

Adrian Niegot

„Anders“ und „anverwandelt“? Geltungsreflexive Überlegungen zum Zusammenhang von Kunst und Pädagogik in der Musikpädagogik

„Lehrende“, so Peter W. Schatt, „müssen keine Künstler, aber künstlerisch gebildete Menschen sein, die den Gehalt ästhetisch gebildeten Lebens reflektieren können“ (Schatt 2014, S. 46). Welche Reflexionsformen aber, welche theoretischen Mittel, so kann im Anschluss daran gefragt werden, stehen Lehrenden dabei zur Verfügung, wenn es offenbar, wie Peter Rübke jüngst unter dem Titel „Warum das riskante Fach Musik mutige Lehrkräfte braucht“ (Rübke 2014, S. 46) gefordert hat, „um die Anverwandlung der Lehrkraft an ihren Gegenstand und dessen Praxen“ gehen sollte und demzufolge auch darum, dass „Musiklehrer [...] durchaus etwas anders sein [sollen]“ (Rübke 2014, S. 50)?

Im Folgenden soll in diesem Kontext der Frage nahgegangen werden, welchen Beitrag geltungsreflexiv ausgerichtetes und musikpädagogisch geleitetes Nachdenken dazu leisten kann, Zusammenhänge zwischen Kunst und (Musik-)Pädagogik grundlagentheoretisch zu reflektieren, bildungstheoretisch zu positionieren und praxisrelevant zu dimensionieren. Im Zentrum des Interesses steht dabei, wie mithilfe der Reflexionsform der Geltung eine weitergehende Klärung der Begriffe der Andersheit und der Anverwandlung unternommen werden kann, um so zu einer weiteren Hinsicht auf das Verhältnis von Kunst und Pädagogik zu gelangen.

Dazu werden zunächst mit Überlegungen aus dem Bereich der philosophischen Anthropologie, der Systemtheorie und der neuronalen Ästhetik drei Hinsichten auf die Kunst und das Künstlerische vorgestellt.

1. Andersheit im Kontext von philosophischer Anthropologie und Systemtheorie

Hans Jonas befragt in seinem Aufsatz „Werkzeug, Bild und Grab. Vom Transanimalischen im Menschen“ (Jonas 1985, S. 34) ausgewählte Merkmale des Menschen auf ihren Sinn hin. Die vom Menschen hergestellten Werkzeuge, Bilder und Gräber sagen dabei unterschiedlich Entscheidendes über den Menschen aus und liefern als Summe „so etwas wie die Grundkoordinaten einer philosophischen Anthropologie“ (Jonas 1985, S. 37), in der das Transanimalische bestimmt werden kann. Ist das Werkzeug keiner biologischen Programmierung unterstellt¹, so deuten Bild und Grab auf die „biologische Überflüssigkeit oder gar Nutzlosigkeit [als] ein Beweis des Transanimalischen“ (Jonas 1985, S. 45) hin: Kein Tier bestattet seine Toten oder beachtet sie weiterhin, ein Speer fliegt nicht besser oder schlechter, wenn in sein Holz Bilder eingeritzt sind.

Aus Sicht der philosophischen Anthropologie können so bereits urzeitliche Anzeichen von Kunst dieselbe im schöpferischen Tun als ebenso elementare wie „ursprüngliche Dimension menschlichen Bezugs zur Welt“ (Jonas 1985, S. 49) einordnen helfen, wie Hans Jonas es ausdrückt. Da Kunst hierin – in der Begrifflichkeit Martin Heideggers – als eine „existenziale“ (Heidegger 1927, S. 144) Bedingung der Möglichkeit menschlicher Erfahrung – in der Terminologie Immanuel Kants – aufscheint, kann sie als eine der entscheidenden Grundkoordinaten des „Transanimalischen im Menschen“ (Jonas 1985, S. 34) gedacht werden: Was den Menschen vom Tier unterscheidet, das Transanimalische, hat wesentlich mit der Möglichkeit und dem Drang des ‚homo pictor‘ zum Künstlerischen zu tun, wenn dieser „den Inhalt seiner Anschauung sich selbst darstellt, variiert und um neue Formen vermehrt – und damit eine neue Objektwelt des Dargestellten jenseits der stofflichen seiner Bedürfnisbefriedigung erzeugt“ (Jonas 1985, S. 48).

¹ Spinnennetz, Vogelnest und Termitenbauten sind keine Werkzeuge, sie sind natürlich; das vom Menschen verwendete Werkzeug aber ist „ein menschliches gerade dadurch, dass es an sich mit dem Menschen nichts zu tun hat“ (Jonas 1985, S. 38).

Das, was uns Menschen vom Tier unterscheidet, liegt nach Hans Jonas gerade im Vermögen des Menschen zur „Überbietung des Unmittelbaren“ *innerhalb* der „Koordinaten des Verstehens“ begründet. Die Ausführungen Peter Röbbkes fielen, so kann festgestellt werden, hinter diesen Ansatz von Hans Jonas zurück, plädiert Röbbke ja gerade dafür, „offen für den Einbruch von etwas ganz Anderem zu sein, [...] das pure musikalische Ereignis [...] zuzulassen und in diesen Momenten von der aktiven Verstehensbemühung abzulassen und sich in eine Position ‚diesseits der Hermeneutik‘ (Hans Ulrich Gumbrecht) hineinfallen zu lassen“ (Röbbke 2014, S. 48). Dieses „Andere“ der Musik sei eben möglicherweise ihr „Geheimnis“ und „zu verstehen und zu erklären“, so Röbbke, gebe „es daran allerdings gar nichts“, denn wir hätten „es hier buchstäblich mit unvordenklichen Wirkungen zu tun“ (Röbbke 2014, S. 49). Im Rückgriff auf den posthermeneutischen Ansatz des Medienphilosophen Dieter Mersch konstatiert Röbbke daher, es gehe ihm „um einen Rückgang [...] auf jene Momente, die nicht symbolisch, nicht Sprache, Text oder Diskurs oder Ähnliches“ (Röbbke 2014, S. 50) seien. Angesichts dieses „»Aufscheinen[s] des Anderen«“ (Röbbke 2014, S. 50), werde daher offenkundig, dass in solchen Augenblicken „letztlich die definitive Begründung eines Faches Musik in der Schule“ liege, seine „Sonderstellung“ mithin, aus der heraus wohl niemand „ein Bedürfnis, in die Schulrealität zurückzukommen“ (Röbbke 2014, S. 50) habe, geschweige denn, so Röbbke weiter, dass es jemanden gebe, „der unmittelbar nach einer wirklichen Musizier- und Hörerfahrung noch Lust“ habe, „verbal zu reflektieren“ (Röbbke 2014, S. 50). Abgesehen von den eher dogmatisch-mythischen Setzungen dieser Überlegungen – geht es Röbbke doch um *definitive Letzt*-Begründungen, um *wirkliche* Erfahrungen und um *die* Schulrealität – kann sicher in Frage gestellt werden, ob es denn im Rahmen von Schule tatsächlich kaum jemanden gibt, der ein Bedürfnis nach Reflexion im Anschluss an solcherlei *wirkliche* Musizier- und Hörerfahrungen hat und vor allem, ob nicht Reflexivität selbst ein entscheidendes Merkmal von Kunst ist und von daher ein Ansatz, wie Röbbke ihn vorstellt, mit Hilfe weiterer (hier: systemtheoretischer) Überlegungen zu ergänzen wäre.

Die Leistung von Kunst, ihr Zweck mithin, kann so etwa in systemtheoretischer Perspektive als ein „Experimentieren mit neuen Formkombinationen“ (Esposito 1997, S. 105) beobachtet werden, ihre selbstreferentielle Funktion ist es damit, „der Welt eine Möglichkeit anzubieten, sich selbst zu beobachten“ (Esposito 1997, S. 108). Kommt dem Künstlerischen nach Hans Jonas ein existenzialer Stellenwert für die Konstituierung des Menschlichen zu, so könnten Lehrende – und Lernende –, wenn sie in der Formulierung Peter W. Schatts zugleich „künstlerisch gebildete Menschen“ (s. o.) sein wollen bzw. sollen, den „Gehalt ästhetisch gebildeten Lebens“ (s. o.) möglicherweise dann hinreichender reflektieren und kommunizieren, wenn sie sich nicht nur dieses herausgehobenen transanimalischen Stellenwerts des Künstlerischen wertschätzend gewahr würden, sondern dies zudem in systemtheoretischer Hinsicht mit einem Wissen über die spezifische Selbstreferentialität des Kunstsystems verbinden würden: Dies hieße nämlich zugleich, ‚codierungsgewärtig‘ operieren zu können, auch, um die ästhetischen Gehalte bzw. Geltungen von Kunst nicht, wie es in schulischen Kontexten durchaus geschieht, dem Umstand auszuliefern, mit Leitdifferenzen bewertet zu werden, die eben nicht dem Kunstsystem entstammen, sondern „der allgegenwärtigen Differenz richtig/falsch“ (Schratz/Steiner-Löffler 1998, S. 7) gehorchen, die „das Denken und Handeln in der Schule in hohem Maße [bestimmt], und [...] den Horizont [bildet], vor dem alle Bemühungen um Veränderung gesehen werden“ (Schratz/Steiner-Löffler 1998, S. 7).²

² Dies entspricht einer Erfahrung des Autors aus dem Schulalltag, die hier kurz erwähnt sei: In meiner schulischen Praxis im Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen konnte ich immer wieder den Eindruck gewinnen, dass vornehmlich die Leitdifferenz richtig/falsch als zentrales Kriterium für die Deutung und Bewältigung des schulischen Alltags diene, etwa um Schülerverhalten, -leistungen, -meinungen zu beschreiben und zu bewerten, aber auch um curriculare Fragestellungen anzugehen, um kollegiales Verhalten zu begutachten, schließlich auch, um künstlerische Hervorbringungen zu beurteilen. Exemplarisch dafür sei ein Weihnachtskonzert genannt, bei dem nicht die ‚Stille-Nacht-Erwartung‘ bedient wurde, sondern stattdessen ein Mysterienspiel des Komponisten Christian Börsing für Chor, Sprecher, Sopran, Live-Elektronik und Tonband aufgeführt wurde; dies führte beinahe zu einem Neue-Musik-Eklat: Das sei gar kein *richtiges* Weihnachtskonzert gewesen,

Ein differenzierterer systemtheoretischer Blick, der verschiedene Leitdifferenzen unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme bereitstellt – etwa die binären Codierungen wahr/unwahr für das Wissenschaftssystem, rechtmäßig/unrechtmäßig für das Rechtssystem, Haben/Nichthaben für das Wirtschaftssystem (Reese-Schäfer 2011, S. 176) –, wäre hier möglicherweise hilfreich, zumal, wenn es zum Beispiel um Neue Musik geht bzw. um zunächst irritierende Kunst mit der binären Codierung stimmig/nicht-stimmig. Die von Röbbke beschworene „Andersheit“ der Musiklehrer rührte nämlich in dieser Perspektive wesentlich und weniger geheimnisvoll daher, dass diese mit einer anderen Codierung operieren, die aber in Schule erstens wohl oft unterrepräsentiert ist und zweitens – von den ‚Nicht-Künstlern‘ – als durchaus zu vernachlässigen eingestuft wird. Dass dies z. B. weder anthropologisch noch systemtheoretisch sinnvoll erscheint, sollte hier aufgezeigt werden.

Es geht also im Grunde um eine Rückführung der Vorstellung eines Anverwandelt-Seins auf die Begriffe Welt, Mensch und Gesellschaft beziehungsweise auf soziale Praxis. Im Übrigen scheint es auch eine Frage menschlicher Würde zu sein (Bieri 2013, S. 21), ob sich Menschen Gegenständen anverwandeln wollen: Weder sollte sich der Musiklehrer einem Gegenstand anverwandeln noch *haben* Gegenstände soziale Praxen. Es geht vielmehr um diejenigen sozialen Praxen, die durch die Möglichkeit zum Künstlerischen den Menschen eine Möglichkeit zu leben erschließen, die andere Formen als es künstlerische Formen des Lebens sind, eben nicht bieten. Ist das Subjekt immer ein Subjekt „in Geltung“ (Breidbach 2004, S. 63), dann sollte Andersheit und Anverwandlung immer von diesem Subjekt in Geltung aus gedacht werden. Dieses Subjekt als psychisches System steht nach Luhmann immer in struktureller

das könne man doch nicht machen. Hieran mag deutlich werden, dass eine binäre Codierung zur Anwendung kam, die offensichtlich nicht dem Kunstsystem angehört. Eine griffige Veranschaulichung liefert auch Detlef Horster: „Die binäre Codierung kennzeichnet die Kommunikation in jedem Subsystem, wodurch es sich von anderen unterscheiden lässt. Die Kommunikation im Rechtssystem ist vom Code Recht/Unrecht bestimmt. Darauf ist alle Kommunikation in diesem System bezogen. Man kann dem Richter mit Blick darauf, ein günstiges Urteil zu erlangen, nicht etwa anbieten, die Haare zu schneiden.“ (Horster 2005, S. 186).

Kopplung mit anderen Systemen, die sich in seiner Umgebung befinden. Der Wandel, der sich in Prozessen der Anverwandlungen vollzöge, wäre in systemtheoretischer Hinsicht das Zusammenspiel von Irritation und Operation (Horster 2005, S. 196). Anders wäre der Musiklehrer damit dadurch, dass er im besonderen Maße sensibel ist für Prozesse der Geltung. Diese Andersheit ist keine „Anverwandlung der Lehrkraft an ihren Gegenstand“, sondern eine geltungssensible Haltung Prozessen der Sinnbildung gegenüber.

2. Anverwandlung im Kontext von Kunstsemiotik und Bildungstheorie

Anverwandlung ist in der Konzeption des Literaturwissenschaftlers Alexander Honold „ein kulturelles Vermögen, das sich in besonderer Weise in Situationen der Erfahrung von Alterität ausbildet und manifestiert. Umgekehrt lassen sich die Erfahrungsmuster kultureller Alterität nicht ohne ein dabei wirksam werdendes Konzept von Anverwandlung verstehen“ (Honold 2011).

Diese Sichtweise auf Anverwandlung korrespondiert mit der Kunstsemiotik Dirk Rustemeyers, der Kunstwerke im allgemeinen und Musik im besonderen als Zeichenformen betrachtet – im Rückgriff auf die Zeichentheorie von Peirce, wie dies im Übrigen auch Stefan Orgass in seinen Überlegungen zur Mehrdimensionalität des musikalischen Zeichens tut (Orgass 2013, S. 109). Daraus ergibt sich bei Rustemeyer, dass „die ambitionierte künstlerische Praxis auf eine Reflexion von Wahrnehmung und Sinn [zielt], die ohne Begriff keine objektivierbare, in Kommunikation weiterverwertbare und kulturell dauerhafte Struktur gewinnen könnte. Ihre Struktur geht in der sinnlichen Wahrnehmbarkeit nicht auf und erzeugt Resonanzen im Raum der Kommunikation. Das Gesagte und Gehörte bilden füreinander Stimulierungspotentiale, die nie endgültig zur Deckung einer Repräsentation gelangen“ (Rustemeyer 2009, S. 101).

Daraus folgt eben nicht die Absage an das und die Kapitulation vor dem Reflektieren, wie dies bei Röbbke formuliert ist, bei dem die Anverwandlung an das Andere der Kunst als Heilserwartung fungiert. Röbbkes Ansatz zeigt dasjenige Problem auf, das Ruste-

meyer als „das dominante vernunfttheoretische Interesse an ästhetischen Phänomenen“ (Rustemeyer 2009, S. 103) herausstellt. Ein solches Interesse verführe „dazu, die Sinnlichkeit der Aisthesis als Vorform oder Material begrifflicher Reflexion zu betrachten“ (Rustemeyer 2009, S. 103) und diese begriffliche Reflexion selbst dann als „gereinigt“ von den „Spuren der Sinnlichkeit“ (Rustemeyer 2009, S. 103) anzusehen. Ein Effekt dieser Trennung zwischen Sinnlichkeit und Reflexion sei dann – und dies scheint an dem Ansatz Röbbkes beobachtbar zu sein – eine „Aufwertung der Kunst als des nichtbegrifflichen Refugiums des Wahren. [...] Das Werk jedenfalls wird so argumentativ als Ort der Wahrheit stark belastet. In ihm hofft das Denken seinem Anderen, von dem es träumt, auf das es hofft und das es doch nie erreicht, zwanglos zu begegnen – [...] in der Überflutung durch das Erhabene, die Ankunft des Anderen und ähnlichem mehr“ (Rustemeyer 2009, S. 103).

Rustemeyer zeigt auf, dass demgegenüber ein zeichentheoretischer Ansatz im Anschluss u. a. an Peirce dazu beitragen kann, „jede intelligible Form“ als Verweisung „auf andere Formen“ (ebd., S. 24) beobachtbar zu machen, d. h.:

„Sinnhafte Bestimmungen, die etwas im Unterschied zu anderem bezeichnen, öffnen Felder von Verweisungsmöglichkeiten, ohne Seiendes zu repräsentieren. [...] Die Funktion des Zeichens ist, so betrachtet, ein Ereignis, das mehrdimensionale Verknüpfungen und Übergänge ermöglicht: Es ist eine zeitliche Operation, die Vergangenheit und Zukunft in ein je gegenwärtiges Verhältnis setzt, es ist eine soziale Operation, die Erwartungen benutzt und aktiviert, es ist eine symbolische Operation, die bestimmte Zeichensorten wie Gesten, Worte oder Bilder [oder auch Klänge; A. N.] ins Spiel bringt, und es ist eine kulturelle Operation, indem sie gewohnheitsbasierte Verknüpfungsmuster mit mehr oder weniger großer Kompossibilität zu der aktivierten Unterscheidung aufruft und transformiert.“ (Ebd., S. 18 f.).

Musik als Kunstphänomen bildet für Rustemeyer daher ein vornehmliches Beispiel für das „Ineinander verschiedener Sinndimensionen“ (Ebd. S. 104); zunächst dafür, dass „der Rückgriff auf eine übergreifende Rationalität“ (ebd., S. 104) – etwa eine

Überbetonung des Anderen als eines Wahren – ein Erschwernis für die begriffliche Reflexion bedeutet, sodann dafür, dass etwa „Werke wie die von Cage und Lachenmann klassische Ansprüche der Vernunft und des Schönen [unterwandern]“ (ebd., S. 104). Hier korrespondierten Musik und Philosophie, wenn sie „solchen Ansprüchen einer begrifflichen Rationalität mit Skepsis“ (ebd.) begegneten. Eine Anverwandlung an das Andere der Kunst kann also nicht in einem Ausspielen begrifflichen Reflektierens gegen die Qualitäten sinnlicher Wahrnehmung bestehen, sondern vielmehr im Aufzeigen der Einheit ihrer Differenz. „Beide“ – das musikalische Kunstwerk wie das philosophische Reflektieren – „bieten Möglichkeiten, das Ineinander verschiedener Sinndimensionen zugleich sinnlich wahrzunehmen und als sinnlich Wahrnehmbares reflektierbar zu machen. Philosophie und Künste wären dann Weisen explorativer Sinnbildung, die sich von avancierten Formen anregen lassen, die Wahrnehmungen Kommunikationsanlässe und Kommunikationen Wahrnehmungs-anlässe verschaffen“ (ebd.).

Kunst erscheint hierin, so ließe sich nun formulieren, als reflexive Praxis. In dieser Form der sinnlichen Reflexivität „zielt die ambitionierte künstlerische Praxis auf eine Reflexion von Wahrnehmung und Sinn“ (ebd., S. 101), „nistet sich das Artefakt [mit seinen Unterscheidungsvorschlägen] im Gewebe kultureller Verweisungen ein, indem es Vorgegebenes, Gewohntes, und Vertrautes benutzt, verändert, verschiebt, verdichtet, negiert und ersetzt. Darin gleicht es einem nichtsprachlichen Kommentar, der sich in den kommentierten Text einschleicht und ihn modifiziert“ (ebd.).

Anverwandlung lässt sich in diesem Sinne also eher als Transformation und Irritation von mehrdimensionalen Prozessen der Sinnbildung beschreiben, als dass eine irgendwie geartete Anpassung an ein Objekt der Kunst zu konstatieren wäre. Insofern würde, wie der Philosoph Georg W. Bertram formuliert, „das Sinnlich-Materiale nicht als grundsätzliches Überschreiten des Begrifflichen, sondern als Moment einer kunstspezifischen begrifflichen Praxis verständlich“ (Bertram 2015).

Musikpädagogik hätte hier, wie es Norbert Schläbitz formuliert, eine „anteilmehmende Kompetenz zu entwickeln, die Musik von Fall zu Fall – also relativ – für anteilmehmende Instanzen“ (Schläbitz 2011, S. 83) in den Blick nimmt, um nicht Gefahr zu laufen, im hochstilisierten Anderen der Kunst „den Keim des *Totalitären*“ [Hervorh. i. Orig.] zu setzen. Darin nämlich, so Schläbitz, bestünde ein inhumane Wandlung einer dem Menschen dienenden Idee, denn: „*Wer sich nicht am Menschen orientiert, sondern an einer Idee (um des Menschen willen), vergeht sich am Menschen (um der Idee willen)*“ (Schläbitz 2011, S. 72) [Hervorh. i. Orig.]. Anverwandelt wären musikpädagogisch Handelnde hierin höchstens noch der Idee einer von Schläbitz vorgeschlagenen „Kontingenzkultur“, in der die „unermüdliche ‚heuristische Konstruktion von Alternativen‘ [...] ein[führt] in das Humboldtsche ‚Reich der Freiheit‘ und [...] zur Selbstbildung bei[trägt], wie sie Humboldt mit der Vorstellung des lernenden Subjektes vorschwebte“ (Schläbitz 2011, S. 90).

Versorgt Kunst dergestalt die Wirklichkeit mit Möglichkeiten, so wäre dabei „der Gebildete [...] einer, der ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben“ (Bieri 2008, S. 233), wie es der Philosoph und Schriftsteller Peter Bieri ausdrückt. Als „anders“ und als „anverwandelt“ an Gegenstände und Praxen können musikpädagogische Lehrkräfte dann durchaus beschrieben werden, aber in einem weniger mythisch-metaphorischen, dafür transanimalischen, codierungsgewärtigen und damit geltungssensiblen Sinne. Geltungssensibel zu sein hieße dann mit Blick auf psychische Systeme, sinnliche Wahrnehmungen und ästhetisches Denken bereits auf der Ebene des Neuronalen dahingehend zu begreifen, dass sich hier das Subjekt in Geltung setzt.

Die Andersheit des Musiklehrers ist daher in anthropologischer Hinsicht eine, die ihn durch die Möglichkeit der künstlerischen Betätigung vom Tier unterscheidet, sie ist in systemtheoretischer Hinsicht eine, die ihm andere binäre Kodierungen zu fokussieren ermöglicht und sie ist in ihrem Effekt eine, an der deutlich werden kann, dass das Neuronale eben nicht „bloß zur Prämisse“, sondern „zum expliziten Ausdruck einer Kultur“ (Breibach 2004, S. 57)

wird. Geltungsprozesse können so als Formen kulturellen Wandels bezeichnet werden, und zwar nicht nur in Bezug auf kommunikative Geltungsprozesse (z. B. die auszuhandelnde Frage, ob eine Straße den Namen eines bestimmten Komponisten tragen soll oder nicht, was dann Teil des kollektiven Gedächtnisses sein wird), sondern auch hinsichtlich neuronaler Geltungsprozesse. So wie der Körper durch und durch psychisch ist und menschliche Subjektivität „verkörperte Subjektivität“ (Fuchs 2007, S. 51) ist, können neuronale Prozesse damit als durch und durch kulturell bezeichnet werden. Dies mag auch daran deutlich werden, dass wir als Subjekte immer „über“ unseren „Körper hinaus, in der Welt und mit Anderen“ (Fuchs 2007, S. 59) sind und uns so erst als Subjekte in Geltung setzen. Insofern kann von einem „Wechselspiel zwischen kultureller Tradierung und den mit ihr erarbeiteten Formierungen, in denen dann die Strukturierungen des neuronalen Systems geführt werden“ (Breidbach 2013, S. 269) ausgegangen werden.

3. Bildung als Geltungssensibilität

In geltungstheoretischer Betrachtungsweise erscheint Kunst somit als besondere Sinn- und (Selbst-)Beobachtungsform von Kultur, in der diese reflexiv wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass Sinn in psychischen wie in sozialen Systemen auf einer elementaren Ebene durch Operationen des Unterscheidens entsteht und dadurch fortwährend aktualisierend Kohärenzen bildet. Dies kann als ein simultanes Ineinanderspiel von Sich-in-eine-Geltung-Finden, In-Geltung-Setzen und In-Geltung-Bleiben beschrieben werden und mündet in eine Vorstellung von Bildung als einer differenz- und damit geltungssensiblen Haltung. Gerade weil sich in einer solchen Theorie des Wissens Theorien neuronaler Geltung mit solchen kommunikativer Geltung verbinden, ergeben sich Relevanzen für eine Theorie der (musikbezogenen) Bildung – nämlich im Kontext einer nur relativen Stabilität von Wissen – und praxisrelevante Hinsichten auf den Musikunterricht, auch und gerade, wenn er mit musikbezogenen Sinnbildungen mit Blick auf Anverwandlungen an das Künstlerische zu tun hat.

Da nach Olaf Breidbach „ein interner Zustand des Systems immer in Bezug auf die anderen vom System eingenommenen Zustände bestimmt ist [...], [ist] über diese internen Bestimmungen Geltung zu definieren“ (Breidbach 2004, S. 58). Das Neuronale wird damit nicht „bloß zur Prämisse“, sondern „zum expliziten Ausdruck einer Kultur“ (Breidbach 2004, S. 57), d. h. „die Neuronale Ästhetik [sucht] denn auch die kulturelle Dimension in ihrem physiologischen Effekt zu beschreiben“ (Breidbach 2006, S. 171), in dem sich das Ich in Geltung setzt. Lernen kann dabei geltungstheoretisch als Verschränkung von In-Geltung-Bleiben, In-Geltung-Setzen und Sich-In-Eine-Geltung-Finden beschrieben werden. Mit anderen Worten: Wir *sind* die Geltungen, die sich ereignen (Niegot 2014). Das heißt auch: Wir *sind* die Geltungen, die sich in einem ästhetisch gebildeten Lebens ereignen oder auch nicht.

Geltungssensibilität schafft damit nicht nur eine Bewusstheit für die Selbstbezüglichkeit und Vollzugsorientiertheit ästhetischer Wahrnehmungen, sondern sucht in Anbetracht der Funktionsweisen künstlerischen Handelns auch „Erklärung[en] für Reflexivität und deren Bedingungen“ (Esposito 2002, S. 11). Das Künstlerische kann daher, so ließe sich hier zusammenfassen, als eine Tätigkeit bzw. als eine Haltung gedacht werden, die Geltungen in gleichzeitigen Gebrauchsformen entstehen und oszillieren lässt und an der sich deshalb zugleich zeigen lässt, wie Reflexivität operiert. Eine am Künstlerischen orientierte Kultur des Musikunterrichts als „sinneröffnende Praxis“ (Jacob 2013, S. 154) kann so im Umgang mit Wissenschaft, Philosophie und Kunst „differenzsensible Beobachtungsstil[e]“ (Rustemeyer 2013, S. 12) von Zeichenordnungen etablieren, dadurch eine „wichtige Rolle in der forschenden Beobachtung von Kultur“ spielen (Rustemeyer 2009, S. 15) und sich daher als anschlussfähig etwa an musikpädagogische Überlegungen zum Stellenwert forschenden Lernens ebenso wie an Fragen im Umgang mit Inklusion im Musikunterricht erweisen.

Zum Lehrer als Künstler gehörte demnach eine differenz- und geltungssensible reflektierende Distanz ebenso wie ein Sinn für Alternativen, wenn sich Prozesse des Sich-Bildens ereignen sollen, in denen sich der Mensch, wie Peter Bieri es ausdrückt, „zum

Problem werden“ und so überhaupt die Frage nach den „vielen Möglichkeiten ein menschliches Leben leben zu können“ stellen kann. Der Blick auf die Prozesse von Andersheit und Anverwandlung kann Anlass zu einem Bildung ermöglichenden Aufwachen sein, wie Bieri es am Ende seiner Schrift mit dem Titel „Wie wollen wir leben?“ formuliert:

„Sich bilden – das ist wie aufwachen. Das kulturelle Gewebe [...] stößt uns am Anfang des Lebens nur zu, es wirkt auf uns ein und prägt uns, ohne, daß wir uns dagegen wehren können. [...] Je größer Transparenz und Übersicht werden, desto größer wird die innere Freiheit, aus dem Schatten blinder Prägungen herauszutreten und sich zu fragen, wer man sein möchte. Dieser Prozeß der Bildung [...] ist nie abgeschlossen. Eine kulturelle Identität ist nichts Festes, Endgültiges. Das Besondere an Kulturwesen ist, daß sie sich stets erneut zum Problem werden und die Frage aufwerfen können, wer sie sind und was ihnen wichtig ist. Und Bildung [...] ist der komplizierte Prozeß, in dem es um die Beantwortung dieser Fragen geht.“ (Bieri 2011, S. 83).

Literatur

BERTRAM, GEORG W. (2015): Sinnliche und symbolische Reflexivität in Medien ästhetischer Erfahrung, in: Sonderforschungsbereich 626. Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Künste, Freie Universität Berlin,

<http://www.sfb626.de/teilprojekte/c13/index.html> (15.07.2015).

BIERI, PETER (2008): Wie wäre es, gebildet zu sein?, in: Hastedt, Heiner (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie, Stuttgart: Reclam, S. 228–240.

BIERI, PETER (2011): Wie wollen wir leben? St. Pölten, Salzburg: Residenz.

BIERI, PETER (2013): Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde, München: Hanser.

BREIDBACH, OLAF (2004): Über die neue und neuronale Ordnung von Welt. Ein Beitrag zur Neuronalen Ästhetik, in: Breidbach, Olaf / Orsi, Giuseppe (Hg.): Supplementa: Ästhetik - Hermeneutik – Neuro-wissenschaften. Heidelberger Gadamer-Symposium des Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Münster: LIT Verlag, S. 51–66.

BREIDBACH, OLAF (2006): Neuronale Ästhetik und Emotion. Berührungsbereiche und Ausgrenzungen, in: Fischer-Lichte, Erika / Sollich, Robert / Umathum, Sandra / Warstat, Matthias (Hg.): Auf der Schwelle. Kunst, Risiken und Nebenwirkungen, München: Wilhelm Fink, S. 161–178.

BREIDBACH, OLAF (2011): Radikale Historisierung. Kulturelle Selbstversicherung im Postdarwinismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

BREIDBACH, OLAF (2013): Neuronale Ästhetik, München: Wilhelm Fink.

ESPOSITO, ELENA (1997): Kunst; Kunstsystem, in: Baraldi, Claudio / Corsi, Giancarlo / Esposito, Elena (Hg.): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 104–109.

ESPOSITO, ELENA (2002): Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

FUCHS, THOMAS (2007): Verkörperte Subjektivität. In: Fuchs, Thomas / Vogeley, Kai / Heinze, Martin (Hg.): Subjektivität und Gehirn. Lengerich, Berlin: Pabst Science Publishers / Parodos, S. 49–62.

HEIDEGGER, MARTIN (2001/1927): Sein und Zeit. Max Niemeyer, Tübingen.

HONOLD, ALEXANDER (2011): Poetik der Anverwandlung in der ethnographischen Situation, in: Imitation – Assimilation – Transformation. ETH Zürich,

<http://www.iat.ethz.ch/research/projects/TeilprojektC> (15.07.2015)

HORSTER, DETLEF (2005): Niklas Luhmann. Was unsere Gesellschaft im Innersten zusammenhält, in: Hennigfeld, Jochem /

Jansohn, Heinz (Hg.): Philosophen der Gegenwart. Eine Einführung, Darmstadt: WBG, S. 179–197.

JONAS, HANS (1985): Werkzeug, Bild und Grab. Vom Transanimalischen im Menschen, in: Jonas, Hans (Hg.): Philosophische Untersuchungen und metaphysische Vermutungen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 34–49.

NIEGOT, ADRIAN (2014): Geltung und Gehalt. Geschichtlicher Gehalt von Musik als didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch Unterricht zur Geltung kommen kann. Diss. Phil. Essen, Ms.

ORGASS, STEFAN: Interdisziplinarität aus Sicht wissenschaftlicher Musikpädagogik, in: Krause-Benz, Martina / Orgass, Stefan (Hg.): Interdisziplinarität und Disziplinarität in musikbezogenen Perspektiven. Festschrift für Peter W. Schatt zum 65. Geburtstag, Hildesheim, Zürich, New York: Olms, S. 79–131.

REESE-SCHÄFER, Walter (2001): Niklas Luhmann zur Einführung, Hamburg: Junius.

RÖBKE, PETER: Warum das riskante Fach Musik mutige Lehrkräfte braucht, in: Diskussion Musikpädagogik Jg. 2014, Heft 63, S. 46–50.

RUSTEMEYER, DIRK (2006): Oszillationen. Kultursemiotische Perspektiven, Universität Witten: Königshausen & Neumann.

RUSTEMEYER, DIRK (2009): Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

RUSTEMEYER, DIRK (2013): Darstellung. Philosophie des Kinos, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

SCHATT, PETER W. (2014): Musikalische Bildung? Gesangs- und Instrumentalunterricht im Studium Lehramt Musik vor dem Hintergrund schulischer Realität, Norderstedt: Grin.

SCHLÄBITZ, NORBERT (2011): Abschied nehmen vom schönen Klang ... Die Bildungsmetapher. Plädoyer für eine kopernikanische Wende in der (Musik-)Pädagogik, in: Loritz, Martin D. / Becker, Andreas / Eberhard, Daniel M. / Fogt, Martin / Schlegelt, Clemes M. 156

(Hg.): Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag, Augsburg: Wißner, S. 68–93.

SCHRATZ, MICHAEL / STEINER-LÖFFLER, ULRIKE (1998): Die Lernende Schule. Ein neues Paradigma für die Schulentwicklung, in: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen,

http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/LernSch_012.pdf
(15.07.2015)