

## **Das anthropologische Defizit der Musikpädagogik** von **Reinhard Schneider**

*Anmerkung: Dieser Beitrag ist die für den Druck leicht bearbeitete Fassung eines Vortragsmanuskripts. In ihm werden z. T. Motive und Gedanken wieder aufgenommen, die in den beiden Beiträgen des Verfassers "Voriüberlegungen zu einer Anthropologie der Musik - auch in pädagogischer Absicht" (ZFMP Heft 161 Nov. 1981, S. 265 ff.) und „Wert, Wertung, Werturteil im Musikunterricht“ (ZFMP Heft 20, Nov. 1982, S. 21 ff.) schon angesprochen wurden.*

### *1. Der anthropologische Bezug*

Um in die Erörterung der diesem Beitrag vorangestellten Behauptung eintreten zu können, ist es notwendig, einige Bemerkungen zur Anthropologie, aus deren Blickwinkel Musikpädagogik als defizitär erscheint, vorzuschicken. Anthropologie ist die Lehre oder Wissenschaft vom Menschen. Sie stellt insgesamt ein Feld verschiedenster Einzeldisziplinen dar, die zum Teil nach völlig verschiedenen wissenschaftstheoretischen und methodischen Prinzipien arbeiten. Für die folgenden Überlegungen von besonderer Bedeutung sind jedoch ihre Ausprägung als philosophische Anthropologie und der sich an der anthropologischen Problematik orientierende Zweig der Pädagogik, der je nach dem gewählten Standpunkt als pädagogische Anthropologie oder anthropologische Pädagogik auftritt.

Musikpädagogik hat ein theoretisches und damit vermitteltes praktisches Anthropologie-Defizit. Diese These oder Behauptung ist nicht neu und auch nicht von mir. Sie ist in den letzten Jahren von zahlreichen Musikpädagogen, Psychologen und Bildungstheoretikern auf Kongressen und in Beiträgen für Zeitschriften und thematisch einschlägige Buchproduktionen formuliert worden. In aller Vorläufigkeit läßt sich sagen, daß mit dieser These gemeint ist, daß der Mensch gegenüber der Sache (hier die Musik) in seinen ihm zentral betreffenden Belangen zu kurz kommt.

Die Erforschung der anthropologischen Bedingungen des Musikunterrichts ist in der Tat im Vergleich zur Erforschung der sozialwissenschaftlichen und psychologischen Bedingungen nur am Rande betrieben worden. Dies hatte in den vergangenen 10 Jahren seinen Grund u. a. darin, daß dem Gesichtspunkt der Sozialisation in der Pädagogik und im Unterricht Vorrang eingeräumt wurde. Daß man des anthropologischen Defizits neuerdings wieder ansich-

tig wird, ist vor allem auf zwei Gründe zurückzuführen: Zum einen macht sich die Tendenz bemerkbar, persönlichkeits-theoretische Konzepte wieder stärker in die pädagogische Theoriebildung einzubeziehen - damit verbunden ist ein erneutes Interesse an der reichen Vergangenheit der pädagogischen Anthropologie. Der zweite besonders auffällige Grund ist vielleicht mit dem Stichwort „Orientierungskrise der Musikpädagogik“ zu belegen.

„Die Geborgenheit der Kunstbildung ist dahin“, dieser Satz von Gerd Wolandt (1974, 34) kennzeichnet den Zustand der Musikpädagogik recht genau. Selbst wenn verlorengegangene Geborgenheit in der Schule faktisch nie bestanden hat, so hatte die Theorie doch ihren Frieden. Die gegenwärtigen musikpädagogischen Verwerfungen zeigen an, daß eine konsensfähige Zielvorstellung musikpädagogischen Arbeitens kaum vorhanden ist, es in einer These zuzuspitzen: Im Wechsel der Orientierungspunkte (Handlungs-, Sach-, Schülerorientierung etc.) zeigt sich die Orientierungskrise. Der Rückbezug auf anthropologische Grundlagen geschieht ganz sicher auch aus der Hoffnung, in der Natur des Menschen Anhaltspunkte für die Bewältigung aktueller Probleme zu finden. Anthropologie scheint eine „Krisendisziplin“ zu sein (Mittel 1981, 126). Das Entstehen der philosophischen Anthropologie in den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts ist selbst Ergebnis einer krisenhaften Bewußtseinslage des abendländischen europäischen Geistes gewesen.

Die Frage nach dem Wesen des Menschen ist so alt wie das Fragen selbst und - am Rande bemerkt - das Fragen ist mit dem Menschen in die Welt gekommen, der Mensch ist ein fragendes Wesen (Straus 1960).

Die anthropologische Grundfrage nach dem Wesen des Menschen ist salopp gesagt: Ein philosophischer Dauerbrenner, aber in der philosophischen Anthropologie des 20. Jh. auf eine neue Art und Weise spruchreif geworden. Vor dem Hintergrund des Historismus, der Lebensphilosophie und vor allem in Kenntnis neuerer Forschung aus dem Bereich der Erfahrungswissenschaften, besonders der Biologie, änderten sich die Konstruktionsbedingungen eines Bildes vom Menschen, die philosophische Anthropologie entstand. Ein entscheidendes methodisches Prinzip, das in der anthropologischen Forschung insgesamt und auf besondere Weise in ihrer philosophischen Ausrichtung Bedeutung gewonnen hat, ist das der ganzheitlichen Betrachtungsweise des Menschen

Helmuth Plessner hat nach meiner Meinung aus der philosophischen Selbstbefragung des Menschen in unserer Zeit die tiefgreifendsten und gründlichsten Schlüsse gezogen. Das Prinzip der ganzheitlichen Betrachtung des Menschen ist denn auch der Hintergrund seiner Forderung nach „einer Lehre vom Menschen mit Haut und Haaren, eine(r) Theorie seiner Natur“ (1 976, 27). Damit ist natürlich nicht eine Theorie über seine physikalisch erklärbare Beschaffenheit gemeint, auch nicht die Reduktion der Theorie auf die physiologisch relevanten Aspekte der menschlichen Natur, sondern über die Einheit, genauer gesagt Funktions-Einheit, von Körper und Geist.

Bevor nun einzelne musikpädagogische Problembereiche erörtert werden, noch eine letzte Bemerkung zur Verfahrensweise:

Da das anthropologische Defizit in der Musikpädagogik nicht nur ein punktuell eingrenzbares Problem ist, sondern nach meiner Einschätzung ein grundlegendes Versäumnis anzeigt, kann in diesem kurzen Beitrag nur ein Problemauflauf bzw. in einigen ausgewählten Problemfeldern eine gewisse Tiefenschärfe erreicht werden.

Folgende Problemfelder sollen näher untersucht werden:

1. Musik und Gefühl;
2. Musikalische Selbstbestimmung und Sinnggebung;
3. Homo aestheticus - eine Zielvorstellung für den Musikunterricht?

Abschließend werden dann einige Thesen zur anthropologischen Theoriebildung vorgestellt.

## II. Musik und Gefühl

Wenn bisher in der musikpädagogischen Diskussion unsere thematische Behauptung eine Rolle spielte, dann zumeist indem auf die Vernachlässigung des Gefühlsbereichs abgehoben wurde.

Eine Stimme aus jüngster Zeit: „Wenn gerade dieser letztgenannte Aspekt (d. h. Projektion von Gefühlen auf Musik, R. S.) ein Wesensmerkmal der Musikrezeption ist, wird deutlich, wie stark der in der Praxis vorherrschende rein kognitiv orientierte Musikunterricht am Wesen seines zu vermittelnden Gegenstandes vorbeigeht.“ (Kemmelmeyer 1981, 233)

Oder: „Offensichtlich ist man sich des Defizits bewußt, im schulischen Musikunterricht den Schüler affektiv nicht mehr zu erreichen, obwohl der Hunger nach Musik wohl noch nie so groß war,...“ (Kemmelmeyer 1981, 228). Musikunterricht leide unter einer Verkopfung, die rationale, kognitive Auseinandersetzung mit Musik stehe zu sehr im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens, Auf der theoretischen Ebene entspreche diesem Sachverhalt eine Rationalisierung und Verplanung des Stoffes, und ein einseitiger Bezug auf bestimmte analytische Umgangsweisen mit Musik. Die Forderung nach emotionaler Ausstaffierung des Musikunterrichts ist nicht unwidersprochen hingenommen worden, die Tendenz scheint jedoch ungebrochen zu sein.

Zwei Probleme müssen in diesem Zusammenhang unabhängig voneinander betrachtet werden:

1. Das Problem der Beziehung zwischen Musik und Gefühl und
2. das Problem der pädagogischen Bedeutung oder Relevanz des unter 1) Erkannten.

zu 1: Die Einsicht, daß Musik eine oft starke gefühlshafte Wirkung hat, ist selbst noch als Hintergrund des bekannten Diktums von Hanslick, gefühlshafte Musikhören sei pathologisch, wirksam:

„In seiner Anschauung genießt der Hörer das erklingende Tonstück, jedes stoffliche Interesse muß ihm fern liegen. Ein solches ist aber die Tendenz, Affecte in sich erregen zu lassen. Ausschließliche Betätigung des *Verstandes* durch das Schöne verhält sich logisch anstatt ästhetisch, eine vorherrschende Wirkung auf das *Gefühl* ist noch denklicher, nämlich geradezu pathologisch“ (1854, Man mag Hanslicks Diktum als Fehlgriff darstellen, denkt man jedoch den Kontext, in dem er es formuliert hat, dann erkennt man, daß er zwar nicht in der Sprache der modernen Psychologie, aber in der Auffassung der Sache nicht weit entfernt, lediglich die spezifisch musikalisch-ästhetische Daseinsweise für die sinnliche Anschauung von den sie möglicherweise begleitenden Gefühlen methodisch getrennt wissen wollte: „Das Wort ‘Anschauung’, längst von den Gesichtsvorstellungen auf alle Sinneserscheinungen übertragen, entspricht überdies trefflich dem Acte des aufmerksamen Hörens, welches ja in einem successiven Betrachten der Tonformen besteht. Die Phantasie ist natürlich kein abgeschlossenes Gebiet: so wie sie ihren Lebensfunken aus den Sinnesempfindungen zog, sendet sie wiederum ihre Radien schnell an Thätigkeit des Verstandes und des Gefühls aus. Dies für die echte Auffassung des Schönen nur Grenzgebiete“ (1 854, 5).

Diese kurze Hanslick-Exegese verdankt sich nicht einer versteckten Lust an philologischer Detektivarbeit, sondern stellt einige Gedanken vor, die für das Verständnis der musikpädagogischen Leitvorstellung des homo aestheticus eine wichtige Rolle spielen, denn Peter Faltin, der diesen Begriff in den letzten Jahren propagiert hat, zieht sich dabei auf Hanslick und im besonderen auf die eben angeführte Unterscheidung,

Erlaubt man sich, die oben aufgeführte Forderung Plessners nach einer anthropologischen Theorie „mit Haut und Haaren“ wörtlich zu nehmen, so könnte man darauf hinweisen, daß zwar das Anhören von Musik nicht dazu führt, daß dem Hörer die Haare zu Berge stehen, obwohl auch dies nicht auszuschließen ist, daß aber durchaus beim Musikhören Veränderungen im elektrischen Hautwiderstand zu messen sind, wie auch andere „beobachtbare Veränderungen des Körperzustandes“ z. B. „motorische Reaktionen“, Veränderung der Atem- und Pulsfrequenz und des Blutdrucks (Motte-Haber, 1981, 93).

Derart meßbare Reaktionen auf Musik sind natürlich nicht als gefühlshafte Regungen zu bezeichnen, denn es fehlt ihnen die „interpretierende Leistung des Bewußtseins“, ohne die sie nur als „diffuser Erregungszustand empfunden werden“ (Motte-Haber, 1982, 11).

Ob eine Musik traurig, freudig oder heiter aufgenommen wird, ist ein weitgehend subjektiver Deutungs- und Be-

wertungsvorgang. Grundsätzlich ist die gefühlshafte Reaktion auf Menschen und Dinge eine anthropologisch nicht weiter rückführbare Schicht, die sich in grundsätzlicher Hinsicht in die „gefühlartigen Zustände des Angemetetseins“ und die sogenannten reinen Stimmungen differenzieren läßt (Engelmayer, 1977, 1 04/105).

Angemetetsein ist im Gegensatz zu den Stimmungen durch seinen Objektbezug gekennzeichnet. Ein für jedermann, aufgrund der eigenen Erfahrung, zugängliches Phänomen ist die Übertragung gefühlshafter Zustände auf die sie auslösenden Ereignisse. Ein Beispiel ist die sprachlich unscheinbare Wendung von der Bezeichnung „Ich empfinde diese Musik als schön“ zu „Diese Musik ist schön“.

Die anthropologische Deutung dieses Phänomens der Projektion gefühlartiger Zustände oder auch „werthafter Erlebnisqualitäten“ wie schön und häßlich auf die Umwelt, dürfte darin bestehen, daß dadurch „die objektive Umwelt... zur durchseelten, vermenschlichten, wertakzentuierten Lebenssphäre des Menschen (wird), zur Tapete seiner inneren Weit“ (Engelmayer, 1977, 107).

zu 2: Schlagen wir den Bogen zur pädagogischen Fragestellung. Musikunterricht findet heute in einer Schule statt, die auf Lernzuwachs beim Schüler ausgerichtet ist. Wenn man die Pervertierung dieses Prinzips im Sinne von Drill, Pauken, fremdbestimmter Übernahme beiseite läßt, so scheint mir darin ein legitimierbarer pädagogischer Ansatz und Anspruch zu stecken. Aber: kann man Gefühle lernen? Zweifellos nicht. Sie sind als subjektive Befindlichkeiten auch nur schwer greifbar, nicht planbar, sie entziehen sich weitgehend einem intentionalen Handlungszusammenhang wie dem pädagogischen Handeln. Die Beziehung des Menschen zur Musik konstituiert sich jedoch, wie wir gesehen haben, auf der anthropologischen Grundschrift der Gefühle und man kann im pädagogischen Raum nicht die Augen davor verschließen.

Dies bedeutet aber, daß eine allein am Lernen und Lernzuwachs orientierte Schule nicht die für Musikunterricht ausreichenden Rahmenbedingungen hergibt, was entsprechend auch für andere Unterrichtsfächer gilt.

Wenn wir von der Möglichkeit hier absehen, sich durch eigenes Musizieren der gefühlhaften Wirkungen der Musik zu vergewissern, einer Möglichkeit, der an allgemeinbildenden Schulen enge Grenzen gesetzt sind, so schält sich als Zentrum einer unterrichtlichen Einbeziehung gefühlshafter Phänomene der sprachlich-kommunikative Bereich heraus. Ober Gefühle kann man sprechen und sprechen lernen. Man kann lernen, ihrem Zusammenhang mit einer bestimmten Musik nachzuforschen. Man kann versuchen Licht in das Dunkel der Vielzahl von Faktoren zu bringen, die insgesamt ein Gefühlsurteil ausmachen.

Damit ist ein wichtiger Unterrichtsbereich angesprochen, nämlich der der Beurteilung und Wertung von Musik, der, immer von einer emotionalen Basis ausgehend, steigerungsfähig ist bis hin zum Werturteil.

Die Grundlagen bestimmter Werthaltungen und Präferenzen im musikalischen Bereich, werden durch Einflüsse im frühen Alter gelegt. Man weiß insgesamt noch recht wenig über diese Zusammenhänge, aber eins scheint sicher

zu sein, daß ein möglichst frühzeitig einsetzender Umgang mit komplexer Musik eine wichtige Voraussetzung ist, um eine differenzierte musikalische Werthaltung aufbauen zu können. Sie kennen vermutlich das Bonmot: Es gibt nichts Gutes, außer man tut es. In diesem Sinne läßt sich sagen, leider ohne den sprachlichen Pfiff: Es gibt nichts Schönes, außer man empfindet es. Voraussetzung ist, daß man mit Musik im Hören und Selbsttun umzugehen gelernt hat.

Emotionale Entfaltung des Schülers kann sich deshalb vor allem in zwei Bereichen ereignen:

1. Im unmittelbaren Umgang mit Musik selbst, was eigentlich im Grundsatz nie strittig war. 2. Im gefühlhaften Erleben von Musik bekundet sich eine anthropologische Grundschrift, die differenziert und steigerungsfähig ist. Emotionale Entfaltung ist aber ein geistiges Phänomen wenigstens in den Belangen, die in der Schule vorrangig anstehen. Das Schöne als ein gefühlshafter Erlebniswert ist zwar nicht ohne Not, aber hoffentlich nicht unwiderflich in der ästhetischen und pädagogischen Diskussion gestrichen worden. Man sollte sich der Frage stellen, ob der Begriff vielleicht theoretisch zu rehabilitieren ist für eine Praxis, in der das in diesem Begriff intendierte zur Wirklichkeit gelangen kann.

### III. Selbstbestimmung und Sinngebung

K. H. Ehrenforth schreibt in seinem Beitrag „Humanität - Musik - Erziehung“ zu dem von ihm auch herausgegebenen gleichnamigen Buch: „Im Labyrinth der geschichtlichen und gegenwärtigen Konzeptionen und Strömungen scheint die Überzeugung nicht verlorengegangen zu sein, daß Musik (die Künste überhaupt) einen unverwechselbaren Beitrag zur Selbstfindung der Person leisten könne. Diese in weiten Kreisen der Öffentlichkeit akzeptierte, aber schul- und kulturpolitisch leider immer noch stiefmütterlich behandelte Überzeugung harret einer neuen Begründung“ (1981, 4)

Kein neuer Begründungsversuch, aber wohl einige Überlegungen zum „unverwechselbaren Beitrag (der Musik zur Selbstfindung der Person“, der in der anthropologischen Substanz der Musik ansatzweise aufzuweisen sein muß. Um in dieser Frage weiterzukommen, bietet sich nach meiner Ansicht, die grundlegende Denkfigur der Plessnerschen Anthropologie, die er als „exzentrische Positionalität“ bezeichnet hat, an. Sie ist als Erfahrung jedermann zugänglich, in ihrer Bedeutung für die philosophische Bestimmung des Menschen sicher nicht im gleichen Maße.

Zur Erfahrungsgrundlage der „exzentrischen Positionalität“: Der Mensch lebt aus seiner Mitte heraus, wie das Tier auch. Dem Menschen ist diese Mitte aber noch mal gegeben. Er kann zu sich Ich sagen. Er hat zu sich Distanz. Seine physische Existenz erscheint dem Menschen deshalb unter einem Doppelaspekt als Leib im Körper, er hat einen Leib und er ist Körper, in einer Hinsicht „Gegenstellung zum Körper“ und in einer anderen Inbegriffenheit durch den Körper“ (Plessner, 1970, 43).

Daraus ergibt sich, daß der Körper oder Leib nicht nur beherrschbar ist, das ist er dem Tier auch, sondern daß er instrumentalisierbar ist. Das für unseren Zusammenhang wichtigste Merkmal dieses Doppelaspekts des Leibseins und Körper-habens ist die damit gegebene Expressivität des Leibes, unmittelbar beobachtbar in Gestik, Mimik, Lachen und Lautproduktion.

Tierisches und menschliches Verhalten ähneln sich in dieser Beziehung bis zu einer bestimmten Grenze, die wiederum mit dem Merkmal der Selbstgegebenheit zusammenfällt: „Wieder gilt auch das (d. h. die Expressivität, R. S.) für Tiere - mit der Einschränkung, daß sie die Expressivität vollziehen, ohne um sie zu wissen und zu ihr finden zu müssen. Sie leben in ihr, und ihr Leib spiegelt daher den Wechsel der Erregung in typischen Ausdrucksbewegungen (Farbwechsel, Sträuben der Federn, Schwellen des Kamms, Laute) bei völligem Mangel von Gesten, Sprache und Lachen und Weinen“ (Plessner, 1970, 52).

Aufgrund dieser Überlegungen ergibt sich, daß einerseits „Leibesfläche und Stimme, die ursprünglichsten Resonanzböden des Ausdrucks“ sind und andererseits, daß aufgrund der spezifischen Reflexivität das menschliche Ausdrucksvermögen im Lichte seiner geistigen Kräfte leuchten oder klingen kann.

Die selbstgewußte Verfügbarkeit der Ausdrucksmöglichkeiten ist der Grund, daß der Mensch mit diesen Möglichkeiten nach wandlungsfähigen Regeln spielen kann (Plessner 1951, 113),

Dadurch, daß der Klang sich vom Wortgesang löst, wird ein unausschöpfbares Potential, eine spezifische Objektivität frei und Spielbarkeit ermöglicht.

Beziehen wir diese Gedanken nun auf die Frage nach dem Beitrag der Musik zur Selbstfindung der Person, so läßt sich jetzt schon einsehen, obwohl Plessners Anthropologie nur in sehr verkürzter Form hier angedeutet wurde: Der Mensch steht grundsätzlich vor der Aufgabe (oder unter dem Druck), sich selbst zu verstehen und sich auszudrücken. Zwei wesentliche Momente dessen, was man Selbstfindung nennen kann, sind damit genannt. Beide Momente sind wiederum miteinander vermittelt, denn in ihnen ist angelegt, daß man das Ausdrucksverhalten zum Gegenstand des Verstehens machen, wie auch daß das Selbstverständnis sich im Ausdrucksverhalten niederschlagen kann.

Das Ausdrucksverhalten ist also im Bauplan des Menschen verankert, und zwar nicht als eine Randerscheinung, die von anderen Dimensionen seiner Konstitution überdeckt oder abhängig zu machen wäre, sondern als grundlegende Bedingung seiner Existenz. In dieser Sicht der Dinge wird deutlich, daß es keineswegs eine von Natur aus ausgemachte Sache ist, daß Musik eine Freizeitbeschäftigung nach getaner Arbeit oder eine Oase der emotionalen Entkrampfung in einer Welt rationaler Zwänge zu sein hat. Im Gegenteil läßt ihre anthropologische Verankerung erkennen, daß diese Form der Domestizierung menschlichen Ausdrucksverhaltens eine ungewöhnlich einseitige Lösung im Vergleich zu den angelegten Möglichkeiten ist. Ein Blick auf andere Kulturen kann diese Einsicht bestätigen.

Eine direkte Konfrontation der anthropologischen Grundlegung des Ausdrucksverhaltens, also auch der Laut- und

Klangproduktion, mit ihrer gegenwärtig dominierenden Ausprägung weist auf einige weitere Aspekte der typischen menschlichen Daseinsweise hin.

Aufgrund seiner besonderen Stellung in der Welt ist der Mensch gezwungen, sein Leben zu führen, es selbst in die Hand zu nehmen, mit der Konsequenz, sich seine Welt, d. h. seine Umwelt, selbst zu schaffen. Er lebt in einer künstlichen, von ihm selbst gemachten Umwelt, die seine Schwächen (Instinktreduzierung, Unspezialisiertheit) ausgleicht. Wesentliche Merkmale dieser künstlichen Welt sind Werkzeuggebrauch und Kultur.

Der kulturelle Kontext ist wie eine Hülle, in der der Mensch lebt und die er selbst aus sich herauspinnt. Selbstfindung des Menschen ist ein beständiger Prozeß der Assimilierung und Veränderung dieser natürlichen Künstlichkeit, ein Vorgang der beständigen Selbstbegegnung.

Jeder Mensch und jede Gesellschaft lebt in der Spannung von Bewahren und Erneuern bzw. Zerstören, aber grundsätzlich gilt: „Erst innerhalb eines kulturell geprägten Daseinsrahmens findet der Mensch sein Zuhause.“ (Plessner 1976, 52)

Dieses Zuhause ist heute - um im Bilde zu bleiben - unsicher und baufällig geworden. Ein kräftiger Windstoß und es droht umzustürzen. Anzeichen dieser krisenhaften Situation sind Wertunsicherheit, Perspektivlosigkeit und Sinnverlust. Daß Musik und „Musikunterricht als Teile dieser Kultur davon ebenfalls betroffen sind, kann niemand verwundern. Es gibt das Wort von der Unbehautheit des modernen Menschen, es trifft genau ins Zentrum des hier Gemeinten.

Chr. Richter hat den Begriff des „musikalischen Lebensraumes“ in die musikpädagogische Debatte eingebracht (1981, 218). Dieser Begriff scheint mir genau das zu bezeichnen, was anthropologisch gefordert ist, nämlich die persönlich motivierte, aktiv mitgestaltete, überschaubare, jeweils eigene musikalische Umwelt. Die Aufgabe Musikunterrichts muß es sein, Möglichkeiten und Hilfen aufzuzeigen und anzubieten. Aufgrund der gegen institutionellen Bedingungen von Musikunterricht ist es leider so, daß der Musikunterricht selbst kaum als musikalischer Lebensraum des Schülers anzusehen ist. Ehrenforths Begriff der „Entschulung der Schulmusik“ verdient in diesem Zusammenhang deshalb ebenfalls Erwähnung, denn er zielt u. a. auch auf die Aufhebung der Trennung zwischen schulischer Unterweisung und persönlichem Lebensraum des Schülers (1981, 76).

Erst in der Überwindung dieser Kluft wird Musikunterricht zu einer Instanz, die das Sinnsystem des einzelnen Schülers erreicht.

#### *IV. Homo aestheticus - eine musikpädagogische Vorstellung?*

Der Begriff „homo aestheticus“ ruft analoge Bildungen ins Gedächtnis: „homo faber“, der Mensch als Handwerker, „homo ludens“, der spielende Mensch, „homo sapiens“, der wissende Mensch, um nur die geläufigsten zu nennen. In diesen Begriffen stecken zumeist ganze Anthropologien. Der Mensch wird dann jeweils zentral un-

ter dem einen genannten Gesichtspunkt gesehen. Diese Begriffe sind heute zum Teil zu Formeln erstarrt. Homo aestheticus ist im Gegensatz dazu eine selten gebrauchte begriffliche Fügung, die in den letzten Jahren vor allem von P. Faltin benutzt wurde, um das Phänomen zu bezeichnen, daß der Mensch die ihn umgebenden Dinge, wie sich selbst auch, unter dem Gesichtspunkt des Gefallens betrachtet. Diese Wahrnehmungsart bezeichnet Faltin als ästhetisch. Der Begriff des Ästhetischen wird also von dem der Kunst gelöst und das Ästhetische als eine „Bewußtseinsdimension“ gefaßt. Faltin schreibt: „Ästhetische Verarbeitung der Realität (d. h. Wahrnehmung und Gestaltung unter dem Aspekt des Wohlgefallens, R. S.) ist ein unumgänglicher Bestandteil jeder, nicht nur einer auf Kunstgenuß ausgerichteten Berührung zwischen Mensch und Welt und gehört als eine Bewußtseinsdimension zur anthropologischen Voraussetzung der Gattung Mensch. Sie ist eine anthropologische Konstante“ (1 980, 1 71 ).

Im Fall der künstlerischen Wahrnehmung und Gestaltung ist die ästhetische Funktion dominierend, andere Funktionen, die ein Kunstwerk ebenfalls haben kann, wie die ideologische, unterhaltende, magische etc. treten ihr gegenüber zurück. Grundsätzliche Merkmale der ästhetischen Dimension sind ihre emotionale Wirksamkeit oder Einfärbung und ihre sinnlich-anschauliche, Identifikation erheischende, Vermittlung. Die ästhetische Dimension kann zwar aus methodischen Gründen isoliert werden, steht aber in Wirklichkeit in einem strukturellen Zusammenhang mit der Gesamtheit des spezifisch menschlichen Gefüges von Dispositionen.

Die ästhetische Dimension realisiert sich beispielsweise immer in Abhängigkeit von bestimmten Ideen - nicht nur ästhetischen -, Idealen und gesellschaftlich vermittelten Normen. Es ist hier nicht möglich, genauer auf die psychische Struktur der ästhetischen Wahrnehmung, ihre historischen Ausprägungen und gesellschaftliche Vermittlung einzugehen. Die wenigen Bemerkungen dürften jedoch deutlich gemacht haben, daß es sich um ein tatsächlich grundlegendes Phänomen handelt, das die Belange des Musikunterrichts zentral betrifft.

Wagt man vor dem Hintergrund dieses mit wenigen Strichen entworfenen Bildes des homo aestheticus eine Antwort auf die zu Beginn des Kapitels aufgeworfene Frage, ob sich hier eine neue musikpädagogische Zielvorstellung abzeichne, kann man vielleicht sagen, daß weniger das Ziel - als vielmehr der Ansatzpunkt musikpädagogischen Denkens und Handelns mit diesem Begriff gegeben ist, nämlich das ausbildbare Vermögen sinnlich-anschaulichen Empfindens und Gestaltens im Zeichen des Wohlgefallens. Die ästhetische Dimension ist der Bezugspunkt, der ans Licht bringt, warum funktionale Musik so gut funktionieren und warum autonome Musik so differenziert sein kann. Sie bietet einen Ansatzpunkt, musikpädagogische Strategien zu entwickeln, mit denen eine Überwindung des Grabens zwischen funktionaler und autonomer Musik in Angriff genommen werden kann.

Die Einsicht in die konstitutiven Bedingungen der ästhetischen Dimension ergeben also keine Zielvorstellung aber doch vielleicht eine methodische Maxime für den Musikunterricht her, die in den letzten Jahren vielleicht zu we-

nig beachtet wurde: Der ästhetischen Hilf- und Wehrlosigkeit vieler Menschen und besonders junger Menschen gegenüber der verdummenden Allmacht minderwertiger Musik kann man nicht, oder wenigstens nicht in erster Linie, durch verbale Aufklärung beikommen, denn die ästhetische Hilflosigkeit bleibt, sondern durch musikalisch ästhetisch gehaltvolle Angebote, vor deren Hintergrund das Wertlose und Triviale erst empfindbar und erkennbar wird.

#### V. Thesen und Folgerungen

1. Musikpädagogik hat ein anthropologisches Wissensdefizit. Die Einsichten, die die verschiedenen Musikwissenschaften, von der Musikethnologie bis zur Musikwissenschaft des abendländischen Kulturkreises, bisher ans Licht gebracht haben, sind in der pädagogischen Theoriebildung bisher zu wenig berücksichtigt worden. Im Sinne Roths könnte eine musikpädagogische Anthropologie eine Integrationswissenschaft sein, die diese Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Relevanz sammelt und auswertet.

2. Der Musikpädagogik fehlt, im fremdbestimmten Hin und Her zwischen polaren Zielsetzungen, wird es deutlich, eine anthropologische Fundierung ihrer erzieherischen Zielvorstellungen, die die Spannung zwischen dem, was sein soll, und dem, was ist, eine Spannung, in der erzieherisches Handeln immer steht, nicht aufhebt, sondern aus der Einsicht in das menschliche Wesen zu gestalten sucht. Die philosophische Anthropologie müßte in dieser Hinsicht befragt werden.

3. Musikpädagogik hat eine latente Anthropologie, die aufgearbeitet werden muß. Dies gilt nicht nur für die Gegenwart, sondern auch für die unbegriffene Geschichte des Faches. Im Verlauf des Beitrages war des öfteren vor der ganzheitlichen Betrachtungsweise des Menschen die Rede, und daß dies im eigentlichen Sinne die anthropologische Perspektive sei. Daß damit nicht die Wiederbelebung musischer Ideen gemeint ist, dürfte deutlich geworden sein. Dennoch müßte dem Hiatus zwischen der hier geforderten anthropologischen Grundlegung der Musikpädagogik und etwa den Ganzheitsvorstellungen der musischen Bewegung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

4. Musikpädagogik hat ein Defizit in kulturanthropologischer Hinsicht. Damit ist nicht jene grundsätzliche Bestimmung des Menschen als kulturbedürftigem Wesen angesprochen, wie sie oben im Anschluß an Plessner gegeben wurde, sondern die Beobachtung und Erforschung einzelner Kulturen und Ethnien mit dem Ziel anthropologisch relevante Züge zu entdecken. Einzelne Kulturen werden als integrative Einheiten aufgefaßt und in ihrer Besonderheit beschrieben. Diese Forschungsrichtung, die vor allem im angelsächsischen Sprachraum ausgebildet wurde, läßt sich in ihrer Zielsetzung und in ihrem methodischen Zugriff auch mit Gewinn auf unsere eigene Kultur im Ganzen und auf kleinere Einheiten innerhalb ihrer anwenden. Zu erinnern ist hier an den Begriff des musikalischen Lebensraums, der auf dieser Basis wissenschaftlich erfaßt und der pädagogischen Reflexion aufgeschlossen werden könnte.

5. Der Musikpädagogik fehlt ein Begriff von Musikalität als der Bezeichnung der spezifisch fachlichen Befähigung, die der Musikunterricht zu befördern hat. Der Begriff dürfte nicht einseitig an einem bestimmten musikalischen Verhalten oder an einem historischen Ideal orientiert sein, aber auch nicht hinter den erreichten Erfahrungsstand zurückfallen und er müßte gleichzeitig die anthropologische Verankerung musikalischen Wahrnehmens und Handelns reflektieren. Vielleicht bietet die folgende Definition Plessners einen Ausgangspunkt für weitere Überlegungen: „Musikalität ist nichts anderes als das Vermögen, Herr seines eigenen Mitgenommenseins durch Töne zu sein“ (1951, 120). In diesem Bestimmungsversuch ist sowohl die Unmittelbarkeit musikalischer Wirkung auf den Menschen wie auch die kulturell vermittelte Gebrochenheit dieser Erfahrung angesprochen und zwar in dem Bild: Herr über sich selbst werden. Damit ist natürlich keine entsagungsvolle Selbstkasteiung gemeint, sondern jener Vorgang des musikalischen Mitvollzugs der von Eggebrecht (1979, 151 ) so genannten „binnenmusikalischen Definitionsprozesse“, und was Faltin (1978) als das Erleben der strukturellen Intention bezeichnet hat und was Hanslick meinte, als er von „jenem Acte des aufmerksamen Hörens sprach, welches ja in einem successiven Betrachten der Tonformen besteht“: vermittelte Unmittelbarkeit.

#### *Literaturverzeichnis*

- Eggebrecht, H. H.: Musikverstehen und Musikanalyse, in: MuB 11 (1979) 3, S. 150-154
- Ehrenforth, K.-H.: Humanität - Musik - Erziehung, Mainz 1981 (a)
- ders.: Entschulung der Schulmusik, in: MuB 13 (1981) 2, S. 76-82
- Engelmayer, O.: Einführung in die Wertpsychologie, Darmstadt 1977
- Faltin, P.: Zur Psychologie des ästhetischen Urteils. Ein Experiment über den Zusammenhang zwischen Sach- und Werturteil, in: Musikforschung 31 (1978) 2, S. 135-157
- ders.: Über Gegenstand und Sinn der philosophischen Ästhetik, in: International Review of the Aesthetics and Sociology of Music 11 (1 1980) 2, S. 169-195
- Hanslick, E.: Vom Musikalisch-Schönen, Leipzig 1854 (Nachdruck: Darmstadt 1977)
- Kemmelmeyer, K.-J.: Kann Musik heilen? Möglichkeiten und Grenzen musiktherapeutischer und sonderpädagogische Ansätze für den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule, in: Ehrenforth, K. H. (1981) a), S. 227-251
- Mittelstraß, J. (Hg.): Enzyklopädische Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd. 1, Mannheim, Zürich, Wien 1981
- Motte-Haber, H. de la: Angewandte Musikpsychologie, in: Dahkhaus, C. (Hg.): Funk-Kolleg Musik, Bd. 2, Frankfurt/M. 1981, S. 91-116
- dies.: Musik als erlebtes Gefühl - Ausdruck als Sinnkategorie von Musik, in: Musikpädagogische Forschung Bd. 3, Laaber 1982, S. 11-13
- Plessner, H.: Zur Anthropologie der Musik, in: Jahrbuch für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft, hrsg. v. H. Lützel, Stuttgart 1951
- ders.: Philosophische Anthropologie, Frankfurt/M. 1970
- ders.: Die Frage nach der *Conditio humana*, Frankfurt/M. 1976
- Richter, Chr.: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule. Der Lehrer als humane Instanz - Beispiel: Musiklehrer, in: Ehrenforth, K. H. (1981), S. 203-226
- Straus, E.: Psychologie der menschlichen Welt, 1960
- Wolandt, G.: Kunsterfahrung als philosophisches Problem. Die Ästhetik und die Grundlagen der Kunstwissenschaften, in: Giannaras, A. (Hg.): Ästhetik heute, München 1974, S. 29-48