spezifisch Menschliche‹ an der Musik der Klassik in besonders beispielhafter Weise auf, er bietet sich darüber hinaus als Übungsmaterial für spezifisch menschliches Verhalten an und erhält auf diese Weise auch exemplarische musikpädagogische Bedeutung« (ebd., 119).

Auch wenn dies nicht weiter ausgeführt wird, ist – auch mit Blick auf andere, spätere Konzeptionen oder die pädagogische Anthropologie Roths – interessant, dass nicht Aufschluss über den Menschen in

seinem empirischen »Sein« gesucht wird, sondern Orientierung in dem in der Kunst und von Kunst vorgestellten (bzw. aus Kunst herausgelesenen) idealen Sein des Menschen gefunden wird. In Verbindung mit der im vorletzten Unterkapitel ausgeführten Seite des Musikbegriffs sowie der damit implizierten Lehrerrolle kann hier eine implizite Normativität am Werke gesehen werden, die auch die gedankliche Weiterentwicklung der »Didaktischen Interpretation« bei Richter überlebt hat. Denn gleiches geschieht auch in der »hermeneutischen Interpretation« von Beethovens Coriolan-Ouvertüre, op. 62 in der Veröffentlichung »Musik verstehen« (Richter 2012): Hier wird zunächst die körperlich-motorische Erfassung des Ausdrucks der Musik, des in ihr liegenden Schroffen und Gewalttätigen, als möglicher Zugang zu der Komposition angeboten. Dann heißt es weiter:

> »Die Aktionen und Reaktionen des Körpers sind es, die ein Verstehen dieser Musik eröffnen und anbieten. Aber es kommt nicht nur zum Verstehen der Musik, sondern die Musik zeigt mir, was Schroffes, Gewalttätiges, Unbeherrschtes, Wütendes ›ist‹, und – mehr noch – sie zeigt meine mögliche Schroffheit, Wut usw. Verstehen und Selbstverstehen, Verkörperung der Musik und eigene Verkörperung zur Person fließen ineinander« (Richter 2012, 109).

Musik – insbesondere Kunstmusik – zeigt dem Menschen sein eigenes idealisiertes Antlitz: »Kunst (Musik) macht uns das Angebot eines direkten und gesteigerten Erlebens, das sich einstellt und ergreift – ohne kognitive, erklärende Hilfe oder Umwege« (Richter 2012, 43). Der Mensch soll Musik direkt und gesteigert erleben, weil die Kunst dies anzeigt und er muss sich, um es zu können, ihr nur aussetzen. Der Mensch als »*homo interpretans*«, mitsamt seiner Affinität zu der behandelten Musik oder zumindest seiner Bereitschaft des »Sich-Einlassens« wird dabei vorausgesetzt (vgl. dazu Orgass/Geuen 2007, die auf die Bedeutung der Generierung von Relevanz für den Schüler hinweisen);[59] die Möglichkeit einer kritischen Distanzierung zu dem in

59 Ott nennt weitere Voraussetzungen des bei Richter (2012) sich abzeichnenden Unterrichts: »Bei den Schülerinnen und Schülern: Selbstnähe, Selbstdistanz, die Motivation sich mitzuteilen und dabei auch ins Persönliche zu gehen, Dialogfähigkeit, Konfliktbewältigungsbereitschaft (sicherlich nicht das geringste Problem in Zeiten heterogener Klassen und Lerngruppen) […] Und nicht zuletzt: die Bereitschaft aller Beteiligten, sich in ein (konflikthaftes oder

der Musik Vorgestellten scheint hier nicht angezeigt. Welche Handlungen der Mensch zur Wahrung des »Angebots« der Musik über die rein körperliche Nachahmung hinaus wie oder in welcher Einstellung vollziehen muss oder welcher Voraussetzungen er dafür bedarf, gerät nicht in den Blick. Freilich entschärft der Autor 2012 den oben ausgeführten fachwissenschaftlichen Geltungsanspruch aus 1976, indem er den Schülerinnen und Schülern »das Recht (und bisweilen die Pflicht)« (Richter 2012, 52) ihrer eigenen Interpretation zuerkennt. Musikunterricht solle ergebnisoffen sein, das »Heidegger'sche ›Man‹ und die ›Üblichkeit‹ (z. B. der Fachwissenschaft)« sollen »durchsichtig gemacht und destruiert« werden (ebd., 47). Während dieses »Man« in der Fassung der »Didaktischen Interpretation« von 1976 noch eine wichtige Rolle spielte (in Form von »Erfahrungen, die man mit einer Sache machen kann«), soll nun (in Orgass'scher Diktion) »Kontingenz« ermöglicht werden. Doch bleiben die tatsächlichen musikunterrichtlichen Folgen im Dunkeln, da sie von Richter kaum thematisiert werden (vgl. Ott 2013, 60ff.).[60] So müsste die Lehrerrolle grundsätzlich anders

produktives) Verhältnis zu den Standardisierungsvorgaben und -prozeduren zu setzen – denn wie wollte man solche Inhalte und Aktivitäten in Modelle gießen, wie Leistungen definieren, wie diese evaluieren und abprüfen?« (Ott 2013, 61)

60 Gründe dafür sind darin zu sehen, dass der Bezug von Theorie und Praxis bei Richter zwar suggestiv unterstellt, aber nicht hergestellt und begründet wird, was angesichts des in »Musik verstehen« herrschenden erkenntnistheoretischen Eklektizismus auch nur schwer gelingen dürfte: So wird – im Bemühen um eine stärkere Berücksichtigung der Subjektseite der Erfahrung – von Foucault das Schlagwort von der »Sorge um sich selbst« übernommen, welches Foucault im Rahmen seiner Vorlesung »Hermeneutik des Subjekts« in Auseinandersetzung mit Platon diskutiert. Allerdings wird es unter Absehung seines Kontextes im foucaultschen Schaffen (nämlich als überraschende Weiterführung seiner »Genealogie des Subjekts«, in der das Subjekt gerade im Spannungsfeld von Unterwerfung und Subjektivation verortet wird [Manfred Frank spricht von der »Rückkehr des Subjekts«; Frank 2004]) dergestalt gewendet, dass Foucault sich völlig bruchlos zu Heidegger, Gadamer und »dem Konstruktivismus« (Richter bezieht sich hier allein auf Kersten Reich, vgl. ebd. 74–77) in die Reihe der Stichwortgeber für eine musikalisch-philosophische Hermeneutik einfügt.

aussehen, wenn dessen Interpretation nur noch eine unter vielen ist.[61] Entsprechend fordert Richter »eine symmetrische und gleichberechtigte Unterrichtsweise« als »behutsame Begleitung, als Anregung, als Vormachen« (Richter 2012, 90). Zwar soll der Lehrer weiterhin Unterricht mithilfe didaktischer Interpretation vorbereiten und so die Vermittlung zwischen Objekt und Subjekt (bzw. nunmehr: Subjekten) leisten, dies soll jetzt aber in Form einer Ermöglichung von »Selbstbegegnung durch die Musik« (ebd., 90), der Anregung der »›Selbstbegegnungsarbeit‹« (ebd., 89) der Schüler geschehen. Da aber weder Ergebnisse neuerer Lehr-Lernforschung, Musikpsychologie, Kulturwissenschaft, Musiksoziologie (insbesondere Musikpräferenzforschung) usw. rezipiert werden, bleiben Zweifel daran bestehen, ob der damit angedeutete Musikunterricht wirklich »nicht ›die Musik‹ objektivierend in den Mittelpunkt [stellt], sondern die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler« (Ott 2013, 60). Vielmehr kommen diese Perspektiven allenfalls als »Bild« in den Blick: Da der Lehrer weder wissen oder begründet vermuten kann, mit wem und mit welchen »Lebenswelten« er es zu tun hat, noch, wie Lehren, Lernen, Handeln, Erfahren, Erleben, Wahrnehmen, Kompetenzerwerb usw. zusammenhängen oder in welcher Hinsicht und mit welchem Geltungsanspruch die Interpretationen der Schüler berücksichtigt werden sollen (Soll ein intersubjektiver Konsens hergestellt werden? Sollen die Interpretationen möglichst individuell sein? Sollen die Schüler musiktheoretisches Fachvokabular benutzen? Sollen sie es vermeiden und stattdessen Metaphern benutzen? Sollen sie im zeitlichen Verlauf von Unterricht erste Bedeutungszuweisungen differenzieren, relativieren und ggf. verändern [vgl. Orgass 2007, z. B. 607ff.] und nach welchen Maßgaben?), bleibt ihm kaum anderes übrig, als die eigene Selbstbegegnung anhand einer bestimmten Musik vermittelnd zwischen »die« Musik und »die« Schüler zu stellen. Die Auswahl der Stücke für Richters exemplarische Interpretationen wird nicht mit Blick auf ihre mögliche Relevanz für die Schüler, auf deren mögliche Interessen, Fragen, Wünsche, Bedürfnisse

61 »Die Schüler sollen nicht lernen und übernehmen, was die Fünfte Sinfonie, das *Kaiserquartett*, die *West Side Story*, das *Kol Nidre* aus der jüdischen Liturgie … dem Lehrer bedeutet und wie er sie interpretiert« (Richter 2012, 89).

usw. begründet[62], mehr noch: Da die genannten Werke vor der unterrichtlichen Thematisierung wohl nur in einigen Fällen bereits einen Teil der Lebenswelten vieler Schüler bilden dürften, werden – ähnlich dem bereits anhand des Haydn Beispiels herausgestellten »Explizieren« – künstliche Schnittmengen bzw. Anschlussmöglichkeiten über allgemeine Gemeinsamkeiten zwischen Mensch und Musik konstruiert, wie im Folgenden aufgezeigt werden soll.

IV. 6.2.5. Analogisierung von Mensch und Musik

Bereits in »Das Prinzip von Vers und Prosa in der Musik« (Richter 1984) wurde eine vermeintliche Parallele von Menschen und Musiken zum Ausgangspunkt der Entfaltung didaktischer Überlegungen genommen: Die These von der »Sprachlichkeit von Musik« diente der »Suche nach ›Berührungspunkten‹ zwischen Schülern und Musikwerken« sowie dazu, »Möglichkeiten, Sinn und Bedeutung der Werke *für die Schüler,* für ihr Leben, Denken und Fühlen herauszuarbeiten und erfahrbar zu machen« (Richard Jakoby im Vorwort zu Richter 1984, 3). Trotz des eingeschränkten musikhistorischen Geltungsbereichs für das »Prinzip« von Vers und Prosa und seiner durchaus in Frage stehenden Gültigkeit für den behandelten Bereich (seit etwa 1750 und vor 1950), gibt Richter hier sehr detailreiche und anregende Analysen von Musikwerken. Doch kommt »der Schüler« hier mitnichten in den Blick: Die Hoffnung, die »anschauliche und konkrete Anknüpfung bei Phänomenen der Sprache eignet sich in besonderer Weise zum ›Abholen‹ des Schülers bei seinem Erfahrungshorizont und macht andererseits schwer verständliche Strukturen und ihre terminologische Bezeichnung leichter faßlich« (Richter 1984, 35) konstruiert gewaltsam Gemeinsamkeiten zwischen Mensch und Musik. Sie ignoriert 1., dass die Schüler sich zwar täglich der Sprache bedienen, sie aber in der Regel nicht – mit Vers und Prosa operierend – als Kunstform praktizieren dürften, 2. dass die Werke dadurch noch nicht »von selbst« für die Schüler relevant werden, 3. dass diese oberflächliche Gemeinsamkeit zwischen Menschen und Werken – selbst wenn sie tatsächlich »von sich aus« bestünde – noch nicht ihre kanonhafte

62 Allerdings auch nicht im Hinblick auf ihre etwaige Exemplarizität für übergreifende und weiterführende Aspekte (vgl. Ott 2013, 61f.).

Setzung legitimiert[63] und 4. dass die Bedeutungszuweisungsmöglichkeiten der Schüler eingeschränkt bzw. stark gelenkt werden (sie haben bei der Analyse eines Werkes zu erkennen, ob hier Vers oder Prosa vorliegt, um dann die Charakteristika nachweisen zu dürfen).

Ähnliches zeigt sich in Richters Konzept der »Verkörperung« von Musik, für welches der oben kurz vorgestellte Beethoven-Einstieg ein Beispiel ist. »Verkörperungen« bieten ihm zufolge besondere Erfahrungsmöglichkeiten, deren Bildungsrelevanz sich in der Konkretisierung, Veranschaulichung und Einübung von Plessners »anthropologische[m] Gesetz« (Richter 1995, 8) von der »exzentrischen Positionalität« zeige und unterrichtlich z. B. in Rollenspielen oder in Bewegungen zu Musik umgesetzt werden könne. Als einen Grund dafür nennt Richter die Einsicht, dass »wir über uns selbst nur etwas erfahren, wenn wir nicht bei uns und in uns suchen […], sondern wenn wir von uns ein Stück zurücktreten und uns mit etwas außer uns Liegendem und Fremdem beschäftigen: Selbsterfahrung läuft über Fremderfahrung« (Richter 1995, 8). Dies ist durchaus plausibel, umgeht die Schwierigkeiten, wie sie aus einer Orientierung am empirischen menschlichen »Sein« erwachsen können (vgl. z. B. Kapitel IV. 13.) und zeigt sich sowohl an Kunst als auch ethisch orientiert dergestalt, dass eine vorurteilsfreie Beschäftigung mit dem (zunächst) Fremden, Ungewöhnlichen, Besonderen eingefordert wird. Allerdings bleibt auch diese Beschäftigung – da die konkret zu vollziehenden Handlungen und ihre Ziele nicht geklärt sind – im Status einer Ineinssetzung: einer Erfahrung, aber keiner kritischen Auseinandersetzung stehen, mehr noch: Um dies zu leisten, d. h. um die erkenntnistheoretischen Hürden einer solchen Ineinssetzung zu überwinden, wird die Musik zunehmend »vermenschlicht«, während der Mensch sich der Musik annähern muss, ob er will oder nicht: »Musik bewegt die Herzen oder fährt in die Beine. Sie beschleunigt den Puls, beruhigt den Atem, verhilft zum Einschlafen oder treibt in Ekstase, Trance oder Bewegungs-

63 »Das wichtigste Ziel und zugleich der größte didaktisch-methodische Vorzug des Prinzips der Analyse und Interpretation mit den Begriffen Vers und Prosa besteht darin, daß es die ganze Schulzeit hindurch – von Grundschulklassen bis zur gymnasialen Oberstufe – sinnvoll und altersgemäß angewandt werden kann« (ebd., 36).

taumel. Der Körper kann sich ihrer bewegenden Gewalt kaum entziehen« (Richter 1995, 8). Damit stellt Richter sich argumentativ bewusst in eine Linie mit Ernst Kurths Energetik-Konzept sowie Vertretern Musischer Erziehung (vgl. ebd., 9). Der Mensch erscheint hier unfrei, sein Handeln in Bezug auf Musik selbst zu gestalten; sich der von der Musik ausgeübten Gewalt zu beugen oder nicht. Eine Gegenposition dazu vertritt Rolle, wenn er die Einnahme einer kontemplativen-ästhetischen Einstellung dem Menschen anheimstellt (s. u.). Ähnliches zeigte sich bereits an obigem Beispiel der »Coriolan-Ouvertüre«: »Gewalt« ist keine Eigenschaft der Musik, sondern (auch wenn sie als Topos verstanden wird) eine Verstehenskonstruktion des wahrnehmenden und interpretierenden Subjekts. Die Musik zeigt dem Menschen eben nicht, was »Schroffes, Gewalttätiges, Unbeherrschtes, Wütendes ›ist‹« (Richter 2012, 109), sondern der Mensch kann durch diese Bedeutungszuweisungen Unterscheidungen im Erklingenden treffen, was ihm u. a. die Möglichkeit eröffnet, in dessen spezifischer Verfasstheit Gründe dafür zu suchen, warum andere Individuen zu gleichen, ähnlichen oder völlig anderen Bedeutungszuweisungen gelangen, gelangt sind oder gelangen könnten.

Die Spezifik der erkenntnistheoretisch fundamentalen Metaphorik birgt jederzeit die Gefahr von Verwechslungen beider Seiten sowie von Analogisierungen von Verstehenssubjekt und -objekt in dem Bemühen um ihre gegenseitige Annäherung:

> »In der Werkinterpretation und bei jedem Umgang mit Musik stehen sich also nicht ein Subjekt und ein Objekt wie zwei unabhängige Fixpunkte gegenüber, sondern zwei in ihren Standpunkten bewegliche Partner, die sich beide in einem Hof von Interessen, Bedingungen, Eigenschaften und Hinsichten bewegen und so eine Vielfalt von Möglichkeiten des Auslegens und Verstehens anbieten: Werkinterpretation ist ein Spiel mit wechselnden Rollen, Szenen, Kulissen und Haupt- und Nebenfiguren: Was in diesem Spiel herauskommt [...] ist stets ein Stück Identität beider« (Richter 1994, 55).

In diesem Satz erscheinen Subjekt und Objekt infolge ihrer Entgrenzung ineinanderzufließen, als Partner können sie – scheinbar beliebig und unvorhersehbar – die Rolle des jeweils anderen annehmen, niemand weiß mehr, ob das Subjekt nun noch das Werk interpretiert oder das Werk das Subjekt auslegt, welche Interessen von wem verfolgt

werden und wie überhaupt noch auseinandergehalten werden soll, was Identität und was Maskerade ist. Die konkreten Handlungsvollzüge, Ziele, Inhalte und Methoden verschwimmen, es scheint nicht mehr wichtig, ob erlebt, erfahren, verkörpert oder verstanden wird oder ob ohnehin alles eins ist: So fasst Richter unter hermeneutischem Verstehen 2012 sowohl »Selbstverstehen«, »die aktive Weise, in der Menschen ihr Leben und Dasein verwirklichen«, die kritische »Aufklärung und Destruktion des Üblichen«, »Sprechen lernen und üben«, die »Kunst des Fragens«, den »Dialog« (»mit sich selbst […], mit der Tradition und der Geschichte […], mit der Umwelt […], anderen Menschen […], Dingen, Ereignissen, Handlungen«), die »Interpretation« sowie das »Spiel«. In Bezug auf Musik meine es »unvermittelte[s], direkte[s] Verstehen, das auf Worte und Gedanken verzichten kann«, das Verstehen von Musik als »Zeichen«, das Erleben von Wahrem, das »Aufdecken von bisher Verborgenem« sowie »eine neue Wirklichkeitserfahrung« (alle Zitate Richter 2012, 51f.). Das Ergebnis der Einsetzung des Erfahrungsbegriffs gegenüber einem verengten Verstehensbegriff zeigt sich also 35 Jahre später in der Transzendierung einer Fülle menschlicher Handlungen in Bezug auf Musik, Musikbegriffe (Musik als »Zeichen«, »Symbol«, »Fest«, »Spiel«, ebd.), unterschiedlicher philosophischer Referenzen und Hoffnungen an Musik (»Musik kann ›Wahres‹ aufzeigen und erlebbar machen«, ebd., 52) durch einen Universalbegriff hermeneutischen Verstehens. Solange indifferent bleibt, ob und warum der Mensch sich mit Musik kritisch auseinandersetzt, sie erlebt oder erfährt, über sie oder mit ihr spricht usw., werden didaktische Überlegungen, die rückhaltlos diesen Gedankengängen folgen, auf die bildenden Kräfte der Musik vertrauen müssen.

IV. 6.3. Zum Erfahrungsbegriff bei Christian Rolle

In seiner 1999 veröffentlichten Dissertation »Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse« macht Christian Rolle »ästhetische Erfahrung« zum konstitutiven Moment seines Begriffs musikalisch-ästhetischer Bildung. Es handelt sich bei der Schrift nicht um eine musikpädagogische Konzeption, sondern um die theoretische Formulierung eines spezifischen Erfahrungsbegriffs. Davon ausgehend soll zwar durchaus ein be-

stimmter Musikunterricht begründet werden, doch wird dieser selbst nur in Form von bloß »illustrierende[n] Unterrichtsbeschreibungen« (Rolle 1999, 165ff.) angedeutet.

IV. 6.3.1. Musikalisch-ästhetische Praxis als Movens musikalischer Bildung

Mit seiner prägnanten und refrainartig wiederholten These

> »Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muß vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden« (ebd., 5)

formuliert Rolle ein Programm, in dessen Zentrum nicht ein Gegenstandsbereich von »Bildungsgütern« oder kanonischem Wissen steht, sondern ein ideales Verhältnis von Mensch zu Musik. Zugleich trotzt Rolle damit den Bedenken Klaus Mollenhauers, der intentionalem und institutionalisiertem pädagogischem Handeln zwar die Vermittlung von auf ästhetische Objekte beziehbarem Wissen zutraut, es aber für die Initiierung ästhetischer Erfahrungsprozesse für unfähig und daher unzuständig erklärt (vgl. ebd., 13f.).

Da laut Rolle »Bildungsprozesse als Erfahrungsprozesse verstanden werden müssen«, soll Bildung der

> »selbsttätige, riskante und unabschließbare Prozeß der Erfahrung genannt werden, in dem Menschen sich neu orientieren, indem sie in Interaktionen mit anderen veränderte intersubjektiv verständliche Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erwerben, wodurch sich jedem in Anerkennung des Anderen als Anderen neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen zur Gestaltung eines besseren Lebens für alle eröffnen« (Rolle 1999, 38).

Ein besonderes Bildungspotential attestiert Rolle nun denjenigen Erfahrungen, die in Zusammenhang mit Musik gewonnen werden und insbesondere dann, wenn sie als musikalisch-ästhetische Erfahrungen ausgewiesen werden können. Zu der Unterscheidung von ästhetischer und nicht-ästhetischer musikalischer Erfahrung gelangt Rolle in Auseinandersetzung mit den von Kaiser benannten Kennzeichen musikali-

scher Erfahrung.[64] Die Differenz macht er an der An- oder Abwesenheit des »pragmatischen Kerns« der Erfahrung fest: Während nichtästhetische musikalische Erfahrung zweckhaft auf den Erwerb eines praktisch-instrumentellen Erfahrungswissens gerichtet sei, welches Orientierungen für zukünftiges Handeln in musikalischen Praxen bereitzustellen vermöge, konstituiere sich ästhetische Erfahrung in einem vollzugsorientierten und selbstzweckhaften Akt der Wahrnehmung und könne und solle darum gerade etabliertes Erfahrungswissen und bisherige Einstellungen verunsichern und Neuorientierungen provozieren (vgl. ebd., 88). Der Rohling für das Bild des ästhetisch erfahrenden Menschen bei Rolle entstammt wohl (wenn auch nicht ausdrücklich) zunächst der Kantschen »Kritik der Urteilskraft«, insbesondere der dort im Abschnitt »Analytik des Schönen« angestellten Überlegungen: Dort unterscheidet Kant drei Arten des Wohlgefallens (das Angenehme, das Gute und das Schöne), von denen jedoch »das des Geschmacks am Schönen einzig und allein ein uninteressiertes und freies Wohlgefallen sei« (Kant 2003 [1790], 57). Dieses Bild erhält seinen spezifischen Zuschliff in der Auseinandersetzung mit den Erfahrungsbegriffen Mollenhauers, Deweys und Kaisers (der auf Aristoteles zurückgreift, vgl. Kaiser 1993, 168ff.) sowie der Bestimmung des »Ästhetischen« bei Baumgarten, Welsch und Seel in einer Argumentation, in der Rolle nach der *differencia specifica* ästhetischer Wahrnehmung und somit ästhetischer Erfahrung sucht. Sie soll hier nur in ihren Ergebnissen dargestellt werden, da auf ihr wesentliche Merkmale des Menschenbildes bei Rolle beruhen.

IV. 6.3.2. Spezifika ästhetischer Wahrnehmung

Rolle führt aus, dass ästhetische Wahrnehmung weder nur auf den Bereich von Kunst beschränkt bleiben könne (wie im Falle Baumgartens), noch – im weiten Verständnis von »*aisthesis*« – auf jegliche sinn-

64 Kaiser nennt 1. die Notwendigkeit einer Differenzierung zwischen Erfahrung als Resultat und Erfahrung als Prozess (wobei er letzterem einen »Totalitätscharakter« zuweist, der ihn nur zur Charakterisierung »musikbezogener« – nicht aber »musikalischer« – Erfahrung qualifiziere), 2. die materiale Grundlage, 3. den reflexiven Charakter, 4. die axiologische Dignität, 5. die Ichaffiziertheit sowie 6. den pragmatischen Kern von Erfahrung (vgl. Kaiser 1992, 108–112).

liche Wahrnehmung (wie zumindest tendenziell bei Welsch) ohne weiteres beziehbar sein. In seiner Bestimmung der »ästhetischen Differenz« verwirft Rolle denn auch eine Bestimmung über die Bindung an »Kunst«, da diese sich selbst weder material – über einen »Gegenstandsbereich« – noch formal befriedigend bestimmen lasse und der Versuch einer solchen Bestimmung immer historischem Wandel unterworfen wäre. So sieht er beispielsweise das letztlich romantisch geprägte Autonomiekonzept kritisch aufgrund seiner zu geringen regionalen, historischen und kulturellen Reichweite, was auch seinem Anliegen widerspricht, ästhetische Erfahrung stärker »in Kontinuität zum Leben stellen« zu wollen (ebd., 98f.). Andererseits beruhe ästhetische Erfahrung aber auch nicht »ausschließlich auf rein sinnlicher Wahrnehmung, und nicht jede sinnliche ist schon eine ästhetische Erfahrung« (ebd., 96). Eine »All-Ästhetisierungs-Position« (ebd., 93) wie bei Welsch – der »die Einschränkung des Ästhetischen auf Kunst […] als ästhetiktheoretischen Provinzialismus« bezeichnet (ebd., 92) – sei weitgehend blind für Differenzierungen, weshalb sie gerade das Spezifische ästhetischer Erfahrung nicht auszeichnen könne. Ästhetische Erfahrung sei zwar »sinnlich«, aber »mehr als das« (ebd.). Rolle verwirft darüber hinaus eine Bestimmung des »Ästhetischen« über Eigenschaften der Objekte der Anschauung, wie beispielsweise »das Schöne«: Ein derartiger Versuch könne weder einer essentialistischen Argumentation gelingen (die das Schöne als den Dingen unveränderlich eigen ansieht; im Bereich der Musik gelte dies auch für die formalästhetische Position Hanslicks) noch ihrer relativistischen Widersacherin (die das Schöne als durch das menschliche Urteil definiert und damit sich wandelnden Konventionen unterworfen sieht; hier wird die Position Humes als Beispiel genannt) (vgl. ebd., 104–109).[65]

Aufgrund dieser Einwände müsse ästhetische Wahrnehmung vielmehr mit Martin Seel als spezieller Fall sinnlicher Wahrnehmung beschrieben werden, der die Einnahme einer von drei bestimmten, unter-

65 Leider vergleicht Rolle diese Untersuchungen nicht mit der Position Kants, der schließlich zentrale Überlegungen entnommen werden (zum ästhetischen Urteil bzw. Geschmacksurteil im Gegensatz zum logischen Urteil, zu ihren Geltungsansprüchen usw. Kaiser geht darauf ein in 1992, 103f; vgl. auch Vogt 1998).

scheidbaren Einstellungen voraussetze: der kontemplativen, korresponsiven oder imaginativen ästhetischen Einstellung (vgl. ebd., 91–96).[66] Diese besonderen Akte, in denen sich der Mensch in ein Verhältnis mit dem Wahrgenommenen und objekthaft Vorgestellten setzen kann, konstituieren für Rolle »das Ästhetische«. Sie werden dadurch (angesichts seiner zentralen These, s. o.) bildungsrelevant und ihr Vollzug bzw. dessen Ermöglichung wird zu einem musikunterrichtlichen Sollen. Ein Problem bzw. eine Eigenart deutet sich hier schon an mit Blick auf die von Kaiser vorgenommene Unterscheidung von ästhetischem und logischem Urteil: Während letzteres auf Erkenntnis gerichtet sei, die immer vor dem Hintergrund der »Leitvorstellung einer *Gesamtheit der Erkenntnis*« (Kaiser 1992, 103; dort auch die kursive Hervorhebung) erfolge, stets an der sukzessiven Erweiterung unseres Erfahrungsschatzes mitarbeite und somit auf das Allgemeine gehe, sei im ästhetischen Bereich »immer nur das Besondere, das einzelne (Kunst)Werk, der schöne Gegenstand gegeben« (ebd.). Nach Kant setze zwar der Geschmack den gesehenen Gegenstand mit sich selbst in Beziehung und artikuliere dieses Verhältnis als Urteil, sage jedoch damit nichts über den Gegenstand selbst aus (vgl. ebd., 104). Dies macht uns darauf aufmerksam, dass in dem für Rolle konstitutiven »selbstzweckhaften Vollzug« die Dimensionen von Raum und Zeit offensichtlich *transzendiert* werden sollen, das Augenmerk also auf dem besonderen, sinnhaften Moment liegt, während Bildung ja eigentlich nicht nur durch ihre Prozesshaftigkeit und prinzipielle Unabschließbarkeit, sondern auch durch Progressivität und – im Sinne der Fähigkeit der Synthese und Neuverknüpfung von Gelerntem – durch ein »additives« Moment charakterisiert ist. Ähnlich wie bei Richter und analog zu Kaiser, der von musikalischen Erfahrungen auch als »das Erfahrungskontinuum färbenden musikalischen Einschlüsse[n]«

66 In Rolles Formulierung: »Die kontemplativ-ästhetische Wahrnehmung abstrahiert von jeglichem Sinn; die korresponsive und die imaginative ästhetische Wahrnehmung richten sich auf symbolisch artikulierte Objekte. In sinnhaften korresponsiven Gestaltungen vergegenwärtigen wir uns Lebensentwürfe, die sich uns nur so erschließen. In imaginativer Wahrnehmung verstehen und erfinden wir Sichtweisen auf Welt. Die imaginative Wahrnehmung und Herstellung korresponsiver Objekte eröffnet uns zudem neue Möglichkeiten, uns selbst zu sehen (ebd., 121).

(Kaiser 1996, 17) spricht, wird die einzelne Erfahrung zwar implizit auf ein lebensweltliches »Total« aller Erfahrungen bezogen, doch ist der »erfahrende« Mensch bei Rolle sehr viel schärfer konturiert als der »erfahrene«: Hat Letzterer sehr oft ästhetische Einstellungen eingenommen und diese somit »eingeübt«? Hat er – in Anspielung auf Rolles Definition von Bildung (s. o.) – sich oft neu orientiert, d. h. hat er seine Selbst- und Weltbeschreibungen möglichst oft in interaktiven Verständigungsprozessen geändert, oder kommt es auf die Qualität dieser Beschreibungen in der Selbsteinschätzung oder in der Einschätzung anderer an? Vermutlich stehen dem »erfahrenen Menschen« möglichst viele »Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen zur Gestaltung eines besseren Lebens für alle« zur Verfügung, doch müssten diese in ihrer Eigenart, nicht nur in ihrer Wirkung beschrieben werden. Um hier weiteren Aufschluss zu gewinnen, sollen im Folgenden Rolles Musikbegriff und mit ihm das spezifische intendierte Verhältnis von Mensch und Musik näher betrachtet werden.

IV. 6.3.3. Musik als Ergebnis ästhetischer Praxis

Rolle geht von einer Feststellung Janks aus, nach der der Begriff der Erfahrung – seiner Herkunft nach den philosophischen Quellen des Pragmatismus und der Phänomenologie entspringend – als Vermittler zwischen Lehrgegenständen und Lernsubjekten diene. Rolle zieht daraus die Konsequenz:

> »Wo die Fachdidaktik die Perspektive wechselt (insofern sie nicht länger von den möglichen Gegenständen oder Inhalten des Musikunterrichts her denkt, sondern diese stets schon unter dem Gesichtspunkt ihrer Wahrnehmung und Erfahrung betrachtet), steht sie vor einer neuen Aufgabe. Sie muß sich mit dem Erfahrungsbegriff auseinandersetzen und dabei die Frage zu beantworten suchen, welche Besonderheiten die Erfahrung von Musik aufweist bzw. was kennzeichnend ist für musikalische Erfahrung« (Rolle 1999, 72).

Das hier skizzierte Frageinteresse führt dazu, dass nicht wie bei Richter konkrete Musik auf ihre Erfahrungspotentiale hin untersucht wird, sondern »die« Musik in ihrer generalisierten phänomenologischen

Verfasstheit in den Blick gerät.[67] Zwar besitze ästhetische Erfahrung immer »eine sinnlich wahrnehmbare, materiale Grundlage«, einen »Gegenstand«, der im Falle musikalischer Erfahrung durch »ein akustisches Ereignis (zumeist ein musikalisches Artefakt – also Musik)« vorgestellt werde (ebd., 120). Doch bleibt die genaue Beschaffenheit von »Musik« als Voraussetzung für ästhetische Erfahrungen infolge der Gleichsetzung von Material mit dem rein akustischen Phänomen sehr offen, was auch zusammenhängt mit Rolles Skepsis gegenüber einer musiktheoretischen Zugangsweise: Die

> »identifizierende Wahrnehmung harmonischer, rhythmischer und anderer Strukturen ist überhaupt keine Form ästhetischer Wahrnehmung, sondern kann letztere sogar verhindern. Eine ästhetische Erfahrungsprozesse und die Verständigung darüber unterstützende Funktion, nämlich eine differenziertere Wahrnehmung zu ermöglichen, erfüllt der analytische Zugriff jedoch nur, wenn er nicht als isolierte Trockenübung erfolgt, sondern eingebunden ist in den Prozeß ästhetischer Erfahrung« (86).

Die Verweigerung der Zuerkennung des Prädikats »ästhetische Erfahrung« an den geschilderten Zugang beruht hier auf 1. seiner Zweckhaftigkeit, 2. seiner Einseitigkeit, Enge und damit seiner zu geringen Reichweite sowie 3. seiner reduktionistischen Tendenz, die mit einer »Identifikation« ende, statt weiterführende Perspektiven zu öffnen. Auch wenn sich hier ein implizites, negativ konnotiertes Verständnis von musikalischer Analyse artikuliert, wird das intendierte Verhältnis von Mensch und Musik doch sehr prägnant gezeigt: Es geht nicht um eine »Erkenntnis« von Objekten oder eines in diesen liegenden Sinns, sondern um die eigene sinnhafte Gestaltung von Lebensentwürfen, das Verstehen und Erfinden von Sichtweisen auf Welt und auf sich selbst durch die Zuwendung zu diesen Objekten in (den drei von Seel be-

67 Zwar wird populärer Musik im Hinblick auf die »Verständigung über korresponsiven Ausdruck« (ebd., 165) besondere Eignung attestiert, doch scheinen ästhetische Erfahrungen i. S. Rolles prinzipiell an jeder Musik gemacht werden zu können (»Daß das Thema, das dem dargestellten Unterricht zugrunde lag, Techno lautet, ist eher Zufall. Es hätte auch ›Romantik‹, ›Musiktheater‹, ›Liedermacher‹, ›Mozart‹, ›Lateinamerikanische Folklore‹, ›Musik und Politik‹, ›Polyphonie‹ o. a. heißen können«, ebd., 165), woraus wir schließen, dass nach Rolle auch jede Musik bildungsrelevant werden kann, solange die Art und Weise des Umgang mit ihr dies ermöglicht.

schriebenen Modi) ästhetischer Einstellung (vgl. ebd., 121).[68] Zwar gebe es durchaus auch um (Um-)Lernen im Sinne einer »Umstrukturierung bislang bewährter Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster«, die »bei jeder Entwicklung von Strategien zur Lösung komplexerer Probleme erforderlich« sei – also nicht nur in ästhetischer Praxis. Doch besäßen gerade

> »selbstzweckhafte (also nicht problemorientierte) ästhetische Erfahrungen ein besonderes Innovationspotential, insofern die vollzugsorientierte ästhetische Einstellung es uns ermöglicht, eine veränderte Sicht auch der Dinge zu gewinnen, die bei anderer Gelegenheit in Fraglosigkeit verharren würden« (ebd., 121).

Während Musik-Lernen also laut Rolle in der Auseinandersetzung mit Problemen erfolge, sehe musikalische Bildung von diesen gerade ab bzw. gehe darüber hinaus. Sie setze den selbstzweckhaften Vollzug voraus, in dessen Folge gewohnte »Verarbeitungsschablonen« (ebd., 121) in Frage gestellt würden und Neuorientierungen eröffnet würden. Die Ausführungen besitzen an dieser Stelle inhaltlich wie sprachlich eine durchaus überraschende Nähe zu Piagets Konzept der »Assimilation«, das die Veränderung von Wahrnehmungsschemata aufgrund der Einsicht in die Unzulänglichkeit bereits vorhandener Schemata meint. »Assimilation« erfolgt bei Piaget jedoch immer »problemorientiert«, was uns zu der Frage führt, ob die Verstörung vorhandener Einstellungen, Wahrnehmungsmuster usw. sowie die Einsicht in die Notwendigkeit einer Veränderung überhaupt losgelöst von der problemorientierten Auseinandersetzung mit etwas vorstellbar ist. Der Terminus vom »selbstzweckhaften Vollzug« sowie seine zentrale Stellung für die theoretische Begründung musikalischer Bildung müssten kritisch hinterfragt werden: Ist ein solcher Vollzug voraussetzungslos, oder

68 Allerdings ist dieser Musikbegriff nicht konsequent durchgehalten: Zwar untersucht Rolle historische Musikbegriffe als Exempla musikalischer Rezeptionstopoi (vgl. Rolle 1999, 147), so dass sie als Resultat menschlicher Bedeutungszuweisungen erscheinen. Gleichzeitig sind die Funktionen, die Musik zugeschrieben wurden und werden (»Darstellungsfunktion«, »Ausdrucksfunktion« [ebd., 134] usw.) für ihn immer auch Resultat der Zeichenhaftigkeit von Musik selbst: Sie ist es, die selbst ihre Bedeutung durch die spezifische Verfasstheit ihrer Symbolik »präsentiert« oder »repräsentiert« (ebd.).

bedarf er gar erst einer »identifizierenden Wahrnehmung«, auf die er sich beziehen oder von der er sich absetzen kann?
Es dürfte deutlich geworden sein, dass in den Ausführungen Rolles kein Musikbegriff losgelöst vom Menschenbild beschrieben werden kann: Musik ist für Rolle nicht inhaltlich bestimmt (wie bei Richter über – in der Regel schriftlich fixierte und daher der »klassischen« musiktheoretischen Analyse zugängliche – »Kunstwerke« insbesondere seit etwa 1600), sondern formal als etwas, das sich ästhetischen Praxen des Menschen verdankt. Diese selbst seien zwar nicht zwangsläufig begriffslos, doch dürfe der Erwerb fachspezifischer Termini die Einnahme kontemplativer, korresponsiver und imaginativer Einstellungen nicht verhindern. Rolle deutet als unterrichtsmethodische Konsequenz die Umkehr des Verdikts an, welches die Analyse zur Voraussetzung von Interpretation erkläre.[69] Damit ist geradezu eine Gegenposition formuliert zu derjenigen der »Didaktischen Interpretation« bei Richter, wo in der Sachanalyse des Lehrers nicht nur die durch die Schüler an Musikwerken zu machenden Erfahrungen festgeschrieben werden, sondern auch der Weg, auf dem sie zu machen sind: Wenn das Stück aus musiktheoretisch fassbaren Formprinzipien gestaltet ist, müssen die Schüler selbstverständlich auch das der jeweiligen Musik angemessene musiktheoretische Vokabular – als Voraussetzung jeder Interpretation – kennen und anwenden (s. o.). Der Gewinn einer ästhetischen Betrachtung von Musik liegt für Rolle dagegen nicht primär in einer Ineinssetzung mit der Musik selbst i. S. hermeneutischer Horizontverschmelzung, sondern in der – durch die Musik initiierte, aber selbst »außermusikalische« – Ineinssetzung mit sich selbst und der Welt.[70]
Rolles Ansatz besitzt allerdings auch viele Reibungspunkte zu einem an »Handlung« bzw. empirischer Lehr-Lernforschung orientierten Verständnis von Musik-Lernen, Musik-Lehren und Musikunterricht,

69 »Die in Unterrichtszusammenhängen verbreitete Reihenfolge ›erst Analyse, dann Interpretation‹ dürfte unangemessen sein. Die Zumutungen, die der Erwerb des üblichen musiktheoretischen Analyseinstrumentariums für viele Schülerinnen und Schüler bedeutet, dürften schwer zu rechtfertigen sein, wenn die Begriffe nicht im Dienste ästhetischer Praxis (beispielsweise bei der Musikproduktion) stehen« (ebd., 119).

70 Diese Momente sind auch bei Richter gegenwärtig, sie sind der Erfahrung der konkret inhaltlichen Momente der Musik jedoch nachgeordnet.

welches ja zunächst ebenfalls (siehe dazu die folgenden Kapitel) das Verhältnis von Mensch und Musik eher formal bestimmt. Die Gegensätze werden besonders deutlich bei dem Versuch einer Übertragung der theoretisch-philosophischen Überlegungen auf Unterricht: Mit der Unterscheidung nicht-ästhetische/ästhetische musikalische Erfahrungen benennt Rolle eine qualitative Differenz, die didaktisch nicht folgenlos bleibt: Schließlich sollen die Schüler ausdrücklich »ästhetische Erfahrungen« machen. Dies könne jedoch – unter Berücksichtigung der Position Mollenhauers und in Anlehnung an die Arbeiten von Wolfgang Schulz – nicht erfolgen, solange Lehren mit einem »bloß zweckrationalen Handlungsbegriff […] als kalkuliertes Bewirken von Lernen« (ebd., 157) aufgefasst werde. Vielmehr gehe es um die »Inszenierung von Situationen, in denen die Beteiligten ästhetische Erfahrungen machen können« (ebd.) und an deren Planung und Gestaltung die Schüler maßgeblichen Anteil haben sollen (vgl. ebd., 161). Rolle hält dabei einen produktionsdidaktischen Ansatz für besonders geeignet, um ästhetische Erfahrungsräume zu inszenieren, obwohl grundsätzlich »alle gängigen Methoden des Musikunterrichts einen Beitrag« dazu leisten könnten (ebd., 162). Er weiß um das Problem der Nicht-Operationalisierbarkeit ästhetischer Erfahrung, vermutet diese aber dort,

> »wo Musik als bedeutsam erlebt wurde und die Beteiligten sich über Interpretationen oder geeignete Gestaltungsmittel gestritten haben; wo Prozesse der Selbstreflexion in Gang gesetzt wurden; wo die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sich geändert hat; wo sie eine Musik bei zweiten Mal mit anderen Ohren hörten und sich dessen bewusst wurden« (ebd., 164).

Sprache kommt in Rolles Ansatz insgesamt jedoch weniger als Medium der Reflexion, Analyse oder der »Repräsentation musikalischer Bedeutung« (ebd., 163) ins Spiel, »sondern als eine [Funktion] der symbolischen Transformation musikalisch-ästhetischer Erfahrung« (ebd.): Die individuellen »Percepte« (ein Begriff Gunter Ottos, der das Ergebnis der subjektiven Strukturierung, Bewertung und Verknüpfung des Wahrgenommenen meint) sollen der intersubjektiven Verständigung zugänglich gemacht werden. Dabei entstehen allerdings Konflikte mit der Forderung von »Selbstzweckhaftigkeit«: Wenn ästhetische Praxis Ziel von Unterricht sein soll, ist sie dann nicht bereits der

Zweck, zu dem der angeblich »selbstzweckhafte« Vollzug ein Mittel ist? »Selbstzweckhaftigkeit« kann einer Erfahrung in der Unterrichtssituation nur mittelbar über das Unterrichtsgespräch oder die Beobachtung musikalischer und musikbezogener Handlungen attribuiert werden. Damit ist sie als Kriterium zu unbestimmt, um als Lernziel operationalisierbar zu sein (der Versuch ihrer planvollen, kalkulierten Verwirklichung geriete gar zu einem Paradoxon [vgl. ebd., 157ff.]). Beobachtbare Handlungen dürften kaum ein exaktes Abbild der Innerlichkeit und Inhaltlichkeit von Erfahrungen liefern. Dann könnten allerdings aus Rolles Sicht nur sehr vage Aussagen über das beobachtete Verhältnis von Bildungsideal und unterrichtlicher Realität (Sollen und Sein) getroffen werden. Diese Problematik ist symptomatisch für das »Spannungsfeld zwischen ästhetischer Praxis und unterrichtlicher Pragmatik« (Schatt 2008, 238), in dem sich ein an musikalisch-ästhetischer Bildung interessierter Musikunterricht nahezu zwangsläufig wiederfinden muss.

Die Nachzeichnung der wechselseitigen Beziehungen von Menschenbild und Musikbegriff in Rolles Konzept ästhetischer Erfahrung sowie die angedeuteten Kritikpunkte bedürfen noch der Ergänzung, denn schließlich bietet der Autor durchaus einen Begriff von »Musik-Verstehen« und »musikalischer Bedeutung« an. Eine Betrachtung seiner entsprechenden Ausführungen soll im Folgenden dazu dienen, den oben aufgeworfenen Fragen sowie den bereits angestellten Vermutungen weiter nachzugehen.

IV. 6.3.4. Erfahrung, Verstehen und Bedeutungszuweisung als Modi des Vollzugs

Im Anschluss an seine Ausführungen bezüglich der Charakteristika des besonderen »ästhetischen Weltverhältnis[ses]« (Rolle 1999, 120) formuliert Rolle die These,

> »daß eine enge Verbindung zwischen ästhetischer Erfahrung und dem Verstehen ästhetisch-präsentativer Bedeutung besteht. Auf der einen Seite kann ein Musikstück nur verstanden werden, wenn es imaginativ-ästhetisch wahrgenommen wird, eine musikalisch-ästhetische Erfahrung zu machen heißt andererseits in vielen Fällen, die Bedeutung einer Musik zu verstehen« (ebd., 122).

Rolle beruft sich in der Folge auf Wittgenstein, indem er musikalische Bedeutung als den Akt (nicht erst das Resultat!) der intersubjektiven Verständigung über subjektive ästhetische Erfahrungen ausweist. In den Begründungen ästhetischer Urteile artikuliere sich die »Bedeutsamkeit« der Musik für die jeweiligen Individuen (vgl. ebd., 124f.). Dabei gehe es in ästhetischer Bildung »zwar unter anderem um Verständigung, es geht jedoch nicht um die Herstellung von Übereinstimmung, sondern vielmehr um Individualität – um die Wahrnehmung von Differenz« (ebd., 155). Nirgendwo sonst in Rolles Text wird die mythische Tendenz des gedachten Mensch-Musik-Verhältnisses jedoch so deutlich, wie bei dem Versuch der Anbindung eines Verstehens- und Bedeutungsbegriffs an seinen Begriff ästhetischer Erfahrung: Da auf philosophisch-theoretischer Ebene – mit der Relativierung des Stellenwerts des Materials bzw. des Gegenstands der Anschauung – dem Sprechen über Musik der objektive oder objektivierbare Gegenstand entzogen wurde,[71] müsste das Gelingen einer intersubjektiven Verständigung in erster Linie dem Zufall überlassen bleiben, wenn nicht plötzlich – als eine Art epistemologischer *deus ex machina* und ähnlich wie bei Richter – die Musik selbst zu sprechen begänne:[72]

> »Wenn wir uns über ästhetische Erfahrungen von Musik verständigen, verständigen wir uns über die Bedeutung, die Musik für uns hat. Das Sprechen über Musik und das, wovon die Musik selbst spricht, hängen miteinander zu-

71 »Nicht materiale Eigenschaften des musikalischen Ereignisses sind der eigentliche Gegenstand ästhetischer Urteile, sondern thematisiert wird mit ihnen eine Beziehung zwischen der Musik und dem wahrnehmenden Subjekt« (ebd., 124). Dies wird allerdings nicht konsequent durchgehalten, denn an anderer Stelle ist die Rede von »›Vollzugs-Verstehen‹« […] als imaginative – also sinnhafte – ästhetische Wahrnehmung des strukturierten musikalischen Flusses« (ebd., 149). Hier ist die Musik also selbst bereits strukturiert und somit gewissermaßen »anschlussfähig« für ästhetische Wahrnehmung und die Zuweisung von Sinn. Im Folgenden wird musikalischer Sinn jedoch gleichermaßen als vom Hörer zugewiesen, als auch als dem musikalischen Verlauf inhärent gedacht: »Das Hören rhythmischer Gegensätze, melodischer Gestalten oder harmonischer Spannungen ist ja mehr als die auditive Wahrnehmung physikalisch meßbarer Gegebenheiten, insofern nämlich ein im zeitlichen Verlauf organisierter musikalischer Sinn aufgefaßt wird« (ebd.).

72 Zum mythischen Gehalt einer Personifikation von Musik vgl. Schatt 2008, 85–90.

sammen. Verständigung über musikalisch-ästhetische Erfahrung bedeutet eine Verständigung über das, was die Musik den Hörenden sagt (auch wenn sich bekanntlich das, was Musik sagt, nur schwer oder gar nicht in Worte fassen lässt)« (ebd., 125).

An anderer Stelle heißt es, Musik präsentiere ihre Bedeutung im zeitlichen Verlauf selbst (vgl. ebd., 149) durch Melodik, Rhythmik etc., und zwar »unabhängig von sprachlich-begrifflichen Kontexten«. Der Ursprung dieser Metaphorik bzw. die Verwechslung der Ebenen (Wer spricht? Wer strukturiert? Wer konstituiert Sinn? Wer Bedeutung? etc.) liegt nicht nur in der fehlenden definitorischen Differenzierung zwischen Material und Struktur sowie Sinn und Bedeutung,[73] sondern in einer Untersuchung des Topos von Musik als Tonsprache: In ihr kommt Rolle zu dem Ergebnis, dass die verschiedenen Ausformungen dieses Topos (Rolle nennt »Musik als Sprache der Gefühle«, »Musik als Sprache des Unsagbaren« und »Musik als Sprache musikalischer Gedanken«) sich nicht nur »nach der bevorzugten Symbolisierungsweise, sondern auch danach unterscheiden, welcher besondere Inhalt der Musik zugeordnet wird – *wovon* Musik spricht« (ebd., 147; dort auch die kursive Hervorhebung). Das Sprechen *über* Musik wird hier mit dem Sprechen *der* Musik gleichgesetzt als Resultat einer Transformation Wittgensteinscher sprachphilosophischer Überlegungen auf eine Bedeutungstheorie von Musik: »›Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache‹« (Wittgenstein, zitiert ebd., 148). Dies macht Rolle zum Ausgangspunkt der Formatierung seines Verstehensbegriffs, unter den er nun nicht allein sprachliche (hermeneutische) Interpretation und Auslegung fasst, sondern den er erweitert mit Blick auf die ausführende Musikinterpretation. Beide operieren nach Rolle als eine »Art von Übersetzung« (ebd., 148): Vom musikalischen ins sprachliche Symbolsystem bzw. »vom Zeichensystem Notenschrift in ein klingendes Ereignis« (ebd.). Mit einer solchen »Vollzugstheorie« (ebd.) wird die Anbindung des Verstehens- bzw. Bedeutungsbegriffs

73 »Sinn« wird mit Alfred Schütz als »polythetische« Konstitutionsleistung des wahrnehmenden Subjekts begriffen (vgl. ebd., 149), erscheint aber in der Argumentation oft synonym mit »Bedeutung«: »Es ist wichtig zu bemerken, daß die Bedeutungsebene des zeitlich-strukturellen Sinns sich von anderen, etwa der ausdruckshaften Bedeutung, gar nicht trennen läßt« (ebd.).

an Rolles eigenen (und Kaisers) Begriff ästhetischer Erfahrung und Wahrnehmung gesucht, woraufhin diese Begriffe jedoch kaum mehr unterscheidbar sind: Die

> »ausführende Interpretation von Musikstücken ist eine speziell musikbezogene Form imaginativ-ästhetischer Wahrnehmung, die, weil sie sich hörbar objektiviert und deshalb von anderen gehört werden kann, diesen anderen gleichzeitig einen Grund zur ästhetischen Wahrnehmung zu liefern vermag. Solche musikalische Klangereignisse produzierendes Verstehen ist also im vollsten Sinne des Wortes ein Verstehen, auch wenn es sich nicht verbal artikuliert« (ebd., 148).

Die Interpretation ist also gleichzeitig eine Form ästhetischer Wahrnehmung als auch ein Verstehen, vermutlich dürfte sie auch eine ästhetische Erfahrung für den Ausführenden wie für den Hörenden sein. Hier macht sich der Totalitätscharakter von Rolles Erfahrungsbegriff bemerkbar (denn Rolle unterscheidet nicht mit Kaiser zwischen musikalischer und musikbezogener Erfahrung, vgl. ebd., 75), der gleichermaßen eine geradezu universale Reichweite von Erfahrung wie auch die Tendenz zu Ungenauigkeit bereitstellt. Rolles Ausführungen zeugen von dem durchaus humanistisch zu nennenden (vgl. die Bezüge zu Humboldts Bildungsbegriff) Bemühen, dem Reichtum der Möglichkeiten des Menschen in Bezug auf Musik gegenüber der Enge einer bloß »identifizierenden Wahrnehmung« gerecht zu werden. Die Weisen ästhetischer Weltzuwendung werden dabei zu Recht als Vermögen des Menschen ins Bild gesetzt, die sich vor anderen Weisen durch ihr innovierendes, individualisierendes, freiheitliches und somit bildendes Potential auszeichnen. Die Skepsis jedoch gegen jegliche Formen operationalisierbaren Wissens[74] und Könnens (bei Rolle oft verkörpert durch »Musiktheorie« und ihre vornehmliche Tätigkeit des »Identifi-

74 Darin unterscheidet er sich auch von Kaiser, der – wie oben beschrieben – nicht zwischen ästhetischer und nicht-ästhetischer musikalischer Erfahrung unterscheidet und somit musikalisch-ästhetische Erfahrung bei ihm immer auch die Funktion der Regulierung künftiger Handlungen (einen pragmatischen Kern) besitzt. Zudem bergen ästhetische Erfahrungen für Kaiser immer auch »Wissen« (und bringen es hervor) um einen bestimmten »Sachverhalt« (einen materialen Kern) (Kaiser 1993, 171).

zierens«) birgt jedoch gleichzeitig ein Moment von Irrationalität, wie am Beispiel der Musik-Metaphorik veranschaulicht.

IV. 6.3.5. Zwischen rationaler Auseinandersetzung und sinnlicher Ineinssetzung

Im letzten Abschnitt wurde bereits angedeutet, dass in Rolles Ausführungen ein Spannungsfeld zwischen sprachlich und terminologisch grundierter Auseinandersetzung mit Musik und sprachloser musikalisch-ästhetischer Praxis aufscheint. Dennoch ist Rolle natürlich nicht daran gelegen, den Anspruch und den Wert von Rationalität für das Verhältnis von Mensch und Musik zu negieren. Er beruft sich daher auf das von Adorno über Habermas bis Seel traditionsreiche Schlagwort von »ästhetischer Rationalität«, das sich gegen eine kognitivverengte Auffassung von Vernunft richte und sich insbesondere in ästhetischen – also auch musikalischen – Praxen artikuliere. Nach Kaiser ist diese Form von Rationalität gerade dadurch ausgezeichnet, dass sie »nicht-begriffliche Syntheseleistungen« vollbringe, »die über keinen anderen Rationalitätstypus konstituiert und vermittelt werden können« (Kaiser 1996, 17). Musikalische Rationalität artikuliert sich nach Kaiser in einem Denken in Musik: Sie sei eine materialgebundene »Sinnstiftung«, die »im Medium des hörenden Vollzuges […] nachvollziehbar« sei, d. h. dass »es einem anderen als dem komponierenden Subjekt möglich ist (wird), korrespondierende, d. h. nicht unbedingt ›identische‹ Verknüpfungsleistungen *in akustischen Prozessen* zu vollbringen« (ebd., 37; kursive Hervorhebung MS). In Anlehnung daran führt Rolle aus: »Daß musikalisch-ästhetisches Verhalten rational ist, heißt, daß es *zugänglich* ist für begründete Zustimmung oder begründeten Wiederspruch. Es ist in diesem Sinne kritisierbar und begründungsfähig« (Rolle 1999, 11). Erneut wird ein ideales Verhältnis von Mensch und Musik sowie zwischen Menschen in Auseinandersetzung mit Musik als Momentaufnahme abgebildet: als eine musikalische Produktions- und Rezeptionspraxis, die im Erklingenden und in dessen vorsprachlichem Vollzug bereits rational ist. Dass Rationalität aber ein Modus ist, dem sich die als sinnhaft interpretierbare Phänomenalität musikalischer Produkte erst verdankt; in dem die Wertmaßstäbe sowie die Begriffe für die genannten Begründungen erst erworben werden –

zumindest wenn sie nicht im Status prärationaler Geschmacksurteile verbleiben sollen; in dem Musik-Lernen und musikalische Bildung *als Prozesse* verwirklicht werden – all dies wird nicht immer deutlich:[75] Obwohl ästhetische Erfahrung als etwas über bloßes Lernen Hinausgehendes ausgewiesen wird, erscheint sie bei Rolle bisweilen eher im Vagen einer Vor-Erfahrung zu verbleiben: Zweifellos ist der Erwerb einer »zunehmend differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit« u. a. auch durch »vielfältige[...] musikalische[...] Praxis« lohnenswert, doch dürfte es kaum ausreichen, wenn aus dieser bloß »eine gewisse Vertrautheit mit den ästhetisch relevanten Besonderheiten erwächst« (ebd., 149). So drängt sich gar die Frage auf, inwiefern dieses Verhältnis überhaupt durch – für »Erkenntnis« schließlich zentrale – Rationalität gekennzeichnet ist oder sein soll, z. B. wenn Rolle den Aspekt der Leiblichkeit nicht nur für Erfahrung, sondern auch für Verstehens- und Verständigungsprozesse in Anschlag bringt: »Der explizite ästhetische Streit, in dem explizite ästhetische Urteile zur Debatte stehen, stellt lediglich eine Reflexionsform (schon immer rationaler) musikalischer Praxis dar« (ebd., 154). Diese Formulierung verunklart nicht nur den Zusammenhang von Rationalität und Reflexion, sondern relativiert auch den Wert von sprachlicher Reflexion, wenn musikalische Praxis ohnehin schon von sich aus rational sein soll.[76] Vielmehr scheinen für Rolle »körpersprachliche Kommunikationsmittel« sowie »die Musik selbst« der Sprache gleichwertige Medien intersubjektiver Verständigungsprozesse zu sein (vgl. ebd.), was unsere Bedenken gegenüber dem hier verfolgten Rationalitätsbegriff verstärkt. Zudem zeigt sich hier

75 Hier soll nicht die grundlagentheoretische Frage zum Verhältnis von Musik und Sprache beantwortet werden. So gibt es durchaus Gründe, anzunehmen, dass »musikalisches Denken in nicht-sprachlichen Unterscheidungen prozessiert wird« (Orgass 2011a, Abschnitt IV, Mitte) und gleichwohl mit der Zuweisung von musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit verbunden ist (vgl. ebd.). Hier soll nur darauf hingewiesen werden, dass die Inszenierung (einer bestimmten Art) von musikalischer Wahrnehmung allein kaum hinreichend für die Formatierung der Zieldimension musikalischer Bildung sein kann.

76 Rolle widerspricht hier seinen eigenen vorangegangenen Ausführungen, in denen er die Fruchtbarkeit einer argumentativen Auseinandersetzung über divergierende ästhetische Urteile hervorhebt und die Bildung »ästhetischer Rationalität« gerade zu deren Ziel erklärt (vgl. ebd., 122).

eine Tendenz, Musik nicht als eigenständige Kunstform herauszustellen bzw. das spezifisch Musikalische an den ihr zugeordneten ästhetischen Praxen herauszuarbeiten, sondern in antiker *musiké*-Tradition Musik neben anderen Kunstformen im Bereich des Ästhetischen aufgehen zu lassen (vgl. ebd. 152). So wird zwar aufwendig das Spezifische an ästhetischer Erfahrung erörtert, während das Besondere *musikalisch*-ästhetischer Erfahrung blass bleibt infolge des Verzichts auf einen anhand konkreter Musik gewonnenen Musikbegriff (infolge eines impliziten Universalitätsanspruchs sowie einer Vermeidung von Eurozentrismus usw.) und der Allgemeinheit der stattdessen untersuchten Zugangsweisen.

Kaiser hat die Gefahren einer Fokussierung auf das sinnenhaft-kontemplativen Moment, das Moment einer Ineinssetzung von Subjekt und Objekt freilich erkannt:

> »Die Verknüpfung von Musik und hörenden Subjekten erlaubt im aktuellen Erlebnis keine Distanz. Letztere wird erst aufgebaut in dem Augenblick, in dem sie in den Erfahrungsschatz eingeht bzw. eingegangen ist. So wird in musikalischer Erfahrung die Gleichzeitigkeit von Nähe und Distanz offenkundig« (Kaiser 1996, 21).

Kaiser weist daher nicht nur auf die Bedeutung des Genusses, des »hedonistischen Moments« (ebd., 22) für musikalische Erfahrung hin, sondern auch auf ihren »pragmatischen Charakter« (ebd.) und stellt heraus: »Ästhetische Erfahrung wird generiert durch eine ästhetische Gebrauchsweise unserer Vernunft einerseits, andererseits aber auch durch nicht-ästhetische Gebrauchsweisen unserer Vernunft« (ebd., 23). Bei Rolle deutet sich dagegen eine Verabsolutierung der erstgenannten Gebrauchsweise an, so dass bei ihm der Mensch nur ausschnitthaft in den Blick gerät.

Keineswegs soll hier der Wert einer vollzugsorientierten Wahrnehmung bestritten werden, die »überhaupt keiner expliziten Musiktheorie« bedarf oder sich sogar »ganz dem Strom der Musik hingibt« (Rolle 1999, 149). Jedoch ergibt sich aus der recht einseitigen Fixierung darauf (natürlich auch unterstützt durch eine intentionale, argumentative Zuspitzung) aus dem ursprünglichen Bemühen um eine Öffnung, Weitung und Flexibilisierung eines starr auf »Erkenntnis« gerichteten Mensch-Musik-Verhältnisses dessen erneute Gerinnung zum Bild, in

dem vieles von dem nicht vorkommt, was andere Menschen daran wertschätzen (so auch Richter, s. o.). Vieles spricht daher dafür, die Trennung von musikalisch-ästhetischer und nicht-ästhetischer musikbezogener Einstellung und Erfahrung aus wissenschaftlich-systematischen Gründen zwar im Blick zu behalten, sie jedoch nicht zu einem Fundamentalismus zur Begründung und zum Vollzug von Musikunterricht zu machen (vgl. Schatt 2008, 239). Sonst wäre zu fragen, ob nicht gerade in dem Versuch, den selbstzweckhaften (und selbstgenügsamen) Vollzug gegenüber einem auf das Objekt gerichteten Erkenntnisinteresse stark zu machen, »Musik« zu einem bloßen Stimulans und somit zugunsten eines gebrauchshaften Umgangs instrumentalisiert wird. An dieser Stelle sei eine Vermutung geäußert, die uns in den folgenden Kapiteln noch häufiger begegnen wird: dass nämlich eine letztlich im Bereich des Formalen verbleibende Charakterisierung des spezifischen Verhältnisses von Mensch und Musik für die Formatierung eines tragfähigen Begriffs musikalischer Bildung nicht hinreichend ist. Am Beispiel von Rudolf Nykrins »Erfahrungserschließender Musikerziehung« soll zum einen dieser Vermutung nachgegangen, zum anderen eine weitere Facette des musikpädagogischen Erfahrungsbegriffs aufgezeigt und kritisch diskutiert werden. Denn die Konzeption zeigt paradigmatisch eine neue Qualität im Nachdenken über das Verhältnis von Mensch und Musik infolge der Auseinandersetzung mit drängenden Fragen des musikpädagogischen Diskurses der 1970er Jahre.

IV. 7. Das erfahrende Subjekt zwischen Wissenschaftswende, schulischer Realität und gesellschaftlicher Utopie: Rudolf Nykrins »Erfahrungserschließende Musikerziehung«

In seiner 1978 vorgelegten »Erfahrungserschließenden Musikerziehung« versucht Rudolf Nykrin, vor dem Hintergrund der vielfältigen neuen und teils heterogenen curricularen Ideen der 70er Jahre sowie in Abgrenzung zu überkommenen didaktischen Praxen Musikunterricht zeitgemäß zu formatieren. Bereits der Titel der Konzeption lässt vermuten – und die weitere Lektüre bestätigt es –, dass das Verhältnis zwischen Mensch und Musik hier nicht nur gänzlich anders gedacht wird als in den untersuchten »kunstwerkorientierten« Konzeption, sondern auch signifikante Unterschiede zu den ebenfalls an »Erfahrung« orientierten Überlegungen Christoph Richters aufweist: Nicht liefern musikalische Kunstwerke einen Bestand des zu Lernenden und zugleich die Maßgabe eines sachgemäßen Umgangs, sondern der Schüler gerät zunehmend in den Blick sowohl als Objekt einer demokratisch verfassten, »humanen« Erziehung, als auch als Subjekt seiner eigenen musikalischen Erfahrungen.

IV. 7.1. Der Mensch als erfahrender und zu erziehender

Nykrin entwirft seinen Erfahrungsbegriff im Rekurs auf John Dewey: Als »zum individuellen [...] Handlungs- und Deutungshintergrund verarbeitete Wahrnehmungen« (Nykrin 1978, 26) werden Erfahrungen Bedingungen für aktuell beobachtbares Verhalten. Der Schüler besitze immer dem Unterricht vorgängige Erfahrungen, die »edukativ sinnvoll« werden sollen, indem sie erschlossen, in ein Erfahrungskontinuum eingereiht werden und dadurch neue Erfahrungen anbahnen. Indem Nykrin »den primären Affekt der sensiblen Zuwendung des Subjekts zum Erfahrungs-Gegenstand und an die ›Offenheit‹, mit der dieser auf unsere Fragen ›Antworten‹ gibt« (ebd.), als Voraussetzungen eines wirksamen Austauschs zwischen erfahrendem Subjekt und Erfahrungsgegenstand in den Blick nimmt, gründet er – trotz der aus konstruktivistischer Sicht zweifelhaften, oben schon am Beispiel Richters kritisierten Metaphorik – die Auswahl der Lehrgegenstände nicht

auf gesetzte Lehr- und Erziehungsziele, sondern auf Bedingungen menschlicher Entwicklung (vgl. ebd., 26–29). Unter Heranziehung soziologischer und psychologischer Forschung wird versucht, Aufschluss über »den Schüler« zu gewinnen: »Die Musikerziehung braucht eine Vorstellung von ihren Partnern, den Schülern« (ebd., 60). Zu diesem Zweck wird das komplexe Bedingungsgefüge musikalischen Verhaltens auf einer äußeren und einer inneren Ebene untersucht: Mit »Außenwelt« meint Nykrin v. a. den Musikgeschmack, den er anhand der empirischen Untersuchungen Winfried Papes (»Musikkonsum und Musikunterricht« 1974) als schicht- und altersspezifisch ausweist (vgl. Nykrin 1978, 54–66). Der »Innenwelt« musikalischen Verhaltens, den »Motiven und Bedeutungen« (ebd., 66) will Nykrin sich über die Annahme von »Hörfunktionen« annähern, er versucht also, aus inneren Bedingungen musikalischer Tätigkeit musikerzieherische Konsequenzen zu ziehen: Dabei müsse Rücksicht genommen werden auf die »hochselektive und -interpretative musikalische Erlebenswelt vieler Heranwachsender« (ebd., 70). Während bei Richter diese Vorgänge vielfach unterstellt werden, um mit dem phänomenologisch erschlossenen Gehalt der Sache kongruent gehalten werden zu können, formulieren sie für Nykrin eine Aufgabe für empirische Forschung. Die Annäherung an das »Objekt« Schüler über sein beobachtbares Verhalten mutet aus heutiger Sicht »technisch« an und besitzt noch nicht den Blick für die Prozessualität und Performativität menschlichen »Handelns« (siehe Kapitel IV. 9.ff.), da sie primär von dessen Ergebnissen her denkt. Und doch zeigt sich eine qualitativ neue Sensibilität für die Eigenarten und den Eigenwert der individuellen Welt(en) der am Unterricht Beteiligten.

Gleichwohl soll es bei diesem (nunmehr empirisch diagnostizierten) »Sein« nicht belassen werden, sondern zur, aber vor allem durch Musik erzogen werden. Die Erziehungsvorstellungen Nykrins stehen dabei in enger Wechselbeziehung zu seinem Erfahrungsbegriff: Einerseits soll der Schüler mittels einer in Interaktions- und Kommunikationsprozessen vollzogenen demokratischen Erziehung zur Erschließung gemachter und noch zu machender Erfahrungen befähigt werden, andererseits soll dieses Erschlossene wiederum Gegenstand von Verständigungsprozessen werden und damit einen Beitrag zur Persön-

lichkeitsbildung leisten.[77] Ein Mittel zur Erschließung musikalischer Erfahrungen bietet der handelnde Umgang mit Musik: In vier »Grunddimensionen musikalischen Handelns« – 1. Produktion, 2. Rezeption, 3. Reflexion, 4. Vermittlung/Interaktion (vgl. ebd., 84–87) – soll der Schüler einen »inneren und äußeren Handlungsspielraum mit Musik« gewinnen. Nykrins Verständnis von Erziehung ist dabei auf Selbsttätigkeit gerichtet, wie sich schon durch die Terminologie ausdrückt. Bei seiner Unterrichtsplanung solle der Lehrer für die »Anwesenheit von Lernsituationselementen« sorgen, 1. »in denen Schüler ihre lebensgeschichtliche Erfahrung eintragen und ausdrücken können«, 2. »die ›Legitimation‹ und ›Verständigung‹ im Erziehungsgeschehen zum Anliegen machen, 3. die auf Kompensation und Aufklärung von Erfahrungseinschränkungen in fachwissenschaftlicher und -technologischer Orientierung gerichtet sind und 4. die Handlungsvollzüge ermöglichen« (ebd., 184–205).

Nykrins Bild vom Menschen ist das eines selbsttätig handelnden, denkenden und erlebenden Individuums. Erziehung richtet sich an seine innere Erfahrungswelt, die einerseits differenziert und erweitert, andererseits in ihrer Subjektivität respektiert und bewahrt werden soll. Der Schüler wird ernst genommen, er wird (indirekt) an der Unterrichtsplanung beteiligt[78] und soll seine Erfahrungen in einem liberalen und offenen Umfeld machen. Um ihn in seiner Sozialisation und Ent-

77 In Interaktionsprozessen dürfte es – aufgrund der »Unteilbarkeit der reflexiven Lern- und Erfahrungsgeschichte« (Orgass 2011a, Abschnitt II Anfang) zwischen Individuen als psychischen Systemen – tatsächlich weniger zu einer gegenseitigen »Erfahrungserschließung« kommen, als vielmehr zu Vergleichen, in denen »dann Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und mehr oder weniger deutliche Unterschiede der Lern- und Erfahrungsinhalte der beteiligten Individuen in individueller Kombination bzw. Ausprägung beobachtbar« werden können (ebd.). Eine grundlagentheoretische Reflexion zum Zusammenhang von Erfahrung, Kommunikation und Interaktion findet bei Nykrin (im Gegensatz zu Kaiser [1992]) so nicht statt.

78 Dies nur insofern, als der Erzieher in seiner »Erziehungsplanung« die Verknüpfbarkeit lehrenswert erscheinender Inhalte mit der Erfahrung der Schüler prüft, seine Erziehungshandlungen daran ausrichtet (vgl. ebd. 150) und sie im Zuge einer Unterrichtsbeobachtung und -analyse ggf. anpasst (vgl. ebd., 92 sowie 184). Es geht hier noch nicht um »Partizipation« i. S. von Orgass (s. u. Kapitel IV. 14), eine »gemeinsame Themenfindung« gibt es bei Nykrin nicht.

wicklung besser zu verstehen, ist mittels empirischer Methoden ein möglichst differenziertes Bild von ihm zu entwickeln. Es ist allerdings kaum ein »Leitbild« auszumachen, das wesentlich von dem Seienden differiert (wie dies z. B. bei Alt im Rekurs auf Adorno in der Entgegensetzung des manipulierten Menschen mit dem »Experten« leicht möglich ist): Die Schüler bringen immer Vorerfahrungen in den Erziehungsprozess ein, an die angeknüpft werden soll (vgl. ebd., 160–166), ohne dass erläutert würde, auf welche Weise dies geschehen soll und ob diese Vorerfahrungen z. B. auch korrigiert oder modifiziert werden sollen. Eine gezielte Vermittlung fachspezifischen Wissens und Könnens soll im Unterricht durchaus stattfinden, doch erscheint sie eher marginalisiert und wird auch inhaltlich nicht näher bestimmt.[79] Diese Vorstellungen formatieren maßgeblich auch die Rolle des Lehrers. Dieser soll für die Schüler zugleich Modell, Person, Lernhelfer und Vertrauter sein (vgl. ebd., 216–221), ist also nicht der Repräsentant eines Wissens, das einer anderen Welt als derjenigen des Schülers entstammt, wie bei Alt, Venus sowie Frisius (u. a.). Er plant zwar weiterhin die Erziehungsprozesse, doch fordert Nykrin von ihm die Berücksichtigung des Schülers als »Faktor« in diesen Planungen sowie die Einsicht, dass er Kenntnis über dessen Erfahrungen nur durch Gespräche und aus der Beobachtung von dessen – durch verschiedene, u. a. situative Variablen beeinflussten – Verhalten als eines Reflexes auf seine Umwelt gewinnen kann (vgl. ebd., 150). »Modell« ist der Lehrer nicht aufgrund seines Wissens und Könnens, sondern aufgrund seines Erfahrungsschatzes, was zugleich bedeutet, »deutlich die prinzipielle Unabgeschlossenheit und Unfertigkeit musikalischer Bildung sichtbar einzugestehen« (ebd., 217). Es stellt sich die Frage, ob diese Aussicht für die Schüler Anreize schaffen kann, Anstrengungen auf sich zu nehmen: Erfahrungen kann man schließlich auch ohne (zielgerichtete) Anstrengungen machen. Die Erfahrungen des Lehrers können die Schüler ebenfalls nicht machen, sondern nur eigene; es müsste also geklärt werden, was seinen Umgang mit eigenen Erfahrungen auszeichnet, damit er für Schüler modellhaft werden kann. Die Erschließung

79 »Die Erziehung sieht sich also (aber nicht nur, und nicht zuerst!) auch darauf verwiesen, spezifisches, auf die Art der Fachgegenstände bezogenes Wissen und Können zu schulen« (Nykrin 1978, 28).

von Erfahrungen wird lediglich formal, nicht inhaltlich bestimmt, mehr noch: die *differentia specifica* genuin *musikalischer* Erfahrung wird nicht bestimmt, so dass letztlich »Musik« zumindest tendenziell zu einem Erziehungsmittel instrumentalisiert zu werden droht. Zudem entsteht hier ein Konflikt zwischen dem gleichzeitigen Bemühen, den Schüler aus einem Korsett von fest umrissenen Sollens-Erwartungen und Rollenmustern zu befreien und der Entscheidung für einen institutionalisierten – und damit immer auch Zwängen unterworfenen und ausübenden – Musikunterricht. Er ist einer bestimmten Auseinandersetzung mit fachhistorischen Kontexten geschuldet, die im Folgenden knapp skizziert sei.

IV. 7.2. Konstituierung des Bildes im Zeichen von Wissenschaftswende und Curriculumreform

Die Argumentation Nykrins ist in vielfacher Weise beeinflusst von der pädagogischen und musikpädagogischen Diskussion der 70er Jahre. Sie ist im Kontext von Curriculumreform, aber auch im größeren Zusammenhang mit einer allgemeinen Schul- und Bildungsreform seit den späten 60er Jahren zu sehen, in deren Zuge sich unter dem Einfluss von Begabungsforschung und Lernpsychologie ein verändertes Bild schulischen Lernens durchsetzte (vgl. Gruhn 2003, 317f.). Etwa seit Beginn der 70er Jahre begann Musikpädagogik sich als Wissenschaft zu konstituieren und sah eine Differenzierung in Musikdidaktik als einer Unterrichtslehre und Musikpädagogik als deren »wissenschaftlicher Reflektionsstufe« (Alt). Die allgemeine Pädagogik und die Sozialwissenschaften werden – wie Wilfried Gruhn es ausdrückt – für die Subjektseite (Lerner und Lernen) der Musikerziehung maßgebliche Bezugsdisziplinen, während die Musikwissenschaft zuständig für die Objektseite (musikalische Gegenstände) bleibt (vgl. ebd., 322–325).[80] Vor diesem Hintergrund ist die häufig getroffene – wenn auch künstliche (vgl. Schatt 2007, 87) – Entgegensetzung subjekt- und objektorientierter Didaktiken verständlich: »Die Zentralkategorien Erfahrung und Handlung verdeutlichen die Abwendung von einer objektbezogenen Didaktik« (Heß 2005a, 56). Mit Handlungs- und Schülerorientierung über-

80 Diese Aufteilung wird uns bei Rauhe/Reinecke/Ribke wieder begegnen (s. u. Kapitel IV. 9).

nahmen die zahlreichen neu entwickelten fachdidaktischen Konzeptionen handlungsleitende Prinzipien der allgemeinen Didaktik (vgl. Gruhn 2003, 331–334). So stellt Eva Meidel Nykrins Konzeption in einen Zusammenhang mit anderen Konzeptionen der 70er Jahre, die mit dem »Postulat« Schülerorientierung die Berücksichtigung des individuellen Personseins des Menschen bei didaktischen Überlegungen einfordern. Der Ruf nach Selbstbestimmung, Emanzipation, Mündigkeit, Erfahrungsbezug und Situationsorientierung wird verbunden mit einer Infragestellung von Schule als Institution (vgl. Meidel 2002, 33f.). Die programmatischen Wurzeln dieser Forderungen liegen in der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts (vgl. ebd., 22), in Nykrins Fall – infolge seiner Dewey-Rezeption – in ihrer amerikanischen Ausprägung.

Auch hat Nykrin den aus dem anglo-amerikanischen Sprachgebrauch stammenden Curriculum-Begriff rezipiert, den Saul B. Robinsohn in die bundesdeutsche Bildungsdebatte eingebracht (Robinsohn 1981) und den Walter Gieseler auf das Fach Musik bezogen hatte (vgl. Gruhn 2003, 309–311). Der Begriff ist Signum eines Denkens, das sich von geisteswissenschaftlicher Didaktik mit ihrem Primat von Bildungszielen und -inhalten abwendet und stattdessen den Schüler zur »Ausstattung zum Verhalten in der Welt« (Robinsohn, zitiert bei Gruhn 2003, 311) befähigen soll. Das Curriculum sollte mithilfe der Bezugsdisziplinen (v. a. der durch Lern- und Entwicklungspsychologie sowie Sozialwissenschaften konstituierten Erziehungswissenschaft) Unterrichtsentscheidungen wissenschaftlich legitimieren, für Schüler und Eltern transparent halten sowie auf die gesellschaftliche Musikwirklichkeit reagieren (vgl. Gruhn 2003, 312). All diese Ideen finden sich bei Nykrin: Die Inhalte müssen zwar vor »der Wissenschaft« (Nykrin 1978, 103) gerechtfertigt sein und es gibt eindeutig »intendierte Verhaltensweisen« (ebd., 108) bei den Schülern, doch gelte es auch, »›Wissenschaft‹ als Funktion des Handelns der Schüler glaubhaft zu machen« (ebd., 104).

In Nykrins Konzeption fließen auch vereinzelte Ideen ein, die seit Beginn der 80er in dem Begriff »Alltagswende« gefasst werden (vgl. Gruhn 2003, 325f.). Dies zeigt sich in der eingeforderten prinzipiellen Offenheit und ständigen Revision der Curricula, an denen Lehrer und

Schüler zusammen mitarbeiten sollen[81] und infolge der der Alltag der Schüler zusammen mit ihren Erfahrungen zunehmend in den didaktischen Blick gerät. Die Modellierung des Erfahrungsbegriffs nimmt Nykrin allerdings in Anlehnung an die wesentlich frühere Theorie des Amerikanischen Pragmatismus vor. Erfahrung sei zu verstehen »als zum individuellen (personalen) Handlungs- und Deutungshintergrund verarbeitete Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war« (Nykrin 1978, 23). »Edukativ sinnvoll« werden sie erst, wenn sie »zu einem auf Öffnung angelegten Erfahrungskontinuum beitragen« (ebd.).

In dieser Sichtweise wird tendenziell versucht, den Menschen als Teil eines komplexen, ganzheitlich vorgestellten Bedingungsgefüges zu verorten. Unterricht soll demnach Anregungen für ein »erziehliches Feld Musik« (ebd., 211) geben, einen positiven Effekt auf das »Leben« des Schülers, auf seine Freizeitgestaltung, seine »›Sinnesneugier‹« (ebd., 213) nehmen. In diesem Verständnis wird der junge Mensch zu jemandem, über den es Aufschluss zu gewinnen gilt, um Lern- und Lehrhandlungen erfolgreich planen zu können. Es geht Nykrin darum, die schulische Erziehungswirklichkeit als ganze in den Blick zu nehmen, um eine Verengung auf fachdidaktische Aspekte zu vermeiden. Ansprüche an den Menschen ergeben sich für Nykrin also nicht primär aus dem Sein von Musik, vielmehr kommt diese als »Kunst« nur als vierte »Entscheidungsinstanz« zur Planung von Lernvorhaben neben (oder sogar nach) »Gesellschaft«, »Kind« und »Wissenschaft« zum Tragen. Mit dieser Erweiterung des Fokus‘ auf das »Ganze« der Erziehungswirklichkeit wird zugleich ein blinder Fleck geschaffen: Die »Anthropologisierung« des Denkens geschieht auf Kosten einer dezidierten »Durchfluchtung« (Alt) der Inhaltsseite möglicher musikalischer Erfahrung sowie der Auseinandersetzung mit der Frage, welche Erfahrungen mit welchen Musiken mit welchen Zielen auf welche Weise gemacht werden sollen oder auch nur können. Der folgende

81 »In der Unabgeschlossenheit und im täglichen Neubeginn einer Curriculumentwicklung, die die »Erfahrung« der Schüler als konstitutives Moment des »Curriculum« anerkennt und – um mit ihr umgehen zu können – herauszuarbeiten sucht, liegt die Bedeutung des angegebenen Curriculumbegriffs für die Revision der Institutionen Schule und Musikunterricht« (Nykrin, 1978, 128).

Abschnitt soll zeigen, wie die Unschärfe des Musikbegriffs auch die Profilierung eines musikpädagogisch »tragfähigen« Menschenbildes verhindert.

IV. 7.3. Konnex von Musikbegriff, Menschenbild und pädagogischen Konsequenzen

Der Musikbegriff Nykrins ist als »subjektorientiert« (Heß 2005a, 57) gekennzeichnet worden, da Musik sich für ihn erst im Moment ihrer Wahrnehmung konstituiere auf der Basis musikalischer »Konzepte«.[82] Nykrin fasst Musik als »Objektivation und Signum musikalischen Handelns« (Nykrin 1978, 81) in drei Hinsichten auf: »als Produkt klangbezogener Gestaltungsprozesse, als Manifestation subjektiver Intentionalität und gesellschaftlich-geschichtlicher Situativität« (ebd., 80). Der Musikbegriff ist durch den Verweis auf die Subjektebene offen gehalten: »Ein spezieller Aspekt, der diese subjektiven Einträge kennzeichnet, betrifft die Menge der (Klang-)Objekte, die ein Individuum als ›Musik‹ gelten läßt. Was dazu rechnet, darüber gibt es keine verbindliche Auffassung« (ebd., 79). Aufgrund der Vielfalt der Erfahrungsmöglichkeiten sperre er sich gegen die Reduktion auf eine formalästhetische Analyse, weshalb ihm eher eine heuristische Funktion zufalle. Dieser Musikbegriff impliziert eine Rolle des Lehrers, der zwar »Erzieher« ist, den Schüler jedoch nicht auf einer Stufenleiter des Verstehens führt. Vielmehr werden die oben genannten Grunddimensionen als »Tätigkeitsformen betrachtet, in deren aktivischem Gebrauch *sich die Schüler kompetent machen sollen*« (ebd., 83; kursive Hervorhebung MS). Im Gegensatz z. B. zu Alt wird das Angebot gesellschaftlicher Musikwirklichkeit als positiv empfunden, die Musikindustrie wird sogar zum Vorbild: Sie schaffe Berührungspunkte zwischen Schüler und Musik, während schulische Musikerziehung sich auf kaum andere Stimulantien als »Belehrung« stütze: »Sie [die Musikindustrie, MS] lehrt die Heranwachsenden die Nutzung ihrer Angebote, indem sie diese vor ihnen ausbreitet, und gibt ihnen das Gefühl – wie

82 Vgl. Nykrin 1978, 19f. sowie folgendes Zitat: »Im Wahrnehmungsprozess gewinnt das Klangobjekt eine spezifische Wirklichkeitsform, von der nicht, ohne der subjektiven Bedeutung verlustig zu gehen, abstrahiert werden kann« (ebd., 79)

falsch es objektiv immer sein mag – ihr musikalisches Verhalten selbst zu bestimmen« (ebd., 146). Wie man die Schüler dagegen zur »richtigen« Selbstbestimmung ihres Verhalten anleiten kann, wird nicht gesagt, da

1. auch hier kaum eine Differenz zwischen Sein und Sollen aufscheint und wohl auch nicht aufscheinen soll. Zwar wird konstatiert: »Das ›Angebot‹ gesellschaftlicher Musikwirklichkeit als ›verlockend‹ zu empfinden, eine solche Einstellung will die Musikerziehung bei den Schülern doch erzielen« (ebd., 147). Doch hätte Musikerziehung ihren Grund verloren, wenn diese Einstellung bei den Schülern bereits vorherrscht, zumal »Musikwirklichkeit« nicht weiter differenziert wird und die intendierten Handlungsweisen oder -potentiale nicht in Bezug darauf präzisiert werden.
2. Zudem werden auch diese Ausführungen in erster Linie dazu genutzt, um Kritik an Schule sowie an einem kunstwerkorientierten Zugang anzubringen, ohne ihnen konstruktive Lösungen entgegenzusetzen:

   »Jede Musikerziehung, die ein Kunstwerk im Unterricht verdeutlichen will, muß fragen, wieweit die heutige Formation von Schule bei den Schülern jenen zuträglichen psychischen Boden bereiten kann, auf dem Individualität und Exzeptionalität eines großen Werkes überhaupt glaubhaft werden können« (Ebd.; dort auch die Sperrungen).

   Weder werden jedoch besagte von Kunstwerken vorgestellten Werte eingehend charakterisiert und begründet, noch wird der kausale Zusammenhang zwischen ihrer Wertschätzung und der Beschaffenheit jenes »psychischen Bodens« aufgezeigt.

Musikbegriff und Menschenbild stehen also auch bei Nykrin in enger Beziehung: Da »aktivisches Erfahren und Handeln als Grundbedingungen menschlicher Entwicklung« (ebd., 83, Anm. 51) beschrieben werden, ist Musik etwas, mit dem erfahrend und handelnd umgegangen werden soll. Der Schüler soll sich mit einer Vielfalt von Musik (auch jener der »gesellschaftlichen Musikwirklichkeit«) auseinandersetzten, da sie Bestandteil seiner Erfahrungswelt ist, die sich aus primär entwicklungspsychologischen Gründen zu bereichern und zu differen-

zieren lohnt. Die »Erfahrung« von Werken wird zurückgestellt nicht aus ästhetischen Gründen, sondern mit Blick auf Musikpräferenzen (veranschaulicht an Behnes »Geschmackskreis« [vgl. ebd., 146]) und aufgrund der Ermangelung der nötigen »psychogenen Voraussetzungen« (ebd., 147) in einem lernfeindlichen schulischen Umfeld. Der Preis für den erkämpften Freiraum in dem Wissen um das, was nicht sein soll, ist allerdings eine Unentschiedenheit bezüglich der Frage, was stattdessen sein soll. Dies soll im nächsten Unterkapitel verdeutlicht werden.

IV. 7.4. Instrumentalisierung von Musik zur Generierung erziehungsrelevanter Erfahrungen

Das Menschenbild besitzt bei Nykrin eine Strukturierungsfunktion insofern, als didaktische Maßnahmen vom Erfahrungen-machenden Menschen ausgehen und an diesen gerichtet sind: Nachdem er in einer Vorbetrachtung in einen Kontext von »Entscheidungsinstanzen« gestellt wurde, werden »Strukturmerkmale« und »Lernsituationselemente« beschrieben, die sich aus Nykrins Vorstellung des Erfahrungsprozesses ergeben und nur »anwesend« sein müssen, um den Schüler Erfahrungen machen, Defizite kompensieren zu lassen usw.[83] Das Menschenbild liefert jedoch nicht nur Orientierung, es wird auch zum Argument, an dem Nykrin seine Schulkritik scharfmacht: Erst vor dem Hintergrund der Vorstellung, der Mensch solle Erfahrungen machen, sich frei entfalten und demokratisch handeln, kann eine gegenwärtige schulische Wirklichkeit als defizitär und lernfeindlich eingeschätzt werden und können entsprechende pädagogische Maßnahmen entfaltet werden. Die Verwirklichung der Sollens-Aussagen sei letztlich nur möglich in einem veränderten Lernumfeld, in einem »Erfahrungsraum Schule«. Nykrin beruft sich dabei in erster Linie auf die Arbeiten Klaus Mollenhauers und Hartmut von Hentigs: Der traditionelle Unterricht vernachlässige zentrale Erziehungsaufgaben sowie Bedingungen des Lernens. Meist firmiert ein solcher Unterricht bei Nykrin als »erfahrungsneutraler« Unterricht (vgl. Nykrin 1978, z. B. 96), der beherrscht werde durch das »pädagogische Grundverhältnis von Beleh-

83 Vgl. dazu die Kritik von Jank (Jank 1986, 597).

rung und Belehrtwerden« (ebd., 83). Nykrin plädiert für offene Curricula und gegen »zweckrational-geschlossene Unterrichtsplanungen«, da diese den Schülern Rollenbilder aufgrund von Merkmalen zuschreiben, an deren Erfüllung oder Nichterfüllung Lernerfolg festgemacht werde (ebd., 97). Lernerfolg setze jedoch voraus, dass die Inhalte *für die Schüler* legitim und akzeptabel werden, was wiederum nur gelinge, wenn sie in Relation stehen zu deren Erfahrungen (vgl. ebd., 100–102). Während Rolle (ebenfalls in Auseinandersetzung mit Mollenhauer) die Möglichkeit musikalisch-ästhetischer Erfahrungen im schulischen Musikunterricht bejaht und der Einnahme eines bestimmten, einzuübenden Wahrnehmungsmodus' anheimstellt, sieht Nykrin die Voraussetzung für einen menschenwürdigen Umgang mit Musik in der Veränderung schulischer Rahmenbedingungen.

Nykrin versucht dies zu untermauern, indem er den Musikunterricht in einen größeren Kontext der bundesdeutschen Gesellschaft mit ihrer im Grundgesetz festgelegten sozialstaatlich demokratischen Normengrundlage (vgl. ebd., 120) stellt. Diesen Normen müsse im Unterricht durch argumentative Verständigung im Rahmen von Selbst- und Mitbestimmung stets von neuem Geltung verschafft werden (vgl. ebd., 113–116). Ausdrücklich soll die Abkehr von einer Erziehung vollzogen werden, die mittels »Gewalt, Affektdruck oder technokratischer Steuerung« Verhalten erzeugen will. Die Vorstellung vom erfahrenden Menschen provoziert hier den Ruf nach einer angemessenen Schulkultur und -struktur: »Die Berufung auf die Erfahrung (bedeutet) den Bruch mit dem Autoritätsprinzip« (Dewey, zitiert ebd., 115). Nykrin gelangt zu dem Schluss, dass Unterricht in seiner gegenwärtigen Form nicht der Maßgabe von Musikerziehung genüge, auf »Einstellungsveränderungen bei den Schülern hinzuarbeiten, die zur personalen Grundlage für ein qualitativ verändertes, auf Offenheit und Subjekthaftigkeit zielendes Eintreten in gesellschaftliche Musikwirklichkeit werden« (Nykrin 1978, 71). Die Ansprüche an Unterricht nehmen ihren Ausgangspunkt vom Bild des erfahrenden Menschen sowie eines Ganzen der gesellschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und musikalischen Wirklichkeit. Gleichwohl bleiben die Inhalte der Erfahrung mit dem Verweis auf musikalische Vielfalt und die Subjektivität der Erfahrung ausgeblendet, was Veranlassung dazu gegeben hat,

Nykrins Konzeption als »formale« Bildungstheorie zu kennzeichnen (vgl. Helmholz 1996, 92).

Menschenbild und Musikbegriff legitimieren hier eine Komplexitätsreduktion in entgegengesetzter Richtung als bei Alt: Mit dem Verweis auf die Offenheit von Erfahrungen können die Inhalte ausgeblendet werden (vgl. ebd.). Das Menschenbild wird deshalb gerade aufgrund der Dichotomie zwischen der Offenheit des Erfahrungs- und des ethischen Gehalts des Erziehungsbegriffs (vgl. ebd., 87) merkwürdig ambivalent. Nykrin kennzeichnet seine Vorstellungen von gelingendem Unterricht mehrfach als »Utopie« (vgl. Nykrin 1978, 14 und 237): Dies geschieht angesichts einer als defizitär eingeschätzten schulischen Realität[84] und äußert sich u. a. in der gelegentlich pathetischen Diktion des Textes (die Erzieher hätten Arbeitsbedingungen einzuklagen, »unter denen eine fruchtbare Erziehungsarbeit in einer *Schule für Menschenkinder* möglich wird« (Nykrin 1978, 237; kursive Hervorhebung MS, im Original gesperrt). Ein dem Nachwort als »Leitbild« vorangestelltes Zitat aus einem Bericht der *Central Advisory Councils for Education* verdeutlicht, wie konkrete Ziele ins Utopisch-Vage verlegt werden:

> »Kinder müssen zu sich selbst finden, mit anderen Kindern und Erwachsenen leben, von ihrer Umgebung lernen, die Gegenwart genießen, auf die Zukunft vorbereitet werden, kreativ sein und fähig zu lieben, lernen, dem Unglück die Stirn zu bieten und sich verantwortlich zu benehmen, mit einem Wort, sie müssen menschliche Wesen sein« (ebd., 235).

Das hier skizzierte Idyll wird angesichts eines als repressiv und uneffektiv empfundenen Schulsystems zu einem Orientierungspunkt. Doch kommt mit keinem Wort zum Ausdruck, dass das menschliche Wesen, das das Kind sein soll, in irgendeiner Weise mit Musik umgehen soll. Während ausgewählte menschliche Eigenschaften oder auch »Talente« wie Selbstfindung, soziales Miteinander, Genussfähigkeit, Kreativität, Liebe, Lernen, Verantwortung zum Wesen des »Menschli-

84 Eva Meidel weist diese Tendenz als ein Signum schülerorientierter Didaktik aus, der durch den Institutscharakter von Schule Grenzen in der Realisierung des humanen Freiheitsmoments gesetzt sind (vgl. Meidel 2002, 83).

chen« bestimmt werden, bleibt Musik lediglich die Funktion eines diesem Bild zuarbeitenden »Erziehungsmittel[s]« (Schatt 2007, 112).

IV. 8. Plateau II

Unter dem Orientierungsbegriff »Erfahrung« wird der Mensch auf sehr unterschiedliche Weise in einem Spannungsfeld zwischen Normativität und Offenheit, Innerlichkeit (in Bezug auf sein Selbst) und Äußerlichkeit (in Bezug zur Welt), rationaler Auseinandersetzung und sinnlich-kontemplativer Ineinssetzung, Schule und Leben verortet. Der musikpädagogische Erfahrungsbegriff schillert in zahlreichen Facetten, die auch in seinem heutigen Gebrauch ständig reaktualisiert werden und zu Differenzierungen verpflichten, die in dem Wissen um seine fachhistorischen Bedeutungsgehalte sowie um die Spezifika und Probleme seiner Verwendung vorgenommenen werden müssen. Die Untersuchungen dieses Kapitels haben jedoch auch gezeigt, dass die Inblicknahme des Verhältnisses von Mensch und Musik unter dem Paradigma von Erfahrung insgesamt eine Pluralisierung des musikpädagogischen Diskurses sowie der in ihm verhandelten Bilder indiziert bzw. begleitet.

Diese Bilder scheinen jeweils sowohl als Voraussetzungen als auch als Konsequenzen der theoretischen Konzeptionen auf: Während Richter didaktische Analysen von Musikwerken in hermeneutischer, phänomenologischer und anthropologischer Perspektive auf »den« verstehenden und erfahrenden Menschen bezieht (den er damit zugleich erschafft und formt), beschreibt Rolle aus primär rezeptionsästhetischer Sicht die Spezifika musikalisch-ästhetischer Erfahrung im Zusammenhang mit den Wahrnehmungsmodi, die sie bedingen und stellt ihre Relevanz für Bildungsprozesse heraus. Nykrin ist dagegen daran interessiert, Erfahrungsbedingungen und -möglichkeiten als Voraussetzungen musikbezogenen Verhaltens empirisch zu erforschen sowie dieses Wissen für didaktische Entscheidungen im Rahmen einer demokratischen und liberalen Werteerziehung fruchtbar zu machen. Die metaphorische Dimensionierung des Menschen in seinem räumlich-zeitlichen Verhältnis zu Musik ist dabei keineswegs eine Nebensächlichkeit, sondern konstitutiv für didaktisch-konzeptionelle Entscheidungen: Nykrin zielt auf die Arbeit an einem Erfahrungsschatz, der inhaltlich zwar nicht näher konturiert wird, aber dennoch als ein »Etwas« erscheint, das – einmal erworben – den Menschen zur Ver-

wirklichung einer politisch-sozialen Utopie befähigen könnte. Bei Rolle steht der Erwerb der Fähigkeit im Vordergrund, die Qualität der sinnlichen Wahrnehmung des jeweiligen Moments zu steigern, ohne dass eine zeitliche Progression vorgezeichnet wäre, die den Unterschied zwischen vorher und nachher, zwischen Nicht-Bildung und Bildung klar erkennen ließe. Anders bei Richter, der aus hermeneutischer Sicht die Verringerung der Distanz zwischen den »Horizonten« von Subjekt und Objekt als Ziel sowohl von Erfahrung, als auch von Verstehen beschreibt. Hier zeigt sich besonders deutlich die Differenz zu den Konzeptionen von Alt, Venus und Frisius (u. a.), die vor die »An-Eignung« immer die kritische Distanzierung des Subjekts zum zunächst »Anderen« setzen. Tendenziell wird bei Richter, Rolle und Nykrin eine Ineinssetzung des Menschen mit Musik angestrebt, möglichst ungehindert durch institutionelle Fesseln, aber auch durch einseitige, kognitiv-rationale, abstrahierende und immer auch voraussetzungsreiche (z. B. Kenntnisse der Notenschrift und Fachterminologie einbeziehende) Rezeptionsweisen. In erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretischer Hinsicht wird diese Annäherung auf verschiedenen Wegen zu erreichen versucht: bei Richter durch die Ausstattung der Musik mit menschlichen Eigenschaften, die die Wahrnehmung ihrer Erfahrungsmöglichkeiten als eine Anverwandlung erscheinen lässt; bei Rolle durch die Abkehr von der Forderung, im Erklingenden musiktheoretische Sachverhalte identifizieren zu müssen und zugleich – widersprüchlicher Weise – durch den Versuch, einen gültigen und bildungsrelevanten Umgang mit Musik auszumachen und vor anderen möglichen Umgangsformen qualitativ auszuzeichnen; bei Nykrin schließlich durch die Hoffnung, mittels einer Generierung positiven Wissens über die »Außenseite« von Erfahrung Rückschlüsse über ihre »Innenseite« ziehen zu können und mit diesem Wissen Schüler zu einem selbstbestimmten Umgang, zu einer Verfügung über vorgängige und noch zu machende Erfahrungen zu erziehen.

So wird verständlich, dass die Generierung operationalisierbarer Lernziele einer Orientierung an »Erfahrung« entgegenstehen muss, die immer auf eine gewisse »Offenheit« gerichtet ist: Bei Richter würden derartige Festlegungen den Reichtum der Zugangsweisen zu Musik gefährden, den die didaktische Analyse aufzuzeigen angehalten ist; bei

Rolle die Zweckfreiheit (die Abwesenheit des »pragmatischen Kerns«) der ästhetischen Einstellung; bei Nykrin die Verwirklichung von Individualität in sozialer Verantwortung innerhalb eines zwanglosen Lernumfelds. Gleichwohl generieren all diese Ansätze Normativität auf ihre Weise, mehr noch: Einige Begrenzungen können gar als die Folge des Bemühens um Entgrenzungen gesehen werden. Bei Richter ist dasjenige, was der Mensch in Bezug auf Musik (und sogar darüber hinaus in Bezug auf Welt) tun kann und soll, als Ideal in der Musik selbst enthalten und wird durch sie vorgestellt. Die Erfahrungspotentiale einer bestimmten Musik sind das Ergebnis der Sachanalyse durch den Lehrer, zu denen der Erfahrungsweg der Schüler analog konzipiert wird. Die Universalität des Erfahrungsbegriffs (welcher kognitive, sinnliche, motorische, emotionale, kreative, »existenzielle« und andere Prozesse umfassen soll) wird mit der Eingrenzung von Erfahrungsmöglichkeiten durch die vermeintliche, lehrerseits in der Unterrichtsvorbereitung festgeschriebene »Seinsweise« von Musik teilweise wieder kassiert. Bei Rolle hingegen wird eine spezifische Art und Weise des menschlichen Vollzugs – wie bei Nykrin weitgehend unabhängig von der konkret rezipierten Musik – als Konstituens musikalisch-ästhetischer Erfahrungen axiomatisch gesetzt. Die Verabsolutierung der – letztlich rein formalen – ästhetischen Zuwendungsweisen bei Rolle marginalisiert nicht nur die Relevanz der Inhaltsseite, der strukturellen Beschaffenheit, der Historizität von Musik usw., sondern kreiert auch eine starre und kaum hinreichend begründete Hierarchie möglicher Handlungsweisen in Bezug auf Musik. Die Ausweitung des Musikbegriffs über Kunstmusik hinaus auf Popmusik usw. ist hier nur die Folge der Bedeutungslosigkeit inhaltlicher Setzungen angesichts des Primats ästhetischer Wahrnehmung. Zudem werden andere als vom Autor als »ästhetisch« definierte musikalische Praxen weitgehend ausgeblendet oder zumindest nicht mit dem Prädikat ästhetischer Bildungsrelevanz ausgezeichnet. Bei Nykrin schließlich wird Musik zum Mittel einer Werteerziehung, die nicht deswegen fragwürdig bleibt, weil sie einem etwaigen »Anspruch der Musik« nicht gerecht wird, sondern weil Zusammenhänge zwischen ästhetischem, musikhistorischem bzw. -kulturellem Gehalt von Musiken und ihrer Relevanz für die Schüler, zwischen musikalischer Faktur und Erfahrungspotentia-

len, zwischen der Materialität des bloß Erklingenden und den verfolgten demokratischen Absichten nicht aufgezeigt werden.

Bereits in diesen letzten beiden Kapiteln wurde also zunehmend deutlich, welch großen Einfluss der wissenschaftstheoretische Zugang auf die Inhalte der konstituierten Bilder haben kann. So verschieden die Bilder bei den drei Autoren sind, so verschieden sind die Weisen, auf die sie generiert werden. Das angestrebte Verhältnis von Mensch und Musik wird bei Richter und Rolle primär philosophisch-phänomenologisch beschrieben, was kein Nachteil wäre, wenn die Grenzen des eigenen Ansatzes gesehen würden. Stattdessen tendieren beide Autoren dazu, das »Ganze« dieser Beziehung beleuchten zu wollen und offene, fragliche bzw. fragwürdige Momente mit einer teilweise ausufernden Metaphorik zu überdecken, statt Ergebnisse z. B. der empirischen Lehr-Lernforschung oder anderer Forschung zu ihrer Klärung zu bemühen. Gerade um die Erhellung dieses »blinden Flecks« hat sich Nykrin bemüht, indem er empirisches Wissen um das »Sein« des Menschen in seinen Begriff musikalischer Erfahrung zu integrieren suchte. Sein Aufriss der Bedingungen und Möglichkeiten von Erfahrungen tendiert in seiner Allgemeinheit und seinem Antidogmatismus jedoch dazu, musikästhetische, musikwissenschaftliche, aber auch bildungswissenschaftliche Fragen zurückzustellen und so eine große Unentschiedenheit bezüglich der Frage zu hinterlassen, welche Weisen des Umgangs aus welchen Gründen wünschenswert sind. Die Bedeutung einer solchen »humanwissenschaftlichen« Ausrichtung zeigt sich jedoch noch deutlicher an den in den nächsten Kapiteln untersuchten handlungsorientierten Ansätzen, die in forschungsmethodischer Hinsicht durchaus in einer gewissen Nähe zu Nykrins Vorhaben arbeiten. Denn mehr noch als der Erfahrungsbegriff zielt der Handlungsbegriff auf eine Klärung der anthropologischen, psychologischen und soziologischen Bedingungen, Voraussetzungen und Möglichkeiten des Menschen, Musik prozesshaft hervorzubringen, sie sich ebenso prozesshaft anzueignen und sich selbstbestimmt und intentional mit ihr in ein Verhältnis zu setzen. Weniger als um die Formatierung eines – in Auseinandersetzung mit einer kulturellen »Wirklichkeit« gezogenen – Horizontes erstrebenswerten Wissens oder um Weisen der als sinnvoll empfundenen Ineinssetzung mit

musikalischen Inhalten geht es um eine Gesamtschau des Rahmens, in dem der Mensch all dies vollzieht. In der Auseinandersetzung mit den Konzeptionen Rauhes/Reineckes/Ribkes und Janks sowie mit zentralen Thesen Gruhns werden uns insbesondere Grenzziehungen interessieren: zwischen einem neu generierten positiven Wissen und dem, was an seinen Rändern möglicherweise verloren geht; zwischen der Bedingtheit menschlichen Seins und der Grenzenlosigkeit pluraler Musikkultur; zwischen objektiven Beschreibungen »des einen« Mensch-Musik-Welt-Verhältnisses und seiner Neuerschaffung in einer Fülle von Bildern.

IV. 9. Facetten des musikalisch-handelnden Subjekts aus wissenschaftstheoretischer Sicht: Rauhes/Reineckes/Ribkes »Hören und Verstehen«

IV. 9.1. Einordnung der Konzeption: Primär- und Sekundärliteratur

In der Veröffentlichung »Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts« verfolgten die Autoren Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke zwei ambitionierte Ziele: Zum einen sollte ein interdisziplinärer musikpädagogischer Forschungsansatz entwickelt werden, der den – bzw. einen ganz bestimmten – Handlungsbegriff als zentrales Moment in sich aufnimmt und nach dessen Maßgabe die Begriffe »Hören« und »Verstehen« als musikalische bzw. musikbezogene Rezeptionskategorien neu akzentuiert. Zum anderen sollte ein Entwurf vorgelegt werden, der die auf dieser Basis gewonnenen Ergebnisse zum Ausgangs- und Bezugspunkt didaktisch-konzeptioneller Überlegungen nimmt. Das Buch wurde bis zur heutigen Zeit breit – allerdings nicht immer angemessen – rezipiert und zum Anschluss weiterer konzeptioneller Überlegungen herangezogen (vgl. Schatt 2007, 117). Es erfuhr eine zeitnahe kritische Würdigung bei Kaiser (1976 und 1977) sowie rückschauende Zusammenfassungen und Kontextualisierungen über drei Dekaden u. a. bei Fischer (1986), Helmholz (1996), Flämig (1998) und Schatt (2007).

Das in unserer Untersuchung angelegte Vorgehen, zur Charakterisierung des Verhältnisses von Menschenbild und Musikbegriff vorrangig *textinterne* Bezüge aufzufinden und herauszustellen, zeigt seine Notwendigkeit gerade an diesem Beispiel besonders deutlich: Denn wir können mit Kaiser (vgl. Kaiser 1976, 126) feststellen, dass bereits die gemeinsame Arbeit dreier Autoren mit einer – wie man meinen könnte – gemeinsamen Intention zu Brüchen innerhalb der Argumentation und folglich zu Unschärfen der Bilder von Mensch und Musik führte, die im Verlauf einer 30jährigen Rezeptionsgeschichte selbst dann nicht kleiner geworden sein dürften, wenn die »Rezeption« in mehr bestünde als in einer bloßen Übernahme des Schlagworts »Handlungsorientierung«. Die Gegenüberstellung verschiedener »am Handlungsbegriff orientierter Konzeptionen« in Plateau III kann auf

diese Weise vor dem Wissen darüber erfolgen, wie diese »Orientierung« im Einzelnen ausgelegt wurde und sich artikulierte. Wir werden uns an besagter Stelle folglich hüten, von »dem handlungsorientierten Menschenbild« oder Ähnlichem zu sprechen, da einerseits unser methodologischer Ansatz dies nicht zulassen würde, diese Formulierung andererseits den Blick darauf verstellen würde, dass unter verschiedenen als »handlungsorientiert« bezeichneten Konzeptionen möglicherweise mehr Diversität bezüglich des Menschenbild-Musikbegriff-Konnexes herrschen kann, als z. B. zwischen Rauhes/Reineckes/Ribkes Konzeption und der »erfahrungsorientierten« Ehrenforths/Richters (vgl. dazu Fischer 1986). Mittels dieses Zugangs können wir Unterscheidungen treffen, wo andernorts aus unserer Sicht unzulässiger Weise Gemeinsamkeiten konstatiert werden, wie z. B. bei Wilfried Gruhn: »In schülerorientierter Didaktik realisieren sich vielmehr allgemeine Prinzipien, die auch mit offenem Unterricht, erfahrungserschließendem Unterricht oder Handlungsorientierung umschrieben werden« (Gruhn 2003, 332). Gerade in einer historischen Arbeit wäre eine sehr genaue Differenzierung zwischen Handlungsorientierung als didaktischem Prinzip und der einschlägigen Konzeption wünschenswert gewesen (wie in Schatt 2007, 72–74 und 116f.). Die recht weite historische Perspektive droht bei Gruhn zu einer oberflächlichen zu werden, indem das vermeintliche gemeinsame Merkmal Schülerorientierung – trotz des völlig unterschiedlichen Stellenwerts, den es in den Konzeptionen einnimmt – bereits ausreicht, um grundsätzliche Ähnlichkeit zu konstatieren und grundsätzliche Unterschiede zu vernachlässigen.[85] Die folgende Einzeluntersuchung berücksichtigt also zunächst allein die Konzeption und die genannte Sekundärliteratur, um erst am Ende dieses Kapitels sowie in Kapitel IV. 12. Bezüge herzustellen zu Ausführungen, die sich durch eine Grund- und Auslegung des Handlungsbegriffs im weitesten Sinne in deren Tradition verorten oder verorten lassen.

85 Gleichwohl spricht Gruhn hier natürlich einen wichtigen Aspekt an, auf den zurückzukommen sein wird; s. u. Kapitel IV. 9.8. und IV. 12.

IV. 9.2. Konturen des Menschenbildes in Forschungsansatz und didaktischem Entwurf

Die Autoren schreiten in ihrer Gliederung von einer Klärung zentraler Begriffe (1.) über eine Darlegung der interdisziplinären Bedingungen musikalischen Hörens und Verstehens (2.) sowie Rauhes »Hypothesen zur kategorialen Erfassung musikalischer Verstehensvorgänge« (3.) zu pädagogischen Konsequenzen (4.) und einem die Ergebnisse der Arbeit zusammenfassenden »Entwurf eines hypothetischen Integrationsmodells« (5.) (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 5–7). Das Bemühen darum, ein wissenschaftstheoretisches Fundament für ein aus Sicht der Autoren zu veränderndes musikpädagogisches Nachdenken zu schaffen, nimmt einen breiten Raum ein, während Forderungen an musikunterrichtliche Zielsetzungen, Inhalts- und Methodenauswahl nur angedeutet werden. Dem hat die nachfolgende Darstellung Rechnung zu tragen: Weniger gilt es, Konturen eines Menschenbildes aus didaktischen Sein-Sollens-Forderungen »herauszulesen« und deren Genese in impliziten theoretischen Begründungsmomenten nachzuzeichnen. Vielmehr bauen die Autoren mit ihrem interdisziplinären Theoriegebäude »Handlungsorientierten Musikunterrichts« zugleich Menschenbild und Musikbegriff gewissermaßen selbst systematisch auf und aus, um erst im Anschluss daran didaktische Folgerungen ziehen zu wollen. Menschenbild, Musikbegriff sowie ihr Verhältnis zueinander sind aufgrund der umfänglichen – und nicht selten ausufernden – Explikation theoretischer Grundannahmen nicht nur in ihren Konturen, sondern zur Gänze anhand der Architektur dieses Gebäudes beschreibbar und in ihrer Genese nachvollziehbar. Eine sachgerechte Darstellung sieht sich aber mit anderen Schwierigkeiten konfrontiert: Sie liegen in der Fülle des zusammengetragenen Materials, dessen wissenschaftstheoretisch oft heikler Integration (vgl. die Kritik von Kaiser 1976), der Bevorzugung von Vollständigkeit gegenüber einer gewichteten Auswahl von Bezugsdisziplinen sowie einer daraus resultierenden Blässe der fachdidaktischen Intention.

IV. 9.3. Das Bild des musikalisch-handelnden Subjekts

In Anlehnung an Wittgenstein formuliert Reinecke die Notwendigkeit, »vom handelnden Subjekt« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 25) auszu-

gehen, wenn man denn »Musik als Handlungsform« betrachte.[86] Der Begriff der Handlung wird dabei eng an die Begriffe Interaktion und Kommunikation geknüpft und bildet mit diesen eine didaktische Begriffstrias, die die gesamte Konzeption durchzieht und Subjekt- wie Objektseite des Verstehens formatiert (vgl. Fischer 1986, 321). Da »jeder Handlungsprozeß zugleich ein Lernprozeß ist« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 26), sei musikalisches Lernen vom Schüler selbsttätig durch musikalisches Handeln zu verwirklichen. Die Aufgabe des Musikpädagogen bestehe daher darin, »dem Schüler hinreichende musikalische Erfahrungen sowie Erfahrungen darüber zu vermitteln, was ›man‹ über Musik unter verschiedenen Bedingungen sagt bzw. gesagt hat. ›Vermitteln‹ müsste soviel bedeuten wie dabei behilflich sein, etwa im dem Sinne, dass eine ›Steuerungsfunktion‹« (ebd.) übernommen werde. Dabei solle der Schüler zu dem selbstständigen Erwerb eines »Repertoire[s] von Kenntnissen von bzw. über Verhaltensformen des eigenen kulturellen Bereichs in bezug auf Musik« und damit zur Generierung eines kulturellen Selbstbewusstseins befähigt werden (ebd.). In diesen Aussagen artikuliert sich ein wissenschaftshistorischer Paradigmenwechsel: Der Handlungsbegriff betont die Intentionalität des Subjekts als Ursache eines von außen beobachtbaren Verhaltens, dem das Interesse der Psychologie bis dato vor allem galt (vgl. Schatt 2007, 73). Rauhe nimmt auf den (musik)psychologischen Verhaltensdiskurs Bezug:

> »Während ›Verhalten‹ zumeist als die Gesamtheit aller extern beobachtbaren bzw. meßbaren Lebensvorgänge eines Organismus definiert wird, wobei Bewusstseinsprozesse zu bloßen Begleiterscheinungen des Verhaltens reduziert werden, überwindet die Kategorie des Handelns die strikte Trennung von Innerem und Äußerem, von Bewusstsein und Verhalten, von Erfahrung und Realität« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 170).

86 Die Formulierung bei Reinecke legt die Vermutung nahe, das Menschenbild werde aus dem Musikbegriff abgeleitet. Insgesamt liegt diesbezüglich in »Hören und Verstehen« aber weniger eine Kausalkette, als vielmehr ein Kausalgefüge vor, in dem sich Vorstellungen vom Menschen und von Musik – unter dem Leitgedanken der Handlungsbezogenheit beider – wechselseitig bedingen.

Weil »der Mensch erst in der handelnden Auseinandersetzung mit seiner Umwelt die unterschiedlichen Formen seiner Existenz zu schaffen vermag«, sei »Handeln als anthropologische Grundkategorie« (ebd.) anzusehen, aus der sich die »*Vermittlung von Handlungsfähigkeit* als grundlegendes pädagogisches Postulat« ableiten ließe (ebd., 172; dort auch die kursive Hervorhebung). Es sei notwendig, »Erziehungsprozesse nicht auf fremdbeobachtbare Verhaltensweisen zu reduzieren, sondern Bewusstseinsprozesse ausdrücklich in den Untersuchungsbereich jeglichen pädagogischen Handelns einzubeziehen« (ebd.).

Die Funktion des Handlungsbegriffs in »Hören und Verstehen« deutet sich bereits an: Als zentrale didaktische Kategorie der Konzeption sucht er Anschluss an gegenwärtige musikpädagogische Diskurse (Erfahrung, Musikpsychologie), deutet diese aber im Sinne von Prozessualität, Kommunikation sowie Interaktion und zentriert sie gewissermaßen um das handelnde Subjekt. Dieses erwirbt musikalische Kenntnisse und Verhaltensweisen in ihrem aktiv-handelnden, kommunikativen und interaktiven Vollzug. Die Art und Weise dieses Erwerbs ist damit mit der Beschaffenheit von Musik bereits vorgegeben, was einerseits die Bedingung der Möglichkeit einer als »Verständigung« gedachten Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Objekt schafft, es andererseits aber dem Leser zunehmend erschwert, zwischen beiden zu unterscheiden (siehe Kapitel IV. 9.7.). Dies nimmt nicht wunder, wenn man folgendes Zitat betrachtet:

> »Da ›kommunikative Kompetenz‹ als reflektierte Annäherung von Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt verstanden und Musik ohnehin primär als spezifische Handlungsabfolge aufgefaßt wird […], erscheint der Begriff der Handlung im handlungstheoretischen Sinne für unser Erkenntnisinteresse besonders relevant; denn im kommunikativen Handeln fallen Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt deshalb zusammen, weil der Vorgang kommunikativen Handelns definitionsgemäß zumindest tendenziell die Einheit von Wahrnehmung und Verhalten, Rezeption und Aktion, Reflexion und Interaktion, Hören und Musizieren, Verstehen und Interpretieren (Realisieren, Produzieren und Reproduzieren) herzustellen versucht« (ebd., 161).

Die Grenze zwischen der Funktionalisierung des Begriffs »kommunikativen Handelns« als einem Integrations- bzw. Strukturierungsmo-

ment für die eigenen Überlegungen und dessen mythischer Verklärung verschwimmt hier. Das Bemühen um Vereinheitlichung und Vereinfachung steht in einem Spannungsverhältnis mit der im Interdisziplinaritätsmodell (s. u.) angestrebten Vielheit. Während dieses eine Überkomplexität – vor allem im fachterminologischen Sprachgebrauch – bewirkt, ist jene auf eine Komplexitätsreduktion gerichtet, die – um besagte Vielheit noch einigermaßen in sich aufheben zu können – auf Kosten der inhaltlichen Klarheit erfolgt. Dies hätte vermieden werden können, wenn eine einschlägige Definition und damit eindeutige Unterscheidung der zentralen Begriffe Handlung, Kommunikation und Interaktion vorgenommen worden wäre, statt sie durchgängig engzuführen in der Hoffnung, allein durch die große Zahl von »interdisziplinär« (letztlich aber »eklektizistisch«) mit ihnen in Zusammenhang gebrachten Aussagen bereits ihre Evidenz quasi »emergieren« (Orgass) zu lassen. So ist es möglich, dass bei Rauhe/Reinecke/Ribke bei aller umfänglichen wissenschaftlichen Vergewisserung der Handlungsbegriff aufgrund wissenschaftstheoretischer Defizite (vgl. erneut Kaiser 1976) mythische Züge gewinnt. Die fehlende Definition des Handlungsbegriffs ist insbesondere von Flämig aus sprachanlytischer Sicht kritisiert worden (vgl. Flämig 1998, 61–67).

Da aus all diesen Gründen auch Unklarheit angesichts der virulenten und grundlegenden Frage nach dem Verhältnis von Handeln und Verstehen bestehen bleiben muss (Ist Denken in sprachlichen Begriffen auch eine Handlung? Oder ist Handeln die Voraussetzung eines solchen Denkens? Wenn ja, sind dann auch Handlungen ohne Denken möglich? Oder sind Handlungen gar die Ergebnisse von Denken und folglich Indikatoren für eine Attribuierung von Verstehen usw.[87]), kranken die weiteren Ausführungen an den begrifflichen Mängeln des theoretischen Teils. Rauhe fasst dessen Ergebnisse in einer Grafik zusammen, die den »kategorialen Zusammenhang zwischen Hören und Verstehen im didaktischen Bezugsfeld« (Rauhe/Reinecke/Ribke, 1975, 167) vergegenwärtigen soll. Sechs Rezeptionskategorien werden dort mit sechs Verstehenskategorien in Beziehung gesetzt (zu Rauhes wenig trennscharfem Gebrauch des Begriffs »Kategorie« vgl. Kaiser 1976,

87 Vgl. hierzu die Problemskizze zu »Verstehen – Hören – Handeln« bei Flämig 1998, 10ff., sowie Schatt 2007 72ff.

125; zur weitgehenden Ununterscheidbarkeit von »Hören« und »Verstehen« in besagter Grafik vgl. Flämig 1998, 53f.). Während die »zerstreute«, die »motorisch-reflektorische« und die »assoziativ-emotionale« Rezeption einem »unbewussten Hören« zugeordnet werden und folglich nur ein »rudimentäres Verstehen« ermöglichen, seien die »empathische«, »strukturelle« und »subjektorientierte« Rezeption Kennzeichen eines »bewussten Hörens« und Voraussetzungen für ihnen entsprechende Verstehensarten (»empathisches«, »strukturelles« und »subjektorientiertes« Verstehen). Diese Verstehensarten seien jedoch »eindimensional«. Erst deren meta-reflexive Anbindung an die didaktischen Kategorien der »Handlungsbezogenheit«, Interaktionsbezogenheit«, »Kommunikationsbezogenheit«, »Metastufigkeit«, »Interdisziplinarität«, »Relationalität«, »Aktualität«, »Prozessualität« und »Kreativität« befähige zu den Weisen »mehrdimensionale[n] Verstehen[s]«: »Kommunikatives«, »Interaktives« und »Handlungsbezogenes« Verstehen (alle Zitate Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 167). Nicht nur, dass das handelnde Subjekt nun doch wieder der »Fremdbeobachtung« unterzogen wird und folglich besser dafür Sorge tragen sollte, dass sein Handeln möglichst alle beobachtbaren Kennzeichen eines »mehrdimensionalen Verstehens« aufweist: Diese Kennzeichen können für das Subjekt darüber hinaus kaum transparent sein, da sie einem impliziten Kriterienkatalog der Lehrperson entstammen.

Für uns deutet sich hier darüber hinaus Entscheidendes für das Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff an: Flämig irrt nämlich u. E. in seiner Analyse, wenn er feststellt: »Mit Dimensionen ist die Anzahl der ›Kommunikationspartner‹ gemeint: Beim »›Strukturellen Verstehen‹ versteht jemand die Musik, während beim ›Interaktiven Verstehen‹ als weitere Dimension die Gruppe hinzutritt« (Flämig 1998, 55). Vielmehr ist der »Clou« bei Rauhe/Reinecke/Ribke ja gerade, dass der Dialog zwischen Subjekt und Objekt bereits als »Kommunikation« gesehen wird, und erst die Interaktion eine Kommunikation in der Gruppe meint. Die »Mehrdimensionalität« wird tatsächlich erst durch die Anbindung an oben genannte »didaktische Kategorien« (unter denen »Interaktionsbezogenheit« nur eine ist), sowie die Symmetrie, Umkehrbarkeit (Reversibilität) und dialogische Verfasstheit der Kommunikationsvorgänge geleistet (vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke

1975, 165): Hier verlaufen Kommunikationen nun in beide Richtungen, vom Subjekt zum Objekt und umgekehrt, wobei eine »›Horizontannäherung‹, d. h. eine Annäherung der Erfahrungs- und Wahrnehmungsstandpunkte« (ebd.) erfolgt. Der Hermeneutikbezug erscheint hier nicht als wissenschaftlich-kritische Auseinandersetzung, sondern als unreflektierte Übernahme mitsamt dem Mythos einer personifizierten Musik, die Standpunkte einnimmt, zum Menschen spricht usw. (vgl. Schatt 2008, 85–90). Im Falle des »subjektiven Verstehens« (als Teilbereich des »eindimensionalen Verstehens«) ist sie jedoch noch ganz Objekt: Als »›Hohlspiegel‹« ermögliche sie dem betrachtenden Subjekt Selbsterkenntnis durch »aufmerksames Verfolgen des eigenen Rezeptionsvorganges […], der eigenen Gefühle und Empfindungen, die das Objekt auslöst« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 165). Wenn der Mensch sich die Frage nach sich selbst – als eine der zentralen Fragen nicht nur abendländischer Philosophie – durch die Musik beantworten könnte, wäre ihm allerdings nur schwer zu vermitteln, wozu er dann noch die »mehrdimensionalen« Verstehensarten braucht.[88]

Da das Bild des handelnden Menschen insgesamt bisher wenig fasslich bleibt – u. a. weil der Handlungsbegriff auf theoretischer Ebene nicht eindeutig bestimmt wird – empfiehlt sich an dieser Stelle ein Blick auf Rauhes/Reineckes/Ribkes Vorstellungen von Unterricht, auch wenn diese den Autoren zufolge nur »ansatzweise« und in »Grundzügen« (ebd., 196) entfaltet werden.

IV. 9.4. Unterrichtliche Umgangsweisen und didaktische Analyse

Keineswegs liegt in »Hören und Verstehen« eine Gleichsetzung von »Handeln« und »Musikmachen« bzw. »Musikproduktion« vor. Vielmehr grundiert der Handlungsbegriff sämtliche menschlichen Umgangsweisen zur Musik: Somit werden auch und gerade »Hören« und »Verstehen« als aktive, kommunikative und interaktive Vorgänge betrachtet. Der Erwerb von Sachwissen ist dem aktiven Musizieren nicht untergeordnet: »Der Schüler kann sich eine solche ›Kompetenz‹ nicht

88 Es könnte noch auf viele weitere Unstimmigkeiten in dem Modell eingegangen werden. Hier sei weiter auf Flämig 1998, 53–56 sowie Kaiser 1976, 125f. verwiesen.

ohne Zusammenhang mit der eigenen musikalischen Aktivität aneignen: Hören, Wissen und Spielen im Sinne von Selbstmachen bilden dabei komplementäre Klassen von Handlungsmustern« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 26). Damit sensibilisieren die Autoren einerseits für die Bedeutung von Selbsttätigkeit bei jedem menschlichen Umgang mit Musik, was auf der anderen Seite jedoch dem Handlungsbegriff so umfassende Reichweite gibt, dass die eigentliche didaktische Intention nicht immer klar hervortritt. Kaiser formuliert in diesem Zusammenhang einen Anspruch an eine sich selbst als handlungsorientiert verstehende Konzeption: »Gerade auch ein handlungstheoretisch fundiertes didaktisches Konzept wird daran gemessen werden, welche Aussagen es über den *Zusammenhang* von Wissen und Tun macht und auf welche Weise diese Aussagen begründet werden«. Ein solches »Konzept« müsse die Frage beantworten: »›Wie sind theoretische Erkenntnis und praktisches Handeln – als jeweils immer schon für die theoretische Erkenntnis vorgegeben – zu vermitteln‹«[89] (Kaiser 1976, 121). Da »Wissen und Tun« bei Rauhe/Reinecke/Ribke gleichermaßen handlungstheoretisch konturiert sind, erscheinen sie zumeist als nebeneinander geordnet. Es kann keine Präferenz herausgelesen werden, was aber durchaus beabsichtigt und auf das Anliegen zurückzuführen ist, eine vielfach als verengt wahrgenommene musikpädagogische Betrachtungsweise zu *weiten*. Die Ineffektivität gegenwärtiger Lehrpläne und Richtlinien sei eben darauf zurückzuführen, dass hier »vorrangig an kognitive Vermittlungsformen appelliert« werde, während »affektive sowie psychomotorische Komponenten weitgehend unberücksichtigt« blieben (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 180f.). Damit übernehmen die Autoren eine auch im musikpädagogischen Erfahrungsdiskurs gängige Argumentationsfigur (siehe voriges Kapitel). »Handlungsorientierter Musikunterricht« ziele aber darüber hinaus gerade auf die wechselseitige Stimulation der genannten Komponenten zu »interdependenten Lernprozessen« (ebd., 181) ab. Begründet wird dies durch die Rückführbarkeit der

89 Sie wird uns in der Auseinandersetzung mit Janks Konzeption des »Aufbauenden Musikunterrichts« wieder beschäftigen (siehe nächstes Kapitel).

> »relative[n] Stabilität und Beharrlichkeit frühkindlich erworbener Erlebens- und Handlungsmuster […] auf das ursprüngliche Zusammenwirken psychomotorischen, affektiven und kognitiven Lernens mit Betonung des konkreten Handlungsvollzuges durch das Prinzip der Selbsterfahrung, d. h. der handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt« (ebd.).

Für musikalisches Hören- und Verstehenlernen ergebe sich daraus die Aufgabe,

> »den jeweiligen Lerninhalt konkret handelnd in den eigenen Erlebens- und Erfahrungshorizont zu transformieren, was u. a. in Form der Visualisierung, der Verbalisierung, des gestisch-bewegungsmäßigen Gestaltens oder der szenischen Darstellung geschehen kann« (ebd.).

Ein ganz andere Transformation – nämlich diejenige von Wissen über frühkindliche Entwicklung in Argumente zur Begründung bestimmter unterrichtlicher Lehr- und Lerninhalte sowie -methoden – wird uns bei Jank (siehe nächstes Kapitel) in noch viel stärkerem Maße begegnen. Bei Rauhe/Reinecke/Ribke bildet dieses in seiner Tendenz naturalistisch-kurzschlüssige Begründungsmoment nur eine theoretische Stütze des Interdisziplinaritätsmodells (s. u.) unter anderen, während es für Jank das wesentliche Fundament seines »Aufbauenden Musikunterrichts« darstellt. Hier wie dort findet eine »Reduktion des Handlungsbegriffs um sein kognitives Moment« statt, da Handeln »primär als körperliche Tätigkeit verstanden wird« (Flämig 1998, 65). Während bei Rauhe/Reinecke/Ribke aber dadurch ein Paradox zwischen einer gewissen »Infantilisierung auch des Lernens von jungen Erwachsenen« und einer »Intellektualisierung des Unterrichts« durch die »Reflexion der Handlungsintentionen« entsteht (ebd., 67), kommt letztere bei Jank kaum mehr vor.

In folgendem als zentral zu bezeichnenden Zitat entfaltet Rauhe einen Ziel-, Inhalts- und Methodenzusammenhang in Abgrenzung zu bzw. in Erweiterung von als unzureichend empfundenem Unterricht: Die Behandlung von Musik dürfe sich

> »keinesfalls auf die rein kognitive Beschreibung, Analyse und Interpretation des mehr oder weniger aus der Distanz zu betrachtenden Werkes und seiner Entstehungs- wie Vermittlungsbedingungen (im Sinne der interdisziplinären Korrespondenzanalyse) beschränken, sondern muß stets auch und vor allem den affektiven und psychomotorischen Bereich dadurch einbeziehen, daß der

> handelnde Umgang mit Musik sowie dem ihr zugrunde liegenden Klangmaterial (durch Realisation, Reproduktion und Improvisation in der Gruppe oder allein) und das einfühlende Erleben ihrer Sinngehalte (durch emphatisches Hören und Verstehen) angebahnt und gefördert wird. Lerninhalt ist also weniger das Musikwerk als ›Gegenstand‹, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm. Nicht ›Werkbetrachtung‹ sondern ›Werknachvollzug‹, nicht ›Werkanalyse‹, sondern ›Werkerfahrung‹ – so könnte verkürzt die Devise handlungsorientierten Musikunterrichts lauten« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 197).

Diese Devise wird konkretisiert in einem »Katalog kategorialer Fragestellungen einer offenen Planung und Gestaltung handlungstheoretischen Musikunterrichts« (vgl. ebd., 206–216). A. gilt der »Analyse der Schülersituation« (ebd., 209f), B. der »Didaktische[n] Analyse des Unterrichtsinhalts« (ebd., 210–212), C. der »Offene[n] Planung und flexible[n] Gestaltung des Unterrichtsverlaufs (ebd. 213–216). Dort zeigen sich drei Probleme besonders deutlich:

1.) Obwohl die Autoren an vielen Stellen über die Unterscheidung von Subjekt und Objekt hinausgehen, bleiben sie ihr in den didaktischen Entscheidungen doch verhaftet. Dies hängt mit der Wahl von Hermeneutik und Kommunikationstheorie – in ihrer damaligen Verfasstheit – als Leitdisziplinen zusammen, die Musikbegriff und Musikbegriff gleichermaßen in ihrem Sinne modellhaft zurichten (siehe auch folgendes Unterkapitel). Wenn das Musikwerk bereits zeichenhaft auf seine immanenten Bedeutungen hinweist, ist kaum zu verstehen, warum es dann nicht »kognitiv« »analysiert« und »betrachtet« werden soll, sondern »nachvollzogen« und »erfahren«. Was rechtfertigt überhaupt noch die Vorrangstellung von Werken: Soll mit ihnen auf andere Weise kognitiv, affektiv und psychomotorisch umgegangen werden als mit anderer Musik? »Kommuniziert« es auf andere Weise als z.B. Pop-Musik es tut? Repertoiretheoretisch dürfte dies mit Rauhe/Reinecke/Ribke kaum begründbar sein, schließlich scheint bei ihnen Pop-Musik – nach dem Kriterium der »Erwartbarkeit« – eher »klassisch-romantischer Kunstmusik« (ebd., 95) nahezustehen als Neuer Musik, welche dem Subjekt kraft ihres Spiels mit Hörerwartungen quasi Verstehenshürden in den Weg lege und so eine Horizontverschmelzung er-

schwere. Hier sei die Vermutung geäußert, dass sich die Autoren mit der hermeneutischen Fundierung ihres Ansatzes selbst logische Hürden einhandeln (zur Problematik der Dialog-Metaphorik der Hermeneutik vgl. Schatt 2007, 42f.; siehe auch oben Kapitel IV. 6.2.).

2.) Die Planung und Gestaltung von Unterricht soll sich bei Rauhe/Reinecke/Ribke zwar an Wissenschaft orientieren, womit sie durchaus bildungspolitisch drängenden Forderungen entsprochen haben dürfte. Vergessen – oder im Zuge der Abkehr von einer »kunstwerkorientierten« Didaktik geflissentlich übersehen – wurde dabei jedoch die kulturelle Dimension des handelnden Umgangs des Menschen mit Musik (vgl. ebd., 117). Eine im emphatischen Sinne *musik*pädagogische Perspektive müsste andere wissenschaftliche Perspektiven nicht nur übernehmen, sondern sie mit Blick auf das Besondere dieses Umgangs – auf das, was ihn von einem menschlichen Umgang mit irgendetwas anderem unterscheidet – fokussieren.

3.) Zwar ist an anderer Stelle von einer gemeinsamen »*Entscheidung* aller am Lernprozeß Beteiligten über Ziel, Inhalt und Gestaltung des Unterrichtsvorgangs« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 198) die Rede, doch macht der »Katalog« damit nicht ernst: Bei der Unterrichtsvorbereitung entnimmt der Lehrer die Kriterien für den handelnden Umgang der Objektstruktur der Musik sowie ihren kompositions- und rezeptionsgeschichtlichen Kontexten, womit er letztlich über Richters Modell der didaktische Analyse kaum hinausgeht.[90] Die Verstehenskategorien werden damit lediglich zu Indikatoren für eine intendierte Verhaltensänderung im Sinne des Lehrenden und im vermeintlichen Einklang mit dem Musikwerk. Schatt sieht darin einen Kurzschluss vom Musikbegriff auf ein diesem adäquates Verstehen:

> »Offenbar war die Vorstellung, dass Musik ein Zeichengefüge sei, das auf Bedeutungen verweise wie die Wörter der Sprache auf Begriffe, zur damaligen

90 Vgl. dagegen die zentrale Rolle der »gemeinsamen Themenfindung« bei Orgass 2007 als emphatische Umsetzung des Gedankens schülerischer »Partizipation« (s. u., Kapitel IV. 14.)

> Zeit noch nicht zu hintergehen. Der naturalistische Kurzschluss lag nahe: Aus dem Verhalten der Schüler wurde darauf geschlossen, wie sie das Gehörte verstanden und die Kategorien des Verstehens wurden mit lehrerseits intendierten Kategorien ins Verhältnis gesetzt, um Perspektiven für Lehren zu entfalten« (Schatt 2007, 117).

Zwar wird der Blick der didaktischen Analyse bei Rauhe/Reinecke/Ribke insofern geweitet bzw. profiliert, als Unterrichtsplanung und Gestaltung mittels bestimmter Kategorien strukturiert und problematisiert werden (diese sind 1. Handlungsbezogenheit, 2. Interaktionsbezogenheit, 3. Kommunikationsbezogenheit, 4. Meta-Stufigkeit, 5. Interdisziplinarität, 6. Relationalität, 7. Aktualität sowie 8. Prozessualität; vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 197f.) und die Lerninhalte nicht nur auf ihre »*Gestalt* und *Beschaffenheit*«, sondern auch auf ihre »*Vermittlung*« sowie »*Funktion*« und »*Wirkung*« (ebd., 198f.; dort auch die kursive Hervorhebung) für den Rezipienten befragt werden. Doch wird damit zugleich die Unterscheidung von Subjektebene, Objektebene und Ebene der unterrichtlich-situativen Vermittlung – die dem erkenntnistheoretischen Teil zugrunde gelegt wurde – ungebrochen auf die Unterrichtsplanung übertragen und damit perpetuiert. Die didaktischen Folgerungen resultieren nicht aus der kritischen Bewertung von mittels interdisziplinärer Forschung ermittelten Erkenntnissen, sondern sind weitgehend mit diesen identisch. Dadurch droht das intendierte Unterrichtsgeschehen zu einem bloßen Abbild der Wissenschaftstheorie der Autoren zu werden (vgl. Schatt 2007, 117).

Das Menschenbild in »Hören und Verstehen« schillert in einem Farbspektrum, das die Vielfalt der beteiligten Wissenschaften widerspiegelt.[91] Der Mensch ist gleichzeitig ein Abwehr- und Anpassungsme-

91 Hier zeigt sich paradigmatisch die Erscheinungsweise des Bildes als »technische Simulation«, wie Wulf sie beschrieben hat: »Bilder werden gemischt; sie geraten in einen Austausch mit anderen, werden mimetisch auf andere bezogen; in ihnen werden Bildteile aufgegriffen und anders zusammengesetzt; fraktale Bilder werden erzeugt, die jedesmal neue Ganzheiten bilden. Sie bewegen sich, verweisen aufeinander […]. Unterschiedliche Bilder werden aufgrund ihrer reinen Flächigkeit, ihres elektronischen und miniaturisierenden Charakters trotz inhaltlicher Unterschiede einander ähnlich« (Wulf 2001, 131).

chanismen sowie Konfliktlösungsstrategien vollziehendes ICH (in der Tiefenpsychologie, vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 107), wie auch Träger einer gesellschaftlichen Rolle (in der Sozialwissenschaft, vgl. ebd., 123); er ist sowohl Musikkonsument (in der Rezeptionspsychologie, vgl. ebd., 153–157) als auch Sender von Informationen (in der Informationstheorie, vgl. ebd., 81–85) sowie Entschlüssler des Zeichengefüges Musik (in der Semiotik, vgl. ebd., 67). Ein Gesamtbild wird »modelliert« in dem Sinne, dass die Leitidee vom handelnden Subjekt durch Erkenntnisse aus anderen ausgewählten Forschungsdisziplinen ausgestaltet und gefüllt wird. Im Folgenden sollen diese Vorgänge der »Modellierung« als konstitutive Momente für Menschenbild wie auch Musikbegriff genauer beschrieben werden, wobei besonders der Aspekt der »Interdisziplinarität« in den Blick genommen werden muss.

IV. 9.5. Wechselseitige Generierung der Bilder von Mensch und Musik: Subjekt und Objekt im interdisziplinären Blick

Wenn nach dem einleitend Gesagten in den 70er Jahren eine gewisse Neuakzentuierung des Menschenbildes vermutet werden kann, dann ist sie indiziert wie auch induziert durch eine umfassende methodisch-empirische »Beleuchtung« bestimmter Aspekte des Menschen, die bei Rauhe/Reinecke/Ribke aufgrund der Vielzahl einbezogener Forschungsansätze mithilfe eines spezifischen Interdisziplinaritätsmodells geradezu den Charakter einer »Ausleuchtung« annimmt (und sich bei Jank bzw. Gruhn in einer »Durchleuchtung« des Menschen durch verschiedene technische bildgebende Verfahren gewissermaßen fortsetzt; siehe Kapitel IV. 10. und IV. 11.). Dies wird bereits bei einer Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses deutlich: »Interdisziplinäre Bedingungen musikalischen Hörens und Verstehens« sollen unter kommunikationstheoretischen und linguistischen, hermeneutischen, informationsästhetischen und statistischen, psychoanalytischen und tiefenpsychologischen, strukturanalytischen, sozialwissenschaftlichen, verhaltenswissenschaftlichen, rezeptionspsychologischen und sozialisationstheoretischen Aspekten untersucht werden (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 5f.). Ein »integratives Moment« bilden Kommunikationstheorie und

die neuere Hermeneutik. Sie qualifizieren sich dadurch, dass sie – wie Kaiser herausgestellt hat, allerdings auf jeweils andere Weise (vgl. Kaiser 1976, 124) – »das Subjekt-Objekt-Problem« thematisieren (vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 54). Der interdisziplinäre Ansatz ist also nach Maßgabe eines Verständnisses von Hören und Verstehen als Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen Mensch und Musik formatiert (was Wilfried Fischer dazu gebracht hat, Rauhes/Reineckes/Ribkes Konzeption mit der »didaktischen Interpretation der Musik« Ehrenforths/Richters in einem »komplementären Verhältnis« zu sehen; Fischer 1986, 297). Die Notwendigkeit von Interdisziplinarität gründet sich für die Autoren auf die Einsicht, dass die »musikspezifischen« Wissenschaften allein dieses Verhältnis nur unzureichend und verkürzend in den Blick genommen haben und nehmen können. Hören und Verstehen seien folglich nicht allein mit musikwissenschaftlichen und musikästhetischen Methoden zu fassen, sondern bedürfen Kriterien, Methoden und Betrachtungsweisen anderer Wissenschaften. In der musikalischen Fachliteratur bisher

> »bleiben jene für das Hören und Verstehen von Musik ebenso bedeutsamen Probleme überwiegend unberücksichtigt, die sich besonders dann ergeben, wenn man Musik weniger als einen vom jeweiligen Hörer losgelösten, gleichsam aus der Distanz betrachteten objektivierten Gegenstand im ›platonistischen‹ Sinne [...] ansieht, dessen Untersuchung sich zudem oft auf einen Teilaspekt der notierten Struktur oder des erklingenden Materials reduziert, sondern wenn man Musik mehr als ein prozeßhaft als Handlungsablauf vollziehendes Ereignis im ›operationalistischen‹ Sinne [...] auffaßt, das sich erst im wahrnehmenden Subjekt konstituiert. d. h. nur jeweils im Bezug zum Hör- und Verstehenssubjekt erkennen läßt« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 53f.).

Hier artikuliert sich das Bemühen, innerhalb des Subjekt-Objekt-Modells eine Akzentverschiebung zur Seite des Verstehenssubjekts vorzunehmen, was einerseits der Konzeption zwar ihren gewissen emanzipatorischen Einschlag verleiht, andererseits methodologische Schwierigkeiten mit sich bringt, wie die von Kaiser festgestellte Vermischung der logischen und der psychologischen Ebene (Kaiser 1976, 124).

Anhand einer Grafik verortet Rauhe die Wissenschaft Musikpädagogik »zwischen« anderen Wissenschaften, derer sie sich als »Bezugsdiszipli-

nen« bedienen soll. Als die drei maßgeblichen Bezugsdisziplinen werden Soziologie/Psychologie, Musikwissenschaft und Unterrichtsforschung eingesetzt. Ihnen werden Aufgaben auf der Basis der hermeneutischen Subjekt-Objekt-Unterscheidung zugewiesen: Soziologie und Psychologie liefern eine »Zielgruppenanalyse (Subjektanalyse)«, Musikwissenschaft eine »Musikal. Analyse (Objektanalyse)« und die Unterrichtsforschung eine »Analyse der Determinanten des konkreten Unterrichtsvorgangs« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 65). Der Musikpädagogik falle nun die »Analyse des Objekt-Subjekt-Bezugs und seiner didaktischen Beeinflussungsbedingungen, -möglichkeiten, -ziele« (ebd.) zu.[92] Hier werde zwar u. a. deutlich, dass dem sozialwissenschaftlichen Aspekt »ähnlich zentrale Bedeutung zu[kommt] wie denen über den kommunikationstheoretischen und hermeneutischen Aspekt« (ebd., 160), doch liefern insbesondere letztere den Rahmen des weiteren Vorgehens: Die Zentrierung von Kommunikationstheorie und Hermeneutik in den Mittelpunkt der Konzeption erfüllt auch eine heuristische Funktion, indem der kommunikative Dialog zwischen Subjekt und Objekt die Richtung des Fragens und das metaphorische Gerüst vorgibt, welches die verschiedenen Disziplinen inhaltlich auszubauen haben. Das hermeneutische Modell wird in der – an Gadamer orientieren – Fassung von Ehrenforth als Ausgangspunkt zugrunde gelegt: »Ehrenforths hermeneutische Analyse zeigt, daß diese Probleme einer didaktischen Interpretation von Musik nur durch interdisziplinäre Untersuchungen gelöst werden können« (ebd., 81).[93]

92 Dabei wird der in Anschlag gebrachte Modus dieses Bezugs kaum eingehend reflektiert, obwohl dies mit der Unterscheidung Siegrid Abel-Struths (Addition, Kooperation, Adaption, Partizipation; vgl. Abel-Struth 1974, 81ff.) leicht hätte geschehen können. Wir haben bereits gesehen, dass bei Rauhe/Reinecke/Ribke sowohl grundsätzliche Perspektiven als auch bestimmte Einzelergebnisse anderer Wissenschaften vorwiegend im Sinne einer Addition Vorgaben in Form von Setzungen nicht nur für weitere wissenschaftliche Forschung, sondern auch für die konkrete Unterrichtsplanung liefern sollen.

93 Ob dieses Erfordernis sich tatsächlich zwangsläufig aus Ehrenforths Ausführungen ergibt, sei dahingestellt. Zumindest scheinen mindestens drei Eigenschaften sie für die Autoren besonders attraktiv zu machen: Die Einfachheit und Praktikabilität der dialogischen Beziehung von Lernendem und zu Lernendem; die Vorstellung von Lernen als Gespräch, die ein kommunikationstheoretisches Weiterdenken nahelegt (so banal dieser Schluss aus heutiger

Während der Kommunikationsbegriff mit der These der Sprach-Musik-Analogie zunächst ein grundlegendes Band zwischen Menschenbild und Musikbegriff knüpft und die einzelwissenschaftlichen Untersuchungen »wie ein roter Faden« (ebd. 66, 74) durchzieht, strukturiert die Subjekt-Objekt-Unterscheidung diese Untersuchungen und manifestiert sich – in immer neuen inhaltlichen wie auch terminologischen Facetten – in ihren Ergebnissen. Dies wird auch deutlich in verschiedenen Grafiken, die diesen Bezug visualisieren und die Funktion und die Ausgestaltung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses exemplifizieren (vgl. z. B. ebd. 84 sowie 93–95). Diese Unterscheidung dient also einerseits der Systematik und trägt andererseits dem hermeneutischen Verstehensmodell Rechnung. Denn selbst der Aspekt der musikalischen Strukturanalyse soll gerade mit Blick auf die Rolle des Verstehenssubjekts untersucht werden: Die »Annahme des Vorhandenseins isolierter, von Verstehenssubjekten losgelöster immanenter ›Eigengesetzlichkeiten‹ musikalischer Verstehensobjekte im Rahmen unseres Ansatzes« sei »wissenschaftstheoretisch nicht haltbar« (ebd., 112). Anhand dreier Beispiele soll kurz angedeutet werden, wie diese »Modellierung« des Subjekt-Objekt-Verhältnis vorgenommen wird.

– Beispiel 1: Informationstheorie

Die »Grundsituation des Kommunikationsakts« wird nach Meyer-Eppler vorgestellt als Übermittlung einer Nachricht vom Sender (dem Künstler) an den Empfänger (das Publikum). Grundlage der Möglichkeit dieses Aktes im informationstheoretischen Sinne bilde die Schnittmenge zwischen den beiderseits vorhandenen »Repertoires« von Zeichenfolgen. Die Größe dieser Schnittmenge entscheide über die Qualität der Kommunikation, darüber, ob zwischen den Handlungen im Bereich des Künstlers (Imagination, Kreation, Gestaltung) und denen auf Seiten des Publikums (Empfang, Wahrnehmung, Emotion) eine Passung hergestellt werden kann (vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 84). Der Aspekt des Repertoires wird im Laufe des Kapitels aus diesem Modell entnommen, in das hermeneutische Modell von Hören und Verstehens integriert und in einer weiteren Grafik visualisiert (vgl.

Sicht auch erscheinen mag); aber auch das Fehlen einer empirischen »Absicherung« des abstrakten philosophischen Modells.

ebd., 93): Musik besitze als Objekt ein Repertoire an Strukturelementen (»Objekthorizont«), der Hörer bzw. das Subjekt ein Repertoire an Erfahrungs- und Erwartungsstrukturen (»Subjekthorizont«). Während Schlager- und Unterhaltungsmusik sich auf dem Empfänger vertraute Strukturelemente und Elementenkombinationen beschränke und Subjekt- und Objektstruktur somit weitgehend zusammenfallen, erschwere die geringe Repertoireübereinstimmung in der Auseinandersetzung mit »avantgardistischer« Musik das Hören und Verstehen (vgl. ebd., 94f.). Musik verfestige sich also offensichtlich, sobald sie der Imagination des Künstlers entsprungen und von ihm als »Nachricht« in den Kommunikationsakt eingebracht worden sei, zu einem objekthaften Zeichengefüge, als welches sie vom Hörer »empfangen« werden könne. Damit sei sie aber noch nicht verstanden, denn dazu bedürfe es ganz bestimmter Voraussetzungen, die folglich auch darüber entscheiden dürften, ob die Zeichen auch korrekt (d. h. i. S. des Senders) wahrgenommen und gefühlt werden. Sender und Mitteilung werden also bereits als weitgehend identisch vorgestellt, denn schließlich ist hier die Absicht des Künstlers die alleinige Referenz bei der Attribuierung von Verstehen. Dagegen ist die ideale Ineinssetzung der Mitteilung mit dem Empfänger entweder gegeben, oder nicht. Unklar ist, wie er sein Repertoire aufbauen kann und ob er es überhaupt tun soll: Ob er es noch während eines Neue-Musik-Konzerts tun kann, wenn er feststellt, dass er nichts »versteht«. Oder ob er es vorher hätte tun müssen und folglich gleich den Saal verlassen kann usw. (vgl. zu der hier vertretenen Interpretation auch diejenige bei Flämig 1998, 52f.).

– Beispiel 2: Strukturanalyse

Der Umgang mit dem Bereich der musikalischen Analyse hat geradezu exemplarischen Charakter für die Zuwendung der Autoren zu musikdidaktischen Problemstellungen insgesamt: Das Problem wird zunächst in seiner Komplexität vorgeführt, um dann die Lösung wiederum in einer geradezu »komplementären« Komplexität zu finden. In diesem Fall wird die Lösung im Konzept einer »interdisziplinären Korrespondenzanalyse« gesehen, die »von der musikalischen Struktur als Gesamtheit der zwischen konstituierenden Elementen einer musikalischen Gestalt aufweisbaren Beziehungen« ausgeht und demzufol-

ge »deren interdisziplinäre ›außermusikalische‹ Korrespondenzen und Implikationen« zu untersuchen habe (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 112). Sie habe sich folglich vielschichtigen Bezugsfeldern zu widmen, u. a. den Zusammenhängen »zwischen geschaffener ›Struktur‹ und tatsächlich gehörter ›Form‹«, »zwischen Musik und Mensch, Objekt und Subjekt im interdisziplinären Bedingungszusammenhang kommunikationstheoretischer und linguistischer, informationsästhetischer [... etc., MS] Aspekte des Verstehensvorganges« (ebd., 113). Die vielschichtigen Bedingungen musikalischer Kommunikationsvorgänge müssen vier komplementäre Kommunikationsebenen (die auditive, die optisch-visuelle, die akustische und die verdinglichte materialisierte Tonträger-Ebene) berücksichtigen und auf sechs bzw. sieben Realisationsstadien (imaginative auditive sowie rezeptive Realisation; visuelle sowie transkriptive visuelle Realisation; reproduktive akustische Realisation sowie technisch reproduktive Realisation; aufnahmetechnische materielle Realisation) beziehen. Das »erkenntnistheoretische Problem der Musik« (ebd., 115f.) liege im komplexen, wiederholten Wechsel der Kommunikationsebenen und Realisationsstadien auf dem Weg ihrer massenmedialen Vermittlung. Ein Verstehensprozess sei »nur durch interdisziplinäre Aspektvielfalt sowie multimediale und polysensorische didaktische Maßnahmen vollziehbar (ebd., 116). Der permanente und fast schon penetrante Fingerzeig auf die Komplexität der untersuchten Zusammenhänge ist gleichermaßen Verdienst wie Bürde der Arbeit. Er bedeutet eine Schelte der offensichtlich beobachten Unterkomplexität musikpädagogischen Nachdenkens, die sich besonders der weitgehenden Nichtbeachtung bzw. eindimensionalen Beanspruchung der Subjektseite von unterrichtlichen Verstehensprozessen zu verdanken schien.[94] Mit ihren Fragen nach dem Subjekt, dem Objekt sowie ihrer Vermittlung öffnen die Autoren einen weiten Bedeutungsraum von Hypothesen und Desideraten, in dem sie sich zuweilen selbst zu verlieren scheinen.

94 »Viele didaktische Probleme in der Musikpädagogik sind dadurch aufgetreten, daß der pädagogische Kommunikationsvorgang sich wesentlich auf visueller Ebene (unter weitgehender Ausklammerung der übrigen Ebenen, vor allem der auditiven) abspielte« (Rauhe 1974, 556).

– Beispiel 3: Sozialwissenschaft

Das Bemühen um eine »empirische Analyse der Subjektstruktur«, dessen methodologische Problematisierung und die Einsicht in ihre musikdidaktische Bedeutung ist sicher als ein Verdienst der Arbeit zu sehen. Es wird nach dem Konsumverhalten Jugendlicher (vgl. ebd., 121f.) gefragt, nach sozio-ökonomischen, kulturellen und sozialisatorischen Determinanten musikbezogenen Verhaltens (vgl. ebd., 123–128), nach Bedingungen für das Entstehen musikalischer Präferenzen (vgl. ebd., 137–145) sowie der Vermittlung von Rollen musikalischen Verhaltens im Sozialisationsprozess (vgl. ebd., 145–157). Schülerisches Rezeptionsverhalten soll also nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ erforscht werden. Rauhe entwickelt in diesem Zusammenhang seine bereits besprochenen fünf (als »hypothetisch« bezeichneten, aber später normativ zugrunde gelegten) Rezeptionskategorien: »zerstreute, motorisch-reflektorische, assoziativ-emotionale, empathische, strukturelle sowie subjektorientierte Rezeption« (vgl. ebd., 138–141), die allerdings geradezu unmerklich (weil nicht gekennzeichnet) das empirisch gesicherte Terrain verlassen, um vielmehr impliziten Kriterien der Adäquatheit musikalischer Rezeption zu folgen. Sie sind daher auch im Zusammenhang mit dem zugrunde gelegten Musikbegriff zu sehen (s. u.).

Die Genese des Menschenbildes wurde hier als »Modellierung« bzw. inhaltliche Ausgestaltung und Füllung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses durch Erkenntnisse aus verschiedenen vor allem empirisch arbeitenden Disziplinen beschrieben. Es ist kein Zufall, dass einige dieser Erkenntnisse für Rauhes/Reineckes/Ribkes Konzeption relativ folgenlos bleiben und eher zu einer »Illustration« als einer inhaltlichen Füllung beitragen: Bei derartigen Erkenntnissen handelt es sich nie allein – wie man zu glauben scheint – um empirische Fakten, sondern mit diesen werden gleichermaßen implizite Grundannahmen importiert: das Subjekt der Hermeneutik ist »von sich aus« weder mit dem ICH der Psychoanalyse identisch, noch mit dem decodierenden Empfänger der Kommunikationstheorie oder dem zerstreut, motorisch-reflektorisch usw. rezipierenden Hörer bei Rauhe. Es könnte es erst werden durch den Modus der Integration, vor dem Hintergrund besagter Leitidee

vom handelnden Subjekt und der jeweiligen – in diesem Falle didaktischen – Intention. Eine derartige Integration findet jedoch bei Rauhe/Reinecke/Ribke nicht statt, da Interdisziplinarität eindimensional – nämlich als Addition i. S. Abel-Struths – verstanden wird und Hermeneutik wie Kommunikationstheorie das Bewusstsein für die eigene Disziplinarität – die sich wiederum nach Abel-Struth Fragen nach Musik-Lernen, Musik-Lehren und Musik-Unterricht artikuliere[95] – nicht ersetzen können.

IV. 9.6. Interdependenz von Menschenbild und Musikbegriff

Reinecke weist im einleitenden Kapitel auf die Problematik einer allgemeinen Bestimmung des Begriffs »Musik« hin und gewinnt seine Definition in Abgrenzung von einer Position, die er als »platonistisches Modell« bezeichnet. Damit ist die bei antiken Theoretikern vorfindliche Betrachtungsweise gemeint, die von der Musik – insbesondere der Harmonie – als einem messbaren und mathematisch erklärbaren akustischen Geschehen ausgeht. Dies suggeriere jedoch ein »Gegebensein« des Erklingenden und vernachlässige seinen prozessualen Charakter und damit zugleich eine zentrale Bedingung seiner Genesis.

> »In einem Fall [dem platonistischen; MS] werden die Invarianzen als statische *Strukturen* in den Vordergrund gerückt, im anderen Fall geht man davon aus, daß die Realität, auch die der musikalischen Welt, durch das erkennende Subjekt konstituiert wird und somit prozessualen Charakter hat. Betrachtet man aber den Prozeß der Erkenntnisgewinnung selbst operationalistisch, so ist damit die Annahme verbunden, daß die der Erkenntnis dienenden Begriffe genau dann sinnvoll sind, wenn sie in einer korrespondierenden Menge von Klassen von Operationen verwendet werden können. Erachtet man die Begriffe als sinnvoll, sofern sie Klassen von Operationen beinhalten, so ist damit zugleich gesagt, daß musikalisches Verhalten als ein Beziehungsnetz von Handlungen zu verstehen ist« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 24f.).

Hier ist das Bemühen erkennbar, den Musikbegriff mit dem Bild des handelnden Subjekts kongruent zu halten: Musik könne kein »statisch Gegebenes« sein, da sie allein durch menschliches Handeln hervorgebracht und auch allein durch menschliches Handeln »erkannt« werden

95 Abel-Sruth, vgl. Schatt 2007, 24ff.

könne. Selbst wenn man die Scheinlogik in der Begründung der Prozesshaftigkeit von Musik aus der Prozesshaftigkeit menschlicher Wahrnehmung überliest, so wird man doch fragen müssen, wie diese Aussagen mit der an die Musikwissenschaft gestellten Aufgabe einer musikalischen »Objektanalyse« (ebd., 65) in Einklang zu bringen sind. Natürlich erhält der Musikbegriff seinen spezifischen Zuschliff bei Rauhe/Reinecke/Ribke nicht nur aufgrund einer Neubewertung der Vorgänge des Hörens und Verstehens als handlungsbezogene Prozesse, sondern auch im Hinblick auf Unterricht:

> »Die Untersuchung von Musik geschieht hier vorrangig unter dem Aspekt ihrer didaktischen Verwertbarkeit. Insofern erscheint es sinnvoll und auch notwendig, einen Musikbegriff zu verwenden, der nicht am ohnehin umstrittenen traditionellen ›Kunst-Werk‹-Begriff ausgerichtet ist, sondern vielmehr auf den Funktions- und Wirkungsbereich von Musik abzielt« (ebd., 177).

Dann müsste aber erklärt werden, welche Vorteile eine »strukturelle Rezeption« (in Rauhes Modell) gegenüber einer »zerstreuten« hat und woher die Kriterien für diese Bewertung kommen, wenn nicht von seiten der Lehrperson in Auseinandersetzung mit eben jener »statischen Struktur« des klingend Gegebenen[96]. Die logischen Probleme resultieren bei Rauhe/Reinecke/Ribke also aus dem Widerspiel dreier konträrer Anliegen:

1. der erkenntnistheoretisch fundamentalen, hermeneutisch formatierten Beziehung von Subjekt und Objekt, in Verbindung mit
2. einer impliziten Normativität bezüglich der Rezeption von Musik und der Auswahl der unterrichtlichen Inhalte, sowie
3. einer weitgehenden Ineinssetzung von handelndem Menschen und handelnd hervorgebrachter und handelnd rezipierter Musik.

Während die ersten beiden Punkte Gegenstand des vorigen Unterkapitels waren, soll nun letzterer am Aspekt der Sprachanalogie von Musik in »Hören und Verstehen« untersucht werden.

96 Zu dieser Unstimmigkeit trägt allerdings sicher auch bei, dass Reinecke und Rauhe unter »Struktur« jeweils anderes verstehen (vgl. Flämig 1998, 46).

IV. 9.7. Zur Rolle der Sprachähnlichkeit von Musik

Reinecke behauptet: »Insgesamt kann man das tun, was der Umgangssprachgebrauch ohnehin zum Ausdruck bringt: man kann Musik als eine »›Sprache‹ im verallgemeinerten Sinn auffassen« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 67).[97] Die Begründung stützt er dabei auf die drei Säulen der Linguistik, der Entwicklungspsychologie sowie der Neurobiologie.

Die musikalischen »Informationen« seien syntaktisch, semantisch und pragmatisch, also mittels semiotischer Kategorien zu erfassen. Ebenso wie verbal vermittelte Informationen bedürfen sie der Interpretation, die deren Bedeutungen zu klären habe. Diese beruhten in beiden Fällen auf Konvention sowie historischer, aber auch phylogenetischer Entwicklung – was besonders bei musikalischen Zeichenfolgen mit Signalwirkungen in der »Funktionellen Musik« deutlich werde. Beide Seiten seien darüber hinaus durch eine »kommunikative Komplementarität« gekennzeichnet, die zwischen den verschiedenen Modi der Kommunikation (lautgestische, bewegungsgestische, mimische) herrschen müsse, wenn Bedeutungen vermittelt werden sollen. Dies wird am Beispiel des Stummfilms verdeutlicht: »Hier musste der Ausfall der (komplementären) akustischen Kommunikationsebene durch Überhöhung von Mimik und Gestik ausgeglichen werden, während das emotionale akustische Defizit durch Begleitmusik erfüllt wurde« (ebd., 70). Dasjenige, was kommuniziert werden soll, erscheint hier als zusammengesetzt aus verschiedenen Facetten der Bedeutung. Während die Sprache eher der Vermittlung von Information diene, richte sich Musik stärker an die Emotion, wenn auch – ganz im Sinne der vorgestellten Komplementarität – sich die Bereiche überschneiden und Mimik ebenso Emotionen darstellen dürfte, wie Musik lautmalerisch erklärende Funktion übernehmen kann. Jene kommunikationstheoretische »Einsicht« wird an eine neurobiologische angeschlossen:

97 Aus diesem Grund halten wir es hier für angebracht, von einer unterstellten »Sprach-Musik-Analogie« sprechen, obwohl – wie im folgenden Absatz dargestellt – beide auch bisweilen in einem »komplementären« Verhältnis vorgestellt werden. Tatsächlich werden Sprache und Musik bei Rauhe/Reinecke/Ribke nie exakt definitorisch unterschieden, was nicht nur zu Problemen in der Konzeption selbst führt, sondern auch beim Schreiben über sie.

an das komplementäre Zusammenwirken beider Hemisphären in der Vermittlung von (eher) rechtshemisphärischer musikalischer und (eher) linkshemisphärischer sprachlicher Tätigkeiten. So folgert Reinecke: »So erschließt sich das Verhältnis von sprachlichem und musikalischem Vermögen als gleichrangig und komplementär« (ebd., 73), was zugleich die Notwendigkeit des gewählten interdisziplinären Ansatz legitimieren und

> »die – allerdings behutsame, problematisierte und modifizierte – Übertragung und Anwendung von Erkenntnissen der Linguistik und der Sozialisationsforschung im verbalen Bereich auf die musikalische Kommunikation und Sozialisation, speziell im Hinblick auf die Problematik des Hörens und Verstehens« (ebd.)

anbahnen soll. Der Musikbegriff wir hier zusammengesetzt aus Versatzstücken musiktheoretischer, linguistischer, psychologischer und neurobiologischer Provenienz, die ebenso die Ineinssetzung von Mensch und Musik mittels einer Sprach-Musik-Analogie legitimieren, wie die Befragung dieser Wissenschaften selbst durch die stillschweigende Voraussetzung dieser Analogie legitimiert wird. Die Auswahl dieser Versatzstücke ist hoch selektiv: Musik, die mit – auf seiten der *intentio auctoris* – semantisch recht festgelegten Motiven (mit »Signalcharakter«) – arbeitet, eignet sich besser für die Argumentation, folglich wird andere ausgeblendet. Die Verarbeitungsweisen musikalischer und sprachlicher Wahrnehmung in rechter und linker Hemisphäre zeigen gleichermaßen beider Komplementarität wie auch ihre Verschiedenheit (vgl. ebd.), werden jedoch nur zur Untermauerung der Nähe von Sprache und Musik herangezogen (vgl. zu unserer Interpretation diejenige bei Flämig 1998, 50f.).

Doch sei an dieser Stelle Reineckes Argumentation zunächst weiter gefolgt. Aufgrund genannter Einsichten überführt er die Frage nach dem Wesen von Musik in die Frage »nach den Merkmalen für Verhaltensweisen, die insgesamt als ›Musik‹ bezeichnet werden« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 16). In dieser »Überführung« hat Kaiser lediglich eine »Problemverschiebung« gesehen, die mit einer »Ebenenverschiebung« von einer logischen auf eine empirische-statistische einhergehe (Kaiser 1976, 115). Die Lösung dieses Problems würde sicher zunächst einmal die Benennung ebenjener Merkmale erfordern. Dies un-

terbleibt bei Rauhe/Reinecke/Ribke jedoch, weshalb auch Schatt von ihrer Konzeption als »formale[r] Konzeption« spricht, »deren inhaltliche Füllung ein Desiderat blieb«. Es bleibe offen, »worin insgesamt die Handlungen bestehen, die Musik als Prozess in Gange bringen und halten und wie diese von allen am Prozess des Unterrichts Beteiligten intendiert werden können« (Schatt 2007, 117). Dennoch sind die Folgerungen aus dem gewonnenen Musikbegriff (oder das zugrunde liegende Menschenbild, dem sich seine spezifischen Konturen verdanken) bei Reinecke in historischer Perspektive zunächst durchaus verdienstvoll:

> »Betrachtet man also Musik als Handlungsform, dann muß man notwendigerweise nach den handelnden Individuen fragen sowie nach dem Zusammenhang, in dem diese Handlungen ablaufen [...]. Dem handelnden Subjekt wird damit die – tatsächlich vorhandene – Möglichkeit zugeschrieben, logische oder musikalische Regeln einzuhalten oder zu durchbrechen« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 25).

Problematisch ist an dieser Stelle jedoch nicht die »emanzipierte« oder »emanzipierende« Haltung, sondern es sind vielmehr bestimmte logische Brüche, auf die Kaiser aufmerksam macht. Er macht sie besonders an einer aus seiner Sicht problematischen Wittgenstein-Rezeption bei Reinecke fest, der sich letzteres Zitat verdanke. In der Sprachspieltheorie Wittgensteins sei der Gebrauch von Wörtern eben nicht beliebig, sondern folge – wenn auch wandelbaren – Kriterien der Korrektheit. Die Möglichkeit des Subjekts, Regeln zu durchbrechen, habe es dagegen schon immer gegeben, sofern es die gesellschaftlichen Zustände zuließen. Kaiser beklagt infolge dessen die mangelnde Ausschöpfung von Wittgensteins Theorie bei Rauhe/Reinecke/Ribke (Kaiser 1976, 118). Dabei übersah er jedoch – oder sah es als weniger wichtig an –, dass es Reinecke an dieser Stelle wohl weniger um eine Fruchtbarmachung von Wittgensteins Theorie ging, als um die theoretische Absicherung des intendierten Bildes vom »handelnden Menschen«, der sowohl durch Sprache als auch durch Musik seinen Möglichkeitsspielraum selbstbestimmt definiere und wahrnehme. Die Art und Weise dieser Begründung ist freilich bezeichnend für einen Stil, der sich durch die gesamte Arbeit von Rauhe/Reinecke/Ribke zieht und der charakterisiert werden kann als ein teilweise selbstzweckhafter Theo-

rieimport in Verbindung mit einem »begriffliche[n] Großeinsatz« (Kaiser 1976, 126). Dies zu zeigen ist das Hauptanliegen von Kaisers Kritik, die er in primär wissenschaftstheoretischer Perspektive übt. Tatsächlich erwachsen u. E. die logischen Probleme in dem oben umrissenen Mensch-Musik-Verhältnis in erster Linie aus der erkenntnistheoretisch zugrunde gelegten Sprachanalogie von Musik als metaphorischem Bindeglied zwischen Subjekt und Objekt. Sie kommt in folgendem Zitat von Reinecke noch einmal sehr deutlich zum Ausdruck:

> »Wenn die Auffassung von Musik als einer Klasse von Handlungsabläufen kommunikativer Natur und damit als einem sozialen Prozeß gegenüber der Auffassung von Musik als geschaffenem Werk für unseren Problemzusammenhang des Hörens und Verstehens in den Vordergrund gerückt wird, so geschieht dies nicht zuletzt deshalb, weil sowohl das Verstehen (als komplementäre Kommunikation) wie auch das Hören und erst recht die didaktische Vermittlung des Hörens und Verstehens (als pädagogische Metakommunikation) soziale Prozesse und spezifische Kommunikationsformen darstellen« (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 27).

Die Sprachähnlichkeit von Musik – infolge der sich musikalische Verhaltensweisen als Kommunikationen ausweisen lassen – grundiert das erkenntnistheoretische Subjekt-Objekt-Modell im klafkischen Sinne fundamental: Der Mensch hört und versteht Musik handelnd-kommunikativ als Ergebnis menschlichen kommunikativen Handelns. Die Fokussierung auf das Subjekt als Urheber sprachlicher wie musikalischer Regeln und seine Freiheit in ihrer Befolgung oder Nichtbefolgung verliert die unterschiedliche Bedeutung von Regeln im sprachlichen und musikalischen Bereich aus dem Blick. Rauhe/Reinecke/Ribkes Konzeption geht von dem – interdisziplinär erforschbaren – Vermögen des Menschen aus und konzipiert »Musik« analog als etwas, was nicht als fernes Ziel (»Kunstwerk«) schwebt, sondern in unmittelbarer (greifbarer) Nähe zum Menschen stehen soll und bereits steht. Im Grunde sprengt der Einbezug psychologisch-konstruktivistischen wie kommunikationstheoretischen Denkens die hermeneutische Konzeption des Subjekt-Objekt-Dialogs: Zwar ist ein solcher »Dialog« auf der Ebene alltäglichen Sprachgebrauchs leicht als eingelöste Kommunikation im Horizont des Verstehens zu bezeichnen, nicht aber auf epistemologischer: Sie funktioniert nur dann, wenn beide Seiten zu-

mindest mehr oder weniger klar getrennt vorgestellt werden können, d. h. die Horizonte nicht von vornherein bereits verschmolzen sind. Genau dies wird aber impliziert, wenn der Kommunikations- wie auch der Handlungsbegriff – noch dazu in nahezu synonymer Verwendung (vgl. Flämig 1998, 43) – sowohl für die Rezeption von Musik, als auch für deren Hervorbringung in Anschlag gebracht wird.[98] Beide Begriffe werden dabei nicht nur zur »fundamentalen« Bedingung der Möglichkeit von Verstehen, sondern machen das Erkenntnissubjekt zum Urheber der Objektseite und somit beide Seiten nahezu ununterscheidbar. Eine Ursache dafür ist, dass Kommunikationstheorie und Hermeneutik die ihnen zugeschriebene integrierende Funktion aufgrund ihrer disziplinären Verschiedenartigkeit nicht ausüben können:

> »Die Hermeneutik thematisiert den Subjekt-Objekt-Bezug auf methodologischer Ebene, die Kommunikationstheorie ihn auf psychologischer bzw. informationstheoretischer Ebene […]. Die Kommunikationstheorie ist eine Theorie, also ein methodisch gewonnenes Aussagensystem, ein Rahmen von Aussagen über Phänomene zwischenmenschlicher Wirklichkeit. Die Hermeneutik dagegen ist […] eine Methode, die dazu verhilft, Aussagensysteme über Realität zu erstellen« (Kaiser 1976, 124).

IV. 9.8. Zwischen wissenschaftstheoretischer Komplexität und musikdidaktischer Indifferenz

Die beschriebene wissenschaftstheoretische Schieflage verunklart die Aussagen über das intendierte Verhältnis von Mensch und Musik und führt zu einer Unverbindlichkeit hinsichtlich der Lerninhalte und Lernziele. Zielperspektiven handlungsorientierter Didaktik der Musik bestehen laut Ribke im Erwerb musikalischer Erlebens- und kommunikativer Handlungskompetenz (vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 175), doch ist der Versuch ihrer Konkretisierung durch ihre Allgemeinheit und Offenheit erschwert: Da der Handlungs- wie auch der Kommunikationsbegriff sowohl die Vorstellungen vom Menschen, als auch die Vorstellung von Musik wie auch das Verhältnis beider konturiert, verliert er seine erklärende Funktion und übernimmt zunehmend

98 Vgl. dagegen die Gegenüberstellung beider Begriffe bei Luhmann (s. o. Kapitel II. 4.1.).

eine bloß illustrativ-konstatierende. In dem Maße, wie man immer genauer über das informiert zu sein glaubt, was der Mensch ist und kann (und sein und können sollte) – ihn folglich in das Zentrum pädagogischen Fragens stellt und um die Klärung erkenntnistheoretischer Bedingungen und Folgen dieser Maßnahme bemüht ist[99] – wird der Musikbegriff zunehmend indifferent und verliert seine normative Orientierungsfunktion.

Die Vermeidung einer inhaltlichen Füllung des Musikbegriffs ist durchaus zweischneidig: Interpretiert als Kennzeichnung seiner »Offenheit« ist er als Gegenentwurf zu kanonischen Festschreibungen zu sehen, die infolge schulpolitischer und curricularer Veränderungen vielfach für nicht mehr zeitgemäß erachtet wurden. Der Einengung von Zielen, Inhalten und Methoden im Rahmen einer Orientierung am Kunstwerk wird eine Öffnung entgegengesetzt, die den Umgang des Menschen mit Musik selbst zum Thema macht und überhaupt erst ein Bewusstsein schaffen soll z. B. für die Bedeutung musikalischer Interaktion für musikalisches Lernen, für eine »Aufmerksamkeitsschulung gegenüber eigenen und fremden Verhaltensweisen, der Sensibilisierung von Fremd- und Selbstbeobachtung« oder »das Einleiten von metakommunikativen Reflexionsprozessen« zum Zwecke der Thematisierung der »Intentionalität von Handlungen und deren Sinnzusammenhang« (ebd., 189).

Die »Offenheit« jedoch nicht nur des Musikbegriffs, sondern auch der vagen didaktischen Folgerungen bei Rauhe/Reinecke/Ribke[100] boten in der sehr bewegten musikpädagogischen Ideenlandschaft der 70er Jahre eine Projektionsfläche. Dies gilt insbesondere für eine Didaktik der Populären Musik, wie Gruhn herausgestellt hat: Zwar habe es bereits seit den 60er Jahren Integrationsversuche gegeben, doch

99 Dieses Problem wird z. B. Harnischmacher in seiner »Subjektorientierten Musikerziehung« erneut beschäftigen (s. u. Kapitel IV. 13.).

100 »Der Schüler müßte schließlich – so könnte man formulieren – über ein gewisses, wenngleich nicht fest zu umreißendes, Repertoire von bzw. über Verhaltensformen des eigenen kulturellen Bereichs in bezug auf Musik verfügen. Zumindest müßte er in einer Weise angeleitet werden, die ihn in die Lage versetzt, solche Kenntnisse in gewissem Ausmaß selbst zu erwerben bzw. zu vervollständigen« (ebd., 26)

> »stellte sich schnell heraus, daß die an der Kunstmusik entwickelten Verfahren der harmonischen und formalen Analyse das Wesen der Rockmusik verfehlten […]. Erst mit dem Eindringen der Handlungsorientierung änderte sich der methodische Umgang« (Gruhn 2003, 353).

Und er zitiert aus Volker Schütz' »Thesen zur Didaktik der Rockmusik« (1985):

> »Um Lernprozesse ›erfolgsversprechend zu gestalten und um gleichzeitig den affektiven und psychomotorischen Momenten der Rockmusik nahe zu kommen, sollte dem aktiven, handelnden Umgang mit Rockmusik im Unterricht eine besondere Gewichtung zukommen‹« (Gruhn 2003, 353).

Es zeigt sich, dass »Handlungsorientierung« von einer Konzeption zu einem »Prinzip« geworden war: Der rezeptionstheoretische Schwerpunkt bei Rauhe/Reinecke/Ribke wird von Schütz (re)produktionsdidaktisch ausgelegt, ohne zu bemerken, dass trotz der inhaltlichen Setzung (»Rockmusik«) die unterrichtlichen Umgangsweisen (»aktiv, handelnd«) weitgehend unbestimmt bleiben und mit der »affektiven, psychomotorischen« Natur des Lerngegenstands äußerst schwach begründet sind. Hiermit sei nur angedeutet, dass die Rezeptionsgeschichte von »Hören und Verstehen« gleichermaßen die Chancen ihrer »Offenheit« und die Gefahren ihrer Unverbindlichkeit zeigt. Insgesamt hinterließ »Hören und Verstehen« wenige zufriedenstellende Antworten, aber dafür Fragen, Aufgaben, Desiderate, die das historische Verdienst der Arbeit ausmachen. Die 30 Jahre, die wir nun überspringen,[101] um uns mit Janks »Aufbauendem Musikunterricht« auseinanderzusetzen, müssen daher auch als Rezeptionsgeschichte des Handlungsbegriffs sowie des an ihn geknüpften Prinzips der »Handlungsorientierung« in Musikdidaktik und musikpädagogischer Forschung verstanden werden.

101 Dies ist bedingt und begründet durch die für diese Untersuchung maßgebende Systematik und Exemplarizität (s. o. Kapitel III. 3.).

IV. 10. Das Fundamentale des Menschen und das Elementare der Musik: Werner Janks Konzeption des »Aufbauenden Musikunterrichts«

Von Werner Jank in Zusammenarbeit mit Johannes Bähr, Stefan Gies und Ortwin Nimczik entwickelt, artikuliert die Konzeption des »Aufbauenden Musikunterrichts« eine viel beachtete und kontrovers diskutierte Position im zeitgenössischen Nachdenken über das Verhältnis von Mensch, Musik und Unterricht unter dem Paradigma von »Handlung«.[102] Ihre maßgeblichen theoretischen Prämissen finden sich in Janks »Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II« (Jank 2005a), während das Schulbuch »Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I« (Jank 2011) deren unterrichtliche Konkretion darstellt. Die vorliegende Untersuchung befasst sich jedoch – wie im Falle der anderen Konzeptionen – schwerpunktmäßig mit der theoretischen Fundierung.

IV. 10.1. Verständige Musikpraxis durch kompetentes Handeln

In dem Janks »Musik-Didaktik« einleitenden Kapitel »Ausgangspunkte« wird das »zugrunde gelegte« Menschenbild insofern umrissen, als ausgewählte jüngere Erkenntnisse aus (Jugend-)Soziologie, Entwicklungs- und Begabungsforschung sowie Lerntheorie knapp referiert werden und so ein Profil des als Herausforderung verstandenen jungen Menschen in seinem gegenwärtigen (vermeintlichen?) Ist-Status zeichnen. Im Rekurs insbesondere auf Forschungen der späten 1980er und frühen 90er Jahre wird ein gewandelter Umgang Jugendlicher mit Musik und Medien konstatiert und unter die Schlagwörter »*Pluralisierung der Lebensverhältnisse*« bei gleichzeitiger »*Individualisierung der Lebensläufe*« (Jank 2005a, 69) gefasst. In einem zunehmend medial durchdrungenen Alltag finden Jugendliche einen immer individuelleren und selbstbestimmteren Umgang mit Musik und Medien, der zum Teil von hoher Entscheidungs- und Auswahlkompetenz im Hinblick

102 Sie ist zu unterscheiden von den gleichnamigen Überlegungen Christoph Richters (in DMP 8/2000, 33–42) und Ernst Klaus Schneiders (DMP 8/2000, 26–32).

auf die Vielfalt musikalischer Gebrauchszusammenhänge zeuge (Jank bezieht sich hier besonders auf eine empirische Studie Sabine Vogts aus dem Jahr 2004). Die musikdidaktische Konsequenz daraus zieht Jank in Anspielung auf Hermann Josef Kaiser: »Musikunterricht muss sich auf die musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler beziehen. Er soll ihnen Möglichkeiten bieten, die Kompetenz für ihre musikalischen Gebrauchspraxen zu erweitern« (Jank 2005a, 70). Wege dazu sieht Jank in der unterrichtlichen Ermöglichung von »Selbstinszenierung« – bei der die Schüler das Besondere ihrer individuellen musikalisch-kulturellen Identität zum Ausdruck« bringen können – sowie von »Grenzüberschreitungen zwischen verschiedenen kulturellen und musikalischen Territorien« (ebd., 70–71). Die Betonung der Rolle musikalischer Individualisierung und der Inszenierung von Selbsttätigkeit ist dabei durchaus modern und es lohnt sich, dies z. B. gegenzulesen mit dem G8-Kernlehrplan NRW (2011/12) mit seiner Tendenz, zugunsten der Ergebnisorientierung individuelle Unterschiede wenn nicht einzuebnen, dann zumindest zu entwerten.[103]

Einen eigenen Begriff von musikalischer Bildung bietet Jank nicht an, sondern referiert – angesichts der oben genannten Ausgangspunkte konsequenter Weise – denjenigen Kaisers:

> »Angestrebt werden kann die Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis, und dies kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen« (Kaiser 1999, zitiert bei Jank 2005a, 88).

Musikpraxis – musikalische Tätigkeit – Musizieren – musikbezogenes Handeln bilden (allerdings weitgehend synonym gebraucht[104]) das ge-

103 Vgl. dazu auch den Umgang Janks (wenn auch erneut als Paraphrase von Kaisers Gedanken) mit dem »Widerspruch« zwischen institutionellen Zwängen und freiheitlich verfassten Bildungszielen: »Mündigkeit und Selbstständigkeit als übergeordnete Bildungsziele sind trotz der Widersprüchlichkeit der Institution Schule grundsätzlich erreichbar« (Jank 2005a, 83). Es müsste allerdings auch kritisch hinterfragt werden, ob dieser Anspruch Janks bei der Umsetzung für den Musikunterricht, wie sie sich in »music step by step« darstellt, wirklich durchgehalten werden konnte (vgl. dazu z. B. Richter 2000).

104 Vgl. Jank 2005a, Fußnote 95: »Die Grenzen zwischen Musizieren und musikbezogenem Handeln sind nicht exakt zu ziehen (z. B. gehört bei Bewegungs-

dankliche Zentrum von Janks Konzeption eines aufbauenden Musikunterrichts (vgl. Jank 2005a, 94). Der Musikunterricht solle Räume für die Schüler anbieten, in denen sie den Wert kompetenten musikalischen Handelns für sich erfahren können und so selbst eine »verständigere« Musikpraxis anstreben wollen. Die Erfahrung dessen, was Martina Krause persönliche »Bedeutsamkeit« nennen würde (vgl. Krause 2008), Stefan Orgass dagegen »Relevanz« und Martin Seel »Korresponsivität«, soll hier Anreize schaffen zur Erweiterung der musikalischen Kompetenz (vgl. Jank 2005a, 88–91). Im Rückblick auf Kapitel IV. 6. dieser Arbeit können wir feststellen, dass »Erfahrung« hier als »Handlungserfahrung«, nicht aber mit ihrem »materialen Kern« (Kaiser) ins Spiel kommt, und zwar als Ziel, zu dem die Handlung ein Mittel ist. Der musikalisch gebildete Mensch ist also der zu »verständiger Musikpraxis« fähige, woraus wesentliche inhaltliche und methodische Konsequenzen gezogenen werden: Sie bestehen in der Entscheidung für einen Schwerpunkt auf musikalischer Tätigkeit (respektive Musizieren, respektive musikbezogenem Handeln) im Musikunterricht. Entsprechend wird der »Aufbauende Musikunterricht« auch in Abgrenzung zu rezeptionsorientierten Didaktiken konzipiert; die These Antholz' vom »Primat des Hörens« wird zurückgewiesen (vgl. ebd., 93). Stattdessen werden verschiedene Umgangsweisen sowie didaktische Konzepte zu drei Praxisfeldern zusammengefasst: 1. Vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln, 2. Musikalische Fähigkeiten aufbauen, 3. Kultur erschließen (vgl. ebd., 92). »Verständigkeit« ist für Jank über den Aufbau und die Erweiterung musikalischer Kompetenz zu erzielen. Da jedoch keine Differenzierung vorgenommen wird zwischen »Musik lernen« und »Musikalischer Bildung« als Grundintentionen musikpädagogischen Denkens (vgl. Schatt 2007, 32–39 sowie 56–65), bleibt unklar, ob es ein »Mehr« musikalischer Bildung über die bloße Addition musikalischer Kompetenzen hinaus geben und worin dieses bestehen soll (vgl. Henning Scharfs Kritik am Kompetenzbegriff

und Tanzliedern beides zusammen) – unterrichtspraktisch ist eine solche Grenzziehung ohne Belang.« Dies verweist auf den nicht eindeutig geklärten Stellenwert der Veröffentlichung Janks zwischen »*Praxis*handbuch« und *theoretischer* Grundlegung eines – wenn auch auf musikalische *Praxis* gegründeten – aufbauenden Musikunterrichts.

[Scharf 2003]). Ferner bleibt unklar, was verstanden werden soll und wer über »Verständigkeit« entscheidet: Wenn Verstehen eine Attribuierung im Interaktionsprozess ist, kann das Subjekt selbst nur sehr schwer entscheiden, ob es verständig ist oder nicht. Wie die weiteren Ausführungen zeigen, dürfte die Norm – die es auch in diesem Fall geben muss, soll Verstehen attribuiert werden können – weitgehend mit »Richtigkeit« identisch sein. Insgesamt deutet sich hier ein Widerspruch an zur oben referierten Forderung, der Musikunterricht solle Selbsttätigkeit ermöglichen, musikalisch-kulturelle Identität entwickeln, Grenzüberschreitungen ermöglichen helfen. An dieser Stelle soll der Vermutung nachgegangen werden, dass die Gründe dafür u. a. bei den erkenntnistheoretischen Prämissen und der Art ihrer Verknüpfung liegen, zu denen insbesondere die spezifische Formatierung des Handlungsbegriffs gehört.

IV. 10.2. Handlungsbegriff und erkenntnistheoretische Zugänge

Das Verhältnis von Mensch und Musik ist für Jank maßgeblich durch »Handeln« bestimmt. Der Handlungsbegriff selbst wird dabei einerseits (entwicklungs-)psychologisch begründet: Insbesondere Piagets Theorie der Phasen kognitiver Entwicklung, Jean Ayres Konzept der sensorischen Integration sowie Wilfried Gruhns Typen der mentalen Repräsentation von Musik[105] werden hierzu herangezogen. Die andere argumentative Komponente neben Entwicklungspsychologie und

105 »Mentale Repräsentation« ist zunächst eine Metapher für verschiedenste Vorstellungen im Gehirn, u. a. auch Vorstellungen musikalischer Art. Ihnen werden jeweils Vorgänge, Handlungen und Wahrnehmungen zugeordnet, die ihren Aufbau initialisieren können. Mentale Repräsentationen »repräsentieren« also durch das Subjekt vollzogene Vorgänge, Handlungen und Wahrnehmungen als »Bild« im Gehirn. Gordon unterscheidet modellhaft drei »Typen mentaler Repräsentation von Musik«: 1. Die *figurale* Repräsentation, die die physische Erfahrung des eigenen Musizierens repräsentiert, 2. die *formale* Repräsentation, die die abstrakte (generalisierte, kategoriale) Vorstellung musikalischer Vorgänge beinhaltet, 3. die *symbolische* Repräsentation, die die verbale (begriffliche) und grafische Kodierung und deren Systematisierung umfasst (vgl. Jank 2005a, 78). Zu den verschiedenen Verwendungszusammenhängen des Begriffs der »Repräsentation« und zur Problematik seiner Rezeption durch Gruhn vgl. Vogt 2004, 55–62 und Kaiser 2004, 19–21.

Neurobiologie musikalischen Handelns wird vom Handlungsbegriff bei John Dewey sowie dessen lernpsychologischer Wendung bei Hans Aebli (vgl. Jank 2005a, 77–81) gebildet. Beide Autoren betonen die Bedeutung des Handelns für den Aufbau von Erfahrungen sowie deren Rolle als Grundlage zukünftigen Handelns, woraus Jank folgert: »Handeln ist zugleich ein grundlegendes Medium des Lernens und eine grundlegende Form seines Vollzugs« (ebd., 80). In Anlehnung an die Studie »Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten« von Stefanie Stadler Elmer aus dem Jahr 2000 werden drei Grundbereiche musikalischen Handelns unterschieden, an die – Jank zufolge – musikalische Lernprozesse anknüpfen sollen: »Musikalische Lernprozesse sollen vom Zusammenspiel der drei Grundbereiche musikalischen Handelns ausgehen: sich bewegen, Hören und Klänge erzeugen bzw. gestalten« (ebd., 75). Durch Musizieren und musikbezogenes Handeln sollen diese Bereiche in ständige Wechselwirkung versetzt werden und so musikalisches Lernen evozieren. Zusätzlich verweisen sie auf »übergeordnete[...] musikalisch-ästhetische[...] Bildungsziele« (ebd., 95):

– »Sich bewegen« verweise auf die Unterstützung der »für die gesamte Entwicklung eines Menschen wichtige[n] sensomotorische[n] Integration« (ebd.),
– »Hören« auf die »Schulung der Wahrnehmung« (ebd.),
– Gestalten von Klängen auf die Entwicklung von Selbstausdruck und Kreativität (vgl. ebd., 95f.).

Ein Modell zur Beschreibung der Entwicklung grundlegender musikalischer Fähigkeiten im Kindesalter bildet demnach den Ausgangspunkt für Sollens-Aussagen bezüglich des Musikunterrichts in den Sekundarstufen I und II. Diese Vergröberung wird von Jank nicht problematisiert, obwohl es heißt: »Aussagen der Lerntheorie, der Musikpsychologie oder Gehirnforschung lassen sich nicht unmittelbar in musikdidaktische Modelle und Konzepte umgießen« (ebd., 81). Die Reduktion von Hören auf »Wahrnehmung« statt es z. B. als Mittel der Erkenntnis (Adorno), als Schulung des Verstandes *und* des musikalischen Empfindens (Venus), als »jedem klingenden Umgang mit Musik vor-, bei-

und nachgeordnet« (Antholz 1992, 235) zu begreifen; die Erhebung der »sensomotorischen Integration« zu einem musikalisch-*ästhetischen* (!) Bildungsziel sowie die Bindung musikalischen Gestaltens an ein »elementares ›Können‹« (Jank 2005a, 96), nicht aber an ein elementares Wissen: Dies alles verweist zwar zunächst auf einen an der Leiblichkeit des Menschen orientierten und im Kern anthropologisch argumentierenden musikpädagogischen Diskurs mit Wurzeln in der Reformpädagogik im allgemeinen und Carl Orffs Elementarlehre im speziellen (s. u.); die Berufung auf neurobiologische und entwicklungspsychologische Einsichten bzw. die damit eingehandelten Begrenzungen führen jedoch statt zur Entfaltung anthropogener Fülle zu materialer Enge: Das »Können« ist bei Jank eigentlich ein »fundamentales«, welches mit der Beherrschung der »Elemente« (dem »Elementaren«) gleichgesetzt erscheint (siehe nächstes Unterkapitel). Die beschriebenen Annahmen definieren darüber hinaus die spezifische Funktion des Handlungsbegriffs bei Jank gleichermaßen als Erklärungsmodell für musikalisches Lernen und für Persönlichkeitsentwicklung, als Konstituens von Musik (und somit als ästhetische Norm), sowie infolgedessen als Orientierung für die inhaltliche und methodische Unterrichtskonzeption. Musik erscheint dabei vor allem als ein (ehemaliges) Handeln Anderer oder des Subjekts selbst, weniger als ästhetisches Produkt, Dokument, auf bestimmte und als sinnvoll wahrnehmbare Art und Weise Strukturiertes, Gefügtes, Gehaltvolles usw. Fraglich ist, was dann erfahren werden kann – die Regeln dieses Handelns, dessen Orientierungen? Zu diesen dürfte man aber schwerlich ästhetische Einstellungen einnehmen können, denn solche sind für gewöhnlich auf ein tönendes Etwas gerichtet, nicht auf dessen Ursache: das Komponieren und Musizieren.
Insgesamt kann die hier vorgenommene theoretische Modellierung des Handlungsbegriffs wohl als Antwort auf einen Kritikpunkt an Rauhe/Reinecke/Ribkes Konzeption des »Handlungsorientierten Musikunterrichts« gelesen werden, der ihr vorwarf, bloß eine formale Konzeption anzubieten, deren inhaltliche Füllung aber unterlassen zu haben (vgl. Schatt 2007, 117; s. o. Kapitel IV. 9.). Die Folge ist jedoch, dass der letztlich skizzierte Musikunterricht nicht immer als logische Konsequenz aus dem Handlungsbegriff zu erscheinen vermag. Vielmehr verdeutlicht Janks Konzeption vom Aufbauenden Musikunter-

richt exemplarisch ein Problem bei der Rezeption des Handlungsbegriffs, das Peter W. Schatt benannt hat:

> »Der Kurzschluss, das – hypostasierte – Musikverstehen als eingelöste Kommunikation mit Musik dem Unterrichtsprozess einfach aufzumodulieren, hat dazu geführt, die Bandbreite des Begriffs ›Handlung‹ zu übersehen und handlungsorientierten Musikunterricht mit reproduktions- bzw. produktionsorientiertem Musikunterricht gleichzusetzen« (Schatt 2007, 117).

Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern diese grundlagentheoretischen Unschärfen sich auf die in den weiteren konzeptionellen Überlegungen entworfenen Bilder von Mensch und Musik auswirken.

IV. 10.3. Stufen auf dem Weg zu verständiger Musikpraxis: Zur Metapher des Aufbauens und zu Problemen des Elementaren

Jank nennt als Ziele seines Musikunterrichts die schrittweise Erweiterung 1. der musikalischen Erfahrungsfähigkeit, 2. der musikalischen Handlungsfähigkeit und des Könnens sowie 3. der Kenntnis von und des Wissens über Musik (vgl. Jank 2005a, 101) in Verbindung mit oben genannten drei Grundbereichen musikalischen Handelns. Der zeitliche Verlauf eines solchen Lernens wird als Spirale visualisiert, die eine ständige Wiederholung bzw. Vertiefung vierer Bereiche in bestimmter Reihenfolge vorsieht: Handeln – Können – Wissen – Begriff (vgl. ebd., 102). Die nebenstehende These (»Perspektive des Aufbaus musikalischer Fähigkeiten ist es, ›Musik musikalisch zu denken‹ [V. Schütz]« [ebd., 102]) verdeutlicht, dass hier Musiklernen stattfinden soll mit dem Ziel der fortschreitenden Fähigkeit zum »Denken in Musik« (vgl. Schatt 2007, 32). Zwar werden im Folgenden bisweilen auch Fähigkeiten genannt, die ein Nachdenken über Musik zum Inhalt haben (»Kontexte herstellen«, »Hören und Beschreiben«, Jank 2005a, 104), doch werden sie kaum präzisiert. Die Ausbildung von Fähigkeiten erscheint als der Erarbeitung von Inhalten nicht nur zeitlich, sondern auch hierarchisch vorgeordnet – es geht in erster Linie nicht um mate-

riale, sondern um formale Bildung.[106] Dabei gilt Janks Interesse insbesondere dem Erwerb »abgrenzbare[r], grundlegende[r] musikalische[r] Fähigkeiten […], die beim Musizieren und musikbezogenen Handeln ständig benötigt werden« (ebd., 105). Dieser könne besonders in Formen »direkter Instruktion« (also einem ganz bewusst stark gelenktem Unterricht) realisiert werden, was am Beispiel des Aufbaus »metro-rhythmischer Fähigkeiten« verdeutlicht werden soll: In Anlehnung an Edwin Gordon wird hier das Bild des »Aufbauens« in Form einer Pyramide versinnbildlicht (vgl. ebd., 106). Ihre fünf Stufen bilden die aufeinander folgenden Lehrschritte ab, im zeitlichen Verlauf von unten nach oben sind dies: »A. Körperkoordination, Erfahrung von Metrum und Puls, B. Rhythmen hören und imitieren, C. Rhythmussprache erlernen, D. Rhythmen variieren und erfinden, E. Rhythmen lesen, F. Rhythmen schreiben« (ebd.).[107] All dies soll laufend in einen größeren Zusammenhang integriert werden, z. B. durch

> »Projekte oder Vorhaben, in denen Hören, sich Bewegen und das Musizieren miteinander verknüpft werden, die differenzierte Erfahrung mit den einzelnen Elementen bzw. Parametern der Musik zu wirklicher, komplexer Musik zusammengebaut wird, andere Lernfelder des Musikunterrichts integriert werden« (ebd. 113),

sowie durch »[v]ielseitiges Singen, Musizieren und Bewegen […,] Einbettung in die musikalische Gebrauchspraxis der Schüler […,] Erschließung vielschichtiger kultureller Kontexte« (ebd., 106).
Es erscheint lohnenswert, über die theoretischen Prämissen sowie Implikationen des hier vorgestellten Modells nachzudenken:

– Die erste Prämisse besagt, es gebe ein Ganzes »metro-rhythmischer Fähigkeiten«, das sich abgrenzen ließe von anderen Ganzheiten anderer musikalischer Fähigkeiten (Jank erwähnt hierzu »den Bereich der Tonhöhenvorstellung und Melodik«, ebd., 105).

106 Zur Kritik an der Scheidung einer »formalen« von einer »materialen Bildung« und dem Bemühen um ihre Überwindung im Begriff der »kategorialen Bildung« vgl. Klafki 1964, 293–309.

107 Hier scheint – insbesondere bei A. – eine Verknüpfung des im Klafkischen Sinne Elementaren und des Fundamentalen vorzuliegen; s. u.

- Dieses Ganze setze sich zusammen aus den genannten – und nicht anderen – »Teilfähigkeiten«.
- Dazu kommt, dass diese »Teilfähigkeiten« untereinander verschieden sind, denn einige sind »grundlegender« als andere, die zwar komplexer sind, jedoch jener bedürfen, um auf ihnen »aufbauen« zu können.
- Diese räumliche Metapher impliziert zugleich die optimale zeitliche Folge, in der die entsprechenden Lernschritte zu unternehmen sind: Von den als »grundlegend« erkannten Fähigkeiten soll zu den »komplexeren« fortgeschritten werden.

Hierzu sind einige Anmerkungen erforderlich:

Zu 1.) Vor allem dürften hier musikästhetische und musiktheoretische Bedenken anzubringen sein: Diverse Wesensbestimmungen von Musik akzentuieren zwar einzelne Momente an ihr, verweisen aber gerade auf eine gewisse Unteilbarkeit: Bei Eduard Hanslick ist Musik »Form«, die zugleich »tönend« *und* »bewegt« ist (vgl. Hanslick 1854). Ernst Kurth sah die melodische Linie als Träger kinetischer Energie, betonte dabei aber gerade den *Zusammenhang* zwischen melodischen Energieverhältnissen und harmonischen wie rhythmischen Erscheinungen (vgl. Kurth 1920, 1ff.) etc. Folgte man diesen Einwänden, verbliebe Unterricht mit einer isolierten Einübung künstlich getrennter musikalischer Parameter zumindest zeitweise im Bereich des Propädeutischen und eben nicht im Musikalischen (abgesehen davon, dass dies vermutlich auch lernpsychologisch – z. B. hinsichtlich des motivationalen Aspekts – wenig zielführend wäre).

Zu 2.) Während die alltagssprachliche Formulierung, das Ganze sei immer mehr als die Summe seiner Teile, auf das Beispiel der Pyramide zweifellos zutrifft, sind »(metro-)rhythmische Fähigkeiten« ein sehr vages Gedankenkonstrukt, dessen erfolgreiche Realisierung durch den Schüler kaum nachweisbar ist, da wir nicht wissen, was es eigentlich besagt: Die einzige dem Schema immanente Möglichkeit wäre wohl, für die Attribuierung rhythmischer Fähigkeiten das Vorhandensein aller genannten Teilfähigkeiten festzustellen. »Metro-rhythmische Fähigkeit« wie auch »Musikalische Fähigkeit« insgesamt erscheinen addi-

tiv vorgestellt, verweisen als Ganzes nicht über ihre Teile hinaus und stehen weitgehend unverbunden nebeneinander.

Zu 3.) und 4.) Jank präzisiert nicht, welche Wertigkeit die Teilfähigkeiten im Gesamtkonzept rhythmischer Fähigkeiten im einzelnen besitzen. Die Reihenfolge ihres Erwerbs und die graphische Anordnung lassen zwar das Schreiben von Rhythmen als »höchste« Disziplin erscheinen, doch wird dies in den Ausführungen nicht bestätigt. Die Anordnung impliziert aber nicht nur eine Wertigkeit, sondern eine bestimmte Art des aufeinander-bezogen-Seins, indem der Erwerb einer Teilfähigkeit zur Voraussetzung für die nächst höhere wird. Dabei ist unschwer ein Schüler vorstellbar, der zwar Rhythmen notieren, aber nicht variieren oder erfinden kann. Die von Jank vorgenommenen Unterscheidungen stellen das Ergebnis des Versuchs dar, aus der Vielfalt möglicher Umgangsweisen des Menschen mit Musik einen Bereich edukativ sinnvoller Umgangsweisen herauszulösen und in eine Ordnung unter dem Oberbegriff »Rhythmus« zu bringen. Das Resultat wird aber kurzschlüssig gleichgesetzt mit dem idealen Aufbau musikalischer Erfahrung im Subjekt und impliziert somit die methodische Konsequenz, dem Schüler die Vielfalt der ihm möglichen Weisen der Weltzuwendung auch Stück für Stück darreichen zu müssen.

In all diesen Punkten werden zwei theoretische Grundprobleme der hier in Anwendung gebrachten Vorstellung vom »Elementaren« deutlich: 1. Zum einen sind in Janks Begriff des Elementaren die Klafkischen Kategorien des Elementaren und des Fundamentalen gleichgesetzt bzw. durchmischt, zum anderen 2. verhindert die Heterogenität der gewählten Ansätze die Integration in ein »Gesamtkonzept« musikalischer Bildung.

Zu 1.) Jank versteht den Begriff des Elementaren offensichtlich weitgehend im Sinne von Carl Orff.[108] Dieser definiert elementare Musik wie folgt:

108 Im Literaturverzeichnis finden sich allerdings weder Schriften von Orff selbst noch von anderen frühen Vertretern der Idee einer musikalischen Elementarerziehung wie Dorothee Günther, Jaques Dalcroze oder Mary Wigman. Stellvertretend hätte auch auf jüngere Veröffentlichungen aus dem Bereich musikalischer Elementarerziehung zurückgegriffen werden können, was jedoch nicht geschieht. Möglicherweise ist sich Jank bewusst, dass die in diesen

> »Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati und kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlernbar und erlebbar, dem Kind gemäß« (Orff, zitiert bei Ehrenforth 2010).

Viele dieser Aspekte finden wir heute nicht nur in an Orff angelehnten Konzepten musikalischer Früherziehung wieder,[109] sondern auch in Janks Konzeption des »Aufbauenden Musikunterrichts« für die Sekundarstufen I und II: Vorbegriffliches Musiklernen durch eigenes Tun, Extraktion klein(st)er und einfach(st)er Elemente aus dem Kontext der Gesamtform, Bindung von Musik an Bewegung und Sprache im Zuge ihrer Ineinssetzung mit der menschlichen körperlichen und gefühlsmäßigen Natur. Wolfgang Klafki hatte dagegen gute Gründe, den Begriff des Elementaren von dem des Fundamentalen zu unterscheiden. Er definiert die Begriffe 1996 im Rückblick auf ihre Rolle in der Diskussion um exemplarisches Lernen (daher im Präteritum) so:

> »Der Begriff des Elementaren meinte die didaktisch-konstruktiv hervorzubringende ›Gestalt‹, die Strukturierung eines Gegenstandes, Problemzusammenhanges, Verfahrens (›Themas‹), durch die die Vermittlung (oder ein Vermittlungsschritt) zwischen kindlichen/jugendlichen Interessen, Fragestellungen, Zugangsweisen, Ausgangsvoraussetzungen einerseits und der ausgebildeten, differenzierten, komplexen, ›objektiven‹ Endgestalt des betreffenden ›Gegenstandes‹, Problemzusammenhanges, Verfahrens, Themas in der ästhetischen, wissenschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen Erwachsenenwirklichkeit in Lernprozessen ermöglicht werden soll.« (Klafki 1996, 152).

Das Elementare ist also nicht etwas Vorgängiges, ist nicht der Stoff, aus dem die Gegenstände geistvoll geformt werden sollen, sondern

Ansätzen waltende Idee von menschlicher und musikalischer »Ganzheitlichkeit« sich nicht vertragen würde mit der im Kern reduktionistischen Tendenz im handlungstheoretischen Fundament des »Aufbauenden Musikunterrichts«.

109 Vgl. http://www.orff.de/orff-schulwerk/praxis.html (Stand 17.10.2012). Siehe auch die Darstellung und historische Einordnung bei Gruhn 2003, 232–239.

etwas didaktisch erst Herzustellendes.[110] Dagegen bezeichnete der Begriff des »Fundamentalen«

> »eine grundlegende Schicht dieser Beziehung von ›objektiven‹ Sachverhalten und Problemzusammenhängen und dem lernenden Subjekt, m. a. W. die allgemeinsten Strukturprinzipien und Grunderfahrungen, durch die wir auf dem jeweils erreichten Stand der geschichtlichen Bewusstseinsentwicklung ›Bereiche‹ bzw. ›Dimensionen‹ der Beziehung von Mensch und Wirklichkeit auffassen und gliedern, also z. B. die wirtschaftliche, die gesellschaftliche, die politische, die ästhetische, die exakt-naturwissenschaftliche, die technische Wirklichkeitsbeziehung usw., und ggf. generelle Relationen zwischen solchen Bereichen und Dimensionen, etwa zwischen Ökonomie, Gesellschaft und Politik« (ebd., 152).

Beide Definitionen nehmen gedanklich ihren Ausgang von *Inhalten*: von Gegenständen, Themen, Bereichen, Problemzusammenhängen, Sachverhalten. Diese stehen mit dem Menschen auf unterschiedliche Weise in Beziehung: Das Elementare soll deren didaktische Vermittlung an Kind und Jugendlichem ermöglichen, da die Inhalte in deren Wirklichkeit offensichtlich in einer anderen strukturellen (nicht ausgebildeten, nicht differenzierten, nicht komplexen) Verfasstheit vorliegen, als in der Wirklichkeit der Erwachsenen. Die Möglichkeit dieser Vermittlung selbst liegt dabei im lernenden Subjekt begründet in Form allgemeiner, grundlegender, erfahrungsbasierter, »fundamentaler« Beziehungen zu diesen Inhalten. Bei Jank bestehen die Elemente jedoch nicht aus Inhalten, sondern aus Fähigkeiten, die durch Handlungen erworben werden und die sich in Form von Handlungen artikulieren. Diese Fähigkeiten sind zwar innerhalb musikalischer Praxen immer an bestimmte Inhalte gebunden, sollen aber im Unterricht an einem Handeln einübt werden, welches nur die technisch-kognitiven Voraussetzungen für »reale« musikalische Praxen schaffen soll, mit diesen selbst aber für den Schüler in keinem erkennbaren Zusammenhang stehen kann. So dürfte die Kritik Klafkis an rein »formal« gedachter Bildung auch heute noch greifen:

110 Christoph Richter hat daher Recht mit seiner Feststellung, das Elementare sei »das Letzte« (vgl. Richter 1996).

> »Die Rede von der ›formalen Bildung‹ im Sinne der ›funktionalen Kräfteschulung‹ ist irreführend, weil sie den Anschein erweckt, als wüßten wir von menschlichen (geistigen, seelischen, körperlichen) ›Kräften‹, bevor sie an irgendwelchen Inhalten sichtbar werden« (Klafki 1964, 296).

Die Berufung auf das Handlungsparadigma und dessen neurowissenschaftlich-psychologische Fundierung verführt jedoch zu dem Glauben, nun so viel über die menschlichen geistigen, seelischen, körperlichen Kräfte zu wissen, dass der zitierte Einwand außer Kraft gesetzt sei und man auf der Basis dieses Wissens die Inhalte formatieren könne. Aus dieser Perspektive erübrigt sich eine Unterscheidung zwischen dem Elementaren und dem Fundamentalen, da die »objektiven« Inhalte mit dem subjektiven Vermögen identisch sind. Dies ist aber nur scheinbar der Fall, denn zum einen leitet Jank selbst seine Elemente in Wirklichkeit doch aus einem bestimmten Musikbegriff ab (s. u.) – also aus Inhalten –, verkürzt ihn aber mit Blick auf ein vermeintliches Wissen um musikalisches Lernen und passt ihn diesem an, so dass den Schülern der unaufhebbare Zusammenhang zwischen Handlungen und Inhalten kaum sichtbar werden kann. So entsteht das Paradoxon, im Rahmen von »Kulturerschließung« *Bildung* an Musiken vollziehen zu wollen mithilfe von Fähigkeiten, die an »Noch-Nicht-Musiken« *ausgebildet* wurden.[111] In dem Bemühen, Subjekt und Objekt in eins zu setzen und inhaltliche Elementarisierungen an fundamentale Seins- und Handlungsweisen des Subjekts zu binden, driften Mensch und Musik in Wahrheit auseinander.

Zu 2.) Die Unterscheidung der Elemente ist *implizit* immer an ein gedachtes Ganzes rückgebunden: So gelingt und »funktioniert« die hier vorgenommene Benennung einer menschlichen Fähigkeit nur dann, wenn man sie wiederum als Teil einer vom ganzen Menschen und von einem Ganzen der Musik ausgehenden »Grundmusikalisierung«

111 Venus' Überzeugung ist u. E. nicht unberechtigt: »Es ist eines der verhängnisvollen Vorurteile in der Musikpädagogik, daß man, ohne hinreichende Versuche durchgeführt zu haben, Kindern das Verständnisvermögen für komplexere Werke einfach abspricht« (Venus 1984 [1969], 59; s. o. Kapitel IV. 3.3.).

denkt.[112] Folgerichtig fordert Jank auch die Integration des Aufbaus rhythmischer Fähigkeiten in einen komplexeren musikalischen und musikkulturellen Zusammenhang (s. o.). Nicht berücksichtigt wird dabei jedoch, dass die Grundmusikalisierung – wenn auch als Ganzes bei Jank nicht klar umrissen – primär entwicklungspsychologisch, der große Zusammenhang jedoch primär kulturwissenschaftlich gedacht ist. Denn an anderer Stelle richtet Jank sein schulisches Konzept an Gruhns Entwicklungsmodell aus, welches ein Fortschreiten von figuralen zu formalen Repräsentationen annimmt:

> »In der Primarstufe und am Beginn der Sekundarstufe I soll der vielfältige praktische Umgang mit Musik zum Erwerb musikalischer Grundkompetenzen im Vordergrund stehen. Im Verlauf der Sekundarstufe I wird das gemeinsame Musizieren in verschiedenen Ensembles immer wichtiger und die musikalischen Grundkompetenzen werden in einen breiten Kontext musikbezogenen Handelns integriert. Der Musikunterricht in der Sekundarstufe II erschließt auf dieser Grundlage Musik in der gesamten Spannbreite zwischen individueller Musikausübung und den Kontexten der Kulturkunde und -geschichte« (Jank 2001, 38).[113]

Es wird also nach dem Zeitpunkt gesucht, zu dem z. B. rhythmische Fähigkeiten auf einer kognitiv/motorischen Subjektebene ausreichend ausgebildet sind, um »Kultur zu erschließen«. Ein Gelingen dessen ist jedoch höchst fraglich, wenn der Schüler in der gesamten Sek I vor allem instruiert und nicht dazu befähigt wurde, die o. g. »Integration« selbst zu leisten und auch den umgekehrten Weg zu gehen: aus der Komplexität pluraler Musikkultur das für ihn Elementare zu entnehmen und ihm selbstständig und eigenverantwortlich Bedeutung und Bedeutsamkeit zuzuweisen (vgl. Krause 2008 sowie Orgass 2007). Sigrid Abel-Struth hat die Ableitung von musikalischen Zielsetzungen aus (jugend)soziologischen Einsichten durch die wissenschaftliche Musikpädagogik bei der Konstituierung ihres Gegenstandsbereiches kritisch gesehen:

112 Zu den damit verbundenen Problemen vgl. Schatt 2008, 106–110 sowie 99–105.

113 Zur Kritik an Janks Übernahme von Gruhns Modell vgl. auch Flämig 2003, 3ff.

> »Dabei wird bewusst, in welchem starken Maße die Musikpädagogik ihre Auffassung über Relationen von Mensch und Musik aus musikalischem Lern- und Bildungsdenken für die Jugendphase ableitet, statt umgekehrt aus der komplexen Erfassung menschlichen Verhaltens zu Musik die konzeptionellen Konsequenzen für die frühen Phasen zu ziehen, natürlich bei gleichzeitiger Beobachtung der phasenspezifischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten« (Abel-Struth 1970, 133).

Die Vermittlung entwicklungspsychologischer und handlungstheoretischer Aussagen über das Sein und das (kognitive, motorische und affektive) Vermögen des Menschen mit musikkulturellen Begründungsmomenten über sein Sollen kann auf diese Weise kaum gelingen, da die Notwendigkeit des elementaren Lernens die Möglichkeiten vielfältiger ästhetischer Weltzuwendung am Zaum führt.[114] Die Idee des Elementaren konstituiert gleichermaßen das Menschenbild wie den Musikbegriff: So, wie Musik sich aus einzelnen musikalischen Elementen (Rhythmus, Melodik usw.) zusammensetze, setze sich der Mensch aus einzelnen Fähigkeiten zusammen, die deren Beherrschung ermöglichen; so, wie Rhythmus ein ab- und eingrenzbarer Bestandteil von Musik sei, seien rhythmische Fähigkeiten ein ab- und eingrenzbarer Bestandteil der Musikalität des Menschen. Da »komplexe« Musik aus Einzelelementen gebildet sei, müsse der Mensch diese »aufbauend« erlernen. Nach dem Besonderen bestimmter Musiken über die Addition vieler Elemente hinaus wird eben so wenig gefragt, wie nach dem Besonderen komplexer menschlicher Verhaltensweisen zu ihnen.[115]

114 Die Forderung, im Rahmen von »Kulturerschließung« den gezielten Wechsel zwischen Seels drei ästhetischen Praxen einzuüben, wirkt daher nicht nur aufgesetzt, sondern ebnet die Tiefendimension von Seels Modell ein: Sie macht den Vollzug – bei Seel schließlich unbedingt und aus ganz bestimmten Gründen *bildungsrelevanter* – ästhetischer Praxen zu einer Übung im Wechsel von »Perspektiven« und damit zu einer erwerbbaren Kompetenz unter anderen (vgl. Jank 2005a, 118–119).

115 Damit ist eine fundamentale Differenz zu dem von Kaiser – im Rekurs auf Kant entwickelten – Begriff ästhetischer Erfahrung angedeutet: Im Gegensatz zu dem logischen Urteil gehe es beim ästhetischen Urteil (als Resultat ästhetischer Erfahrung) »nicht um den sukzessiven Ausbau einer Gesamterkenntnis; damit entfällt auch deren methodisches Muster: die Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine. Im ästhetischen Bereich ist immer nur das Besondere, das einzelne (Kunst)Werk, der schöne Gegenstand gegeben und als solcher interessiert er« (Kaiser 1992, 103).

Auf diesem Wege wird das als das *Elementare*, als das *Grundlegende* von musikalischen Fähigkeiten Verstandene zum *Eigentlichen* hypostasiert.

IV. 10.4. Musikbegriff und Menschenbild in handlungstheoretischer und didaktischer Dimensionierung

> »Musik war, seit es sie gibt, immer nur da, wenn sie von jemandem für jemanden (und sei es für sich selbst) gemacht wurde. Nur so kommt sie zur Existenz. Die Entstehung der Massenmedien und die Reaktion der Musikpädagogik darauf in den 1960er und 1970er Jahren haben den Blick dafür verstellt und das Hören (die Rezeption) von Musik als den primären Zugang zum Musikverstehen gesehen. Heute wissen wir, dass diese Sicht viel zu eng ist. Der Umgang der Menschen – vor allem der Jugendlichen – mit Musik ist nicht rezeptiv oder gar passiv, sondern differenziert, aktiv und vielgestaltig« (Jank 2005a, 93).

Diese Argumentation zeigt auf sehr verdichtete Weise, wie hier Vorstellungen von Musik und Vorstellungen vom Menschen wechselseitig erst konstituiert und dann zum Zwecke der argumentativen Fundierung einer didaktischen Absicht in Beziehung gesetzt werden: Das Sein von Musik *ist* allein im »Machen«, d. h. im menschlichen Handeln. Da zudem der Umgang Jugendlicher mit Musik ein aktiver *ist*, *soll* Musikunterricht sich handlungsorientiert ausrichten. Dieser Schluss wird möglich durch Besonderheiten der zugrunde gelegten Prämissen: Zum einen ist der Musikbegriff gleichermaßen »ontologisch« als existente soziale Tatsache wie handlungstheoretisch (»von jemandem für jemanden gemacht«) verfasst, das Menschenbild dagegen ist gewonnen auf der Basis einer sozialwissenschaftlich ermittelten Zustandsdiagnose. Während ersterer also Allgemeingültigkeit beansprucht, scheint letzteres zeitlich gebunden zu sein, zumal Jank ja an anderer Stelle die Verbindung von jugendlichem Verhalten und der Beschaffenheit ihrer medialen Umwelt zieht. Dennoch bilden beide Bilder zusammen eine Schablone zur Generierung einer Norm, vor deren Hintergrund sich die Musikpädagogik der 60er und 70er Jahre als teilweise verfehlt kennzeichnen lässt. Dies gelingt aber nur aufgrund eines Missverständnisses oder einer bewussten Verkürzung, denn Rezeption wurde natürlich zu keiner Zeit als passiver Vorgang konzipiert, sondern z. B.

gerade bei Alt und Venus sehr differenziert gesehen in dem Bemühen, sie dem reflexionslosen Tun Musischer Erziehung entgegenzusetzen. Die Einstellungen aktiv-passiv ebenso wie die Attribute differenziert-undifferenziert sind den Verhaltensweisen Produktion-Reproduktion nicht wesensmäßig inhärent, sondern werden ihnen unterstellt auf der Grundlage eines spezifischen Verständnisses des Handlungsbegriffs, welches »verkennt, dass [z. B., MS] auch das Denken in den abstrakten Begriffen der Sprache ein Handeln ist« (Schatt 2007, 74). Die von Jank beobachtete wie geforderte Vielgestaltigkeit entpuppt sich als Verengung zur anderen Seite: Die spezifische Verfasstheit des Musikbegriffs (auf der Basis eines verkürzenden bzw. »trivialisierenden[n]« [ebd.] Handlungsbegriffs) erzeugt eine Trennlinie, die das menschliche Vermögen in Bezug auf Musik begrenzt; der Handlungsbegriff wird instrumentalisiert zur Eingrenzung wünschenswerter Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden.

Der Zusammenhang von Musikbegriff und Menschenbild erhält jedoch eine weitere – letztlich soziologische bzw. kulturanthropologische – Dimension in Verbindung mit Kaisers Wort von den »musikalischen Gebrauchspraxen«: »Musik – oder zutreffender: Musiken – sind Formen gesellschaftlicher Praxen, denn sie sind nur vorhanden, indem sie von Menschen gemacht, gehört, gespielt, rezipiert und angeeignet werden« (Jank 2005a, 114). Obwohl hier die Genese von Musik erneut in einen untrennbaren Kausalzusammenhang zu sozialem menschlichem Tun gebracht wird, wird Musik an anderer Stelle wiederum als Objekt gedacht: »In musikalischen Praxen geschieht die Vermittlung von Subjekt (den Menschen) und Objekt (der Musik) – deshalb sind sie relevant für Bildung« (ebd., 87). Dieser Widerspruch durchzieht wie ein roter Faden viele der Sein-Sollens-Aussagen in Janks Didaktik. Er resultiert aus dem Versuch, »Kunst« bzw. »Kunstwerke« als Orientierungspunkt zu suspendieren[116] und durch musikalische Gebrauchspraxen der Schüler zu ersetzen, ohne zu klären, worin die Erweiterung der Kompetenz für diese musikalischen Gebrauchspraxen (vgl. ebd., 70) genau besteht und worin sich die bestehenden »usuellen« Praxen

116 »Musikalische Gebrauchspraxen – und nicht musikalische Werke – sind Ausgangs- und ständige Bezugspunkte für eine musikdidaktische Perspektive« (ebd., 87).

von den im Unterricht angestrebten »verständigen« Praxen (Kaiser) unterscheiden.[117] Denn schließlich soll der Unterrichtsinhalt nicht vom Besonderen, sondern vom Üblichen bestimmt werden:

> »Der Umgang mit Musik bzw. Musiken ist dabei keineswegs immer nur auf das ästhetische Objekt oder eine ästhetische Erfahrung gerichtet. Ein solcher Umgang kennzeichnet vielmehr den historischen Sonderfall der abendländischen Musiktradition. Das Übliche ist zunächst ein außerhalb des spezifisch Ästhetischen liegender ›Gebrauch‹ von Musik in bestimmten Handlungszusammenhängen und Gebrauchssituationen […]. ›Musik‹ ist in diesem Verständnis ein offener Begriff und ihr Wert kann nicht absolut, sondern nur relativ zu ihrem Gebrauch definiert werden« (ebd., 115).

Die »Erweiterung« und »Öffnung« des Musikbegriffs auf bzw. für das »Übliche« stellt sich an anderer Stelle als »Beschränkung« heraus (ebenso wie das vermeintlich offene – da von den individuellen musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler ausgehende – Menschenbild durch die auf der Basis entwicklungs- und musikpsychologischer Erkenntnisse konzipierte, lehrganghafte Methodik verengt wird). Unter der Frage »Welche Musik?« (ebd. 123) konkretisiert Jank seine Vorstellung von der Beschaffenheit der Musik, die im Unterricht den Ausgangspunkt für den Aufbau musikalischer Fähigkeiten bilden solle:

> »Ohne den Unterricht insgesamt darauf zu beschränken, muss der Aufbau musikalischer Fähigkeiten von einer Musik ihren Ausgang nehmen, für die gilt:
>
> – sie ist grundtonbezogen;
>
> – sie basiert auf dem 12-tönigen temperierten Tonsystem;
>
> – Formen der Mehrstimmigkeit lassen sich auf Dreiklangsbildungen zurückführen;

117 Zwar solle »Musizieren und musikbezogenes Handeln in der Schule […] unter dem Anspruch von Qualität« (ebd., 90) stehen. Doch wenn Musizieren und musikbezogenes Handeln zur »Fundamentalkategorie« musikalischer Erfahrung erklärt wird, gleichzeitig aber »Kunst« als Orientierungspunkt durch im Subjekt bereits befindliche bzw. noch zu schulende (so genau kann dies nicht geklärt werden) Vorgänge im Subjekt ersetzt wird, muss die Frage beantwortet werden, wie sich der »Anspruch von Qualität« verwirklichen und woran er sich messen lässt.

- grundlegende Bezugsebene für ihren Verlauf in der Zeit ist eine regelmäßige Pulsfolge, die wiederum in engem Bezug zur Körperlichkeit steht;
- die rhythmische Gestaltung wird im Verhältnis zum Puls entfaltet;
- Grundschläge lassen sich als Abfolge von betonten und unbetonten Schlägen deuten (Beat, Takt);
- sie ist formal strukturiert, sowohl im Kleinen (als Patternstrukturen oder als periodische Gliederung von Taktstrukturen) als auch im Großen (z. B. als zyklische Struktur von Formverläufen);
- sie ist in Bezug auf den Parameter Klang oder Sound differenziert gestaltet.« (ebd., 123–124)

Obwohl nach dieser Definition (unter vielem anderen) bei den Strichen 2 und 3 weite Teile der Vokalpolyphonie im und vor dem 16. Jahrhundert, bei Strich 6 der gregorianische Choral, insgesamt viele außereuropäische Musiken sowie ein Großteil der Kunstmusik im Europa des 20. Jahrhunderts ausgeblendet werden, fährt Jank fort:

> »Diese Merkmale bilden die Grundlage, auf der sich in großer stilistischer Breite und Vielfalt die Musikkulturen westlicher Industriegesellschaften ausdifferenziert haben und weiter ausdifferenzieren. Sie ermöglichen innerhalb der uns umgebenden Kultur(en) zahlreiche Übergänge ebenso wie die Entwicklung individuell ganz verschiedener musikbezogener Identitäten« (ebd., 124).

Hier dokumentiert sich erneut der Versuch, innerhalb der Vielgestaltigkeit von Welt einen elementaren Kern zu identifizieren und diesen zum Fundament der Entwicklung von Seins- und Sollens-Aussagen zu machen. Aus musiktheoretischer und musikwissenschaftlicher Sicht mag zunächst die Gedankenlosigkeit verblüffen, mit der hier zunächst abendländische Musik aus über drei Jahrhunderten – ohne sich noch länger mit der Unterscheidung zwischen Gebrauchs- und Kunstmusik aufzuhalten – verallgemeinert, auf wenige – auf ihre Berechtigung als hinreichende Kriterien hin stark anzweifelbare – Merkmale reduziert und willkürlich mit einigen Elementen aus »afro-amerikanischen Musiziertraditionen«[118] (ebd., 123) amalgamiert wird, um das Ergebnis

118 freilich nur ihren rhythmischen Elementen, denn ihre melodischen Charakteristika ließen sich kaum auf die 12-tönige temperierte Stimmung zurückführen.

anschließend als Grundlage westlicher Musikkultur auszugeben. Das musikpädagogische Problem liegt jedoch vielmehr darin, dass zu einer eigentlich dem Ursprung nach musiktheoretisch/musikwissenschaftlichen Unterscheidung von Teilelementen eines komplexen Phänomens – in diesem Falle der Unterscheidung musikalischer Parameter, d. h. einer fortgeschrittenen Abstraktionsleistung – erst eine anthropologische Analogie konstruiert wird, um dann daraus didaktisch-methodische Schlussfolgerungen zu ziehen: Die vorgenommene Deutung von Musikgeschichte (Grundlage => Ausdifferenzierung) entspricht hier der musikalischen Entwicklung des jungen Menschen:

> »Die anfängliche Konzentration des Musizierens, musikbezogenen Handelns und Aufbauens musikalischer Fähigkeiten auf die oben skizzierte musikalische Idiomatik zielt also nicht auf die affirmative Einübung in die fertigen Muster des Musikbetriebs, sondern auf die musikalische Entfaltung und Identitätsbildung des Einzelnen in der Vielfalt der transkulturellen Gesellschaft« (ebd., 124).

Der Zeitpunkt, zu dem die instruktive Einübung der selbsttätigen musikalischen Entfaltung und Identitätsbildung Platz machen darf, ist ebenso wenig geklärt wie die didaktische Gestaltung und Begleitung dieses Übergangs: Wie kann Vielfalt aus unterrichtlich verordneter, inhaltlicher Einheitlichkeit entstehen? Wie kann der Mensch eine musikalisch-kulturelle Identität entwickeln, wenn die unterrichtliche Konzeption bereits genau festlegt, worin diese besteht? Tatsächlich ist diese Art von Lernen Wolfgang Klafkis Charakterisierung selbstständigen Lernens geradezu entgegengesetzt, obwohl auch hier von schrittweisem Aufbau die Rede ist:

> »Die zweite Bedingung für selbständiges Lernen im angedeuteten Sinne besteht darin, daß der Unterricht die Gesetzmäßigkeiten, die Prinzipien, die Strukturen, die Zusammenhänge, die gelernt, besser: erarbeitet, produktiv angeeignet und dann anwendend erprobt und gefestigt werden sollen, nicht in abgeschlossener, fertiger Gestalt darbietet, als Formel, Resultat, Modell, Schema, Faktum usw., sondern daß er den Schülern dazu verhilft, die ›sachlogischen‹ Stufen der Entwicklung solcher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Zusammenhänge entweder schrittweise aufbauend nachvollziehen bzw. zu entdecken oder aber analytisch, vom ›fertigen‹ Ergebnis aus rückschreitend, zu rekonstruieren« (Klafki 1996, 146f.).

Klafki sieht also ein »aufbauendes« Vorgehen als *ein* methodisches Prinzip, zu dem sich der Schüler durch selbstständiges Lernen – freilich zunächst unter Anleitung – befähigen soll.

Die Vermutung liegt nahe, dass die Wahl der musikalischen Idiomatik in erster Linie der Wahl der als wünschenswert erachteten Umgangsweisen und Kompetenzen (Musizieren, musikbezogenes Handeln, Aufbau musikalischer Fähigkeiten[119]) folgt, da sie deren leichtere Realisierung erlaubt: Da ein »offene[r], nicht wertbezogen begrenzte[r] Musikbegriff« (Jank 2005a, 114) angestrebt wird, die menschlichen Möglichkeiten zumal im Jugendalter jedoch begrenzt sind, muss – will man musikalisches Handeln als »Fundamentalkategorie« einsetzen – ein Kompromiss gefunden werden. Der Kurzschluss liegt jedoch darin, dasjenige, was die oberflächliche Beobachtung höchst unterschiedlicher Phänomene möglicherweise als deren kleinsten gemeinsamen Nenner zu identifizieren vermag, bereits als deren Grundlage ausweisen und auf dieser Grundlage wieder zu den Phänomenen gelangen zu wollen. Es sollte noch einmal betont werden, dass dieser Musikbegriff nicht die »tatsächlichen« kulturellen Entfaltungen in Europa spiegelt oder repräsentiert. Und aus diesem Grund kann auch keine »Kulturerschließung« oder »-vermittlung« gelingen, sondern nur eine Einführung ausschließlich in – nach Maßgabe schulischer Praktikabilität zurechtgestutzte – Bestände mitteleuropäischer Tradition. Dem Menschen werden dadurch Zugänge zu anderen Beständen – z. B. neuer und alter Musik sowie deren musikalisch und anthropologisch wichtigen Inhalten bzw. »Elementen« wie einer nicht pulsierenden Zeit oder einer nicht grundtönigen Melodik – wenn nicht versperrt, so doch zumindest nicht geöffnet. Aber auch da greift Janks Metaphorik des »Aufbauens« von »Komplexem« aus »Elementen« nicht, wo sich Verständnisschwierigkeiten nicht aufgrund einer großen Vielzahl von Elementen und der Art ihrer Verknüpfung (z. B. auf der Ebene des Tonsatzes) ergeben, d. h. wo die Komplexität in anderem besteht oder

119 Dies wird bestätigt durch den die Homepage http://www.aufbauender-musikunterricht.de (Stand 14.03.2013) überschreibenden Leitsatz: »Das Lernen von Musik muss vor dem Lernen über Musik stehen« (ebd.; s. u. Kapitel V.).

nicht das eigentliche Problem charakterisiert.[120] So würden auch an Elementhaftem geschulte – bei Jank fast immer »technisch« verstandene – Fähigkeiten und Fertigkeiten vergeblich in Anschlag gebracht werden, wo vielmehr Offenheit, Unvoreingenommenheit sowie die Bereitschaft gefordert sind, sich auf neues einzulassen, »Dinge zu machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind« (Adorno). Dies gilt natürlich in besonderem Maße für die Rezeption neuer Musik, die vielfach eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Wahrnehmungsakt einfordert:

> »Um meinem eigenen Hören zu trauen, bedarf ich nicht unbedingt einer langwierigen vorgängigen ›Hörschulung‹, sondern vor allem eines Lern- und Erfahrungsraumes, dessen Interaktionsbedingungen die Erprobung neuer Wahrnehmungspfade und den kommunikativen Austausch darüber befördern – wobei das Gelingen derartiger Interaktionen zweifellos auch rückwirkend erhebliche Auswirkungen auf die Sensibilität und Differenziertheit meiner primären Wahrnehmung mit sich bringt« (Lessing 2009, 109).

Insgesamt verweist Janks Argumentation auf Schwierigkeiten, die aus der theoretischen Formatierung von Menschenbild und Musikbegriff in Abhängigkeit von Handlungs-, Bildungs- und Kulturbegriff entstehen. Sie resultieren einerseits aus einer unzureichenden Integration heterogener Zugangsweisen (Entwicklungspsychologie, Sozialwissenschaft, Kulturtheorie, Musikwissenschaft/Musiktheorie), anderseits aus dem kaum vermittelten Transfer der mithilfe dieser Zugangsweisen gewonnenen Erkenntnisse auf musikunterrichtliche Fragen. Die zentrale Stellung der Grundmusikalisierung wird nicht aus einem Gesamtkonzept musikalischer Bildung heraus begründet, sondern aus einem Konzept musikalischen Lernens auf der Basis eines verkürzenden Handlungsbegriffs. So wird zum Selbstzweck und zum Eigentlichen

120 »Komplexität muss keinesfalls allein die objektiv bestimmbare Relation zwischen einer akustischen Information einerseits und dem jeweiligen Auffassungsvermögen eines Hörers andererseits bezeichnen, sondern kann durchaus auch als subjektive Bewertung von außen an das Stück herangetragen werden [aus konstruktivistischer Sicht würde man sagen: »sondern wird immer auch … herangetragen«; MS], ohne dass diese Bewertung in einer kausalen Beziehung zum Vorhandensein bzw. zur Abwesenheit einer bestimmten Hörkompetenz stehen müsste.« (Lessing 2009, 107)

des Unterrichts, was Klafki wohl als »›instrumentelle‹ Fähigkeit« bezeichnet hätte:

> »Sinnvolles und ertragreiches Lehren und Lernen […] schließen immer ein erhebliches Maß sehr schlichter, sozusagen handfester Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten ein […]. Es ist aber entscheidend wichtig, den Stellenwert solcher Momente richtig zu bestimmen. Es handelt sich um instrumentelle Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und um Sekundärtugenden, die als solche nichts über ihre begründbare, verantwortbare Verwendung sagen […]. Daher ist es verfehlt […], wenn man sie zu Voraussetzungen anspruchsvollerer Bildungsziele und -prozesse erklärt und ihnen sachliche und zeitliche Priorität zuspricht« (Klafki 1996, 74f).

Bei Jank steht der Mensch zu Musik in einem Spannungsverhältnis zwischen Identität und Differenz: Seine musikalische Gebrauchspraxis »hat« er schon, etwas Anderes an der gesellschaftlich vorfindbaren Gebrauchspraxis »hat« er offensichtlich nicht. Von diesem Anderen wird aber nicht geklärt, wodurch es sich auszeichnet; vermutlich »zeichnet« es sich gar nicht »aus«, da es das bloß »Übliche« und nicht das »Besondere« ist. Die Frage, warum der Schüler es dann erwerben wollen sollte, läge in der Luft.

IV. 11. Zur anthropologischen Dimension der musikpädagogischen Neurobiologie-Rezeption bei Wilfried Gruhn

IV. 11.1. Begründung des Exkurses

Matthias Flämig hat die Konzeption des »Aufbauenden Musikunterrichts« stark kritisiert[121] und ihr ein Begründungsproblem attestiert, welches wesentlich mit ihrer neurobiologischen Fundierung und speziell mit ihrer Gruhn-Rezeption in Zusammenhang stehe. Er geht dabei aus sprachwissenschaftlich-philosophischer Perspektive auf die Schieflage des Begriffs musikalischen Lernens bei Jank ein und erklärt sie u. a. aus dessen unzureichender Abgrenzung zum Begriff der Entwicklung. So weist er mit Aebli auf ein logisches Problem hin:

> »›Wenn Piaget in seinen genetischen Untersuchungen nachweist, daß in einem bestimmten Alter eine Operation vorhanden ist, so braucht sie dem Kind nicht mehr beigebracht zu werden. Wenn die Operation aber noch nicht vorhanden ist, so kann sie ihm noch nicht beigebracht werden. (...) Keiner der beiden Fälle läßt Platz für ein systematisches Lernen‹« (Aebli, zitiert bei Flämig 2003, 6).

Zudem wendet er sich gegen eine Marginalisierung der Rolle der Sprache im Zusammenhang mit musikalischem Lernen, die mit der Einsetzung des sehr viel »handfester« daherkommenden Handlungsbegriffs einhergehe (vgl. Flämig 2003, 2).

Mit anderen Schwerpunkten und auf anderem Wege kamen wir im vorigen Kapitel zu ähnlichen Ergebnissen und haben den neurobiologischen Ansatz als ein Konstituierungsmoment des »Aufbauenden Musikunterricht« ausgewiesen, wie Jank ihn in seiner »Musik-Didaktik« 2005 darstellt. Es wurde bereits vermerkt, dass in vorliegender Arbeit nicht allen Kontexten und Theorien nachgegangen werden kann, die wir für die Bilder von Mensch und Musik in einzelnen Konzeptionen als konstitutiv annehmen. Im Falle der musikpädagogischen Neurobiologie-Rezeption soll dies jedoch exemplarisch etwas ausführlicher geschehen: einerseits aufgrund der Aktualität des Ansatzes in gegenwärtigen musikpädagogischen Diskursen (vgl. z. B. DMP 2/2013),

121 Er bezieht sich dabei auf Veröffentlichungen der Autoren Bähr, Gies, Jank und Nimczik zeitlich vor Janks »Musik-Didaktik« von 2005.

andererseits aufgrund seines nicht immer nur implizit mitgeführten Anspruchs, das Bild vom Menschen in der Gesellschaft und im fachlichen Diskurs zu verändern.[122] Die angedeutete Kritik Flämigs liefert uns zwei leitende Aspekte zur Anknüpfung unserer Untersuchung: Die Konzeption musikalischen Lernens in entwicklungsbiologischer und -psychologischer Dimensionierung als Ausbildung und Differenzierung neuronaler Netze sowie die Rolle der Sprache im Verhältnis zu derjenigen musikalischen Handelns bei der Ausgestaltung des Musikbegriffs und seiner Einbindung in eben jene Konzeption. Gruhns in »Der Musikverstand« (2008 [1998]) und anderen Veröffentlichungen unterbreiteter Ansatz ist bereits von vielen Autoren zum Teil sehr eingehend und treffend kritisiert worden. Wir rekurrieren im Folgenden vor allem auf die Kritiken Matthias Flämigs (2003), Jürgen Vogts (2004), Hermann Josef Kaisers (2004) sowie Wolfgang Lessings (2009).

IV. 11.2. Neurobiologischer Zugang und Lernbegriff

Gruhn referiert in »Der Musikverstand« sehr kompakt Grundlagenforschung zu neurobiologischen, neurophysiologischen, neuropsychologischen sowie lerntheoretischen Erkenntnissen über das Hören, um auf dieser Basis »ein neues Verständnis im Umgang mit Musik, ihrer Vermittlung und Wahrnehmung« (Gruhn 2008 [1998], 4) zu schaffen. Dabei sollen nicht nur Leitgedanken für die Pädagogik gewonnen, sondern diese soll gar um eine neue Disziplin erweitert werden, die »Neurodidaktik«. Ihre referenzielle Bezugsdisziplin sei die Neurowissenschaft, der die Autorität zuerkannt wird, (einzig?) relevantes positives Wissen über den Menschen zu formulieren: So wird am Anfang und Ende des Buches die Feststellung des Hirnforschers Manfred Spitzer angeführt, es sei »an der Zeit, dass wir unsere Methoden des Lernens und der Erziehung nicht nach veralteten, unbegründeten dogmatischen Theorien ausrichten, sondern danach, was man über den Men-

122 Vgl. z. B. Gruhn 2008 [1998], 2f.: »Die Erkundung des menschlichen Musikverstands folgt dabei einem bestimmten Erkenntnisinteresse: die Pädagogik, d. h. die neuropsychologischen und neurobiologischen Vorgänge beim musikalischen Lernen besser zu verstehen und die Methoden der Vermittlung dementsprechend zu verändern. Denn die Revolution neuer Einsichten infolge der Hirnforschung wird sich in einer Revolution unseres pädagogischen Denkens und Verstehens niederschlagen müssen.«

schen im Hinblick auf Lernen und Gedächtnis tatsächlich weiß« (ebd., 5 sowie 226). Gruhn greift zudem die Erkenntnistheorie des Radikalen Konstruktivismus auf, die die Wahrnehmung insgesamt (und damit auch diejenige von Musik) als autopoietischen Vorgang beschreibt:

> »So existiert ein ›Hör-Objekt‹, das wir aufnehmen, nur in der Theorie oder – musikalisch gedacht – nur in der Partitur, die aber kein Klang, noch keine Musik ist. Vielmehr erzeugen wir Musik erst, indem wir den akustischen Wahrnehmungen eine Bedeutung geben«[123] (ebd., 11f.).

Die Rolle des Rezipienten scheint dadurch zunächst insofern aufgewertet, als er »als zentrale bedeutungsgebende Instanz« (ebd., 29) einbezogen wird:

> »Bei der erfahrungsbildenden Wahrnehmung musikalischer Werke spielen nicht nur neurobiologische, neurophysiologische und neuropsychologische Bedingungen der cerebralen Verarbeitung eine Rolle, sondern auf dieser Grundlage kommen dann interpretative Leistungen ins Spiel« (ebd.).

Gruhn übernimmt den Begriff der Audiation von Edwin E. Gordon, um »die spezifische Fähigkeit der verstehenden Wahrnehmung und bewussten inneren Klangbildung« (ebd.) als einen produktiven Akt zu beschreiben. Der Begriff der Wahrnehmung wird so an den des Deutens, an Sinn- sowie an Bedeutungsgebung gekoppelt.

> »Bedeutung ist also etwas, was der Rezipient den wahrgenommenen Phänomenen als deren Eigenschaft, Sinn oder Absicht in immer neuen Deutungshorizonten beimisst. Sinn konstituiert sich so erst im Bewusstsein des Rezipienten. Darin liegt der fundamentale Unterschied zwischen Wahrnehmen und Verstehen, perception und cognition« (ebd., 211).

Die trotz dieser letzteren Unterscheidung (vgl. hierzu auch Schatt 2007, 44) tatsächlich weitgehend synonyme Verwendung der Begriffe Wahrnehmen und Verstehen führt freilich zu einem indifferenten Verstehensbegriff:

> »Musikalisches Verstehen bedeutet dann, etwas als etwas erkennen zu können, ein akustisches Ereignis als Signal, eine Tonfolge als Zeichen (z. B. Pausen-

123 Zur Inkonsequenz bei der Verwirklichung dieses Anliegens und der in vielen Passagen durchaus »objekthaften« Verfasstheit von Musik siehe unten Abschnitt IV. 11.4.

> zeichen) oder Struktur (z. B. einen Dreiklang) aufzufassen. Dabei setzt das Erkennen von etwas als etwas einen unabgeschlossenen Prozess des Deutens in Gang, bei dem etwas als etwas erkannt wird, das dann wiederum als etwas gedeutet wird, das seinerseits eine Interpretation in einem noch weiteren Kontext erfährt etc. ad infinitum« (Gruhn 2008 [1998], 210).

Vogt hat Gruhns Definition von Verstehen als »Erkennen von Etwas als Etwas« eine »tautologische Grundstruktur« (Vogt 2004, 53) nachgewiesen. Verstehen sei demnach bei Gruhn nicht ein Erkennen von »Ideen« (im platonischen Sinne als »Wahrheiten«) oder eine »›offene Dialektik‹« (Waldenfels zitiert ebd., 54) der Erfahrung. Die in Gruhns Definition beschriebene Zirkelhaftigkeit gleicht nicht – auch wenn sie darauf anspielt – derjenigen in einem hermeneutischen Verstehensmodell; sie beschreibt keine schrittweise qualitative Vertiefung und Erweiterung von Interpretationen (im Sinne von »Auslegungen«) auf der Basis vorgängiger Interpretationen, sondern vielmehr ein Wiedererkennen von Sinnesreizen, für die das neuronale Netzwerk bereits Repräsentation ausgebildet hat: »›Verstehen‹ bedeutet letztlich ›Identifizieren‹« (ebd.). Dieser Verstehensbegriff grundiert konsequenterweise auch Gruhns Lernbegriff:

> »Den Integrationsvorgang einer wahrgenommenen in eine repräsentierte Struktur nennen wir Verstehen im Sinne von Erkennen von etwas als etwas. Darin vollzieht sich nichts anderes als die Aktivierung der Spuren und Bahnen im Rahmen vorhandener Repräsentationen. Mentale Repräsentation bezeichnet dabei eine spezifische Bahnung im neuronalen Netz. Und Lernen wird hier verstanden als die Veränderung (Differenzierung, Erweiterung) im Aufbau innerer Repräsentationen« (Gruhn 2008 [1998], 109).

Idealiter vollziehe sich dies in einem Fortschreiten von figuralen zu formalen (also von konkret – z. B. beim Instrumentalspiel – erfahrenen zu abstrahierenden und auch ohne Instrument mental aktualisierbaren) Repräsentationen:

> »Die Bildung musikimmanenter Repräsentationen […] geht immer von figuralen Vorstellungen aus. Lernfortschritte folgen dabei in der Regel nicht in einem linearen Prozess, bei dem allmählich immer mehr Wissen und Können angesammelt wird. […] Vielmehr ist nach einer längeren Phase des Übens und Wiederholens figural repräsentierter Muster plötzlich eine Umcodierung der Vorstellungsform festzustellen; es erfolgt ein kognitiver Sprung von der figu-

ralen zur formalen Vorstellung. Lernen im engeren Sinne bezeichnet also eine qualitative Änderung in der Vorstellung« (ebd., 91).

Daraus zieht Gruhn Konsequenzen für die Feinsequenzierung von Unterricht, wenn er auch die Möglichkeiten methodischer Einflussnahme als begrenzt ansieht. Vielmehr müsse der Schüler diesen Sprung aktiv und selbstorganisiert vollziehen, was freilich durch die strikt nach Gesichtspunkten eines Schreitens von figuralen zur formalen Repräsentationen durchgeplanten künstlichen Unterrichtssettings konterkariert wird (vgl. z. B. das durch J. Bamberger inspirierte Fallbeispiel 3, bei dem der achtjährige Schüler Jeff eine Melodie auf Montessori-Glocken nachspielen soll, dargestellt bei Gruhn 2008 [1998], 115–119, kritisiert bei Vogt 2004, 63f. sowie Flämig 2004, 117ff.).

IV. 11.3. Zur Rolle des Handelns innerhalb dieses Lernkonzepts

Gruhn belässt es also keineswegs bei der Beschreibung neuronaler Vorgänge des Lernens. Aufgrund der Beschaffenheit und der Eigenarten des Aufbaus neuronaler Netze im Gehirn werden Vorschläge für einen optimierten Unterricht gemacht: Da sich Wahrnehmungsspuren leichter einschleifen, wenn bestimmte synaptische Verbindungen häufiger benutzt würden, bedeute Lernen

»je nach der zugrundegelegten kognitiven Strategie eine Konzentration auf bestimmte Verarbeitungsareale bei gleichzeitiger Verdichtung des Netzes durch die Zuschaltung rechter und linker [d. h. rechts- und linkshemisphärischer, MS] Aktivitäten. Anders ausgedrückt: wenn im Musikunterricht weniger erklärt und dargestellt und dafür mehr musikalische Vorstellungsbildung betrieben wird, könnte Lernen musikalisch sinnvoller und vermutlich langfristig wirkungsvoller stattfinden. Die pädagogische Kunst bestünde dann im Arrangement von Lernsituationen und der Vermittlung von Anregungen, die zu wirklich musikalischen Vorstellungen führen. Musik muss dabei als Musik und nicht als Begriff, als konkretes klangliches Gebilde und nicht als abstraktes Schema erfahren werden. Begriffe und Schemata, die bestimmte Phänomene bezeichnen, treten erst viel später in den Lernprozess ein, nämlich dann, wenn sie als Symbol einen bereits erkannten und verstandenen Sachverhalt betreffen« (Gruhn 2008 [1998], 111).

Musik ist für Gruhn offenbar eine Essenz aus der Gesamtheit des Wahrnehmungsstroms, ein Produkt der auditiven Transformation von Klangereignissen im Bewusstsein. Die ihr adäquate – und daher didaktisch zu fördernde – Zuwendungsweise besteht gewissermaßen in ihrer Destillation und ihrer Scheidung von nur musik*bezogenen* Bedeutungszuweisungen (Orgass), sprachbasierten Erklärungen, abstrakten Schemata und Begriffen, die damit gegenüber einer Erfahrung von »Musik als Musik« sekundär erscheinen. Sollte aber hiermit nur eine zeitliche Folge indiziert sein, wird in dem Zitat zunächst nichts anderes als die neurobiologische Begründung der hinlänglich bekannten pädagogischen Formel nachgeliefert, die besagt, die Anschauung habe vor dem Begriff zu erfolgen.[124] Aufschlussreich ist auch die Art und Weise, auf die Gruhn zu dieser Einsicht kommt, nämlich infolge einer Umsetzung dessen, was er sich von einer zukünftigen »Neurodidaktik« erhofft: »Was aber für das sich entwickelnde Gehirn angemessen und geeignet ist, kann uns nur die Gehirnforschung sagen, die den dynamischen Entwicklungsprozess des Gehirns untersucht« (ebd., 201). Dies kommt einer Suspendierung all jener Disziplinen und Richtungen gleich, die bisher Orientierungen für musikalisches Lernen lieferten; zugleich wird die Gehirnforschung als zentrale Deutungsinstanz an den frei gewordenen Platz gesetzt. So sollen neurobiologische Befunde in der »Neurodidaktik« sowohl Zieldimensionen von Unterricht (Musikalisches Lernen verstanden als Veränderung, Differenzierung und Erweiterung des Netzes innerer Repräsentationen im Modus eines Denkens in Musik) als auch Methodenzusammenhänge (Audiation i. S. Gordons) formatieren:

> »Wenn man weiß, dass prozedurales, handlungsbezogenes Lernen zu vernetzten mentalen Repräsentationen führt, die langfristiger wirksam bleiben und sich selbstorganisiert verändern können, dann sind alle die Verfahren zu favorisieren, die einen solchen Repräsentationsaufbau begünstigen« (Gruhn 2008 [1998], 201).

124 Zur Trivialität vieler didaktischer Schlussfolgerungen Gruhns vgl. Kaiser 2004 38f., dort auch verbunden mit der Frage »ob für diese Schlussfolgerungen Neurobiologie, Neurophysiologie usf. bemüht werden mussten« (ebd., 39).

Hier zeigt sich die Verbindung zu Werner Janks »Aufbauendem Musikunterricht« und seiner Favorisierung musikalischen Handelns im Unterricht. Zwar betont Gruhn das mit der Audiation verfolgte Ziel einer *inneren* Tonvorstellung, doch artikuliert diese sich im Handeln und soll durch Handeln erworben werden:

> »Musikalisches Lernen terminiert daher nicht in begrifflichem Wissen, sondern im Aufbau von musikalischen Repräsentationen zur Erzeugung musikalischer Handlungskompetenz. Eine robuste Form musikalischen Wissens liegt somit in der Darstellung von Musik, bei der Wissen und Können, Vorstellung und Planung, Reflexion und Reaktion unmittelbar ineinander greifen. […] So verstanden erscheint musikalisches Wissen auf vielen Ebenen und ist in allen Handlungsfeldern musikalischen Umgangs (hören, spielen, bewegen, improvisieren, komponieren, arrangieren, dirigieren, lesen, schreiben etc.) zu vermitteln« (Gruhn 2008 [1998], 216).

Dabei erscheint Handeln in der vorgeschlagenen Feinsequenzierung des Lernens ambivalent: Da in jeder Sequenz von der figuralen zur formalen Repräsentation fortgeschritten werden soll, ist Handeln einer begrifflichen Fassung zeitlich vorgeordnet und besitzt gleichzeitig den Charakter einer Voraussetzung dafür. Die Kritik Vogts kann hier jedoch nicht uneingeschränkt geteilt werden: »Der *Aufwertung* des Handelns dadurch, dass ihm eine eigene Logik zugeschrieben wird, die dann später auf den Begriff gebracht wird, entspricht seine *Abwertung* dadurch, dass es lediglich Vorstufe für eben diese Begrifflichkeit ist« (Vogt 2004, 70). Vielmehr setzt Gruhn einen deutlichen Schwerpunkt auf den prozeduralen Erwerb zunächst begriffslosen Musikwissens und -könnens, dem die musiktheoretischen Begrifflichkeiten klar nachgeordnet sind und deren Kenntnis nicht das hauptsächliche Ziel musikalischer Unterweisung ist. Richtig ist jedoch, dass die Bedeutung musikalischer bzw. musiktheoretischer Sachkompetenz für Musiklernen und die Möglichkeiten der Überführung von Handlungswissen in ein begriffliches Wissen nicht einschlägig diskutiert werden. Wie wir gesehen haben, hat diese Schwäche den Theorietransfer bei Jank überlebt (siehe voriges Kapitel). Weiteren Aufschluss über das Verhältnis von Sprache und Handeln im Hinblick auf den »Erwerb« von Musik soll eine Betrachtung des bei Gruhn maßgeblichen Musikbegriffs liefern.

IV. 11.4. Musikbegriff: Sprachähnlichkeit und Objekthaftigkeit

Gruhns Musikbegriff ist nicht immer leicht zu fassen: Er wird nicht an einer Stelle explizit ausgebreitet, sondern scheint im Verlauf des Buches aus verschiedenen Richtungen zusammenzuwachsen: Musik entstehe einerseits im menschlichen Gehirn als Repräsentation per Transformation von akustischen Reizen. Dies geschehe in der Wahrnehmung zwar auch ohne bewusst aktives menschliches Zutun, jedoch könnten die besagten Repräsentationen durch Lernen verändert, erweitert und differenziert werden, so dass fortschreitend die Fähigkeit zur Audiation, zum »Denken in Musik«, entwickelt werde als Voraussetzung selbstständigen musikalischen Handelns. Die andere Richtung nimmt ihren Ausgang von der Musik, die als Objekt schon da sei und die der Mensch – wiederum auf Basis seiner Audiationsfähigkeit – rezipierend zunächst erfahren (= wahrnehmen) und unter Aktivierung und Erweiterung vorhandener Repräsentationen verstehen könne. Musik ist bei Gruhn einerseits eine Funktion oder Weise menschlichen Denkens und Handelns und als solche eng verknüpft mit der biologisch-psychologischen Persönlichkeitsentwicklung. Als Ergebnis dieses Denkens und Handelns ist sie aber auch bestimmt durch Konventionen, Techniken und Regeln, die der Mensch erlernen – d. h. die er nicht nur kennen und wissen, sondern über die er auch verfügen können – soll. Ein wesentliches metaphorisches Band zwischen Menschenbild und Musikbegriff knüpft die Hypothese von der Sprachähnlichkeit von Musik. Die Parallelisierung von sprachlicher und musikalischer Entwicklung bei Gruhn ist vielfach kritisiert worden (vgl. Jank 2001, Flämig 2003, Lessing 2009). Auch Jank hat sich mit dieser Analogie auseinandergesetzt und sie am Ende kritisch bewertet: »Spracherwerbstheorien und Ergebnisse der Spracherwerbsforschung sind – zumindest in unmittelbarer Übertragung – als Modelle für das Musiklernen nicht geeignet« (Jank 2001, 37). Zugleich fordert er aber: »Musikalische Entwicklungstheorien und musikalische Lerntheorien müssen auf der Basis von Forschung zu ›Musikerwerbstheorien‹ zusammengeführt werden, die für das Musiklernen die gleiche Funktion haben wie Spracherwerbstheorien für den Spracherwerb« (ebd.). Eben

eine solche »Musikerwerbstheorie« sehen Gruhn respektive Gordon im Konzept der Audiation, das – möglicherweise aufgrund seiner Genese in Auseinandersetzung mit dem Spracherwerb – zahllose Sprache-Musik-Analogismen enthält (und die Jank trotz seiner Kritik teilweise in seine »Musik-Didaktik« importiert). Eine davon ist die Konzeption von Musikalisierung als musikalische Grammatisierung.
Gruhn geht dabei zunächst von einer gemeinsamen entwicklungspsychologischen Basis von Musik- und Spracherwerb aus:

> »Audio-vokales Lernen liegt dem Spracherwerb wie ebenso der Tonbildung beim Singen zugrunde. In beiden Fällen spielt Imitation eine entscheidende Rolle, die aber nicht passiv erfolgt, sondern einen aktiven Abgleich des Gehörten mit dem selber produzierten Lauf voraussetzt« (Gruhn 2008 [1998], 197).

Bei den Folgerung hält Gruhn sich zwar zunächst zurück: »Wenn Singen und Sprechen dieselben neuronalen Bahnen verwendet, muss jeder, der sprechen lernt, auch singen können, sofern die audio-vokale Schleife entsprechend eingeübt wurde« (ebd.), damit erneut ein Beispiel der kognitionstheoretischen Umformulierung pädagogischer Trivialitäten liefernd. Die Folgen sind aber weitreichender, denn aus diesen entwicklungspsychologischen Parallelen werden lerntheoretische Konsequenzen gezogen. Aus der Feststellung

> »Erst, wenn wir die Sprache sprechen und verstehen können – und beides geschieht gleichzeitig in einem sich wechselseitig bedingenden Prozess: wir verstehen nur, was wir auch sagen können, und können nur sagen, was wir in seiner Bedeutung verstehen –, erst dann lernen wir zu schreiben und zu lesen« (Gruhn 2008 [1998], 104),

ergibt sich für Gruhn die Vermutung, eine sensomotorische (prozedurale) Wissensrepräsentation müsse der symbolischen (deklarativen) Repräsentation vorausgehen (vgl. ebd.). Von diesem Punkt aus führt ein direkter Weg zu der Beschreibung des idealen musikalischen Lernweges, der vielfältige Möglichkeiten zur Ausbildung figuraler Repräsentationen bereitstellen soll, um deren sprunghafte Überführung in formale Repräsentationen zu begünstigen (s. o.):

> »Musikalisches Lernen beginnt nicht mit einer Terminologie, sondern mit den musikalischen Tatsachen, die musikalisch gekonnt und gewusst werden, bevor

> sie benannt werden können. Dabei handelt es sich dann um genuin musikalisches Wissen (eine musikalische Repräsentation), der ein theoretisches Wissen gegenübersteht, bei dem man weiß, wie eine Tonleiter aufgebaut ist, wo die Halbtonschritte liegen und welche Vorzeichen man braucht, wenn man dorisch auf f beginnen möchte […]. Musikpädagogik hätte sich, wenn es ihr um musikalisches Lernen geht, zuvörderst um den Erwerb genuin musikalischer Repräsentationen zu bemühen« (220f.).

Während Jank Musikerwerb eher mit dem Erwerb einer Zweitsprache vergleicht (vgl. Jank 2001, 35f.), wird bei Gruhn einigermaßen unkritisch von Funktionsweisen frühkindlichen Sprechenlernens auf solche des Musiklernens geschlossen, welches sich demzufolge zunächst als begriffsloses, prozedurales Tun realisieren soll, um die Voraussetzungen für eine spätere Kategorisierung mittels musiktheoretischen Wissens zu schaffen. Audiation meint in diesem Kontext die Fähigkeit zum *musikimmanenten* Verstehen grammatischer und syntaktischer Strukturen, die etwa in der Reihenfolge verläuft: 1./2. Erfahrung (oft synonym mit Wahrnehmung) in Verbindung mit Handeln, 3. Begriffliche Erfassung, 4. Speicherung im Gedächtnis (vgl. Gruhn 2008 [1998], 90f.). Im (wie wir gesehen haben) tautologischen Verstehensbegriff Gruhns hieße das: Verstehen musikalischer und grammatischer Syntax *als* eben diese musikalische und grammatische Syntax, d. h. in den musikalischen »Tatsachen« enthalte Musik *eine* Bedeutung, die es zu verstehen gelte. Zwar ist damit eine musiktheoretische Grundierung des Musikbegriffs angesprochen, die ihn zunächst in die Nähe von Adornos Hörtypologie rückt (der Expertenhörer als jemand, der eben diese Grammatik und Syntax aufzufassen und nachzuvollziehen – zu verstehen – imstande ist), doch endet der Erkenntnisprozess bei Gruhn mit dem Verstehen der strukturellen Beschaffenheit und ist weitgehend blind für ästhetische Inhalte sowie die Divergenz ästhetischer Urteile. Denn Inhalte wie auch Normen sind für Gruhn in der Musik bereits eingeschlossen und bedürfen nicht notwendig der weiteren Interpretation, sondern allenfalls der Wiederholung und Einübung:

> »Auch Musik hat eine interne, regelgeleitete Struktur und drückt zugleich musikalische Gedanken aus. Beides geschieht im Rahmen konventionalisierter Systeme. Um Musik musikalisch zu verstehen, muss man die immanenten Normen und Strukturen verstehen. Verstehen heißt dabei, dass man die ent-

> sprechenden Repräsentationen erworben haben muss, die im Vorgang der Wahrnehmung aktiviert werden können oder die solche Prozesse reorganisieren bzw. rekonstruieren, die in der Erfahrung bereits vorhanden sind« (ebd., 211).

Die Annahme einer in den musikalischen Strukturen angelegte Bedeutung widerspricht Gruhns eigentlich radikal konstruktivistischem Ansatz, der Audiation als einen Vorgang beschreibt, »bei dem wir gehörten Klängen nicht Informationen entnehmen, sondern ihnen Bedeutung hinzufügen« (ebd., 87). Grund für diesen Widerspruch ist die Übertragung eines Grundzuges von Sprache auf Musik, nämlich eben jenes symbolisch vermittelte Informationsgehalts, der ihr im vorletzten Zitat noch abgesprochen wurde, indem gerade die Nicht-Identität von genuin musikalischem Verstehen und sprachlich grundiertem musikbezogenem Wissen betont wurde. Der Musik-Sprach-Vergleich führt noch zu weiteren Unklarheiten:

> »Verschiedene Untersuchungen aus der Rezeptionsforschung zeigen, wieweit musikalische Wahrnehmung von der Orientierung an den musikalischen Gegebenheiten entfernt ist – eine Feststellung, die auf die Rezeption von Sprache anscheinend nicht in gleichem Maße zutrifft, obwohl auch hier nicht das explizite Wissen um die grammatischen oder syntaktischen Strukturen das Hören und Verstehen bestimmt. Doch wird diese Kenntnis in weit größerem Umfang der Sprachkompetenz zugerechnet, als dies bei Musik der Fall ist. Zur ästhetischen Qualität der Musik glauben wir nämlich unmittelbaren Zugang zu haben, ohne über die grammatischen oder syntaktischen Grundlagen und die internen Bezüge als Verstehensbasis zu verfügen« (ebd., 83).

Diese Grundlagen werden bei Gruhn jedoch nicht als solche in einen größeren (Bildungs-)Zusammenhang integriert; wie auf ihrer Basis ein Zugang zur »ästhetischen Qualität« geschaffen werden kann, wird – übrigens ebenso wie bei Jank (siehe voriges Kapitel) – nicht thematisiert. Vielmehr schränkt die Berufung auf musikalische Syntax und Grammatik die Auswahl von Musik, die im Unterricht »auditiert« werden soll, stark ein:

> »Eine Anfangsphrase lässt im Rahmen der durch sie gesetzten Bedingungen (Tonalität, Metrum, Tempo) nur eine bestimmte Auswahl möglicher Fortsetzungen zu; solche die aus dem Metrum oder der Tonalität oder einem rhythmischen Strukturprinzip herausfallen, werden von unserem Hörbewusstsein –

> sofern es an entsprechenden klassischen Mustern orientiert ist – ausgeschlossen [...]. Dies bedeutet nicht, dass Musik notwendig oder gar ausschließlich an solchen Normen orientiert ist. Aber da, wo quasi-grammatische Normen vorliegen, die einen hohen Allgemeinheitsgrad für sich beanspruchen können (wie in der grammatisch kodierten Sprache oder der sogenannten klassischen und populären Musik), funktioniert Musikverstehen auf der Grundlage dieser Mechanismen« (ebd., 146).

Die Einschränkung möglicher richtiger Lösungen ist freilich zunächst ein Pragmatismus, der eine binäre Überprüfbarkeit und Bewertbarkeit gewährleistet. Darüber hinaus wird aber durch die Versuchsanordnung die Ausgangshypothese gespiegelt sowie ihre Verifizierung quasi vorweggenommen: Musikverstehen funktioniere als Ineinandergreifen von Mechanismen. Analog zu dieser Verstehens-Konzeption – die ein Bild vom Menschen als kognitivem Mechanismus zeichnet, s. u. – wird das Bild der von diesem Mechanismus zu auditierenden Musik zurechtgeschnitten. Ein wesentliches Defizit in Gruhns »neurodidaktischen« Überlegungen in Verbindung mit dem Konzept der Audiation scheint darin zu bestehen, zwar einen Musikbegriff, aber keinen Kulturbegriff anzubieten. Die Musik, »in« der gedacht werden soll, kann anhand der lehrgangshaften methodischen Unterweisung in etwa umrissen werden als ein Sediment älterer und neuerer musikalischer Popularkultur, bestehend aus basalen, formelhaften und konventionalisierten (klischeehaften) melodischen, harmonischen und rhythmischen Vorgängen. Ein implizites Kriterium der Auswahl bildet die lerntheoretische Angemessenheit. Diese definiert sich wesentlich über das Ziel schneller und nachprüfbarer Lernerfolge, d. h. es gibt entweder ein Richtig oder Falsch (die Melodie ist richtig oder fehlerhaft nachgespielt, vgl. erneut Fallbeispiel 3, ebd., 115–119) oder zumindest eine Norm, vor deren Hintergrund die Ergebnisse als Stufen auf dem Weg zu deren Erfüllung gelesen werden können (vgl. z. B. die Rhythmusdiktate ebd., 122–131). Die mit den anvisierten Fähigkeiten formulierten Zielvorstellungen sind für ein gelingendes Musizieren fraglos wichtig, doch werden sie auf einem Weg zu erreichen versucht, der weniger einer »Introduktion in Musikkultur« (Antholz) als vielmehr einer Instruktion in Partikel musikalischer Teilkultur gleichkommt.

IV. 11.5. Der Mensch zwischen Welterzeugung und Welterduldung

Ein ungelöster Konflikt in dem hier gezeichneten »neurobiologischen« Menschenbild besteht darin, dass der Mensch sich zwar seine Welt mittels seines Bewusstseins selbst erzeugen darf, auf die Arbeit des diesem Bewusstsein vorgeschalteten Wahrnehmungsapparat aber wenig Einfluss zu haben scheint: Neuronale Strukturen bilden sich durch die Verarbeitung von Klangreizen »von selbst« aus, auch wenn diese gezielt und intentional gesetzt werden, z. B. in Lernsituationen. In der Audiation ist die Bedeutungsgebung zwar eine zu leistende Aktivität des Hörers, diese rekurriert aber auf in der Vergangenheit in die Gehirnarchitektur »eingeprägte« und »eingeschliffene« Informationen und Erfahrungen. Musik erscheint infolgedessen sowohl als aktiv repräsentierte Vorstellung im Kopf des Menschen, als auch an vielen Stellen als ein ihm Entgegentretendes und auf ihn Einwirkendes:

> »Musik spricht zu den Sinnen durch Klang und Bewegung [...]. Musik dringt in uns ein, wir werden bewegt, ergriffen, sie erfasst unseren Leib, durchströmt ihn, bewegt ihn, wird körperlich spürbar, wir zucken und wippen und werden vom Taumel der Sinne hingerissen. Und all dies, was mit uns geschieht, was wir bewusst erleben und unbewusst nacherleben, was wir über sie wissen und erkennen, sind für uns Arten des Verstehens« (Gruhn 2008 [1998], 1).

Auf der anderen Seite ist Musik sehr eng mit dem Menschen verbunden, da sie eine fundamentale Weise seines Denkens und Handelns darstellt. So sind musikalische Fähigkeiten in diesem Konzept meist fundamental (also auf menschliche »Grunderfahrungeng« rückführbar) gedacht. Dies gilt insbesondere für rhythmische Fähigkeiten (vgl. dazu auch Janks bzw. Gordons Konstrukt metro-rhythmischer Fähigkeiten, beschrieben im vorigen Kapitel, sowie Spitzer 2002, 227):

> »Musik ist eine Darstellungsform, die sich in der Zeit verwirklicht und dadurch die Zeit in eine sinnlich erfahrbare metrische Ordnung bringt. Rhythmus ist ein zentrales Element aller biologischen Prozesse [...]. Rhythmische Muster bilden – wie wir heute wissen – auch die Basis kognitiver Prozesse der Reizverarbeitung [...]. Biologische Rhythmen [...] bilden ebenso die Grundlage für kulturelle Rhythmen [...]. Im musikalischen Rhythmus finden elementar vitale Prozesse (Puls, Systole-Diastole) ihren unmittelbaren Niederschlag, sind zugleich aber ästhetisch wirksam und kulturell zu Artefakten umgewandelt. So

> wird Rhythmus zu einem zentralen Phänomen menschlicher Erfahrung und Ausdrucksform, das in Musik, Sprache, Bild und Tanz ästhetisch überformt erscheint, aber noch mit der elementaren Physis des Menschen wie mit universalen Ordnungen in Verbindung steht und dadurch bis in die Lernprozesse hinein wirkt« (Gruhn 2008 [1998], 120).

In diesem Abschnitt »verschmilzt« der Mensch geradezu mit Musik als Teil einer kosmischen Ordnung, die sich in allen Bereichen biologischen wie kulturellen Lebens spiegelt. Solche mythischen Formulierungen bezüglich des Verhältnisses von Mensch und Musik kontrastieren stark mit den kühl-technischen, durchgeplanten Lehr-Lern-Situationen der beschriebenen Versuchs-Settings. Das Problem liegt jedoch nicht darin, keine klare philosophische Trennung zwischen Erkenntnissubjekt und -objekt zu unternehmen, denn schließlich ist diese tatsächlich (spätestens) infolge des Einflusses konstruktivistischer Denk- und Weltmodelle fragwürdig geworden. Es liegt auch nur zum Teil darin, dass der eingenommene Erkenntniszugang nicht ernst genommen und konsequent zu Ende gedacht wird, sondern durchsetzt ist mit mythischen Vorstellungen vom Wirken von Musik und dem Ausgesetztsein des Menschen, der durch sie »bewegt«, »ergriffen« und »durchströmt« wird. Vielmehr besteht das Problem darin, dass sowohl Menschenbild als auch Musikbegriff gleichermaßen Ergebnisse einer im Text nicht kenntlich gemachten Reduktion sind (vgl. Kaiser 2004, 30–37), genauer gesagt – nach Kaiser im Rekurs auf Roth – eines »nomologischen Reduktionismus«: »Dieser unterscheidet sich vom reduktionistischen Identismus dadurch, dass keine *substanzielle* Identität von neuronalen und mentalen Prozessen, sondern nur die Rückführbarkeit der Gesetzmäßigkeiten mentaler auf neuronale Prozesse angenommen wird« (ebd., 33; dort auch die kursive Hervorhebung). Nur von letzteren *geben* jedoch EEG, CT, MEG, MRI, PET, SPECT und fMRI *ein Bild*; die vom Menschen imaginativ erzeugten Bilder – als Inhalte ästhetischen Denkens – zeigen sie nicht. Dies wäre unproblematisch, wenn nicht mit dem Postulat der Rückführbarkeit (Reduktion) von mentalen auf neuronale Prozesse immer wieder zugleich seine eigene Umkehrbarkeit unterstellt würde: die Möglichkeit der – letztlich auch didaktisch zu leistenden – Hinführung (Erweiterung) der neuronalen zu den mentalen Prozessen. Diese Suggestionskraft von

Erkenntnissen über letztlich bloß formale Vorgänge spielt eine gewichtige Rolle in der argumentativen Auseinandersetzung mit musikalischen Inhalten (siehe nächsten Abschnitt). Die beschriebene Reduktion ebnet qualitative Unterschiede ein, indem sie die Grenze zwischen reizinduzierter Neuronenaktivität und menschlicher Bewusstseinsleistung verwischt. Der Mensch erscheint gleichzeitig musikalischen Wirkungen auf einer vital-biologischen Ebene ausgesetzt, wie auch als Urheber seiner eigenen »Musik im Kopf« (Spitzer). Statt jedoch in der Konsequenz Musik als ästhetisches Objekt selbst als aktive Konstruktionsleistung des Menschen zu begreifen, wird sie ihm als bereits vorhandenes, regelgeleitetes und bedeutungsvolles Erkenntnisobjekt gegenübergestellt. Dies führt besonders dann zu Konflikten, wenn die Regeln nicht bekannt, die Repräsentationen noch nicht vorhanden oder die *intentio auctoris* bzw. *intentio operis* (Eco) auf Anderes als auf »Erkenntnis« gerichtet sind.

IV. 11.6. Der blinde Fleck: Inhalte ästhetischer Weltzuwendung

Ebenso wie die Ziele und Methoden sind auch die zu vermittelnden Inhalte vor dem Hintergrund von Gruhns Vorstellung musikalischen Lernens gewonnen. Vogt hat angemerkt, dass mit der Definition von Lernen als dem Erwerb von Repräsentationen in Verbindung mit der Festigung neuronaler Bahnen und mit der Konzeption von Verstehen als Wiedererkennen – trotz Gruhns wiederholter Verweise auf die Neuroplastizität, d. h. Veränderbarkeit des Gehirns – das Erlernen von Neuem schwierig, das Erlernen von Neuartigem – wie es musikalische Kunstwerke vorstellen – geradezu unmöglich ist:

> »Gruhns Begriff des musikalischen Lernens verfehlt den *ästhetischen* Erfahrungsmodus, weil zu diesem gerade gehört, dass die existierenden Wahrnehmungscodes irritiert und in Frage gestellt werden. *Musik-als-ästhetisches Objekt* ist nicht vorweg repräsentierbar, und dies gilt nicht nur für musikalische Kunstwerke« (Vogt 2004, 60).

Dies weiß Gruhn und legt daher – wie oben beschrieben – einerseits das Zu-Repräsentierende genau fest, verbleibt andererseits in einem Bereich des zum Kunstwerk Propädeutischen (vgl. ebd.). Vogt hat daher sehr treffend auf die mangelnde Reflexion des Zusammenhangs

von Musik-Lernen, Musikerziehung, musikalischer Bildung und musikpädagogischen Institutionen bei Gruhn hingewiesen (vgl. Vogt 2004, 48f.). Wolfgang Lessing hat die weitgehende Gleichsetzung von Verstehen mit Wahrnehmen in Bezug auf Gerhard Roth als (auch wenn er das Wort vermeidet) letztlich bildungsfeindlich charakterisiert: Eine derartige Argumentationsfigur könne als Apologie für jene Zuhörer herangezogen werden, die neue Musik als intellektuelle Überforderung empfinden. Denn schließlich wäre ihr zufolge eine angemessene Rezeption zeitgenössischer Musik nur dem geschulten »Expertenhörer« (Adorno) möglich, da dieser allein über entsprechende Vorerfahrungen und Repräsentationen verfüge (vgl. Lessing 2009, 105). Lessing beschreibt dagegen eine der vielen möglichen Weisen musikalischen Hörens am Beispiel von Adriana Hölszkys Komposition »Wolke und Mond« als »eine spezifische Form der Selbstbegegnung« (ebd., 106). Doch auch Martin Seels Charakterisierung ästhetischer Praxis und Dankmar Venus' Katalog von Hörweisen beschäftigten sich mit der Vielfalt von Möglichkeiten, die dem Menschen in rein rezeptiver Hinsicht zur Verfügung stehen können. Die Voraussetzungen für die »Angemessenheit« von Rezeption bilden eben nicht nur und auch nicht in erster Linie ein »›Lernfeld‹, das in einer Makroperspektive einer langsamen neuronalen Umstrukturierung meiner musikalischen Wahrnehmungsfähigkeit angesiedelt wäre« (ebd., 108), sondern bestehen vielmehr in einer Haltung, die durch Neugier, Offenheit und Vorurteilsfreiheit charakterisiert sei.

Hier ist ein immenses Gefälle zwischen demjenigen benannt, was der Mensch neurobiologischen Aussagen zufolge mit Hilfe seines kognitiven Apparats rezeptiv zu leisten imstande ist und demjenigen, was er aus musikästhetischer Sicht produktiv bereits geleistet hat und ständig leistet. Es ist u. a. Folge der Nicht-Verständigung über differierende grundsätzliche und nicht einfach auflösbare Orientierungen: An »Natur« einerseits, an »Kunst« bzw. »Kultur« andererseits. Dieser Gegensatz bündelt sich in dem von Ernst Cassirer umrissenen Menschenbild geradezu brennspiegelartig: »Das Eigentümliche des Menschen, das was ihn wirklich auszeichnet, ist nicht seine metaphysische oder physische Natur, sondern sein Wirken« (Cassirer 1990, 110). Das Beispiel Lessings deutet an, dass das Vermögen zur Generierung einer

ästhetischen Welt als *differentia specifica* des Menschen in dem bei Gruhn gezeichneten Menschenbild kaum zu halten wäre. Vielmehr zeigt sich bei Gruhn der Versuch, Mensch und Musik an ihre naturhaft gegebenen Gemeinsamkeiten zu binden und gewissermaßen hinter den vom deutschen Idealismus beförderten kulturhistorischen Prozess zurück zu gehen, den Helga de la Motte-Haber als das »Auseinandertreten von Kunst und Natur am Ende des 18. Jahrhundert« charakterisiert hat (de la Motte-Haber 2000, 42). Nicht bemerkt wird dabei jedoch, dass dieser Versuch Mensch und Musik sich nicht aneinander annähern, sondern voneinander entfernen lässt.

IV. 11.7. Der musizierende Mensch als kognitiver Mechanismus

Dies alles verweist zunächst auf ein Kategorienproblem zwischen neurowissenschaftlichen und musikästhetischen Diskursen (vgl. Lessing 2009, 101) und gleichzeitig auf Schwierigkeiten bei der Entfaltung musikpädagogischer Konzeptionen auf dieser neurodidaktischer Basis, solange diese den Anspruch, musikalische Bildung zu ermöglichen, nicht preisgeben wollen (vgl. das in Kapitel II. 4.5. reflektierte systemtheoretische Erklärungsmodell für Differenzen zwischen Bildern unterschiedlicher diskursiver Provenienz). Die Ursache dafür ist aber wohl bereits im disziplinären neurowissenschaftlichen Diskurs über den Menschen selbst angelegt: Die Begriffe Verstehen, Bedeutungs- und Sinnzuweisung werden wohl auch deshalb unter »Wahrnehmung« subsumiert bzw. vom kognitionstheoretischen Begriff der Wahrnehmung aus formatiert, weil Wahrnehmungsprozesse dasjenige im »Gesamt« menschlicher Fähigkeiten bzw. menschlichen »Seins« darstellen, was mit den der Neurowissenschaft bisher zur Verfügung stehenden Erkenntnismethoden, technischen Instrumentarien (bildgebenden Verfahren etc.) und ihren bisher in diesem Kontext erarbeiteten Kategorien überhaupt zugänglich ist. Die Bedingtheit der Erkenntnisinstrumente und die Bedingtheit des Menschen, auf die sie verweisen, werden zunehmend ununterscheidbar.[125] Auf diese Weise wird der Begriff

125 Auch wenn man sich dabei in guter Gesellschaft von Descartes glauben könnte: »Weil aber die Notwendigkeit, Dinge zu tun, nicht immer den Aufschub einer solch sorgfältigen Prüfung gestattet, muß eingeräumt werden,

der Repräsentation suggestiv aufgeladen: Zwar können bildgebende Verfahren den Ort und die Zeit neuronaler Aktivität im Gehirn messen, ihr Inhalt bleibt jedoch im Verborgenen. »Die Benennung von Prozessen neuronaler Bahnungen als Lernen, Musiklernen, Audiation usf. entspringt daher immer einer *Interpretationsleistung* des Wissenschaftlers« (Kaiser 2004, 21). Die Ermittlung, Benennung und Auswertung neuronaler Vorgänge mittels hochspezialisierter und technisch diffiziler Verfahren bewirkt zwar zunächst einen enormen Zuwachs an Komplexität in Verbindung mit Quantität wie Neuheit der positiv gewonnenen Datenmengen. Diese vermögen es jedoch bisweilen, die Komplexitätsreduktion an anderer Stelle – nämlich bezüglich der Reflexion und dem Bewusstsein für die Grenzen des eigenen Ansatzes – zu überstrahlen. Diese Gefahr hat Sigrid Abel-Struth bei all ihrem Bemühen um eine Musikpädagogik als Wissenschaft nicht übersehen: Zwar sei Musikpädagogik »methodologisch offen« und werde »theoretische Ansätze durch experimentierende und beobachtende Verfahrensweisen aus den Naturwissenschaften absichern und modifizieren und sie erfahrungswissenschaftlich ergänzen können«. Doch habe sie »zugleich Tatsachen-Ermittlung und Sinnvergewisserung aufeinander zu beziehen, und Art und Grad der Reflektiertheit der Anlage von Untersuchungen sowie den Umfang des Problembewußtseins besonders zu beachten« (Abel-Struth 1970, 144).

Die Schwierigkeiten von Gruhns Ansatz mit Inhalten ästhetischer Weltzuwendung machen auch deutlich, dass das Wort von der »kognitiven Autonomie«, welches gerade die aktive Rolle des Rezipienten bei der Generierung seiner eigenen Wahrnehmung durch Bedeutungszuweisungen herausstellen soll, im »neurodidaktischen« Diskurs bisweilen zu einer Farce wird:

> »Das identifizierende ›Etwas als etwas‹ kennt kein ›Woraufhin‹ der Intentionalität, die das Erkennen in eine Suchbewegung verwandelte, sondern das Verstehen bleibt im geschlossenen Kreis eines Sinnes, der in ›der Musik‹ bereits vorhanden ist« (Vogt 2004, 54).

> daß das menschliche Leben in bezug auf besondere Dinge oft Irrtümern ausgesetzt ist, und man muß die Unzulänglichkeit unserer Natur anerkennen« (Descartes 2009 [1642], 97).

Vogt charakterisiert darüber hinaus bereits das aus diesem Paradigma entstehende Menschenbild: Neurobiologie und Kognitivismus schaffen eine neue Ordnung, die an »Code, Regel und Norm« ausgerichtet sei. Zwar werde in ihnen (im Gegensatz zum Behaviorismus) die subjektive »Innenwelt und Erfahrung« zum Gegenstand des Interesses, was sie zunächst als »›pädagogik-affin‹« erscheinen und als musikpädagogische Grundlagenwissenschaft geeignet erscheinen ließe. Doch funktioniere diese Innenwelt hier als

> »eine informationsverarbeitende Maschinerie […], wobei es grundsätzlich gleichgültig ist, ob diese speichert und abruft, decodiert oder encodiert, oder aber neuronale Netze knüpft – das lernende und sich bildende Subjekt ist verschwunden und an seine Stelle tritt ein biologischer Mechanismus, dessen einzige Aufgabe darin besteht, die Außenwelt zu repräsentieren« (Vogt 2004, 59).

Den Grund, auf dem dieses Menschenbild erwächst, bilden einerseits detaillierte, akribisch ermittelte und für musikpädagogische Grundlagenforschung fraglos alles andere als irrelevante Erkenntnisse über kognitive Vorgänge beim Musiklernen, andererseits aber eine durch überbordenden Fortschrittsglauben, kritiklose Verallgemeinerung und einseitiges Wissen begünstigte Undifferenziertheit in der Bewertung und Einordnung dieser Erkenntnisse. Eine wesentliche und verhängnisvolle Ungenauigkeit sieht Kaiser in der Gleichsetzung von mentalen und neuronalen Ereignissen im Begriff der Repräsentation. Dieser wird zwar vermeintlich neurowissenschaftlich fundiert, bleibt aber aufgrund der tatsächlichen Unspezifität neuronaler Prozesse eine Metapher. Denn der »qualitative Charakter mentaler Phänomene ist nicht naturalistisch erklärbar« (Kaiser 2004, 35). Dies zeigt sich u. a. in der Definition von Lernen als dem Vollzug eines Sprungs von figuralen zu formalen Repräsentationen. Dieser kann zwar experimentell nicht anders als in veränderten Verhaltensweisen von Probanden nachgewiesen werden, doch der Begriff der Repräsentation suggeriert nicht nur eine Veränderung des neuronalen Netzes, sondern auch die Art und Weise dieser Veränderung. Die Attribuierung eines Lernerfolgs geschieht auf der Basis einer nicht genannten und hinreichend begründeten Klassifizierung von beobachtbaren Verhaltensweisen als *formal repräsentierte Verhaltensweisen*. Deshalb *muss* sich der Übergang von

figuralen zu formalen Repräsentationen freilich sprunghaft darstellen, nicht weil er sich wirklich im neuronalen Netz so vollzieht, sondern weil ein entsprechendes Verhalten entweder beobachtet wird oder nicht (vgl. ebd., 28–30). Geradezu unmerklich wird hier der Boden gesicherter Erkenntnisse verlassen und der Raum metaphorischen Sprechens betreten: Zwischen einer beobachtbaren bzw. visualisierbaren Synapsenbildung und ihrer Wirkung auf die menschliche Vorstellungswelt klafft eine kaum groß genug zu veranschlagende Lücke, die mit der Repräsentationsmetapher – die diese Wirkung als »Entsprechung« veranschlagt – geschlossen werden soll. Sie dient aber auch dazu, den Modus- oder Systemwechsel zu kaschieren, der sich hier ereignet: Den Übergang (oder Übertritt bzw. Sprung) von elektrischen Potentialen zu Gedanken.[126]

Möglicherweise ist es auch eine Folge der erkenntnistheoretischen Begrenztheit bildgebender Verfahren allein, dass musikalisches Lernen bei Gruhn zwar als innersubjektiver, nicht aber als intersubjektiver Prozess gedacht ist.[127] Die ideale Lernsituation ist eine zunächst informelle, ab dem Schulalter dann formelle Unterweisung durch einen fachkundigen Lehrer:

> »Der Lehrer als Spezialist für musikalisches Lernen ist dann dafür verantwortlich, dass ein Kind die ihm gemäßen Lernschritte in einer entsprechenden Lernumgebung auch vollziehen kann. Dazu ist eine genaue

126 Gelegentlich wähnt man sich daher beim Studium kognitionstheoretischer und neurobiologischer Arbeiten als Zeuge des geradezu epochalen Bemühens, die cartesianische Leib-Seele-Trennung (vgl. Descartes 2009 [1642], 79–97) zu widerlegen durch eine Erklärung der geistigen/denkenden Substanz des Subjekts *(res cogitans)* aus seiner materiellen/körperlichen Substanz *(res extensa).* Der Dualismus wird dabei zu einem Monismus, aber nicht im Sinne einer Identität beider Substanzen, sondern in Form eines Kausalgefüges, in welchem die geistige durch die materielle Welt des Subjekts bedingt ist. Dadurch entsteht ein Bruch, der eben dann besonders deutlich sichtbar wird, wenn es um ästhetische Inhalte dieser geistigen Welt geht. Eine Diskussion dieses Problems steht hier freilich nicht an. Wir würden diesbezüglich wohl mit Searle argumentieren (1991, 325ff.).

127 Auch die »Subjektorientierte Musikerziehung« Harnischmachers tendiert dazu, die Dimension von Intersubjektivität auszublenden und differiert damit entscheidend von der »Kommunikativen Musikdidaktik« Orgass' (s. u. Kapitel IV. 13 - IV. 15.).

> Kenntnis der lernbiologischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen erforderlich« (Gruhn 2008 [1998], 221).

Zwar konstatiert Gruhn, dass »Kinder am besten in sozialen Kontexten und in Gruppen unterschiedlicher Leistungsniveaus lernen« (ebd. 222), doch ist diese pädagogische Einsicht zu keinem Zeitpunkt Gegenstand weitergehenden Interesses und fließt positiv in die lerntheoretische Konzeption ein, sondern stellt sich eher als Problem für den Lehrer dar: »Heterogene Gruppen erfordern aber vom Lehrer die Fähigkeit zur differenzierten Organisation der einzelnen Lernwege; d. h. man muss genau wissen, wer welche Lernangebote und Anregungen wann braucht« (ebd.). Lehrer sollen daher darauf vorbereitet werden, »die individuellen Unterschiede wahrzunehmen, sie ernst zu nehmen und in ihrem methodischen Unterricht produktiv zu nutzen« (ebd.). Soziale Interaktion ist für Gruhn wenn nicht verdächtig, so doch zumindest kein essentieller Modus des Musiklernens (wie für Orgass, s. u. Kapitel IV. 14.), sondern vielmehr ein bloßes Mittel zur Beschleunigung der Ausprägung bestimmter Repräsentationen im Sinne einer Optimierung des – letztlich einsamen – musikalischen Menschen.[128] Erstaunlicherweise wird aber gerade der Individualität des Lernenden nur sehr wenig Aufmerksamkeit zuteil. Zwar gebe es individuelle Lerntempi und Arten bzw. Grade von Begabung. Die in den Fallbeispielen beschriebenen Lernsituationen fordern jedoch keinerlei Originalität oder Phantasie, sondern allein die richtige Lösung eines Problems. Sowohl der Mensch als *homo sociologicus*, als auch der Mensch als *homo creator*: beide verschwinden hinter Funktionsmechanismen von Synapsen und neuronalen Schaltungen. Musikalisches Lernen ist bei Gruhn geradezu als ein monadischer Vorgang konzipiert, den das Subjekt unter fachkundiger Anleitung kognitiv-autonom durch gezielte Aktivierung neuronaler Netze vollzieht. Eine einfache Umstellung dieses Satzes ist innerhalb der Logik dieses Modells aber auch denkbar:

128 Übrigens anders als bei Manfred Spitzer, der – wenn auch in Form von Allgemeinplätzen – den Wert gemeinsamen Musizierens hervorhebt: »Da Menschen jedoch Gemeinschaftswesen sind, könnte es ein Vorteil von Musikunterricht in Gruppen sein, dass der Aspekt der Gemeinschaft beim Musizieren stärker betont ist, gleichsam unmittelbar mit dazu gehört und nicht nur als ein Nebenprodukt der Tätigkeit gesehen wird« (Spitzer 2002, 329).

Vielleicht sind es in Wirklichkeit die neuronalen Netze, die kognitiv-autonom unter gezielter Aktivierung durch einen Fachkundigen musikalisches Lernen für das Subjekt vollziehen.

IV. 12. Plateau III

Die Pluralisierung der Bilder von Mensch und Musik, von der im letzten Plateau die Rede war, wird in den und durch die hier untersuchten handlungsorientierten Konzeptionen fortgesetzt. Es lassen sich daher nur mit Vorsicht verallgemeinernde Aussagen über ihre »musikanthropologischen« Charakteristika treffen. Insgesamt scheinen die Inhalte der Bilder jedoch einerseits wesentlich geprägt durch eine generelle Verwissenschaftlichung des musikpädagogischen Diskurses und durch das Wissen um besagte Pluralität der Bilder sowie der mit ihnen verbundenen methodologischen und didaktischen Ansätze. Anderseits und insbesondere verdanken sie sich aber den spezifischen mit dem Handlungsbegriff verfolgten Intentionen und den heuristischen und wissenschaftstheoretischen Implikationen aus seiner Wahl als zentrales Orientierungsmoment: Indem Musik nicht allein als Ergebnis von Handlungen, sondern selbst *als Handlung* in den Blick genommen wird, verschiebt sich die Richtung des Frageinteresses tendenziell auf »den Menschen«. Die bei Nykrin bereits vorgenommene humanwissenschaftliche Fundierung des Mensch-Musik-Verhältnisses wird ausdifferenziert, ausgearbeitet und weitergedacht. Es geht zunehmend auch um eine methodologische Reflexion der Bedingungen und Möglichkeiten jener Prozesse, in denen und durch die Menschen Musik hervorbringen und sich aneignen als Grundlage dafür, wünschenswerte Handlungsvollzüge, Fähigkeiten und Kompetenzen sowie geeignete Lehr-Lern-Arrangements für ihre unterrichtliche Initialisierung benennen zu können. Einerseits ist hiermit ein eminenter Beitrag zur Schärfung des wissenschaftlichen musikpädagogischen Blicks umrissen. Doch weist auch dieser Blick durchaus blinde Flecken auf. Der Not des Erfahrungsparadigmas – die in der schwierigen Operationalisierbarkeit der gewünschten Vollzüge bestand und aus der Richter und Rolle geradezu eine Tugend zu machen suchten – wird nun dadurch begegnet, dass beobachtbare Handlungen (bei Gruhn sogar: beobachtbare und messbare neuronale Prozesse) zum Maßstab sowohl von Forschung als auch von Unterricht gemacht werden. Dies hat zur Folge, dass nicht beobachtbare, auf Vermutungen basierende und nicht operationalisierbare Variablen – wie beispielsweise Originelles, Unvorher-

sehbares, Phantasie, »Emergenzen« (Orgass) von Neuem und Ungeahnten und eben auch: musikalisch-ästhetische Erfahrungen – eher an den Rändern des didaktischen Fokus' verbleiben.

Die Konzentration auf die Prozessualität menschlichen Umgangs mit Musik koinzidiert ferner mit zwei Besonderheiten:

1. mit einer gewissen Indifferenz hinsichtlich des Zusammenhangs der Ergebnisse dieses Umgangs mit der spezifischen Materialität seiner Inhalte bzw. Gegenstände. Dies ist insbesondere bei Rauhe/Reinecke/Ribke der Fall, die zwar beobachtbare Handlungsweisen in ihren Funktionsmechanismen und gesellschaftlichen »Seinsweisen« aus verschiedenen Perspektiven beschreiben und klassifizieren, ohne jedoch das *genuin Musikalische* an ihnen und ihren besonderen Wert für Bildungsprozesse klar herauszuarbeiten. Dadurch wird das Band zwischen musikpädagogischer Forschung und der musikdidaktischen Fruchtbarmachung ihrer Ergebnisse durchtrennt bzw. gar nicht erst geknüpft: Bei dem Versuch, eine interdisziplinäre Gesamtschau auf Weisen des Hörens und Verstehens zu erstellen, scheinen die Autoren viel zu sehr damit beschäftigt, die dabei unweigerlich entstehenden vielfältigen und heterogenen Einzelbilder hermeneutisch und kommunikationswissenschaftlich zu integrieren, als dass sie aus diesem Gesamt des Möglichen eine Essenz des wirklich Wichtigen, Sinnvollen und Relevanten zu destillieren in der Lage wären.
2. mit der normativen Formung der Inhalte nach der herausgestellten Eigenart der beschriebenen Prozesse. Dies lässt sich beobachten an Janks Ausführungen im Rekurs auf Gruhn: Das Wissen um neurobiologische bzw. physiologische Vorgänge der menschlichen Entwicklung und des Musiklernens leitet die Suche nicht nur nach unterrichtlichen Methoden und Handlungsweisen, sondern auch ihren Inhalten und Gegenständen. Obwohl der Aufbau musikalischer und musikbezogener »Repräsentationen« selbst eine Metapher, eine Konstruktion zur Erklärung des Zusammenhangs von physiologischen Prozessen und Bewusstseinsinhalten ist, steht er für eine Konzeption elementaren Musiklernens Modell. In diesem Zuge wird er parallelisiert mit impliziten Vorstellungen über die

> Konstitution der musikalischen Welt: Ihre vermeintlichen »Elemente« – die in Wirklichkeit nicht Voraussetzungen von Kultur, sondern Ergebnisse einer intentional gerichteten Analyse kultureller Praxen sind – werden herausgelöst aus ihren kulturellen Kontexten und zum materialen Grundbestandteil einer Musikalisierung, die den Menschen schrittweise dazu befähigen soll, diese Bausteine selbst zu etwas wie »Kultur« synthetisieren zu können. Damit wird ein Kreislauf in Gang gesetzt, in dem Musikunterricht eine musikpädagogisch konstruierte Realität ständig reproduziert und den Menschen zu deren Annahme und Nachvollzug nötigt.

Beide Punkte sind durch die Tatsache begründet, dass auch auf wissenschaftlichem Weg gewonnenen Einsichten Spuren jener Fragestellungen und Forschungsmethoden anhaften, die sie erst ermöglichten. Heinrich Roth hatte gute Gründe dafür, die Sammlung empirischer Forschungsergebnisse über »den Menschen« von ihrer Interpretation, Bedingungen über die »Bildsamkeit« des Menschen von Überlegungen über seine »Bestimmung« methodologisch zu trennen. Auch Rauhe/Reinecke/Ribke waren sich dieser Notwendigkeit bewusst, auch wenn es ihnen u. a. aus erkenntnistheoretischen Gründen nicht gelang, die Komplexität von Erscheinungen auf ein starres Subjekt-Objekt-Modell herunterzubrechen. Insbesondere bei Gruhn wird deutlich, wie auf einem bestimmten und für alternativlos erachteten Wege gewonnene positive Erkenntnisse über neuronale Vorgänge erst zu einem Rückschluss auf »das Ganze« menschlichen Umgangs mit Musik verführen können, um dann dieses »Ganze« als Bild – gleichermaßen als Fiktion einer menschlichen und musikalischen »Seinsweise« wie als Ideal musikpädagogischer Bestrebungen – zu generieren. Es ist eine haarfeine Grenze, die in der handlungstheoretischen musikpädagogischen Verortung des Menschen Logos vom Mythos trennt: Sie liegt zwischen einer ebenso wünschenswerten wie notwendigen Investition in Nachvollziehbarkeit, Überprüfbarkeit, Empirie (kurz: Wissenschaftlichkeit) der Methode und einer Indifferenz zwischen Beobachtung, Beschreibung, Urteil, Interpretation, Spekulation, Sein und Sollen.

Doch noch ein anderer Aspekt wird in den vorigen Ausführungen virulent: Er betrifft die Frage, ob mit den angedeuteten »Paradigmenwechseln« von einer »Orientierung am Kunstwerk« über die »Orientierung am Erfahrungsbegriff« zu einer »Orientierung am Handlungsbegriff« auch langsam eine »Orientierung am Musikbegriff« von einer »Orientierung am Menschen« abgelöst wird. Zur Annäherung an diese Frage sei an Gruhns Subsumierung von Handlungsorientierung und Erfahrungserschließung als Unterrichtsprinzipien unter den Aspekt der »Schülerorientierung« erinnert (vgl. Kapitel IV. 7.2. und IV. 9.1.). Diese Einordnung geschieht bei Gruhn in dem Bemühen, Entwicklungslinien in einer chronologisch vorgehenden, historischen Darstellung aufzuzeigen und es gibt natürlich Gründe für die hierin sich äußernde Wahrnehmung: Sowohl Nykrin als auch Rauhe/Reinecke/Ribke zogen – im Unterschied allerdings zu Richter/Ehrenforth und in jeweils unterschiedlichem Umfang – sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse heran, da sie es vor dem Hintergrund von Wissenschaftswende und Curriculumreform als notwendig erachteten, Aufschluss über das soziale Umfeld, die subkulturellen Umgangsweisen, den Musikgeschmack von Schülern als denjenen Individuen zu gewinnen, die sie mit ihren didaktisch-konzeptionellen Überlegungen zu Erfahrungen und Handlungen in Bezug auf Musik anleiten und befähigen wollten. Dieses Erkenntnisinteresse unterscheidet sich in seinem Charakter qualitativ maßgeblich von der gesellschaftskritischen und soziokulturellen Zustandsdiagnose Michael Alts, die – wie wir in Kapitel IV. 2. versucht haben, zu zeigen – sich mindestens so stark auf persönliche Wahrnehmungen, Vorbehalte und Vorurteile stützte wie auf die zu diesem Zeitpunkt noch kaum differenzierte und spezialisierte empirische Sozialforschung. Das Bemühen um ein möglichst breites, empirisch gesichertes humanwissenschaftliches Wissen als Fundament didaktisch-konzeptioneller Entscheidungen markiert auch eine qualitative Differenz zu jenen Überlegungen, die bereits seit Beginn der 70er Jahre auf die Bedeutung eines handelnden Umgangs mit Musik aufmerksam machten und die nach Fischer die »Atmosphäre mit[bestimmten], aus der heraus eine Schrift wie ›Hören und Verstehen‹ erwachsen konnte« (Fischer 1986, 317).

Dieses Bemühen sollte nun jedoch nicht dazu verleiten, allen im weitesten Sinne »wissenschaftsorientierten« Konzeptionen seit den 70er Jahren gleichermaßen »Schülerorientierung« zu attestieren oder gar einen Wandel im Menschenbild zu diagnostizieren. Bei beidem ist Vorsicht geboten: Es war uns in den vorangegangen Ausführungen ein Anliegen (und wird es in den folgenden weiterhin sein), herauszustellen, dass der Schüler – ergo: »der Mensch« – in jedem musikpädagogisch-konzeptionellen Denken mitgedacht ist, auch in vielfach so genannten »objektorientierten« Didaktiken. Den Menschen explizit zum Gegenstand dieses Nachdenkens zu machen und nach seinen Lernvoraussetzungen, den Motiven seines Handelns, seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten usw. zu fragen kennzeichnet durchaus eine neue – aber in ihrer Qualität immer wieder neu zu bestimmende – Akzentuierung jenes Bildes vom Menschen aus der »*Didactica magna*« des Comenius (vgl. Wulf 2001, 18ff.), das Lassahn als verbindlich für die Erziehungswissenschaft der Moderne herausgestellt hat mit ihrem Anliegen, »allen alles zur gleichen Zeit, angenehm, leicht, ohne Ekel und frustrationsfrei [zu] lehren« (Lassahn 1995, 292). Sicher ließen sich in der Geschichte der Musikpädagogik auch nach dem Ende des 2. Weltkriegs Entwicklungen ausmachen, die es aus dieser Sicht erlauben würden, von einem »Wandel« des Menschenbildes zu sprechen, die aber weniger in didaktischen Konzeptionen zu finden sein werden, als vielmehr in politisch-gesellschaftlichen Realitäten wie z. B. der Bildungsgerechtigkeit oder in der konkreten Unterrichtspraxis (z. B. hinsichtlich körperlicher Sanktionen und dergleichen). In der Geschichte musikpädagogisch-konzeptionellen Denkens existiert jedoch keine Teleologie, die von der Thesis der Objektorientierung zur Antithesis der Subjektorientierung schreitet und sich im postmodernen Konzeptpluralismus synthetisch aufhebt. Vielmehr ist in jedem Einzelfall die Art und Weise zu kennzeichnen, in der das Subjekt didaktisch-intentional in den Blick genommen wird: So soll der Interpret bei Ehrenforth nicht nur dem »Anspruch des Werkes« gerecht werden, sondern auch »persönliche Meinungen, positive Vorurteile und Assoziationsbereiche artikulieren und diskutieren lassen« (Ehrenforth 1971, 45), während die zeitlich jüngeren »Sequenzen« trotz ihrer Orientierung an der »sinnlichen Erfahrung des Hörers« den Schüler mit ihrem normativen Musikbe-

griff eher gängeln dürften, als ihm Freiräume zu öffnen (siehe Kapitel IV. 4.). Ebenso wenig dürfte ein an der physiologischen »Natur« des Menschen ausgerichtetes, lehrgangsartig angeleitetes Handeln wie bei Jank/Gruhn ihn zu verantwortetem und selbstbestimmtem Handeln in sozialen und kulturellen Kontexten führen, wenn er nicht in unterrichtlicher Interaktion »Achtsamkeit auf Andere und Anderes« (Orgass) zu verwirklichen angetan ist. Kennzeichen einer Orientierung am Schüler wäre somit nicht ein Bemühen um möglichst umfassendes Wissen von seinem »Sein« z. B. mittels einer Integration möglichst umfangreichen humanwissenschaftlichen Forschungsmaterials, sondern die Formatierung der didaktisch-konzeptionellen Entscheidungen nach Maßgaben von Humanität.

Die beiden im Folgenden dargestellten Konzeptionen thematisieren explizit die Frage, wie der Mensch (bzw. der Schüler oder das Subjekt) im Rahmen eines postmodernen musikpädagogischen Nachdenkens konzeptionell in den Blick genommen werden kann und sollte. Zwar spielt auch in den Ausführungen Harnischmachers und Orgass' der Begriff der »Handlung« eine Rolle, doch fügen beide ihm mit den Begriffen »Bedeutung« und »Kultur« (sowie im Falle Orgass': »Interaktion«) entscheidende Reflexionsmomente hinzu und integrieren zudem theoretische Grundannahmen des Konstruktivismus' auf individuelle Weise in ihren jeweiligen Ansatz.

IV. 13. Das alleingelassene Subjekt? Christian Harnischmachers »Subjektorientierte Musikerziehung«

IV. 13.1. Anliegen und Einordnung

Wir haben in Kapitel IV. 9. gezeigt, dass in »Hören und Verstehen« der Autoren Rauhe/Reinecke/Ribke der Versuch unternommen wird, »den« Schüler nicht nur als Adressat konkreter Unterrichtsplanung stärker in den Blick zu nehmen, sondern ihn auch als ersten Anlass und folglich notwendigen Ausgangspunkt theoretisch-konzeptioneller Bemühungen zu begreifen. Die Umsetzung dieses Anliegens gelingt jedoch u. E. nicht konsequent, wofür wir u. a. Beschränkungen verantwortlich gemacht haben, die aus der heterogenen erkenntnistheoretischen Fundierung erwachsen. So lassen sich psychologisches Wissen über die Vorgänge der subjektgebundenen Wirklichkeitskonstruktion und die damit implizierte Rolle des konstruierenden (hörenden und verstehenden) Subjekts kaum anders als gewaltsam in ein philosophisches Gerüst integrieren, welches die hermeneutische Subjekt-Objekt-Trennung nicht nur für die menschliche Auseinandersetzung mit Musik, sondern auch für die Orientierung von Wissenschaft und insbesondere Unterricht als unhintergehbar annimmt. An diesem Punkt knüpfte Christian Harnischmacher 2008 (²2012) mit seinem Buch »Subjektorientierte Musikerziehung« an, die er dem Untertitel zufolge als eine »Theorie des Lernens und Lehrens von Musik« versteht. Neben »Hören und Verstehen« Rauhe/Reinecke/Ribke ist der »Schülerorientierte Musikunterricht« nach Günther/Ott/Ritzel diejenige musikdidaktische Konzeption, auf die er explizit rekurriert. Obwohl der Autor selbst aus der musikunterrichtlichen Praxis kommt, soll seine Schrift »in erster Linie kein didaktischer, sondern ein wissenschaftlicher Entwurf für empirische Untersuchungen und/oder didaktische Folgestudien« (Harnischmacher 2012 [2008], 11) sein und subjektorientierte Musikerziehung als eine »Philosophie der Musikerziehung« (ebd.) und als »reflexive Grundhaltung« (ebd., 13) entfalten. Grundzüge dieses Ansatzes werden auch auf der Internetseite des Autors und seiner Mitarbeiter präsentiert und in einem Blog zur Diskussion ge-

stellt (vgl. http://subjektorientiertermusikunterricht.com [Stand 26.11.2012)]).

Harnischmacher umreißt in den ersten drei Kapiteln (»Subjektorientierte Philosophie der Musikerziehung«, »Grundzüge eines konstruktivistischen Musikbegriffs«, »Lernen und musikalische Wirklichkeit«) seine Theorie, an die im vierten Kapitel didaktische Folgerungen angeschlossen werden (»Lehren und musikalische Wirklichkeit«) (Harnischmacher 2012 [2008], 7f.). Dieses Vorgehen ähnelt somit durchaus demjenigen in »Hören und Verstehen«. Insgesamt artikuliert der Autor in und mit seinem Buch das Anliegen, sowohl musikpädagogische Grundlagenforschung als auch Unterrichtsforschung stärker und auf andere Weise an »dem Subjekt« auszurichten, als es nach seiner Einschätzung bisher der Fall gewesen ist. Dieses Anliegen erwächst vor allem aus Einsichten der konstruktivistischen Theorie (insbesondere des soziokulturellen Konstruktivismus Siegfried J. Schmidts) und neuerer lernpsychologischer Forschung (vor allem in der Fassung Manfred Spitzers), die der Selbsttätigkeit des Subjekts bei der Wirklichkeitskonstitution besondere Bedeutung zuweisen. Die »Subjektorientierte Musikerziehung« fasst den Forschungsstand dieser Disziplinen zusammen und will ihn in eine eigene »Philosophie« der Musikerziehung integrieren, weitgehend nach Vorbild von David J. Elliotts »Philosophy of Music Education« (1995). Obwohl damit zunächst ein »umfassender« Anspruch verbunden zu sein scheint, werde kein »holistisches« Verständnis von Musikerziehung zugrunde gelegt, sondern es werden »Aussagen zu einer institutionalisierten Musikerziehung, die Musik im Rahmen eines gesellschaftlichen Auftrags an Schulen vermitteln soll«, getätigt.[129] Mit dem erkenntnistheoretischen Rahmen will sie damit zugleich ein Programm für künftige empirische musikpädagogische Forschung bereitstellen und fordert diese an vielen Stellen mit dem

129 Dies wird in erster Linie mit der empirischen Problematik begründet, vor welche sich die Aufgabe gestellt sehe, »tatsächlich sämtlichen musikbezogenen Lernprozessen im Alltag gerecht zu werden« (Harnischmacher 2012 [2008], 217). Man könnte jedoch durchaus fragen, ob »Philosophie« nicht auch über die Grenzen institutionalisierter Formen von Musikerziehung, bestehender Verhältnisse und methodischer Zwänge hinausdenken müsste, um z. B. eine beobachtete Wirklichkeit in diesem Bereich angemessen kontextualisieren und auch kritisieren zu können.

Verweis auf Desiderata explizit ein. Es wird zu zeigen sein, dass diese Anliegen einer Sicht auf das Verhältnis zwischen Mensch und Musik geschuldet sind, in der beide zugleich Mittel und Zweck, Anlass und Ergebnis subjektiver Konstruktionsleistungen sind.

IV. 13.2. Der Mensch als Urheber seiner musikalischen Wirklichkeit

Harnischmacher stellt die zentrale Bedeutung der jeweiligen Auffassung von Musik für die Art und Weise des Lehrens von Musik heraus (vgl. Harnischmacher 2012 [2008], 13) und versucht mittels eines »konstruktivistischen« Musikbegriffs, die traditionell und als problematisch empfundene Differenzierung zwischen Subjekt (»dem Menschen«) und Objekt (»der Musik«) zu überwinden. Zwar werden einem derartigen Denken durchaus eine gewisse Plausibilität und Praktikabilität zuerkannt, die ihm eine entsprechende Wirksamkeit in der abendländischen Erkenntnisphilosophie eingebracht haben (vgl. ebd., 48–59). Doch machen dem Autor zufolge nicht nur didaktische Überlegungen, sondern vor allem die Eigenart des »Gegenstandes« Musik eine stärkere theoretisch-konzeptionelle Fokussierung auf das Erkenntnissubjekt notwendig. Harnischmachers Musikbegriff nimmt daher seinen Ausgang vom Subjekt als dem Konstituenten von Musik, wodurch Menschenbild und Musikbegriff von vornherein und ausdrücklich miteinander verschränkt werden. Der Mensch erscheint als Urheber mindestens der ersten beiden Ebenen »musikalischer Wirklichkeit«, die der Autor unterscheidet: 1. Subjekt, 2. Objekt und 3. Material. Während »Material« »die primär klanggebundenen Reizgrundlagen von ›Musik‹ im Sinne eines perturbierenden Agens, das außerpersonell lokalisiert einer Situation zugeschrieben wird«[130] (57)

130 Harnischmacher beschreibt die Möglichkeit einer außerpersonellen Lokalisation mit der »Realitätsgewissheit eines Beobachters erster Ordnung« als »im Alltagsempfinden verankerte[m] ›a priori‹« (ebd., 58). Die epistemologische Schwierigkeit in der Annahme eines Etwas als »agens« (also als »Tuendes«, von sich aus Wirkendes), welches gleichzeitig aber nur durch Zuschreibung existieren soll, durchdringt jedoch Harnischmachers folgende Ausführungen besonders hinsichtlich der Frage nach der Orientierung der (ästhetischen) Wahrnehmung. Darauf wird später zurückzukommen sein.

meine, konstituiere das (als »kulturiert«[131] vorausgesetzte) Subjekt die Objektebene von Musik erst selbst: Musik werde für den Menschen zum Objekt, indem er sein Denken in Musik durch Sprache zu sich selbst in Distanz setze. Damit partizipiere er immer auch an kollektivem Wissen (vorgestellt vor allem durch Musikpraxen) und orientiere seine eigenen Kognitionen und Kommunikationen an entsprechenden kognitiven und kommunikativen Sinnkonstruktionen, die Kultur als »Programm« innerhalb eines Symbol- und Sozialsystems Musik bereitstelle.[132] Umgekehrt trage er selbst als Sinnproduzent, als zentrale Instanz der Symbol- und Bedeutungsgenerierung in kommunikativen und interaktiven musikalischen Praxen zur Schaffung und Stabilisierung dieses Systems bei (vgl. ebd., 107). Daher widmet Harnischmacher der »Subjektebene« von Musik besondere Aufmerksamkeit: Musikpädagogische Diskurse über Erfahrung, Erleben und Konstruktion verweisen bereits auf diese Subjektgebundenheit, wobei der Autor sich besonders an letztgenannten anschließt und Musik als neuronale Konstruktionsleistung (im Rekurs vor allem auf die Neurologen Manfred Spitzer und Eckart Altenmüller) beschreibt, diese aber (i. S. Siegfried J. Schmidts) als »stets eingebunden in soziokulturelle Lernprozesse« (ebd., 112) denkt. Das Subjekt ist bei ihm der »empirische Ort der Musik« (ebd., 108), welches »Musik als auditive Prozessgestalt und Folge von Unterscheidungen« (ebd., 112) hervorbringe. Situationsabhängig konstituiere es selektiv Musik (gegenüber Geräusch und Sprache, zu denen sie jeweils Schnittmengen besitze) als »Funktionsdominanz« in seiner Wahrnehmung vor dem Hintergrund von Erwartungen (gekoppelt an »Gedächtnis«) und Bewertungen (gekoppelt an »Emotionen«). Damit bringe es Sinn hervor, der sich beschreiben lasse als »das Erleben von Ordnung, genauer gesagt, als das Empfinden der impliziten Regelhaftigkeit und Ordnung von musikbezogenen Prozessgestalten« (ebd., 131).

Der konstruktivistische Ansatz i. S. Schmidts ermögliche dabei gegenüber diesem eher »einsam« ablaufenden Prozess, »die Kluft zwischen dem konstruierten Objekt ›Musik‹ und dem konstruierenden

131 Vgl. hierzu z. B. 41. »Kulturation« und »Kultivation« werden bei Harnischmacher synonym gebraucht.

132 Vgl. hierzu auch Schmidt 1999, 37–39.

›Subjekt‹ zu überbrücken« (ebd., 139) und »musikalische Wirklichkeit […] als Prozessresultat des Unterscheidens und Benennens« (ebd.) aufzufassen. Damit seien auch Klänge keine »auditiven Einbahnstraßen, denn alles Klangliche kann *potentiell* Musik werden« (ebd., 142). Ihr »Sein« werde nicht ontisch durch das Material determiniert, sondern bestehe allenfalls in einem »Unterschied, der einen Unterschied macht« (ebd.). Leitdifferenz dafür sei die Unterscheidung von Musik, Sprache und Geräusch (vgl. ebd., 142f.), auf deren Grundlage Beobachter (Subjekte) in Kulturen nach Maßgaben von Viabilität und unter Berücksichtigung von Kontingenz und Ambiguität verschiedene Sichtweisen von Musik zur Geltung bringen könnten (vgl. ebd.).[133] Musik wird daher nicht nur als »Vollzug von Entscheidungen« (ebd., 143), sondern vor allem als Folge von Lernprozessen beschrieben (vgl. 145).

Die theoretische Rückbindung von Musik an die Konstruktionsleistung des Menschen erscheint nicht nur konsequent i. S. des konstruktivistischen Ansatzes, sondern in dieser Konsequenz auch modern – wenn man die Nicht-Berücksichtigung der einschlägigen Literatur aus Essen mit ihrem etwa zeitgleichen Erscheinen entschuldigt[134] – und »emanzipatorisch« zugunsten der Rolle des Subjekts. Allerdings wird nicht ganz klar, in welchem Verhältnis Material, subjektive Konstruktionsleistung und Kulturation hier stehen: Die »implizite Regelhaftigkeit« deutet auf eine Ordnung des Materials selbst hin, doch heißt es weiter:

> »Sinnbildungsprozesse sind subjektgebunden, keineswegs aber willkürlich, da unsere Klangvorstellungen, so sehr sie auch in unseren Köpfen und nirgendwo sonst zu finden sind, nicht unerheblich auf Kultivation beruhen. Musik, gespeichert oder vorgetragen, liefert im besten Fall Sinnbildungsofferten, die parallele, nicht aber identische Sinnbildungsprozesse in Aussicht stellen« (ebd.).

133 Einen ebenfalls entscheidungstheoretisch begründeten – unserer Ansicht nach aber praktikableren, weil weniger auf impliziten, kognitivistisch-neurobiologischen Prämissen fußenden – Musikbegriff schlägt Orgass vor. Er wird auch vor diesem Hintergrund zu diskutieren sein (s. u. Kapitel IV. 14.).

134 Freilich hätte sie in der zweiten Auflage 2012 durchaus berücksichtigt werden können.

Bei »Erleben« und »Empfinden« der »impliziten Regelhaftigkeit« (s. o.) handelt es sich also zunächst um Selbstzuschreibungen in der Auseinandersetzung mit dem Material auf der Basis von Kultivation. »Sinn« wird auf der Subjektebene verortet, und ist Resultat eines »Denkens in Musik« sowie eines »Begreifens« mittels »subjektiver Symbolisierung« auf Grundlage der Unterscheidung auditiver Prozessgestalten nach Maßgabe einer »Funktionsdominanz« von Musik. Davon trennt Harnischmacher analytisch die »Bedeutung« auf der Objektebene, die als Folge eines »Denkens über Musik« durch »Benennen« eine Partizipation an konsensuellem Wissen sowie den Rekurs auf Konventionen und Standards nach Maßgabe eines »Symbolsystems« voraussetze und in »Verstehen« münde (ebd., 132). Harnischmacher arbeitet sich hier an einem Problem ab, welches u. a. die konstruktivistische Fundierung mit sich bringt: Woher kommen die Normen, Regeln, Ordnungen, wenn sie dem Material nicht strukturell inhärent sind?[135] Die Antwort »vom konstruierenden Subjekt, gewonnen im Prozess seiner Kultivation« ist eine Scheinantwort, denn das Problem wird auf ein letztlich mythisches Wirken von Kultur (vgl. Schatt 2004, 325ff.) verschoben, die Zuständigkeit wird von der Wahrnehmungspsychologie an die Kulturwissenschaft verwiesen, ohne dass diese näher befragt würde. »Kultur« fungiert bei Harnischmacher als eine Art »*black box*«, in der das Subjekt bereits nicht-institutionell »gelernt« hat. Sie stellt für das obige Modell »musikalischer Wirklichkeit« vielerlei bereit: Die Erwartungen und Bewertungen, aufgrund derer eine »Funktionsdominanz« von Musik festgestellt werden kann (ein von Harnischmacher geprägter Begriff, der an keiner Stelle hinlänglich definiert und abgesichert ist[136]) sowie das Wissen um oder das

135 Siehe auch Unterkapitel IV. 13.5. zur didaktischen Dimension dieser Problematik.

136 Vielmehr dürften sich zahlreiche Werke nennen lassen, in denen die Unterscheidung von Musik, Sprache und Geräusch kaum in die Wahrnehmung einer »Funktionsdominanz« der Musik münden dürfte, zumal eine solche Wahrnehmung immer auf Zuschreibungen in historisch-kulturellen Kontexten beruhen dürfte und daher bereits essentiell nicht nur auf Lernen, sondern auch auf Bildung rekurrieren muss. So wurde die Frage, ob Stockhausens »Helikopter Quartett« Musik sei, nicht nur zur Zeit seiner Entstehung von einem bildungsbürgerlich »kulturierten« Publikum diskutiert, sondern dürfte heute noch für viele Schüler durchaus strittig sein.

Bewusstsein für Regelhaftigkeit und Ordnung, auf deren Basis dann etwas »erlebt« werden kann.

Doch seien diese Bedenken zunächst noch einmal zurückgestellt und widmen wir uns in der Hoffnung auf weitere Klärungen Harnischmachers Handlungs- und Lernbegriff: Denn während der Autor mit dem Begriff der »musikalischen Wirklichkeit« Annahmen zum Verhältnis von Mensch, Musik und Gesellschaft bzw. Kultur zusammenfasst und modellhaft veranschaulicht, bildet die Darstellung seines Lernbegriffs eine Sicht auf die »Innenperspektive der Prozesse«, die diese Wirklichkeit bzw. den »›musikalischen Gegenstand‹« (Harnischmacher 2012 [2008]., 145) erst konstituieren. Hierin dürfte ein Kernstück der Arbeit zu sehen sein, ist hiermit doch das »Innere« des Subjekts gemeint, an dem sich Harnischmachers Konzeption orientieren möchte.

IV. 13.3. Denken in Musik als mentale Konstruktionsleistung: Handeln und Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht

IV. 13.3.1. Phasenmodell musikalischen Handelns

Musiklernen basiert bei Harnischmacher auf musikbezogenem Handeln,[137] welches modellhaft und idealtypisch als Abfolge der Phasen 1. Zielsetzung, 2. Planung, 3. Erprobung und 4. Ausführung vor dem Hintergrund von Ist/Soll-Unterscheidungen beschrieben wird (ebd., 158). Sowohl musikbezogenes Handeln als auch Lernen rekurrieren ihm zufolge auf derartige »Ist-Soll-Vergleichsoperationen« (ebd., 162) und seien charakterisiert durch ein »Denken in Musik« (ebd.). Dabei kommen sowohl mentale Vorstellungen, als auch tatsächlich ausgeführte Handlungen zum Tragen, die miteinander abgeglichen werden. So vergleiche ein Instrumentalist in einem Wechselspiel von passiver und bewusster Aufmerksamkeitslenkung »Klangvorstellung und produzierte[n] Klang, Bewegungsvorstellung und ausgeführte[...] Bewegung« und koordiniere sein Handeln nach Maßgabe der Erfahrung von Konvergenz und Divergenz: Während erstere zu einem »Sättigungsef-

137 Er unterscheidet an dieser Stelle nicht zwischen musikbezogenem und musikalischem Handeln, obwohl er später im Zusammenhang mit seinem musikalischen Kompetenzbegriff »›musikalisches‹« Handeln als speziellen Fall musikbezogenen Handelns ausweist (vgl. ebd., 157, Fußnote).

fekt« führe und den Akteur zu »Folgehandlungen und/oder Phasenwechsel[n]« verleite, ziehe letztere eine »Revision der Handlungsstrategie« nach sich und resultiere in »alternative[n] Teilhandlungen«. Diese könnten jedoch (ebenso wie die Folgehandlung nach Erfahrungen von Konvergenz) auch unterlassen werden, da sie motivational und volitional initiiert werden (müssen).[138] Zudem finde Musiklernen in sozialen Kontexten statt; ein Akt, den Harnischmacher situationspsychologisch beschreibt und für den er den reziproken Prozess der »Perspektivenübernahme« zwischen Subjekten als zentrales Moment und als »Agens musikalischen Lernens« herausstellt (ebd., 176). Der Begriff zielt auf den Aspekt des »Fremdverstehens« und beschreibt ihn als Voraussetzung von Verstehen insgesamt, welches Harnischmacher als sozial orientiert annimmt und welches entscheidend dazu beitrage, »weiteren Lernbedarf zu signalisieren« (ebd., 181).

Das Modell basiert auf empirischen Studien zum instrumentalen Üben von Kindern und Jugendlichen, die vorwiegend von Harnischmacher selbst durchgeführt wurden. Ob damit seine Dignität als »Grundmodell« hinreichend gestützt wird, sei zunächst dahingestellt. Auch sei die logische Schieflage darin, dass ein solches Handeln einerseits Basisoperation von Lernen sein soll, obwohl sowohl die Ist/Soll-Unterscheidungen als auch das planmäßige Arrangement der Handlungsphasen sich kaum anderem als Lernen verdanken dürften, nur angedeutet. Interessanter erscheint das hier auftretende Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie, in dem der Mensch verortet wird: Zwar soll einerseits seine Intentionalität als Akteur betont werden, zugleich wird aber Handlung als »ein subjektgebundener Prozess« beschrieben, »der dann nach den Bedingungen von kognitiven Systemen systemspezifisch abläuft und so zu interpretieren ist« (ebd., 158), so dass der Mensch wiederum eher als diesen Bedingungen ausgesetztes denn als intentionales, autonomes und freies Wesen erscheint. Tatsächlich gäbe es sehr wenig Spielraum für die genannte »Interpreta-

138 Vgl. hierzu ebd., 147–155: Das Subjekt stelle demnach »generalisierte« bzw. generalisierbare Erwartungen an die Situation, sein Handeln bzw. dessen Ergebnis und Folgen und nehme diesbezüglich eine Einschätzung und Bewertung vor nach Maßgabe und in Abgleich mit der eigenen Selbstwirksamkeit, mit dem eigenen Fähigkeitskonzept, seiner Kontrollüberzeugung, Zielorientierung usw.

tion« der Beobachtungen, wenn die systemspezifischen Bedingungen für diesen Prozess (vermutlich mittels neurobiologischer Forschung, s. u.) einmal geklärt sind. Harnischmacher weiß selbst um die »normativen Implikationen« des Phasenmodells, weist diese jedoch gerade als »interessant für musikpädagogisches Handeln« (ebd., 159) aus. Darauf kommt er allerdings erst zurück, nachdem die hier vorgestellten (u. E. nicht hinreichend gesicherten) Annahmen durch weitere ergänzt wurden und in dieser vermeintlichen Geschlossenheit eine Evidenz suggerieren, die den hypothetischen Charakter vieler dieser Ausführungen vergessen zu machen drohen. Hier ist vor allem Harnischmachers Prototypen-Theorie zu nennen und näher zu untersuchen.

IV. 13.3.2. Prototypen

Prototypen fungieren bei Harnischmacher als hypothetisches Konstrukt zur Erklärung der Genese von Ist (Klangerfahrung) und Soll (Klangvorstellung), den Kernvariablen für die oben genannten Vergleichsoperationen. Der Autor entnimmt den Begriff aus Ansätzen der Musikpsychologie (er rekurriert auf die Studien von Bharucha 1994 und Todd/Werner 2001) sowie insbesondere der Neuroinformatik (vertreten durch Manfred Spitzer [1996] und Paul Churchland [1997]) sowie ihm selbst [2001]). Die Konstruktion von Musik in der subjektiven Wahrnehmung wird dafür zunächst als Resultat von Selektions- und Unterscheidungsprozessen gesehen und als Netzwerk multidimensionaler Vektorräume visualisiert: So beschreibt Harnischmacher z. B. den Vektorraum »Tonhöhe« als bestimmt durch die Dimensionen Tonlage, Kontur und Intervall (Harnischmacher 2012 [2008], 169), zu dem in der komplexen musikalischen Wahrnehmung noch viele weitere hinzuträten:

> »Die Konstruktion von Musik basiert auf einem hierarchisch organisierten multidimensionalen Raum, dessen nächste Ebene vielleicht aus den Dimensionen Rhythmus, Melodie und Dynamik bestehen könnte. Eine nächsthöhere Ebene wäre mehrfach dimensioniert durch Klangfarbe, Harmonie, Form (und vielleicht den Stil als vierte Dimension). Schließlich bildet sich die oberste hierarchische Ebene der Klangdiskrimination aus den Dimensionen Musik, Sprache und Geräusch« (ebd., 169).

Auf all diesen Hierarchieebenen nimmt Harnischmacher nun eine Prototypenbildung an. Diese seien

> »vereinfacht gesagt gemittelte Repräsentationen aufgrund zahlloser Beispiele [Churchland 1997]. Prototypen repräsentieren jedoch nicht nur Durchschnittswerte, sondern abstrakte, generalisierende Eigenschaften, die in Netzwerken spontan entstehen können, also daraus emergieren [Spitzer 1996, 132]« (ebd., 170).

So könne ein Subjekt auf der Basis von Erfahrungen den Prototyp »Blues« als einen »imaginierten Wert« bilden, »an dem sich Hörbeispiele messen, wobei jede Hörerfahrung gleichsam dazu beiträgt, die prototypische Vorstellung neu zu kalibrieren« (Harnischmacher 2012 [2008], 171). Sie stellen »›Erfahrungswerte‹« dar, also »Generalisierungen, die sozusagen im Hintergrund unseres Bewusstseins arbeiten und eine wichtige Funktion erfüllen: die Unterstützung der Selektivität der Wahrnehmung« (ebd.). Die Fähigkeit zu einer solchen Prototypenbildung stelle die Basis wie auch das Resultat für oben beschriebene »Ist-Soll-Vergleichsoperationen« dar, also gleichermaßen für Handeln wie für Lernen (vgl. ebd., 172). Die Selektion der unzähligen, sekündlich auf die Sinnesorgane einströmenden Umweltreize durch die neuronalen Netze werde von Prototypen unterstützt, ebenso wie von »gedächtnismäßigen Erwartungen« und »gefühlsgesteuerten Bewertungen« (ebd., 171). Die Metapher vom Subjekt als dem »empirischen Ort der Musik« klärt sich hier auf. Sie besteht in einer Feststellung und einer Hoffnung: Musik befinde sich zunächst einmal im Kopf (vgl. Spitzer 2002) des Subjekts und ihre Lokalisation könne über die Erforschung derjenigen neurophysiologischen Prozesse gelingen, die an der Konstruktion einer musikalischen Wirklichkeit beteiligt sind (vgl. zu diesem Ansatz denjenigen von Gruhn, s. o. Kapitel IV. 11.).

Die hier vorgestellte Prototypen-Theorie bildet bei Harnischmacher einen wesentlichen Pfeiler für die Begründung der Wahl des didaktisch in den Blick zu nehmenden Menschen bzw. des primär zu berücksichtigenden Aspekts an ihm: das Subjekt in seinem Denken *in* Musik. Plausibel erscheint daran zunächst, dass natürlich unsere Wahrnehmung einer bestimmten Musik von vorgängigen Erfahrungen mit ähnlicher Musik (allerdings vermutlich ebenso mit *nicht* ähnlicher Musik, durch die sich die aktuell gehörte Musik erst als eine »bestimmte«

ausweisen dürfte) beeinflusst ist.[139] Das Problem bei der konkreten Ausgestaltung dieser Theorie ist allerdings weniger, dass sie höchst spekulativ bleibt, denn selbstverständlich arbeiten Theorien mit Hypothesen, die es dann zu prüfen gilt. Wenig zielführend ist es aber, sie zu einem – gleichsam anthropologischen – Faktum zu deklarieren und zu behaupten: »Prototypen bilden die empirische Basis für das Denken über Musik (Objektebene)« (ebd. 172). Die Theorie entbehrt nicht nur selbst der empirischen Absicherung, sondern dürfte auch – aufgrund des Anscheins von empirischer Objektivität, den sie verleiht – neue Mythen schaffen in Form von auf ihrer Basis getroffenen Aussagen. So zeigt eben weder die vorliegende Theorie, noch die in ihrem Zusammenhang zitierte von Gruhn (nach der musikalisches Lernen auf mentalen Repräsentationen beruhe), dass musikalisches Lernen nicht sprachlicher Art ist und dass die begriffliche Benennung auf solche nicht-sprachlichen Klangvorstellungen immer schon rekurrieren müsse.[140] Dies kann auch nicht gezeigt werden, da weder die Inhalte konkreter Klangvorstellungen selbst und erst recht abstrakte, generalisierende Klangvorstellungen (Prototypen) empirisch anders fassbar gemacht werden könnten, als in einem (vorsichtigen) Rückschluss aus beobachtbarem Verhalten (siehe zu den methodischen Problemen der neurowissenschaftlichen Musikforschung den Exkurs zu Gruhn, Kapitel IV. 11.). Die Dimensionen Klangfarbe, Harmonie, Form, Stil usw. sind nicht in den neuronalen Netzen eines jeden kulturierten Subjekts fest verankerte und empirisch ermittelbare Strukturen, sondern an einer abendländischen Musiktradition gewonnene – also: erlernte – musiktheoretische Kategorien, die die Schaffung von Ordnung im Sinne besagter »Hierarchie« erst ermöglichen. Dies charakterisiert nicht nur den impliziten Musikbegriff des Urhebers dieser Theorie,

139 Damit geht die Prototypentheorie in eine ähnliche Richtung wie die von Klaus-Ernst Behne angestellten Überlegungen zu »musikalischen Konzepten« als »Erfahrungskondensaten« (er unterscheidet zwischen Musik-Konzepten, Musiker-Konzepten und Hörer-Konzepten) (vgl. Behne 2005, 133f. Siehe dazu auch Schatt 2007, 75).

140 Dies gilt ganz unabhängig davon, ob die genannten Einsichten zutreffen oder nicht. Die Sprachlosigkeit musikalischen Lernens wäre aber als These, die Vorgängigkeit klanglicher Vorstellungen vor einer begrifflichen Fassung als pädagogisches Erfahrungswissen zu kennzeichnen.

sondern zeigt sehr anschaulich die Projektion dieses Musikbegriffs auf den Gegenstand der Untersuchung, der sich infolge dessen nach dem Bilde des Beobachters formt. Problematisch erscheint dabei insbesondere die Verlagerung von intentionalen Lernprozessen in den unzugänglichen Bereich des »Hintergrundes unseres Bewusstseins«, die Nicht-Berücksichtigung der Dimension zeitlicher Progressivität und damit in Zusammenhang der Frage, ob und wann aus »Prototypen« denn auch »Typen« werden können und sollen und ob dies alles mit Sprache, Kommunikation und Interaktion zusammenhängt oder nicht.

IV. 13.3.3. Lernen, Handeln, Wahrnehmen

Darüber hinaus stoßen wir bei Harnischmacher auf eine ähnliche Praxis, die wir schon bei Jank und Gruhn beobachtet haben: Lernen, Handlung und Wahrnehmung werden terminologisch nicht trennscharf verwendet. Zwar definiert Harnischmacher Handlungen als »Basisoperationen des Lernens« und Lernen als »eine Frage der Effektkontrolle von Ist-Soll-Vergleichsoperationen, an die sich motivationale und volitionale Prozesse zur weiteren Handlungsinitiierung anschließen« (ebd., 182). Doch heißt es weiter:

> »Unter Wahrung der kognitiven Autonomie lässt sich die soziale Orientierung musikbezogenen Handelns und Lernens mit Hilfe der Perspektivenübernahme fassen. Verstehen (als soziale Orientierung) und Begreifen (als kognitiver Prozess) beschreiben zwei Aspekte musikbezogenen Lernens, die idealiter korrespondieren« (ebd.).

Doch wie äußern sich »Begreifen« und »Verstehen« dann? Kann kognitiv »begriffen« werden, ohne sozial-orientiert »verstanden« zu haben? Wenn ja, könnte man wohl begreifen, ohne zu lernen (denn woher sollte dann das Wissen um die Soll-Werte kommen?). Wenn aber die »Perspektivenübernahme« tatsächlich bereits ein »anthropologische[s] Moment« (ebd.) darstellt und außerdem eine »soziale Orientierung musikbezogenen Handelns *und* [kursive Hervorhebung MS] Lernens« (ebd.) immer schon bereitstellt, hat man dann automatisch immer schon verstanden? Diese Unklarheiten resultieren wesentlich aus dem Bemühen, das Subjekt nicht nur als zentrale, sondern als einzige Instanz im Erkenntnisprozess zu setzen und in diesem Zuge die Rolle der Inhalte der handelnden, begreifenden, lernenden und verste-

henden Auseinandersetzung auszublenden. Zwar wird auf die kulturelle und soziale Dimension immer wieder verwiesen, doch wird sie kaum ernst genommen und findet nicht Einzug in das Modell musikalischen Handelns und Lernens. Auf diese Weise erscheint *der* Mensch als Idealtypus: Da er die Fähigkeit zu »Ist-Soll-Vergleichsoperationen«, zur »Unterscheidung auditiver Prozessgestalten« aufgrund seiner Kultivation und seiner neuronalen Prädisposition immer schon mitbringt, ist er bereits derjenige, der er sein soll. Lernen und Handeln sind dasselbe, weil beide an einem Ist- und einem Soll-Zustand orientiert sind, der sowohl vom Subjekt bereits gewusst wird, als auch von dem Wissenschaftler (Beobachter), der sich dessen empirischem »Sein« zuwendet. Es gibt kein »Anderes« (siehe Unterkapitel IV. 13.4.2.), was nicht in der »musikalischen Wirklichkeit«, in die Sozialsystem, Kultur und Medien das Subjekt eingeschlossen haben, bereits vorhanden wäre: Zwar münden erfolgreiche Ineinssetzungen von vorgestelltem Klang und produziertem Klang in »perseverierende Kognitionen« und in die Speicherung erfolgreicher Handlungsmuster im Gedächtnis (vgl. ebd., 163); zwar seien »Ist-Soll-Vergleichsoperationen keine statischen Größen, sondern entwicklungsfähig bzw. lernbar« (ebd., 172). Doch handelt und lernt das Subjekt allein im Rahmen dessen, was es in der Vergangenheit (vornehmlich seiner frühkindlichen Sozialisation, Musikalisierung und »Kultivation«) bereits erworben hat und was seine neuronalen Netze ihm erlauben. Denn die (ursprünglich hypothetisch angebotene) Leitdifferenz des Musikbegriffs mit der Unterscheidung von Geräusch, Sprache und Musik wird nach und nach zum anthropologischen Faktum hypostasiert:

> »Zumindest auf der molarsten Ebene der Klangdiskrimination scheint die Behauptung nicht zu gewagt, dass eine Dimensionierung diskriminativer Leistungen der Klangwahrnehmung mittels Geräusch, Sprache und Musik wahrscheinlich mit relativ geringer kultureller Varianz einhergeht« (ebd., 170).

Kultur erscheint hier nicht als ein durch den Menschen zu schaffendes Netz symbolischer Formen (Cassirer), sondern als seine Wahrnehmungsmöglichkeiten bedingende Voraussetzung. Dieses Subjekt dürfte also große Schwierigkeiten mit Phänomenen haben, die von dem ihm Bekannten und in Kultivationsprozessen Erworbenem differieren oder bereits die Wahrnehmung einer »Funktionsdominanz« von Musik er-

schweren bzw. nicht zulassen, wie z. B. Neue Musik.[141] Hier dürfte die bereits referierte Kritik Lessings an den neurowissenschaftlichen Ansätzen Gruhns und anderer greifen (s. o. Kapitel IV. 11.6.). Harnischmachers Aussage:

> »Das Modell unterscheidet dabei nicht, inwieweit sich ein Akteur an Soll-Werten orientiert, die er bei anderen beobachtet hat oder ob es sich dabei um Soll-Werte handelt, die er selbst entwickelt hat. Wesentlich ist hier, dass die antizipierten Zielvorstellungen, ob nun an konsensuellem Wissen oder an den Anderen orientiert, stets nur subjektgebunden aufgefasst werden können, denn die Vergleichsoperationen erfolgen nach systemspezifischen Bedingungen in kognitiven Systemen [Tschacher 1997]« (Harnischmacher 2012 [2008], 164),

zeigt, wie die qualitative Differenz zwischen formalen kognitiven Mechanismen und Inhalten ästhetischer Welterzeugung durch den spezifischen Zuschliff des Modells und seine axiomatische Formulierung verwischt wird. Das Lernmodell funktioniert allein aufgrund einer Vielzahl impliziter Voraussetzungen: Es beschreibt Lernen allein wahrnehmungspsychologisch und lagert Aspekte wie Sozialisation, Kultur, die Beschaffenheit der materialen Reizgrundlage sowie den Zusammenhang all dieser Aspekte über bloße Verweise aus. Eine »Philosophie der Musikerziehung« müsste jedoch gerade sowohl die Interdependenz der genannten Aspekte reflektieren, als auch die Rolle des Subjekts zwischen kognitiven Automatismen und Intentionalität, zwischen kultureller und sozialer Determination und Selbstbestimmung zumindest als Problem erkennen. Der Zusammenhang zwischen musikalischem Handeln, Musiklernen, musikalischer Wahrnehmung und Musikerleben wird dabei nicht hinreichend (begrifflich-definitorisch) präzisiert: Ist Musikerleben dem Musiklernen zeitlich vorgängig? Besitzt Musiklernen eine höhere Qualität als Musikerleben und worin besteht sie aus Sicht von a) Musikpsychologie, b) Kulturanthropologie, c) Musiksoziologie und welche musikpädagogischen Konsequenzen wären daraus zu ziehen? Wie unterscheiden sich musikalische Wahrnehmung, musikalisches Handeln und musikalisches Lernen? So steht das aktiv mental konstruierende Subjekt nicht nur dem kognitiv-

141 Es wäre interessant, diese Position gegenzulesen mit Veröffentlichungen, die gerade in der Auseinandersetzung mit dem Fremden große Potentiale für musikalische Bildungsprozesse sehen, wie z. B. Schatt 2009.

systemisch determinierten Subjekt, sondern auch dem Kultur schaffenden, dem in Kultur handelnden wie auch dem Kultur ausgesetzten Subjekt als fremdes gegenüber.

IV. 13.4. Das Selbst und das Andere: Subjektivität und Kultur

IV. 13.4.1. Subjekt und Kultur aus systemtheoretischer Sicht

Ein wesentliches Konstituierungsmoment für Harnischmachers Vorstellungen des Zusammenhangs von Menschenbild und Musikbegriff bildet ein gewisser »Eklektizismus«, dessen der Autor sich selbst bezichtigt, den er aber doch als unvermeidbar für eine Arbeit wie die seine herausstellt, der es »um die Beschreibung größerer Zusammenhänge zwischen Mensch, Musik, Medien usw.« (Harnischmacher 2012 [2008], 41) gehe. Das methodologische Setting führt allerdings gerade an dem nun zu untersuchenden Punkt der Darstellung (dem Versuch der Anbindung der subjektiven Wahrnehmungsebene an kulturelle Überlegungen) zu einer gewissen Inkonsistenz in der Integration der herangezogenen Theorien.

Die Konstruktion von Musik auf der Subjektseite wird nach Harnischmacher möglich durch die Fähigkeit zur Unterscheidung, wobei er sich auf distinktionstheoretische Überlegungen insbesondere von Rodrigo Jokisch und Siegfried J. Schmidt bezieht. Im Anschluss an letzteren und um der Gefahr eines Subjektivismus zu entgehen wird das Subjekt bei Harnischmacher immer als »kulturiertes Subjekt« (ebd., 114) gedacht, dessen Unterscheidungsmanagement gesellschaftlich eingebunden und mit einem »Programm von Kultur« verknüpft sei (vgl. ebd.). So erfolge die Konstruktion von Musik vor dem Hintergrund der Leitdifferenzen Musik/Sprache/Geräusch zwar auf der Ebene des kognitiven Systems, verweise darüber hinaus aber auch auf ein »kulturelles Selbst«, zu dem sie ein »Fenster« darstelle (ebd., 115, s. u. Kapitel IV. 13.4.2.). Zwar sei »das recht abstrakte Sozialsystem Musik in seinen Konkretionen nicht vom Menschen in der Gesellschaft zu lösen« (ebd., 105). Doch werden musikalischer Fortschritt und das Problem der Werktreue als weitgehend »subjektlose« Vorgänge im »Kunstsystem« gedacht, in welchem ein »Unterscheidungsmanagement[...] zwischen Kunst/Nichtkunst sowie hohe Kunst/geringwertige Kunst« am Werke sei (z. B. ebd., 104). Musik hingegen wird als eigenes

»Sozial- und Symbolsystem« gesehen (ebd., 80). Das Verhältnis von Subjekt, Musik und Kultur wird mit »strukturellen Kopplungen« – hergestellt vor allem durch mediale Vermittlung – beschrieben: »Die Subjektebene bleibt über die Erwartungen und Bewertungen hinsichtlich einer wahrgenommenen Situation an deren Material- bzw. Objektebenen gekoppelt und ist damit auch kulturell orientiert« (ebd., 132). Demnach ist allerdings die Sinnproduktion entweder – entgegen der oben referierten Aussagen zu musikalischer Wahrnehmung und Lernen als im kognitiven System ablaufenden Prozessen – doch nicht allein Angelegenheit des Subjekts, oder die strukturelle Kopplung findet zeitlich nach ihr statt. Dies ist aber unwahrscheinlich, da bereits die Unterscheidung auditiver Prozessgestalten laut Harnischmacher von einem kulturierten Subjekt ausgeht. Wenn die Materialebene von Musik dagegen das Resultat von kulturellen Konstruktionsprozessen sein soll, müsste geklärt werden, auf welche Art und Weise diese Prozesse der Musik Ordnungen und Regelhaftigkeiten einschreiben konnten und wodurch Schnittmengen zwischen den individuellen Konstruktionen möglich sind: auf der Basis der Beschaffenheit der physikalischen Reizgrundlage, durch die Ähnlichkeit der menschlichen neuronalen Netze, mit Hilfe von Verständigung in Verbindung mit gemeinsamer Kulturation und Sozialisation; und – wenn letzteres der Fall sein soll: warum kann die Materialebene von Musik dann von manchen Subjekten re-konstruiert werden, und von manchen nicht (vgl. 131)? Doch Harnischmacher führt weiter aus:

> »Die grundlegende Fähigkeit zum Musikerleben, zur Konstruktion (der Funktionsdominanz) von Musik, lässt sich als kulturanthropologische Konstante auffassen. Gleiches gilt für die subjektive Symbolisierung und für weiteres sinnvolles Handeln in diesem Bereich« (133).

Doch wenn die Fähigkeit zum Musikerleben eine kulturanthropologische Konstante ist: Warum sollte man dann noch erzieherisch, d. h. didaktisch-intentional »von außen« auf das Subjekt einwirken wollen? Die Frage kann aufgrund der fehlenden begrifflichen Differenzierung zwischen Musikerleben-, Musiklernen und musikalischer Wahrnehmung, aber auch aufgrund der Formatierung von Kultur lediglich als Prozess bzw. Programm, nicht beantwortet werden (s. o.). Gleiches gilt folglich für die Frage, ob die »Kultivation«, die das zugrunde ge-

legte Subjekt bereits erfahren haben soll, ein Resultat ist von Musikerleben, musikalischem/musikbezogenem Handeln, musikalischem/musikbezogenem Lernen, oder von all dem? Die Prämissen der Untersuchung reproduzieren sich in ihren Ergebnissen, wodurch auch Sein und Sollen des Subjekts nicht wesentlich zu differieren scheinen. Vielmehr erscheinen Mensch und Musik in einen autopoietischen Zyklus ohne erkennbaren Anfang und Sinn eingebunden. Für diesen Zusammenhang scheint es geboten, die Metapher von »Musik als Fenster zum kulturellen Selbst« eingehender zu analysieren, derer sich Harnischmacher häufig in verschiedenen Zusammenhängen bedient und die er für die Verknüpfung von subjektiver und intersubjektiver Ebene seiner Theorie fruchtbar zu machen versucht.

IV. 13.4.2. »Musik als Fenster zum kulturellen Selbst«

In Verbindung mit der normativen Dimension der Zielsetzung von Musikunterricht wird diese Metapher so erklärt:

> »Gemeint ist damit ein Unterschied zu Geräusch und Sprache, wobei Musik gerade als nicht-semiotisches Ereignis nahe legt, dass damit ein höheres Potential zur subjektiven Symbolisierung einhergeht, wodurch sich gleichsam der Spielraum zur Selbstsozialisation erweitert. Selbstsozialisation verläuft über Medien und damit auch stets rückgekoppelt in Kulturen. […] ein kulturelles Selbst meint ein identitätsbildendes Moment der Kultivation und verweist auf die Beobachtung, dass sich das ›Selbst‹ stets in soziokulturellen Kontexten entwickelt« (ebd., 217).

Harnischmacher scheint hier unausgesprochen von der Idee einer »absoluten Musik« auszugehen, die größere oder andere Räume der »subjektiven Symbolisierung« eröffne, als andere »Ereignisse« (Geräusch und Sprache, oder eine – hier nicht vorgesehene – Kombination dieser drei Momente) dies tun. Freilich wird dabei nicht nur die Sprachgebundenheit vieler Musiken, sondern auch von Sozialisations- und Kultivationsprozessen selbst ausgeblendet.[142] Der Musikbegriff bleibt

142 Harnischmachers Überlegungen weisen nur auf den ersten Blick Berührungspunkte mit Kaisers Begriff musikalischer Erfahrung auf. Dieser rekurriert zwar zunächst auf Hans Robert Jauß' Bestimmung einer idealen autonomen Kunst, die dem Betrachter den »›Selbstgenuß im Fremdgenuß‹« in einem »›Wechselspiel[...] der Erfahrung seiner selbst in der Erfahrung des An-

dennoch schwer fasslich: Schließlich kann der Mensch scheinbar (s. o. Kapitel IV. 13.3.2.) besser durch das »Fenster« hinaus (oder hinein?) sehen, wenn er »in«, und nicht »über« Musik denkt. Harnischmacher will daher »musikpädagogisches Handeln nicht nur an einem Denken über Musik, sondern vor allem an einem Denken in Musik« ausrichten, da ein »so verstandener Musikunterricht« die »Perspektive der Lernenden« verstärkt berücksichtige (ebd., 13).[143] Wie Musik dann aber gleichzeitig ein »Symbol*system*« und Ergebnis »subjektiver Symbolisierung« sein kann; ob es egal ist, ob sie erlebt oder empfunden, »benannt« und verstanden, konsumiert oder kontrovers diskutiert wird; ob der zugewiesene Sinn beliebig ist, oder sich erst einem »Denken über Musik« stellen muss oder ob er mit dem Material überhaupt noch etwas zu haben muss: Dies alles wird deshalb nicht beantwortet, weil Musik als kulturelles Phänomen, als Inhalt von Bedeutungszuweisungen, als historisches Dokument, als Form, als Träger von Gehalt, Aussage, Ausdruck usw. gar nicht thematisiert wird. Sie existiert allein als bereits »unterschiedene«, »auditive Prozessgestalt« in der Vorstellung des Subjekts, die freilich in kommunikativen und interaktiven Kontexten verbalisiert und zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen werden kann, deren kulturelle und historische Dimension jedoch – mit dem Verweis auf Pluralität und die Normsetzungsproblematik in der Postmoderne (vgl. 237–240)[144] – nahezu egalisiert wird. Es setzt sich fort, was wir schon im Zusammenhang mit Rauhe/Reinecke/Ribke angedeutet haben: In dem Maße, wie der Mensch in seinem vermeintli-

deren‹« (Kaiser 1992, 102) ermögliche, was sich dann auch später im »reflexiven Charakter« und der »Ichaffiziertheit« (ebd., 110f.) in Kaisers eigener »Phänomenologie musikalischer (ästhetischer) Erfahrung« ausdrückt (ebd., 108). Doch tritt bei Kaiser zu dieser dyadischen Relation (wobei selbst fraglich ist, ob von einer solchen bei Harnischmacher überhaupt die Rede sein kann, schließlich kommt das »Andere« bzw. gar das »Fremde« in seinem Material- sowie Objektbegriff kaum zur Geltung) immer die »Mitteilung – als für die ästhetische Erfahrung konstitutive[s] Moment« hinzu als Folge einer »immanente[n] Subjekt*überschreitung*« (ebd., 102, kursive Hervorhebung MS).

143 Zwar wird damit an Antholtz' Forderung nach einem »Unterricht in Musik« statt einem Unterricht »über Musik« erinnert, doch ist anderes gemeint, wie wir aus den folgenden Betrachtungen zu Harnischmachers Didaktik ersehen können.

144 Vgl. zu dieser Problematik z. B. Pfeffer 1998 und Schatt 2007, 121–124.

chen »Sein« als Urheber der formalen Prozesse seines musikalischen Innenlebens immer stärker empirisch in den Blick genommen wird, wird der Musikbegriff bezüglich der Inhalte menschlicher Vorstellung von Musik zunehmend indifferent und verliert seine normative Orientierungsfunktion. Dies betrifft nicht nur die Unterscheidung von Stilistik, Komplexität, ästhetischem Gehalt oder historischer Geltung: Die Fokussierung auf die formalen Prozesse menschlicher auditiver Gestaltgenerierung lassen es zunehmend nebensächlicher erscheinen, welche Gestalt in der Vorstellung wie generiert wird bzw. werden soll und warum.

Das Verhältnis von Mensch und Musik wird hier also zunächst auf zwei Ebenen verortet: Das Material liefere dem Subjekt Anlass zur mentalen Konstruktion als sinnhaft verstandener »Prozessgestalten«, eine Leistung, die ihm anthropologisch eigen sei und die kulturell stabilisiert worden sei und noch werde. Denn auf einer – übergeordneten, aber gleichermaßen abstrakten – Ebene unternehme das Subjekt diese Prozesse in einem kulturellen Kontext, womit sie als eingebunden in verschiedene Systeme (Symbolsystem Musik, Kunstsystem, Sozialsystem usw.) erscheinen. Der Zusammenhang von wahrnehmendem Subjekt, Material und Kultur wird bei Harnischmacher jedoch verunklart durch fehlende Begriffsdefinitionen, erkenntnistheoretischen Eklektizismus und die Kombination von Aussagen heterogener disziplinärer Provenienz (was sich insbesondere zwischen neurobiologischer Fundierung und kulturell-konstruktivistischer Reflexion zeigt). Eine Behauptung wie diejenige, dass »sich mit der subjektiven Symbolisierung das Tor zur gesamten Vielfalt der subjektgebundenen Erfahrungen: zur Subjektivität« (ebd., 133) öffne, verweist den Menschen für die Konstruktion von Sinn an sich selbst. Der Mensch erblickt durch das Fenster der Musik dasjenige, was er selbst schon ist: Das Fenster entpuppt sich als Spiegel.[145] Die Theorie marginalisiert die konstitutive Rolle von außersubjektiv lokalisierbaren Faktoren (nur scheinbar: »zugunsten des Subjekts«), obwohl z. B. Kersten Reich dieser bereits 1996 mit der Unterscheidung von »Anderem« und »anderem« Rech-

145 Zum Aspekt der Spiegelung als eines vermeintlichen Vermögens von Kultur vgl. erneut Schatt 2004, 323f.

nung getragen und sie in seinen konstruktivistischen Ansatz aufgenommen hat.[146] Peter V. Zima weist dem Prozeß der Identitätssuche […] deshalb dialogischen Charakter« zu, »weil er stets auf den anderen und das Andere ausgerichtet ist« (Zima 2000, XII). Die »individuelle Subjektkonstitution« wird bei ihm immer auch als »Auseinandersetzung mit Alterität« verstanden (ebd.). Zwar ist auch bei Harnischmacher von der Bedeutung von »Differenzerfahrungen« (Harnischmacher 2012 [2008], 241) für die Initiierung von Lernprozessen die Rede, doch findet dieser Aspekt des »Anderen« (Differenz wozu? Und wie sollte mit ihr umgegangen werden?) weder Einzug in den Musikbegriff, noch in die Modelle von Handeln und Lernen. Vielmehr wird er im Akt der Ist-Soll-Vergleichsoperationen mit dem Verweis auf »Kultivation« bzw. »Kulturation« immer bereits vorausgesetzt. Dass aber Kulturation auf ein vergangenes Lernen an und mit musikalischem Material (also an Anderem), von Regelhaftigkeiten und Ordnungen (also von Anderem) verweist, die das Subjekt eben nicht von vornherein kennt, sondern sich erst selbsttätig, aber in sozialen Kontexten (mit Anderen) aneignen muss, wird kaum berücksichtigt. Wenn aber dieses »Andere« allein in dem Moment der »Perspektivenübernahme« aufgehen soll, wäre zu fragen, worauf sein Anderssein beruht, wenn es doch ebenso kulturell und neuronal bedingt sein soll wie das Subjekt selbst.

Bereits Adorno wusste um die Schwierigkeiten einer versuchten Ineinssetzung von Subjekt und Objekt, die paradoxer Weise gerade aus dem Bemühen um die Vermeidung einer eklatanten erkenntnistheoretischen Problematik entspringen. Doch gelte es, gerade die »Nichtidentität im Erkenntnisprozess« wachzuhalten und auszuhalten:

146 »Der Andere, der uns als Anderer außen gegenübersteht, wird bei mir stets groß geschrieben, als anderer, wie er vermittelt über innere Bilder und mein Begehren erscheint, stets klein. […] Wenn ich meiner Partnerin gegenübertrete, dann sehe ich sie immer durch einen Horizont meiner Vorstellungen (Imaginationen), die mit Begehren, Wünschen, Erwartungen verbunden sind. Ich sehe sie als andere. [...] Äußert sie sich hingegen als Partnerin, dann bemerke ich die Differenz zwischen meinem Bild von ihr (a) und ihren Äußerungen (A), sie erscheint dann als Andere, die unabhängig von mir existiert und ein eigenes Wesen ist. Als große Andere kann sie mein imaginäres Bild (a) beeinflussen und verändern« (Reich 1996, X).

> »Der notwendigen und schmerzlichen Anstrengung des Subjekts obliegt es, den Unterschied zwischen dem sogenannten subjektiven Anteil der geistigen Erfahrung und ihrem Objekt zu bezeugen, statt ihn verschwinden zu lassen« (Adorno: Negative Dialektik, zitiert bei Busch 1992, 17).

Ebenso hätte ein genauerer Blick auf Kersten Reichs Ansatz und die Berücksichtigung seiner von Mead übernommenen Unterscheidung von »I«, »Me« und »Self«[147] möglicherweise zu einer Differenzierung der diffusen Rede vom »kulturellen Selbst« beitragen können. Das Problem des »Anderen« wird jedoch bereits auf theoretisch fundamentaler Ebene ausgelagert: Während Musik »Fenster zum kulturellen Selbst« sein soll, sei Sprache ein »Fenster zu Anderen« und Geräusch ein »Fenster zur Umwelt« (Harnischmacher 2012 [2008], 21). Musik hat hier als kulturanthropologisch bedingter empirischer Prozess im Kopf des Subjekts zunächst nichts mit »Anderen« oder mit »Umwelt« zu tun und soll es auch nicht haben. »Der Andere« und mit ihm die Sprache selbst sind diesem Vorgang nachgeordnet, mehr noch: Da Musik sich erst aus der fundamentalen Unterscheidung von Geräusch und Sprache konstituiert (s. o.), wird nicht nur eine Musik schwer vorstellbar, die allein aus Sprachlichem und Geräuschhaftem verfasst ist, sondern es wäre auch aus logischen Gründen nahezu unmöglich, dass unser Sprechen irgendetwas mit Musik zu tun haben könnte. Verständigung hätte damit nicht nur ihren Gegenstand, sondern auch ihren Grund verloren.

147 Dort ist das »Andere« im »Eigenen« stets mitbedacht. Reich veranschaulicht Meads Kommunikationsmodell in einem Schema (vgl. Reich 1996, 77): Während das »I« sich »in der Handlung seiner bewusst« werde und auf das »Me« reagiere, welches sich »unter Einfluß von Anderen als Haltung« entwickle, leiste das »Self« die »Integration der wechselseitigen Beziehungen« zwischen der »Rolle des ›I‹ in Übereinstimmung mit der Übernahme der Rolle anderer im ›Me‹« (alle Zitate ebd.).

IV. 13.5. Das verantwortliche Subjekt aus einer Lern-Lehr-Perspektive

IV. 13.5.1. Ziele, Inhalte und Methoden »subjektorientierten Musikunterrichts«

Harnischmachers Ausführungen zur Musikdidaktik orientieren sich an Ansätzen der konstruktivistischen Pädagogik, insbesondere derjenigen von Kersten Reich (2002) und Horst Siebert (2001) sowie Gerald A. Straka und Gerd Macke (2002), ferner weiterhin – wie das Buch insgesamt – an Siegfried J. Schmidts »Soziokulturellem Konstruktivismus«. Vor dem Hintergrund eines veränderten Bildes von Lernen forderten die Genannten neben einem »Wechsel von der Vermittlungs- zur Aneignungsperspektive in der Lehr-Lern-Forschung« (Harnischmacher 2012 [2008], 184) eine verstärkte Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden im Unterricht.[148] »Subjektorientierung« ist für Harnischmacher eine »reflexive Haltung« (ebd., 186), die sich an einem Modell von »Reflexionsniveaus musikalischer Wirklichkeit« orientieren soll. Dieses unterscheidet die vier Stufen 1. Aktualgenese, 2. Situation, 3. Alltagstheorie, 4. Wissenschaft. Zusätzlich zum zunehmenden Abstraktionsgrad grenzen sich diese durch die Differenzmerkmale Pluralität, Literalität und Normativität ab (vgl. ebd., 192). Ein pädagogisches Handeln müsse eigene Wertorientierungen und wissenschaftliche Diskurse reflektieren, um »verantwortungsvoll« zu sein (ebd., 202). Ungeklärt bleibt jedoch die Gewichtung der einzelnen Reflexionsebenen: Harnischmacher betont den Vorteil »situationsnahe[r] Reflexionsniveaus«, der sich in der »potentiellen Handlungsorientierung, der raschen Entscheidungsbereitschaft« (ebd., 190) usw. erwiesen. Doch sei es notwendig, von dieser unteren Reflexionsstufe noch einen Schritt zurückzutreten, was laut Autor in den meisten Fällen auf dem Niveau pädagogischer Alltagstheorien geschehe. Diese bloße – und noch dazu nicht belegte – quantitative Vorherrschaft von Alltagstheorien verleitet den Autor zu dem Kurzschluss, dass dies auch so sein müsse und die Wissenschaft als einzige normative Instanz ausgedient habe. Dies wird freilich positiv formuliert:

148 Zur generellen Problematik dieses Unterfangens angesichts einer notwendigerweise idealtypischen Verfasstheit jeder noch so reflektierten Vorstellung von »dem Schüler« vgl. Schatt 2008, 167–171.

> »Erkennt man trotz aller Bedenken an, dass ein wissenschaftsorientiertes Reflexionsniveau im Vergleich zu den Alltagstheorien noch am ehesten die Chance bietet, über internalisierte Programmanwendungen hinaus die kulturelle bzw. kulturierte Wertorientierung zu hinterfragen, dann ist damit ein weiteres Argument dafür gewonnen, das pädagogisch-professionelle Reflexionen nicht ausschließlich, aber immer auch bis zu einem gewissen Grad an wissenschaftlichen Diskursen orientiert sein müssen« (ebd., 202).

Auch mittels der drei genannten Differenzmerkmale rückt der Autor der Wissenschaft zu Leibe:

> »Über die Charakteristik ihrer Differenzierungsleistungen wurde behauptet, dass Pluralität und Literalität in Richtung Wissenschaft nahezu stetig zunimmt. Für das Konstrukt ›Normativität‹ wird nun eine gegenläufige Entwicklung angenommen: Normativität nimmt in Richtung Wissenschaft vergleichsweise ab. Gemeint ist damit, dass die Normativität in ihrer normativen Kraft eher auf den situationsnahen Reflexionsebenen, etwa im tatsächlichen Interagieren, handlungsleitend wirkt. Genauer gesagt, relativiert sich Normativität in Richtung Wissenschaft, wodurch Normativität über normative Inhalte explizit und damit kritisierbar wird. Literalität liefert die mediale Basis wissenschaftlicher Normkonstruktionen, die im Zuge der Pluralität doch meist nur als vorläufig anzusehen sind« (ebd., 202).

Hier scheint sich Harnischmachers Perspektive auch seinen Erfahrungen im Schuldienst zu verdanken: Sie ist zwar einerseits geprägt von einer Opposition gegen bildungspolitische Standardisierung musikbezogener Inhalte, welche die »Pluralität ästhetischer Orientierungen« (ebd., 204) einzuschränken drohten. Darüber hinaus artikuliert sie jedoch eine affirmative Haltung gegenüber einem Aufweichen von Verbindlichkeiten bedingt durch fachdidaktische postmoderne Pluralität und eines damit einhergehenden Legitimationsverlusts von Wissenschaft als normgebende Instanz gegenüber Alltagstheorien, Individualkonzepten und vermeintlichen Schülerinteressen. Ein subjektorientierter Musikunterricht sei vielmehr um die Bereitstellung »besonderer Lösungen« auf der Basis einer bestimmten musikpädagogischen Grundhaltung bemüht (ebd., 205). »Musikalische Wirklichkeit« sei auf allen genannten Reflexionsniveaus mit Blick auf die Subjekte und auf das pädagogische Prozessgeschehen zu reflektieren (vgl. 206f.). Damit meint Harnischmacher, »die Entwicklung der Subjekte durch Lernen,

der Kommunikation und Interaktion im Unterricht usw.« im Auge zu behalten und den Lehrenden als Beobachter mit der Aufgabe zu begreifen, »mit den unterrichtsbestimmenden Entwicklungen Schritt zu halten und sich den veränderten Ausgangslagen anzupassen« (208). Diese Bestimmungen sind zunächst nicht nur als rein formal, sondern auch als trivial zu kennzeichnen. Flexibilität und die Fähigkeit zur angemessenen Reaktion auf (möglicherweise heterogene) schülerische Entwicklungen,[149] auf unterrichtliche Kommunikation und Interaktion dürften idealtypische Vorstellungen aus pädagogischen Alltagstheorien seit spätestens den 70er Jahren abbilden. Interessant ist vielmehr, zu beobachten, wie das Bild des autonomen Subjekts die Normsetzung von außen nicht verändert, sondern ablöst: Statt einer Standardisierung wird mit Meinhard Ansohn (2003) eine verstärkte Binnendifferenzierung im Unterricht empfohlen (ganz ähnlich wie bei Gruhn, siehe Kapitel IV. 11.), die von der »›Kompetenz des Einzelnen‹« (Harnischmacher 2012 [2008], 205) ausgeht.

Vor dem Hintergrund dieser »reflexiven Grundhaltung« sollen bestimmte Ziele und Inhalte mittels bestimmter Methoden im Musikunterricht verwirklicht werden. Harnischmacher unterscheidet eine molekulare und eine molare Zielebene: Während erstere den praxialen »Nahbereich des Musikunterrichts« umfasse und »konkrete Handlungsschritte zur Beantwortung der Fragen, was man in der Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit behandelt und wie man dazu vorgehen will« (209) abwäge, korrespondiere letztere stärker mit »den Erziehungs- und Wissenschaftssystemen« und stelle einen übergeordneten Zusammenhang her zu allgemeinen Aufgaben von Schule (vgl. ebd., 210f.). Als normatives Leitmotiv unterrichtlichen und erzieherischen Handelns nennt Harnischmacher »Verantwortung«. Während die Grundbefähigung zu einer Erzeugung musikalischer Wirklichkeit als »Fenster zum kulturellen Selbst« in der Regel bereits im Zuge von Kultivation grundgelegt sei, seien sehr wohl »Entwicklungschancen und -notwendigkeiten« auszumachen, »die die »(Selbst-)Verantwortung von Prozessen der Kultivation, subjektiver Symbolisierungen, musikbezogenen Lernens usw. angehen« (ebd., 224). Dies geschehe

149 Harnischmacher differenziert nicht zwischen Entwicklung und Lernen, ähnlich wie Jank (siehe Kapitel IV. 10.).

fachspezifisch durch die Ermöglichung von »Kompetenzerleben« (ebd., 226) und die Befähigung zu einer »›angemessene[n]‹ Fähigkeitswahrnehmung« nach Maßgabe von Verantwortung (ebd., 227). Es geht Harnischmacher also um einen Kompetenzbegriff, der nicht an Zuschreibungen von »außen« durch Pädagogen, sondern an Selbstzuschreibungen von Schülern interessiert ist. Gleichwohl bedürfe »Kompetenzerleben« performativer Akte und sei an »beobachtbares kompetentes Musikhandeln« gebunden (ebd., 226). Der Gefahr von Willkür soll durch die Bindung an die übergeordnete Zielebene i. S. einer Orientierung an »Verantwortung für den Gebrauch von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst« (ebd., 227) begegnet werden. Die Kompetenz, die erlebt werden soll, stellt Harnischmacher dar als ein interdependentes Bezugsystem der Bereiche Handlungskompetenz (»den Erwerb und die Anwendung musikalischen ›Könnens‹, beobachtbar als reflektierte Aktivitäten)«, Reflexionskompetenz (als Erwerb und Anwendung musikbezogenen Wissens und ein »Denken *über* Musik«), soziale Kompetenz (bezogen auf »die Förderung von musikbezogenen Perspektivenübernahmen in praxisorientierten Kommunikationen und Interaktionen«) sowie psychomotorische Kompetenz (»die Entwicklung und Förderung der körperlichen Aktivität des Denkens in Musik«) (alle Zitate ebd., 228–233). Bereits die Zugrundelegung von Kompetenzbereichen statt eines Kanons von Inhalten und Gegenständen deutet auf eine stärkere Gewichtung musikalischen Könnens und Handlungswissens gegenüber einem sprachlich verfassten Wissen hin und wird durch die vorgelegte Taxonomie der Bereiche bestätigt: »Sprachliche Kommunikation spielt zweifellos in allen Unterrichtsphasen eine gewisse Rolle, tritt aber gegenüber dem ›Denken in Musik‹ in den Hintergrund« (235). Gleichwohl solle die Methodik im konstruktivistischen Sinne durch die Merkmale »Pluralität« und »Prozessorientierung« gekennzeichnet sein und den (von Kersten Reich vorgeschlagenen) Prinzipien der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion folgen. Während »Konstruktion« insbesondere auf die Ermöglichung von Selbsttätigkeit ziele und immer den praktischen Anwendungsbezug zu erwerbenden Wissens im Auge behalten solle, gehe es bei der Rekonstruktion um die Befragung »jegliche[r] musikalische[n] Objektivation auf ihre historischen Gehalte (ebd., 244). De-

konstruktion gleiche dagegen »einer konstruktiven Kritik, die über den Versuch von mehrperspektivischen Sichtweisen im Verlauf eines pädagogischen Geschehens einen evaluativen Prozess in Gang setzen will« (ebd., 245), um ein anderes Verstehen von Werken z. B. durch ihre computergestützte Nachproduktion zu ermöglichen.

IV. 13.5.2. Musikpraktische Kompetenz und Normproblematik

Die didaktischen Überlegungen sind also sehr offen gehalten. Die Prinzipien »Konstruktion«, Rekonstruktion« und »Dekonstruktion« verweisen zwar auf die Bedeutung einer sprachlichen Verständigung, allerdings steht diese Forderung in einem nicht eingehend geklärten Verhältnis zu dem primären Anliegen: der in musikalischer Praxis zu leistenden Förderung des »Subjekts mit seinem Denken in Musik«. Der Einzelne ist hier möglichst differenziert in seinem selbsttätigen Musikhandeln zu berücksichtigen mit dem Ziel, dieses zu einem von ihm selbst als kompetent wahrgenommenen Handeln werden zu lassen. Offensichtlich ist hierbei das Problem der Normsetzung: Wie kann der Schüler die Kompetenz entwickeln, sich selbst Kompetenz zu attribuieren und woran soll er diese Attribuierung orientieren, wenn alle sich ständig nur an ihm orientieren? Ob auch eine – wie auch immer geartete – *Anleitung* durch den Lehrer eine Rolle spielen sollte und welche, wird nicht problematisiert. Und selbst wenn der Lehrende Orientierender sein soll (was nach dem Gesagten schwer zu verwirklichen sein dürfte), stellt sich ihm die Normproblematik gleichermaßen, schließlich kann er – da sprachliche Reflexion eine untergeordnete Rolle spielen soll – Rückschlüsse über das Denken seiner Schüler in Musik nur aus ihrem Verhalten ziehen.[150] Hermann J. Kaiser, der die Bedeutung der Selbstattribution (Evaluation) von Kompetenz durch den Schüler 2001 ins Spiel gebracht hatte, unterscheidet aus gutem Grund kompetentes Handeln im Hinblick auf drei verschiedene instrumentelle Praxen: Bildung-, Gebrauchs- und Verbrauchspraxis (vgl. Kaiser 2001, 9f.). Im Begriff musikalischer Bildung sei dabei immer ein Regulativ mitgedacht, welches nicht nur fordere, dass der Mensch »die Konturen seines Bildes von Musik erweitert« im Wissen um die prin-

150 Dieses Problem begleitete bereits die didaktischen Ausführungen von Rauhe/Reinecke/Ribke (s. o. Kapitel IV. 9.)

zipielle Unabschließbarkeit des Prozesses und um die Relevanz dieses Bildes für sich. Sondern es gehe auch darum, dieses Bild »anderen gegenüber zu rechtfertigen, zu verantworten und – falls nötig – auch zu verteidigen« (ebd., 9). Kompetent handeln heiße darüber hinaus, »nach *zwei* Seiten angemessen: im Hinblick auf sich selbst und *im Hinblick auf Musiken* – handeln zu können« (ebd., 10; kursive Hervorhebungen MS). Das durch die Formulierung »im Hinblick auf Musiken« angedeutete Normativitätsproblem wird aber auch von Kaiser nicht gelöst. Von Harnischmacher wird es mit dem Verweis auf die stets zu berücksichtigende »Pluralität« ausgeklammert: Letztlich dürften daher die Planung von Unterricht und Bewertung von Schülerleistungen also auf der Beobachtung von musikalischen Praxen beruhen, welche dann und nur dann, wenn die Schüler sie infolge einer »Differenzerfahrung« als defizitär wahrnehmen, nach Maßgabe der persönlichen Vorstellungen des Lehrers modifiziert werden können – natürlich nur, wenn die Schüler seine Vorstellungen als Orientierungsmaßstab gelten lassen. An diesem Punkt zeigt sich, wie eng Fragen des Menschenbildes tatsächlich mit dem Musikbegriff zusammenhängen: Die intendierte Abkehr von einer – als restriktiv empfundenen – Fremdattribution von Kompetenz und die Einsetzung des Schülers als Erkunder der Bedeutung von Musik für die eigene Lebenspraxis (ebd., 9) führt unweigerlich zu Fragen der Orientierung dieser Erkundungsreise: Was soll er in Bezug auf welche Musik wissen und können? Wenn der sich Bildende »bereits Bekanntes zu Unbekanntem in Bezug« setzen soll (ebd., 9): Wann kann eine Musik als »bekannt« bezeichnet werden, wann lohnt das Kennenlernen und warum? Und was ist zu tun, wenn der Schüler die Kenntnis von Techno-Musik für seine »Lebenspraxis« für vollkommen ausreichend befindet?[151]

Ähnliche normative Fragen stellen sich für uns auch bezüglich Harnischmachers Einforderung der Fähigkeit zur »Perspektivenübernahme«: Welche Perspektive ist maßgeblich und wodurch ist dies gerechtfertigt? Artikuliert sich in einem Musikstück die Perspektive des Komponisten und wenn ja: Sollte man versuchen, das Stück nach sei-

151 Das durchaus respektable Bemühen um »Schülerorientierung« gerät hier zum Mythos, da die inhaltliche Füllung dieser letztlich rein formalen Bestimmung ausbleibt. Vgl. hierzu Schatt 2008, 207f.

ner Maßgabe konstruieren? Oder nach Maßgabe der viablen Kommunikation mit anderen Subjekten (z. B. in einer Klasse)? Oder i. S. eines musikwissenschaftlichen *common sense*? Als Antwort finden wir:

> »Ob ein Musikstück als gelungen zu bezeichnen ist, entscheidet sich in den dafür relevanten Diskursen und nicht aufgrund eines ontologischen Gehalts, einer wie auch immer gearteten Materialität, die dann als Sachanspruch (miss-) verstanden wird. Ohne diesen ›ontologischen Anker‹ rückt in einer musikpädagogischen Reflexion die Perspektive der Lehrenden mit ihren je eigenen Wertorientierungen in den Mittelpunkt. In der Formulierung von Verstehensansprüchen sind Lehrende gleichsam Normanwender und Vertreter von Normen, nicht bloß deren Verwalter« (ebd., 202).

Der Lehrende ist letztlich also doch als »Orientierender« die Instanz, die den »Orientierten« (den Schülern) i. S. Gebhard Ruschs Verstehen attribuiert oder auch nicht. Doch woher gewinnt dieser selbst die Normen, die er vertreten soll, wenn nicht in der Auseinandersetzung mit dem musikalischen Material oder i. S. einer Übernahme aus der Wissenschaft (vgl. 202)? Die Antwort wird nach Harnischmacher in den meisten Fällen lauten: aus der situationsgebundenen Reflexion der konkreten unterrichtlichen Interaktion und Kommunikation vor dem Hintergrund subjektiver pädagogischer Alltagstheorien (sowie eventuell, aber in nicht weiter bestimmtem Umfang: an Wissenschaft, vgl. ebd., 189–191).[152] Die Bemerkung Schatts, dass mit »schülerorientiert« nur ein Unterricht bezeichnet werden könne, »in dem nicht nur auf jede Planung und Steuerung seitens einer Lehrperson weitestgehend verzichtet wird, sondern auch jeder Einzelne die Inhalte seine Selbstkonzepts zur Geltung bringen kann« (Schatt 2008, 168), wird zunächst

152 Damit ist anderes gemeint als bei Stefan Orgass, in dessen »Kommunikativer Musikdidaktik« zwar »im Rahmen einer gemeinsam mit den Lernenden durchzuführenden Themenfindung die durch die Schülerinnen und Schüler gefundenen Gegenstände und ihre Kontexte durch Lehrerinnen und Lehrer komplementär ergänzt werden« sollen (Orgass 2009, 253), diese Lehrenden sich aber, um eine derartige »›komplementäre[...] Kontextualisierung‹« (ebd.) leisten zu können, »zu jener Komplexität reflektiert verhalten müssen, die sich im Zusammenhang mit der Idee musikalischer Bildung in europäischer Perspektive ergibt« (ebd., 254). Der Frage, »was denn die Schülerinnen und Schüler lernen sollen« (ebd., 253f.), soll also durchaus mit Blick auf pädagogische, kulturwissenschaftliche, musikwissenschaftliche, auch durchaus politikwissenschaftliche Forschung ergebnisorientiert nachgegangen werden.

scheinbar eingelöst, aber am Ende doch wieder kassiert. Dies liegt vor allem daran, dass nicht eingehender darüber nachgedacht wurde, wie ein solches »zur Geltung bringen« unterrichtlich umgesetzt werden könnte (wie z. B. bei Orgass/Geuen 2007 und Orgass 2007).

Da in Harnischmachers Reflexionsmodell Alltagstheorien und Wissenschaft weitgehend gleichberechtigt erscheinen und musikalische Praxen zudem deutlich schwerer an »Wissenschaft« zu orientieren sein dürften als z. B. Argumente, außerdem aber diese Praxen auf keine erkennbare Weise an »Kunst« orientiert werden sollen, lässt die »Subjektorientierte Musikerziehung« im Grunde nahezu jeden Unterricht zu: einen wissenschaftlich informierten wie einen wissenschaftsfernen; einen »am Künstlerischen« (Schatt 2007, 72) orientierten wie einen kunstfernen; einen durch einen Lehrer als rigidem »Normvertreter« regulierten, wie einen Unterricht, in dem das Subjekt mitsamt seinen Praxen sich selbst überlassen bleibt. So stellen sich Harnischmachers Vorstellungen von Unterricht im wesentlichen dar als eine Mischung reformpädagogischer Gedanken, konstruktivistischer Pädagogik und didaktischer Alltagseinsichten. Das Nebeneinander von systemtheoretischer, biologisch-kognitivistischer sowie lebensweltlicher bzw. Alltagsperspektive erklärt sich zwar aus dem Bezug auf Kersten Reichs »systemisch konstruktivistische Pädagogik«.[153] Die logischen Ungereimtheiten resultieren bei Harnischmacher jedoch weder aus dem Einbezug dieser Dimensionen in seine didaktischen Überlegungen, noch aus einer – durchaus begründbaren – persönlichen Präferenz für einen an musikalischer Praxis orientierten Unterricht, sondern aus selbst auferlegten erkenntnistheoretischen und möglicherweise ethisch motivierten Zwängen: Der unbedingten Zentrierung von Didaktik um die formal zwar bedachte, ihrem Inhalt nach aber immer nur vermutete

153 Dieser erkannte: »Kybernetik, Systemtheorien und biologisch-kognitive Ansätze vernachlässigen die Kultur aus der Spezifik ihrer Blickwinkel von vornherein. In der Lebenspraxis aber holt uns Kultur stets ein, weil wir nicht nur rückgekoppelt, nicht nur funktional in Systembezügen und nicht nur biologisch-kognitiv funktionieren, sondern als menschliche Wesen dabei immer auch Kulturwesen sind« (Reich 1996, VIII). Er gelangte daraufhin zu seiner Unterscheidung einer Inhalts- einer Beziehungsebene pädagogischer Prozesse und seiner Forderung, letzterer unterrichtlich stärkere Beachtung schenken zu müssen.

subjektive Wirklichkeitskonstruktion sowie der unbedingten Zuweisung sämtlicher Zuständlichkeiten für die Suche nach Orientierung, die Schaffung von Ordnungen, die Wahl von Normen, die Selbstattribution von Kompetenz, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und das Beschreiten des Pfades zum »kulturellen Selbst« an das Subjekt. All dies dürfte das Subjekt nicht nur überfordern, sondern dürfte sich als realitätsfern erweisen in dem Maße, wie die genannten »Kompetenzen« alles andere als voraussetzungslos sind. Diese Voraussetzungen werden über Verweise auf die dem schulischen Musikunterricht angeblich stets vorgängige »Kultivation« ausgelagert, man könnte auch sagen: übergangen. Zwar werden sowohl mit genannten Grundkompetenzen, als auch mit der Entscheidung für den Begriff »Musikerziehung« Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung berührt, doch werden diese nicht in fachhistorischem Bewusstsein reflektiert, so dass »der Schüler« trotz allen Bemühens um sein empirisches »Sein« letztlich als Mythos abgebildet wird (vgl. Schatt 2008, 207ff.).

IV. 13.6. Zwischen Orientierung am Subjekt und subjektiver Orientierungslosigkeit

Menschenbild und Musikbegriff bleiben ähnlich vage wie bei Rauhe/Reinecke/Ribke, bei denen übrigens viele der von Harnischmacher hervorgehobenen Aspekte bereits zur Debatte gestellt wurden: Berücksichtigung der Subjektseite durch eine handlungs- bzw. interaktionstheoretische und (in zarten Ansätzen) neurobiologische, sprich: multiperspektivische Inblicknahme; Betonung der Bedeutung von Reflexion; nicht-ontologisches Verständnis von Musik usw. Das »Neue« der »Subjektorientieren Musikerziehung« liegt eher in dem Versuch einer Zusammenfassung neuerer konstruktivistischer, handlungstheoretischer, neurowissenschaftlicher und pädagogischer Gedanken und deren Integration unter dem Leitbegriff der »Subjektorientierung«. Dabei ist es selbstverständlich gut und richtig, eine Berücksichtigung der Subjekte im Unterricht wie auch in musikpädagogischer Forschung und Theoriebildung einzufordern. Ein konstruktivistischer Ansatz kann eine Hilfe sein, inmitten von konzeptioneller und konzeptueller Pluralität pädagogische Aussagen theoretisch triftig zu fundieren und zu reflektieren. Es ist auch legitim und gewinnbringend,

methodisch interdisziplinär zu forschen und z. B. Aufschluss über das Verhältnis von Mensch und Musik mittels musikpsychologischer Methoden erlangen zu wollen, Musik als Konstruktionsleistung menschlichen Geistes anzuerkennen und diesen folglich als zentrale bedeutungsgebende Instanz einzusetzen. Dafür müssen jedoch (gerade in Zeiten konzeptueller Unübersichtlichkeit und infolge der Einsicht in die Relativität vieler Normsetzungen) die Vorstellungen von Mensch und Musik im Bewusstsein ihres Zusammenwirkens sowohl untereinander als auch im Verhältnis zu der eigenen didaktischen Intention theoretisch konsistent und nachvollziehbar gehalten werden. Musikpädagogisch-konzeptionelles Denken steht vor der Chance, aber auch unbedingt vor der Aufgabe, Orientierung in Freiheit und Vielfalt zu liefern: »Bei aller Offenheit für mögliche Inhalte muss eine Orientierung in der konzeptionellen Vielfalt musikdidaktischen Denkens – wie jede Orientierung – eine Position hinsichtlich der Sinn-Frage musikunterrichtlichen Handelns beziehen« (Schatt 2007, 124). Dies kann nicht gelingen ohne eine eingehende Reflexion der zentralen Termini (Subjekt, Objekt, Lernen, Handeln, Wahrnehmung, Kultur) durchaus auch in pädagogisch-historischer Perspektive: Schließlich wird man auch Rousseaus »Émile« eine »subjektorientierte« Perspektive kaum absprechen können. Dort geht es gar um »Erziehung« im emphatischen Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung unter weitgehendem Ausschluss schädlicher gesellschaftlicher Fremdbeeinflussung, in der der Zögling zu einem (ganz bestimmten) »Selbst« zu finden hat – freilich immer orientiert an dem Konstrukt »Natur«. Abgesehen von diesem etwas polemischen Vergleich gehört auch in der Musikpädagogik die Einsicht in die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der Subjektperspektive seit spätestens den 70er Jahren zum *common sense*. Die virulenten Fragen sind eher: Was heißt »im Sinne des Subjekts«, wie ist dem gerecht zu werden und wodurch ist dies gerechtfertigt?

Harnischmacher weist dem Musikbegriff zu Recht besondere Bedeutung für die Genese didaktischer und unterrichtlicher Zielsetzungen zu und weiß auch um die Notwendigkeit, ihn mit seinem Bild vom Sinn konstruierenden Subjekt im Einklang zu halten. Und doch wird dieses Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff nicht eingehend reflektiert, bleiben diese bisweilen unverbunden nebeneinander stehen,

weil sie logisch nicht zur Passung gelangen wollen. So ist kaum schlüssig, wie Musik als psychisch-mentale Konstruktion, als Bild im Kopf des Subjektes, in kommunikative, interaktive und kulturelle Kontexte gelangen kann, wenn Sprache eine eher untergeordnete Rolle spielt. Wenn Handlungen allein diese Brücke schlagen sollen, wäre zu fragen, wie Verständigung (bzw. Perspektivenübernahme) in und über musikalische Praxen dann überhaupt stattfinden soll. Weiter müsste erklärt werden, wie zum »kulturellen Selbst« gelangt werden soll, wenn die Bedeutung von Sprache im abendländischen musikkulturellen Erbe unberücksichtigt bleiben soll (schließlich werden Geräusch, Sprache und Musik bereits auf tiefster bzw. frühester kulturanthropologischer Ebene voneinander geschieden). Die Fixierung auf ein Denken in Musik als vorsprachliche, neurobiologisch erzeugte Konstruktion sperrt sich gegen einen Anschluss an kulturtheoretische wie didaktische Überlegungen.[154]

Das Menschenbild changiert auf den verschiedenen Betrachtungsebenen bzw. abhängig von der eingenommenen Perspektive. Während im Hinblick auf Musikunterricht i. S. konstruktivistischer Didaktik für Pluralität und Prozessorientierung sowie eine weitgehende Freiheit von einengenden Standards plädiert wird, herrscht bei der Explikation der theoretischen Grundannahmen auf psychologisch-interpersonaler Basis oft eine reduktionistische Argumentationsweise vor. Musikalisches Handeln, musikalisches Lernen und musikalische Wahrnehmung werden auf basalste psychomotorische Vorgänge zurückgeführt, mit denen selbst die Vielgestaltigkeit instrumentalen Übens (von dem Harnischmachers Untersuchungen ausgehen) kaum hinreichend erklärt sein dürfte – geschweige denn unterrichtliche Interaktions-, Lehr- und Lernprozesse. Diese Perspektive wird in der Hoffnung bemüht, das Subjekt (als den »empirischen Ort« der Musik) mittels empirischer Forschung zugänglich machen zu können. Derartige Grundlagenforschung ist gleichermaßen legitim wie notwendig, doch entste-

154 Ein Problem scheint bereits darin zu bestehen, kognitive Wahrnehmungs- und Lernprozesse als hermetisch geschlossen zu betrachten. »Lehr- Lernprozesse können nicht einmal Systeme mit den ihnen eigenen Umgebungen ausbilden, sondern sind als Abfolge von Situationen zu begreifen und daher selbst Umgebungen der beteiligten ›personalen‹ Systeme« (Orgass 2009, 256).

hen Probleme und Missverständnisse dann, wenn 1. die Grenzen zwischen empirisch Ermitteltem und Hypothesen verschwimmen (wie am Beispiel der Prototypen gezeigt), und 2. nicht reflektiert wird, dass das empirisch ermittelte Wissen selbst sich bestimmten Perspektiven und Intentionen verdankt (eine für konstruktivistisches Denken eigentlich geradezu axiomatische Einsicht) und damit nicht Wahrheit abbildet, sondern Bilder erzeugt. So ist der Mensch als »kognitives System« zu kaum mehr in der Lage, als – im Sinne des Systems, das er selbst ist, sowie nach Vorgabe des Programms, in welches er eingebunden ist – zu funktionieren. Die Rede von seiner »kognitiven Autonomie« ist bereits an diesem Punkt durchaus fraglich, wird es aber vollends, wenn Bewusstseinsvorgänge mit – sich dem Bewusstsein entziehenden – neuronalen Informationsverarbeitungsprozessen erklärt werden sollen. Es wird nicht bemerkt, dass die Orientierung an »Pluralität von Musikkultur« zu diesem Menschenbild in einem Spannungsverhältnis steht, zumindest dann, wenn unter »Pluralität von Musikkultur« nicht eine quantitative (messbare, systemisch determinierte und aufgrund der psychisch und physisch bedingten Begrenztheit menschlicher Möglichkeiten: endliche) Vielheit verstanden wird, sondern ein Neben- und Ineinanderwirken möglicherweise authentischer und origineller, aber zumindest qualitativ distinktiver (und analog zur menschlichen Vorstellungskraft: potentiell unendlicher) Weisen der Weltzuwendung. Die Modellierung des Subjekts auf der Basis empirischer Versuchssettings läuft ohne eingehende philosophische und kulturtheoretische Reflexion Gefahr, ein – notwendigerweise – reduziertes Zerrbild nicht nur zu seinem »Sein«, sondern ferner auch zu seinem »Sollen« zu erklären; sich mit einer biologischen wie kulturellen und sozialen Determiniertheit des Menschen abzufinden, statt ihn als Gestalter von Gesellschaft, Kultur wie auch seines individuellen Wissens und Könnens zu begreifen. Tatsächlich bedürfte die »Subjektorientierte Musikerziehung« als »Theorie« wie auch als »Philosophie der Musikerziehung« wohl eines sowohl an den Kultur- als auch an den Subjektbegriff angeschlossenen Begriffs musikalischer Bildung, auch um »das Schreckgespenst postmoderner Beliebigkeit« (Reich 2001, 358) erfolgreich bannen zu können.

IV. 14. Identität in Vielfalt: »Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik« von Stefan Orgass

IV. 14.1. Versuch einer Einordnung

Ebenso wie die Konzeption Harnischmachers wird hier die »Kommunikative Musikdidaktik« Stefan Orgass' im Zusammenhang postmodernen Nachdenkens über – an wissenschaftliche Musikpädagogik angebundene – Musikdidaktik thematisiert. Ein solches Nachdenken sieht Peter W. Schatt gekennzeichnet durch die Suche nach Orientierung in einer Vielfalt von Musikkulturen einerseits, der Vielfalt musikdidaktischer Konzepte und Konzeptionen andererseits (vgl. Schatt 2007, 121–124). Dieser Vielfalt trägt die »Kommunikative Musikdidaktik« Rechnung durch einen Verzicht auf Dogmatik in der Wahl von Inhalten, Methoden, Umgangsweisen und Medien bzw. durch deren Reduzierung auf einen »dogmatischen Rest« (Orgass 2007, 560), der die Auseinandersetzung mit musikalischer Vielfalt auf einer demokratischen Normengrundlage einfordert. Seit 1996 im Entstehen begriffen, 2007 erschienen und seither ergänzt,[155] formatiert die Konzeption nicht nur höchst facettenreich das Verhältnis von Musik, Mensch und Unterricht aus kommunikations-, interaktions- und bedeutungstheoretischer Perspektive, sondern artikuliert auch eine dezidierte Haltung zu aktuellen schulpolitischen Fragestellungen. Das Pochen vor allem auf Selbstbestimmtheit von Lernprozessen sowie auf die Wichtigkeit der Schaffung von Relevanz und Partizipationsmöglichkeiten zu deren Initiierung lässt sich als Gegenentwurf lesen zu bestimmenden Tendenzen der Standardisierung und Kanonisierung und deren Konkretisierung in Kernlehrplänen und Zentralabitur (vgl. insbesondere ebd., 311–356 bzw. Orgass 2009). Für Orgass ist ein Verständnis von europäisch-kultureller Identität als inkludierender Begriff zentral, dessen Hang zur Öffnung gegenüber Anderem gerade in der spezifischen

155 In diesem Kapitel werden – wie in demjenigen zu Richter – zusätzlich zu der vorrangig behandelten Schrift (Orgass 2007) auch spätere Schriften des Autors hinzugezogen, da sie Ergänzungen und Ausdifferenzierung derselben didaktische Konzeption darstellen.

Reflexion jener Werte angelegt ist, die seine Identität ausmachen. So lässt sich die »Kommunikative Musikdidaktik« u. a. als intensive Auseinandersetzung mit der Frage verstehen, wie diese Werte in musikbezogenen Praxen zur Geltung gebracht werden können.

IV. 14.2. Musiklernen und musikalische Bildung: Bedeutungszuweisungen in Interaktionszusammenhängen

Die Konturen des Menschenbilds in Stefan Orgass' 2007 erschienenem Buch »Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik« zu umreißen, fällt weniger schwer als in den anderen Konzeptionen, da es nicht implizit zugrunde liegt, sondern expliziert und reflektiert wird:

> »Die hier vorgestellte Theorie musikbezogener Lehr-/Lernprozesse ist in normativer Hinsicht ›gerahmt‹ durch Vorstellungen von der freien Entfaltung des Individuums, die sich nicht auf ›Selbsttätigkeit als Dimension des Musiklernens‹ beschränken lassen, sondern vielmehr – in einem ›europäischen‹ Sinne – die Reflexion über den Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts wie auch die unterrichtspraktische Artikulation dieses Zusammenhangs bestimmen (sollen)« (Orgass 2007, 533).

Der Mensch als sich in demokratischem Handeln frei entfaltendes Individuum kommt auf mindestens drei Ebenen in den Blick:

1. Er ist als Individuum Subjekt musikalischer und musikbezogener Bedeutungskonstitution (vgl. ebd., 12–15). Unter Bedingungen kognitiver Autonomie bilde er Schemata der Wahrnehmung aus, die er durch sprachliche Kommunikation
2. in einem Interaktionszusammenhang mit anderen Individuen verhandeln könne, wodurch diese Schemata mittels Perturbation differenziert, relativiert oder korrigiert werden können. Eine derart gekennzeichnete »individuelle[...] Arbeit an einer Bedeutungszuweisung« müsse die »Akkomodation von Schemata« der Wahrnehmung ergänzen, um »›Musik-Lernen‹« zu ermöglichen (ebd., 28f.). Darüber hinaus können auf diese Weise in Situationen unter Bedingungen »doppelter Kontingenz« neue Bedeutungszuweisungen »emergieren«, entweder musikbezogen in der Interpretation

von Musik oder musikalisch in der Hervorbringung von Musik in Gruppenkompositionen oder -improvisationen (vgl. ebd., 40–64).

3. In diesem Kontext setzt sich der Mensch (in Europa) mit Menschen und Musiken anderer Kulturen auseinander.

Der Mensch wird damit in einer zunehmenden Weitung der Perspektive als Handelnder in politischen und kulturellen Kontexten betrachtet, d. h. die »bedeutungstheoretische Fundierung« öffnet sich einer »kulturwissenschaftlichen Orientierung«. Auf diesen beiden Ebenen kommt der Mensch als Bedeutungen konstituierendes Subjekt in den Blick, welches sich im Bewusstsein seiner kulturellen Identität sowie in dem Wissen von der Möglichkeit wie Gültigkeit differierender Bedeutungszuweisungen begründet mit musikalischer Vielfalt auseinandersetzt. Vor diesem Hintergrund wird musikalische Bildung als soziale Kategorie formatiert, gleichzeitig aber immer an Musiklernen rückgekoppelt: Beim Musiklernen vollziehe sich die Differenzierung, Relativierung und Korrektur musikbezogener Bedeutungszuweisungen in den vier Dimensionen Wahrnehmung, Deutung, Orientierung und Selbsttätigkeit, die zu ermöglichen Aufgabe des Musik-Lehrenden sei (vgl. ebd. 483–533). In einer späteren Veröffentlichung (Orgass 2011) werden diesen Dimensionen Kompetenzen zuordnet: Während die »Wahrnehmungskompetenz« dem Individuum nicht nur die »Differenzierung musikalischer Gestalten« ermögliche, sondern auch im Sinne von »Genusskompetenz« die (bekanntlich von Rolle stark gemachte; s. o.) »ästhetische Erfahrung von Musik« umfasse, befähige die – mit ersterer eng verknüpfte – »Deutungskompetenz« zur Zuweisung nicht-musikalischer Bedeutsamkeit in »sprachlichen Akten des Interpretierens«. In »Performanzen« sei eine »Hervorbringungskompetenz« (konkretisiert durch »Ausdrucks-, Empathie-, Sprach- und Begründungskompetenz«) zu entwickeln, die maßgeblich an der Realisierung von »Motivation« und Selbsttätigkeit« beteiligt sei. Musikbezogene »Orientierungskompetenz« sei zu erwerben in vielfältigen kulturellen und interkulturellen Interaktionen« und realisiere sich sowohl in der Fähigkeit zu deren Mitgestaltung, als auch zum genussvollen Umgang mit Kontingenz (alle Zitate Orgass 2011, 185–193). *Musikalische Bildung* erfolge auf der Basis dieser durch *Musik-Lernen* erworbenen

Kompetenzen, die es dem Individuum ermöglichen, differente Wertbezüge in musikbezogenen Interaktionen zu reflektieren. Der Erwerb von musikalischer Bildung erfordere eine Intentionalität seitens der Individuen, das Bemühen um ihre Ermöglichung besitze jedoch in höherem Maße als Musik-Lernen ein nicht-intentionales, unvorhersagbares Moment (vgl. Orgass 2007, 106–107):

> »Musikalische Bildung vollzieht sich in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Bedeutungszuweisung, die auf musikalische und musikbezogene Schemata rekurriert, sowie in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Zuweisung von Bedeutsamkeit(en) in (zwischenleiblichen) musikalischen und musikbezogenen Interaktionen« (ebd., 118).

Das musikalisch gebildete Individuum zeichne sich »durch jene musikalischen, musikbezogenen, sprachlichen und begründungsrelevanten Kompetenzen aus, die es ihm ermöglichen, an den beschriebenen interaktiven Prozessen musikalischer Bildung teilzuhaben«, was die Bereitschaft voraussetze, »sich durch das musikalisch Neue und Unerhörte perturbieren zu lassen« (ebd., 119). Solche Bildungsprozesse sollen nach Orgass in einer demokratisch orientierten Unterrichtskultur vollzogen werden, die ihre konsequente praktische Umsetzung in der »gemeinsamen Themenfindung« findet. Die am Unterricht Beteiligten verhandeln gemeinsam (bzw. gegeneinander mittels Argumentation) mögliche Themen vor dem Hintergrund einer »rückhaltlosen Information« über curriculare und institutionelle Bedingungen seitens des Lehrenden. Im Anschluss plant dieser den Unterricht anhand des ausgehandelten Themas, um dessen Anschluss an fachwissenschaftliche und methodische Anforderungen zu wahren und um Lernprozesse effizienter zu gestalten (z. B. »Perturbationen« gezielt zu setzen) (vgl. ebd., 533–543).

Bei Orgass ist Kommunikation unabdingbares Moment nicht nur beim Vollzug musikalischer Bildung, sondern bereits musikalischen Lernens.[156] Dabei kommt der verbalen Auseinandersetzung mit Musik besondere Beachtung zu, hat doch

156 Die in intentionaler Arbeit an einer musikbezogenen Bedeutungszuweisung neu gebildeten musikalischen bzw. musikbezogenen Schemata müssen sozialinteraktiven »Tests« unterzogen werden (vgl. Orgass 2007, 102).

> »die wertende, interaktive Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen [...] geradezu eine politische Dimension, die sich im Umgang mit dem anders (und Anderes) Denkenden insofern zeigt, als auch im ästhetischen Urteil unter nach-kantischen Bedingungen ein intersubjektiver Geltungsanspruch enthalten ist [...]« (ebd., 244).

Dies könne sich nur vollziehen in einer demokratisch verfassten politischen Kultur, die den »Konsens im Dissenz« ermögliche (ebd.). Insgesamt legen die Ausführungen so zwar einen gewissen Schwerpunkt auf unterrichtlicher Kommunikation, doch sind unter der Zuweisung von Bedeutungen auch musikalisch-ästhetische Praktiken in Form von musikalischer Produktion und Reproduktion gefasst. Herausgestellt wird die freie Gruppenimprovisation als Möglichkeit der Emergenz neuer (in einem Denken *in* Musik vollzogener) Bedeutungszuweisungen in Interaktionssituationen, für deren Gelingen »Achtsamkeit auf Andere und Anderes« und »Parteinahme für Gemeinsamkeit« Voraussetzung seien (vgl. ebd., 769). All diese Aspekte werden auch gewonnen vor dem Hintergrund eines bestimmten Wissenschaftsverständnisses, welches im Folgenden kurz umrissen sei.

IV. 14.3. Wissenschaftliche Musikpädagogik als Konstituens und Konsequenz des Menschenbildes

Orgass' Verständnis von »konzeptionellem Denken« vertritt den Anspruch, Ziel-, Inhalts- und Methodenzusammenhänge nicht nur in Kenntnis sämtlicher vorangegangener musikpädagogischer Konzeptionen sowie unter Berücksichtigung schul- und bildungstheoretischer Überlegungen,[157] sondern auch durch die Heranziehung einer Vielzahl empirischer Bezugsdisziplinen theoretisch zu fundieren. Auf wissenschaftliche Theorien wird Bezug genommen, um den Menschen in seiner Auseinandersetzung mit Musik aus verschiedenen Perspektiven in den Blick zu nehmen. So werden Partizipation und Relevanz unter neurobiologisch-kognitivistischem, kulturalistischem und politischem

157 »Wir gehen [...] davon aus, dass eine musikdidaktische Konzeption nutzlos bliebe, wenn sie nicht mit schultheoretischen Überlegungen zumindest ›gegengelesen‹ würde – wenn sie zum Beispiel nichts zu Leistungskontrollen und damit zur musikunterrichtlichen Artikulation der Selektionsfunktion von Schule zu sagen hätte.« (Orgass/Geuen 2007, 29–30)

Aspekt thematisiert; die Gewinnung eines schärferen Bildes von den Subjekten musikalischer Bildung auf kognitiv-interner, kultureller und politischer Ebene begründet die Funktion von Partizipation und Relevanz als »wünschenswerte Eigenschaften des Musiklernens« (Orgass 2007, 414).

Wichtig hinsichtlich der demokratischen (d. h. undogmatischen, partizipatorischen, kommunikativen) Grundierung und Intention pädagogischen Handelns ist der Einfluss von Klaus Schallers »Pädagogik der Kommunikation«. Dabei wird dessen Plädoyer für die »Parteinahme für Gemeinsamkeit« und »Achtsamkeit auf Anderes« (zitiert ebd., 118) im Unterricht in einem historischen Bewusstsein rückgebunden an die »alteuropäisch-bürgerlichen Werte Solidarität und Gerechtigkeit« (ebd.). Darüber hinaus thematisiert und theoretisiert Orgass den Gedanken der »Hervorbringung« bei Johann Friedrich Herbart (infolge seiner Schaller-Rezeption), den er gegenüber den Begriffen »Vermittlung« und »Perturbation« für die »Kommunikative Musikdidaktik« fruchtbar zu machen sucht (vgl. ebd., 384–410). Insbesondere für seine »bedeutungstheoretische Fundierung« greift Orgass bevorzugt auf Überlegungen (im weiteren Sinne) systemtheoretisch und konstruktivistisch ausgerichteter Denker zurück. Niklas Luhmann spielt eine wichtige Rolle u. a. für die Bestimmung von »doppelter Kontingenz« als Charakteristikum einer kommunikativen interaktiven Auseinandersetzung mit Musik (vgl. ebd., 40ff.), ebenso der Soziologe Jürgen Markowitz hinsichtlich seiner Theorie sozialer Situation. Diese dient u. a. maßgeblich zur theoretischen Fundierung von Partizipation (als Ergebnis der Vermittlung von semantischer und pragmatischer Integration) und wird damit zur Basis des Prinzips gemeinsamer Themenfindung (vgl. ebd., 354). Die »Kommunikative Musikdidaktik« zieht (u. a. empirische) musikpädagogische Forschung in weit umfassenderem Maße zur Begründung didaktischer Entscheidungen heran als dies in den anderen hier untersuchten Konzeptionen der Fall war. Die Akzentuierung des Theorie- und Reflexionsaspekts begreift Didaktik hier konsequent als »*Wissenschaft* der Anwendung musikpädagogischen Wissens« (Schatt 2007, 21, kursive Hervorhebung MS): »Vorstellungen vom Musiklehren [müssen] auf Vorstellungen

vom (oder theorieförmige Aussagen zum) Musiklernen rekurrieren« (Orgass 2007, 484).

Das durch Aspekte wie Demokratie, Selbsttätigkeit, Interaktion usw. konturierte Bild vom Menschen bildet hier das integrale Moment eines modernen Umgangs mit Interdisziplinarität. Vor diesem Hintergrund plädiert Orgass mit Blick auf eine wünschenswerte musikpädagogische Grundlagenarbeit für einen Wechsel von der Grundkategorie musikalisch-ästhetischer Erfahrung hin zur musikalischen Bedeutung und Bedeutsamkeit. Er versteht dies als einen Beitrag zu einer »Bestimmung von musikalischer Bildung im Sinne eines Grundbegriffs der Musikpädagogik« (ebd., 123), die sich – entgegen Hermann J. Kaiser – nicht im Gegensatz zur allgemeinen Bildung definieren sollte. An diesen Stellen gewinnt die Konzeption ihre bildungs- und schulpolitische Stoßrichtung: Das Zielbild des demokratisch handelnden und sich in (unterrichtlichen und auch interkulturellen) Interaktionszusammenhängen (also *kommunikativ*) mit musikalischer Vielfalt auseinandersetzenden Individuums bietet Orientierung in einer bildungspolitischen Argumentation als Gegenentwurf zu einer Orientierung an Werkkanons. Unterrichtsmethodik und -inhalte richten sich maßgeblich an ihm aus (gemeinsame Themenfindung) und es beeinflusst die intendierte Art und Weise des Unterrichtens (Wertschätzung einer durch »Achtsamkeit auf Andere und Anderes« bestimmten Unterrichtskultur). Das Bild des Menschen bietet so den zentralen Bezugspunkt für die Strukturierung der Argumentations- und Legitimationsstränge. Dabei kann von Komplexitätsreduktion keine Rede sein, wird doch – insbesondere mit den bedeutungstheoretischen Ausführungen – der Blick gerade für die Komplexität unterrichtlicher Lernprozesse in Verbindung mit der Erfahrungs- und Lebenswelt der Schüler (Relevanz als Konnex von Motivation und Inhalten) geweitet. Das Bild liegt nicht in starrer Fixierung vor, sondern entgeht dieser Gefahr durch eine empirisch fundierte Reflexion situativer, kognitiver, kommunikativer Vorgänge und Variablen, welche die Seins-Aussagen damit auf überprüfbaren Daten und deren Beurteilung auf nachvollziehbaren Begründungen aufbaut.

IV. 14.4. Leitbild des musikalisch gebildeten Individuums

Wie bereits angedeutet, scheinen Ziele, Inhalte und Methoden des Musikunterrichts in weiten Teilen maßgeblich vom Bild des eingangs skizzierten Menschen her entworfen, weshalb diesem eine strukturierende sowie eine normative Funktion zugeschrieben werden können. Dies wird z. B. deutlich in Orgass' Interpretation und Integration situationstheoretischer Forschung: So begreift er Musikunterricht im Rekurs auf den Soziologen Jürgen Markowitz als Abfolge musikbezogener Situationen. Diese werde von allen Beteiligten individuell als Möglichkeitsbereiche konstituiert, welche Wahrgenommenes anhand seiner Kontingenz strukturieren. Eine in interdisziplinärer Auseinandersetzung gewonnene Einsicht wird so unmittelbar angeschlossen an oben beschriebenes Bild vom Schüler, von Unterricht, von Schule sowie deren »funktionalem« Zusammenhang, ebenso wie die Reflexion dieses Zusammenhanges vermutlich erst die Generierung jener Bilder heuristisch orientiert hat: Lernprozesse werden dann gefördert, wenn die beschriebenen Situationen durch Partizipation, Relevanz und Kontinuität gekennzeichnet sind (vgl ebd., 414–420). Der Schüler müsse sich entschließen zu lernen, und dies tue er, wenn er einen Gegenstand als relevant (für sein künftiges Leben, für seine Identität) begreife und somit als einer weiteren Auseinandersetzung wert erachte. Dieser Entschluss werde gefördert, wenn dem Schüler die Teilhabe an unterrichtsrelevanten Entscheidungen in Form »gemeinsamer Themenfindung« ermöglicht werde. Konsequenter als z. B. bei Nykrin – dessen Konzeption aufgrund ihrer bildungspolitischen Schlagseite manche, freilich eher vordergründige Parallele mit derjenigen Orgass' aufweist – wird so die Ermöglichung der »freien Entfaltung des Individuums« (ebd., 533) verfolgt. Sie gibt den normativen Rahmen vor, in dem die Schüler selbsttätig lernen *sollen* (weil sie – wie lerntheoretische Erkenntnisse zeigen – nur selbsttätig lernen *können*) und in dem der Lehrer als Initiator dieser Selbsttätigkeit (sowie von Wahrnehmung, Deutung, Orientierung) mittels gemeinsamer Themenfindung eine unterrichtliche Reflexion über den Ziel-, Inhalts- und Methodenzusammenhang anzuregen hat: Die Wahrnehmung von Schülern und Lehrer als »am Unterricht Beteiligte« und deren Zusammenarbeit zwecks einer gemeinsamen Hervorbringung von Sinn pflegt ein Bild vom Schüler als

prinzipiell gleichberechtigtem Interaktionspartner, der ein Recht auf »rückhaltlose Information« und Transparenz der Inhalte besitze, wobei die Lehrperson im Rahmen gemeinsamer Themenfindung mithilfe ihres Wissens- und Könnensvorsprungs und mittels »komplementärer Kontextualisierung« eine Planungstätigkeit leistet und so dafür sorgt, »dass das ausgehandelte (Reihen-)Thema didaktisch (also auch fachlich) und methodisch verantwortet werden kann« (ebd., 543). Hier zeigen sich signifikante Unterschiede zur scheinbar ähnlichen Lehrerrolle bei Harnischmacher, bei dem Wissenschaftsorientierung zwar möglich, aber keineswegs konstitutiv erscheint (s. o., sowie nächstes Kapitel). Eine noch größere Differenz besteht z. B. zu Richters Konzeption, bei dem die »Planungstätigkeit« des Lehrers zwar stark gewichtet wird, sich dafür aber Fragen der »Relevanz« nie wirklich stellen, da deren Generierung auf Seiten der Musik, nicht auf Seiten der Schüler stattfindet.

An dieser Stelle kommen wir auf die eingangs angedeutete Kontextualisierung der Konzeption im Rahmen »postmodernen« musikpädagogischen Denkens zurück: Da sie den jungen Menschen ernst nimmt, ohne seinen momentanen Interessen gefallen bzw. Imaginationen über seine vermeintliche »Perspektive« zur Orientierung erheben zu wollen und außerdem musikwissenschaftlich, musikästhetisch und künstlerisch informiert und orientiert ist (siehe dazu weiter unten), ist es ihr möglich, Problemen von einseitig »subjekt- und objektorientierten Didaktiken« (Schatt 2007, 118) zu entgehen. Sie verweist auf jene von Schatt skizzierte Unterrichtskultur, in der es darum gehe, »die Möglichkeiten musikalisch-ästhetischer Praxis, die Geltung der Maßstäbe für musikalisches und musikbezogenes Handeln sowie die Kategorien der auf Musik gerichteten Intentionen transparent und verhandelbar zu halten« (ebd., 124). Zugleich dürfte sich jedoch bereits angedeutet haben, dass Unterscheidungen zwischen Sein und Sollen in dem hier maßgeblichen Bild vom Menschen (ähnlich wie bei Harnischmacher) nicht immer leicht auszumachen sind. Dies ist einerseits bedingt durch die Intention, normative Setzungen und Dogmen zu vermeiden, Inhalte also nicht an einem Wissensbestand auszurichten und uniforme Kompetenzstandards nicht zur Zieldimension zu erheben. Da Begriffe wie »Musikalische (europäische) Bildung«, »das musikalisch gebildete

Individuum« usw. idealtypisch formuliert sind, zeichnet sich eine Sollens-Dimension ab, die zwar liberal und offen gehalten wird, dies aber nur sein kann, weil sie vieles beim Schüler bereits voraussetzt. So ist derjenige Schüler, der die »musikalischen, musikbezogenen, sprachlichen und begründungsrelevanten Kompetenzen« (s. o.) noch nicht besitzt, oder »die Bereitschaft, sich durch das musikalisch Neue und Unerhörte perturbieren zu lassen« (s. o.) nicht mitbringt, weniger scharf konturiert als sein ideales Gegenüber, obwohl sicherlich davon auszugehen ist, dass es ihn gibt. Hier muss angemerkt werden, dass Orgass von Lernenden der Sekundarstufen ausgeht, die jene Kompetenzen »prinzipiell«, also in entwicklungsfähiger Form, in der Primarstufe erworben haben.[158] Bei der gemeinsamen Themenfindung könnte sich allerdings die Lehrperson mit dem Problem konfrontiert sehen, nicht wegen heterogener Interessen der Schüler, sondern angesichts ihres unterschiedlich ausgeprägten Vermögens zur Reflexion des eigenen Lernweges sowie unterrichtlicher Zusammenhänge seinen Unterrichtsstil mittels »komplementärer Kontextualisierung« dann doch mehr oder weniger stark in Richtung einer »Lenkung« modifizieren zu müssen. Wie jedoch an der Benennung von Kompetenzen im Rahmen eines »bildungsrelevanten Kerncurriculums« auch ersichtlich ist, ist Orgass durchaus an »harten« Kriterien und der Schaffung gewisser »Bezugsnormen« (Orgass 2011, 198) im Rahmen eines »bildungsrelevanten Kerncurriculums« gelegen. Die oben benannte »Idealität« wird ebenso wenig in einer fernen Bildungsutopie verortet, wie ihre Voraussetzungen einem nebulösen Wirken eines »Programms« von Kultur anheimgestellt werden: Vielmehr wird sie auf produktive Weise als Möglichkeit im gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurs in den Blick gefasst. Gleichzeitig macht Orgass darauf aufmerksam, dass nicht nur musikalische Bildung, sondern bereits Musiklernen immer »mehr«

158 »Die Lernenden können die Fähigkeit zur interaktiven Begründung der Auseinandersetzung mit Musik erst entwickeln, nachdem die Fähigkeit der Perspektivenübernahme als einem Kern von Moral bereits ausgebildet ist, also ab dem Alter von 10 bis 11 Jahren. Auf dieser Entwicklungsstufe haben sie ein Bewusstsein von der Notwendigkeit erlangt, die Schädigung anderer zu vermeiden. [...] Freilich ist bereits im Musikunterricht der Primarstufe auf das genannte Ziel hinzuarbeiten, aber eben unter völlig anderen entwicklungs- und lernpsychologischen Bedingungen.« (Orgass 2007, 30).

bedeute, also vieles umfasse, was Leistungsbeurteilungen nicht zugänglich sei:

> »Musikbezogene interaktive Prozesse, die im Unterricht stattfinden und als bildungsrelevant im Sinne eines eingangs erläuterten Begriffs musikalischer Bildung bezeichnet werden können, rekurrieren gerade auch auf Kompetenzen, welche nicht (zur Gänze) durch kriteriumsorientierte Bezugsnormen von Leistungsbeurteilung zu erfassen sind«,

was insbesondere »hinsichtlich des zweiten, dritten und vierten Typus von Kompetenzen« gelte (ebd.).

IV. 14.5. Entwicklung eines Musikbegriffs aus dem Menschenbild

Das leitende Menschenbild wurde bisher vor allem in seiner politischen, sozialen und ethischen Dimension charakterisiert. Es ist selbst noch kein »klingendes«, »enthält« in seiner Abstraktion noch keine Musik. Grund dafür ist, dass es eben nur den »normative Rahmen« (s. o.) für die »Kommunikative Musikdidaktik« bereitstellt, in den sie auch ihren Musikbegriff einpasst: Da dieser »in musikdidaktischer Absicht« verfasst ist, spiegelt er die Bemühungen um einen Verzicht auch auf *ästhetische* Dogmatik zugunsten einer Offenheit wider, die sowohl der Vielfalt von Musik als auch der Vielfalt möglicher Bedeutungszuweisungen seitens des Menschen Rechnung trägt, gerade darum aber unterrichtlich praktikabel erscheint: Sie muss nicht andere als unterrichtliche Musikpraxen als defizitär und etwas ihr gegenüber Anderes konstatieren (wie wir bei Alt gesehen haben), genauso, wie sie nicht in Verabsolutierung des Erfahrungsmoments der Inhaltsfrage und damit der Einforderung fachspezifischen Wissens und Könnens ausweichen muss (wie dies bei Nykrin aufschien). Auch die Verknüpfung von Menschenbild und Musikbegriff wird also intentional hergestellt, und zwar in eben dieser Richtung: vom Menschenbild zum Musikbegriff.

Die Formulierung »Bestimmung eines Musikbegriffs in musikdidaktischer Absicht« verweist auf die Notwendigkeit einer Definition eines der zentralen Begriffe für den Musikunterricht, die ihn nicht absolut setzt, sondern als einen »Arbeitsbegriff« konzipiert. Um eine Öffnung des von Hans Heinrich Eggebrecht vorgestellten, stark auf

musikalische Rationalität gegründeten abendländischen Musikverständnisses zu bewirken – deren Notwendigkeit sich für Orgass vor allem in der Auseinandersetzung mit der Ästhetik John Cages zeigt –, fungiert hier »nur die Faktizität einer ästhetischen Sinnzuschreibung zu einem akustischen Prozess als konstitutives Merkmal von Musik« (Orgass 2007, 174). Der Musikbegriff umfasse »Töne, Klänge, Geräusche und/ oder Stille, überhaupt jedwede Form akustischer, sich in der Zeit vollziehender Vorgänge«, die in erster Linie »intentional hervorgebracht« (ebd.) seien, es aber nicht sein müssen, da die Einnahme einer ästhetischen Einstellung zum Klingenden als sinnkonstitutives Moment beim »Vollziehenden« selbst liegt. Aus konstruktivistischer und unterscheidungstheoretischer Sicht wird hier eben doch (im Gegensatz zu Harnischmacher und deutlicher als bei Rolle, s. o.) davon ausgegangen, »dass es eine ›Welt‹ und eben auch eine ›Welt der Musik‹ gibt, die nicht auf ihre Konstruktion im Subjekt reduzierbar ist« (ebd., 177f.). Für eine Erhellung des bei Orgass entfalteten Zusammenhangs von Menschenbild und Musikbegriff entscheidender als diese »wissenstheoretischen« (ebd., 177) Voraussetzungen erscheinen die daraus gezogenen »musikkulturellen« sowie didaktischen Folgerungen.[159]

Der europäischen Perspektive sei es eigen und wie selbstverständlich geworden, dem Individuum die »(Mit-)Verantwortung für das Bedeuten der Welt« (ebd., 165) zuzuschreiben. In dem als »Arbeitsbegriff« konzipierten Musikbegriff wird die Autonomie von Hörer und Spieler bei der Bedeutungskonstitution betont, und zwar u. a. in Kritik an Richters »europäischem« Musikbegriff, in dem die »Musik als handelnde Größe ohne den Umweg über und den Abgleich mit dem kognitiven Haushalt des Hörers [Empfindungen] ›mitteilt‹« (ebd., 166). Der Musikbegriff öffnet sich auf diesem Wege der Begegnung mit dem Fremden anderer Musikkulturen und macht Verständigung zu seinem Anliegen, da er die Grundlage dafür schafft, dem Dogmatismus vermeintlich universaler Geltungsansprüche zu entgehen und partikularen

159 Möglicherweise ist auch ein bestimmtes »Bild« einer wünschenswerten Musikkultur (oder sind auch viele Bilder vieler wünschenswerter Musikkulturen) Voraussetzung für die spezifische Interpretation jener »wissenstheoretischen« Texte. Dies erschiene sogar wahrscheinlich, wenn das Bild des »europäischen Menschen« bei Orgass tatsächlich die wichtige Rolle spielt, die wir ihr in dieser Untersuchung zuzuweisen können glauben.

ästhetischen Urteilen im Musikunterricht Gerechtigkeit widerfahren zu lassen (vgl. ebd., 180–188). Diese Überlegungen werden dabei gerade nicht entgegen der europäischen Idee vom autonomen Kunstwerk entfaltet, sondern haben ihren Ausgangspunkt in ihm: Es ermögliche die individuelle Zuweisung einer Vielfalt von Bedeutungen und Bedeutsamkeiten, welche sich auf andere Musik übertragen lasse.[160] Eine »Auseinandersetzung mit musikalischer Vielfalt«[161] ist als existenzielles Merkmal europäischer kultureller politischer Identität – welche daher als »Bildungsproblem« aufgefasst wird – die logische Konsequenz aus dem in den theoretischen Ausführungen umrissenen Bild vom Menschen.

IV. 14.6. Identität in Vielfalt

Orgass' Anliegen, weitgehend auf Dogmatik zu verzichten hat zur Konsequenz, dass kein *universales* Leitbild vom Menschen in seinem Verhältnis zu Musik entworfen wird, sondern analog zu einem spezifischen Musikbegriff und unter Zulassung von Kontingenz – in dem Wissen, »[e]s könnte in den Bereichen (musik-)ästhetischer und pädagogischer Entscheidungen auch anders sein und ist auch anderswo anders« (Orgass 2011, 120) – die Ausbildung einer genuin *europäischen* kulturellen Identität die Zieldimension von Musikunterricht in Europa bestimmen soll (vgl. Orgass 2009, 260ff.). Diese bestehe »zentral im Wissen um musikalische Vielfalt sowie in der Kompetenz zur Auseinandersetzung mit dieser Vielfalt«, welche besagter Identität zudem »als Wert« zugehörig sei (ebd., 260). Konstitutiv für die Ausbildung einer derart verfassten kulturellen Identität seien »musikbezogenfachliche sowie Sprach- und Begründungskompetenzen, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit vielfältigen Genres, Arten und ›Kulturen‹ der Musik entwickelt wurden« (ebd.). Die wahrhaft vielfältige Forderung nach »Vielfalt« verweist nicht nur als »Sollensaussage« (Orgass 2011, 120) auf einen »›Rest von Dogmatismus‹« (Schaller zi-

160 »Es kann sozusagen aus der Geschichte der Kunstmusik für den Umgang oder gar die Auseinandersetzung mit Musik gelernt werden, die gar nicht den Anspruch auf ästhetische Autonomie erhebt, sondern vielmehr ästhetisch heteronom bzw. funktional ist und sein soll« (ebd., 285).

161 Vgl. hierzu insbesondere Kapitel 5 ebd., 239–309

tiert ebd.), sondern auch auf ein Verständnis von »kultureller« als »politischer Identität«, für die nach Thomas Meyer »›die Möglichkeit ungeregelter kultureller Vielfalt wesentlich‹« (zitiert bei Orgass 2009, 262) sei. Das Bild des »europäischen Menschen« (bzw. des »›Menschen in Europa‹« [ebd., 267]) ist also einerseits politisch-kulturell orientiert in Bezug auf »Menschenrechte – Normen – Werte« (ebd., 265), andererseits ästhetisch-kulturell mit Blick auf ein »kulturelle[s] Gedächtnis« (ebd., 267) sowie die »Idee der Vervielfältigung musikbezogener Bedeutungszuweisungsmöglichkeiten« (ebd.). Beide Seiten kulminieren in den Forderungen an Musikunterricht, er solle den Umgang mit Kontingenz und den auf sie bezogenen Entscheidungen ermöglichen, anregen und fördern in vier Handlungsfeldern: 1.) Auf der Ebene des Individuums durch a) Analyse und Interpretation in symbolischer Interaktion sowie b) Improvisation und Komposition; 2.) auf der Ebene der Interaktanten durch a) Analysieren und Interpretieren in *face-to-face*-Interaktionen sowie b) Gruppenimprovisation und Gruppenkomposition (vgl. Orgass 2011, 136f.)

Der Verweis auf »Vielfalt« bzw. »Pluralität« allein verbliebe im Bereich des Formalen, wenn nicht Signen dieser Vielfalt inhaltlich in Bezug auf die Kriterien für die Inhaltsauswahl im Musikunterricht thematisiert würden. Eine »bildungsrelevante Obligatorik« sei als »zeitgemäß formatierte […] kategoriale Bildung« (ebd., 144) zu entfalten. Auch dies geschieht wiederum im Rekurs auf das Bild des Europäers, indem in musikhistorischer Perspektive[162] nach seiner »kulturellen Identität« gefragt wird. Das musikalisch-Europäische wird daher nicht objektivistisch (als »Gegenstandsbereich«) verstanden, sondern als »eine Form der Auseinandersetzung mit Welt […], die von deren Vielgestaltigkeit, ja Disparatheit in sprichwörtlich allen für menschliches Leben relevanten Dimensionen im Sinne einer Selbstverständlichkeit ausgeht« (Orgass 2011, 139) und die diese Disparatheit zudem wertschätze. Der konsequente und für die Konzeption konstitutive Fokus auf der Befähigung der lernenden Individuen zur eigenständigen, selbsttätigen und begründeten Reflexion und Kritik durch (und zu-

162 »Zum andern muss inhaltlich der Akzent auf jene Stufen der Herausbildung musikalischer Pluralität gesetzt werden, die als historische Bedingungen der gegenwärtigen musikkulturellen Vielfalt zu gelten haben« (Orgass 2009, 263).

gunsten von) Partizipation artikuliert sich auch in der politisch adressierten Argumentation gegen eine Kanonisierung von »Gegenständen« zur Orientierung von allgemeinbildendem Musikunterricht. Durch einen »Werkkanon« werde »die kanonisch ungeformte Wahrnehmung des Mediums der Vielgestaltigkeit der Musik, die im Zuge des weiteren Prozessierens von Sinn zu anderen Ordnungen (Formen) als den vom Kanon vorgeschriebenen führen könnte« (Orgass 2009, 252) verhindert. Die Lernenden müssen zumindest »die Entscheidungsgrundlage kennen lernen, die für die Werkauswahl maßgeblich war; hierzu zählen sicherlich (musik-)ästhetische Kriterien. Vor diesem Hintergrund können sie die Art der Kanonbildung selbst kritisieren« (ebd.). Die Kritik gegen einen verengten Musikbegriff zur Fundierung von Musikunterricht, das Plädoyer für »die Vielfalt von Musik« (ebd.) geschieht nicht mit Blick auf einen vermeintlichen »Anspruch der Musik« (Richter), sondern mit Blick auf die Ansprüche der Individuen, die sich mit ihr auseinandersetzen. Weder »die Musik selbst« als konkret Erklingendes, noch ihre Eigenschaften oder Kontexte (ihre Stilistik, ihre »Historizität«, in ihr sich artikulierende Konventionen, ihre – aus ihrem Rezeptionszusammenhang erwachsene – »Geltung« usw.) bilden Werte »für sich« oder legitimieren inhaltliche Festschreibungen. So seien auch »›historische Begründungszusammenhänge‹« (Jung zitiert bei Orgass 2009, 253) nicht zu verordnen: Vielmehr sei es notwendig, »dass sich Menschen vor dem Hintergrund der Interaktionen, in denen sie ihre musikbezogene Identität ausbilden, erst darüber klar werden müssen, welche Bestimmungsgrößen der von ihnen geübten Musikpraxen der historischen Begründung bedürfen« (Orgass 2009, 253).

Die bisherigen Ausführungen deuten an, dass Musikunterricht bei einer – der Zielsetzung folgenden – Inhaltsauswahl eine äußerst anspruchsvolle Integration zu leisten hat, da schließlich die Vielfalt möglicher Bedeutungszuweisungen zu einer Musik mit der realen Vielfalt existierender Musiken (in Analyse und Reproduktion) bzw. möglicher Musiken (in Komposition und Improvisation) multipliziert werden müsste. Doch werden durchaus konkrete Wege anhand konkreter Musiken aufgezeigt, die der Gefahr einer Beliebigkeit bzw. Uferlosigkeit des von der »Kommunikativen Musikdidaktik« angestrebten Unterrichts begegnen. Sie können hier nur exemplarisch bezüglich dessen

skizziert werden, was sie über das Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff verraten.

IV. 14.7. Didaktisches Schlaglicht: Musikalische Analyse

Die »Kommunikative Musikdidaktik« entfaltet in erster Linie theoretisch-konzeptionelle Überlegungen, weniger methodische Anleitungen zum Umgang mit einzelnen Themen oder zum Erwerb bestimmter Kompetenzen. Doch wird hier der von ihr angestrebte Umgang mit musikalischen Werken an einem Beispiel musikalischer Analyse konkretisiert. Dies wird hier kurz angedeutet, um auch mit einem Rück- bzw. Seitenblick auf in dieser Arbeit bereits untersuchte Konzeptionen den hier zum Tragen kommenden Musikbegriff näher zu umreißen.

Nach Orgass muss musikalische Analyse in erster Linie als Prozess verstanden werden, in dem erste Bedeutungszuweisungen in symbolischen oder *face-to-face*-Interaktionen »differenziert, relativiert oder korrigiert« (Orgass 2007, 607) werden und der auf kulturell erlernte »Schemata musikalischer Wahrnehmung« (ebd., 608) rekurriere. Die Analyse eines Musikstücks realisiere sich in dessen »Vollzug« durch die Beteiligten. Sie beziehen sich dabei gemeinsam auf »überindividuelle Sinn-Strukturen« (ebd., 612), bringen in ihren sprachlichen Äußerungen jedoch auch jeweils individuellen, neuen Sinn hervor, welcher in Interaktion verhandelt werde und werden solle. Der Vorgang der »Kommunikatbildung« in der Lerngruppe sei durch die Art und Weise der interaktiven Verhandlung und Sinnhervorbringung einerseits selbst bereits Kultur, durch den Lehrenden solle er aber zudem an »das Programm ›Kultur‹« (ebd., 613) (Siegfried J. Schmidt) angeschlossen werden. Der individuelle »(Mit)Vollzug der Beziehungen zwischen Tönen, Klängen und/ oder Geräuschen« (ebd.) (nach Peter Faltin) wird als ein Teil des »Vollzugs von Inter-Subjektivität« (ebd., 614) gesehen, der mittels »Verständigung« untereinander nicht in einen Konsens über Bedeutungszuweisungen oder Wertungen münden müsse oder solle, sondern die begründete »*Wahrnehmung von Differenz*« ermöglichen solle (ebd., 622; dort ebenfalls kursiv). Dabei müsse der Lehrende »unter Zuhilfenahme [seiner] professionellen Kompetenz« dafür Sorge tragen, dass die unterrichtlichen musikbezogene Praxen einerseits »an relevante Inhalte des einschlägigen

Fachdiskurses« (ebd., 615) angeschlossen werden, anderseits auf einen »Vorgang der Generierung von musikbezogenem Interesse rekurrieren« (ebd., 616). Zwar werden kognitive musikalische Wahrnehmungsleistungen auch gestaltpsychologisch beschrieben (ebd., 632–637), doch wird aus diesen Einsichten nicht auf ein hermetisches Funktionieren des Menschen als »psychisches System« geschlossen und die nötigen didaktischen Konsequenzen in einer unterrichtlichen Spiegelung dieses Verhältnisses gesehen (z. B. durch Binnendifferenzierung; siehe voriges Kapitel): Vielmehr werden sie interaktionstheoretisch und vor dem Hintergrund begründeter Wertvorstellungen (Parteinahme für Gemeinsamkeit) interpretiert. Bis hierher zeigt sich bereits, dass der Ansatz insofern »subjektorientiert« ist, als er Schülerinteressen, -perspektiven, -interpretationen berücksichtigt, dabei aber nicht in Beliebigkeit verläuft, sondern zugleich »Wissenschaftsorientierung« und »Orientierung an Kultur« einfordert – nicht in Form von Dogmen, sondern von Begründungen, die im Rahmen der den Unterricht fundierenden demokratischen Wert- und Normgrundlage diskutiert und reflektiert werden können und sollen. In der Folge zeigt sich zudem die »Orientierung am Künstlerischen« (Schatt 2007, 72) bzw. »Ästhetischen«, der konkreten Faktur und des Gehalts der konkreten betrachteten Musik. So wird Charles Ives' *»The Unanswered Question«* im Hinblick auf den ersten der in den Lehrplänen Musik NRW (1999) benannten Bereiche – »Musik gewinnt *Ausdruck* vor dem Hintergrund von *Gestaltungsregeln* (Sachaspekte: Melodiemuster, Harmonieschemata)« (zitiert bei Orgass 2007, 638; dort auch die kursiven Hervorhebungen) – thematisiert.[163] Die zu dem Stück vorgenommene »Didaktische Analyse« bleibt jedoch nicht auf die genannten, »materialen« Sachaspekte beschränkt, sondern begreift das Programm, dem das Stück folgt, als diesem unmittelbar zugehörig. Als möglicher Zugang wird eine Gestaltungsarbeit zu einem ähnlichen –

163 Zudem finden sich in Orgass' Buch »Didaktische Analysen« von Dieter Schnebels »Beethoven-Symphonie« im Rahmen des zweiten im Lehrplan genannten Bereichs »Musik erhält Bedeutung durch Interpretation« (ebd., 647–658) sowie von Weberns »Variationen für Klavier op. 27, II. Satz unter dem Aspekt von »Gestaltungsarbeit« und dem »Verhältnis von Vermittlung, Perturbation und Hervorbringung im Kontext musikalischer Analyse« (ebd., 659–705).

reduzierten und dadurch deutungsoffeneren – Programm vorgeschlagen, um die Schüler kompositorische Entscheidungen treffen und somit die Basis für ein Verständnis für Ives' letztliche Entscheidungen selbst legen zu lassen. Die eigene Annäherung an die ›ewige Frage des Seins‹« (ebd., 646) in einem klanglichen Medium ermögliche – als Transformation – nicht nur den »Vergleich als prozessuale Operation« sowie die Generierung einer »Wiederholungserwartung als substantielle Operation beim unterrichtlichen Analysieren von Musik« (ebd., 627), sondern verbindet ein Nachdenken *über* (mögliche) Musik mit einem Denken *in* Musik dergestalt, dass Fragen des Tonsatzes, der Harmonik, Melodik und Instrumentation zumindest mit einiger Wahrscheinlichkeit für die Schüler relevant werden *können* (ohne dass der gewählte Zugang als einzig möglicher und sinnvoller dargestellt wird). Die für diesen Unterricht konstitutive Offenheit sowie Vielfältigkeit von Zugangsweisen ist bedeutungs- und unterscheidungstheoretisch grundiert:

> »Wenn erste musikbezogene Bedeutungszuweisungen auf Unterscheidungen im Klingenden – mit welchem Grad der Differenzierung auch immer – rekurrieren (müssen), so wird die Ausübung verschiedener Umgangsweisen mit derselben Musik die Möglichkeiten für das Treffen solcher Unterscheidungen vermehren und die Prozesse der Differenzierung, Relativierung und ggf. Korrektur der ersten Bedeutungszuweisungen wenn nicht beschleunigen, so doch schlicht mit mehr Inhalten versehen« (ebd., 660).

Der von Rolle scharf gemachte Gegensatz von Analyse und Interpretation (Rolle 1999, 119; s. o. Kapitel IV. 6.3.) wird hier aufgelöst dahingehend, dass im Prozess der Differenzierung, Relativierung und ggf. Korrektur erster Bedeutungszuweisungen »Analyse und Interpretation [als] von Anfang an ›verklammert‹« (Orgass 2007, 704) vorgestellt werden.

Natürlich mag sich die Inhaltswahl auch hier für die Schüler als Setzung darstellen (warum Ives? warum dieses Stück von Ives? warum »Neue« Musik?), doch kommt dieser Inhalt 1.) in ästhetisch motivierter Fragestellung als ein mögliches Ergebnis einer geistvollen kompositorischen Problemlösung ins Spiel, statt als Konkretion und scheinbar zufällige und beliebige Verknüpfung eingeübter oder einübbarer (vermeintlicher) musikalischer Elemente, wie zumindest tendenziell im

»Aufbauenden Musikunterricht« (s. o. Kapitel IV. 10.) (wofür die »einfache« musikalische Gestaltung des Werkes durchaus Anknüpfungspunkte böte). Außerdem ist 2.) der Zugang in gedanklicher Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der konkreten Musik entwickelt (wie dies auch bei Richter geschieht) und erscheint nicht unabhängig von dieser gesetzt, wie z. B. die Modi ästhetischer Wahrnehmung bei Rolle. Dies erscheint schon allein deshalb wichtig, weil die »Ästhetiken« von Komponisten sich unterscheiden und folglich »ästhetische Wahrnehmung« (selbst wenn man deren Primat akzeptiert) kaum auf immer gleiche Weise vollzogen werden muss oder sollte. Zudem werden 3.) umfangreiche Möglichkeiten weiterführender Kontextualisierung aufgezeigt (ebd., 646f. sowie Orgass 1995). Der »Gegenstandsbereich« für musikalische Analyse bei Orgass erscheint dabei nicht wie bei Richter oder Alt musikhistorisch (im Sinne von »zeitlich«) verengt, schöpft dabei jedoch – immer kriteriengeleitet – vornehmlich aus der Vielfalt *europäischer* Musikkultur (wobei jedoch Interkulturalität nicht nur als wünschenswert, sondern auch als möglich und anschlussfähig infolge der europäischen »Idee« von Vielfalt gesehen wird; vgl. hierzu Orgass 2007, 239ff.).[164] Auch die Ausführungen zur musikalischen Analyse zeigen sich dabei jederzeit dem europäischen »Menschenideal« unauflöslich verbunden: »Gemeinsamkeit« wird nicht als Egalisierung von Unterschieden, als Verpflichtung zu Konsens oder als eine Einebnung von Hürden für eine möglichst verträgliche Rezeption von Musik durchgesetzt, sondern soll gerade durch »Perturbation« durch unbekannte, auch »atonale« Musik wie Weberns op. 27 selbst problematisch werden:

> »Dieses perturbierende Moment einer pädagogisch sinnvollen Kontextualisierung ist es, das die Hervorbringung einer Vorstellung von Welt begünstigt, in der Ästhetik und Ethik bzw. ›Sittlichkeit‹ nicht nur hinsichtlich der durch sie jeweils thematisierten Vielgestaltigkeit korrespondieren, sondern sich im Um-

164 In Richtung einer Auseinandersetzung mit nicht-europäischer Musik weist z. B. das Kapitel »Improvisation als Merkmal und Gegenstand des Musikunterrichts«, auf welches vorliegende Darstellung nicht näher eingeht. Freie Gruppenimprovisation könne nicht nur zur Emergenz musikalischer Bildung in unterrichtlicher Interaktion beitragen, sondern eben auch als »Propädeutikum« fungieren für die Initialisierung von Fremderfahrungen sowie die Vermeidung einer eurozentrischen Blickverengung (ebd., 770).

gang mit dieser Vielgestaltigkeit Vorstellungen vom glücklichen und in eins sozial verträglichen Leben verwirklichen lassen, in der also die unterschiedlichen Dimensionen des Lebens zusammengedacht werden (ebd., 704).

IV. 14.8. Der Mensch im Zeichen der Musik

Wir haben oben den Prozess der Generierung der Bilder recht »eingleisig« beschrieben, indem wir primär die Bedeutung des durch das Menschenbild vorgegebenen »normativen Rahmens« für die Entwicklung und Anbindung musikästhetischer Überlegungen sowie für die Formatierung von Musikunterricht herausgestellt haben. Tatsächlich zeigen insbesondere die (zeitlich späteren) Ausführungen des Autors zum vierdimensionalen Zeichenbegriff darüber hinaus auch die Interdependenz dieses Verhältnisses. Obwohl die Akte der Zuweisung musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit durch das individuelle Subjekt vollzogen werden, sind die Dimensionen sowohl der Interaktion – die Autarkie der kognitiven Gestaltgenerierung aufbrechend – als auch der ästhetischen Spezifität des Erklingenden entscheidend integriert und nicht bloß konstatiert.[165] Der Begriff des musikalischen Zeichens – konzipiert als Erweiterung und musikpädagogische Formatierung des triadischen Zeichenbegriffs von Charles S. Peirce – berücksichtigt auf allen vier Dimensionen das Subjekt in seiner kognitiven Autonomie, sozialen Eingebundenheit und ästhetischen Verantwortlichkeit, ohne jedoch – allein formale Prozesse fokussierend – die spezifische mediale und materiale Verfasstheit der konkret zur Beobachtung anstehenden Musik, ihr strukturelles »Gemacht-Sein«, ihre Historizität und Geltung usw. zu desavouieren: Sie kommt auf der linken Seite einer von Orgass entwickelten »disziplinären Matrix« (vgl. Orgass 2011, 125–128) als »musikalische Bedeutung«, quasi als »Objekt« ins Spiel, wird zu einem solchen letztlich jedoch erst in der Zuweisung nicht-musikalischer Bedeutsamkeit über die Vermittlung des »Interpretanten« als *tertium comparationis* sowie in Interaktionen und auf der Grundlage vorgängiger Interaktionen (Lernprozesse). Der Mensch erscheint in dieser theoretischen Formatierung des

165 Orgass' Musikbegriff unterscheidet sich trotz einiger Gemeinsamkeiten wie der konstruktivistischen und systemtheoretischen Formulierung damit signifikant von demjenigen Harnischmachers (s. o.).

musikalischen Zeichens zunächst als ein abstrakter, doch ermöglicht die Konzeption des Zeichens mit Blick auf das Verhältnis von Subjekt zu Musik es auch, seinen vier Dimensionen jeweils Dimensionen des Musiklernens zuzuordnen (Wahrnehmung, Deutung, Motivation/ Selbsttätigkeit und Orientierung) und daraus Kompetenzen zu »einem bildungsrelevanten Kerncurriculum des Fachs Musik« zu gewinnen (Wahrnehmungskompetenz, Deutungskompetenz, Hervorbringungskompetenz und Orientierungskompetenz) (ebd., 185ff., s. o.). Menschenbild und Musikbegriff werden miteinander verzahnt und erscheinen in streng logisch hergeleiteter, fast zwangsläufiger Beziehung zueinander. Diese vermeintliche Zwangsläufigkeit enthält jedoch auch eine Provokation: Die Anwendung der »dialektischen Subsumption« nach Heinrichs (vgl. Orgass 2012, 123f.), die erst die (freilich »tentative« [Orgass 2011, 198]) Verbindung so unterschiedlicher, weil aus unterschiedlichen Blickrichtungen sich ergebender Aspekte wie dem musikalischen Zeichen (musikalische Bedeutung, nicht-musikalische Bedeutsamkeit, Interaktion, Interpretation), Musiklernen (Wahrnehmung, Deutung, Motivation/Selbsttätigkeit, Orientierung), Kompetenzen (Wahrnehmungskompetenz, Deutungskompetenz, Hervorbringungskompetenz, Orientierungskompetenz) und Anderem[166] herstellt, ist zwar begründet mit Blick auf die Schaffung einer Systematik, ergibt sich jedoch keineswegs von selbst. Die ihr zugrunde gelegte »Viergliedrigkeit« aller beschriebenen »Dinge« ist keine auf Beobachtung gegründete Beschreibung derer kausallogisch verfassten »Realität«, sondern eine Möglichkeit zur Konstruktion einer wünschenswerten Realität. Sie ist intentional hergestellt, und zwar ebenfalls und konsequent nach dem integralen Bild des Europäers mit den oben bereits angedeuteten Voraussetzungen: Der hier sichtbar werdende Mensch ist dadurch positiv charakterisiert, dass er symbolische und *face-to-face-*

166 Außerdem die in dieser Arbeit nicht mit einbezogenen »Kategorien der Analogiebildung« (Attributionsanalogie, Proportionalitätsanalogie, Analogie der Ungleichheit, Verzicht auf/ Vervielfältigung von Analogiebildungen), »Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung« (Verfügbarkeit/Mimesis, Fremdheit/Interpretation, Kritik, Dekonstruktion) (Orgass 2011, 185), musikpädagogische Praxen (Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht, musikalische Bildung) sowie Praxen wissenschaftlicher Musikpädagogik (Methodik, Pragmatik, Topik/Didaktik, Systematik) (Orgass 2012, 115).

Interaktionen vollzieht; dass er gelernt hat und bereit ist, es wieder zu tun, indem er seine Aufmerksamkeit auf Unterscheidungen im Erklingenden richtet und Bedeutung und Bedeutsamkeit zuweist. Der Zeichenbegriff ist daher nicht allein »deskriptiv« (ebd., 132), sondern deutet bereits ein Sollen an: In ihm scheint das – freilich zutiefst humane – Bild des Menschen auf, dem die Freiheit zur Wahrung der Vielfalt seiner Möglichkeiten nicht nur gegeben ist, sondern der sie auch nutzt, nicht weil er es soll – obwohl dies natürlich auch der Fall ist –, sondern weil er es will und kann. Zugespitzt formuliert: Der Schüler, der statt musikalische Bedeutung und nicht-musikalische Bedeutsamkeit zuzuweisen (z. B. weil sich dies für ihn in seiner persönlichen Lern- und Erfahrungsgeschichte als unbefriedigend herausgestellt hat) lieber die Einrichtung des Musikraums zertrümmert – und zwar noch nicht einmal in Interaktion mit anderen, sondern in Eigenregie –, kommt nicht vor. »Achtsamkeit auf Andere und Anderes« dürfte sowohl Voraussetzung als auch Ziel des hier umrissenen Individuums sein, wie sich auch in seiner Konkretisierung als »Europäer« zeigt: Der Wille sowie die Fähigkeit zur Partizipation ist bei ihm bereits gegeben, ebenso die Kompetenz, etwas im Gehörten als Einheit und Gestalt erkennen (als Voraussetzung der Zuweisung musikalischer Bedeutung) sowie daran etwas als für sich relevant begreifen zu können.[167] Weitere Voraussetzungen betreffen nicht die individuelle Lerngeschichte, sondern die psychologische Persönlichkeitsentwicklung: Das »partizipierende Individuum« hat wohl zumindest die ersten drei von Robert Kegan unterschiedenen Stufen zur »Identität«, zum »Selbst« ansatzweise er-

167 Orgass bezieht sich auch vornehmlich auf Schüler der Sek II (z. B. bei seinen Überlegungen zu einem Kerncurriculum für das Fach Musik (Orgass 2011, 137), bei denen – ob zu Recht oder zu Unrecht, kann hier nicht entschieden werden – davon ausgegangen wird, dass sie über die genannten Voraussetzungen zumindest in Grundzügen verfügen. Zudem ist Orgass sich dessen bewusst, dass der Versuch der Entwicklung einer Kompetenz sich immer auf ihr prinzipielles Vorhandensein berufen muss: »Die Kompetenz zu dieser Selbsttätigkeit ist zu entwickeln (was im Übrigen paradoxal nur durch die überfordernde Unterstellung ihres – partiellen, vor lern- und entwicklungspsychologischem Hintergrund gestuft zu denkenden – Vorhandenseins von allem Anfang an gelingen kann), nicht die Kompetenz zur Reproduktion eines gegebenen Kanons [...]« (ebd., 139).

klommen: »souveränes«, »zwischenmenschliches« und »institutionelles« Selbst (Orgass 2007, 449).

Insbesondere in der Auseinandersetzung mit Orgass' und Harnischmachers Texten bewahrheitet sich eine Feststellung bezüglich der methodologischen Problematik des hier entwickelten Ansatzes (vgl. Kapitel II. 2.): Es kann nicht um eine objektive Darstellung »des« Menschenbildes und »des« Musikbegriffs einer Konzeption oder eines Autors gehen, da eine solche nur angemessen erfolgen könnte auf der Basis einer umfassenden Beschreibung ihrer Inhalte (der Ermittlung der »Konturen« der Bilder durch die Sammlung, Katalogisierung und Kategorisierung von Aussagen [Argumenten, Ideen, Vorstellungen, Vermutungen usw.] in einem *»tableau«* [Foucault] s. o. Kapitel III. 3.1.) sowie ihrer nicht weniger umfassenden Kontextualisierung (der Suche nach der Herkunft der im Text getätigten Aussagen und nach dem Zusammenhang zwischen diesen Aussagen und ihren [vermuteten] Konstituierungsfaktoren; s. o. Kapitel III. 3.2.). Diese Arbeit dokumentiert jedoch unter anderem eine Suchbewegung; ein Austarieren der Grenzen und Möglichkeiten dessen, was mithilfe einer Fokussierung auf die Leitbegriffe »Menschenbild« und »Musikbegriff« bezüglich musikpädagogisch-konzeptioneller Überlegungen aussagbar ist. So zeigte sich, dass jede Interpretation – und eine wie die vorliegende insbesondere – selbst Bilder des untersuchten Textes entwirft: Sie kann keine »Re-Konstruktion« leisten, denn zu einem solchen Anspruch kann sie einerseits immer nur unterkomplex sein, andererseits dürfte sie – selbst wenn sie ihn verwirklichen könnte – dann kaum noch von Interesse sein, da sie *der Text selbst* wäre. Vielmehr nimmt sie eine intentional geleitete »Pro-Konstruktion« (Rusch; vgl. Kapitel II. 2.4.) vor, um für bedeutsam erachtete Teilmomente des Textes pointiert darzustellen. Als das zentrale herauszuarbeitende Moment wurde der Zusammenhang von Menschenbildern und Musikbegriffen bei der Generierung von Sein-Sollens-Aussagen in den Blick genommen. In den Analysen des IV. Kapitels zeigt sich zudem insgesamt, dass unser Interpretationsansatz bzw. unsere Fragestellung eine heuristische Funktion erfüllen und Räume des Nachdenkens eröffnen kann, indem musikpädagogisch-konzeptionelle Überlegungen mit wesentli-

chen regulativen Leitideen (»Mensch« und »Musik«) in Beziehung gesetzt werden. Dies kann Vorteile besitzen gegenüber einer chronologischen Darstellung (wie z. B. bei Helmholz 1996) sowie einen neuen Blick auf Klassifizierungen bzw. Systematisierungen wie denjenigen nach »Subjekt-/Objektorientierung«, »formalen/inhaltlichen Konzeptionen« oder »Orientierungen« (vgl. Schatt 2007) ermöglichen, indem ein Schritt unternommen wird, um »hinter« diese Unterscheidungen zu gelangen. Die Frage nach dem Verhältnis von »Menschenbild« und »Musikbegriff« kann so weiterführende Fragen evozieren. Einige davon werden in dieser Arbeit auf vier »Plateaus« thematisiert in dem Wissen, dass ihre Lösung in diesem Rahmen nicht erfolgen kann. So sollen im Folgenden die Konzeptionen Harnischmachers und Orgass' in erster Linie mit Blick auf die in ihnen vorgenommene Verortung des Menschen in seiner zeitgenössischen (»postmodernen«) edukativen Auseinandersetzung mit musikalischer Vielfalt reflektiert und problematisiert werden.

IV. 15. Plateau IV

Die Konzeptionen Harnischmachers und Orgass' zeigen sehr unterschiedliche Weisen, mit »postmoderner« Vielfalt und Unübersichtlichkeit sowie der – begründeten – Skepsis gegen rigide normativen Setzungen umzugehen. Bei Harnischmacher wird in Reaktion auf einen diagnostizierten Verlust der Geltungsansprüche ästhetischer Festschreibungen, der Einsicht in die Überkomplexität des Zusammenspiels von musizierendem und Musik-rezipierendem Menschen, Gesellschaft und Kultur, neue Orientierung im »empirischen Sein« des Menschen gesucht. Normativität wird dadurch jedoch nur verschoben und außerdem Komplexität dadurch reduziert, dass man sich nicht nur normative Aussagen, sondern auch die ergebnisorientierte Durchdringung des oben genannten Verhältnisses vorbehält. Der Versuch, eine universale Theorie oder Philosophie der Musikerziehung zu entwickeln erweist sich als problematisch eben durch die Offenheit wie Exzeptionalität jenes Verhältnisses von Mensch und Musik: Das zugrunde gelegte Handlungsmodell ist einerseits – gewonnen an instrumentaldidaktischen und musikpsychologischen Studien – nicht ohne weiteres für sämtliche musikbezogenen Umgangsweisen generalisierbar, andererseits zu allgemein, um genuin *musikalisches* Handeln hinreichend zu charakterisieren. Jene Indifferenz bezüglich der Inhalte von Prozessen, die wir schon bei Rauhe/Reinecke/Ribke konstatiert haben (vgl. Kapitel IV. 9. und IV. 12.), verhindert eine Klärung der Frage, welche »Prototypen« warum den Erwerb lohnen und wer letztlich über diese Frage entscheiden soll. Dadurch, dass kaum noch eine Auseinandersetzung mit Ästhetik, Kunsttheorie, Musiktheorie bzw. Musikwissenschaft stattfindet, muss der praktizierende »Didaktiker« diese Seite immer bereits voraussetzen. Einer impliziten Normativität in persönlichen (nicht einmal unbedingt mehr geheimen) Lehrplänen wäre damit Tür und Tor geöffnet.

Bei Orgass wird dagegen offen und produktiv mit dem nicht zu eliminierenden »dogmatischen Rest« gearbeitet, indem schulischer Musikunterricht als Interaktionssituation an europäische Werte gemeinschaftlichen Zusammenlebens angebunden wird. Gleichwohl ist auch bei Orgass das Verhältnis, in das Mensch und Musik mittels der

beschriebenen Matrizen gesetzt werden – trotz seiner benannten impliziten Voraussetzungen –, aus guten Gründen als ein offenes konzipiert, welches sowohl die zeitliche Dimension der »Lern- und Erfahrungsgeschichten« (Orgass 2011, 126) der Individuen berücksichtigt und auf die soziale Dimension interaktiver Lernprozesse bezieht, als auch diese Individuen als diejenige Instanzen anerkennt, die die »Relevanz« wahrgenommener musikalischer Einheiten und Gestalten »›für das Leben‹« erst konstituieren (ebd.). Dem Schüler wird hier unseres Erachtens zu Recht viel zugetraut und »zugemutet«: Entscheidend ist, dass er nicht in »postmodernen Weiten« auf sich gestellt bleibt, eben weil dem Lehrenden ebenso viel zugetraut und »zugemutet« wird: nämlich dass er in »reaktiver Prozessplanung« – gleichermaßen wissenschaftlicher Musikpädagogik wie schülerseits artikulierten Interessen und Bedürfnissen verpflichtet – begründete und verantwortete Entscheidungen hinsichtlich Zielen, Inhalten und Methoden treffen soll. Die »Kommunikative Musikdidaktik« ist dabei keineswegs blind für entwicklungs- oder gestaltpsychologische Aspekte, stellt sie aber nicht in den Vordergrund ihrer Überlegungen: Nicht eine naturgegebene Entwicklung ist ausschlaggebend, sondern die pädagogische Arbeit, die zu Reflexion und Bewusstwerdung führen soll (vgl. Orgass 2007, 452). Die Kenntnis der Prozesse der Gestaltgenerierung steht im Dienste der Schaffung von Perspektiven für musikalisch-ästhetische und kulturelle Bildung.

Zwar ist bei Harnischmacher ebenso wie bei Orgass von »Verantwortung« die Rede, doch wird bei Ersterem nicht ersichtlich, wie in einem primär auf die Entwicklung eines »Denkens in Musik« sowie eines »kulturellen Selbst« gerichteten Unterricht – der zudem die Kommunikation zwischen einzelnem Schüler und Lehrer der Interaktion in der Gruppe vorzieht – die entsprechenden sprachlichen Reflexions- und Begründungskompetenzen, die Fähigkeit zum Umgang mit Differenz und Vielfalt erworben werden sollen. Zudem erscheint die Lehrerrolle hier wenig reflektiert, besonders was die Rede von partnerschaftlicher, symmetrischer Kommunikation angeht: Sie gibt sich dem Glauben hin, das unabdingbare Wissens- und Könnensgefälle zwischen Lehrer und Schüler sowie die institutionalisierte, gesellschaftliche Rolle dieses Verhältnisses in unterrichtlicher Kommunikation eli-

minieren zu können. In diesem Zuge wird der Anspruch auf Wissenschaftsorientierung und »Orientierung am Künstlerischen« (Schatt) für jeden Musikunterricht auf problematische Weise relativiert. Bei Orgass ist die anzustrebende »Symmetrie« dagegen immer nur eine »tendenzielle« (vgl. Orgass 2007, z. B. Fußnote 101, 760f.), die die Verpflichtung des Lehrenden auf die wissenschaftliche (wie im übrigen auch künstlerische) Rückbindung seines Unterrichts einfordert: »(zumindest) die Ansprüche des Wahren und des Richtigen sind im Lehren selbst angelegt, weswegen ein Bezug zur Wissenschaft für das Musik-Lehren konstitutiv ist« (Orgass 2012, 114). Die »Einnahme der Schülerperspektive« ist aus unserer Sicht als eine Metapher zu kennzeichnen, die den didaktischen Blick zwar auf wichtige Aspekte lenken kann (weshalb ihre weitgehende Nicht-Berücksichtigung z. B. bei Richter ebenfalls viele Frage offen lässt), die aber – verstanden als reale Möglichkeit – zur Illusion werden kann. Das Subjekt kann in einem – aus seiner Sicht: an ihm selbst orientierten – Unterricht zwar per Introspektion einen Blick auf »Kultur« werfen, doch zeigt sich ihm dabei allenfalls seine eigene Bedingtheit durch einen formalen Mechanismus inmitten einer Wüste postmoderner Unverbindlichkeiten.

Doch verifizieren sich auch in der »Kommunikativen Musikdidaktik« – trotz der in ihr waltenden und positiv hervorgehobenen »Achtsamkeit« – auch einige im ersten Teil dieser Arbeit ausgeführte Annahmen: Selbst dann, wenn alles an dem Verhältnis von Mensch und Musik bedacht erscheint (in bedeutungs-, interaktions- und kommunikationstheoretischer, anthropologischer, psychologischer, soziologischer und kulturtheoretischer Hinsicht), werden sich »der« Mensch in seiner »Weltoffenheit« (Scheler u. a.) und »Komplexität« (Wulf) sowie »die« Musik in ihrer Vielgestaltigkeit als Ergebnis vielfältiger menschlicher Praxen der theoretischen Erfassung letztlich immer entziehen. Unabhängig ferner davon, ob Sein und Sollen im musikpädagogisch motivierten Nachdenken über das Verhältnis von Mensch und Musik überhaupt erfolgreich und sinnvoll zu trennen sind,[168] ist der junge

168 Eine negative Beantwortung würde die Notwendigkeit eines derartigen Versuchs im Sinne einer analytisch vorgenommenen Unterscheidung – z. B. zum Zwecke der Vermeidung naturalistischer Fehlschlüsse – in keiner Weise in Frage stellen.

Mensch als Adressat eines Unterrichts im Sinne der »Kommunikativen Musikdidaktik« bereits im Besitz zahlreicher Voraussetzungen, die ihn schon vor jedem Unterricht in greifbare Nähe zu dem entfalteten Bildungsideal rücken lassen. Sicherlich könnte auch durchaus benannt werden, was nicht im Fokus der Konzeption steht: Der Schwerpunkt auf sprachlicher »Verständigung« über Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen, Reflexion und Diskussion lässt z. B. produktions- und reproduktionsdidaktische Aspekte etwas in den Hintergrund treten: Der Schüler *ist* zwar in Komposition, Gestaltungsarbeit und Improvisation durchaus auch Interpret oder »Schaffender«, doch wird er 1.) selbst primär rezeptionstheoretisch als »Bedeutungen Zuweisender« in den Blick genommen, indem er selbst seine Hervorbringungen reflektiert (dann freilich auch verändert), oder 2.) die Interaktionspartner und Zuhörenden kommen als diejenigen ins Spiel, für die er Bedeutungszuweisungsmöglichkeiten in Form von Erklingendem schafft. Dennoch ist der Ansatz prinzipiell für all dies offen und theoretisch anschlussfähig.[169] Insgesamt zeigt Orgass' Konzeption, warum es sich lohnt, in geradezu »faustischem Ringen« eine *möglichst* umfassende Durchdringung des Verhältnisses von Mensch und Musik i. S. »konzeptionellen Denkens« (vgl. z. B. Orgass 2011, 122–124) zu leisten: Als Ergebnis eines »postmodernen« musikpädagogischen Nachdenkens, welches Vielfalt nicht als Problem, sondern als Chance begreift und den Menschen nicht in seiner (z. B. kognitiven und physischen) Bedingtheit, sondern in seinen ästhetischen, kulturellen und sozialen Möglichkeiten in aller Ernsthaftigkeit und fachdidaktischen Genauigkeit in den Blick nimmt, kommt sie dem Anspruch nahe, ihm sogar im restdogmatischen Rahmen der Institution schulischen Musikunterrichts gerecht zu werden.

169 Vgl. auch Mönigs Vorschlag einer instrumentaldidaktischen Rezeption (2008).

V. Fazit: Menschenbilder und Musikbegriffe in musikpädagogisch-konzeptionellem Denken

Im analytischen Teil dieser Arbeit wurde ein – in ihrem ersten Teil formal, historisch und systematisch charakterisierter – Ausschnitt musikpädagogischen Denkens des 20. und des beginnenden 21. Jahrhunderts aspektbezogen präsentiert, interpretiert, kritisiert und kontextualisiert. Dabei zeigte sich, dass dieses Denken nicht nur immer mit Vorstellungen von Mensch und Musik arbeitet, die den Charakter von »Bildern« haben, sondern dass diese Bilder in ihrer didaktisch-intentionalen Fokussierung und Integration maßgeblich beteiligt sind an der Schaffung, Etablierung und Festigung musikpädagogischer Positionen. Interdependente Eigenarten dieser Positionen wurden als »Plateaus«, als »Inseln« vorgestellt, da sie Ordnungen, Systematisierungen und »Kontingenzreduktionen« in einem unübersichtlichen musikpädagogischen Diskurs herzustellen versuchen, der allein dadurch überhaupt als »zusammenhängender« identifizierbar ist, weil er immer von der Verbesserung des Verhältnisses von Mensch(en) und Musik(en) spricht. Mittel dazu sind im musikpädagogischen Denken eben jene »Bilder«, die die Funktion von »Ritornellen« (Deleuze/Guattari) übernehmen und im Falle kollektiver Übereinkünfte und Diskursstrategien zu »Orientierungen« werden können.

Doch unser Vorgehen lieferte nicht nur Einsichten bezüglich unseres Untersuchungs-»Gegenstands«, sondern auch über Eigenarten der von uns eingenommenen Perspektive: Der untersuchte Ausschnitt scheint für einen Beobachter, der Menschenbild und Musikbegriff als kategoriale Orientierungen verwendet, inhaltlich rhizomhaft zu wuchern und zu sprießen zu beginnen. Selbst durch den winzigen geöffneten Spalt lässt sich damit ein Blick auf die Vielfalt jener Beschreibungen und Deutungen des komplexen Verhältnisses von Mensch und Musik erhaschen. Vermeintliche Entitäten – einzelne Texte, aber auch Orientierungen – entpuppen sich als »Mannigfaltigkeiten« (Deleuze/Guattari). Eine sachbezogene Kritik kann sich diese Sichtweise zunutze machen, um starre Bilder aufzubrechen und die Wiederherstellung jener Komplexität anzudeuten, die sie zu reduzieren suchten.

Wenn mit dieser Arbeit jedoch – über ein neu akzentuiertes Verständnis früherer musikpädagogischer Konzeptionen hinaus – ein produktiver Anstoß für gegenwärtiges musikpädagogisches Denken gegeben werden soll, dann betrifft dieser die Art und Weise des Umgangs mit einer »postmodernen« Pluralität von Bildern. Eine heutige Suche nach Orientierungen sieht sich vor der Aufgabe, »Ritornelle« innerhalb einer unübersichtlichen und komplexen Welt herzustellen. Sie gleicht dabei dem Kind bei Deleuze/Guattari, das die Angst vor der Dunkelheit überwindet oder zumindest vergessen macht durch Singen, durch einen Akt der Territorialisierung (s. o. Kapitel II. 4.8.). Dies setzt freilich die Kenntnis von »Liedern« voraus: in der metaphorischen Übertragung also von früheren Konzepten und Konzeptionen, Argumentationen, Aspekten, Problemen, Differenzen, Interessenkonflikten und Begriffen nicht nur musikpädagogischer Diskurse, sondern auch musikwissenschaftlicher, -ästhetischer, -theoretischer usw. Die Schaffung von Orientierung geht somit einher mit der Arbeit an Mythen (vgl. Blumenberg 2001 [1979]; Schatt 2008), die nicht nur – wie im Beispiel des Kindes – der Dunkelheit trotzen muss, sondern sich in einer Situation postmoderner Konzeptvielfalt geradezu mit einer blendenden Helligkeit konfrontiert sieht.

Die Ausführungen des zweiten Teils dieser Arbeit mögen jedoch Zweifel daran aufkommen lassen, ob musikpädagogische Konzeptionen Lösungen für diese Probleme sein können: ob nicht gerade die inhaltliche wie formale Geschlossenheit einer Konzeption die Fixierung von Menschenbildern und Musikbegriffen an einem bestimmten Punkt des historischen Diskurses mit sich bringt, über den hinaus sie nur schwerlich Geltung beanspruchen können (vgl. Schatt 2008, 204). Diejenige Zukunft, der Konzeptionen mit der Formulierung von Handlungszielen vorgreifen, wird mit der von einer Vielzahl von Faktoren abhängigen real eintretenden Zukunft nur in Ausnahmefällen deckungsgleich sein. Die Ursache für die Bedingtheit der Konzeptionen liegt in den im zeitlichen Wandel befindlichen Anforderungen an einen Musikunterricht, der gleichermaßen der Vielfalt von Musikkultur sowie den pädagogischen Normen der allgemeinbildenden Schule Rechnung tragen muss. In der Rückschau erschienen die Bilder dann »eingeschlossen« in der Konzeption und ihre »Bloßlegung« könnte sie

nur in ihrer Ganzheit zeigen, die gerade darum auch ihre »Begrenztheit« wäre.[1] Konzeptionen entpuppten sich dann als »Bildgeneratoren«, deren Produkte allenfalls dazu geeignet wären, einer Untersuchung wie der vorliegenden dankbares Anschauungsmaterial zu liefern.

Die Ergebnisse unserer Arbeit geben jedoch vielmehr Anlass zu der Vermutung, dass »der Mensch« (als »der Schüler«, »der Jugendliche«, »das Subjekt«) in musikpädagogischen Diskursen kaum anders als auf eine »imaginäre« Weise repräsentiert sein kann. Als »Gegenstand«, »Inhalt«, »Adressat«, »Voraussetzung« oder »Ziel« dieser Diskurse ist er immer »*homo absconditus*«, der »verborgene« oder »unbekannte Mensch« (vgl. Wulf/Zirfas 1994, 20 im Rekurs auf Helmuth Plessner). Ähnliches gilt für Musikbegriffe, die nicht »die Musik selbst« sprechen (oder klingen) lassen können und auch nicht sollten, sondern sie mit Mitteln der Sprache beschreiben und deuten, wobei sie immer inhaltliche Schwerpunkte setzen, Ausschnitte aus einer sich rasant wandelnden, pluralen musikkulturellen Welt wählen und begründen müssen, warum gerade diese Aspekte es wert sind, im Rahmen des Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen thematisiert zu werden.

Daher sollte die Konsequenz aus oben referierten Bedenken mit Orgass/Geuen nicht in dem Ersatz von Konzeptionen durch eine Kombination von Prinzipien gesehen werden, die für die jeweilige konkrete Unterrichtssituation im Moment modifiziert werden (vgl. Orgass/Geuen 2007, 30f.). Auch und gerade ein postmodernes musikpädagogisches Denken sollte sich nicht in einem eklektizistischen Zugriff auf einzelne vernünftig und praktikabel erscheinende Ziele, Inhalte und Methoden aus bestehenden Konzeptionen erschöpfen, die dann (ob kurz-, mittel- oder langfristig) zu *patchwork*-artigen, quasitheoretischen handlungsleitenden Prinzipien zusammengeknüpft werden. Orgass/Geuen verweisen auf die Notwendigkeit eines »konzeptionellen Denkens«, das Probleme des Umgangs mit der heutigen »Vielgestaltigkeit von Musik und ästhetischen Sinnzuschreibungen zur Mu-

1 »Musikpädagogische Konzeptionen unterscheiden sich durch ihre Begrenztheit und den Anspruch auf allgemeine Geltung von dem, worauf sie sich beziehen: von dem Musikalischen, insbesondere in seiner künstlerischen Form« (ebd, 205).

sik« sowie der Legitimation von Zielsetzungen im Kontext pädagogisch-normativer Aufgaben des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen zu lösen hat, gerade wegen der damit verbundenen Schwierigkeiten angesichts der »Heterogenität der Ansprüche und Bedürfnisse der Individuen« und der »Kontingenz der Standpunkte«, die eine mögliche Konzeption einzunehmen hätte (ebd., 29). So muss musikpädagogisch-konzeptionelles Denken das Verhältnis von Mensch und Musik im Spannungsfeld von Idealität und Realität selbstreflexiv diskutieren. Das bedeutet den eigenen Geltungsanspruch offenzulegen und kritisch zu überprüfen, Universalismen zu vermeiden und Unterscheidungen zu treffen. Die Möglichkeit der Formulierung einer allgemeingültigen »Philosophie der Musikerziehung« (Elliott, Harnischmacher) muss aus vielerlei Gründen in Frage gestellt werden: aufgrund der Komplexität des Menschen in seiner »Weltoffenheit«, der Diversität der ihn betreffenden Bildentwürfe, der Vielfalt seiner Möglichkeiten in Bezug auf Musiken, der Vielfalt dieser Musiken bzw. der sie ermöglichenden musikalischen Praxen, der Ausschnitthaftigkeit und Historizität aller dieses Verhältnis thematisierenden Beobachtungen, ferner aufgrund der Komplexität und Vielfalt von Formen institutionalisierter Musikerziehung und der Diversität der mit ihnen verknüpften Intentionen, Erwartungen, Hoffnungen, Menschenbilder und Musikbegriffe. Eine Ignoranz gegenüber dieser Diversität oder ein universaler, regulativer Entwurf für sämtliche Formen praktischer Musikpädagogik (die jeweils andere Möglichkeiten und Chancen des Menschen in Bezug auf Musik fokussieren: Allgemeinbildung, instrumentalpraktische Kompetenz, Erziehung usw.) mitsamt seinen Implikationen für die Bildung und Ausbildung der dort Lehrenden muss sich so stets einem Ideologieverdacht ausgesetzt sehen: »[...] *archieving the values of music and music education requires that all music students develop the same kinds of musical knowings in essentially the same kind of curricular context*« (Elliott 1995, 32).

Die Inblicknahme »des« Verhältnisses von Mensch und Musik kann jedoch nicht nur infolge von Universalismen und Verallgemeinerungen im Bemühen um ein vermeintlich »großes Ganzes« problematisch werden, sondern auch infolge von unzulässigen Verkürzungen durch mangelndes fachliches »Geschichtsbewusstsein« (Abel-Struth

1973). Da Bilder von Mensch und Musik – wie wir glauben, nachgewiesen zu haben – in ihrer musikdidaktisch-intentionalen Fokussierung *immer* interdependent zusammenwirken, bildet ihr Konnex formal gesehen eine Konstante musikpädagogischen Nachdenkens. Deren inhaltliche Konkretisierung erfolgt zwar in historischen, sozialen, kulturellen, politischen und anderen Kontexten, doch wäre ein entsprechendes Geschichtsbewusstsein in der Lage, viele gegenwärtige Ideen oder Aspekte dieser Ideen als Reaktualisierungen bzw. Variationen früherer Bestimmungs- und Veränderungsversuche von Menschenbildern und Musikbegriffen zu identifizieren. Andernfalls könnte durchaus eintreten, wovor Russell Jacoby einst gewarnt hat: »›Eben deshalb, weil die Vergangenheit vergessen ist, regiert sie unverändert weiter‹« (Jacoby 1980, zitiert bei Adam 1988, 11). Das angesprochene Bewusstsein muss sich als kritisches erweisen dergestalt, dass es etwa zeitgenössische Trends nicht allein registriert und beschreibt, sondern hinterfragt. Dies gilt z. B. für die Betrachtung der Argumentation, mit der gegenwärtig versucht wird, für das Konzept des »Aufbauenden Musikunterrichts« zu werben. So heißt es auf der einschlägigen Homepage:

> »Das Lernen von Musik muss vor dem Lernen über Musik stehen. Diese Erkenntnis, die den konventionellen Musikunterricht ›vom Kopf auf die Füße‹ stellt, gab den Anstoß zur Konzeption eines Aufbauenden Musikunterrichts.
>
> – Aufbauender Musikunterricht setzt der Beliebigkeit der Themen und Inhalte im Musikunterricht ein klar strukturiertes Konzept entgegen:
>
> – Im Zentrum steht das eigene Musizieren und musikbezogene Handeln der Schüler.
>
> – Die musikalischen Kenntnisse und Fähigkeiten werden Schritt für Schritt aufgebaut.
>
> – Ästhetische Erfahrungen und musikbezogenes Wissen werden dadurch auf musikpraktische Grundlagen gestellt.
>
> – Dies führt zu Kontinuität und Nachhaltigkeit im Musikunterricht« (http://www.aufbauender-musikunterricht.de [Stand 14.03.2013]).

Dasjenige, was hier als »Erkenntnis« ausgegeben wird, schafft eine Ideologie, die »Musik machen« und musikbezogene Reflexion gegen-

einander ausspielt. Der Musikbegriff, der hier zum Tragen kommt ist weit entfernt etwa von Adornos Verständnis von Komposition als »Arbeit des Geistes in geistfähigem Material« oder von dem Merkmal »ästhetischer Rationalität«, welches Eggebrecht als Konstituens abendländischer Kunstmusik ausweist. Das reine Erklingende (die vermeintliche »Essenz« von Musik) wird von der Idee, der es sich verdankt, abgekoppelt und den Schülern in Form eines »klar strukturierten Konzepts« verabreicht. Kritisches ästhetisches Urteilsvermögen werden sie dafür kaum brauchen, denn warum sollten sie ihren Kopf anstrengen, wenn die Füße sie schon in die richtige Richtung tragen? Die Frage nach dem Verhältnis von Menschenbild und Musikbegriff provoziert weitere Fragen: Sie zwingen zu einer näheren Auseinandersetzung mit dem theoretischen Fundament, dem sich die oben zitierten Phrasen verdanken und finden sich dort kaum hinreichend beantwortet (s. o. Kapitel IV. 10.). Sie besitzen einen ideologiekritischen Impetus, der einen Beitrag zu »pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos« (Schatt 2008) leisten kann. Auf ähnliche Weise könnten beispielsweise in einem instrumentalpädagogischen Kontext Vorstellungen, Erwartungen und Hoffnungen eingehender analysiert werden, die das JEKI-Projekt zu seinem Beginn oder die Installation von Bläserklassen in deutschen Schulen begleiteten und dabei durchaus den Anschein erwecken konnten, hier sei das Entscheidende, dass möglichst viele Leute fiedeln (oder blasen, oder zupfen) (s. o. Kapitel IV.1.).[2]

2 Mittlerweile wird zumindest das JEKI-Projekt glücklicherweise durch ein gut koordiniertes, empirisches Forschungsprogramm flankiert (vgl. z. B. die Arbeiten von Anne Niessen und Ulrike Krahnefeld; http://www.jeki-forschungsprogramm.de (Stand 21.04.2013).

VI. Perspektiven

Bei aller in dieser Arbeit referierten wie selbst artikulierten Bildkritik soll doch kein Zweifel daran bestehen, dass wir Bilder für eine ebenso notwendige wie auch wünschenswerte Form (musik)pädagogisch-konzeptionellen Nachdenkens halten. Sie können dem Menschen Horizonte eröffnen und es ihm erlauben, sich dem »Absolutismus der Wirklichkeit« (Blumenberg 2001 [1971], 9ff.) entgegenzustemmen. Sie können und müssen Perspektiven für eine Welt bereitstellen, die für und durch den Menschen als *homo educabilis* zu schaffen ist. Damit übernehmen sie die Funktion von Mittlern zwischen den Dimensionen eines Seins und des Sollens, die jedoch immer – subjektiven wie kollektiven – Imaginationen entspringen und auch die Möglichkeit ihrer eigenen Unzulänglichkeit in Betracht ziehen müssen.

Eine Arbeit mit Bildern muss gleichzeitig eine Arbeit an Bildern sein, die das Wissen um deren Kontingenz in sich aufnimmt, ohne die Sensibilität für Unvereinbares oder gar sich gegenseitig Ausschließendes zu verlieren. Die Schaffung eines solchen Wissens und die Sensibilisierung für Charakteristika, Kontinuitäten, Divergenzen und Brüche von und zwischen bereits in den musikpädagogischen Diskurs eingebrachten Bildern sind ein zentrales Anliegen unserer Ausführungen. Sie können als Anregung verstanden werden, das Verhältnis von Menschenbildern und Musikbegriffen als reflexives Moment wissenschaftlicher Musikpädagogik ernst zu nehmen und für künftiges konzeptionelles Nachdenken fruchtbar zu machen. Ein solcher Ansatz muss sich immer auch verstehen als eine Arbeit an einem Theoriedefizit, auf das Luhmann zu Recht hingewiesen hat: So laufen beispielsweise Konstrukte wie »Menschenkenntnis« – welche im als Mensch-zu-Mensch-Beziehung konzipierten dyadischen Erzieher-Schüler-Verhältnis in der Reformpädagogik als Argument diente – ihm zufolge Gefahr, in einem Verzicht auf theoretische Reflexion die Unterschiede zwischen Individuuen einzuebnen:

> »Bei so unentwickelten begrifflichen Ressourcen entsteht kein operations- und anschlussfähiges Theoriekonzept, und dann kann man schließlich ebensogut die Problemstellung nochmals zusammenziehen, die Differenz von Ego und

> Alter überspringen und nur noch vom ›Menschen‹ sprechen« (Luhmann/Schorr 1988, 179).

Eine Rede »vom Menschen« wird sich leicht dem Verdacht von Theorieferne, von trügerischer Ganzheitlichkeit und populärer, aber unproduktiver Unbestimmtheit ausgesetzt sehen. Daher muss sie auf differenzierte Weise, problembezogen und problembewusst im Modus von Wissenschaftlichkeit als eine Rede »von Menschen« geführt werden. Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, »Menschenbild« und »Musikbegriff« als Funktionen zu generieren, die als »Propositionen in diskursiven Systemen« musikpädagogischer Wissenschaft »Reflexion und Kommunikation« ermöglichen könnten (Deleuze/Guattari 2000, 135). Sie sind ein Vorschlag, wie die Aufgabe angegangen werden könnte, »die zu Trugbildern führende Feststellung von Ausschnitten aus Materie- und Bilderströmen« zu problematisieren; »kritisch [zu] bleiben [..., ohne] den Kontakt zum Ereignis [zu] verlieren« (Sanders 2010, 4 in Bezug auf Deleuze/Guattari). Möglicherweise könnte die Generierung eines pluralen historisch-anthropologischen Wissens nach erziehungswissenschaftlichem Vorbild ein Bewusstsein schaffen für die Existenz und die Bedeutung bildhafter Vorstellungen von Menschen und Musiken nicht nur auf einer aktualgenetischen, personalen und situativen Ebene von Musikunterricht, sondern auch auf der Ebene musikpädagogischer Theoriebildung.

In dieser Arbeit wurde freilich kein eigener konzeptioneller Entwurf entwickelt und es wurde absichtsvoll (siehe zu den Gründen Kapitel II.) darauf verzichtet, ein Leitbild für einen wünschenswerten Umgang von Menschen mit Musiken zu entwerfen. Wenn aber die eigene Position – sofern sie in den Interpretationen des IV. Kapitels nicht schon deutlich wurde – zumindest umrissen und zugleich zum Ausgangspunkt vorsichtiger Vorschläge werden sollte, können folgende Punkte herausgestellt werden: Zunächst dürfte es – insbesondere angesichts der viel zitierten postmodernen Konzeptvielfalt – stets darum gehen, die Dimensionen von Sein und Sollen einerseits noch vermittelbar zu halten (was einen weitgehenden Verzicht auf Utopien bedeutet), sie andererseits aber nicht in eins zu setzen. Die Bildsamkeit und die Bildungsbedürftigkeit des Menschen stellen eine Herausforderung dar, der weder durch die Entrückung der Zieldimension von rea-

len Bedingtheiten, noch durch die Einebnung jeglicher Diskrepanz zwischen Sein und Sollen beizukommen sein wird. Sie bilden jedoch nicht nur eine Herausforderung, sondern auch ein (musik)pädagogisches Axiom: Unabhängig von der konkreten Formatierung von Zielen, Inhalten und Methoden gilt dieses »Bild« für jeden Schüler im Umgang mit prinzipiell jeder Musik. Die Verschiedenheit der am Unterricht Beteiligten (aufgrund unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen, Vorlieben, Interessen, Auffassungsgaben) hat auf das Anliegen, auf jedem Entwicklungs-, Wissens- und Könnensstand zu einem autonomen und selbstbestimmten Umgang mit Musik(en) in einer demokratischen Unterrichtskultur zu befähigen, keinen Einfluss. Die Pluralität von Menschen muss dabei ebenso wie die Pluralität von Musiken als Chance begriffen werden. »Autonomie« und »Selbstbestimmtheit« als Voraussetzung (bzw. als Anlage) und Ziel bildeten bereits ein wesentliches Kriterium unserer Analysen. Sicher werden die Arten und Weisen differieren, nach denen man ihnen Rechnung tragen zu können glaubt, doch wurde der unbedingte Anspruch formuliert, sie auf allen Ebenen von theoretischer Grundlagenforschung bis zu didaktisch-methodischen Entscheidungen konsistent zu halten. So haben wir die kognitionspsychologische Argumentation bei Gruhn als reduktionistisch kritisiert, da es in ihr primär darum geht, die physiologisch-neuronale Bedingtheit des Menschen aufzuzeigen, kaum jedoch darum, die Vielfalt seiner Möglichkeit auszuleuchten sowie – orientiert an Inhalten menschlicher Weltzuwendung – ästhetische Perspektiven zu eröffnen. Die methodisch-didaktischen Konsequenzen werden vor dem Hintergrund dieses vermeintlichen menschlichen »Seins« in der Regel dazu tendieren, innerhalb dieser Grenzen zu operieren, ohne dasjenige in den Blick zu nehmen, was außerdem sein könnte. Der Mensch erscheint dort der Fremdbestimmung durch seine Natur sowie Wirkungen von Musik unterworfen. Ähnliches zeigt sich anhand der Konzeption Harnischmachers, in der musikalische Umgangsweisen auf recht allgemeine empirisch eruierte Handlungs-, Wahrnehmungs- und Lernmodelle heruntergebrochen werden, die – da weitgehend von musikästhetischen, musikwissenschaftlichen oder musiktheoretischen Überlegungen abgesehen wird – kaum geeignet scheinen, »das Subjekt« gewinnbringend als orientierende Instanz für musikpädagogische

Bemühungen einzusetzen. In Bezug insbesondere auf die Konzeptionen von Venus und Rolle wurde zu zeigen versucht, wie die didaktische Fokussierung auf nur einen Teilbereich menschlichen Vermögens in Bezug auf Musik Gefahr laufen kann, der Wahrnehmung von Freiheit im Hinblick auf Vielfalt nicht gerecht zu werden. Eine Auseinandersetzung mit der Philosophie Deleuzes (wie sie in Kapitel II. 4.8. nur angedeutet wurde) könnte dafür sensibilisieren, dass die Setzung einer Leitidee wie »Subjekt« ebenso wie »Kunstwerk« oder »System« zwar eine Ordnung konstituieren helfen kann, gleichzeitig aber das auf diese Weise orientierte Nachdenken der Gravitation eines letztlich kaum mehr hinterfragten oder zu hinterfragenden Zentrums aussetzt.

Unserer in diesem Sinne und mit Blick auf musikpädagogische Konzeptionen entfalteten Kritik liegt ein Verständnis von menschlicher Selbstbestimmtheit in Bezug auf Musik zugrunde, das sowohl konstruktivistisch als auch kulturwissenschaftlich formatiert ist: Da der Mensch sich seine eigene musikalische Welt auf der Basis kognitiver Autonomie selbst schafft bzw. zu schaffen imstande ist, sind Vorstellungen von einem »Sprechen der Musik«, die einen »Anspruch« formuliere usw. zurückzuweisen aufgrund ihrer Tendenz, Zusammenhänge zu verunklaren sowie damit einhergehend die Rolle und Bedeutung *menschlicher* Ansprüche (z. B. an eine vernünftige Auseinandersetzung) zurückzustellen. Natürlich maßt sich ein Bild wie das hier gezeichnete immer an, zu ahnen, worin diese Ansprüche bestehen. Es wird jedoch immer nur darum gehen können, begründete Vermutungen anzustellen auf der Basis möglichst – auf geistes- wie auch naturwissenschaftlichem Wege geschaffener – differenzierter und nachvollziehbarer Bilder. In unserem Fall ist die Forderung nach einem selbstbestimmten Umgang eng an eine rationale, sprachbasierte interaktive Verständigung gebunden, die zu jedem Zeitpunkt produktive, reproduktive und rezipierende Umgangsweisen nicht nur an kulturelle Kontexte anbindet, sondern selbst als Kultur formatiert (vgl. Schatt 2008, 246f.). Auf diese Weise kann vielleicht ein Raum geschaffen werden, in dem sich das Verhältnis zwischen Menschen und Musiken frei von Ideologien auf produktive Weise weiterdenken lässt.

Literatur

Abel-Struth, Sigrid, 1970: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, Mainz

Abel-Struth, Sigrid (Hg.), 1973: Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik, Mainz

Abel-Struth, Sigrid, 1973a: Vorwort, in: *Abel-Struth, Sigrid* (Hg.), Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Mainz, 7–9

Abel-Struth, Sigrid, 1985: Grundriss der Musikpädagogik, Darmstadt

Abel-Struth, Sigrid (Hg.), 1987: Jugendbewegungen und Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1985 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Beiheft 2), Mainz

Adam, Erik, 1988: Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht, Weinheim

Adorno, Theodor W., 1973: Ästhetische Theorie, 1. Aufl. Frankfurt am Main

Adorno, Theodor W., 2003 (1956/1962): Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie (= Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften 14), 1. Aufl. Frankfurt am Main

Adorno, Theodor W., 2003a (1949): Philosophie der neuen Musik (= Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften 12), 1. Aufl. Frankfurt am Main

Alsberg, Paul, 2010 (1922): Das Menschheitsrätsel, o. O., abrufbar unter: http://www.vordenker.de/alsberg/p-alsberg_menschheitsraetsel.pdf (Stand 15.8.2014)

Alt, Michael, 1977 (1968): Didaktik der Musik, 4. unveränderte Aufl. Düsseldorf

Antholz, Heinz, 1976: Unterricht in Musik: Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik, 3. Aufl. Düsseldorf

Antholz, Heinz, 1987: Fritz Jödes »Lebensbilder aus der Schule« (1919). Zum methodischen Potential des frühen reformpädagogischen Musikunterrichts, in: *Reinfandt, Karl-Heinz* (Hg.), Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen, Wolfenbüttel, 197–211

Antholz, Heinz, 1992: Musiklehren und Musiklernen: Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten, Mainz u. a.

Antholz, Heinz, 1993: Die Suche nach Theorieadern des eigenen Fachgebietes. Zu Sigrid Abel-Struths Grundriß der Musikpädagogik, in: *Kaiser, Hermann J./Nolte, Eckhard/Roske, Michael* (Hg.), Vom pädagogischen Umgang mit Musik, Mainz und New York

Arlt, Gerhard, 2001: Philosophische Anthropologie (= Sammlung Metzler 334), Stuttgart

Assmann, Aleida, 2003: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München

Baader, Meike Sophia/Jacobi, Juliane/Andresen, Sabine (Hg.), 2000: Ellen Keys reformpädagogische Vision. »Das Jahrhundert des Kindes« und seine Wirkung, Weinheim und Basel

Baraldi, Claudio/ Corsi, Giancarlo/ Esposito, Elena, 1997: GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, Frankfurt am Main

Barsch, Achim/Hejl, Peter M. (Hg.), 2000: Menschenbilder. Zur Pluralisierung der Vorstellung von der menschlichen Natur (1850-1914), 1. Aufl. Frankfurt am Main

Baumann, Max Peter, 1997: Artikel »Musik«, in: *Wulf, Christoph* (Hg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim und Basel, 974–984

Behne, Klaus-Ernst, 2005: Konzepte, musikalische, in: *Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf* (Hg.), Neues Lexikon der Musikpädagogik, 133–134

Belting, Hans, 2000: Vorwort. Zu einer Anthropologie des Bildes, in: *Belting, Hans/Kamper, Dietmar* (Hg.), Der zweite Blick: Bildgeschichte und Bildreflexion, München, 7–10

Belting, Hans/Kamper, Dietmar (Hg.), 2000: Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion, München

Bilstein, Johannes, 2007: Ein Historienbild des reifen Menschen. Heinrich Roths »Pädagogische Anthropologie« in historischer Sicht, in: *Kraul, Margret/Schlömerkemper, Jörg* (Hg.), Bildungsforschung und Bildungsreform (= Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 9. Beiheft 2007), Weinheim, 173–193

Bilstein, Johannes, 2008: Implizite Anthropologeme in pädagogischer Metaphorik, in: *Marotzki, Winfried/Wigger, Lothar* (Hg..), Erziehungsdiskurse, Bad Heilbrunn, 51–73

Bilstein, Johannes (Hg.), 2011: Anthropologie und Pädagogik der Sinne (= Schriftenreihe der Kommission Pädagogische Anthropologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 19), Opladen & Farmington Hills

Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta, 2009: Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen, Wiesbaden

Blumenberg, Hans, 2001 (1979): Arbeit am Mythos, 6. Aufl. Frankfurt am Main

Boehm, Gottfried (Hg.), 2006: Was ist ein Bild? 4. Aufl. München

Bollnow, Otto Friedrich, 1968: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik (= neue pädagogische bemühungen 23), 2. Aufl. Essen

Bollnow, Otto Friedrich, 1994 (1965): Methodische Prinzipien der pädagogischen Anthropologie, in: *Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg* (Hg.), Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie (= Reihe Bildung und Erziehung), Donauwörth

BR.de, 2012*:* Musizieren macht schlau, abrufbar unter: http://www.br.de/themen/wissen/musik-forschung-intelligenz100.html (Stand 26.04.2013)

Breuer, Ingeborg/Leusch, Peter/Mersch, Dieter, 1996: Welten im Kopf. Profile der Gegenwartsphilosophie, Darmstadt

Bund, Kerstin/Heuser, Uwe Jean/Kunze, Anna, 2013: Wollen die auch arbeiten?, in: Die Zeit 7.3.2013, 23–24

Busch, Peter, 1992: Der Erfahrungsbegriff der Moderne, in: *Kaiser, Hermann J.* (Hg.), Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (= Musikpädagogische Forschung 13), Essen, 15–43

Cassirer, Ernst, 1992: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, 2. Aufl. Hamburg

Dahlhaus, Carl, 1973: Autonomie und Bildungsfunktion, in: *Abel-Struth, Sigrid* (Hg.), Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik, Mainz, 20–30

Dahlhaus, Carl/Eggebrecht, Hans Heinrich, 1985: Was ist Musik? (= Taschenbücher zur Musikwissenschaft 100), Wilhelmshaven

Dartsch, Michael, 2010: Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung, Wiesbaden

de la Motte-Haber, Helga, 2000: Musik und Natur. Naturanschauung und musikalische Poetik, Laaber

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix, 1992: Tausend Plateaus, Berlin

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix, 2000: Was ist Philosophie? 1. Aufl. Frankfurt am Main

Derrida, Jacques, 1999: Randgänge der Philosophie, 2. überarb. Aufl. Wien

Descartes, René, 2009 (1642): Meditationen (Philosophische Bibliothek 596), Hamburg

Dobberstein, Marcel, 2000: Musik und Mensch. Grundlegung einer Anthropologie der Musik (= Reihe Historische Anthropologie 31), Berlin

Eco, Umberto, 2004: Die Grenzen der Interpretation, 3. Aufl. München

Eggebrecht, Hans Heinrich, 2004 (1996): Musik im Abendland. Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart, 5. Aufl. München und Zürich

Ehrenforth, Karl Heinrich, 1971: Verstehen und Auslegen: Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik, 1. Aufl. Frankfurt am Main

Ehrenforth, Karl Heinrich, 1987: Braucht der Mensch Musik(erziehung)? Anthropologie als Apologie, in: *Schneider, Reinhard* (Hg.), Anthropologie der Musik und der Musikerziehung (= Musik im Diskurs 4), Regensburg, 55–72

Ehrenforth, Karl Heinrich, 2005: Geschichte der musikalischen Bildung: Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart, Mainz

Eisler, Hanns, 1976 (1937): Einiges über den Fortschritt in der Musik, in: *Eisler, Hanns*, Materialien zu einer Dialektik der Musik, 136–139

Elliott, David J., 1995: Music Matters. A New Philosophy Of Music Education, New York u. a.

Fauser, Markus, 2008: Einführung in die Kulturwissenschaft (= Einführungen Germanistik), 4. Aufl. Darmstadt

Fellsches, Josef, 1997: Musik ist einzig im Erleben, in: Musik und Bildung 3/1997, 4–7

Fischer, Hans Rudi/Goodman, Nelson (Hg.), 2000: Wirklichkeit und Welterzeugung: In memoriam Nelson Goodman, 1. Aufl. Heidelberg

Fischer, Wilfried, 1986: »Didaktische Interpretation von Musik« und »Handlungsorientierter Musikunterricht«, in: *Schmidt, Hans-Christian* (Hg.), Geschichte der Musikpädagogik, Kassel u. a., 297–341

Flämig, Matthias, 1998: Verstehen - Hören - Handeln: Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe (Musikpädagogik konkret 3), Augsburg

Flämig, Matthias, 2003: Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung, in: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik 2003, abrufbar unter: http://home.arcor.de/zfkm/flaemig4.pdf (Stand 21.04.2013)

Foucault, Michel, 1974: Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Nachdr. Frankfurt am Main

Foucault, Michel, 1981: Archäologie des Wissens, 1. Aufl. Frankfurt am Main

Foucault, Michel, 2005: Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks, 7. Aufl. Frankfurt am Main

Foucault, Michel, 2010: Einführung in Kants Anthropologie, 1. Aufl. Berlin

Foucault, Michel, 2010a: Die Ordnung des Diskurses, erw. Ausg. Frankfurt am Main

Frank, Manfred, 2004: Das Subjekt kommt zurück, in: Die Zeit, abrufbar unter: http://www.zeit.de/2004/29/ST-Foucault/seite-1 (Stand 21.04.2013)

Frisius, Rudolf/ Fuchs, Peter/ Günther, Ulrich/ Gundlach, Willi/ Küntzel, Gottfried (Hg.), 1972: Sequenzen: Musik Sekundarstufe I. Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum. Elemente zur Unterrichtsplanung (Lehrerband), Stuttgart

Gadamer, Hans-Georg/Boehm, Gottfried (Hg.), 1976: Seminar: Philosophische Hermeneutik (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 144), Frankfurt am Main

Gembris, Heiner/Kraemer, Rudolf-Dieter/Maas, Georg (Hg.), 1994: Musikpädagogische Forschungsberichte 1993 (= Forum Musikpädagogik 6), Augsburg

Grawe, Christian u. a., 1980: Artikel »Mensch«, in: *Ritter, Joachim/ Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried* (Hg.), 1971–2007: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel, 1059–1106

Greuel, Thomas, 1999: Das musikpädagogische Schaffen Michael Alts (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 25), Regensburg

Gruhn, Wilfried, 2003: Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, 2. überarbeitete Aufl. Hofheim

Gruhn, Wilfried, 2005: Geschichte der Musikpädagogik II (20. Jh.), in: *Helms, Siegmund/ Schneider Reinhard/ Weber Rudolf* (Hg.), Lexikon der Musikpädagogik, Kassel, 82–88

Gruhn, Wilfried, 2008 (1998): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens, 3. Aufl. Hildesheim, Zürich, New York

Günther, Ulrich, 1967: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Ein Beitrag zur Dokumentation und Zeitgeschichte der Schulmusikerziehung mit Anregungen zu ihrer Neugestaltung, Darmstadt

Günther, Ulrich, 1987: Jugendmusikbewegung und reformpädagogische Bewegung, in: *Reinfandt, Karl-Heinz* (Hg.), Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel, 160–184

Günther, Ulrich, 1993: Adorno und die Folgen: Schlaglichter auf die musikpädagogische Szene der Gegenwart, in: *Kaiser, Hermann J/Nolte, Eckhard/Roske, Michael* (Hg.), Vom pädagogischen Umgang mit Musik, Mainz und New York

Hager, Fritz-Peter, 1993*:* Das Menschenbild Pestalozzis in seiner religiösen Tiefendimension, in: *Menze, Clemens/Bunk, Gerhard/*

Ofenbach, Birgit/Lassahn, Rudolf (Hg.), Menschenbilder. Festschrift für Rudolf Lassahn, Frankfurt am Main, 99–124

Hamann, Bruno, 1993: Pädagogische Anthropologie. Theorien, Modelle, Strukturen. Eine Einführung, 2. Aufl. Bad Heilbrunn

Hanslick, Eduard, 1854: Vom Musikalisch-Schönen, 1. Aufl. Leipzig, abrufbar unter: http://www.koelnklavier.de/quellen/hanslick/kap03.html (Stand 13.06.2013)

Harnischmacher, Christian, 2012 (2008): Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik (= Forum Musikpädagogik 86, Reihe Wißner Lehrbuch 9), 2. Aufl. Augsburg

Helmholz, Brigitta, 1996: Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945, Essen

Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hg.), 2005: Neues Lexikon der Musikpädagogik, Kassel

Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst, 2009: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, 5. aktualisierte Aufl. Weinheim

Heß, Frauke, 2005: Erfahrung (ästhetische Erfahrung), in: *Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf* (Hg.), Neues Lexikon der Musikpädagogik, Kassel, 54–56

Heß, Frauke, 2005a: Erfahrungserschließende Musikerziehung, in: *Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf* (Hg.), Neues Lexikon der Musikpädagogik, Kassel, 56–57

Hiekel, Jörn Peter (Hg.), 2009: Vernetzungen: Neue Musik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Technik, Mainz

Hodek, Johannes, 1977: Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismus-Kritik Th. W. Adornos, Weinheim und Basel

Hoffmann, Dietrich, 1995: Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform, Weinheim

Hofmann, Bernhard (Hg.), 2004: Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? (= Musikpädagogische Forschung 25), Essen

Hofmann, Gabriele/Trübsbach, Claudia, 2002: Mensch & Musik. Diskussionsbeiträge im Schnittpunkt von Musik, Medizin, Physiologie und Psychologie, Augsburg

Hölderlin, Friedrich, 1999: Sämtliche Gedichte und Hyperion, 1. Aufl. Frankfurt am Main

Hörmann, Stefan, 1998: Michael Alt und seine »Didaktik der Musik«: innovativ oder konservativ, in: *Kaiser, Hermann J.* (Hg.), Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz, 137–150

Hug, Theo (Hg.), 2001: Die Wissenschaft und ihr Wissen, Bd. 4, Baltmannsweiler

Jäger, Siegfried, 2004: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, 4. Aufl. Duisburg

Jank, Werner, 1996: Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung?, in: *Ott, Thomas/von Loesch, Heinz* (Hg.), Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhöller zum 60. Geburtstag, Augsburg, 228–261

Jank, Werner, 2001: Ist Musiklernen wie Sprechenlernen?, in: Musik und Bildung 3/2001, 31–39

Jank, Werner, 2005: Didaktische Interpretation, in: *Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf* (Hg.), Neues Lexikon der Musikpädagogik, Kassel, 43–48

Jank, Werner (Hg.), 2005a: Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin

Jank, Werner/Schmidt-Oberländer, Gero, 2010: Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I, Esslingen

Jaspers, Karl, 2003: Was ist der Mensch? Philosophisches Denken für alle, 2. Aufl. München

Jöde, Fritz, 1923: Unser Musikleben. Absage und Beginn, Wolfenbüttel

Jöde, Fritz, 1924 (1919): Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule, 2. Aufl. Wolfenbüttel

Jöde, Fritz, 1934: Deutsche Jugendmusik. Eine Frage nach dem Wesen im Wandel der Zeit, Berlin

Jöde, Fritz, 1954: Vom Wesen und Werden der Jugendmusik (= Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege herausgegeben von Fritz Jöde 10), Mainz

Jöde, Fritz, 1962 (1927): Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend, Neuaufl. Wolfenbüttel und Zürich

Kaiser, Hermann J., 1976: Musikpädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 2/1976, 113–127

Kaiser, Hermann J., 1977: Wissenschaft und Wissenschaftskritik in der Diskussion, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 3/1977, 63–64

Kaiser, Hermann J., 1987: Der Erziehungsbegriff in der Jugendmusikbewegung – Ortsbestimmungen, in: *Reinfandt, Karl-Heinz* (Hg.), Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen, Wolfenbüttel, 134–159

Kaiser, Hermann J. (Hg.), 1992: Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (= Musikpädagogische Forschung 13), Essen

Kaiser, Hermann J., 1992a: Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung, in: *Kaiser, Hermann J.* (Hg.), Musikalische Er-

fahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (= Musikpädagogische Forschung 13), Essen, 100–113

Kaiser, Hermann J., 1993: Zur Entstehung und Erscheinungsform »Musikalischer Erfahrung«, in: *Kaiser, Hermann J./Nolte, Eckhard/ Roske, Michael* (Hg.), Vom pädagogischen Umgang mit Musik, Mainz, 161–176

Kaiser, Hermann J., 1996: Über »Musikalische Rationalität«, in: *Ott, Thomas/Von Loesch, Heinz* (Hg.), Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhöller zum 60. Geburtstag, Augsburg, 17–39

Kaiser, Hermann J. (Hg.), 1998: Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Beiheft 8), Mainz

Kaiser, Hermann J., 1998a: Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung, in: *Kaiser, Hermann J.* (Hg.), Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung, Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz, 98–113

Kaiser, Hermann J., 2001: Kompetent, aber wann?, in: Musik und Bildung 3/2001, 5–11

Kaiser, Hermann J., 2002: Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 5/2002, 0–14, abrufbar unter: http://home.arcor.de/zfkm/kaiser1.pdf (Stand 21.04.2013)

Kaiser, Hermann J., 2002a: Musik in der Schule? - Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 5/2002, 0–12, abrufbar unter: http://home.arcor.de/zfkm/kaiser2.pdf (Stand 21.04.2013)

Kaiser, Hermann J., 2004: Wieviel Neurobiologie braucht die Musikpädagogik? Fragen – Einwürfe – Verständigungsversuche, in: *Pfeffer, Martin/Vogt, Jürgen* (Hg.), Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 1), Münster, 16–41

Kaiser, Hermann J. (Hg.), 2004a: Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien (= Musikpädagogische Forschung 24), Essen

Kaiser, Hermann J., 2004b: Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik, in: *Kaiser, Hermann J.* (Hg.), Musikpädagogische Forschung in Deutschland, Dimensionen und Strategien (= Musikpädagogische Forschung 24), Essen, 57–84

Kaiser, Hermann J., 2005: Musikerziehung/Musikpädagogik, in: *Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf*, 2005: Neues Lexikon der Musikpädagogik, Kassel, 166–169

Kaiser, Hermann J./Nolte, Eckhard/Roske, Michael (Hg.), 1993: Vom pädagogischen Umgang mit Musik, Mainz und New York

Kamper, Dietmar, 1973: Geschichte und menschliche Natur: die Tragweite gegenwärtiger Anthropologie-Kritik, München

Kamper, Dietmar, 1997: Artikel »Mensch«, in: *Wulf, Christoph* (Hg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim und Basel, 85–91

Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph, 1994: Anthropologie nach dem Tode des Menschen: Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit, 1. Aufl. Frankfurt am Main

Kant, Immanuel, 1977 (1798/1803): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2 (= Immanuel Kant Werkausgabe 12), Frankfurt am Main

Kant, Immanuel, 1977a (1770-1804): Schriften zur Metaphysik und Logik 2 (= Immanuel Kant Werkausgabe 6), 1. Aufl. Frankfurt am Main

Kant, Immanuel, 2003 (1781): Kritik der reinen Vernunft, Hamburg

Kant, Immanuel, 2003a (1790): Kritik der Urteilskraft, Hamburg

Klafki, Wolfgang, 1964: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 4. Aufl. Weinheim

Klafki, Wolfgang, 1996: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Aufl. Weinheim und Basel

Kluge, Norbert (Hg.), 1973: Vom Geist musischer Erziehung. Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip (= Wege der Forschung 303), Darmstadt

Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.), 2007: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld

Konersmann, Ralf, 1980: Artikel »Mensch«. 3. »Kulturphilosophie«, in: *Ritter, Joachim/ Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried* (Hg.), 1971–2007: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel

Kramer, Wilhelm, 1988: Form und Funktion von Unterrichtsdarstellungen Fritz Jödes am Beispiel der »Lebensbilder aus der Schule« in ›Musik und Erziehung‹ (1919), in: *Krützfeldt-Junker, Hildegard* (Hg.), Fritz Jöde – ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das Fritz Jöde-Symposion vom 5.–7. Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg (= Musik im Diskurs 5), Regensburg, 46–60

Kraul, Margret/Schlömerkemper, Jörg (Hg.), 2007: Bildungsforschung und Bildungsreform (= Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 9. Beiheft 2007)

Krause, Martina, 2008: Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung (Folkwang Studien 7), Hildesheim

Krützfeldt-Junker, Hildegard (Hg.), 1988: Fritz Jöde – ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das Fritz Jöde-Symposion vom 5.–7. Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg (= Musik im Diskurs 5), Regensburg

Kurth, Ernst, 1920: Romantische Harmonik und ihre Krise in Wagners »Tristan«, Bern

Lacan, Jaques, 2006 (1964): Was ist ein Bild/Tableau, in: *Boehm, Gottfried* (Hg.), Was ist ein Bild? München, 75–89

Langeveld, Martinus J, 1994 (1956): Die Notwendigkeit einer Anthropologie des Kindes, in: *Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg* (Hg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie (= Reihe Bildung und Erziehung), Donauwörth, 28–36

Lassahn, Rudolf, 1983: Pädagogische Anthropologie: Eine historische Einführung, Heidelberg

Lassahn, Rudolf, 1993: Grundriß einer allgemeinen Pädagogik, 3. Aufl. Heidelberg

Lassahn, Rudolf, 1995: Konstruiertes Selbstverständnis. Implizite Menschenbilder in pädagogischer Theorie und Praxis, in: Pädagogische Rundschau 49, 285–294

Lehmann-Wermser, Andreas/Niessen, Anne, 2004: Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik, in: *Kaiser, Hermann J.* (Hg.), Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien (= Musikpädagogische Forschung 24), Essen, 131–162

Lemmermann, Heinz, 1988: »Fritz Jödes Schulzeit« – Zum Stand der Musikpädagogik um die Jahrhundertwende, in: *Krützfeldt-Junker, Hildegard* (Hg.), Fritz Jöde – ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das Fritz Jöde-Symposion vom 5.–7. Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg (= Musik im Diskurs 5), Regensburg, 10–38

Lenzen, Dieter, 1985: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten, Reinbek bei Hamburg

Lenzen, Dieter, 1997: Kind, in: *Wulf, Christoph* (Hg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim und Basel, 367–378

Lessing, Wolfgang, 2009: Neurobiologie und neue Musik – eine Herausforderung (nicht nur) für die Musikpädagogik, in: *Hiekel, Jörn Peter* (Hg.), Vernetzungen. Neue Musik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Technik (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung), Mainz 97–127

Lobe, Johann Christian, 1855: Lehrbuch der musikalischen Komposition. Zweiter Band: Die Lehre von der Instrumentation, Leipzig, abrufbar unter: http://javanese.imslp.info/files/imglnks/usimg/6/69/IMSLP234338-SIBLEY1802.21894.b7c1-39087009983885.pdf (Stand 30.05.2013)

Loch, Werner, 1994 (1965): Die pädagogische Sicht der anthropologischen Betrachtungsweise, in: *Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg* (Hg.), Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie (= Reihe Bildung und Erziehung), Donauwörth, 130–153

Ludwig, Günter, 1970: Schöpferische Kräfte, Mainz

Luhmann, Niklas, 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main

Luhmann, Niklas/Eckoldt, Matthias, 2008: Gespräche über das System, abrufbar unter: http://www.dradio.de/dlf/sendungen/buechermarkt/872137/ (Stand 21.04.2013)

Luhmann, Niklas, 2009: Einführung in die Systemtheorie, 5. Aufl. Heidelberg

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard, 1988: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 1. Aufl. Frankfurt am Main

Macha, Hildegard/Solzbacher, Claudia (Hg.), 1996: Zur Aktualität des personalen Menschenbildes. Beiträge zur Pädagogischen Anthropologie (= Erziehungsphilosophie 12), Frankfurt am Main

Marotzki, Winfried/Wigger, Lothar (Hg.), 2008: Erziehungsdiskurse, Bad Heilbrunn

Meidel, Eva, 2002: Der Aspekt der Schülerorientierung in Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945, Frankfurt am Main

Meinberg, Eckhard, 1988: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Darmstadt

Menze, Clemens/Bunk, Gerhard/Ofenbach, Birgit/Lassahn, Rudolf, 1993: Menschenbilder: Festschrift für Rudolf Lassahn, Frankfurt am Main

Mertens, Sebastian, 2013: Musik als klingende Didaktik. Pädagogische Intentionalität als kompositorische Idee, 1. Aufl. Augsburg

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1999: Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik, abrufbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_os/4702.pdf (Stand 21.04.2013)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011: Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Musik, abrufbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Musik_Endfassung.pdf (Stand 21.04.2013)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011a: Schulinterner Lehrplan Musik Gymnasium (G8), abrufbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g8/musik-g8/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan3998.html (Stand 21.04. 2013)

Mönig, Marc, 2008: Rezension zu: Orgass, Stefan: Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik, (= Folkwang Studien 6), in: üben & musizieren 6/2008, 55, abrufbar unter: http://www.schott-musikpaedagogik.de/de_ DE/material/instrument/um/issues/showarticle,27043.html (Stand 10.7. 2013)

Morin, Edgar, 1974: Das Rätsel des Humanen. Grundfragen einer neuen Anthropologie, München

Niessen, Anne, 2002: »Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht«, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 5/2002, abrufbar unter: http://home.arcor.de/zfkm/niessen1.pdf (Stand 21.04.2013)

Nykrin, Rudolf, 1978: Erfahrungserschließende Musikerziehung: Konzept, Argumente, Bilder, Regensburg

Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.), 1987: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim und Basel

Orgass, Stefan, 1995: Vermittlung kategorialer Bildung durch Formanalyse im Musikunterricht der Sekundarstufe II? Zur musikdidaktischen Relevanz der bildungstheoretischen Konzeption Wolfgang Klafkis, in: *Schatt, Peter W.* (Hg.), Form und Kultur. Studien zur musikalischen Bildung (= Folkwang-Texte 11), 119–178

Orgass, Stefan, 2007: Musikalische Bildung in europäischer Perspektive: Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik, Hildesheim

Orgass, Stefan, 2009: »... ohne kanonisches Wissen ... sind kulturelle Identität und Kommunikation kaum möglich« – Kontradiktorisches zur musikalischen Bildung und ›Uneuropäisches‹ im Werkkanon der Konrad-Adenauer-Stiftung, in: *Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta* (Hg.), Standardisierung – Kanonisierung, Wiesbaden

Orgass, Stefan, 2011: Hölzernes Eisen oder zu bohrendes Brett? Überlegungen zu einem bildungsrelevanten Kerncurriculum des Fachs Musik – auf der Grundlage von Studien zu einer Historik der Musik, in: *Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich* (Hg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011 (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 3), München, 119–206

Orgass, Stefan, 2011a: Musikbezogenes Unterscheiden. Überlegungen zu einer interaktionalen Theorie musikalischer Bedeutung und nichtmusikalischer Bedeutsamkeit, in: ZGMTH 8/1, abrufbar unter: http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/621.aspx (Stand 21.04.2013)

Orgass, Stefan, 2011b: Musiktheoretische Tätigkeit als Differenzierung musikalischer und musikbezogener Unterscheidungen, in: ZGMTH 8/1, abrufbar unter: http://www.folkwang-uni.de/de/home/hochschule/studium/lehrende/profil/?mehr=1&detaildozent=164&cHash=7d10ee0785 (Stand 21.04.2013)

Orgass, Stefan, 2012: Aus Unterschieden Funken schlagen. Ein Vorschlag zur Strukturierung des Gesprächs zwischen Erster und Zweiter Phase der MusiklehrerInnenbildung aus der Perspektive wissenschaftlicher Musikpädagogik, in: Diskussion Musikpädagogik S4, 113–133

Orgass, Stefan/ Geuen, Heinz, 2007: Partizipation – Relevanz – Kontinuität: Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive, Aachen

Orgass, Stefan/Geuen, Heinz, 2008: Replik auf die Rezension von Heinz Geuen & Stefan Orgass: Partizipation – Relevanz – Kontinuitität (Aachen 2007) durch Anne Niessen, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2008, abrufbar unter: http://www.zfkm.org/08-geuen orgass.pdf (Stand 21.04.2013)

Ott, Thomas, 2005: Konzeptionen, musikpädagogische, in: *Helms, Siegmund/Schneider Reinhard/Weber Rudolf* (Hg.), Neues Lexikon der Musikpädagogik, Kassel, 134–137

Ott, Thomas, 2006: Auditive Wahrnehmungserziehung, in: Diskussion Musikpädagogik 30/2006, abrufbar unter: http://www.Thomasott pages.de/wp-content/uploads/Auditive-Wahrnehmungserziehung.pdf (Stand 21.04.2013)

Ott, Thomas, 2013: Rezension zu Christoph Richter: Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik, in: Diskussion Musikpädagogik 1/2013, 60–63

Ott, Thomas/Von Loesch, Heinz (Hg.), 1996: Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhöller zum 60. Geburtstag, Augsburg

Paffrath, F. Hartmut, 1994: Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos, 2. Aufl. Weinheim

Pfeffer, Martin, 1998: Musikdidaktik und Postmoderne – Pluralität als Paralyse?!, in: *Kaiser, Hermann J.* (Hg.), Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz, 8–35

Pfeffer, Martin/Vogt, Jürgen (Hg.) 2004, Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 1), Münster

Raab, Claus, 1994: Folkwang: Geschichte einer Idee. Musik, Tanz, Theater, Wilhelmshaven

Rauhe, Hermann, 1974: Zur Funktion der Analyse in der Musikpädagogik, in: *Schuhmacher, Gerhard* (Hg.), Zur musikalischen Analyse, Darmstadt, 549–600

Rauhe, Hermann, 1987: Begegnungen mit Fritz Jöde, in: *Reinfandt, Karl-Heinz* (Hg.), Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen, Wolfenbüttel, 297–301

Rauhe, Hermann/Reinecke, Hans-Peter/Ribke, Wilfried, 1975: Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München

Reble, Albert/Brinkmann, Wilhelm, 1995: Pädagogische Perspektiven in unserer Zeit: Beiträge von 1933 bis 1995, Bad Heilbrunn

Reble, Albert, 1995 (1959): Menschenbild und Pädagogik, in: *Reble, Albert/Brinkmann, Wilhelm*, Pädagogische Perspektiven in unserer Zeit: Beiträge von 1933 bis 1995, Bad Heilbrunn, 221–244

Reich, Kersten, 1996: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied u. a.

Reich, Kersten, 2001: Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften, in: *Hug, Theo* (Hg.), Die Wissenschaft und ihr Wissen, Bd. 4., Baltmannsweiler, 356–376

Reich, Kersten, 2008: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, 4. Aufl. Weinheim und Basel

Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.), 1987: Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen, Wolfenbüttel

Reinfandt, Karl-Heinz, 1987a: »Tätige Teilnahme an der Musik« als erzieherischer Auftrag. Zum Praxis-Bezug und zur Verwirklichung von Jödes Reformkonzept im Musikunterricht, in: *Abel-Struth, Sigrid* (Hg.), Jugendbewegungen und Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1985 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Beiheft 2), Mainz, 111–133

Reinfandt, Karl-Heinz, 1988: Fritz Jödes Wirken während der Zeit des Dritten Reiches, in: *Krützfeldt-Junker, Hildegard* (Hg.), Fritz Jöde – ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das Fritz Jöde-Symposion vom 5.–7. Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg (= Musik im Diskurs 5), Regensburg, 102–115

Richter, Christoph, 1976: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, 1. Aufl. Frankfurt am Main

Richter, Christoph, 1984: Das Prinzip von Vers und Prosa in der Musik. Eine Anleitung zum Hören, Analysieren, Deuten und Verstehen von Musikwerken (= Schriftenreihe zur Musikpädagogik), Frankfurt am Main

Richter, Christoph, 1987: Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der Didaktischen Interpretation von Musik, in: *Schneider, Reinhard* (Hg.), Anthropologie der Musik und der Musikerziehung (= Musik im Diskurs 4), Regensburg, 73–120

Richter, Christoph, 1992: Musikverstehen – Weltverstehen – Selbstverstehen, in: Musik in der Schule 1/1992, 8–12

Richter, Christoph, 1994: Zum Umgang mit Musikwerken. Geschichte und Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation von Musik, in: *Gembris, Heiner/Kraemer, Rudolf-Dieter/Maas, Georg* (Hg.), Musik-

pädagogische Forschungsberichte 1993 (= Forum Musikpädagogik 6), Augsburg, 41–70

Richter, Christoph, 1995: Verkörperung von Musik: Eine Weise, Erfahrungen mit Musik zu machen, in: Musik und Bildung 2/1995, 4–12

Richter, Christoph, 1996: Das Elementare ist das Letzte: Zur Bedeutung des Elementaren (in) der Musik und für den Musikunterricht, in: Musik und Bildung 3/1996, 37–41

Richter, Christoph, 2000: »Aufbauender und sichernder Musikunterricht« oder Musikalisierung als Aufgabe des Musikunterrichts, in: Diskussion Musikpädagogik 8/2000, 33–42

Richter, Christoph, 2011: Rezension zu Michael Dartsch: Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung, in: Diskussion Musikpädagogik 3/2011, 54–55

Richter, Christoph, 2011a: Rezension zu Werner Jank, Gero Schmidt-Oberländer: Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I., in: Diskussion Musikpädagogik 3/2011, 56–59

Richter, Christoph, 2012: Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik (= Forum Musikpädagogik 105), Augsburg

Ricken, Norbert, 1999: Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs (= Epistemata 249), Würzburg

Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/ Gabriel, Gottfried (Hg.), 1971–2007: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel

Robinsohn, Saul B., 1981: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, unveränd. Neuaufl. Neuwied

Rolle, Christian, 1999: Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 24), Kassel

Rolle, Christian, 2003 (1998): Sprechen über Musikpädagogik. Vom Nutzen der Sprachanalyse für das musikpädagogische Nachdenken. Überlegungen im Anschluss an Matthias Flämig: Verstehen, Hören, Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2003, abrufbar unter: http://home.arcor.de/zfkm/rolle1.pdf (Stand 21.04.2013)

Roth, Heinrich, 1971: Bildsamkeit und Bestimmung, 3. Aufl. Hannover

Roth, Heinrich, 1971a: Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover

Roth, Heinrich, 1994 (1965): Empirische Pädagogische Anthropologie, in: *Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg* (Hg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie (= Reihe Bildung und Erziehung), Donauwörth, 154–170

Rumpf, Horst, 1987: Zwischen Zivilisationskritik und Regression, in: *Abel-Struth, Sigrid* (Hg.), Jugendbewegungen und Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1985 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Beiheft 2), Mainz, 101–110

Rusch, Gebhard, 2000: Verstehen. Zum Verhältnis von Konstruktivismus und Hermeneutik, in: *Fischer, Hans Rudi/Goodman, Nelson* (Hg.), Wirklichkeit und Welterzeugung, Heidelberg, 350–363

Rüsen, Jörn, 1986: Rekonstruktion der Vergangenheit: Grundzüge einer Historik. Die Prinzipien der historischen Forschung, Göttingen

Sanders, Olaf: Acht Grundsätze für die Zukunftsschule Alfter, unveröffentlichtes Typoskript; vgl. http://zukunftsschule.jimdo.com/gedanken-zum-wollen/ (Stand 2.6.2013)

Sanders, Olaf, 2007: Filmbildung. Zur filmischen Untersuchung von Bildungsprozessen am Beispiel von *Broken Flowers* und *Don't come Knocking*, in: *Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf* (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld

Sanders, Olaf, 2010: Bildung in Ritornellen. Vortrag an der Folkwang-Universität am 21. Januar 2010, unveröffentlichtes Typoskript

Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011 (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 3), München

Scharf, Henning, 2003: Der Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten, in: Diskussion Musikpädagogik 19/2003, 40–42

Scharf, Henning, 2003a: Der Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten, in: Diskussion Musikpädagogik 20/2003, 13–18

Schatt, Peter W. (Hg.), 1995: Form und Kultur. Studien zur musikalischen Bildung (= Folkwang Texte 11), Essen

Schatt, Peter W., 1995a: Treffpunkt Form: Musikalische Lebenswelt in einer Orientierung, fünf Annäherungen und einem Ausblick, in: *Schatt, Peter W.* (Hg.), Form und Kultur. Studien zur musikalischen Bildung (= Folkwang Texte 11), Essen, 63–118

Schatt, Peter W., 2000: Neue Musik – neue Erfahrungen? Perspektiven zur musikdidaktischen Rezeption der musikalischen Produktion der Gegenwart, in: Frisius, Rudolf (Hg.): Neue Musik 1999: Bilanz und Perspektiven (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt Bd. 40), Mainz, 84–105

Schatt, Peter W., 2004: Kultur – ein Mythos?, in: welt@musik. Musik interkulturell (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt 44), Mainz, 322–327

Schatt, Peter W., 2007: Einführung in die Musikpädagogik, Darmstadt

Schatt, Peter W., 2008: Musikpädagogik und Mythos: Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos, Mainz

Schatt, Peter W., 2009: »Unser Faust – meet the composer«. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation, Regensburg

Schatt, Peter W., 2009a: Unterricht in Musik zwischen Technik, Natur, Wissenschaft und Kunst, in: *Hiekel, Jörn Peter* (Hg.), 2009: Vernetzungen: Neue Musik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Technik, Mainz, 128–138

Schatt, Peter W., 2012: Transformationen: Musikalische Räume, in: *Westphal, Kristin* (Hg.), Räume der Unterbrechung. Theater – Performance – Pädagogik, Oberhausen, 105–136

Scheuerl, Hans, 1982: Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung, Stuttgart u. a.

Schlothfeldt, Matthias, 2009: Komponieren im Unterricht (= Folkwang Studien 9), Hildesheim u. a.

Schmidt, Hans-Christian (Hg.), 1986: Geschichte der Musikpädagogik, Kassel

Schmidt, Siegfried J. (Hg.), 1992: Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2, Frankfurt am Main

Schmidt, Siegfried J., 1999: Kunst als Konstruktion: Konstruktivistische Beobachtungen, in: *Weber, Stefan* (Hg.), Was konstruiert Kunst? Kunst an der Schnittstelle von Konstruktivismus, Systemtheorie und Distinktionstheorie, Wien, 19–46

Schneider, Ernst Klaus, 2000: Gibt es einen aufbauenden Unterricht im Fach Musik?, in: Diskussion Musikpädagogik 8/2000, 26–32

Schneider, Reinhard, 1983: Das anthropologische Defizit der Musikpädagogik, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 22/1983, 9–14, abrufbar unter: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CEAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.hf.uni-koeln.de%2Ffile%2F7508&ei=LDxrUezBCMWLtAbGzYD4Aw&usg=AFQjCNEHcXYcBa2k-STg22zIXlVQrolJLA&bvm=bv.45175338,d.Yms (Stand 21.04.2013)

Schneider, Reinhard, 1981: Vorüberlegungen zu einer Anthropologie der Musik – auch in pädagogischer Absicht, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 16/1981, 265–271, abrufbar unter: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEUQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.hf.uni-koeln.de%2Ffile%2F7509&ei=MappUaDPH8vwtQbfzwE&usg=AFQjCNF4LoTwzk8dxq88O2jCKnKBTBDFyQ&bvm=bv.45175338,d.Yms (Stand 21.04.2013)

Schneider, Reinhard (Hg.), 1987: Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Referate des Symposions vom 24.–25. Oktober 1986 an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg (= Musik im Diskurs 4), Regensburg

Schneider, Reinhard, 1987a: Musikästhetik und Anthropologie – Vermittlungsversuche, in: *Schneider, Reinhard* (Hg.), Anthropologie der Musik und der Musikerziehung (= Musik im Diskurs 4), Regensburg, 121–146, abrufbar unter: http://www.google.de/url?sa=t&rct= j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CEoQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.hf.uni-koeln.de%2Ffile%2F7511&ei=MappUaDPH8vwtQbfzwE&usg=AFQjCNGwncBNP9tCPnrc1hiXe_F_a3PIDg&bvm=bv.45175338,d.Yms (Stand 21.04.2013)

Schneider, Reinhard, 1987b: Zur Aktualität der Anthropologie, in: *Schneider, Reinhard* (Hg.), Anthropologie der Musik und der Musikerziehung (= Musik im Diskurs 4), Regensburg, 9–24, abrufbar unter: http://www.gmp-vmp.de/html/img/pool/Anthropologie_der_Musik_und_der_Musikerziehung1.pdf?sid=b84ffea904b2d4a0092b472290caf278 (Stand 21.04.2013)

Schneider, Reinhard, 1987c: Strawinsky und Adorno, in: *Sonntag, Brunhilde* (Hg.), Adorno in seinen musikalischen Schriften, Regensburg, 73–83

Schneider, Reinhard, 2005: Anthropologie der Musik, in: *Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf* (Hg.), Neues Lexikon der Musikpädagogik, Kassel, 16–18

Schneider, Ulrich Johannes, 2004: Michel Foucault, Darmstadt

Schuhmacher, Gerhard (Hg.), 1974, Zur musikalischen Analyse, Darmstadt

Schütte, Rika Tjakea, 2008: Fritz Jödes Wirken in der Jugendmusikbewegung: Menschenbild und Bestrebungen zur außerschulischen Musikvermittlung, o. O.

Searle, John R., 1991: Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes, Frankfurt am Main

Seidenfaden, Fritz, 1962: Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen, Ratingen

Sonntag, Brunhilde (Hg.), 1987: Adorno in seinen musikalischen Schriften (= Musik im Diskurs 2), Regensburg

Spencer-Brown, George, 1997: Laws of form, Lübeck

Spitzer, Manfred, 2002: Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk, Stuttgart

Suppan, Wolfgang, 1984: Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik, Mainz

Suppan, Wolfgang, 1987: Anthropologische Ansätze in den Musikwissenschaften – Entwurf einer Anthropologie der Musik, in: *Schneider, Reinhard* (Hg.), Anthropologie der Musik und der Musikerziehung (= Musik im Diskurs 4), Regensburg, 25–54

Tenorth, Heinz-Elmar, 2000: »Vom Menschen« – Historische, pädagogische und andere Perspektiven einer »Anthropologie« der Erziehung: Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur, in: Zeitschrift für Pädagogik 46/2000, 905–925

Thies, Christian, 2009: Einführung in die philosophische Anthropologie, 2. Aufl. Darmstadt

Trautner, Günter, 1968: Die Musikerziehung bei Fritz Jöde: Quellen und Grundlagen, Wolfenbüttel und Zürich

Trautner, Günter, 1988: Jödes Schulpraxis – Erziehung zum »Neuen Menschen«, in: *Krützfeldt-Junker, Hildegard* (Hg.), 1988, Fritz Jöde –

ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das Fritz Jöde-Symposion vom 5.–7. Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg (= Musik im Diskurs 5), Regensburg, 65–78

Venus, Dankmar, 1984 (1969): Unterweisung im Musikhören (= Musikpädagogische Bibliothek 30), verb. Neuausg. Wilhelmshaven

Vogt, Jürgen, 1998: Ästhetische Erfahrung und Gemeinsinn. Zu einigen Kategorien der Kantschen Ästhetik und ihrer Relevanz für die Musikpädagogik, in: *Kaiser, Hermann J.* (Hg.), Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz, 36–65

Vogt, Jürgen, 2004: Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns »Der Musikverstand«, in: *Pfeffer, Martin/Vogt, Jürgen* (Hg.), Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 1), Münster, 48–80

Vollmer, Sibylle, 1980: Die Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik (= Musikpädagogik Forschung und Lehre 7), Mainz

Weber, Stefan (Hg.), 1999: Was konstruiert Kunst? Kunst an der Schnittstelle von Konstruktivismus, Systemtheorie und Distinktionstheorie, Wien

Wehrle, Paul, 1987: Vorwort, in: *Reinfandt, Karl-Heinz* (Hg.), Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen, Wolfenbüttel

Weidner, Verena, 2010: Musiktheorie und Musikpädagogik. »Resonanzprobleme« einer Beziehung, in: ZGMTH, abrufbar unter: http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/562.aspx (Stand 21.04.2013)

White, Hayden, 2000: Vergangenheiten konstruieren, in: *Fischer, Hans Rudi/Goodman, Nelson* (Hg.): Wirklichkeit und Welterzeugung: In memoriam Nelson Goodman, 1. Aufl. Heidelberg, 327–338

Wulf, Christoph (Hg.), 1994: Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim und Basel

Wulf, Christoph (Hg.), 1997: Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim und Basel

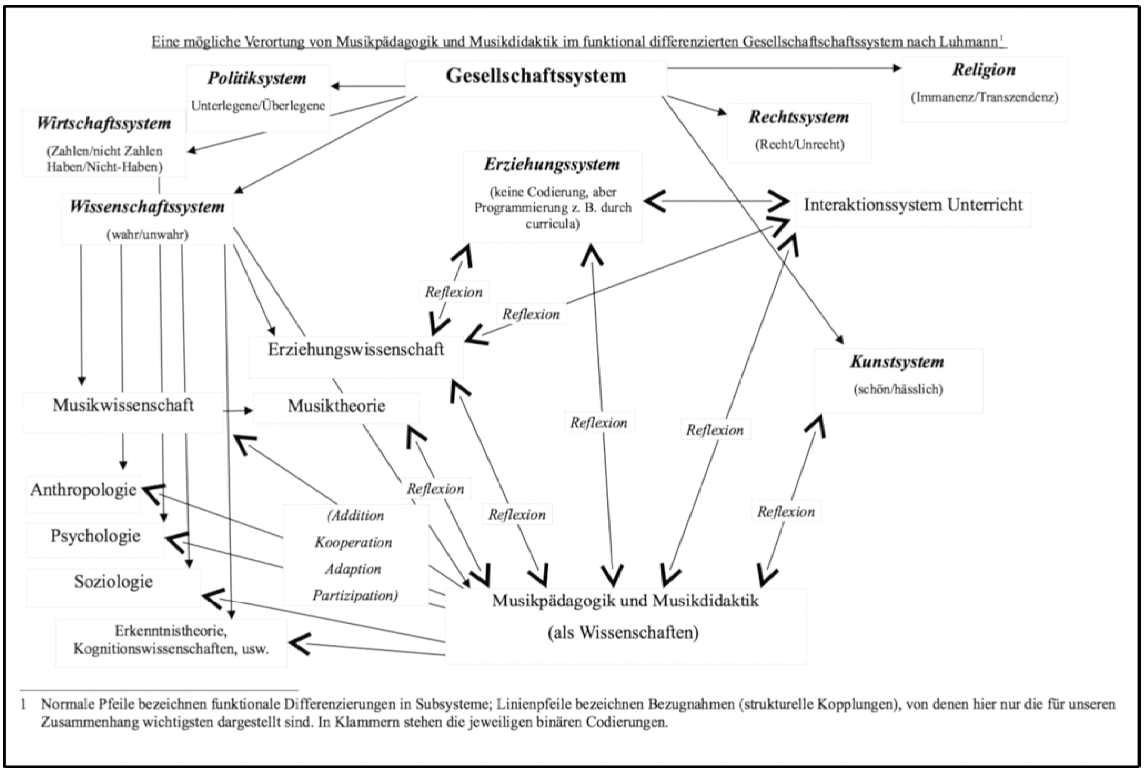
Wulf, Christoph, 2001: Einführung in die Anthropologie der Erziehung, Weinheim und Basel

Wulf, Christoph, 2004: Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie, Hamburg

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.), 1994: Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie (= Reihe Bildung und Erziehung), Donauwörth

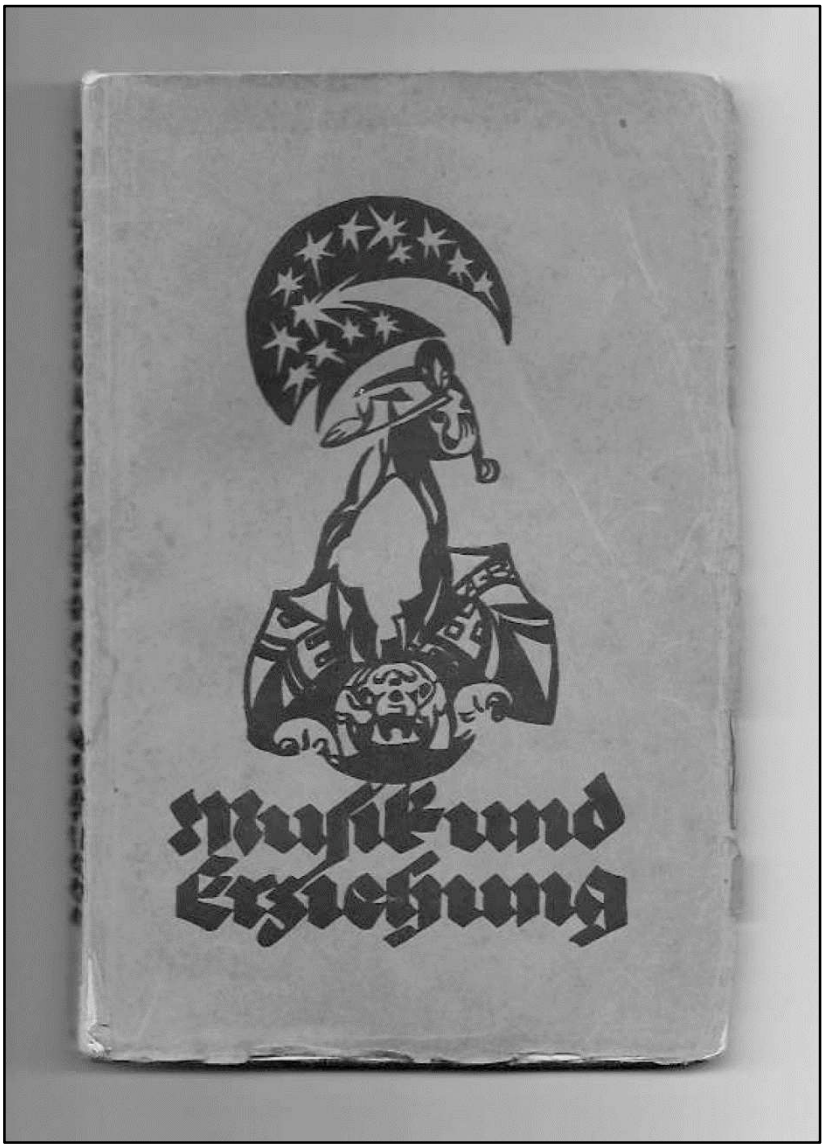
Zima, Peter V., 2010: Theorie des Subjekts, 3. unveränderte Aufl. Tübingen und Basel

Anhang 1



1 Normale Pfeile bezeichnen funktionale Differenzierungen in Subsysteme; Linienpfeile bezeichnen Bezugnahmen (strukturelle Kopplungen), von denen hier nur die für unseren Zusammenhang wichtigsten dargestellt sind. In Klammern stehen die jeweiligen binären Codierungen.

Anhang 2



Einband der Erstausgabe von *Fritz Jöde* (1919): Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule, Wolfenbüttel.

Sachregister

Adäquatheit 86, 203, 210f., 219, 231, 318

Analyse, didaktische 293f., 306, 309ff., 431

Analyse, musikalische 74, 81, 177, 247, 267, 269, 315f., 320, 430ff.

animal rationale 54

animal symbolicum 50, 54, 103

Anthropologie, pädagogische 20, 23f., 26, 29ff., 35ff., 59f., 65, 105f., 132f., 145, 189, 254

Anthropologie, philosophische 26, 29, 31ff., 54, 126, 132, 153, 253

Anthropologiekritik 29, 31, 39, 41, 90, 121

anthropologische Differenz 30, 39

anthropologische Perspektive 19f., 34, 42f., 90, 94, 105, 108f., 129, 189, 293

Anthropologismus 30, 40f., 109

Ästhetik 68, 81f., 150, 202, 211, 426, 433, 439,

Ästhetische Einstellung 260, 265f., 268, 278, 295, 334, 426

Ästhetische Erfahrung 83, 237, 240, 261ff., 288f., 293, 295, 343, 346, 376, 398, 417, 421, 447

Ästhetisierung 157, 225, 231, 264

»Auditive Wahrnehmungserziehung« 222f., **223ff.**

»Aufbauender Musikunterricht« 68, 217, 327, **329ff.**, 353, 433, 447

Autonomie 58, 68, 78, 82, 184, 264, 370, 388, 392, 413, 416, 426f., 434, 451f.

Autopoiesis 105

Avantgarde 203, 224f.

Bedeutsamkeit 32, 75, 215, 331, 342, 417f., 421, 434f., 436

Bedeutung 47, 49, 62, 109, 114, 133, 144, 146, 148, 242, 244, 248f., 253, 258, 271, 272, 273, 276, 280, 286, 309, 321, 342, 355, 361f., 380, 386, 417, 419ff., 427, 431, 434ff., 442

Bedeutungszuweisung 69, 81, 93, 105, 206, 220, 226f., 259, 260, 271, 416ff., 428ff.

Bild 47ff.

Bildung, musikalische 89, 104, 124, 170, 204, 240, 261f., 268, 276, 278, 282, 330f., 338, 350, 368f., 406, 408, 413, 415ff., 424f., 433, 435

Bildungsbedürftigkeit 96, 450

Bildungsfähigkeit 52, 59

blinder Fleck 38, 64, 103, 106, 285, 296, 367, 375

Curriculum 200, 224, 230, 283, 284f., 378, 424, 435f.

Dekonstruktion 129, 185, 189, 406, 435

Demokratie 114, 184, 280, 288f., 294, 296, 416, 418ff., 431

Dialog 249f., 252f., 255, 261, 305, 310, 314, 324, 400

»Didaktik der Musik« 118f., 147, **193ff.**, 211, 230

»Didaktische Interpretation« 241ff., 269, 313f.

Diskursanalyse 38, 128

Elementare, das 68, 181, 195, 217, 227, 334ff., 338ff., 366

Elementarlehre, musikalische 112, 195, 216, 218, 334

Emanzipation 153, 184, 197, 224, 284, 313, 385

Empirische Forschung 36, 122, 139, 200, 222f., 269, 280, 296, 312, 377, 378, 382, 391, 410, 412, 420, 44

Entwicklungspsychologie 51, 287, 321, 332, 342f., 350, 361, 373

Erfahrung, ästhetische 83, 237, 240, 261ff., 276ff., 288f., 293, 295, 343, 346, 376, 398, 417, 421, 447

Erkenntnistheorie 35, 40, 95, 163, 169, 248, 256, 259f., 311, 317, 320, 324, 326, 332, 355, 372, 377, 381f., 399, 400, 409

Erziehungssystem 94f., 100, 102f., 105

Erziehungswissenschaft 23f., 29, 31, 34, 36, 38, 42f., 93, 108, 130, 132, 145, 284, 450

Ethnomusikologie 19, 67

Ethologie 20, 66

Ethos 155

Eurozentrismus 21, 68, 216, 277, 433

Exzentrische Positionalität 213, 259

Freiheit 52, 77, 82f., 86, 145, 176, 182, 191, 204, 220, 224, 237, 274, 290, 324, 330, 411f., 436

Früherziehung, musikalische 19, 24, 339

Fundamentale, das 53, 320, 329, 334, 336, 338ff.

Ganzer Mensch 21f., 30, 36, 54, 58, 126, 150, 153f., 171ff., 176, 190, 240, 296, 341, 377, 446

Ganzheitlichkeit 162, 173, 450

Gedächtnis 50, 79, 97, 214, 219, 355, 362, 384, 393

Gefühl 134, 145, 165, 175, 213f., 239, 250, 273, 306, 339, 390

Gehirn 51, 110, 332f., 357f., 360, 367, 370

Gemeinsamkeit 250, 258, 300, 369, 419f., 431, 433

Gemeinschaft 56, 79, 118, 127, 151, 154f., 159, 167, 171, 176ff., 180, 195, 201, 234, 373

Gesangunterricht 117, 179

Handlungsorientierung 119, 202, 296, **299ff.**, 334, 344, 375, 378, 402

Handlungstheorie 303, 307, 309, 339, 343f., 377

Hermeneutik 19, 25, 36, 253, 256, 306, 309f., 313f., 318, 325

Heterogenität 99, 107f., 112, 134, 151, 338, 446

Historizität 34, 37, 42, 107, 121, 250, 295, 434, 446

homo absconditus 34, 445

homo creator 373

homo educabilis 37, 449

homo educandus 37, 196

homo faber 54, 67

homo pictor 50, 54, 61

homo sociologicus 130, 373

Hören, adäquates 82, 196f., 209

Horizontverschmelzung 250, 309

Hörtypen/Hörtypologie 82, 84, 86, 262

Identität 30f., 39, 79, 160, 184, 234, 260f., 330, 332, 347f., 351, 363, 366, 372, 397, 400, 415ff., 422, 427ff., 436

Ideologie 71, 111, 118, 128, 151, 155, 165, 185, 446f., 452

Ideologiekritik 45, 57, 90, 196, 229, 448

Imagination/das Imaginäre 18, 21, 48ff., 57, 108, 123, 159f., 204, 249, 315ff., 366, 390, 400, 423, 445, 450

Improvisation 177, 181, 184, 309, 417, 419, 428f., 433

Innerlichkeit 165, 169, 294

Individualität 76, 139, 169, 171, 272, 373

Instruktion 209, 212, 336, 364

Instrumentalspiel-, -unterricht, -didaktik 164, 194, 214, 217, 356, 387f., 412, 442, 446, 448

Intention, didaktische 20, 65, 74, 87, 101, 105, 122, 136, 140f., 144, 230, 243, 301, 307, 379, 411, 420, 426

Intentionalität 54, 64, 77, 82, 96, 99, 102, 107, 138, 141f., 211, 230, 250, 252, 286, 302, 326, 388, 394, 418

intentio auctoris 72, 142, 322, 367

intentio lectoris 72

intentio operis 142, 367

Interaktion 52, 61, 66, 93, 95, 98, 112, 133, 144, 248, 262, 280f., 302ff., 311, 332, 350, 373, 380, 392, 404f., 408, 412, 415ff., 421, 423, 428ff., 433ff., 439, 441f.

Interaktion, symbolische 51, 428, 435

Interdisziplinarität 69, 91, 97f., 100f., 108, 114, 133, 174, 299, 301, 308, 311ff., 314, 316f., 319, 322, 324, 376, 411, 421f.

Intersubjektivität 21, 163, 257, 262, 270, 272, 276, 372, 397, 419

Jugendmusik/Jugendmusikbewegung 147, 150f., 155, 159, 164, 167, 171, 174, 179, 184, 198, 203, 206, 210

Jugendsoziologie 139, 194

Kanon 66, 216f., 221, 230, 235, 258, 262, 326, 405, 415, 421, 429, 436

Kognitionspsychologie/Kognitionstheorie 50, 91, 95, 220, 361, 369, 372, 387, 451

Kommunikationstheorie 309, 312, 314, 318f., 324f.

»Kommunikative Musikdidaktik« 114, 372, 408, **415ff.**, 440ff.

Kompetenz 52, 184, 219, 257, 303, 306, 325, 329ff., 342f., 345, 349, 359, 363, 375, 387, 404ff., 410, 417f., 423ff., 427, 430, 435f., 440, 446

Komplexitätsreduktion 139f., 304, 370, 421

Komposition 67, 70, 74, 78f., 203, 212, 213, 254f., 310, 368, 417, 428f., 442, 448

Konstruktivismus 62f., 151, 256, 355, 380, 382, 402

Kontingenz 61, 138f., 227, 256, 385, 416f., 420, 422, 427f., 444, 446, 449

Konzeptionen, musikpädagogische 30, 43, 45, 57, 60f., 66, 72, 98, 107, 109, 113, 117, 119, 122, 127, 129, 130f., 135, 145, 146, 147, 369, 444f., 452

konzeptionelles Denken 93, 108, 119, 121, 144, 147, 200, 241, 379, 411, 419, 443, 446

Kulturwissenschaft 19, 106, 257, 342, 386, 408, 452

Kunstwerkorientierung 202f., 227, 236, 279, 287, 310

Lebenswelt 53, 134, 144f., 250, 257f., 266, 280, 409, 421

Lehrerrolle 219, 255f., 440

Leibgebundenheit des Menschen 169, 237

Leitbilder 34, 43, 55f., 186, 193

Mannigfaltigkeit 18, 110ff., 443

Medien 52, 118, 151, 205, 217, 224, 329, 344, 393, 395, 397, 415

Mentalitäten 42, 54, 137

Metaphorik 47, 74, 125, 158, 163, 248, 252, 260, 273, 275, 279, 296, 310, 349

Metaphysik 31f., 39f., 127, 160ff., 171, 186, 196, 368

Motivation 59, 137, 211, 215, 220, 255, 388, 417, 421, 435

Mündigkeit 330

Musikalisierung/Grundmusikalisierung 341f., 350, 361, 377

Musikästhetik 68, 85, 89, 122, 131, 150, 213, 218, 296, 337, 368, 369, 423, 434, 451

musiké 155, 277

Musikethnologie 19f., 66, 68, 121

Musikgeschichte 74, 76, 78, 121, 164, 178f., 219, 227, 246, 248, 348, 435

Musikleben 170, 201

Musiklehre 124, 175, 191, 225f., 420, 435

Musikpsychologie 23, 93, 257, 303, 346, 389, 394, 411, 439

Musiksoziologie 82f., 93, 193, 202, 257, 394

Musiktheorie 100ff., 150, 200, 240, 274, 350, 339

Musikwissenschaft 65, 89, 95, 144, 220, 235, 243, 247f., 283, 296, 313f., 320, 347, 348, 350, 408, 423, 439, 451

Musique concrète 225, 227

Musische Erziehung 58, 86, 118, 121, 147, 149f., 153, 193, 198ff., 203, 218, 223, 234, 236, 240, 260, 345

Mythos 57ff., 68, 82, 96, 122, 161, 204, 209, 306, 377, 407, 410, 448

Nationalsozialisten 155, 170

Neurobiologie 321f., 333f., **353ff.**, 389, 399, 410, 412, 419

Neurodidaktik 354, 358

Normativität 38, 58, 82, 155, 176, 193, 246, 255, 295, 320, 402f., 407, 439

Notation 67, 213, 214, 216, 219, 220, 231

Objektorientierung 253, 283, 379, 423, 438

Ontologie 25, 252f., 344, 408, 410

Organik 163

Orientierungen, musikpädagogische 61, 107, 109, 135, **143ff.**, 443f.

Partizipation 100f., 131, 281, 314, 386, 415, 419f., 422, 429, 436

Performativität/Performanz 128, 217, 280, 405, 417

Phänomenologie 19, 39, 45, 51, 71, 142, 160, 161, 164, 226, 254, 266, 280, 293, 296, 398

Plateau 26, 61, **109ff.**, 128, 148, 438, 443

Pluralisierung 135, 293, 329, 375

Pluralität 23, 34, 375, 398, 403, 405, 407, 410, 412f., 428, 444, 451

Polyphonie 164, 267, 347

Popmusik/Popularmusik 193, 295

Postmoderne 56, 148, 240, 379f., 398, 403, 413, 423, **438ff.**

Praxis, ästhetische 240, 262, 266, 268ff., 275f., 368, 423

Prototypen 389ff., 413, 439

Prozessualität 147, 236, 251, 280, 305, 376

Rationalität 65, 67, 185, 202, 214, 231, 234, 237, 239f., 275f., 426

Rationalität, ästhetische 209, 221, 235, 275f., 448

Räumlichkeit 78

Reflexivität 27, 30, 34, 42

Reformpädagogik 159, 182

Repräsentation, mentale 332, 356, 358, 371

Rhizom 61, 107, 109, 110ff., 136, 146, 443

Ritornell 109, 113f., 131, 136, 146, 202, 443f.

Schall 224ff., 237

Schöpferische, das 22, 158, 162, 165, 180f., 234

Schülerbilder 127, 182, 183, 215

Schülerorientierung 147, 158f., 203, 283f., 290, 300, 378f., 407f.

Selbstbestimmung 35, 237, 284, 287, 394

Selbstreflexion 26f., 30, 39, 41, 106, 270, 446

Selbsttätigkeit 158, 184, 307, 330, 332, 382, 405, 416, 417, 421f., 435f.

Semiotik 62, 112, 312, 321, 397

»Sequenzen« 220, **223ff.**, 379

Simulacrum 52, 108, 111

Sinnlichkeit 145, 214, 240

Sprachähnlichkeit von Musik 321ff., 360ff.

Strukturelle Kopplungen 95, 100, 396

Subjektivität 76, 83, 281, 289, 372, 395, 399, 430

»Subjektorientierte Musikerziehung« 326, 372, **381ff.**

Subjektorientierung 111, 145, 249, 286, 305, 318, 411, 431

Systemtheorie 90ff., 130, 132, 395, 409, 420, 434

Terminologie 100f., 119, 129, 132, 134, 258, 275, 281, 294, 304, 315, 361, 392

Textanalyse 90, 135

Trugbilder 55, 450

Unterrichtsforschung 223, 314, 382

»Unterweisung im Musikhören« 147, **209ff.**

Utopie 152, 174, 176, 280, 290, 294, 424, 450

Urteil, ästhetisches 165, 168, 215, 264f., 272, 276, 343, 362, 419, 427, 448

Verantwortung 57, 75, 184, 206, 290, 295, 402, 404f., 426

Vernunft 20, 50, 77, 145, 231, 239, 275, 277

Viabilität 62f., 99, 106, 134, 385

Volkslied 164, 171f., 177, 179, 181

Wandervogel 155, 168
Weltoffenheit 441, 446
Wissenschaftsorientierung 119, 207, 223, 379, 403, 423, 431
Wissenschaftswende 230, 279, 283

Zentralabitur 415
Zweckfreiheit 182, 295