

Schatt, Peter W.

## "geschichtlich durch und durch"? Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das 'musikalische Material'

*Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 173-190. - (Musikpädagogische Forschung; 41)*



Quellenangabe/ Reference:

Schatt, Peter W.: "geschichtlich durch und durch"? Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das 'musikalische Material' - In: Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 173-190 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243384 - DOI: 10.25656/01:24338

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243384>

<https://doi.org/10.25656/01:24338>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, Friedrich Platz (Hrsg.)*

# MUSIKPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD VON REFLEXION UND INTERVENTION

MUSIC EDUCATION BETWEEN  
(SELF-)REFLECTIONS  
AND INTERVENTIONS

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 41

Proceedings of the 41st Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny,  
Friedrich Platz (Hrsg.)

# Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention

Music Education between  
(Self-)Reflections and Interventions



Waxmann 2021  
Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 41  
Research in Music Education, vol. 41**

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8309-4272-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9272-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Roger Stoddart, Münster

# Inhalt

Vorwort.....	9
Liste der Reviewerinnen und Reviewer .....	13
<i>Andreas Lehmann-Wermser</i> „... es kömmt drauf an ...“ .....	15
<i>Marlon G. Schneider</i> Concept Maps Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht .....	33
<i>Concept Maps</i> <i>The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning</i> <i>Prerequisites and Processes in Music Lessons</i>	
<i>Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen,</i> <i>Werner Jank &amp; Silke Schmid</i> Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung .....	53
<i>Change Management Processes in Music Teacher Training:</i> <i>Coherency and Professional Orientation</i>	
<i>Georg Brunner</i> Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie .....	73
<i>The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related</i> <i>University Teaching: An Exploratory Comparative Study</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung .....	91
<i>Assessing Future Music Teachers' Professional Competencies for the</i> <i>Evaluation of a Teacher Training Program</i>	

*Isolde Malmberg*

Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum –  
erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor\*in-  
Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. . . . . 113

*Music Making as a Developmental Task in School Internships –  
First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-  
Mentee Dynamics in Practical School Phases*

*Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld*

(Un-)Eindeutige Anregungen  
Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung  
von Prozessen des Musik-Erfindens . . . . . 135

*(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns  
of Instructors in School Composition Settings*

*Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,  
Matthias Krebs & Christian Rolle*

Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘: die ästhetische  
Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis . . . . . 155

*On ‘Inspiring’ and ‘Safe Places’: The Aesthetic Use of Place in  
Music-App Practices*

*Peter W. Schatt*

„geschichtlich durch und durch“?  
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer  
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘ . . . . . 173

*“geschichtlich durch und durch”? Considerations on Music Pedagogical  
Relevance of a Cultural Studies Perspective on the ‘Musical Material’*

*Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck*

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen –  
professionell, als Profession? . . . . . 191

*Teaching the ‘Musical Artist’ – Professionally, or as a profession?*

<i>Lina Oravec &amp; Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker</i> „Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender.“ Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory .....	213
<i>“Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time.” Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study</i>	
<i>Olivier Blanchard</i> „Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“ Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht .....	233
<i>“Students’ Songs” and “Teachers’ Songs”: Cultural Differences in Music Lessons</i>	
<i>Charlotte Lietzmann</i> Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge .....	251
<i>The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education</i>	
<i>Jürg Huber und Christoph Marty</i> Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen. ....	277
<i>The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews</i>	
<i>Stefan Orgass</i> Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion. ....	297
<i>Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection</i>	

Peter W. Schatt

**„geschichtlich durch und durch“?  
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer  
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das  
,musikalische Material‘**

*“geschichtlich durch und durch”? Considerations on Music  
Pedagogical Relevance of a Cultural Studies Perspective on the  
‘Musical Material’*

*Angeregt durch den musikpädagogisch rege rezipierten ‚material turn‘ der Kultursoziologie wird in diesem Beitrag nach der Relevanz des ‚musikalischen Materials‘ für musikpädagogisches Nachdenken und Handeln gefragt. Zur Beantwortung wird zunächst exemplarisch das Verständnis des Materialbegriffs in musikbezogenen und musikalischen Zusammenhängen entfaltet. Dann wird ein Anschluss an aktuelle kultursoziologische Einsichten hergestellt. In einem weiteren Schritt werden Perspektiven für einschlägige Bildung entfaltet, die abschließend in Anregungen für einen produktions- und rezeptionsdidaktisch ausgerichteten Musikunterricht münden.*

*Inspired by the ‘material turn’ in cultural sociology, which has been received by music pedagogues, this article asks about the relevance of ‘musical material’ for music pedagogical reflection and action. To answer this question, an understanding of the concept of material in exemplary music-related and musical contexts will first be developed. Then a connection to current socio-cultural insights will be established. In a further step, perspectives for relevant education are unfolded, which finally lead to suggestions for music lessons oriented towards production and reception didactics.*

„Farbe, Geschmack und Duft waren niemals wirklich, niemals ganz sie selbst und nichts als sie selbst. [...] Dieses Schwarz hier in seinem unregelmäßigen, lässigen Da-Sein ging weit über Sehen, Riechen, Schmecken hinaus. Aber dieses Überquellen wurde Verwirrung – und schließlich war es nichts mehr, weil es zuviel war.“  
(Sartre, 1963, S. 139)

Wie das vorstehende Zitat von Jean-Paul Sartre illustriert, ist Material niemals Material ‚an sich‘, sondern immer nicht nur Material für etwas, sondern vor allem für jemanden zu etwas: Mit Beton kann man Wolkenkratzer bauen oder Leichen verschwinden lassen, mit Hanf kann man Stricke für Hinrichtungen oder Skulpturen (wie Mrinalini Mukherjee<sup>1</sup>) knüpfen, mit Pappe kann man Kartons für den Versand von Dingen oder Wandreliefs (wie Robert Rauschenberg: *Bande de Sureté/Twin City/Nipples (Cardboard)*, 1971) herstellen. Ich möchte zu den diesbezüglich möglichen „stories“ des Materialbegriffs i. S. von W.J.T. Mitchell (Mitchell, 2001, S. 83, Hervorhebung im Original) – er verstand unter „stories“ Geschichten oder „Schichten, Ebenen, Stockwerke in einem vielstöckigen Gebäude, Erinnerungen und tote Relikte, die auf ihre Wiederbelebung warten“ (ebd.) – beitragen, indem ich mich mit dem ‚musikalischen Material‘ befasse.

Die folgenden Überlegungen wurden angeregt durch einige Vorträge im Rahmen der AMPF-Tagung 2018 in Würzburg (u. a. von Peter Klose: Klose, 2019) sowie die Lektüre der Tagungsdokumentation von 2017 (u. a. Godau, 2018). Insgesamt schien mir, als werde statt wie einst die historische Musikwissenschaft und später die Musikpsychologie verstärkt eine andere Bezugswissenschaft für die musikpädagogische Forschung ins Spiel gebracht: die Kultursoziologie. Im Zuge des ‚material turn‘, der diese seit einiger Zeit in hohem Maße bestimmt, richteten mehrere Beiträge die Aufmerksamkeit auf die ‚Dinge‘ bzw. ‚Materialien‘ des Musikunterrichts. Aktuell fragt z. B. eine Untersuchung musikalischer „Erfahrungs- und Lernprozesse“ nach der „Verwendung von Musik-apps auf Smartphones für kreative und produktive ästhetische Gestaltungsprozesse“ im Rahmen einer „Interaktion“ zwischen Musik, Ding und Mensch (Ahner, 2019, S. 1).

Ich stellte mir – insbesondere in Anbetracht der anhaltenden Aktualität produktionsdidaktischer Überlegungen – die Frage, ob im Rahmen einer kulturwissenschaftlich orientierten Musikpädagogik neben den physischen Gegenständen nicht auch dasjenige wieder oder mehr – möglicherweise auch eine andere – Aufmerksamkeit verdiene, was als das ‚musikalische Material‘ bzw. ‚Material der Musik‘ oder aber als ‚Materialität von Musik‘ bezeichnet wurde und wird.<sup>2</sup> Musikpädagogisch relevanter Hintergrund dieser Frage ist mein Verständnis des musikalischen Materialbegriffs, das über das physikalisch Beschreibbare und die

1 Ausstellung 2019 im MET Breuer, New York

2 Danach fragte ich per Mail auch Peter Klose. Ich danke ihm für die anregende Korrespondenz.

positivistisch fasslichen „Ordnungssysteme musikalischer Strukturen“ (Kernlehrplan, 2019, S. 15) dadurch weit hinausgeht, dass es in der Tradition Adornos – die freilich stark zu modifizieren ist – das ‚Material‘ immer im Zusammenhang mit seinem sozial bzw. kulturell verankerten Gebrauch sieht. Bestärkt wird dieses Verständnis durch die unlängst von Melanie Unseld vertretene Auffassung: „Im Reden über die Musik spielt das Materiale eine erhebliche (wenngleich nicht immer explizierte) Rolle“, sodass „Denken über Musik und die Frage der Materialität von Musik“ in einem engen Wechselverhältnis stünden (Unseld, 2018, S. 25).

Ich beantwortete daher die Frage, ob das ‚musikalische Material‘ Beachtung verdiene, mit „Ja“ – wie übrigens auch die Diskutanten der erst kürzlich veröffentlichten *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik* von 2011/12 (Schlothfeldt & Vandr , 2018) – und lege im Folgenden das Ergebnis meiner Studien bzw. Überlegungen dar. Dabei befasse ich mich zunächst in zwei Schritten exemplarisch mit dem höchst unterschiedlichen Verständnis des Materialbegriffs in musikbezogenen kulturellen Zusammenhängen (1. und 2.), stelle dann einen Anschluss an aktuelle kultursoziologische Einsichten her (3.), entfalte in einem weiteren Schritt Perspektiven für einschlägige Bildung (4.) und lasse diese abschließend in Anregungen für einen produktions- und rezeptionsdidaktisch ausgerichteten Musikunterricht münden (5.). Insgesamt geht es mir darum, gegenüber einem gegenständlich-objekthaften Materialverst ndnis, welches im Zuge des ‚material turn‘ dazu tendiert, musikalisches Material quasi als eine Ansammlung von Dingen zu betrachten, an denen man sich bedienen und die man unter Anwendung bestimmter Techniken zu Musiken ‚komponieren‘ kann (z. B. Wallbaum, 2020), einen Materialbegriff in Erinnerung und – in abgewandelter Form – zu neuer Geltung zu bringen, der einen für das Material konstitutiven Bezug zwischen diesem und den praktizierenden Subjekten mit ihrer Erfahrung, Kultur und Sozialität sieht, das ‚Material‘ also als geistig immer schon formatiert und immer wieder aufs Neue zu formatieren auffasst.

## 1. Zum Gebrauch des Materialbegriffs im Zusammenhang mit Musik

Zwei diametral unterschiedliche, aber für die Differenzen repräsentative und typische Begriffe des ‚musikalischen Materials‘ lassen sich exemplarisch an den Ausführungen einer bedeutenden, wegweisenden Musikp dagogin einerseits, den einschlägigen Äußerungen eines für die Musikpädagogik lange Zeit maßgeblichen Kultursoziologen andererseits zeigen: an den Ausführungen Sigrid Abel-Struths und Theodor W. Adornos. Es wäre zu klären, ob Abel-Struth tatsächlich weder die *Philosophie der neuen Musik* (1949) noch die * sthetische Theorie* (1969) Adornos zur Kenntnis genommen hatte, bevor sie ihren *Grundriß der Musikpädagogik* (1985) verfasste<sup>3</sup>, oder ob sie mit der Vernachlässigung dieser beiden

---

3 Beide Titel werden im Literaturverzeichnis in der Tat nicht erwähnt.

zentralen Schriften eine – ebenfalls noch zu klärende – Absicht verfolgte.<sup>4</sup> Festzuhalten ist, dass ihr Begriff des ‚musikalischen Materials‘ sich unkommentiert von dem Adornos grundsätzlich unterscheidet. Für sie bestand das ‚musikalische Material‘ aus fertigen Ergebnissen kompositorischer Praxis, aus komponierten Stücken – möglichen ‚Gegenständen‘ des Musikunterrichts. Dies geht aus ihrer Feststellung hervor, dass „im Bereich der Bezüge zwischen Musik-Lernen und dem musikalischen Material, *der Musik selbst*, die Ansatzmöglichkeit für genuin musikpädagogische Fragestellungen“ lägen. Obwohl „dieses Material, *die Musik*, die Eigenart allen Musik-Lernens“ begründe, seien die „Klärungen der Lernbedingungen [...], die im musikalischen Material selbst liegen“, noch defizitär (Abel-Struth, 1985, S. 184, Hervorhebung PWS). Dass ‚Musik‘ und ‚musikalisches Material‘ für sie synonym waren, wird auch aus den diesbezüglichen Forschungen, die sie erwähnt, deutlich: Es handelt sich ausschließlich um Untersuchungen zu den Bedingungen der Zugänglichkeit von bestehender Musik. Aus der Tatsache indessen, dass diese u.a. die Relation zwischen Bekanntheitsgrad einer Musik und Differenzierungsfähigkeit, zwischen Bekanntheit und Wohlgefallen bzw. Aufgeschlossenheit z. B. gegenüber Neuer Musik betrafen, also die „individuelle Konstitution“ als verantwortlich für die „Bereitschaft für bestimmte musikalische Materialien“ (ebd.) annahmen, wird deutlich, dass die Bedingungen für Musik-Lernen schon damals zwar nicht allein in Musik bzw. im ‚musikalischen Material‘ verortet wurden, sondern auch in den Konditionen der Subjekte bzw. in deren Relation zur jeweiligen Musik, vor allem aber oder zumindest in demselben Maße doch in der in Rede stehenden Musik.

Vor dem Hintergrund einer subjektzentrierten Wende der Musikdidaktik, die Voraussetzungen für Lernen und Lehren wie auch für Bildung nicht mehr in den Gegebenheiten der ‚Objektwelt‘ sucht, sondern in den Möglichkeiten, Anliegen und Fertigkeiten der Subjekte, scheint es geboten, nach Bedingungen für Lernen, möglicherweise gar für Bildung, nicht im ‚Material‘ zu suchen, sofern man es so versteht wie einst Sigrid Abel-Struth.<sup>5</sup> Ein anderes Materialverständnis allerdings dürfte geeignet sein, die musikpädagogische Relevanz des Blicks auf das ‚musikalische Material‘ zu zeigen und es zugleich sinnvoll und zukunftsweisend im Rahmen des ‚material turn‘ zu verorten.

Folgt man Theodor W. Adorno, so hätte das einschlägige Kapitel im *Grundriß* „Lernbedingungen in Musik“ heißen müssen statt „Lernbedingungen im musika-

---

4 Denkbar wäre, dass sie diese beiden Schriften ausblendete, weil sie sich nicht explizit mit Musik-Lernen und -Lehren sowie mit Musikunterricht befassen, sondern ihr Hauptaugenmerk auf die Relevanz von Kunst für menschliche Kultur und Bildung richten.

5 Freilich ist dann auch zu überlegen, ob die Hinwendung zu den ‚Dingen‘ im Zuge des ‚material turn‘ nicht eine erneute Wende darstellt, indem sie die Gegenstände des Unterrichts mehr als die damit agierenden Subjekte in ihrer sozialpsychologisch fasslichen Dimensioniertheit in den Blick nimmt.

lischen Material“. Adorno nämlich unterschied zwischen Musik, deren „Inhalt“ alles sei, „was geschieht, Teilereignisse, Motive, Themen, Verarbeitungen: wechselnde Situationen [...], alles, was in der Zeit stattfindet“ (Adorno 1969/1998, S. 222), und dem (nicht nur musikalischen) ‚Material‘: Dieses sei, „womit die Künstler schalten: was an Worten, Farben, Klängen [...] bis zu je entwickelten Verfahrensweisen fürs Ganze ihnen sich darbietet [...]; also alles ihnen Gegenüber tretende, worüber sie zu entscheiden haben“ (ebd.). In Abgrenzung von einem Begriff des musikalischen Materials, der dieses physikalisch oder aber „allenfalls tonpsychologisch definiert, als Inbegriff der je für den Komponisten verfügbaren Klänge“ (Adorno, 1949/1998, S. 38), vertrat Adorno die Auffassung, dass „das ‚Material‘ selber sedimentierter Geist, ein gesellschaftlich, durchs Bewußtsein hindurch Präformiertes ist. Als ihrer selbst vergessene, vormalige Subjektivität hat solcher objektive Geist des Materials seine eigenen Bewegungsgesetze. Desselben Ursprungs wie der gesellschaftliche Prozeß und stets wieder von dessen Spuren durchsetzt, verläuft, was bloße Selbstbewegung des Materials dünkt, im gleichen Sinne wie die reale Gesellschaft, wo noch beide nichts mehr voneinander wissen und sich gegenseitig befehlen“ (ebd., S. 39–40). Insofern sei von dem „abstrakt verfügbaren Material [...] nur äußerst wenig konkret, also ohne mit dem Stand des Geistes zu kollidieren, verwendbar. Material ist auch dann kein Naturmaterial, wenn es den Künstlern als solches sich präsentiert, sondern geschichtlich durch und durch“ (Adorno, 1969/1998, S. 223).

Indem Adorno dem musikalischen Material eine eigene Handlungsfähigkeit zuweist, formuliert er seine Überlegungen in der Sprache des Mythos (Schatt, 2008). Er ging dabei so weit, zu behaupten, dass „Forderungen [...] vom Material ans Subjekt ergehen“ (Adorno, 1949/1998, S. 39) und dass reflektierte Künstler „den Zwang des Materials und zu spezifischem Material [...], der in den Verfahrensweisen und ihrem Fortschritt waltet“ (Adorno, 1969/1998, S. 222), zu beachten hätten. Da aber die „Selbstbewegung“ als Schein ausgewiesen und deren Bindung an den „gesellschaftlichen Prozess“ herausgestellt wird (Adorno, 1949/1998, S. 39–40, s. o.), sind diese Gedanken inhaltlich durchaus anschlussfähig mit neueren praxeologischen Überlegungen, in deren Rahmen die ‚Dinge‘ – und damit auch jedwedes Material – nicht ohne den Zusammenhang der darauf gerichteten, sozial fundierten und kulturell verantworteten Praktik gesehen werden können. Auf diesen Zusammenhang werde ich später eingehen, ohne indessen in diesem Rahmen klären zu können, inwieweit man dabei von Adornos Verpflichtung auf „große Meta-Erzählungen“ wie die der Teleologie des Geistes und der fortschreitenden Emanzipation des Menschen (Welsch, 1997, S. 32) wird absehen müssen.

Eine dritte – und ganz andere – Vorstellung von der Materialität von Musik wurde seit geraumer Zeit als „sonischer Materialismus“ im Rahmen von „*Sound Studies*“ entfaltet (Schulze, 2016, S. 413; Hervorhebung im Original). Dabei wird die Wirklichkeit von Musik weder als komponierte Gegenständlichkeit noch als Entfaltung gedanklich-konzeptioneller Vorstellungen, sondern als eine materielle Dimensionierung sinnlicher Wahrnehmung aufgefasst. „Klang und Hören“

werden dabei als „ein sensorisches Erleben materieller Art“ untersucht (ebd.). Begründet wird diese Auffassung musikalischer Materialität dadurch, dass einerseits die Hervorbringung von Klängen an Materialien gebunden ist, sodass die materielle Ursache des Klangs seine hörbaren Eigenschaften zumindest mitbestimmt, dass andererseits das Hören insoweit „materiell situiert ist“ (ebd., S. 417), wie es mit dem Leib des hörenden Menschen zusammenhängt und diesen dadurch an die „leiblich einhüllenden“ Momente des Klangs bindet (ebd.). Während Ersteres sich exemplarisch in der oft gepflegten Rede von Sängerinnen und Sängern von ihrem ‚Material‘ widerspiegelt – mit der weniger die physischen Elemente von Stimmbändern und Resonanzräumen gemeint sind als vielmehr die tönende Konkretisierung deren leiblich-organischen Zusammenwirkens (Schützeichel, 2016) – oder sich z. B. am Unterschied zwischen den Klängen von Blockflöten aus Plastik, Rosenholz oder Elfenbein festmachen lässt, dürfte für den letztgenannten Vorgang Richard Wagners Isolde eine überzeugende Kronzeugin sein, wenn sie sich gegen Ende ihres „Liebestods“ wünscht,

„...in des Wonnemeeres  
wogendem Schwall,  
in der Duftwellen  
tönendem Schall,  
in des Weltatems  
wehendem All“

– nämlich in der Musik, die sie virtuell als eine Entäußerung des toten Tristan wie auch real als konkret hörbare Musik Wagners umgibt –, zu „ertrinken“ und zu „versinken“.

Wenn auch „materielle Klangumgebungen sowie bestimmte leibliche Hörhaltungen“ (Schulze, 2016, S. 429) den Gegenstand der *Sound Studies* ausmachen, bleibt unbestritten, dass die Grundlage des Untersuchten durch Komponieren und Reproduzieren entsteht. Freilich geht es bei den einschlägigen Studien nicht um das ‚musikalische Material‘ i. S. Adornos – also dasjenige, woraus Musik produziert wird –, sondern um das erklingende Produzierte: um Musik ‚als‘ Material – ähnlich wie bei Abel-Struth, wenn auch in einem ganz anderen, immer direkt auch auf den Menschen bezogenen Deutungszusammenhang. Es wird zu diskutieren sein, ob die hier bezeichnete ‚Materialität des Klangs‘ zwar substanziell für das Erleben von Musik ist – Christoph Richters Vorstellung von der „Verkörperung“ in und durch Musik zielte in diese Richtung (Richter, 1987, S. 92–113) –, aber als akzidentell für deren ästhetische Eigenart angesehen werden muss. Die Antwort darauf wird relevant für eine pädagogische Perspektivierung sein.

## 2. Zur Kulturalität des ‚musikalischen Materials‘

Freilich ist das als Musik Komponierte und Reproduzierte nicht ohne Weiteres ein Objekt, sondern primär ein zeitliches Phänomen. Gleichwohl ist sie etwas, was im Rahmen sozialer Praktiken konstituiert wird – das stellte bekanntlich schon 1998 Hermann J. Kaiser fest: „Musik(en) sind einzig und allein als Formen unterschiedlicher, z.T. auch divergierender und sogar kontroverser Praxen existent“ (Kaiser, 1998, S. 107). Christian Grüny traf zwar auch die Feststellung, dass „Musik kein Ding [sei]“, betonte aber, dass sie „eine doppelte Identität“ aufweise, nämlich „als Prozeß bzw. Tätigkeit und als Ding oder Gegenstand“ (Grüny, 2014, S. 340). Allerdings bleibt die Frage, *als was* Musik sich im Rahmen dieser Praktiken, Tätigkeiten oder Prozesse dem Menschen darstellt – eine Frage, die insbesondere gerechtfertigt ist, wenn zutrifft, dass Musik dinghaften Charakter annehmen kann, wobei die Eigenart ihrer ‚Dinghaftigkeit‘ noch herauszustellen ist.

Als greifbares, materielles Gegenüber scheint sie sich dem Menschen beim Vorgang der Niederschrift zu konfigurieren bzw. konfiguriert zu werden. In der auf Papier oder mit elektronischen Mitteln mit unveränderlicher Tinte oder anderen Schreibmaterialien – später im Druck – festgehaltenen Schriftlichkeit wird der musikalischen Vorstellung Materialität zugeeignet insofern, als sie zum wiederholbaren, rezipierbaren – auch zerstörbaren – ‚Gegenstand‘ wird, der dem Menschen ‚gegen(über)steht‘. Was dabei ebenso sichtbar wie greifbar wird und Musik für weitere Handlungen verfügbar macht, ist jedoch nicht identisch mit dem eigentlich Musikalischen, weder der Vorstellung noch dem Erklingenden, sondern dessen vergegenständlichten Substrat. Allerdings kann sich eine intendierte ‚Räumlichkeit‘ mit Gegenstandscharakter eines musikalischen Vorgangs bzw. Ereignisses nicht nur im Notenbild zeigen (ein Beispiel dafür wäre György Ligetis *Atmosphères*), sondern auch im Klang entfalten: ‚Volumen gewinnen‘, ‚Texturen aufweisen‘, ‚Höhen‘ und ‚Tiefen‘ sind nicht einfach assoziierte Raumbegriffe, sondern Beschreibungen leiblichen Musikerlebens.

Dieses wiederum kann natürlich auch auf all jene Musik bezogen werden, die nicht im Zusammenhang mit einer Schriftkultur steht bzw. die überhaupt nicht notiert, sondern mehr oder weniger frei improvisiert bzw. auf der Basis oraler Traditionen hervorgebracht wird, denn derartige Beschreibungen hängen mit dem tönenden Etwas zusammen, das wir ‚Musik‘ nennen. Sie lassen sich zwar an einem Notentext festmachen, sofern ein solcher vorhanden ist, sind aber z.B. auch an leiblich-gestischen bzw. mimischen Bewegungen von Improvisierenden, Dirigent\*innen, Tänzer\*innen und Zuhörenden erkennbar. Insofern bezeichnen die genannten Raumbegriffe, folgt man Ulrich Pothast, keine materialen Eigenschaften von Musik, sondern sie sind Beschreibungen des Erlebens musikalischer Bedeutung. Solche objektbezogenen Beschreibungen erfüllen eine „Stellvertreter- oder Darstellungsfunktion unseres Erlebens“. Dabei werden allerdings „Teile des Erlebens als Gegenstände oder Quasi-Gegenstände der eigenen Person fast buchstäblich gegenübergestellt“ (Pothast, 2012, S. 80), sodass die vorgestell-

ten Inhalte letztlich als materiell formatierte Produkte subjektiver, gleichwohl kulturell eingebetteter Erfahrung aufgefasst werden können. Insofern sind ‚Dinghaftigkeit‘, ‚Gegenständlichkeit‘, ‚Inhaltlichkeit‘ oder ‚Räumlichkeit‘ weder aus phänomenologischer noch aus konstruktivistischer Sicht eine Eigenart der Musik – obwohl sie von ihr bzw. ihrer Vorstellung veranlasst werden –, sondern eine Sache musikbezogenen Denkens: z. B. im Rahmen einer „imaginativen Einstellung“ (Seel, 1996, S. 237–240; Rolle, 1999, S. 102–103; Schatt, 2011a, S. 42) beim Hören oder beim Erfinden von Musik. So konstatierte Arnold Schönberg: „Die Musik ist eine Kunst, die sich in der Zeit abspielt. Aber die Vorstellung (Vision – Anschauung – inneres Hören) des Kunstwerks beim Komponisten ist davon unabhängig, die Zeit wird als Raum gesehen. Beim Niederschreiben wird der Raum in die Zeit umgeklappt“ (zit. nach de la Motte-Haber, 1990, S. 30).

Jan Brueghel d. Ä. (1568–1625) hat die Eigenart musikbezogener Imaginationen in seinem Gemälde *Das Gehör* (1617/18) überzeugend anschaulich werden lassen (vgl. Schatt, 2008, S. 19–21). Die Gegenstände der Klanghervorbringung und das Gegenständliche der Praktiken des Musizierens, die er zeigt, sind ebenso wie die Lebewesen, die in dem Gemälde diese Praktiken ausüben, materialisierte Allegorien, Symbole oder andere Formen der Darstellung eines letztlich immateriellen Etwas, das im Dargestellten zwar seine Ursache und seinen Rückhalt, nicht aber seinen wesentlichen Gehalt hat. Dieser – nämlich das durch Hören Vorstellbare – kann nur durch menschliche Praktik lebendig werden. Insofern ist es an musikalischer Materialität nicht das materielle Produkt, das zählt, sondern das gedankliche Konzept der Konfiguration von Bedeutungen, das in tönender – bisweilen auch stiller – Form in den kulturellen Raum interaktiver und kommunikativer Aushandlung von Geltungsansprüchen gestellt wird (vgl. Schatt, 2017, S. 191).

Dass der Kunstcharakter eines Werks nicht am gegenständlichen Material haftet, sondern an dem, was diesem an Bedeutung, Bedeutsamkeit und Relevanz abgewonnen bzw. zugeschrieben wird, zeigt sich einleuchtend am Fall der Selbsterstörung eines Kunstwerks des Straßenkünstlers Banksy, dessen Preis nach der Zerstörung sogar noch anstieg (vgl. Rühle & Weissmüller, 2018): Das gegenständliche Objekt, das – zumindest primär – als Anlass erscheint, Bedeutungen zu konstituieren, ohne indessen, wie Jaques Derrida schon 1967 konstatierte, in diesen aufzugehen – erinnert sei an seinen Begriff der „surabondance“ (Derrida, 1967/1994, S. 425; vgl. Wagner, 2001/2010) –, erscheint als sekundär gegenüber der Idee, der es sich verdankt, und diese wird zum künstlerischen ‚Material‘, indem ihr durch die Zerstörung des Objekts neue Bedeutungen zugeordnet werden können.

Als Beispiel aus der Musik – und zugleich als Beispiel dafür, dass zumindest in letzter Instanz bei der Produktion nicht die „Ordnungssysteme musikalischer Strukturen“ (Richtlinien, s. o.) zählen, sondern das ‚ästhetische Ohr‘ des Komponisten ausschlaggebend ist – sei an Karlheinz Stockhausen erinnert: Zum einen hat er nicht selten seine sorgfältig geplanten Konstruktionskonzepte im Zuge der ästhetischen Produktion umgeworfen (z. B. bei *Kontakte* (Schatt, 1988), oder bei

*Mixtur* (Schatt, 1995)); zum anderen waren zur Zeit der Arbeit mit realen Tonbandschnipseln nicht diese, sondern dasjenige, was sie enthielten und was daraus zu machen war, relevant.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen fällt es schwer, den Materialbegriff zu teilen, den Gunnar Hindrichs entfaltet. Seine Vorstellungen vom ‚musikalischen Material‘ nehmen ihren „Ausgang von einem allgemeinen Kennzeichen des Werkseins“ (Hindrichs, 2014, S. 36) und zielen auf einen distinkten Materialbegriff, „der Musik als ein Objekt beschreibt, das auf einen bestimmten ‚Idealtypus‘ eingegrenzt werden kann“ (Unsel, 2018, S. 24). Kritik an diesem Materialbegriff übte u. a. bereits Laurenz Lütteken, der ihn als „nur einen klar begrenzten Ausschnitt aus der musikalischen Wirklichkeit“ bezeichnete (Lütteken, 2014, S. 10).

Indessen ist festzuhalten, dass weder der Hindrichs’sche ‚Idealtypus‘ von Musik noch dasjenige, was Adorno als ‚musikalisches Material‘ bezeichnete, physisch existent, sondern eine ästhetische Fiktion ist, gewachsen auf historischer Überlieferung und bewährt in jeweils aktueller Geltung. Wenn deren ‚Stand‘ der jeweilige geschichtliche Stand des Materials sein soll – der nach Carl Dahlhaus nichts anderes ist „als der Inbegriff der Spuren früherer Werke in den Tonzusammenhängen, in denen sich das musikalische Denken eines Komponisten bewegt“ (Dahlhaus, 1978, S. 338) –, so ist dieser ‚Stand‘ eben nicht ‚objektiv‘, sondern zwar sozial vermittelt, aber kontingent, da er von den Subjekten abhängt, die ‚Komposition‘ praktizieren oder sich mit den Ergebnissen reproduzierend, hörend oder nachdenkend auseinandersetzen. Dasjenige aber, was dabei ‚inbegriffen‘ wird, ist das nur gedanklich fassliche, beschreibbare Substrat dessen, worauf die Regeln des Gebrauchs der ‚Tonzusammenhänge‘ und die Bedingungen deren Geltung sich beziehen. Diese bestehen in den gesellschaftlich anerkannten und mehr oder weniger ausgesprochenen Maßgaben der Produktion dessen, was als Musik anerkannt wird: in der Regel – und nicht nur im Falle von Kunstmusik – in den Kategorien Originalität und Authentizität in Auseinandersetzung mit der Tradition und der Positionierung in der Gegenwart (Schatt, 2011b). Während Authentizität eine soziale Kategorie ist, bei der es um die Anerkennung des Einzelnen in Relation zu Anderen geht, handelt es sich bei Originalität um eine historische Kategorie, bei der es um Unterscheidung und Innovation geht. Und in dem Maße, wie die Geltung des ‚musikalischen Materials‘ diesen – oder bei anderer Musik anderen – Kriterien unterworfen sein soll, ist es in der Tat „geschichtlich durch und durch“, da zumindest seine Funktion bzw. Brauchbarkeit für die Produktion von Originellem notwendigerweise einem geschichtlichen Wandel unterliegt. Problematisch bleibt der Adorno’sche Materialbegriff insofern, als er dem ‚musikalischen Material‘ den ‚sedimentierten Geist‘, die Geschichtlichkeit, als substanzielle Qualität zuschreibt.

Folgt man Carl Dahlhaus, so hängen Musik und Material eben doch enger zusammen als Adorno es mit seiner oben erwähnten Unterscheidung herausstellte. Materialität nämlich gewinnt Musik insofern, als sie zum „Gegenstand, über den Wissen hergestellt werden soll“ werden kann, indem man sie u. a. „danach be-

fragt, wie Ding und Dinggebrauch zusammenhängen“ (Buyken, Herzfeld-Schild & Unseld, 2019, S. 148). Wird dieses auf sie zurückprojiziert, wird sie selbst zu einem „Wissens-Speicher“ (ebd., S. 147), in dem alles aufbewahrt ist, was zum Musikalisch-Materiellen wie auch zum Sozialen gehört: Es ist ein Feld zwischen „Zeichen, Notation, Schrift, [...] physikalischen Phänomenen, Artefakten, Räumen“, zu denen „die unterschiedlichen Praktiken des Dinggebrauchs“ mit seinen „Bedeutungsambiguitäten und die damit verbundenen Grenzen der Deutbarkeit“ gehören (ebd., S. 150). Zu diesen Praktiken, die „habituell von sozial- und kulturhistorischen Entwicklungen abhängig und dementsprechend veränderlich sind“ (ebd., S. 151), gehören nicht nur die Bereiche der Musikproduktion und -reproduktion, sondern auch die Rezeption und Erinnerung sowie „emotionale Praktiken, diskursive Praktiken, Verkörperungspraktiken usw.“ (ebd.). Sofern das ‚musikalische Material‘ aber als Substrat aus diesem Gebrauch und seinen Hintergründen aufgefasst werden kann, kann es ebenfalls als ein „Wissens-Speicher“ gelten: ein Speicher, der nicht nur von der einschlägigen Fachwelt, sondern auch von allen anderen, die sich mit Musik befassen, generiert, verdichtet und kommuniziert wird.

Aus heutiger Sicht erscheinen der ‚Geist‘ und dessen ‚Historizität‘ als eine Funktion von sozial generierten Bedeutungen, die in steter Bewegung sind bzw. legitimer Weise gebracht werden können (vgl. auch die Ausführungen zur „Polyvalenz“ des Musikalischen bei Samida, Eggert & Hahn, 2014, S. 28). Insofern hat das Material keine „immanenten Implikationen“ (Matthias Handschick mündlich in Schlothfeldt & Vandr , 2018, S. 42); impliziert wird nichts durch das Material, sondern allenfalls etwas durch dessen vormaligen Gebrauch sowie die Kenntnis und die Einschätzung, die Menschen diesbezüglich gewonnen haben. Als ‚Implikation‘ wäre nur jenes leibliche Erleben aufzufassen, das mit der Wahrnehmung auch des ‚Materials‘ in seiner Klanglichkeit unweigerlich verbunden und von seiner Erscheinungsweise zwar zu unterscheiden, aber nicht zu trennen ist. Freilich ist und bleibt dies kontingent wie jedes kulturelle Phänomen. Gehalt, Sinn, Originalität und Authentizität sind demnach keine festgeschriebenen Normen, sondern Orientierungen für die kommunikativen und interaktiven Prozesse des Aushandelns von Geltung als Aspekte eines immer möglichen und oft notwendigen „ sthetischen Streits“ (Rolle, 1999, S. 111–119).

### 3. Kulturelle Konditionierung

Eine kulturwissenschaftliche Perspektive unterscheidet sich von anderen Betrachtungsweisen dadurch, dass sie die Verknüpfung zwischen Objekten und Menschen bei der „Herstellung von ‚Artefakten‘ und ‚Sinn‘“ in den Blick nimmt und dabei nach Orientierungen, Ordnungen und Regeln und dem diesbezüglichen Wissen und seinen Transformationen fragt (Böhme, 2012, S. 34–35). Dabei gerät die Eigenart der Phänomene in Zusammenhang mit den Konstitutionsbe-

dingungen und -weisen menschlichen Handelns und somit das Immaterielle am Material ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Die Immaterialität dessen, was Adorno als ‚Material‘ bezeichnete, zugleich der Nexus zwischen kulturell – nämlich historisch, sozial und ästhetisch – verankerter und ausgerichteter Praktik und Material leuchtet unmittelbar ein, wenn man sich mit den Arbeiten des ghanaischen Künstlers El Anatsui auseinandersetzt. Indem er Kronkorken und andere Flaschenverschlüsse sammelt, glättet, aneinanderflieht und zu riesigen hängenden Wandskulpturen mit textiler Anmutung verbindet, transformiert er die Materialien so, dass sie neue Bedeutungen generieren können. Die Flaschenverschlüsse waren nämlich nicht nur Teile von Gebrauchsgegenständen, sondern dienten als Verschluss für die Spirituosen, die zu Zeiten transatlantischen Sklavenhandels von den Europäern als Zahlungsmittel nach Afrika gebracht wurden und damit als Mittel der Unterdrückung bzw. Ausbeutung fungierten. Die daraus neu geschaffenen Kunstwerke legen bei aller schillernder Farbigkeit und Transparenz durch ihre körperliche Eindrücklichkeit und ihren geradezu triumphalen Charakter den Gedanken einer menschlichen Gemeinschaft nahe, die durch ästhetisch geleitete Arbeit Subjektivitäten miteinander verbindet. Aus der Tatsache, dass man nach der Auseinandersetzung mit diesen Werken kaum noch Flaschenverschlüsse wahrnehmen kann, ohne an einen auf diese Weisen künstlerisch formatierten Gebrauch ihres Materials zu denken, wird zweierlei deutlich: Zum einen zeigt sich, dass Material immer sozial und kulturell konditioniert, also stets ‚Material für jemanden‘ ist. Daraus resultiert zum anderen die Einsicht, dass Material zwar in engen Verbindungen mit ehemaligen Bedeutungen steht, die aus seinem Gebrauch hervorgehen; diese aber sollte man kennen, wenn man es in sinngenerierender Weise neuen Arrangements unterwerfen und damit alte in neue Bedeutungen transformieren will. Wenn bei Anatsui Gebrauchsgegenstände als Bestandteile der Mittel von Unterdrückung zu ästhetischen Konfigurationen und damit zum Ausdruck von Freiheit und den Bedingungen, diese zu gewinnen, nämlich Anstrengung und Solidarität, verbunden werden, wird geradezu anschaulich, dass in dem Material zwar etwas „sedimentiert“ ist (Adorno, 1949/1998, S. 39), nämlich die Zeichen, die auf seinen ehemaligen Gebrauch schließen lassen. Davon ergehen aber keine „Anweisungen“ (ebd., S. 40): Vielmehr erweist sich das „Sedimentierte“ als Inhalt des „kulturellen Gedächtnisses“ (Assmann, 1992), während die „Anweisungen“ Sache des kulturellen Wissens und Gewissens des Einzelnen sind. Deren Verbindlichkeit beruht darauf, wie, warum und als was der Gebrauch des Materials, die dem Material angelagerte und darauf bezogene Performativität, anerkannt wurde (Assmann, 2019). Freilich bedarf es, um dieser Verbindlichkeit Genüge zu leisten, einschlägiger Kenntnisse und kultureller Bildung, soll beides sich in kulturell relevanter Praktik entäußern.

Vergleichbar mit den Arbeiten El Anatsuis, wenn auch weniger anschaulich, ist beispielsweise eine Komposition Karlheinz Stockhausens: *Hymnen*. Dieses Werk bezieht sein Material aus Kompositionen, deren Gebrauch mit ganz be-

stimmten Bedeutungen verbunden ist – Bedeutungen, zu denen man sich mit Haltungen positionieren kann, die sich zwischen emphatischer Begeisterung und kritischer Ablehnung polarisieren können.

Indessen wird aus diesen Werken wie auch aus den *Sound Studies* deutlich, dass jedwedes Material nicht hinreichend gewürdigt wird, wenn man es nur in seinen historisch gewachsenen und in aktueller Sozialität verankerten Bedeutungen sieht; vielmehr ist auch allen Anmutungen Rechnung zu tragen, die es bei visuellen, auditiven, haptischen oder gar olfaktorischen ‚Berührungen‘ mit dem Menschen auslöst. Insofern – aber auch aufgrund der Tatsache, dass nicht jede Praktik mit jedem Gegenstand realisiert werden kann – ist und bleibt die Gegenständlichkeit des ‚Materials‘ ein wichtiger Faktor bei allen Praktiken. Aber nicht diese, sondern der Sinn seines ehemaligen und üblichen Gebrauchs – der ‚sedimentierte Geist‘ – ist für die Praktiken ausschlaggebend: Er war es, der z. B. die Veranlassung dafür gab, dass Marcel Duchamp ein Urinal für einen Kunstgegenstand erklärte (*Fountain*, 1917) – nicht einer ‚Weisung‘ dieses Geistes allerdings folgend, sondern die Möglichkeit realisierend, mit der Opposition zum Üblichen Widerspruch gegen den Kunstbetrieb und die Kunstauffassung seiner Zeit zu artikulieren.

Das Verhältnis zwischen gegenständlichem und musikalischem Material und die Abhängigkeit des Letzteren von Bedeutungszuweisung im Rahmen menschlicher Erfahrung lässt sich exemplarisch an einer Empfehlung István Zelenkas zur ‚Musikalisierung‘ meines Alltags mithilfe der Komposition *phontaine* erkennen (Houben & Zelenka, 2009, S. 22): Als was das Material für mich gilt, hängt demnach von meiner Erfahrung ab. Der Wasserhahn nämlich, den ich – der Empfehlung Zelenkas folgend – im Wechsel mit den komponierten Klängen von einer der Veröffentlichung beigegebenen CD aufdrehe, um beim Klang des herausfließenden Wassers ein alternatives ästhetisches Erlebnis zu haben, ist derselbe wie der, den ich nutze, um mich von Schmutz oder Corona-Viren zu befreien. Auch das Wasser hat dabei dieselbe Konsistenz und sein Klang ist objektiv derselbe; anders ist jedoch meine Wahrnehmung, und zwar dadurch, dass ich meine Hör-Erfahrung aktiviere sowie mein Wissen von der Möglichkeit deren Erweiterung und Bereicherung durch eine ästhetische Erfahrung, den darin enthaltenen Bedeutungen und Bedeutsamkeiten sowie den im Zusammenhang damit geteilten oder abweichenden Erfahrungen Anderer. Nur durch diesen Prozess der Aktivierung wird das gegenständliche Material zu einem musikalischen, als das es für mich in Zusammenhang mit Geschichte und Ästhetik tritt und dadurch als musikalisches Material Geltung erlangt.

#### 4. Zur musikpädagogischen Relevanz

Folgt man den kultursoziologischen Überlegungen Theodore Schatzkis zur Materialität, so kann Musik als eine der „Verflechtungen von Praktiken und materiellen Arrangements“ gelten, aus denen „das soziale Leben, also das menschliche Zusammenleben“ besteht (Schatzki, 2016, S. 69). Die Ergebnisse solcher Verflechtungen erschöpfen sich nicht im Physischen, wie bereits gezeigt wurde, sondern *entstehen aus* und *bestehen in* Zusammenhängen, bei denen „semiotische, materielle und soziale Elemente als aneinander gekoppelt wahrgenommen werden“ (Reckwitz, 2016, S. 94). Diese kulturwissenschaftliche Sicht auf die ‚Dinge‘, in der diese keine ‚Dinge an sich‘, sondern immer Dinge ‚für jemanden‘ sind, lässt erkennen, dass dasjenige, wodurch Musik entsteht und worauf in fertigen Musiken Bezug genommen wird, immer schon aus Praktiken hervorgegangen ist und bei der Produktion einem Gebrauch unterworfen wurde, der es für einen Gebrauch durch Andere geeignet werden ließ, welcher vom Urheber in der Regel bestimmt war und im Nachhinein bestimmbar ist. Freilich ist dieser Gebrauch kontingent, da nicht die Dinge einen in ihnen liegenden Gebrauch herausfordern, sondern der Mensch ihnen durch seine Praktik Sinn verleiht. Dabei kann er freilich eine wahrgenommene Konsistenz nicht hintergehen, muss sich von ihr aber auch nicht zwangsläufig leiten lassen. Wenn dieser Sinn im sozialen Kontext – und damit auch im historischen Zusammenhang – Geltung haben soll, ist es notwendig, sich der Historie, auf die er sich bezieht, zu vergewissern und sich den sozialen Rahmen, in dem er verhandelt werden soll, bewusst zu machen. Diesen Vorgang zu ermöglichen und zu fördern, dürfte eine zentrale Aufgabe von Unterricht sein. Das musikalische Material hätte im Musikunterricht als ein „operatives Schema“ zu fungieren, „an dem die Wahrnehmung und die Kommunikation ihre Verweisungsoperationen ansetzen können“ (Rustemeyer, 2009, S. 73). Es ist als eine Spur aufzufassen, die zum Erklingenden an Musik und zu mehr führt: zu einer musikalischen wie auch musikbezogenen Bildung, bei deren Vollzug korrelierende Zeichenformen durch Wahrnehmung und Kommunikation auf verschiedenste Teilbereiche von Kultur bezogen werden. Dadurch wird Kultur dem Einzelnen auf eine Weise, die Dirk Rustemeyer als „diagrammatisch“ bezeichnet hat (Rustemeyer, 2009, S. 12), zugänglich, zugleich für Andere konstituiert und modifiziert. Eine solcher Spuren könnte z.B. ‚Fis‘ sein: der Leitton im ‚abendländischen‘ G-Dur und als solcher in seiner Strebeeigenschaft zum Grundton zu harmonisieren bzw. auch zu intonieren; ein kompositorisch definierter Ton unter anderen in einer Zwölftonreihe, mit deren Hilfe die Gleichberechtigung aller Töne einer Komposition hergestellt werden soll; der dritte Ton einer Dur-Pentatonik über D, mit der im Kontext einer Komposition auf die Musik(en) anderer Kulturen angespielt werden könnte oder der im Kontext eben dieser Kulturen für das Schwebende der Tonalität sorgt. An diesem Beispiel ist zu erkennen, dass ein Ton zum ‚Material‘ wird durch die Funktion, die ihm im Kontext seines Gebrauchs durch kulturelle Übereinkunft zugewiesen wird. Im Unterricht gilt es,

sich solcher Übereinkünfte durch Rekonstruktion und Konstruktion von Bedeutungen und Bedeutsamkeiten zu vergewissern.

## 5. Didaktische Implikationen am Beispiel Produktionsdidaktik

Im Rahmen aktueller kulturwissenschaftlicher Positionen wird Kultur als eine kollektive, auf geteilte Symbolsysteme bezogene Ordnung von Wissen und Einschätzungen verstanden, durch die der sozialen Welt Sinn und Bedeutung verliehen wird, sodass die Menschen handlungsfähig werden und bleiben (vgl. Barth, 2018). Vor diesem Hintergrund ist Komponieren als zentrale Praktik der Hervorbringung von Musik als „symbolischer Form“ (Cassirer, 1956) einzuschätzen und insofern als *Movens* dieser Wissensordnungen. Fasst man das ‚musikalische Material‘ als eine Wissensordnung auf, die von kultureller Praktik erzeugt wird und diese fundiert, erscheint es – wie auch die Musiken, mit deren Hilfe es erkennbar ist – als wandelbarer Fundus musikalisch artikulierter und geschichtlich wandelbarer Muster von Selbst- und Weltverhältnissen (und nicht, wie Adorno es auffasste, als unumstößlich gegebene Handlungsanforderung), in deren Transformation und Reflexion Bildung besteht. Damit wird die Wissensordnung ‚Material‘ zum Gegenstand und *Movens* kultureller Bildung in Musik und insofern ein wegweisendes Regulativ für rezeptions- wie vor allem produktionsorientierte musikdidaktische Überlegungen. Für diese dürfte der Gedanke Hartmut Rosas wegweisend sein, dass es für eine gelingende Lebenspraxis entscheidend sei, in eine Verbindung zur Welt – und damit auch zum ‚musikalischen Material‘ – zu treten, die nicht vom Prinzip der ‚Verfügbarkeit‘ (Rosa, 2019), sondern vom Streben nach „Resonanz“ getragen werde (Rosa, 2017). Verfügbar sind Töne, Klänge, Noten; um ihrer ‚Gegenständlichkeit‘ bzw. was als solche erscheint *musikalischen* Sinn abzugewinnen, bedarf es der Bereitschaft, sich auf sie in ihrer Phänomenalität einzulassen – in ‚Resonanz‘ mit ihnen zu treten. Darüber hinaus wird es für eine gelingende Produktion von neuer Musik unerlässlich sein, sich mit ihrem ehemaligen und gegenwärtigen Gebrauch und dessen Akzeptanz zu befassen.

Rezeption und Produktion von Musik im Unterricht sind unterrichtliche Praktiken, durch die solche Verbindungen hergestellt werden und die miteinander verbunden sind, da jede Produktion Rezeption voraussetzt. Dabei führt die Vorstellung, *im* ‚musikalischen Material‘ lägen Bedingungen für Lernen und Lehren, auf Irrwege; vielmehr hängt die Zugänglichkeit von Musik und ‚musikalischem Material‘ von der Beschaffenheit der Erfahrung und kulturellen Positionierung derer ab, die sich damit auseinandersetzen. Insofern gehen auch insbesondere bei Gestaltungsprozessen keine ‚Forderungen‘ vom ‚musikalischen Material‘ aus, sondern alle Anforderungen resultieren aus dem Stand des Wissens der handelnden Subjekte und deren Erfahrung um bzw. mit dessen Gebrauch im kulturellen Kontext einerseits sowie andererseits aus der interaktiven Aushandlung

im Musikunterricht, die u.a. nicht nur die normative Rahmung durch das Curriculum, die Eigenarten des Handelns der Lehrenden und die Aufgabenstellung zu berücksichtigen hat: Sie hat darüber hinaus auch all jene Momente spontaner Zuwendung und ästhetischen Erlebens zu aktivieren, durch die sich Menschen mit dem Material verbinden können. Insofern liegt umgekehrt und zugleich in den Akten der Bedeutungsgenerierung beim Umgang mit dem ‚musikalischen Material‘ im Rahmen musikalischer Gestaltungsarbeit die Chance, sich der Bedeutungen zu vergewissern, mit denen es zuvor verknüpft wurde und mit denen es aktuell verknüpft werden kann, um neue Bedeutungen hervorzubringen.

Dabei ist das Vorhaben, im Unterricht Kunst entstehen zu lassen, von vornherein problematisch, da Schüler\*innen keine Informierten, sondern zu Informierende, keine Gebildeten, sondern zu Bildende sind und insofern die Dimension des Geschichtlichen, vor deren Hintergrund Originalität sich zu bewähren hat, ihnen noch weitgehend fremd ist (vgl. dazu ausführlich Vollmer, 1982). Zugänglich indessen kann sie werden – und zugleich kann sich ein Weg für authentisches Handeln eröffnen –, wenn man unterrichtliche Musikproduktion auf Intertextualität aufbaut und aus Anderem Eigenes entstehen lässt. Methodische Wege haben für die Kunsterziehung Gunther und Maria Otto längst ausgewiesen (Otto & Otto, 1987). Die Erfahrung zeigt, dass durch den von ihnen vorgeschlagenen Dreischritt Percept – Konzept – Allokation sogar Originelles emergieren und sich vor anderen bewähren kann. Ein Unterricht, der für diese Emergenz offen sein soll, muss sich freilich darauf einstellen, das „Unverfügbare“ (Rosa, 2019, S. 8) zuzulassen: Emergenz beruht nämlich auch im Zusammenhang mit Musik letztlich auf einem Vorgang, den Holger Schulze im Rekurs auf Michel Serres „Syrhese“ nannte (Schulze, 2012, S. 17). Dabei werden u.a. die physischen Eigenschaften von Gegenständen, die soziale Realität, die Kompetenzen und Intentionen der Agierenden sowie ihre leibliche Befindlichkeit, ferner die Eigenart des ‚Materials‘ – und damit auch die Historizität des musikalischen Materials – in einem Zusammenfluss „aneinander gekoppelt“ (Reckwitz, 2016, S. 94), wie er nur im „wenig ruhmreichen, ganz körperlichen, schmutzigen Mischen, Kneten und Vermengen, im Verkochen der Rohstoffe“ zu finden ist (Schulze, 2012, S. 17–18). In der musikalischen bzw. musikbezogenen Kunst beruhen z.B. die Arbeiten Trond Reinholdsens (u.a. sein siebenteiliges Multimedia-Spektakel Ø) auf derartigen Prozessen; sie hinterlassen den Eindruck einer interessanten, aber auch verstörenden Durchmischung von Reflektiertem und Assoziiertem, von intelligenter Verworrenheit. Insofern werden ‚syrhethische‘ Prozesse nicht die Basis von Unterricht, in ihrer Potenzialität für Kreativität im Umgang mit ‚Material‘ aber eine Perspektive sein, die insbesondere im Musikunterricht Achtsamkeit verdient.

## Literatur

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Adorno, T. W. (1949/1998). Philosophie der neuen Musik. In T. W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, Bd. 7. Hrsg. v. R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schult. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Adorno, T. W. (1969/1998). Ästhetische Theorie. In T. W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, Bd. 7. Hrsg. v. R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schult. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ahner, P. (2019). *Kollaborative Klang-Ding-Gestaltungen. Nahperspektiven auf Musik-Ding-Mensch-Interaktionen in musikalischen Erfahrungs- und Lernprozessen*. Exposé für einen Vortrag im Rahmen der GMP-Tagung Leipzig 2019; Manuskript.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Assmann, J. (2019). *Exodus. Die Revolution der Alten Welt*. München: Beck.
- Barth, D. (2018). Kulturbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 24–31). Münster: Waxmann (UTB).
- Böhme, H. (2012). Kulturwissenschaft. In R. Konersmann (Hrsg.), *Handbuch Kulturphilosophie* (S. 31–39). Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung.
- Buyken, E., Herzfeld-Schild, M. L. & Unseld, M. (2019). Speicher musikalischen Wissens: Konzepte zwischen Wissenschaft und Praxis. *Die Tonkunst*, 13(2), 147–155.
- Cassirer, E. (1956 [1921/22]). Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In E. Cassirer, *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs* (S. 169–200). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dahlhaus, C. (1978). Adornos Begriff des musikalischen Materials. In C. Dahlhaus, *Schönberg und andere. Gesammelte Aufsätze zur Neuen Musik* (S. 336–342). Mainz [u. a.]: Schott.
- Derrida, J. (1967/1994). *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil.
- Godau, M. (2018). Wie kommen die Dinge in den Musikunterricht? Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender Lehrkräfte. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39, S. 43–55). Münster: Waxmann.
- Grüny, C. (2014). *Kunst des Übergangs. Philosophische Konstellationen zur Musik*. Weilerswist: Velbrück.
- Hindrichs, G. (2014). *Die Autonomie des Klangs. Eine Philosophie der Musik*. Berlin: Suhrkamp.
- Houben, E.-M. & Zelenka, I. (2009). *1 Milieu – ein Buch nicht nur zum Lesen*. Zürich: Holog.
- Kaiser, H. J. (1998). Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung*. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 1994/1995, S. 98–114. Mainz: Schott.
- Klose, P. (2019). DOINGS AND PLAYINGS? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & Chr. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 19–33). Münster: Waxmann.

- Lütteken, L. (2014). Manche komponieren eben nur Klänge und keine Musik. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 5. Juli 2014, S. 10.
- Mitchell, W. J. T. (2001). Paläokunst – oder wie die Dinosaurier im MoMA Einzug hielten. In G. Schröder (Hrsg.), *Kulturtheorien der Gegenwart. Ansätze und Positionen* (S. 81–104). Frankfurt a. M.: Campus.
- de la Motte-Haber, H. (1990). *Musik und Bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur*. Laaber: Laaber.
- Otto, G. & Otto, M. (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich.
- Pothast, U. (2012). Bewusstes Leben und Innengrund. In H. Schulze (Hrsg.), *Gespür – Empfindung – kleine Wahrnehmungen. Klanganthropologische Studien* (S. 79–87). Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Richter, Chr. (1987). Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung des Konzepts der didaktischen Interpretation von Musik. In R. Schneider (Hrsg.), *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung* (Musik im Diskurs, Bd. 4, S. 73–120). Regensburg: Bosse.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rosa, H. (2017). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (7. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit* (3. Auflage). Wien, Salzburg: Residenz Verlag.
- Rühle, A. & Weissmüller, L. (2018). Banksys Schredder-Streich wirft Fragen auf. *Süddeutsche Zeitung*, 08.10.2018, zit. nach <https://www.sueddeutsche.de/kultur/banksy-soth-ebys-schredder-1.4159530>, [09.10.2018].
- Rustemeyer, D. (2009). *Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Samida, S., Eggert, M. K. H. & Hahn, H. P. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart & Weimar: Springer.
- Sartre, J.-P. (1963). *Der Ekel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schatt, P. W. (1988). Tendenzen des Materials in Stockhausens „Kontakten“. *Archiv für Musikwissenschaft*, XLV (3), 206–223.
- Schatt, P. W. (1995). Eine „Kunst des Überganges“: Funktionen der Ringmodulation in Karlheinz Stockhausens „Mixtur“. *Archiv für Musikwissenschaft*, LII(2), 121–144.
- Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2011a). Der „Faust“ im Nacken: Musikalische Bildung durch Komponieren? In P. Vandr e & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 41–50). Regensburg: ConBrio.
- Schatt, P. W. (2011b). Mimesis, Transformation und Performanz. Zum Bildungsgehalt künstlerischer Produktion heute. In J. P. Hiekel (Hrsg.), *Neue Musik in Bewegung. Musik- und Tanztheater heute* (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 51, S. 205–222). Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2017). „... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. In A. J. Cvetko & Chr. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38, S. 181–196). Münster: Waxmann.

- Schatzki, T. (2016). Materialität und soziales Leben. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 63–88). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schlothfeldt, M. & Vandr , P. (Hrsg.). (2018). *Weikersheimer Gespräche zur Kompositions-pädagogik*. Regensburg: ConBrio.
- Schützeichel, R. (2016). Materialitäten und Atmosphären. Eine soziologische Analyse am Beispiel der menschlichen Stimme. In H. Kalthoff, T. Cress & T. R hl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 393–412). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schulze, H. (2012). Empfindungsgenauigkeit. Eine Syrrhese. In H. Schulze (Hrsg.), *Gespür – Empfindung – kleine Wahrnehmungen. Klanganthropologische Studien* (S. 9–23). Bielefeld: transcript.
- Schulze, H. (2016). Der Klang und die Sinne. Gegenstände und Methoden eines sonischen Materialismus. In H. Kalthoff, T. Cress & T. R hl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 413–434). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Seel, M. (1996). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Unsold, M. (2018). Im Denken über Musik eingewoben: Materialität. In N. Urbanek & M. Wald-Fuhrmann (Hrsg.), *Von der Autonomie des Klangs zur Heteronomie der Musik. Musikwissenschaftliche Antworten auf Musikphilosophie* (S. 23–32). Stuttgart: Metzler.
- Vollmer, S. (1982). Der Begriff der Kreativität in musikpädagogischer Literatur. *Musica*, 36(4), 327–330.
- Wagner, M. (2001/2010). Stichwort „Material“. In K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hrsg.), *sthetische Grundbegriffe*, 3 (S. 866–882). Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Wallbaum, C. (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine lokal kulturreflexive Prozess-Produkt-Didaktik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 7, S. 133–154). Hildesheim: Olms.
- Welsch, W. (1997). *Unsere postmoderne Moderne* (5. Auflage). Berlin: Akademie Verlag.

## Internetquellen

- Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Musik. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/G8\\_Musik\\_Endfassung.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Musik_Endfassung.pdf) [27.07.2019]. Online-Fassung Inkraftsetzung: 23.06.2019.
- Wallbaum, C. (2020). Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/339536555\\_Dritte\\_Raume\\_oder\\_Musikpraxen\\_erfahren\\_und\\_vergleichen](https://www.researchgate.net/publication/339536555_Dritte_Raume_oder_Musikpraxen_erfahren_und_vergleichen) [11.07.2020].

Peter W. Schatt  
 Bordesolmer Str. 31  
 22143 Hamburg  
 peter.w.schatt@gmx.de