
Musikalisch-ästhetische Bildung in der Primarstufe – *Ein Theorieansatz ausgehend von Günther Anders’ musikphilosophischen Schriften*

Andrea Pühringer

Günther Anders’ *musikalische Situation* eignet sich als Ausgangspunkt für einen Theorieansatz musikalisch-ästhetischer Bildung in der Primarstufe und erweist sich auch in der Praxis als Kernstück des musikalisch-ästhetischen Bildungsprozesses. Zu dieser Erkenntnis gelangte ich durch meine intensive Auseinandersetzung mit Günther Anders’ musikphilosophischen Schriften im Rahmen meines PhD-Studiums. Der Weg dorthin kommt einer Spurensuche gleich.

Dabei nahm ich zum einen jene Schriften von 1924 bis 1930 in den Blick, die von Anders vor seinen philosophischen Untersuchungen musikalischer Situationen entstanden. Zum anderen versuchte ich diese Erkenntnisse mit Schriften anderer Wissenschaftler*innen in Verbindung zu bringen, um dem Phänomen der musikalischen Situation und dessen Rolle im Prozess musikalisch-ästhetischer Bildung in der Primarstufe mehrperspektivisch auf die Spur zu kommen.

Warum aber die Auseinandersetzung in diesem Zusammenhang mit einem musikphilosophischen Werk aus dem Jahr 1930? Hier möchte ich mich auf Buschkühle berufen, der sagt: „Die Frage nach dem, was an der Kunst zur Bildung taugt, ist angewiesen auf die Verständigung mit der Philosophie.“ (Buschkühle 2011, 9) Nun ist es in der Musikphilosophie so, dass weder von einer kontinuierlichen Denkentwicklung noch von einem Kanon von Texten oder Autor*innen gesprochen werden kann, wie Richard Klein in seiner Einführung in die Musikphilosophie darlegt (vgl. Klein 2014, 12). Aus diesem Grund wagte ich es, von einem Werk auszugehen, das vor rund 90 Jahren als Habilitationsschrift verfasst, aber erst vor etwa fünf Jahren veröffentlicht wurde.

Das musikphilosophische Werk Günther Anders’ eignet sich meiner Ansicht nach sehr gut dazu, um damit an die aktuellen Diskussionen musikalisch-ästhetischer Bildung anzuknüpfen, und insbesondere, um es für einen Theorieansatz, der Musikpädagogik als „Trans-Disziplin“ (Khittl 2017, 9) versteht, fruchtbar zu machen.

In der methodischen Herangehensweise wurden in erster Linie Texte als Forschungsmaterial herangezogen, weshalb zur Bearbeitung dieser Texte verschiedene Techniken der Textanalyse angewandt wurden, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

Günther Anders wurde 1902 in Breslau geboren und starb 1992 in Wien. Er kann – nicht zuletzt durch sein Hauptwerk „Die Antiquiertheit des Menschen“ – als einer der bedeutendsten Philosophen und Gesellschaftskritiker des 20. Jahrhunderts bezeichnet werden. Dass Anders, beeinflusst von Edmund Husserl und Martin Heidegger, auch musikphilosophische Schriften verfasste, war bis zu deren Veröffentlichung im März 2017 eher wenigen bekannt. Einzig Reinhard Ellensohn geht in seiner 2008 veröffentlichten Arbeit „Der andere Anders – Günther Anders als Musikphilosoph“ vertiefend auf Methode, Ansatzpunkte und Einflüsse von Anders’ Musikphilosophie ein (vgl. Ellensohn 2008, 29ff.). Als musikpädagogisch relevant greift Christoph Khittl 2014 als erster Anders’ Musikphilosophie auf. Im Jahr 2016 folgt eine Arbeit von Josephine Geisler, die sich in einigen Kapiteln auf den musikalischen Mitvollzug und den Bildungssinn des Musikhörens nach Anders bezieht.

Günther Anders versteht die musikalische Situation als eine kognitive Situation, die sich im Mitvollzug von Bewegungen äußert und dem Menschen auf Grund seiner *Umstimmbarkeit* eine seiner Dimensionen entbirgt und ihn darin transformiert. Diese Verwandelbarkeit ist von sich aus ein Offensein für Bewegungsarten, die sonst dem Menschen verschlossen sind. Was die Rolle der Musik innerhalb der Existenz ausmacht, kann das *In-der-Musik-etwas-erfahren* sein. Etwas, das nur in ihrem

Mitvollzug erfahren werden kann, da bestimmte Dimensionen der Existenz nur durch den Mitvollzug von Musik transparent werden (vgl. Anders 2017, 24ff.).

„Im Mitvollzug derartiger Bewegungen ist der Mensch nicht nur seiner formalen Zeitstruktur nach verändert, er ist völlig umgestimmt und verwandelt. [...] Nur auf Grund dieser Umstimmbarkeit ist auch jene Verwandlung möglich, die die musikalische Situation ausmacht. Diese Stimmungen sind nicht ‚nur‘ gelegentliche Attribute des Menschen, sondern Farben seines Seins. Als solche sind sie – ganz abgesehen von ihrer Funktion im Musikalischen – kognitiv: Selbsterfahrungen der Existenz [...]“ (Anders 2017, 68f.)

Dass diese Stimmungen Selbsterfahrungen der Existenz sind, verdeutlicht Anders beispielhaft anhand der Begriffe *Aufgelöstsein-in*, *Gelöstsein* und *Abgelöstsein-von*.

Aufgelöstsein-in, das ist die menschliche *Wirklichkeit* im Lauschen, das ein intensives konzentriertes *Bereitsein-für* und somit eine Indifferenz von Aktivität und Passivität darstellt (vgl. Anders 2017, 28ff.). Das eigentliche Medium des Lauschens ist jedoch die Stille, die in der *Pause* sowie am Anfang und am Ende eines Stückes greifbar wird. Das Lauschen ist zugleich Fernsinn und Nahsinn (vgl. ebd., 114ff.).

Gelöstsein sieht Anders als Verwandlungssituation, die im Singen, also in der menschlichen Stimme, *Wirklichkeit* besitzt. Auch das Instrument, das Musikinstrument, wird als Mittel zur Objektivierung und zugleich, wie die Stimme, als Erweiterung der Subjektivität betrachtet. Somit besteht hier eine Indifferenz von Objektivität und Subjektivität.

Abgelöstsein-von besitzt *Wirklichkeit* im Mitvollzug musikalischer Formen. Diese Art von Mitvollzug kann als von sich selbst abgelöst oder distanziert beschrieben werden. Anders verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff *Insein-in-Distanz* und meint damit eine Indifferenz von Distanz und Identität.

Ausgehend von Anders' Verständnis der musikalischen Situation ergibt sich für mich folgende Hypothese:

Menschen vielfältige Möglichkeiten zu geben oder ihnen zu erlauben, sich zu verwandeln – sich umzustimmen, um Musik als eine ihrer Dimensionen zu erkennen und in Musik etwas zu erfahren, was über sie hinausgeht –, ist die Voraussetzung, um musikalische-ästhetische Bildungsprozesse in Gang zu setzen.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie es überhaupt zu musikalischen Situationen kommen kann, welche Rolle diese im Prozess musikalisch-ästhetischer Bildung ganz allgemein einnehmen und wie der musikalische Bildungsbegriff aus dieser Perspektive eine *Entdidaktisierung* erfahren kann, die Musiklehrende zu Mitlernenden macht.

Wie kommt es also zu musikalischen Situationen? Laut Günther Anders finden musikalische Situationen in der Einheit von Mensch und Musik statt, d. h., dass Wahrnehmung bzw. Kommunikation in einem Bereich zwischen Subjekt und Objekt stattfindet. Ein Beispiel dafür ist das *abzielende Hinhören* auf etwas. Dazu bedarf es Aufmerksamkeit bzw. einer willensmäßigen Einstellung auf etwas. Voraussetzung für Aufmerksamkeit ist nach Anders wiederum Aufgeschlossenheit, was auch als Unvoreingenommenheit oder Offenheit bezeichnet werden kann. Diese Offenheit ist als Grundsituation des Menschen anzusehen, da dieser nicht auf eine bestimmte Welt festgelegt, sondern für vielfältige Zugänge offen ist (vgl. Anders 2017, 222ff.). Die Grundsituation des Menschen bezeichnet Anders auch als Freiheit bzw. *Weltfremdheit* und prägt in diesem Zusammenhang den Begriff *Insein-in-Distanz* (Anders 2018, 16). Nur durch dieses *Insein-in-Distanz* ist es dem Menschen überhaupt möglich, vieldimensionale Erfahrungen zu machen, also vieldimensionale Beziehungen zu unterschiedlichen Welten und somit auch zu musikalischen Welten herzustellen. Der Mensch ist nicht

fixiert auf die Welt, die er vorfindet. Diese Freiheit ermöglicht dem Menschen Handeln als menschliche Praxis sowie Anschauung – Theorie –, ästhetische Erfahrung und somit auch einen adäquaten Zugang zu Musik. Diese *Dividualität* des Menschen, von der Anders spricht, macht den Menschen also auch offen für unterschiedlichste musikalische Welten, die ihn zur nachträglichen Erkenntnis einladen. In dieser grundlegenden Möglichkeit musikalisch-ästhetischer Erfahrung liegt die Bedingung musikalisch-ästhetischer Bildung überhaupt.

Das Phänomen der musikalischen Situation, also das *In-der-Musik-sein*, kann somit als ganz zentral im Prozess musikalisch-ästhetischer Bildung angesehen werden. Im schulischen Musikunterricht bedarf es dazu neben der Initiierung musikalischer Situationen auch bestimmter Nachbereitungen, da eine musikalische Situation nicht automatisch zu musikalisch-ästhetischer Bildung führt. Musikalisch-ästhetische Erfahrung ist dafür unbedingt notwendig, wobei der Schritt von der musikalischen Situation hin zur musikalisch-ästhetischen Erfahrung etwas genauer betrachtet werden muss, bevor in einem nächsten Schritt gezeigt wird, wie es zu musikalisch-ästhetischer Bildung kommen kann.

Ich möchte mich Günther Anders' Verständnis der musikalischen Situation in „Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen“ (in: Anders 2017) als *In-Musik-etwas-erfahren* bzw. als *Selbsterfahrung der Existenz* auf eine Weise annähern, die zwischen *eine Erfahrung machen* und *eine Erfahrung haben* zu unterscheiden sucht.

Das *Eine-musikalisch-ästhetische-Erfahrung-machen* beginnt in der musikalischen Situation und setzt sich mit dem Herausgehen aus der musikalischen Situation fort in Form eines Reflexionsprozesses und individueller Sinn-Entschlüsselung. Erst dadurch entsteht im Anders'schen Sinne eine Beziehung zwischen Mensch und Musik und es kann davon gesprochen werden, musikalisch-ästhetische Erfahrung zu haben. Dieser Reflexionsprozess vermag nicht nur unterschiedlich abzulaufen, sondern er ist auch zeitlich offen. Davon, eine Erfahrung zu haben, kann jedenfalls erst gesprochen werden, wenn dieser Reflexionsprozess vorläufig abgeschlossen und der individuelle Sinn entschlüsselt ist. Diese musikalisch-ästhetische Erfahrung lässt sich durch jede weitere musikalische Situation ausweiten, ergänzen oder verändern, was zu mehr und mehr Mündigkeit im Bereich des Musikalisch-Ästhetischen und im Weiteren zu einer musikalisch-ästhetischen Bildung führt.

Um musikalisch-ästhetische Bildung in der Schule anzubahnen, müssen also regelmäßig musikalische Situationen initiiert werden, die in musikalisch-ästhetische Erfahrung münden. Im Zentrum der musikalischen Situation steht das *In-Musik-sein*, was jedoch nur möglich ist, wenn die Beteiligten aktiv und emotional in diese Situation involviert sind (vgl. Khittl 2016, 167). Werden den Schüler*innen also vielfältige Gelegenheiten gegeben, sich zu verwandeln – sich *umzustimmen*, um Musik als eine ihrer Dimensionen zu erkennen, wahrzunehmen und in ihr etwas anderes als sich selbst zu erfahren –, dann können musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Ob nun als Produktion oder Reproduktion, Lauschen oder Musizieren – in der musikalischen Situation findet ein *Tätig-sein* statt, das das Musikalische, also die Einheit von Mensch und Musik, betrifft. Ein Kategorisieren in Subjekt/Objekt oder aktiv/passiv ist in dieser Einheit nicht möglich. Die formale Zeitstruktur des Menschen in der musikalischen Situation ist verändert. Der Mensch befindet sich in einer seiner Dimensionen, die sich nur in Musik erfahren lässt. Diese existenzielle Selbsterfahrung von Umstimmung bzw. Verwandlung ist ein kognitiver Prozess, der nur durch die humane Fähigkeit der *Umstimmbarkeit* möglich ist und der dem Menschen die Möglichkeit gibt, musikalisch-ästhetische Welten nicht nur zu erfahren, sondern auch zu verändern, zu erschaffen und zu erhalten.

Ausgehend vom Grundrecht der freien Persönlichkeitsentfaltung fordert Wolfgang Klafki die Bildung aller Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten und Interessen (vgl. Klafki 2007, 54). Musik kann als ein Interessensgebiet und Musikalität als eine Fähigkeitsdimension des Menschen angesehen werden. Beides betrifft alle Menschen. Das *Musikalische* in jedem Menschen zu bilden, um sich selbstbestimmt, mitbestimmend, solidarisch und kritisch mit Musik auseinandersetzen zu können, gehört nach Klafki als Teilbereich der ästhetischen Bildung zur Allgemeinbildung. Als solche verlangt

musikalisch-ästhetische Bildung Offenheit für neue Lernprozesse durch musikalisch-ästhetische Erfahrungen und das Hinterfragen eigener Bedeutungsmuster und Erkenntnisse in einer Welt, die sich ständig – auch hinsichtlich Musik – wandelt. Indem es in musikalischen Situationen immer um das *Musikalische* geht, können diese als Kernstück im Prozess musikalisch-ästhetischer Bildung angesehen werden.

Im Rahmen des Musikunterrichts sind die Lehrenden dafür verantwortlich, regelmäßig offene und immer wieder neue Szenarien anzubieten, die vielfältige musikalische Handlungsmöglichkeiten generieren, die nicht instrumentell sind, sondern selbstzweckhaft, relational, reflexiv und für individuelle Zugänge empfänglich. Musikalisch-ästhetische Praxis meint dabei jede Art musikalischer Situation, bei der das, was klingt, ästhetisch wahrgenommen wird, wobei keine Abhängigkeit von Kunstwerken besteht. Da solche Situationen in einem sehr hohen Maß als selbstbildend angesehen werden können, ist die Rolle der Lehrperson in solchen Situationen selbst größtenteils die eines bzw. einer Mit-Lernenden. Die Lehrperson bietet jedoch eine Struktur an, innerhalb der prozesshafte Veränderungen der Beteiligten und der Inhalte stattfinden können, und eröffnet Räume, in denen reflektierte Wertungen mit Fokus auf das musikalisch-ästhetische Phänomen bzw. die Situation möglich sind und in denen von einer Sichtweise zu einer anderen gewechselt werden kann.

Dass sich Lehrende als Mit-Lernende verstehen, ist vor allem für Generalist*innen, wie es die Lehrer*innen in der Primarstufe im deutschsprachigen Raum überwiegend sind, von größter Bedeutung für deren Rollenverständnis. Eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Unterrichtsphilosophie ist allerdings unbedingt notwendig, um sich nicht unhinterfragt Autoritäten auszusetzen, die möglicherweise Unmündigkeit befördern, wie es beispielsweise beim für die Primarstufe immer wieder empfohlenen aufbauenden Musikunterricht, der ein hohes Maß an Anpassungsleistung erfordert, der Fall sein kann. Die Frage ist auch weniger, welchem Unterrichtskonzept oder welchen didaktischen Positionen zu folgen sei, als sich innerhalb des Konzeptdschungels zurecht zu finden und die Fähigkeit zu entwickeln, einzelne Konzepte, Methoden und Unterrichtswerke kritisch zu betrachten und für die jeweilige Unterrichtssituation individuell zur Anwendung zu bringen. In dieser Entscheidungsfreiheit liegt die eigentliche Herausforderung und damit Verantwortung der Lehrperson. Bildung im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit und damit zur Erfahrung ist jedenfalls, auch wenn es um Musik geht, wesentlich, um zu verhindern, dass Menschen in einer musikalischen Welt leben müssen, die nicht die ihre ist. *Die musikalische Situation als eine Weise der Selbstbestimmung des Menschen zu verstehen* – wie es Konrad Paul Liessmann (2020) im Gutachten zu meiner Dissertation (2020) so treffend auf den Punkt gebracht hat – ist somit besonders innerhalb des Lehramtsstudiums Primarstufe zu berücksichtigen.

Laut Jacques Rancière (2007, 19) geht es dabei nicht darum, *Gelehrte* zu erzeugen, sondern „emanzipierte und emanzipierende Menschen zu bilden“. Es geht darum, die Studierenden zu ermutigen, an sich selbst und somit auch an ihre Intelligenz zu glauben, ihnen zu zeigen, dass sie sich selbst etwas zutrauen dürfen. Nur so werden sie auch den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen auf eine Weise begegnen können, die die Emanzipation jedes einzelnen Individuums unterstützt und nicht eine bestimmte Art gesellschaftlicher Akteur*innen heranerzieht (vgl. Rancière 2007, 121): „Es würde für alle genügen zu lernen, sich als gleiche Menschen in einer Gesellschaft der Ungleichheit anzusehen. Das bedeutet, *sich zu emanzipieren*.“ (Rancière 2007, 155) So einfach, wie Rancière es darstellt, ist es in der Praxis natürlich nicht, doch sehe ich diese Einstellung als Grundvoraussetzung dafür, musikalische Situationen im schulischen Kontext zu ermöglichen, und zwar besonders dort, wo fachfremde Lehrpersonen Musik unterrichten.

Um musikalisch-ästhetische Bildung für alle Kinder und Jugendlichen in modernen Migrationsgesellschaften zu ermöglichen, ist es notwendig, Konzepte für die Herstellung musikalisch-ästhetischer Situationen im Rahmen des Musikunterrichts und auch im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts in der Primarstufe zu entwickeln. Empirische Perspektiven dabei im Blick zu haben, kann hilfreich sein, um auch auf einem theoretischen Weg realitätsbezogen zu bleiben.

Eine gute und umfangreiche theoretische Fundierung eines Forschungsgegenstandes erscheint für die Entwicklung empirisch angelegter Forschungsprojekte dennoch unverzichtbar.

Angesichts der Marginalisierung musikbezogener Fächer sollte die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit musikalisch-ästhetischer Bildung als Qualitätsmerkmal an allgemeinbildenden Schulen verstärkt in den Fokus von Universitäten, besonders von Musikuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen, rücken. Um nicht nur einer Marginalisierung entgegenzuwirken, sondern musikalisch-ästhetische Bildung an österreichischen Volksschulen weiterzuentwickeln, braucht es mehr Zusammenarbeit und Kooperation – zwischen einzelnen Pädagogischen Hochschulen in Österreich; zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Musikuniversitäten Österreichs – und zudem eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie außerhalb Österreichs mit dem Thema musikalisch-ästhetische Bildung in der Primarstufe umgegangen wird. Dieser und noch weiteren Fragen muss auf vielfältige und kritische Art und Weise auf den Grund gegangen werden.

Die musikalische Situation nach Günther Anders, das *In-Musik-sein*, dabei ins Zentrum dieser Betrachtungen zu stellen und somit eine Wende hin zu einem phänomenologischen Denken in der Musikpädagogik zu forcieren, kann besonders in Krisenzeiten, wie wir sie jetzt gerade erleben, sinnvoll sein. Denn einfach so im Klassenzimmer drauflos zu singen, ist mittlerweile alles andere als selbstverständlich, mitunter sogar untersagt. Gerade jetzt und besonders in der Primarstufe braucht es Ideen, Ansätze, Konzepte, Unterrichtswerke etc., die kein *Auf-unbestimmte-Zeit-in-Quarantäne-schicken* von musikalisch-ästhetischer Bildung zur Folge haben. Musikalisch-ästhetische Bildung in der Primarstufe könnte viel mehr bedeuten, als Kinderlieder rauf und runter zu singen. Die Differenzierung in unterschiedliche Situationstypen eröffnet eine Bandbreite an Möglichkeiten musikalisch-ästhetischer Praxis im Musikunterricht, was durch Anders' Auffassung von der Weltoffenheit bzw. Unfixiertheit des Menschen noch verstärkt wird. Eine als *Selbsterfahrung der Existenz* begriffene musikalische Situation braucht zudem nicht immer in ein didaktisches Gewand gehüllt werden. Gleichzeitig können aus dieser Perspektive musikalische Situationen auch von fachfremd Unterrichtenden initiiert werden, wenn sie sich als Mit-Lernende und die musikalische Situation als eine Weise der Selbstbestimmung verstehen.

Literaturverzeichnis

- Anders, G. (2017). Musikphilosophische Schriften. Texte und Dokumente. Herausgegeben von Reinhard Ellensohn. München: C. H. Beck.
- Anders, G. (2018). Die Weltfremdheit des Menschen. Schriften zur philosophischen Anthropologie. Herausgegeben von Christian Dries. München: C. H. Beck.
- Buschkühle, C.-P. (2011). Philosophische Fragen nach dem, was die Kunst bildet. In: Steffens, A. (Hrsg.). Selbst-Bildung. Die Perspektive der Anthropolästhetik. (S. 9-10). Oberhausen: Athena.
- Ellensohn, R. (2008). Der andere Anders. Günther Anders als Musikphilosoph. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Geisler, J. (2016). Tonwahrnehmung und Musikhören. Phänomenologische, hermeneutische und bildungsphilosophische Zugänge. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Hirsch, M. (2016). Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. Münster/New York: Waxmann.
- Khittl, C. (2014). „Gute“ Musik? In musikpädagogischen Kontexten? Phänomenologische Überlegungen zu einem situativen Musikbegriff – Essay zur Theorie der musikalischen Situation nach Günther Anders. In: Khittl, C. & Zöllner-Dressler, S. (Hrsg.). wissenschaftlich – pädagogisch – politisch. Festschrift für Arnold Werner-Jensen zum 70. Geburtstag. Heidelberger Hochschulschriften zur Musikpädagogik, Bd. 4, Jahrbuch 2013/14. (S. 17-251). Essen: Die Blaue Eule.
- Khittl, C. (2016). Die musikalische Situation und Aspekte einer ‚Musikdidaktik des Ereignishaften‘. In: Hirsch, M. (Hrsg.). Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. (S. 147-170). Münster/New York: Waxmann.
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klein, R. (2014). Musikphilosophie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Liessmann, K. P. (2020). Gutachten zur Dissertation „Die musikalische Situation nach Günther Anders als Ausgangspunkt eines Theorieansatzes musikalisch-ästhetischer Bildung in der Primarstufe“, eingereicht von Andrea Pühringer, M.A. MAS. Universität Wien.
- Pühringer, A. (2020). Die musikalische Situation nach Günther Anders als Ausgangspunkt eines Theorieansatzes musikalisch-ästhetischer Bildung in der Primarstufe. Wien: Dissertation, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
- Rancière, J. (2007). Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen.

Andrea Pühringer, M.A. MAS PhD: Hochschullehrperson im Fachbereich Musik am Institut für Elementar- und Primarbildung der PH Wien, Lehrbeauftragte im Department Informationstechnologie der FH Burgenland.
E-Mail: andrea.puehringer@phwien.ac.at