

Stefan Zöllner-Dressler

## **„Künstlerische Kunstpädagogik“ als Katalysator der musikalischen Situation?**

Eine durchaus umstrittene kunstdidaktische Konzeption mit einem hochspezialisierten und zudem gescheiterten phänomenologischen Habilitationsversuch in Verbindung zu bringen, um daraus musikpädagogisch Kapital zu schlagen, ist zunächst einmal wenig naheliegend. Weder stehen die Intentionen der beteiligten Personen, noch deren Professionen und erst recht nicht die zeitlichen Abläufe zueinander in klarem Bezug. Zudem ist ein *musikpädagogischer* Zusammenhang von keiner Seite explizit beabsichtigt. Wie sollten sich also aus den Zielen, Ideen und Strukturen einer ganz bestimmten Richtung der Schwesterdisziplin ‚Kunstpädagogik‘ Anregungen für die eigene musikpädagogische Arbeit ziehen lassen, die sich außerdem auf einen Begriff beziehen, von dem noch gar nicht ausgemacht ist, ob er als musikpädagogische Zielvorstellung überhaupt taugt? Werden da nicht Äpfel mit Birnen vermischt, um am Ende einen Pflaumenkuchen zu backen?

Nun wäre es nicht verwunderlich, wenn ich als Autor dieses Textes behaupten würde, dass er all diese Unwägbarkeiten elegant zu umschiffen und in einer stringenten Argumentationskette aufzulösen vermag. Schließlich wildern Musikpädagog\*innen schon immer auf dem Gebiet der Philosophie und spätestens seit Wolfgang Roscher ist auch die bildende Kunst für Musiker\*innen kein gänzlich unbekanntes Terrain mehr. Dennoch verbleiben in diesem Text Unschärfen, die zum Weiter- und vielleicht auch ganz Anders-Denken auffordern. Er wird – trotz des Versuchs einer stringent zusammenfassenden Abschlussbetrachtung – eher als fragmentarische Sammlung von Anregungen verstanden, die schon am Ausgangspunkt eine andere Abzweigung hätte nehmen können. Denn bereits der Überlegung, dass das Eintauchen in eine musikalische Situation, so wie sie Günther Anders beschreibt, eine musikpädagogische Wunschvorstellung ist, muss man nicht folgen. Und die Behauptung, dass mit den Konzepten der künstlerischen Kunstpädagogik vertiefte Formen der Musikbegegnung initiiert werden können, muss thesenhaft bleiben.

Dessen ungeachtet werde ich zunächst versuchen, die musikalische Situation nach Günther Anders zu beschreiben und sie in einen kritischen Bezug zur Musikpädagogik zu setzen. Dabei konstatiere ich, dass wir – bezogen auf den Musikunterricht – bestimmte Defizite haben, so etwas wie eine musikalische Situation überhaupt entstehen zu lassen. Dies mag einer der Gründe sein, warum die Musik, die im Unterricht ‚behandelt‘ wird, für die Schülerinnen und Schüler so wenig Attraktivität entwickelt, wenn es darum geht, ihr Relevanz für das eigene Leben zuzuschreiben. Das wiederum wird von mir als ein Manko empfunden, dem die Hoffnung gegenüber steht, dass die künstlerische Kunstpädagogik uns an dieser Stelle aus der Patsche helfen kann.

### **Günther Anders und die musikalische Situation**

Günther Anders ist heute eher als Anti-Atom-Philosoph, Journalist und erster Ehemann von Hannah Arendt bekannt. Seine frühen akademischen Arbeiten waren allerdings stark musikphilosophisch geprägt. Er wurde 1922 von Husserl promoviert und studierte nach einer ausgiebigen Selbstfindungsphase, in der er u. a. als „angeblicher Schiffsarzt“ oder Louvre-Führer (Anders 1987, S. 24) gearbeitet hat, ab 1925 bei Martin Heidegger in Marburg. In den Jahren 1930/31 verfasste er eine Schrift, die den Titel *Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen* trug und mit der er sich bei Paul Tillich in Frankfurt habilitieren wollte. Das Habilitationsverfahren scheiterte jedoch aus einer ganzen Reihe von inhaltlichen, persönlichen und politischen Gründen – einer dieser Gründe hieß Theodor W. Adorno. „Dessen Urteil führte offenbar zu einer Unentschlossenheit Tillichs, die für alle Beteiligten nicht mehr tragbar war und zum Abbruch der Habilitationsbemühungen führte“ (Ellensohn 2017, S. 357). Ohne das Projekt weiter zu verfolgen, emigrierte Anders 1933 nach Paris und 1936 dann in die USA. Dort bemühte er sich vergeblich bei der Guggenheim Memorial Foundation um finanzielle Unterstützung für ein Forschungsprojekt zur musikalischen Situation, mit dem er die „simplification, completion and translation“ seiner bisherigen Arbeit in Angriff nehmen wollte.<sup>1</sup> Nach der Ablehnung auch dieses Versuches gab Anders

---

<sup>1</sup> Unter Punkt I. seines Arbeitsplanes führt Anders auf: „I wish to eliminate from the script the special terms as used in modern German Philosophy, 224

seine Forschungen sowohl zur musikalischen Situation als auch zur Musikphilosophie insgesamt weitgehend auf und verfolgte als – später dann auch erfolgreicher – Publizist eine stärker politische Agenda. Das Typoskript des gescheiterten Habilitationsvorhabens liegt in der Österreichischen Nationalbibliothek in Wien. Erst 2017 wurde es durch Reinhard Ellensohn im Rahmen des von ihm edierten Bandes der musikphilosophischen und -soziologischen Schriften von Günther Anders bei C.H.Beck veröffentlicht.

Die *musikalische Situation*, so wie sie von Günther Anders beschrieben wird, lässt sich als ein besonderer Interaktionsraum verstehen, in dem wir ganz eigenen, musikalisch geprägten Erfahrungen ausgesetzt sind. Anders grundiert diesen Interaktionsraum – auf Heidegger bezogen – zwischen den Polen des Ontischen und des Ontologischen. Das Ich als Seiendes ist im ontischen Sinn – wie anderes Weltgeschehen auch – in die Welt gestellt und hat, wenn es sich „selbst als Seiendes“ anspricht, „Dasein“ – nun im ontologischen Sinn. Zur Übertragung dieser Differenz auf die musikalische Situation nutzt Anders einen Zwischenschritt, bei dem er das Bild der Verwandlung im Zustand des Schlafes einbringt: „Im Schlaf etwa ist der Mensch verwandelt: völlig anheimgegeben der einen, der ontischen Seinsart“ (Anders 2017, S. 76): Dazu setzt er dann erweiternd die *musikalische Situation* in Bezug:

„[...] denn so paradox es auch phänomenologisch aussehen mag; man ist zugleich das musikalische Geschehen und man ist *in* ihm. Man ist nicht nur in eine seiner Dimensionen rückgeworfen, wie im Schlaf, in dem man «gelebt wird», in der das In-der-Welt-sein ausgeschaltet ist; vielmehr verliert die Dimension selbst zugleich ihren wesentlich nur ontischen Charakter; ihren Charakter, nicht Medium zu sein, in dem man lebt“ (ebd., S. 78).

In der musikalischen Situation bin ich also „In-der-Musik“ – und nicht mehr „In-der-Welt“. Ich interagiere mit der Musik unter Ausschluss von Faktoren, die diese Interaktion stören könnten und unter größter

---

which might render the script difficult to understand” (Anders 2017, S. 143).

Aufmerksamkeit für den eigenen Mitvollzug von Musik. Die musikalische Situation schafft eine ganz eigene Welt, in der ich in spezifischen musikalischen Verhältnissen bin. Ich begeben mich, wenn ich in der musikalischen Situation bin, in eine Art Enklave, eine insulare Situation der fokussierten Intensität, die – angelehnt an Kierkegaards „sinnlicherotische Genialität“ (Kierkegaard 2005, S. 73) – sinnlich unmittelbar auf die Musik bezogen ist. Diese unmittelbare Bezogenheit verdeutlicht Anders am Beispiel der Unterscheidung von Mitvollzug im Vergleich zu Mitleid. Mitleid ist sicher mehr als das distanzierte, unbeteiligte Betrachten eines wahrgenommenen Schmerzes. Aber es bezieht sich immer auf *den Anderen*; ich bleibe also vom Geschehen selbst unweigerlich ein Stück weit getrennt. (Musikalischer) Mitvollzug dagegen lässt sich eher mit der Liebe vergleichen. Liebe kann, wie Anders sagt, „nicht nur erfahren *werden*, sie selbst *ist* die Erfahrung, die das durch sie verwandelte Leben an sich selbst macht“ (Anders 2017, S. 81).

Die musikalische Situation als Modus des musikalischen Mitvollzugs lässt sich somit im Rahmen einer ersten Annäherung durch das hervorstechende Merkmal einer Aufhebung des Objekt-Subjekt-Gegensatzes kennzeichnen: Im Mitvollzug des *In-der-Musik-Seins* erfährt sich das Individuum als Teil der musikalischen Situation und macht sich für deren Dauer den musikalischen Gegenstand unmittelbar zu Eigen. Der Mitvollzug selbst hat dabei nach Nurawar Sani eher „attentional[en] und nicht intentional[en]“ (Nurawar Sani 2017, S. 4) Charakter. Er ist nicht gerichtet auf das Verstehen von etwas, das im hermeneutischen Sinn auf einem Vorverständnis aufbaut und sukzessiv zu einem tieferen Verständnis des zu verstehenden Objektes zielt, sondern tritt im Sinne eines „ästhetisch Verstehbare[n]“ (ebd.) unmittelbar und voraussetzungslos ein. Es wäre allerdings eine unzulässige Verkürzung, würde man der musikalischen Situation unterstellen, sie vertrete einen ausschließlich auf Aufmerksamkeit fixierten Eskapismus, der sich zwar auf Musik fokussiert, andere Formen der Erfahrung jedoch aus dem Blick verliert. Die Beschreibung der musikalischen Situation als Enklave mag eine solche Einschätzung nahelegen. Ihrer Argumentation fehlt aber der von Anders durchaus betonte kognitive Bezug. Dieser wiederum ergibt sich aus den Spezifika des Gegenstandes Musik, bei dem es möglich ist, zu „verweilen, ohne ein Produkt,

ein Werk dazwischenzuschieben: denn der Mensch, der in der Musik etwas durch die Musik Transparentes erfährt, ist doch ganz thematisch gerade auf diese Musik selbst, auf ihre Struktur und Gestalt gerichtet“ (Anders 2017, S. 25). In diesem Sinne kann Anders behaupten: „Die musikalische Situation ist eine kognitive Situation“ (ebd., S. 24).

Der Plan, sich beim Hören von Musik augenblicklich in eine musikalische Situation zu begeben, muss nicht gelingen. Wenn aber die Aufmerksamkeit derart fokussiert ist, dass sich der Hörende als In-der-Musik-seiend erfährt, dann entwickelt die musikalische Situation eine Eigenzeitlichkeit, die letztlich aller historischen Narrative enthoben ist. Denn diese Narrative brauchen Ideen oder Ereignisse, die sich in einer zeitlichen Ordnung aufeinander beziehen lassen und auf diese Weise funktionale Gefüge entwickeln. Dazu muss der Erzähler in eine beobachtende Distanz treten, die es ihm ermöglicht Zusammenhänge zu untersuchen und zu beschreiben. Die musikalische Situation jedoch lässt sich mit dem In-Beziehung-Setzen von zeitlichen Ereignissen zu Sinnzusammenhängen innerhalb einer historischen Erzählung nicht zusammenbringen. Es ist dem Hörer der *Hammerklaviersonate* – wenn er sich in einer musikalischen Situation befindet – letztlich egal, welche Wandlungen z. B. der Begriff ‚Sonate‘ im Lauf der Jahrhunderte genommen hat und ob sich Beethovens Sonatenschaffen in einen historischen Zusammenhang etwa mit Hindemiths Kompositionen dieser Gattung bringen lässt. Somit sind Eigenzeitlichkeit, attentionaler Charakter und die Aufhebung des Objekt-Subjekt-Gegensatzes zentrale Eigenschaften der musikalischen Situation, die von Christoph Khittl zusammenfassend wie folgt beschrieben wird: „Die musikalische Situation schafft eine eigene (musikalische) Welt, in ihr führt man für die Dauer der musikalischen Situation eine eigene musikalische Existenz“ (Khittl 2016, S. 167).

Ich verstehe also in Anlehnung an Günther Anders die ‚musikalische Situation‘ als ein ästhetisches Phänomen in vornehmlich nicht-intentionaler, stark fokussierter Wahrnehmung, in der die Trennung zwischen Subjekt und Objekt weitgehend aufgehoben wird. Als solche prägt die musikalische Situation die Formen einer intensiven Interaktion zwischen Individuen und Musik. Damit ähnelt sie in bestimmten Bereichen der Präsenz (z. B. bei Gumbrecht 2012), der (nicht primär

ästhetischen) Polarisation der Aufmerksamkeit (bei Montessori, vgl. Fischer 1999), dem „Darin-Sein“ in Kombination mit dem „Draußen-Sein“ von Ehrenforth (2014) oder der synchronen Gesamtheit von Bernd Kleimanns vier Spielarten der ästhetischen Erfahrung (Kleimann 2002).

Genau an den letztgenannten Spielarten der ästhetischen Erfahrung soll nun ein musikpädagogisches Problem verdeutlicht werden, das aus Sicht des Autors sowohl theoretisch-systematische als auch konkret-praktische Relevanz besitzt und das in einem relevanten Bezug zur musikalischen Situation steht: Für drei der vier Spielarten scheint es einen unmittelbar nachvollziehbaren und im Musikunterricht relativ leicht zu didaktisierenden Zusammenhang zu geben. Ich kann einer Musik kontemplativ aufmerksam begegnen und dabei ohne irgendeine Sinnzuschreibung das Klang-, Formen- und Farbenspiel wahrnehmen (= Spielart der kontemplativen Aufmerksamkeit); gleichzeitig kann die Musik selbst einen Ausdruck aussenden, der unmittelbar und nicht „symbolisch verfaßt“ (Kleimann 2002, S. 101) einen Eindruck, eine Impression bei mir hinterlässt (= Spielart des impressiven Ausdruckserlebens); und natürlich kann ich Musik auch verstehend als Kunst erfahren (= Spielart der komprehensiven Kunsterfahrung). Das alles ist musikpädagogisch gut aufgearbeitet und wird im zeitgenössischen Unterricht auch umgesetzt. Wie aber wird die ästhetische Wahrnehmung nun existenziell relevant? Was also führt dazu, dass die Musik, die im Unterricht zum Gegenstand wird, dann auch zu einem bedeutsamen Element im ästhetischen Lebenskonzept der Schülerinnen und Schüler wird (= Spielart der ästhetisch-existenziellen Wahrnehmung)? Momentan gibt es auf diese Fragen kaum (oder zu wenig beachtete) Antworten.<sup>2</sup> Ein Blick auf den Musikunterricht, so wie er bisher in Deutschland umgesetzt wird, legt dies zumindest nahe.

---

<sup>2</sup> Und das trotz der umfassenden Arbeiten, die nicht nur Martina Krause-Benz in ihrer konstruktivistischen Sicht auf Bedeutsamkeit im Musikunterricht vorgelegt hat. Vgl. z. B. Krause 2008 und 2014. Außerdem lassen sich auch die Arbeiten von Rolle (1999) oder Rolle & Wallbaum (2011) in diesem Kontext betrachten.

## **Ästhetisch-existenzielle Leerstellen im Musikunterricht**

Frauke Heß hat 2011 eine im Ganzen eher ambivalente Bewertung des schulischen Musikunterrichts konstatiert. Abgelehnt wurde er besonders von Kindern und Jugendlichen, die kein Instrument an der Musikschule erlernt haben (Heß 2011, S. 14). Dagegen hat die Beschäftigung mit Musik außerhalb des Musikunterrichts für alle Schülerinnen und Schüler eine herausragende Bedeutung. Es scheint, als würden Kinder und Jugendliche der Musik als ästhetischem Gegenstand eine hohe Lebensrelevanz zuschreiben, sie also im Sinne Kleimanns als eine von mehreren „existentiell bedeutsame[n] Gestalten und Umgebungen“ (Kleimann 2002, S. 114) erfahren. Dem Musikunterricht wird eine solche Relevanz – so zeigen es die von Frauke Heß untersuchten Schüler\*innenurteile – nicht zugestanden. Die Gründe dafür sind sicher vielfältig. Dorothee Barth und Anne Bubinger beispielsweise weisen in diesem Zusammenhang neben der problematischen Selbstwahrnehmung der Musiklehrer\*innen, die ihre eigene Musiker\*innenpersönlichkeit häufig ausschließlich über das erlernte und praktizierte Instrumentalspiel definieren, vor allem auf die Fokussierung besonders des gymnasialen Musikunterrichts auf eine gesicherte Notenkenntnis hin (Barth/Bubinger 2020). Sie betonen, dass hier ein bestimmter Unterrichtsgegenstand (Musiktheorie) einerseits als herausgehoben relevant etabliert wird, der andererseits aufgrund der im schulischen Unterricht nicht mehr wettzumachenden Vorteile, die privat unterrichtete Musikschüler\*innen haben, als strukturell ungerecht angesehen werden muss.

Auch Musiklehrer\*innen nehmen – allerdings aus anderen Gründen – eine Diskrepanz in der subjektiven Bedeutungszuweisung von Musik in schulischen und außerschulischen Kontexten wahr. Ihnen scheint zumindest in der frühen Phase ihres Lehrer\*innenseins die Vermittlung einer ästhetisch-existenziellen Form musikalischer Erfahrung durchaus ein Anliegen zu sein. Je länger sie dann jedoch an einer Schule arbeiten, umso stärker empfinden sie den Unterschied zwischen künstlerischem und musikpädagogischem Tun. Gleichzeitig nimmt der anfängliche Schwung, im Musikunterricht den Wert künstlerischer Tätigkeit zu vermitteln, nach und nach ab. Noraldine Bailer hat gezeigt, dass besonders die Phase des Berufseinstiegs von „großem

musikalischen Engagement“ (Bailer 2009, S. 73) geprägt ist, dass aber dann im Verlauf des Berufslebens zunehmend die „Ausübung der beruflichen Tätigkeit als Musikerzieher [...] vom ‚Künstlersein‘ getrennt“ wird (ebd., S. 116). Offensichtlich bestimmt das eigene künstlerische Selbstbild zunächst auch das eigene musikpädagogische Handeln. Es gerät jedoch zunehmend in einen Konflikt mit der schulischen Realität. In diesem Sinne konstatierte Karl Heinrich Ehrenforth bereits 1978:

„Das Selbstverständnis ist überwiegend geprägt von der nüchtern-resignierenden Einsicht, dass sich das in den meisten Fällen entscheidende Motiv für die Studien- und Berufswahl – nämlich der vielfältig-praktische Umgang mit Musik als Kunst und die didaktische Weitergabe dieser Erfahrung – in der oft harten Berufspraxis nicht durchhalten lässt“ (Ehrenforth 1978, S. 51).

Zu konstatieren ist daher, dass auf Seiten der Lehrkräfte durchaus ein Bedürfnis besteht, den Wert *künstlerischer* Tätigkeit für die eigenen Lebensgestaltung zu vermitteln, dass aber die Relevanz dieses Zugangs im schulischen Kontext (also auch bei den Schüler\*innen) nicht in gewünschter Weise wahrgenommen wird und somit in Folge zunehmend verkümmert.

In leicht polemischer Übertreibung soll an dieser Stelle ein karikierender Vergleich gezogen werden, der die oben geschilderte Problematik noch einmal zuspitzt: Musikunterricht findet heute im Rahmen einer Fülle von musikalischen Aktivitäten und Konzepten statt, die sich auf ein Zusammenspiel von kontemplativen, imaginativen und komprehensiven ästhetischen Erfahrungsarten beziehen. Mit Blick auf die im Unterricht vermittelte existenzielle Relevanz von Musik lässt er sich aber mit der Situation eines Mathematikstudenten vergleichen, der eine hochkomplexe Formel auf gleich zwei Hörsaaltafeln schreibt und kurz vor dem Gleichheitszeichen ein wenig unkonventionell einfügt: „und hier geschieht ein Wunder!“ – worauf seine betreuende Professorin anmerkt: „Tolle Arbeit, aber an dieser Stelle sollten Sie noch ein wenig detaillierter werden.“



Die von mir im Musikunterricht als frustrierend wahrgenommene Lücke zwischen einerseits erfolgreich verwirklichten Formen des kontemplativen, imaginativen und komprehensiven Zugangs und den andererseits allzu oft vergeblichen Versuchen einer ästhetisch-existenziellen Vermittlung könnte hypothetisch auch mit einem Mangel an ‚musikalischen Situationen‘ im Sinne von Günther Anders erklärt werden. Ein Musikunterricht, der es darauf anlegt, Momente zu schaffen, bei denen sich im Rahmen einer intensiven Interaktion die Trennung von Subjekt und Objekt zeitweise auflöst, sollte zumindest die Option wahrscheinlicher machen, Schule als ästhetisch-existenziellen Erfahrungsort im Spiel zu halten.

Die oben von Ehrenforth beschriebene Relevanz der Erfahrung eines „Umgangs mit Musik als *Kunst*“<sup>3</sup> und die erwünschte „didaktische Weitergabe dieser Erfahrung“ macht bereits deutlich, dass Musikpädagog\*innen zumindest in der frühen Phase ihrer Laufbahn gerade *künstlerische Zugänge* als äußerst bedeutsam wahrnehmen, sie später dann aber der Macht des scheinbar Faktischen immer mehr opfern. Dieses Manko ließe sich, so die hier vertretene These, beheben, wenn sich Musikunterricht – wie von Peter W. Schatt bereits 2007 angeregt – stärker am Künstlerischen (als beispielsweise am Kunstwerk) orientieren würde. Eine solche „Orientierung am Künstlerischen“ (Schatt 2007, S. 72) könnte wiederum Elemente der künstlerischen Kunstpädagogik heranziehen, einer kunstdidaktischen Konzeption, die besonders partizipative Elemente des künstlerischen Prozesses betont und u. a. darin besonders geeignet erscheint, individuelle Bedeutsamkeitszuschreibungen in schulischen Zusammenhängen zu unterstützen.

### **Partizipativ-künstlerische Kunstpädagogik**

Meine Überlegungen zielen also darauf ab, dass ein die Prinzipien der künstlerischen Kunstpädagogik einbindender Musikunterricht dazu beitragen kann, musikalische Situationen – verstanden als fokussierender Interaktionsraum – leichter entstehen zu lassen. Dies wäre ein – selbstverständlich nicht der einzige – Weg, die von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht wahrgenommene, erlebte und verstandene

---

<sup>3</sup> Hervorhebung SZD

Musik auch im Kontext eines eigenen, existenziell bedeutsamen ästhetischen Weltzugangs zu erfahren.

Die künstlerische Kunstpädagogik hat einen starken Bezug zur Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Carl-Peter Buschkühle, Mario Urlaß oder Christina Griebel sind Vertreter\*innen dieser Konzeption, die in Heidelberg lehren bzw. gelehrt haben. Als zentrale Intention der künstlerischen Kunstpädagogik wird von ihnen das Prinzip der „Ermächtigung“ (Urlaß 2013, S. 25) von Schüler\*innen zu künstlerischem Denken und Handeln proklamiert. „Das Vermögen [...], etwas Eigenes in künstlerischer Gestaltung hervorzubringen“ (ebd., S. 26) ist das die pädagogische Grundhaltung bestimmende Ziel des Kunstunterrichts.

Unter der Prämisse eines erweiterten Kunstbegriffs, der stark v. a. an Joseph Beuys ausgerichtet ist, geht es um die „Integration künstlerischer Herangehensweisen in den Schulunterricht“ (Buschkühle et. al. 2009, S. 51). Kunst wird verstanden als ein Entstehenlassen von ästhetischen Welten. Künstler\*innen wiederum sind in diesem Sinne ästhetische Weltenbauer im Bewusstsein ihres je eigenen Gestaltungsvermögens. Sie entwickeln Imaginationen, die vorhandene Strukturen ergänzen, umwandeln oder ersetzen und gleichen sie ab mit ihren Möglichkeiten, diese Vorstellungen Realität werden zu lassen. Das wiederum können auch Kinder und Jugendliche.

So bekräftigt z. B. der Potsdamer Kunstpädagoge Andreas Brenne die paradigmatische Ausrichtung eines künstlerisch orientierten Unterrichts an der gegenwärtigen künstlerischen Praxis und bezieht sie auf das Vermögen von Kindern, selbst künstlerisch tätig zu werden. Für Brenne geht es bei der zeitgenössischen Kunstpraxis

„ [...] nicht um Kreationen einer sich selbst genügenden Ästhetik, sondern um Konzepte und Verfahren, die sich mit der Analyse und Produktion von Lebenswelt im Kontext eines erweiterten Kunstbegriffs befassen. Eine derartige Kunst hat viel mit dem kindlichen Weltzugriff zu tun und trägt das Potential in sich, die kunstpädagogische Praxis [...] nachhaltig zu verändern und partizipatorisch zu öffnen. [...] Kinder sind Experten im Weltenmachen, und dies ist

ein kreativer bzw. künstlerischer Akt. [...] Kinder sind Künstler!“ (Brenne et al. 2013, S. 8 u. 16).

Kunstunterricht hat dann die Aufgabe, „Raum zur Übung künstlerischer Denk- und Handlungsweisen“ (Buschkühle et. al. 2009, S. 209) zur Verfügung zu stellen. Die Verbesserung der Fähigkeiten, sich künstlerisch auszudrücken und somit die eigenen ästhetischen Vorstellungen zu realisieren, wird damit zum Ziel des Unterrichts. In ihm werden Denken und Handeln der Schüler\*innen auf ihre je eigenen künstlerischen Weltentwürfe fokussiert – und das in einer Weise, der es primär „nicht um den Erwerb handwerklich-technischer Fähigkeiten, formale Einübung bildnerischer Probleme oder um die bloße Vermittlung von Sachwissen geht, sondern die darauf angelegt ist, Zustände der Selbstbestimmtheit und Selbstorganisation, des persönlichen Ausdrucks, des Transformierens von Wissen und Erfahrungen auszuloten“ (Urlaß 2013, S. 27).

Die Bedingungen und Aufgaben, die einen Unterricht prägen, der sich dem Konzept der künstlerischen Kunstpädagogik verpflichtet fühlt, beschreibt Mario Urlaß. Als zentrale Konditionen fasst er folgende Punkte auf:

- Ermöglichung von Selbstbestimmtheit und Selbstorganisation
- Erweiterung der Freiräume für einen subjektiven Ausdruck
- Transformationsprozesse von Wissen und Erfahrung als strukturbildender Faktor

Daraus wiederum ergibt sich für den künstlerisch orientierten Unterricht ein Aufgabenrahmen (vgl. Urlaß 2013, S. 33):

- Vertrautes hinterfragen
- Wissen erweitern
- Irritierende Erfahrungen provozieren
- Wahrnehmungsgrenzen erweitern
- Spezifisches Können entwickeln

Die Anerkennung des eigenen Gestaltens als Kunst, die aufbaut auf individuellen Vorstellungen von Welt(veränderung) und auffordert,

diese Vorstellungen Realität werden zu lassen, unterstützen die Annahme, dass hier vermehrt ästhetische Situationen entstehen, an denen die Schülerinnen und Schüler als Künstler teilhaben und so die Bedeutsamkeit ihrer künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten auch für die eigene Lebensgestaltung wahrnehmen.

Selbstverständlich sind die Kunstbegriffe von Musiker\*innen andere als die von bildenden Künstler\*innen. Ebenso selbstverständlich besteht die Notwendigkeit einer genau zu differenzierenden Betrachtung der unterschiedlichen Denkmuster beider Disziplinen. Dessen ungeachtet soll hier dem Eindruck Raum gegeben werden, dass der Musikunterricht von den Überlegungen zur künstlerischen Kunstpädagogik gerade in dem Bestreben, auch die im Unterricht thematisierte Musik als Option für ein ästhetisch erfülltes Leben wahrzunehmen, profitieren kann.

Das soll abschließend an einem Beispiel verdeutlicht werden. Das Fach Musik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hatte mit Hilfe von Projektgeldern die Möglichkeit, einen Kompositionsauftrag für eine partizipative Komposition<sup>4</sup> auszuschreiben und diese Komposition in einem Master-Seminar zur „künstlerisch orientierten Musikdidaktik“ gemeinsam mit Studierenden zu entwickeln. Die spanisch-schweizerische Komponistin Helga Arias entschied das Auswahlverfahren für sich und hat sich dann auf die gemeinsame Entwicklung der Komposition als partizipatives Projekt eingelassen. Das Grundgerüst der Komposition bilden vier räumlich voneinander getrennte Aufnahmestationen. An ihnen findet die Exposition des vorbereiteten Materials statt. Die an der Komposition Partizipierenden (das können Schülerinnen und Schüler, Workshopteilnehmer\*innen oder Konzertbesucher\*innen sein) haben die Aufgabe, Klangmaterial für diese vier Stationen zu entwickeln. Dieses Klangmaterial kann dann an sogenannten Bearbeitungsstationen von den Teilnehmer\*innen der Komposition

---

<sup>4</sup> Die Idee der partizipativen Komposition ist nicht neu. Schon „Komponisten wie Cornelius Cardew, Christian Wolff, Dieter Schnebel und Frederic Rzewski erprobten neue Kompositions- und Interpretationsmodelle, die auf nicht hierarchischer Kollaboration und Improvisation basierten“ (Shreffler 2011, S. 252).

verändert werden. Hier gelangt das Material gleichsam in das Instrument. Mit iPads auf denen das Programm MAX/MSP installiert ist, werden die präformierten Ausgangsklänge nun geformt. Es bestehen umfangreiche, gleichwohl von der Komponistin entwickelte Möglichkeiten, gestalterisch in die Klänge einzugreifen. Die Konstruktion der Programmoberfläche folgte dem Bestreben nach möglichst einfacher Bedienung bei gleichzeitig großer Vielfalt der Einflussmöglichkeiten.

Die dritte Ebene, die Hauptstation, lässt sich in Anlehnung an konventionelle Konzepte mit der Interpretin/dem Interpreten vergleichen. Hier wird bestimmt, welche der zuvor als Material entwickelten und in den Bearbeitungsstationen veränderten Klänge in welcher Reihenfolge wann an die vier Lautsprecher geschickt werden. Auch die Hauptstation hat Möglichkeiten, in das bestehende Material klanglich einzugreifen.

Auf der Basis dieser technischen und räumlichen Konstruktion ging es im Rahmen des Seminars nun darum, musikdidaktische Konstellationen zu entwickeln, mit denen in Unterrichtsprojekten oder außerschulischen Workshops zum einen das Klangmaterial entwickelt, zum anderen die Klangverarbeitung und Interpretation im Sinne einer partizipativ-künstlerischen Gestaltungsarbeit ermöglicht wird. Die von den Studierenden gewählte thematische Zuordnung der vier Aufnahmestationen zu den vier Elementen Feuer, Wasser, Erde, Luft sollte in didaktisches Material überführt werden, das – beginnend mit der Imagination von Klangwelten – den o. g. Bedingungen und dem daraus hervorgegangenen Aufgabenrahmen der künstlerischen Kunstpädagogik folgen sollte.

Alle drei Ebenen der Komposition (Aufnahme-, Bearbeitungs- und Hauptstation) fordern die Gestaltung klanglicher Welten im Modus künstlerischen Denkens und Handelns ein. Die partizipative Anlage der Komposition ermöglicht die Realisierung eigener Klangimaginationen. Der notwendige ständige Abgleich dieser Vorstellungen mit dem real erklingenden Material ist weitgehend unmittelbar – entweder aufgrund der direkten Klangerzeugung der Aufnahme- oder der klaren und einfach zu bedienenden Oberflächengestaltung der Bearbeitungsstationen. Andererseits ist der Grad an Komplexität der jeweils entste-

henden Komposition nahezu beliebig. Bereits an den Aufnahmestationen können beispielsweise sowohl komplexe rhythmische oder melodische Grundgestalten entwickelt, als auch auf jegliche Zeitstruktur oder tonale Identifikationsmöglichkeit verzichtet werden.

Ziel dieser Anlage ist die ‚Ermächtigung‘ der an der Komposition partizipierenden Personen, ihre jeweils eigenen Klangvorstellungen umzusetzen. Ausgangspunkt für die individuellen Imaginationen ist die Aufgabe, im Rahmen eines musikalischen Kunstwerks eigene klangliche Welten entstehen zu lassen. Die didaktische Begleitung wiederum ist ausgerichtet auf die Anregung und Moderation von Prozessen der Selbstbestimmtheit und Selbstorganisation. In diesem Sinn versteht sie sich als Beitrag zur Ermöglichung fokussierter musikalischer Situationen, wie sie von Günther Anders beschrieben wurden. Die unumgängliche Interaktion im Modus des künstlerischen Denkens und Handelns eröffnet gleichzeitig die Chance, die in der partizipativen Komposition entstehende Musik als eine wertvolle ästhetisch-existenzielle Form der Erfahrung wahrzunehmen. So können beschriebenen Prinzipien der künstlerischen Kunstpädagogik in der Tat zu Katalysatoren werden, die das Erleben musikalischer Situationen unterstützen.

## **Literatur**

Anders, Günther (2017): Musikphilosophische Schriften. Herausgegeben von Reinhard Ellensohn, München: C.H.Beck 2017.

Anders, Günther (1987): Günther Anders antwortet. Interviews & Erklärungen. Herausgegeben von Elke Schubert, Berlin: Edition Tiamat.

Bailer, Noraldine (2009): Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer, Wien: Universal Edition.

Barth, Dorothee/Bubinger, Anne (2020): Gerechtigkeit und gutes Leben? Zur Frage der ethischen Rechtfertigung eines auf „sicherer Notenkenntnis“ gründenden Musikunterrichts, in: Diskussion Musikpädagogik 85/20, S. 30-40.

Brenne, Andreas/Griebel, Christina/Urlaß, Mario (Hg.) (2013): Mit-EinAnder. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule, München: kopaed.

Buschkühle, Carl-Peter/Kettel, Joachim/Urlaß, Mario (Hg.) (2009): horizonte. Internationale Kunstpädagogik, Oberhausen: ATHENA.

Ellensohn, Reinhard (2017): Günther Anders und die Musik. Nachwort zu: Anders, Günther: Musikphilosophische Schriften, München: C.H.Beck 2017. S. 356-380.

Ehrenforth, Karl Heinrich (2014): Hinhören – Zuhören – Durchhören. Musik als Einladung zum Dialog, Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.

Ehrenforth, Karl Heinrich (1978): Berufsbild und Selbstverständnis des Musiklehrers, in: Walter Gieseler (Hg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht, München: Fink, S. 48-54.

Fischer, Reinhard (1999): Die Polarisierung der Aufmerksamkeit und das "Flow"-Phänomen. Das Konzentrationsphänomen bei Montessori und Czikszenmihalyi, in: Harald Ludwig (Hg.): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen, Freiburg: Herder, S. 65-86.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2012): Präsenz, Berlin: Suhrkamp.

Heß, Frauke (2011): Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse der Pilotstudie *Musikunterricht aus Schülersicht*, in: Beiträge empirischer Musikpädagogik 2, Nr. 1. Online abrufbar unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/44/102> vom 19.5.2021.

Khittl, Christoph (2016): Die musikalische Situation und Aspekte einer ‚Musikdidaktik des Ereignishaften‘, in: Markus Hirsch (Hg.): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen, Münster: Waxmann.

Khittl, Christoph (2014): Präsenzforschung und Musikpädagogik. Zur Theorie der musikalischen Situation nach Günther Anders (1902-1992), in: Diskussion Musikpädagogik 61/14, S. 47-52.

Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis – Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen, München: Wilhelm Fink Verlag.

Krause-Benz, Martina (2014): „Musik hat für mich Bedeutung“ – Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht als Dimension musikbezogener Bildung, in: Art Education Research Nr. 9/2014. [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/category/aer9\\_texte/](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/category/aer9_texte/) vom 19.05.2021.

Krause, Martina (2008): Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung (FolkwangStudien Band 7, hg. von Stefan Orgass und Horst Weber), Hildesheim: Olms.

Nurawar Sani, Christina (2017): Nicht-in-der-Welt-sein innerhalb des Auf-der-Welt-seins. Phänomenologische Betrachtungen zur musikalischen Situation im Ausgang von Martin Heidegger, in: Günther Anders-Journal 1/2017. Sonderausgabe zur Tagung „Schreiben für übermorgen“.

<https://static1.squarespace.com/static/5dd5caee9171dc38f7222cfa/t/5def5cd1ab886c6b1e51abb0/1575967956506/anders-journal-nurawar-sani-2017.pdf> vom 19.5.2021.

Kierkegaard, Sören (2005): Entweder – Oder. Hg. von Hermann Diem und Walter Rest, München: dtv.

Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik, in: Johannes Kirschenmann/Christoph Richter/Kaspar H. Spinner (Hg.): Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik, München: Kopaed.

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse.

Schatt, Peter W. (2007): Einführung in die Musikpädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Shreffler, Anne C. (2011): Dahlhaus und die ‚höhere Kritik‘: Schriften über Neue Musik und Politik, in: Hermann Danuser/Peter



Gülke/Norbert Miller (Hg.): Carl Dahlhaus und die Musikwissenschaft: Werk, Wirkung, Aktualität, Schliengen: Edition Argus, S. 249-264.

Urlaß, Mario (2013): Teilhaberschaft und Eigenes. Künstlerische Bildung in der Grundschule, in: Andreas Brenne/Christina Griebel/Mario Urlaß (Hg.) (2013): MitEinAnder. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule, München: kopaed.