

Malte Sachsse

## Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien

Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung

*Man and music in the ‘frame’ of theories. Pluralization, reflection and criticism as functions of a music pedagogical research orientated towards image-anthropology*

*In modern pedagogical anthropology the term ‘image’ is often used to describe definitions of ‘man’ and ‘music’ as results of our imagination. Generating images and concepts allows us to make reasonable didactic decisions, but it also reduces the complexity and plurality of the numerous meanings of the terms ‘man’ and ‘music’. This approach especially points out the problems caused by an unquestioned belief in these images: it emphasizes the importance of reflecting on scientific and prescientific prejudices concerning the supposed ‘nature’, the ‘essence’ or the ‘substance’ of humanity as well as art. A knowledge of the plurality of ways in which former and contemporary authors thought and think about the relations between ‘man’ and ‘music’ is suggested as an important aim of music pedagogic research today.*

Die folgenden Überlegungen beruhen auf Einsichten, die im Zusammenhang mit der Frage nach Konstituierungsbedingungen und -prozessen musikpädagogischer Konzeptionen gewonnen wurden. Dies wurde an anderer Stelle (Sachsse, 2014) bereits ausführlich entfaltet; hier sollen diese Gedanken als mögliche Orientierungen künftigen musikpädagogischen Nachdenkens zur Diskussion gestellt werden. Dass musikpädagogische Diskurse bildhafte Vorstellungen über Menschen, Musiken und deren Beziehungen enthalten, ist keine neue Erkenntnis (vgl. z. B. Schatt, 2008, S. 25; Richter, 2012, S. 16). Wenn diese Bildhaftigkeit jedoch dazu beiträgt, den diesbezüglichen pädagogischen Intentionen tendenziöse oder gar ideologische Züge zu verleihen (dafür nennt und analysiert Schatt (2008) zahlreiche Beispiele), erscheint Aufklärung durch eine eingehende Untersuchung der Bedingungen, Formen und Konsequenzen ihrer Genese angezeigt. Der hier vorgestellte Ansatz ist somit ideologiekritisch motiviert, auch wenn seine Methode in erster Linie kulturwissenschaftlich orientiert ist. Die in diesem Zuge entwickelte Perspektive ist als eine ‚bildanthropologische‘ Perspektive im modernen kulturwissenschaftli-

chen Diskurs zu verorten (vgl. Fauser, 2008, S. 94–99). Dabei wird auf Erkenntnisse historischer Anthropologie deutscher Tradition (Wulf, Kamper, Bilstein) sowie punktuell auch poststrukturalistischer Philosophie französischer Prägung (insbesondere Foucault) immer dort zu rekurrieren sein, wo sie wichtige Impulse für den Argumentationsgang liefern.

Zunächst werden die Chancen, aber auch die Probleme eines Versuchs erörtert, ‚Mensch‘ und ‚Musik‘ als regulative Ideen musikpädagogischer Diskurse anzunehmen. In diesen Problemen sind möglicherweise auch Gründe dafür zu erkennen, dass vergangene musikanthropologische Ansätze in der Musikpädagogik (wie sie z. B. in der Veröffentlichung „Anthropologie der Musik und Musikerziehung“ (Schneider, 1987) entfaltet wurden) eben *nicht* die breiten Diskussionen ausgelöst haben, die angesichts der – m. E. immer noch gegebenen – Aktualität ihrer Gegenstände und Themen zu erwarten gewesen wären. Sodann wird ein Blick auf Diskurse der pädagogischen Anthropologie geworfen und geklärt, aus welchen Gründen zumindest in pädagogischen Zusammenhängen oft nicht von ‚Menschen‘ und ‚Musiken‘, sondern vielmehr von ‚Menschenbildern‘ und ‚Musikbegriffen‘ gesprochen werden sollte. Es folgt der Versuch, Wege zur Analyse derartiger Bildentwürfe aufzuzeigen, aber auch die Eigenarten und methodologischen Schwierigkeiten dieses Unterfangens zu benennen. Sie werden u. a. auf die Pluralität der Wissensformen in der Postmoderne zurückgeführt. Dabei wird speziell die Pluralisierung musikpädagogischer Bildentwürfe seit den 1970er Jahren in den Blick genommen. Abschließend werden Fragestellungen entworfen, zu denen diese Überlegungen führen können und einige Arbeitsfelder für zukünftige Forschung aufgewiesen.

## Prämissen: ‚Mensch‘ und ‚Musik‘ als regulative Ideen

Musikpädagogisches Nachdenken richtet sich immer auf die Veränderung des Verhältnisses von Menschen und Musiken (durch Lernen, Erziehung und Bildung). Akzeptiert man dieses ‚Axiom‘, erscheinen musikpädagogische Überlegungen und Praxen als Ausdifferenzierungen letztlich *einer* regulativen Idee. Die inhaltliche Füllung, die Richtung der ‚Veränderung‘ also, ist in der Vergangenheit freilich immer wieder neu ausgehandelt worden. So entstand und entsteht noch immer ein sich stetig wandelnder, aber von einer zentralen Frage zusammengehaltener Diskurs: „Sie [die Musikpädagogik] ist eher – wenn dieses Bild erlaubt ist – zu betrachten als ein im Fließen befindlicher Diskurs, der – sich verwandelnd und doch sich durchhaltend – an anderen Diskursen partizipiert, von ihnen beeinflusst wird wie auch diese wiederum zu beeinflussen vermag. In allen Prozessen des Wandels hält sich dieser Wissenschaftsdiskurs selbstgewiss als identischer insofern durch, als er bestimmt wird von der alles übergreifenden Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer Intentionalität initiiert und durch diese gesteuert werden“ (Kaiser, 2004, S. 79). Doch warum wird die „Frage“ überhaupt gestellt? Sie interpretiert die ‚Veränderung‘,

von der oben die Rede war, im Sinne einer Veränderung zum ‚Besseren‘. Vorstellungen vom ‚Besseren‘ wiederum orientieren sich an ‚Bildern‘, wie sich bereits an dem Kaiser-Zitat zeigen lässt: Sein diskursives Regulativ basiert selbst auf einem allgemeinpädagogischen Konsens, einer Verständigung auf ein Menschenbild, demzufolge der Mensch sowohl erziehungsbedürftig als auch erziehbar ist: Er ist *homo educandus* und *homo educabilis*.<sup>1</sup> Solche integralen, verdichteten und außerdem intentional gerichteten Annahmen über das Verhältnis von Sein und Sollen des Menschen liefern zwar normative Orientierungen für pädagogisches Handeln, determinieren es aber nicht: Denn tatsächlich stellt jede inhaltliche Ausdifferenzierung von Grundüberlegungen wie der oben beschriebenen die Konstituierung und Artikulation einer musikpädagogischen Position dar. Und dies wiederum erfordert die Einnahme einer Haltung zu verschiedenen Fragen: was ‚der Mensch‘ ‚ist‘ (die Grundfrage der philosophischen Anthropologie) bzw. wie er Mensch ‚wird‘ (die Grundfrage der pädagogischen Anthropologie); ferner, was ‚Musik‘ ‚ist‘ bzw. auf welchem Wege Musik ‚wird‘ oder musikgeschichtlich ‚wurde‘ (eine Frage, mit der sich Musikästhetik, Musiktheorie und Musikwissenschaft befassen) und wie schließlich ein wünschenswertes Verhältnis von Menschen und Musiken auszusehen hätte<sup>2</sup>. Diese Fragen bleiben bestehen, wenn man Mensch und Musik nicht, wie hier der Einfachheit halber zunächst angenommen, als sich quasi gegenüberstehende bzw. begegnende Bereiche, sondern als ein durch Praxis immer wieder neu und anders gestaltetes prozessuales Geschehen auffasst: Um die Fragen nach dem Womit und Wozu dieses Prozesses kommt man nicht herum.

Um aber trotz dieser Vielzahl von Sinngebungs- und Bedeutungszuweisungsmöglichkeiten über das Verhältnis von Menschen und Musiken sprechen zu können, um es ‚handhabbar‘ und im Sinne einer didaktischen Intention kommunizierbar machen zu können, tendiert das menschliche Denken dazu, sich integrale Vorstellungen von diesen abstrakten Begriffen bzw. Konzepten zu machen. Solche Vorstellungen werden hier im Rekurs auf moderne Vertreter pädagogischer Anthropologie<sup>3</sup> (Dietmar Kamper, Christoph Wulf, Johannes Bilstein) als ‚Bilder‘<sup>4</sup> bezeichnet.

- 
- 1 Diese beiden Homo-Epitheta bilden Grundannahmen jener Richtung pädagogischer Anthropologie, die sich insbesondere auf Kant beruft. Siehe hierzu z. B. Lassahn, 1995 sowie die Synopse in [http://universal\\_lexikon.deacademic.com/2909/Anthropologie](http://universal_lexikon.deacademic.com/2909/Anthropologie) [29.12.2014].
  - 2 Aufgrund der Vielfalt dessen, was mit ‚Mensch‘ und mit ‚Musik‘ gemeint sein kann und aufgrund der Vielfalt von Möglichkeiten, sie in ein Verhältnis zu setzen, können diese Begriffe i. S. Deleuzes & Guattaris (1992) als ‚Mannigfaltigkeiten‘ bezeichnet werden. Musikpädagogische Diskurse erschienen dann als ‚rhizomhaft‘ verfasst.
  - 3 Einen guten Überblick über den deutschen Diskurs pädagogischer Anthropologie bis 1994 bieten Wulf & Zirfas, 1994.
  - 4 Wenn man das Rhizom-Modell in dieser Hinsicht fortführen wollte, könnte man diese Bilder auch als Ritornelle bezeichnen. Siehe hierzu Sachsse, 2014, S. 114–115.

## Bildgenerierung und pädagogische Anthropologie

Wenn wir also über musikpädagogische Konzepte, Konzeptionen und Orientierungen streiten, wenn wir Vor- und Nachteile bestimmter didaktischer Maßnahmen abwägen oder Theoriemodelle diskutieren, beziehen wir uns nicht auf Menschen und Musiken selbst, sondern auf Bilder davon. Vertreter pädagogischer Anthropologie argumentieren in diesem Zusammenhang häufig mit Kant: „Das Bild ist ein Produkt des empirischen Vermögens der produktiven Einbildungskraft“ (Kant, 1781/2003, S. 243). Voraussetzung dafür ist Kant zufolge „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 vermittelt des Schema, welches sie bezeichnen, verknüpft werden müssen, und an sich demselben nicht völlig kongruieren“ (ebd.). Christoph Wulf bezeichnet „[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 Vorstellungswelt außerhalb des Menschen zu vergegenständlichen“ vor diesem Hintergrund als „eine *conditio humana*“ (Wulf, 2004, S. 243).<sup>5</sup> So hilfreich die Bilder auch sind, bleiben sie Ergebnisse einer Verdinglichung; sie sind nicht identisch mit der wahrgenommenen bzw. darzustellenden Wirklichkeit, sondern bilden eine eigene Wirklichkeit, die mit der anderen nur hinsichtlich des ‚Schemas‘ (Kant) übereinstimmt.

Die jeweils individuellen Vorstellungen von Menschen und Musiken speisen sich aus jeweils bestimmten Teilbereichen der pluralen Vorstellungen, die insgesamt dazu existieren. Sie sind ausgewählt und formatiert nach Maßgabe von Wert- und Normsetzungen, gewonnen in der eigenen Biographie (sie sind also lebensweltlich grundiert), durch Rezeption wissenschaftlicher Literatur, durch kulturelle Praxen usw. Durch die Vielfalt unterschiedlicher Bilder – die dabei ständig entstehen, verhandelt werden, als viabel erachtet und etabliert, als nicht viabel erachtet und vergessen werden – können Bildnetzwerke entstehen: „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, S. 11). ‚Der Mensch‘ selbst (oder das ‚Wesen des Menschen‘) bleibt uns in den Diskursen über ihn verborgen, er ist ‚homo absconditus‘ (Plessner). Bis zu einem gewissen Grade kann man ähnliches auch für ‚die Musik‘ an-

5 Als weitere Referenzen könnte man hier die Kulturphilosophie Ernst Cassirers und Hans Jonas' heranziehen; andererseits könnte man auch auf moderne Bildwissenschaften verweisen, die auch durch Neurophysiologie, Psychologie und Semiotik wichtige Anstöße erhält und sich insbesondere mit den Prozessen von Bildwahrnehmung, Sehgewohnheiten usw. auseinandersetzt (vgl. Fauser, 2008, S. 94–99).

nehmen: Denn in musikpädagogischen Texten begegnet uns ‚Musik‘ natürlich nicht als klingendes, transitorisches Phänomen, sondern in Form von Verweisen, die an unsere musikalische Erinnerung und Erfahrung, an unser musikalisches und musikbezogenes Wissen usw. gerichtet sind. Wenngleich die Metapher dadurch etwas strapaziert wird, können Musikbegriffe auf diese Weise durchaus den Charakter von ‚Bildern‘ annehmen: Als integrale Vorstellungen in musikpädagogischen Konzeptionen versuchen sie beispielsweise fassbar zu machen, einzugrenzen und zu begründen, welche Musik warum im Unterricht vorkommen soll. Damit umreißen sie einen Ausschnitt dessen, was es innerhalb einer pluralen Musikkultur alles gibt und was in Bezug auf diese Pluralität gewusst und gekonnt werden kann – und was in den Hintergrund treten oder gar gedrängt werden sollte. Lässt man die bis hierher entworfenen Prämissen gelten, ist davon auszugehen, dass Bilder unterschiedlichster inhaltlicher Beschaffenheit in Argumentationen ständig verhandelt und funktionalisiert werden. Sie können explizit charakterisiert werden oder implizit zugrunde gelegt sein. Sie ermöglichen es, Wert- und Normvorstellungen zu orientieren oder – wie eingangs bereits angedeutet – Kriterien bereitzustellen, die die Reduktion von Komplexität ermöglichen. Das Produkt dieser Integrations- und Reduktionsprozesse erlaubt wiederum die Strukturierung von Argumentationen, die Plausibilisierung und Legitimation didaktischer Entscheidungen, die Schaffung einer „Ordnung der Dinge“ (Foucault, 1974).

Beobachtbar ist eine solche Funktionalisierung von Menschenbildern und Musikbegriffen an vielen Punkten der Entwicklung musikpädagogischen Nachdenkens und Entscheidens. Hier sei dies nur an der in den 1950er und -60er Jahren geführten Diskussion über eine Neuorientierung des Musikunterrichts angedeutet. Vertreter der musischen Erziehung wie Fritz Jöde hatten zuvor Umriss eines Menschen skizziert, der über das gemeinsame Singen und laienhafte Musizieren innere schaffende Kräfte freisetzen und dadurch nicht nur sich selbst, sondern auch die Volksgemeinschaft erneuern sollte. Begründet wird dies dadurch, dass sich für Jöde Mensch und Musik quasi aus zwei unterschiedlichen Armen desselben Energiestroms speisen: Musik ist für ihn „Geborenes und will als solches nicht gewußt, gekannt und gekonnt sein, sondern will leben und gelebt werden“<sup>6</sup>. Man muss nach Jödes Ansicht nur die Ströme kurzschließen, um zum erfüllten Leben zu kommen. Die Musikalisierung des Lebens geschieht nach dem Idealbild des singenden Kindes: Für die Erwachsenen kommt es darauf an, „eine Brücke zwischen dem auf der einen Seite stehenden Musikwerk und dem auf der anderen Seite stehenden Menschen zu bauen, um zu versuchen, ein Zusammenkommen zu erreichen, das schließlich zu der gleichen oder einer entsprechenden Einheit führt, wie wir sie im Kinderleben beobachten“<sup>7</sup>. Die energetische Grundannahme führt

6 Jöde, F. (1925). *Unser Musikleben. Absage und Beginn*. Wolfenbüttel: Julius Zwissler, S. 55–56, zitiert nach Schatt, 2007, S. 51.

7 Jöde, F. (1927/1962). *Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend*. Wolfenbüttel: Mösel, S. 21, zitiert nach Schatt, 2008, S. 118.

zu einer Vereinheitlichung, in deren Zuge Musik anthropomorph, das Leben musikalisch bzw. – umfassender – ‚musisch‘ werden (vgl. Sachsse, 2014, S. 172).

Diesem Bild setzten Musikpädagogen wie Michael Alt Ende der 60er Jahre (u. a. infolge ihrer Adorno-Rezeption) ein anderes Bild entgegen: dasjenige eines Menschen, der in primär rationaler Auseinandersetzung mit musikalischen Kunstwerken zu einer Autonomie und Selbstverantwortlichkeit gelangen soll, die es ihm ermöglicht, den Verlockungen der Kulturindustrie zu widerstehen und zudem – im Angesicht der Oberflächlichkeit, zu der die massenmediale Verbreitung von Musik verleiten kann – eine Tiefe der Auseinandersetzung mit ästhetischen Inhalten wertzuschätzen. Bei Alt ist der Konnex zwischen Menschenbild und Musikbegriff inhaltlich anders, aber strukturell ähnlich konfiguriert: Die – im Rekurs auf Nicolai Hartmann angenommenen – Schichten des musikalischen Kunstwerks (‚Realschicht‘, ‚Strukturschicht‘, ‚Symbolschicht‘) finden ihre Entsprechung in den Strukturen menschlichen kunstbezogenen Handelns: ‚Musikerleben‘ – ‚Musikbegreifen‘ – ‚Musikverstehen‘ (vgl. Schatt, 2007, S. 96).

Hier zeigt sich exemplarisch, wie die pädagogische Grundidee der Förderung (vgl. das Kaiser-Zitat von S. 96) aufgrund verschiedener Fundamentalannahmen unterschiedlich ausdifferenziert wird, und zwar nicht zuletzt, weil sie für die Verfasser in verschiedenen bildhaften Vorstellungen – bei Jöde der des Strömens, bei Alt der einer Schichtung – objekthaft Gestalt annimmt.<sup>8</sup>

Derartige Bilder sind historisch konstituiert vor dem Hintergrund von individuellen Gesellschaftsanalysen und Kulturkritik. Sie fungieren u. a. als Leitbilder für musikdidaktische Unterrichtskonzeptionen, als Legitimation bildungspolitischer Intentionen, als Fluchtpunkte für die Strukturierung von Argumentationen. Insofern sind sie nicht zur Deckung zu bringen und sollen es auch nicht sein. Sie dienen als Argumente: Beispielsweise gewann die sogenannte Kunstwerkorientierte Didaktik ihr Profil gerade dadurch, dass sie andere Aspekte des Verhältnisses von Menschen und Musiken hervorhob als die musische Erziehung dies getan hatte, dass sie zugleich eine Abneigung gegen anspruchs- und gedankenloses Musizieren artikulierte und demgegenüber die Verstandesfähigkeit und kritische Urteilsfähigkeit des Menschen betonte.

Letztlich zeigt sich, dass auf strukturell vergleichbare Weise jede musikpädagogische Theorie einen Versuch darstellt, bestimmte Vorstellungen bzgl. Mensch und Musik zu integrieren und intentional zu fokussieren (seien dies alltägliche, lebensweltlich grundierte Vorstellungen oder Erkenntnisse, die durch Praxen wissenschaftlicher Musikpädagogik infolge ihrer Erforschung pragmatischer musikpädagogischer Praxen generiert wurden; vgl. Orgass, 2014, S. 30). So ist es natürlich ein großer Unterschied, ob ‚der Mensch‘ primär als jemand in den Blick genommen wird, der ästhetische Erfahrungen (in den Seelschen Wahrnehmungsmodi Kontemplation, Korrespondenz und Imagination; vgl. Seel, 1996 sowie Schatt, 2007,

8 Menschenbilder und Musikbegriffe müssen sich nicht in Metaphern darstellen, können es aber – wie in diesem Fall.

S. 61–62) machen soll, oder als jemand, der als Handelnder Musik eben als Produkt bestimmter (kompetenter) Handlungen hervorbringt, oder als jemand, der als relativ hermetisches System kognitive Operationen vollzieht, mentale Repräsentationen verändert usw. Denn derartige basale Grundannahmen implizieren oft konkrete Konsequenzen: auf der Ebene von Zielbestimmungen, von Inhalten und Methoden sowohl bei der Konzeption von Unterricht als auch bei der Entwicklung von Forschungsdesigns. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Bildentwürfe von Menschen und Musiken zum Gegenstand der Analyse zu machen.

## Bildentwürfe als Gegenstand der Analyse

Die Relevanz des Vorhabens, Bildentwürfe von diagnostizierten oder idealen Mensch-Musik-Verhältnissen (also Sichtweisen auf das Verhältnis von Menschen und Musiken im Status des Seins und des Sollens) analysieren zu wollen, wird deutlich angesichts des Sachverhalts, den der Titel dieses Beitrags andeutet: Durch die in wissenschaftlichen Praxen permanent generierten und reaktualisierten Hierarchien droht Mensch und Musik die Gefahr, in einen ‚Rahmen‘ von Theorien eingeschlossen zu werden, der ihnen möglicherweise u. a. deshalb nicht gerecht wird, weil er verengende Bestimmungen vornimmt. Denn die Bildgenerierung besitzt neben den oben benannten positiven Funktionen auch eine Kehrseite:

- Theoretische Bildentwürfe sind inhaltlich oft ausschnitthaft und selektiv,
- sie weisen ‚blinde Flecken‘ auf (wie Niklas Luhmann Bereiche nennt, die einem Beobachter aufgrund seiner eigenen Perspektivität notwendigerweise verborgen bleiben; Luhmann, 2009, S. 146),
- sie sind historisch gewachsen und bedingt. Ihre Geltung, Legitimation, Plausibilität und Viabilität sind zeitlich begrenzt,
- sie können sich verselbständigen, so dass der kommunikative und historische Rahmen, innerhalb dessen sie formatiert wurden und Geltung erlangt haben, nicht mehr sichtbar und nachvollziehbar ist,
- sie sind normativ nach Maßgabe einer bestimmten didaktischen Intention zugeschnitten.

Zwischen verschiedenen Bildern können zwar Berührungspunkte hergestellt werden, doch konzipieren sie zunächst ein sehr unterschiedliches und meist ideales Mensch-Musik-Verhältnis, welches auch sehr unterschiedliche Maßnahmen der didaktischen Steuerung nahelegt. Die implizit zugrundeliegenden Normen können wir nur durch Analyse erschließen, beobachten, reflektieren und kritisieren.

Für ein solches Vorhaben sind bei Christoph Wulf (Wulf, 2001, S. 134–137) Anhaltspunkte zu finden: Wulf typisiert hier in Bezug auf Flüge innere Bilder hinsichtlich ihrer Funktion: 1. Bilder als Verhaltensregler, 2. Orientierungsbilder, 3. Wunschbilder, 4. Willensbilder, 5. Erinnerungsbilder, 6. mimetische Bilder, 7. archetypische

Bilder. Zwar können wir – zumindest mit textkritischen Werkzeugen – letztlich allenfalls ‚äußerer‘ Bilder habhaft werden und in diesen mit einiger Vorsicht ‚Veräußerungen‘ analoger innerer Bilder vermuten (zur Methodologie und Methodik der Untersuchung vgl. erneut Sachsse, 2014, S. 47–59 sowie S. 117–143). Doch lassen sich ausgehend von Wulfs Typisierung wesentliche Merkmale von Bildentwürfen benennen und zudem Wege aufzeigen, die den oben genannten Problemen und Gefahren beizukommen versuchen:

1. Bilder lassen sich quasi ‚räumlich‘ in ihren Konturen und in ihrer Form beschreiben: Sie sind von mehr oder weniger großer Reichweite (individuell/personal bis kollektiv) und haben jeweils andere Inhalte. Ihre Analyse erfolgt über die Ermittlung von Sein-Sollens-Bestimmungen, ihrer Gruppierung zu Serien bzw. Tableaus und ihrer Interpretation nach Maßgabe einer bestimmten Fragestellung, wohlwissend, dass damit letztlich keine Rekonstruktion, sondern eine Konstruktion eines neuen Bildes verbunden ist<sup>9</sup>. Bilder werden hier also als pointierte, integrale und damit nicht nur zusammenfassende, sondern auch gewichtete und wertende Serien von Aussagen verstanden. Obwohl diskursiv verfassten Bildern in diesem Sinne sehr wahrscheinlich visuell konturierte Vorstellungsinhalte zugrunde liegen (vgl. Fauser, 2008, S. 95), ist die Verwendung des Bildbegriffes durchaus metaphorisch zu nennen<sup>10</sup>.
2. Bilder haben eine zeitliche Komponente, sie entstehen und verschwinden mit sehr unterschiedlicher Dauer und aus verschiedenen Gründen. Ihre Analyse und Beurteilung verlangt ggf. unterschiedliche disziplinäre Zugänge (z. B. historische Erforschung von kollektiven Bildern längerer Zeiträume oder psychologische Erforschung von individuellen Musiklehrerkonzepten).
3. Bilder haben unterschiedliche Funktionen, von denen für unsere Fragestellung insbesondere die der ‚Orientierung‘ interessant erscheint. Die Sichtbarmachung und Kritik impliziter Normen, Sein-Sollens-Fehlschlüssen usw. kann nur auf der Basis von Ergebnissen aus 1 und 2 erfolgen.

---

9 Dies gilt insbesondere dort, wo *implizite* Anthropologeme herausgearbeitet werden sollen, da auf sie nur indirekt (z. B. über eine Darstellung musikunterrichtlicher Inhalte und Umgangsweisen) geschlossen werden kann.

10 Die Rede von ‚Musikbegriffen‘ folgt allein dem Sprachgebrauch: Wie im Abschnitt ‚Bildgenerierung und pädagogische Anthropologie‘ bereits angedeutet, werden sie in diesem Ansatz analog zu ‚Menschenbildern‘ definiert. Traditionell wird unter ‚Musikbegriffen‘ meist das verstanden, was auch hier damit gemeint ist: Pointierte, integrierende und wertende Tableaus von Aussagen über ‚Sein‘ und ‚Sollen‘ von Musik (vgl. z. B. die Verwendung bei Dahlhaus & Eggebrecht, 1987, S. 20–22). Da die Rede von ‚Menschenbegriffen‘ noch unüblicher ist als die Rede von ‚Musikbildern‘ und der Bild-Begriff das Gemeinte m. E. durchaus anschaulich umreißt, wäre zugunsten der Einheitlichkeit darüber nachzudenken, in bildanthropologischen Zusammenhängen auch von ‚Musikbildern‘ zu sprechen.



Ein Vorhaben wie das hier skizzierte ähnelt einem Unterfangen, das Michel Foucault in seiner Interpretation des Bildes „Die Hoffräulein“ von Diego Velasquez<sup>11</sup> benannt hat (vgl. im Folgenden Foucault, 1974, S. 31–45). Foucault fragt insbesondere nach dem Platz des Subjekts in dem Bild und schließt an diese Leitfrage seine dezidierte Beschreibung und Deutung von Inhalten, Formen und Strukturen neuzeitlicher Denksysteme an. Um etwas Vergleichbares müsste es einem musikanthropologisch geleiteten musikpädagogischen Nachdenken gehen: Es wäre ihm daran gelegen, den Platz des zu erziehenden und zu bildenden Subjekts in musikpädagogischen Texten nachzuweisen oder in neu zu schreibenden Texten präzise zu konturieren: In welchen theoretischen ‚Rahmen‘ wird es gesetzt? Welche schon vorhandenen oder potentiellen Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten an ihm werden primär adressiert? Kommt es im Status von Autonomie ins Spiel oder von Zwang, als Zukunftshoffnung, als Projektionsfläche der Erwartungen Erwachsener (vgl. Lenzen, 1985)? Wird ihm ein solcher Ort explizit zugewiesen oder kann man diesen nur mittelbar über die Analyse von Fluchtpunkten bestimmen? Derlei Fragen erlangen ihre aktuelle Brisanz insbesondere angesichts eines Phänomens, das als Pluralisierung bezeichnet wurde und wird. Ihm wenden wir uns im folgenden Abschnitt zu.

## Pluralisierung von Bildentwürfen

Phänomene der Pluralisierung musikpädagogischer Bildentwürfe können wir im Zuge der Verwissenschaftlichung von Musikpädagogik insbesondere in den 70er Jahren beobachten<sup>12</sup>. Eine Konzeption wie „Hören und Verstehen“ (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975) zeigt dies paradigmatisch: Die Einbeziehung von Perspektiven höchst unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und Praxen (zunehmend auch anglo-amerikanischer Prägung) führte dazu, dass auch höchst unterschiedliche – weil unterschiedlichen Diskursen entstammende – Menschenbilder und Musikbegriffe einbezogen wurden. Diese wurden dann schließlich zu einem zwar schillernden, aber doch äußerst widerspenstigen Gefüge verdichtet (vgl. hierzu auch Kaiser, 1976). Das Problem einer postmodernen Pluralisierung von musik-

11 Diego Velázquez: Las Meninas („Die Hoffräulein“), 1656, Museo del Prado, Madrid. Verfügbar unter: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Las\\_Meninas\\_\(1656\),\\_by\\_Velasquez.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Las_Meninas_(1656),_by_Velasquez.jpg) [30.12.2014].

12 Derartige Pluralisierungsprozesse sind nicht exklusive Charakteristika des postmodernen Wissenschaftsdiskurses (wenngleich sie sich hier vor dem Hintergrund einer rapide fortschreitenden Globalisierung besonders deutlich zeigen). Die Erziehungswissenschaftler Achim Barsch und Peter M. Hejl sprechen bereits für das 19. Jahrhundert von einer „Pluralisierung der Menschenbilder“ (2000). Gründe dafür machen sie in einer Säkularisierung aus, die vielfach bedingt ist: durch gravierende Veränderungen von Lebensverhältnissen, durch technische Neuerungen sowie wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien.

pädagogischen Bildentwürfen besteht einerseits in der Unübersichtlichkeit und Heterogenität potentiell valider Vorstellungen, die jede Orientierungs- und Sinn-suche vor große Herausforderungen stellt. Andererseits liegen Probleme jedoch in dem – oft implizit mitgeführten – normativen Geltungsanspruch von Bildentwürfen. Dies wird besonders deutlich in populären bzw. nicht ausschließlich an ein Fachpublikum gerichteten musikpädagogischen Informationsangeboten wie Internetseiten, die für bestimmte musikpädagogische Konzeptionen werben. Wenn gleich der erste Satz der Homepage zum „Aufbauenden Musikunterricht“ (<http://www.aufbauender-musikunterricht.de>; [30.12.14]) postuliert, „Das Lernen von Musik muss vor dem Lernen über Musik stehen“, werden zwei nicht näher erläuterte Praxen nicht nur in eine zeitliche Rangfolge gebracht, sondern auch als Dualismus konzipiert. Musikpraktische Fertigkeiten – dies verrät die weitere Lektüre – werden von ästhetischen Erfahrungen und musikbezogenem Wissen getrennt und als deren Voraussetzung instituiert. Dabei werden jedoch einerseits die Prämissen für diese Position (in diesem Fall lerntheoretische und entwicklungspsychologische Überlegungen) ausgeblendet, andererseits wird auch durch die Diktion eine gewisse Alternativlosigkeit suggeriert. Eine musikpädagogische Position ist hier zum Bild geronnen: Sie liefert Feststellungen, die an diesem Punkt nicht mehr hinterfragt werden sollen. So verständlich dies auch ist (schließlich soll durch die Bildgenerierung Handlungssicherheit erlangt werden), so groß ist die Gefahr, dass die zunehmend weniger hinterfragte Weitergabe und Übernahme solcher Bilder eben das etabliert, was Peter W. Schatt als ‚Mythos‘ bezeichnet (2008).

Das Bemühen darum, ‚Mensch‘ und ‚Musik‘ im Sinne einer bestimmten didaktischen Intention edukativ handhabbar zu machen, etabliert oft unmerklich zugleich ein Machtgefüge. Schließlich soll das auf der Homepage Vorgestellte ja didaktisch realisiert werden, ohne dass wir etwa wüssten, ob die Schülerinnen und Schüler nicht viel lieber zuerst etwas ‚über‘ Musik lernen wollen oder ob die beiden genannten Praxen nicht ohnehin im Interesse einer „verständigen Musikpraxis“ (Kaiser) besser als interdependente Vorgänge zu denken wären. So aber wird eine hierarchische diskursive Ordnung in Kraft gesetzt, die auch auf die kulturwissenschaftliche Dimension dieser Fragen verweist (vgl. Vogt, 2006).

Schwierigkeiten im Umgang mit Komplexität, mit Unübersichtlichkeit, mit Unsicherheiten angesichts der Kontingenz von Sinngebungen beruhen in hohem Maße auf dem Bildcharakter ihrer Grundlagen. Eine wesentliche Aufgabe musikpädagogischer Diskussion besteht demnach darin, diesen freizulegen, um die Balance zu finden zwischen 1. Pluralisierung (von Forschungszugängen, Bezugsdisziplinen, Perspektiven) und 2. dem Bedürfnis nach (bzw. der Notwendigkeit zu) Vereinheitlichung bzw. Integration. Dabei gilt es, nicht nur plurale Erkenntnismodi heranzuziehen, sondern auch zu überlegen, wie die vielen – teils heterogenen – Perspektiven der an Lern-, Lehr-, Erziehungs- und Bildungsprozessen Beteiligten angemessen berücksichtigt werden können (vgl. Buchborn & Malmberg, 2014).

Auch Ergebnisse musikpädagogischer Forschung tendieren dazu, Bildentwürfe darzustellen, soweit sie mit Schwerpunktsetzungen, der Entscheidung für eine

Perspektive und gegen eine andere, mit blinden Flecken verbunden sind. Bildkritik i. S. einer „Arbeit am Mythos“ (Schatt, 2008) würde darauf insistieren, durch Selbstreflexivität die Bedingtheit der eigene Perspektive immer wieder zu hinterfragen. Es würde darum gehen, die Perspektive des Luhmannschen Beobachters einzunehmen, der dazu angehalten wäre, Beobachtungen anderer systemischer Provenienz zu beobachten, wie es z. B. in Praxen interdisziplinärer musikpädagogischer Forschung möglich werden kann.

## Perspektiven

Von den vielen verschiedenen Aspekten, die ein bildanthropologisch orientiertes Denken in forschungsheuristischer Perspektive ins Zentrum seines Fragens rücken kann, seien hier nur drei exemplarisch benannt:

- *Autonomie*: Wie kann der Mensch zu etwas befähigt werden, was letztlich Ausdruck seiner selbst (Individualität, Subjektivität) sein soll und was er auch nur autonom im Zuge von Selbstbildung erreichen kann? Welche Bilder darüber wurden und werden verhandelt, wie sind sie konturiert und welche Schlüsse lassen sich daraus ziehen?
- *Sinnlichkeit*: Vorstellungen von Funktion und Beschaffenheit des menschlichen Sinnesapparats durchziehen pädagogische wie musikpädagogische Diskurse (vgl. z. B. Schatt, 2011). Inwiefern sind diese Vorstellungen historisch geformt bzw. in welcher soziokulturellen Situation werden sie viabel und warum?
- *Kanonisierungsprozesse*: Wie erlangen Musikbegriffe oder musikalische Gegenstandsbereiche Geltung und wie werden sie mit Blick auf Vorstellungen vom musikalisch gebildeten Menschen legitimiert?

Dies alles sind traditionell Gegenstandsbereiche der historisch-kritischen Bildungsforschung, deren Berücksichtigung im Arbeitsfeld *musikpädagogischer Grundlagenforschung* aber vor allem in dreierlei Hinsichten gewinnbringend sein könnte:

1. Ein genuin musikpädagogisches historisch-anthropologisches Wissen kann Kriterien für die Einschätzung aktueller Bildentwürfe liefern (z. B. indem möglicherweise unbewusste oder verschwiegene Rückgriffe auf ältere Bildentwürfe aufgezeigt werden, die Art dieser Rückgriffe charakterisiert und mit Blick auf ihre Angemessenheit beurteilt wird). Das von Sigrid Abel-Struth einst eingeforderte musikpädagogische Geschichtsbewusstsein würde so um eine Facette ergänzt.
2. Die Erforschung von Bildern kann dafür sensibilisieren, dass die Inkommensurabilität wissenschaftlich konstituierter Bilder sich oft ihrer unterschiedlichen systemischen bzw. disziplinären Herkunft und damit ihren unterschiedlichen

Zwecken verdankt. Der theoretische Rahmen kann brüchig werden, wenn nicht berücksichtigt wird, dass ein ‚Theorieimport‘ oft auch den Import von Sein-Sollens-Vorstellungen beinhaltet, die mit Blick auf ganz andere Fragestellungen und vor dem Hintergrund ganz anderer disziplinärer Viabilitätsansprüche generiert wurden.

3. Eine musikanthropologische Perspektive schärft den Blick für implizite, jedoch dringend zu reflektierende anthropologische Vorstellungen: Auch dort, wo scheinbar allein mit der Geltung musikalischer Gegenstände argumentiert wird, wie beispielsweise bei der Plausibilisierung bzw. Legitimierung des Dortmunder Hörkanons<sup>13</sup>, bildet ein Menschenbild die Zieldimension der didaktischen Maßnahmen: das Bild des kundigen Musikhörers, der sich sicher in einer Welt ästhetischer Objekte bewegen, sie beim Namen nennen und Bezüge zwischen ihnen aufzeigen kann. Die intuitive Einsicht, dass ein solches Bild sehr begrenzt und daher problematisch ist, könnte durch Vergleiche auf der Basis eines noch zu generierenden musikanthropologischen Wissens untermauert werden und auf diesem Wege schließlich sogar zu einem begründeten Gegenentwurf führen.

Pädagogische Anthropologie bzw. allgemeine Erziehungswissenschaft kommen dazu in zwei Hinsichten als Bezugsdisziplinen in Betracht: Zum einen können sie Orientierung liefern für die Kategorisierung anthropologischer Forschungsfragen – wie der oben genannten – in der Musikpädagogik. Die Kategorien, die beispielsweise die Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie der DGfE strukturieren (Leiblichkeit, Historizität, Sozialität, Symbolhaftigkeit und Kultur, Subjektivität und Bildung) (vgl. Bilstein, 2011), könnten musikpädagogisch formatiert und ergänzt werden (beispielsweise um Begriffe wie Verstand, Freiheit, Verantwortung usw.). Andererseits können beide Bezugsdisziplinen wichtige Einsichten in methodologische Schwierigkeiten einer jeden Arbeit liefern, die ‚den Menschen‘ ins Zentrum ihres Fragens stellt. Denn insbesondere die Auseinandersetzung mit der massiven Anthropologiekritik beispielsweise Michel Foucaults (vgl. Foucault, 1974) oder Dietmar Kampers (vgl. Kamper, 1973) hat gezeigt, welchen methodologischen Ansprüchen derartige Untersuchungen genügen müssen (vgl. im Folgenden Wulf, 2001, insbesondere S. 192–197). Hier seien nur genannt:

- Pluralität (Bildentwürfe werden als kontingent begriffen),
- Selbstreflexivität (der eigenen Methodologie und Methodik),
- doppelte Historizität (der Mensch ist sowohl Subjekt als auch Objekt eines anthropologischen Fragens: Seine Geschichtlichkeit als ‚Untersuchungsgegen-

---

13 Verfügbar unter: [http://www.fk16.tu-dortmund.de/musik/cms/de/Studium/Studieninformationen/Hoerkanon/H\\_rkanon\\_2011.pdf](http://www.fk16.tu-dortmund.de/musik/cms/de/Studium/Studieninformationen/Hoerkanon/H_rkanon_2011.pdf) [20.3.2015]. Zur Problematik musikbezogener Kanonbildung vgl. ferner Orgass, 2009.

stand‘ wie die Geschichtlichkeit der eigenen Forschungsperspektive müssen angemessen berücksichtigt werden).

Die Auseinandersetzung mit der Disziplingeschichte pädagogischer Anthropologie verpflichtet zu einer Reflektiertheit, die der Komplexität musikanthropologisch virulenter Fragen wenn schon nicht gerecht, dann zumindest gewahr wird. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Forschung nicht Charakteristika der Beziehungen zwischen Menschen und Musiken zu verstehen lernt, sondern sich in Trugbildern dieser Beziehungen permanent selbst reproduziert. Sie könnte dann nicht mehr erkennen, dass ihre Ergebnisse lediglich Spiegelbilder jenes engen Rahmens zeigen, mit dem sie das Mannigfaltige einzufassen versuchte.

## Literatur

- Barsch, A. & Hejl P. M. (Hrsg.) (2000). *Menschenbilder. Zur Pluralisierung der Vorstellung von der menschlichen Natur (1850–1914)*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Belting, H. & Kamper, D. (Hrsg.) (2000). *Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion*. München: Fink.
- Bilstein, J. (Hrsg.) (2011). *Anthropologie und Pädagogik der Sinne*. Schriftenreihe der Kommission Pädagogische Anthropologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Bd. 19. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bilstein, J. & Ecarius, J. (Hrsg.) (2009). *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2014). Forschung von und mit Musiklehrern. *DMP*, 3(63), 12–18.
- Dahlhaus, C. & Eggebrecht, H. H. (2001). *Was ist Musik?* 4. Auflage. Wilhelmshaven: Noetzel.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve.
- Dortmunder Institut für Musik und Musikwissenschaft (2011). *Hörkanon 2011*. Verfügbar unter [http://www.fk16.tu-dortmund.de/musik/cms/de/Studium/Studieninformationen/Hoerkanon/H\\_rkanon\\_2011.pdf](http://www.fk16.tu-dortmund.de/musik/cms/de/Studium/Studieninformationen/Hoerkanon/H_rkanon_2011.pdf) [20.3.2015].
- Fausser, M. (2008). *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Einführungen Germanistik (4. Auflage). Darmstadt: WBG.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kaiser, H. J. (1976). Musikpädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. *Zeitschrift für Musikpädagogik*, 2, 113–127.
- Kaiser, H. J. (2004). Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik. In Kaiser, H. J. (Hrsg), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (S. 57–84). Essen: Die Blaue Eule.
- Kamper, D. (1973). *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologie-Kritik*. Reihe Hanser: Bd. 133. München: Hanser.
- Kant, I. (1781/2003). *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner.
- Kant, I. (1803/1977). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*. Immanuel Kant Werkausgabe: Bd. 12. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lassahn, R. (1995). Konstruiertes Selbstverständnis. Implizite Menschenbilder in pädagogischer Theorie und Praxis. *Pädagogische Rundschau*, 49, 285–294.

- Lenzen, D. (1985). *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Luhmann, N. (2009). *Einführung in die Systemtheorie* (5. Auflage). Heidelberg: Auer.
- o. Verf. „Anthropologie“. In Universal-Lexikon. Academic dictionaries and encyclopedias. Academic, 2000–2014. Verfügbar unter: [http://universal\\_lexikon.deacademic.com/2909/Anthropologie](http://universal_lexikon.deacademic.com/2909/Anthropologie) [29.12.2014].
- Orgass, S. (2009). „... ohne kanonisches Wissen ... sind kulturelle Identität und Kommunikation kaum möglich“ – Kontradiktorisches zur musikalischen Bildung und ‚Uneuropäisches‘ im Werkkanon der Konrad-Adenauer-Stiftung. In J. Bilstein & J. Ecarus (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung* (S. 251–270). Wiesbaden: Springer.
- Orgass, S. (2014). Überlegungen zur wissenschaftlichen Musikpädagogik als System. Fokussierung der Forschungsansätze und Ermöglichung eines kritisch-emanzipatorischen Residuums. *DMP*, 3(63), 27–34.
- Rauhe, H., Reinecke, H.-P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Richter, C. (2012). *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Forum Musikpädagogik: Bd. 105. Augsburg: Wißner.
- Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. FolkwangStudien: Bd. 14. Hildesheim: Olms.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Schott Campus. Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2011). „Unbewusst – höchste Lust“? Entwürfe von der Sinnlichkeit des Hörens. In J. Bilstein (Hrsg.), *Anthropologie und Pädagogik der Sinne*. Schriftenreihe der Kommission Pädagogische Anthropologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Bd. 19 (S. 199–210). Opladen und Farmington Hills: Budrich.
- Schneider, R. (Hrsg.) (1987). *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Referate des Symposions vom 24.-25. Oktober 1986 an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg*. Musik im Diskurs: Bd. 4. Regensburg: Bosse.
- Seel, M. (1996). Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung – mit einem Anhang über den Zeitraum der Landschaft. In M. Seel, *Ethisch-ästhetische Studien* (S. 36–69). Frankfurt: Suhrkamp.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-vogt9.pdf> [30.12.2014].
- Wulf, C. (2001). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wulf, C. (2004). *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Wulf, C. (2014). *Bilder des Menschen. Imaginative und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.) (1994). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Reihe Bildung und Erziehung. Donauwörth: Auer.

Malte Sachsse  
Grafenstraße 1  
45239 Essen  
maltesachsse@web.de