

Flämig, Matthias

Warum lächelt Britney Spears? Multimedia als Chance zur Vermittlung ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2002, S. 73-96. - (Musikpädagogische Forschung; 23)



Quellenangabe/ Reference:

Flämig, Matthias: Warum lächelt Britney Spears? Multimedia als Chance zur Vermittlung ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht - In: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2002, S. 73-96 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90728 - DOI: 10.25656/01:9072

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90728>

<https://doi.org/10.25656/01:9072>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Themenstellung: Vom 5.-7. Oktober 2001 fand in Regensburg die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) im Rahmen des Medienkongresses des Deutschen Musikrates statt. Ziel dieser Großveranstaltung mit dem Thema „Musik - Neue Medien - Bildung. Musikalische Treffpunkte zwischen Konzertsaal und Internet“ war es, die neuen Technologien mit ihren musikspezifischen Anwendungsmöglichkeiten durch Vorträge, Ausstellungen, Podiumsdiskussionen und Workshops vorzustellen. Mit dem Einsatz neuer Computertechnologien im Unterricht befassten sich die AMPF-Beiträge. Die Aktualität des Tagungsthemas liegt auf der Hand: Neue Computertechnologien haben die Anwendungsmöglichkeiten von Musik gegenüber den herkömmlichen auditiven und audio-visuellen Medien beträchtlich erweitert. Als multimediale Werkzeuge fügen sie Bilder, Videos, Klänge, Noten und Texte zu einem interaktiven Verbund zusammen. Technische Veränderungen dieses Ausmaßes, die neue Formen des individuellen Umgangs mit Musik ermöglichen und das Musikleben maßgeblich verändern, fordern pädagogische Überlegungen geradezu heraus. Der vorliegende Tagungsband kann einen Einblick in die derzeitige musikpädagogische Forschungslage gewähren. Wie üblich sind auch freie Forschungsbeiträge abgedruckt.

Der Herausgeber: Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945. Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt), der Musikhochschule (Viola, Kammermusik) und der Universität des Saarlandes (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie); Schuldienst; 1970 Wiss. Assistent an der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes; Promotion 1975; 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold, seit 1985 an der Universität Augsburg. Herausgeber der Reihe „Forum Musikpädagogik“, Initiator und Mitherausgeber der Reihe „Musikpädagogische Forschungsberichte“ beim Wißner-Verlag Augsburg. Vorstandsmitglied des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) von 1986-1992 und 1995-2001.

Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)

Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung

Inhalt

Vorwort	7
Beiträge zum Tagungsthema	
<i>Klaus Mainzer</i> Leben in der Wissensgesellschaft	13
<i>Norbert Schläbitz</i> The „winAmp“ takes it all - Zeit nehmen für einen zeitgemäßen Musikunterricht	27
<i>Matthias Flämig</i> Warum lächelt Britney Spears? - Multimedia als Chance zur Vermittlung ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht	73
<i>Christian Harnischmacher</i> Verbessert Sehen das Hören? - Eine experimentelle Studie zum Einfluss der Nutzung von computergestützter Visualisierung auf die Melodiewahrnehmung und das Benennen von Tonhöhenrichtungen	97
<i>Michael Pabst-Krueger</i> Musikunterricht über das Internet - Synchrones Lernen über www.musikstunde-online.de	115
<i>Josef Kloppenburg</i> Filmmusik und Edutainment - Konzeption, Entwicklung und Erörterung einer interaktiven CD-ROM zur Vermittlung von Filmmusik	127

Freie Forschungsbeiträge

- Günter Kleinen & Anja Rosenbrock*
Musikpädagogik „von unten“ - Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin 145
- Bettina Zimmer*
Das Konzept der Lebenswelt - Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik? 169
- Jörg Langner & Werner Goebel*
Was kennzeichnet die Interpretation eines guten Musikers?
Die integrierte Analyse von Tempo- und Lautstärkegestaltung und ihre musikpädagogischen Anwendungsperspektiven 193
- Gabriele Hofmann*
Lampenfieber - Selbstbild und Selbsterleben 209

Forschungsmethodische Beiträge

- Renate Müller*
Präsentative Forschungsinstrumente in der Musikforschung:
Vom experimentellen Konzert zu MultiMedia 225
- Clemens M. Schlegel*
Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen 245

MATTHIAS FLÄMIG

Warum lächelt Britney Spears?

Multimedia als Chance zur Vermittlung ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht

Meine These lautet: „Multimedia bietet die Chance zur Vermittlung von ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht! Was dies genauer heißt, ist zunächst abhängig von der Klärung der Begriffe *Multimedia*, *ästhetisch* und *Erfahrung*. *Multimedia* wird mit Issing als „Sammelbegriff für solche hybriden Medien, die auf der Übertragungstechnik, Displaytechnik, Mikroprozessortechnik und Speichertechnik basieren und dabei mehrere Mediendarstellungsformen (Text, Video, Audio usw.) verfügbar machen.“¹ Die notwendige Differenzierung für den Begriff der Erfahrung wurde für die Musikpädagogik von Hermann J. Kaiser geleistet². Was unter „ästhetisch“ zu verstehen ist, wird in der Musikpädagogik³ heute häufig mit Martin Seel beantwortet. Im Gegensatz dazu möchte ich den Begriff des Ästhetischen mit dem sprachanalytischen Ansatz von Franz Koppe begründen. Koppe begreift ästhetische Produkte als einen besonderen Modus des Redens. Er entwickelte seine ästhetische Theorie in - grob skizziert - drei Schritten. Zunächst unterscheidet er von der behauptenden (apophantischen) Rede die bedürfnisartikulierende (endeetischen) Rede⁴. Ästhetische Rede wird dann als eine Spezies der bedürfnisartikulierenden Rede definiert, nämlich als überbietende bedürfnisartikulierende Rede⁵. Wichtigstes literarisches Mittel ist dabei die Metapher. Von Nelson Goodman übernimmt Koppe schließlich die zeichentheoretische Begründung der buchstäblichen und der metaphorischen Exemplifikation, was die Übertragung seines Ansatzes auch auf die scheinbar nichtsprachlichen Künste wie Musik erlaubt⁶. Da der Ansatz nicht Allgemeingut ist, werde ich exemplarisch am Beispiel des

1 Issing/Klimsa, Multimedia - Eine Chance für Information und Lernen, S. 1

2 Z. B. Kaiser, Musikalische Erfahrung

3 Z. B. Wallbaum, Prozeß-Produkt-Didaktik

4 Koppe, Sprache und Bedürfnis

5 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik

6 Koppe, Die verkörperte Metapher

Videoclips „Baby one more time“ die Konzeption vorstellen. „Baby one more time“ stellt in nuce ein multimediales Produkt dar, weil hier die Mediendarstellungsformen Text, Video und Musik zu einer ästhetischen Gesamtaussage verbunden werden. Hierbei muss sich zeigen, dass dies vor allem mit den Mitteln metaphorischer Exemplifikation geschieht. Sollte Koppes Ansatz tatsächlich die richtige Definition des Ästhetischen liefern, wäre ein unaufgeklärter Musikunterricht latent beständig in Gefahr, auch wenn er sich zur ästhetischen Erfahrung als Ziel bekennt, das Wesentliche des Faches zu verfehlen. Ein solcher Unterricht träfe allenfalls zufällig und nicht systematisch sein Ziel, hätte keine begrifflichen Mittel, um zu beurteilen, ob die Ziele erreicht wurden oder nicht, und könnte auch nicht die Chancen sehen, die Multimedia für das unterrichtliche Anliegen, ästhetische Erfahrung zu vermitteln, bietet.

Daraus ergibt sich folgender Aufbau meiner Überlegungen.

Zunächst soll dargestellt werden, was sich über den Videoclip „Baby one more time“ lediglich behaupten lässt (Warum lächelt Britney Spears? I). In „Koppes sprachanalytische Ästhetik“ sollen die begrifflichen Mittel zur Beurteilung und Unterscheidung bedürfnisartikulierender und ästhetischer Rede erarbeitet werden. Mit „Musik als ästhetische Rede“ wird gezeigt werden, dass sich die von Koppe erarbeitete Begrifflichkeit auf die Musik übertragen lässt. Mit diesen Mitteln soll dann erneut ein Ausschnitt aus dem Videoclip „Baby one more time“ analysiert werden, diesmal aber die darin enthaltene bedürfnisartikulierende Rede herausgestellt werden (Warum lächelt Britney Spears? I). An einem Unterrichtsvorschlag aus der musikpädagogischen Literatur⁷ zum Harddisk-Recording soll aufgewiesen werden, dass er die Spezifik ästhetischer Rede nicht trifft, auch wenn er die Grundlage für ein ästhetisches Produkt im Sinne Koppes abgeben könnte (Klang-Postkarten? Klang-Postkarten!).

Warum lächelt Britney Spears? I

Dargestellt werden soll hier zunächst der Videoclip „Baby one more time“ der amerikanischen „Teen Queen“ Britney Spears, der 1998 in den USA, dann 1999 in Europa erschien und zum Anfang des kometenhaften Aufstiegs von Britney Spears wurde. Als „enhanced CD“ enthält die gleichnamige CD Data-tracks mit Informationen, Bildern und Videos zur Künstlerin und den Vi-

⁷ Münch, Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft

deoclip zum Song. Leadsheet, Noten des Arrangements, Text und weitere Informationen kann man dem Unterrichtsvorschlag⁸ von Wulf Dieter Lugert entnehmen.

Der Einfachheit halber spreche ich hier in meiner Analyse von „Britney Spears“, obwohl mir natürlich bewusst ist, dass Britney Spears lediglich als Schauspielerin agiert. Die Analyse der drei Sinn-Ebenen will und kann nicht vollständig sein, weil sich der Facettenreichtum vor allem des Videos letztlich nicht vollständig erzählen ließe.

Es gibt drei Sinn-Ebenen: Das im Video festgehaltene Geschehen, der Text und die Musik.

Die Grundzüge der im Video dargestellten Geschichte sind schnell erzählt: Ort des Geschehens ist zunächst ein Klassenzimmer. Es ist kurz vor Stundenabschluss. Die Lehrerin hat nichts mehr zu sagen, sorgt aber dafür, dass die Schüler bis zum Pausenklingen sitzen bleiben. Schülerin Britney Spears stört den Unterricht, indem sie zunächst mit dem Fuß gegen das Tischbein klopft, schließlich dazu einen Wirbel mit dem Bleistift erzeugt. Ein mahrender Blick der Lehrerin wird erwidert. Mit dem Pausenklingeln stürmen die Schüler aus dem Klassenzimmer. Musik ertönt und es bildet sich eine Tanzformation im Schulgebäude, bei der die Schülerin Spears offensichtlich die Anführerin ist. Die Tanzerei wird schließlich vor der Schule und dann in der Turnhalle fortgesetzt. Das Klingelzeichen beendet den Spuk, und die Schüler stürmen zurück in die Klassenzimmer. Britney Spears sitzt im Klassenzimmer und beginnt zu lächeln. So, oder so ähnlich könnte auch ein Eintrag ins Klassenbuch lauten, bei dem dann die Interpretation des Lächelns als provozierendes „Grinsen“ nicht fehlen würde.

Der Text erzählt in drei Strophen mit Refrain von einer gescheiterten Liebe aus der Sicht von Britney Spears, die immer noch verliebt ist und ihre Hoffnung nicht aufgegeben hat („...I still believe that you will be here an give me a sign.“). Der Geliebte wird direkt angeredet („Oh baby baby“). Sie bekennt, nicht bemerkt zu haben, dass die Beziehung auseinanderläuft, ist sich aber keiner Schuld bewusst („...how was I supposed to know that something wasn't right here?) Dass es sich um eine gescheiterte und nicht um eine unerfüllte Liebe handelt, kann man dem Text entnehmen („Hit me baby one more time.“): Dass sie nochmals „getroffen“ („hit“) werden möchte, setzt voraus,

8 Lugert, Baby one more time (Britney Spears)

dass sie bereits mindestens einmal „getroffen“ wurde. Lugert übersetzt „hit me“ mit Verweis auf die Umgangssprache mit „mach mich an“⁹. Obwohl diese Übersetzung sicherlich in einem übertragenen Sinne richtig ist, scheint es mir wichtig, zunächst an der wörtlichen Übersetzung festzuhalten.

Die Musik ist in die Teile A (12 Takte), B (8 Takte), C (16 Takte) gegliedert, wobei A zur 1. und 2. Strophe erklingt, B der Refrain und C die musikalisch veränderte 3. Strophe ist, in die Elemente des Refrains („Hit me baby one more time“) integriert sind. Harmonisch beruht die Musik im Wesentlichen auf einer viertaktigen Kadenz: //:Cm/G/Es/Fm G7://, die das Stück mit leichten Veränderungen durchzieht.

Der C-Teil hebt sich sowohl harmonisch als auch in der Instrumentierung von den Teilen A und B ab. Harmonisch ist das Besondere der dritten Strophe eine Ausweitung nach Es-Dur, die trugschlüssig nach der Dominante G mit dem Akkord As beginnt, um dann nach der Dominante B wiederum trugschlüssig mit Cm fortzufahren. Die Instrumentierung hebt sich ab, weil hier das Schlagzeug fehlt und ein „romantischer“ Klavierpart¹⁰ erklingt.

Will man die drei Sinn-Ebenen aufeinander beziehen, wollen sie nicht wirklich zusammenpassen. Die Musik kommt in einem recht flotten Beat daher (Viertel = 92-96), der zu einer entsprechenden Choreografie einlädt, wie sie so auch im Video gezeigt wird. Allenfalls im C-Teil wird der Textinhalt durch die Musik angemessen zum Ausdruck gebracht. Es wird im Video eindrücklich gezeigt, dass die Schule „ätzend langweilig“ ist. Der Tanz könnte Ausdruck der Freude über die Pause sein, was aber nicht zum Textinhalt einer gescheiterten Liebe passt, der zum Tanz gesungen wird. Eigentlich hat hier Britney Spears nichts zu lachen.

Koppes sprachanalytische Ästhetik

Ohne auf die Methode sprachanalytischen Argumentierens weiter einzugehen, sei vermerkt, dass solches Argumentieren im Allgemeinen in zwei Schritten vollzogen wird. In einem ersten Schritt wird das falsche Vorverständnis destruiert, um in einem zweiten Schritt neue Wortverwendungsregeln vorzuschlagen. Koppes Buch „Grundbegriffe der Ästhetik“ ist genau in diesem Sinne

9 Lugert, Baby one more time (Britney Spears), S. 4f.

10 Lugert, Baby one more time (Britney Spears), S. 6

zweigeteilt, indem zunächst das traditionelle Verständnis von Ästhetik destruiert wird. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit den Theorien des Formalismus, Strukturalismus, Materialismus und der Psychoanalyse. Koppe gewinnt für seine Rekonstruktion eine entscheidende Einsicht. Tiefenpsychologischer wie materialistischer Kunsttheorie ist gemeinsam, dass Kunst einen Lebenszweck erfüllt, ohne dass der Zeichencharakter aufgeklärt würde. Formalistische und strukturalistische Kunsttheorie konzentriert sich auf den Zeichencharakter, ohne dass es zu einer Aufklärung des Lebenszwecks käme. Koppe möchte hingegen mit seinem Vorschlag diese doppelte Fragestellung zugleich beantworten, weil er nur in der gleichzeitigen Beantwortung überhaupt eine sinnvolle Antwort sieht:

„Denn die Frage, *wie* Kunst als Zeichen eigener Art gemacht ist, läßt sich nicht sinnvoll von der Frage trennen, *warum* sie so gemacht ist; und umgekehrt läßt sich die Frage, *warum* Kunst so gemacht ist, ebensowenig sinnvoll ohne die Frage stellen, *wie* sie denn eigentlich gemacht ist.“¹¹

Koppe möchte daher eine zeichenpragmatische Ästhetik vorlegen. Er unterscheidet dazu, zunächst in der alltäglichen Rede, zwischen apophantischer (behauptender) und endeetischer (bedürfnisartikulierender) Rede. Diese Unterscheidung lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen: „Hier erklingt im Hintergrund Musik!“ ist offensichtlich eine Behauptung, die mit dem Anspruch auf Wahrheit geäußert wird. Zum Ausweis der Wahrheit gibt es intersubjektiv gültige Verfahren, mit denen entschieden werden kann, ob die Behauptung wahr ist oder nicht. Bedürfnisartikulationen sind Aufforderungen oder Wunschaussagen zur Erhaltung oder Veränderung von Situationen.¹² Der Einwortsatz „Durst!“ ist offensichtlich eine Bedürfnisbekundung zur Veränderung einer Situation, „Bleib doch!“ hingegen ein solche zur Erhaltung einer Situation. Im Gegensatz zur apophantischen Rede ist diese Rede nicht wahr, sondern wahrhaftig. Damit ist ein Kriterium gegeben, wie sich apophantische von endeetischen Sätzen unterscheiden lassen. Während bei apophantischen Sätzen durch den Wahrheitsbezug die Frage „Und woher weißt du das?“ immer sinnvoll ist, würde dieselbe Nachfrage bei einem endeetischen Satz wohl eher Kopfschütteln hervorrufen. Ebenso gehört es analytisch zum apophantischen Satz dazu, dass man sich täuschen kann, weswegen man die zunächst geäußerte Behauptung zurücknimmt. Diese Zurücknahme würde bei einem endeetischen Satz merkwürdig erscheinen: Zwei Minuten nachdem man

11 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 112

12 Koppe, Sprache und Bedürfnis, S. 8-16

geäußert hat „Ich habe Durst!“, zu sagen „Nein, doch nicht! Ich hab nochmals genau nachgesehen, ich bin nur müde!“, erschiene uns absurd. Der endeetische Satz wird nicht auf Grund einer Beobachtung geäußert, sondern in ihm kommt ein Zustand zum Ausdruck. Dies wird nicht mit Wahrheitsanspruch geäußert, sondern lediglich mit Wahrhaftigkeitsanspruch, in dem Sinne, dass der Zustand, der in der sprachlichen Äußerung zum Ausdruck kommt, nicht gespielt ist. Terminologisch gesehen ist *Rede* das Genus, wovon Koppe zwei Spezies unterscheidet. Die *differentia specifica* lässt sich durch die Unterscheidung *wahr/wahrhaftig* kontrollieren.

Neben dieser expliziten endeetischen Rede lässt sich bereits alltagssprachlich eine implizite Bedürfnisartikulation unterscheiden. Wer äußert: „Die Sonne lacht!“ äußert nicht nur etwas über die Sonne, was sich eben auch in dem nur apophantischen Satz „Die Sonne scheint!“ äußern ließe, sondern spricht implizit auch von sich selbst, nämlich, dass ihm dies gefällt, er sich daran freut, es ihm gut geht. Alltagsprachlich sind durch Konnotationen von Wortbedeutungen zugleich Wertungen möglich: Wer von einem Hund sagt, er sei ein Köter, spricht implizit von sich als Bedürfnissubjekt und bewertet durch Konnotationen die Situation oder einen Gegenstand.

Hier muss nun vor einem naheliegenden Missverständnis gewarnt werden. Koppes Redeweise von bedürfnisartikulierender Rede könnte als eine Psychologisierung der endeetischen Rede missverstanden werden, die, da endeetische Rede das Genus für die ästhetische Rede abgibt, auch zu einer Psychologisierung des Kunstverstehens führen würde. Ganz im Gegenteil aber will Koppe gerade die Psychologisierung überwinden. Frege, von dem das Beispiel *Hund - Köter* stammte, unterlief diese Psychologisierung, weil er sich nicht um eine zeichentheoretische Aufklärung endeetischer Rede bemühte, sondern sie von vornherein als ein Problem der Psychologie klassifizierte.¹³ In der bisherigen Darstellung wurde gezeigt, wie durch das Verfahren der Metapher und der Konnotation sich implizit ein Bedürfnissubjekt wertend zur Sprache bringen kann. Von dieser verfahrenstechnischen Frage ist die psychologische Frage, warum jemand Hunde nicht leiden mag, zu unterscheiden. Dass das Wort *Köter* nicht nur ein Prädikat ist, mit dem bestimmte Gegenstände bezeichnet (charakterisiert, bzw. in eine Schublade eingeordnet) werden, sondern darüber auch eine Bewertung vorgenommen wird, gehört zu der zu erlernenden intersubjektiven Wortbedeutung.

13 Koppe, Sprache und Bedürfnis, S. 57f.

Endeetische Wertkonnotation fällt damit gar nicht aus der apophantischen Sprache heraus, weil die endeetische Sprache sich ja auf etwas bezieht, was zunächst unterschieden sein muss, um dann durch Konnotationen der Zeichen bewertet werden zu können. Daher treten beide Sprachmodi alltagssprachlich eigentlich nur gemischt auf. Dieser Umstand ermöglicht Koppe, am Beispiel von Mörikes *Septembormorgen* die ästhetische Differenz hervorzuheben, indem er die apophantischen Bestandteile des Gedichtes herausstellt, was den endeetischen Überschuss um so deutlicher hervortreten lässt. Um diese Differenz leibhaftig erlebbar zu machen, hier Mörikes Gedicht und Koppes apophantisches Substrat zum Vergleich¹⁴:

Mörikes Gedicht:

Im Nebel ruhet noch die Welt,
noch träumen Wald und Wiesen:
Bald siehst du, wenn der Schleier fällt,
den blauen Himmel unverstellt,
herbstkräftig die gedämpfte Welt
in warmem Golde fließen.

Koppes apophantisches Substrat:

Zunächst noch verbreitet Morgennebel,
besonders in den Niederungen.
Später aufklarend und sonnig
bei warmen Herbsttemperaturen.

Das Substrat ist offensichtlich ein Wetterbericht, der gerade, weil er so schlüssig gelingt, als Kontrastfolie den Verlust des endeetischen Überschusses, den das Mörike-Gedicht auszeichnet, um so deutlicher hervortreten lässt. Koppe bestimmt diesen Überschuss in drei Momenten¹⁵:

1. Die Rede ist metaphorisch - wie die implizite endeetische Redeweise „Köter“ und „Die Sonne lacht!“-, da von Naturdingen anthropomorphisierend geredet wird, nämlich, dass die Welt ruht, Wald und Wiesen träumen. Nur wird das Instrumentarium der Metapher im Gedicht differenzierter und komplexer angewendet.
2. Die Rede bezieht sich zwar auf einen beobachtbaren Ausschnitt der Welt, von dem aber als *die* Welt geredet wird, wodurch der Weltaus-

14 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 129

15 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 129-136

schnitt für das Bedürfnisobjekt zur Welt schlechthin wird. Diese Wertschätzung des Ausschnitts wird durch die Redeweise von *der* Welt wiederum konnotativ ausgedrückt.

1. Klang und Rhythmus betonen die Konnotation des sinnerfüllten Ganzen, indem sie durch ihre Stimmigkeit auf der Ebene des Klang-sinnlichen nochmals die Stimmigkeit des Ganzen, wie es im Gedicht beschrieben wird, aufzeigen. Auch dies ist offensichtlich ein implizites Sagen bzw. Zeigen.

Koppe bilanziert:

„Zusammenfassend gesagt, unterscheidet sich Mörikes gedichteter *Septembormorgen* vom entsprechenden Wetterbericht also in der Tat durch *Verfahren der Wertkonnotation*, die - über das Potential und den Horizont der Umgangssprache hinaus und bis in die Phänomenalität der Zeichengestalt hinein - eine Situation als Bedürfnissituation (hier in einem erfüllten Sinn) neu vergegenwärtigen, und das mit Bezug aufs Leben im ganzen.“¹⁶

Bisher ist endeetische Rede von apophantischer Rede unterschieden. Ästhetische Rede als überbietende, nämlich die implizite alltagssprachliche endeetische Rede steigernd, ausgewiesen.

Koppe geht von der These aus, dass es ein „existentielles Artikulationsdefizit“¹⁷ endeetischer Rede gibt. Dies besagt, dass es sowohl ein Artikulationsdefizit gibt, als auch, dass dies als existentiell bedeutsam empfunden wird. Ich halte beide Teilmomente dieser These für richtig. Allerdings meine ich, dass nur das Defizit selbst sprachanalytisch aufzuklären ist. Allenfalls indirekt ist die existentielle Frage ein sprachanalytisches Problem, nämlich als Frage einer sprachanalytisch begründeten Anthropologie, insofern die Sprachlichkeit des Menschen die Bedingung der Möglichkeit darstellt, an diesem Defizit zu leiden. Ob Menschen an diesem Defizit leiden oder nicht, ist hingegen eine empirische Frage und nur empirisch zu beantworten. Sowohl die anthropologische als auch die empirische Frage überschreiten die hier allein zu verhandelnde analytische Fragestellung.

Für das Defizit selbst soll sprachanalytisch aufgedeckt werden, dass es sich nicht um eine unbegründete Behauptung, sondern um ein in der Tat analytisch aufzuklärender Umstand unseres Redens handelt. Wie apophantische Rede

6 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 130

7 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 127

sich zur bedürfnisartikulierenden Rede verhält, wurde bereits von L. Wittgenstein¹⁸ erarbeitet, auch wenn Wittgenstein die Terminologie Koppes nicht verwendet. Wittgenstein möchte mit seiner Untersuchung aufzeigen, wie ein Verständnis solcher Äußerungen möglich ist, ohne auf eine innere Welt¹⁹ des sich äuernden Subjekts zu rekrutieren und ohne den Zeichengebrauch zu psychologisieren.

Das Verhältnis von apophantischer Rede zur endeetischen Rede ist, dass die endeetische Rede ein Derivat der apophantischen Rede ist. Man kann sich dies leicht an einem Wort wie *Schmerz* und der Art und Weise, wie die Wortverwendung gelernt wird, klarmachen. Erwachsene bringen einem Kind bei, anstelle des natürlichen Schmerzausdrucks durch Schreien „Aua“ zu sagen. Schließlich wird dieser Ausdruck durch „Ich habe Schmerzen!“ ersetzt. Bei demjenigen, der Schmerzen hat, kommt der Schmerz durch Schreien, durch das bereits kultivierte „Aua“ und schließlich durch den gegliederten Satz „Ich habe Schmerzen!“ zum Ausdruck. Auch wenn der Satz („Ich habe Schmerzen!“) wie eine Behauptung klingt, ist er in Wirklichkeit ein kultiviertes Schmerzbenehmen. Die Erwachsenen, die die Lerngeschichte anleiteten hingegen, waren gar nicht in einem Schmerzzustand, haben aber das schreiende Kind - logisch ausgedrückt - in die Klasse der schmerzleidenden Gegenstände eingeordnet, indem sie ihm den generellen Terminus *hat Schmerzen* zugesprochen haben. Die Verwendung des generellen Terminus *hat Schmerzen* wird durch entsprechende Kriterien gerechtfertigt, z. B. dadurch, dass das Kind schreit, sich die schmerzende Stelle hält. Die Lerngeschichte endeetischer Rede verläuft offensichtlich so, dass der apophantische Klassifikationsausdruck *Schmerz* in einer Lerngeschichte das ursprüngliche Schmerzbenehmen ersetzt. Damit haben aber die endeetischen Ausdrücke unweigerlich den pauschalisierenden Charakter, den Klassifikationsausdrücke haben müssen: Klassifikationsausdrücke sind gleichsam Schubladen, in die man viele Gegenstände einordnet. In behauptender Rede erreicht man daher in der Tat den individuellen Gegenstand nicht, weil die Sprache nichts anderes zulässt als eine „Schubladenwirtschaft“. Darin hat der Erfahrungssatz „individuum est ineffabile“ seinen harten sprachanalytischen Grund, was die behauptende Rede angeht. Da die endeetische Rede sich als Derivat apophantischer Rede erwies, wie die Lerngeschichte des Wortes *Schmerz* zeigen sollte, gilt dies auch für die endeetische Rede im Allgemeinen: Der Ausdruck der persönlichen Befindlichkeit

18 Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, § 257, S. 361

19 Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, § 173/174, S. 330f.

bleibt daher notwendig rudimentär, insoweit man seinen je eigenen Schmerz, Freude, Liebe usw. auf den Punkt, und das heißt ja wohl, als Individuum zum Ausdruck bringen will.

Wie nun dieses aufgezeigte sprachliche Artikulationsdefizit endeetischer Rede und ihrer Zeichen durch Zeichen überwunden werden kann, ist erst durch Nelson Goodman²⁰ zeichentheoretisch aufgearbeitet worden und von Koppe in seinen Ansatz integriert worden. Es ist dies die Exemplifikation, wie sie uns alltagssprachlich bereits aus Musterbüchern vertraut ist, und in der Kunst vor allem als metaphorische Exemplifikation vorkommt. Exemplifikatorische Zeichen haben im Gegensatz zu denotierenden Zeichen die Eigenschaften, die sie exemplifizieren. Daher kann bei der Denotation vom sinnlichen Substrat des Zeichens abgesehen werden, während es beim exemplifikatorischen Zeigen nun ganz auf die Sinnlichkeit ankommt:

„Denn die exemplifizierte Bedeutung ist nur und ausschließlich durch die Wahrnehmung des exemplifikatorischen Zeichens in seiner jeweiligen Sinnlichkeit zu erfassen. Und sie wird daher um so besser erfaßt, je aufmerksamer, sorgfältiger und genauer das (optische, akustische oder haptische) Zeichen beachtet und wahrgenommen wird.“²¹

Paradigmatisch kann man sich dies an einem fiktiven Bild mit dem Titel „Wannsee in Grau“ verdeutlichen. Da ein Grau in Grau gemaltes Bild nicht nur eine Zahl von Grautönen buchstäblich exemplifiziert, sondern metaphorisch in unserem Kulturkreis auch Trauer symbolisieren kann, gelingt im exemplifikatorischen Zeigen des sinnlichen Materials und dessen prinzipiell unendliche Differenzierbarkeit auch eine unendliche Differenzierung der damit zugleich gezeigten metaphorischen Exemplifikation. Und damit gelingt der unendliche differenzierte und individualisierte Ausdruck einer Bedürfnisartikulation. In diesem Sinne schreibt Manès Sperber völlig zu Recht über die Liebe:

„Nichts gleicht der Liebe, sie aber gleicht allen und allem: dem Glück und dem Unglück, der Dauer und der Vergänglichkeit, der Wahrheit und der Lüge, dem Mann und dem Weib, der lärmendsten Musik und der Stille, vor oder nach dem Sturm, der fixen Idee und der Wandelbarkeit.“²²

20 Goodman, Sprachen der Kunst, S. 53-97

21 Koppe, Die verkörperte Metapher, S. 747

22 Sperber, Die Liebe und Casanova, S. 7

Es gibt offensichtlich zwei Momente, die für die metaphorische Exemplifikation notwendig sind:

1. Ohne sprachlichen Ausdruck können auch sinnliche Gegenstände nicht endgültige Ausdrucksqualität gewinnen, die
2. nur konventionsgemäß gilt, so dass ohne Kenntnis der Konvention das Exemplifizierte unverständlich bleibt oder zu Missverständnissen führen muss.

In gewisser Weise ist daher die metaphorische Exemplifikation in der Konventionsbildung, wenn auch nicht multimedial, so doch immer „bimedial“, nämlich apophantische Unterscheidung durch Wörter und Ausdruck durch Sinnlichkeit des Materials.

Musik als ästhetische Rede

Sollte es sich bei Musik um ästhetische Zeichen im Sinne Koppes handeln, müsste es die Musik mit der Sprache zu tun bekommen und es dabei zu einer Konventionsbildung kommen, die allererst ein metaphorisches Exemplifizieren mit klangsinlichem Material erlaubt. Mit Carl Dahlhaus, als gleichsam unverdächtigem Zeugen, soll dies belegt werden. Dabei soll eine methodische Einsicht von Dahlhaus auf ihn selbst angewendet werden:

„Die Sprache, ‚als‘ die Musik erscheint, ist nicht unabhängig von der Sprache, ‚in‘ der über Musik geredet wird. (Die Literatur über Musik ist zweifellos, so geringschätzig manche Praktiker von der ‚nachhinkenden‘ Theorie und Ästhetik denken, nicht nur ein Dokument über die Musikgeschichte, sondern ein Teil von ihr.) Einer der Zugänge zur ‚Sprache‘ der Musik ist darum eine Analyse der Sprache von Texten über Musik.“²³

Die Sprache, „in“ der über Musik geredet wird, soll dem Text „Musikästhetische Paradigmen“ von Carl Dahlhaus entnommen werden. Dahlhaus zeigt dort, wie die Emanzipation der Instrumentalmusik als ein Heraustreten aus dem Schatten der Vokalmusik zu verstehen ist. Er behauptet:

„Aus der Musik *mit* Sprache ging die Musik *als* Sprache hervor. Und durch die Entwicklung von der ‚Sprachlosigkeit‘ zum ‚redenden Prinzip‘, wie Carl Philipp Emanuel Bach es nannte, erhielt die Instrumentalmusik einen ästhetischen Rang, der es ihr erlaubte, sich neben der Vokalmusik zu behaupten.“²⁴

23 Dahlhaus, *Klassische und romantische Musikästhetik*, S. 322 u. 324

24 Dahlhaus, *Musikästhetische Paradigmen*, S. 14

Um diese These zu begründen, vergleicht Dahlhaus das Thema der h-Moll-Fuge aus dem ersten Teil des *Wohltemperierten Klaviers*, T. 1-6, mit einem Abschnitt aus dem Kyrie, T. 30-35, aus Bachs *h-Moll-Messe*.

Dahlhaus interpretiert zunächst den Abschnitt der *h-Moll-Messe*:

„Das Motiv zu dem Wort ‚Kyrie‘, der Anrufung des Herrn, ist deklamatorisch geprägt: Die Tonwiederholungen in punktiertem Rhythmus sind rezitativischen Ursprungs. Dagegen ist die musikalische Darstellung des Wortes ‚eleison‘, ‚erbarme dich‘, eine expressive Geste. Die Melodik ist latent zweistimmig: Der chromatische Aufstieg der Oberstimme wird durch einen nachdrücklich wiederkehrenden Halbtonschritt in der Unterstimme unterbrochen. Die semantischen, musiksprachlichen Teilmomente des Themas drücken durch ihre Relation zueinander ein Flehen, eine Bitte um Erbarmen aus: Chromatik ist seit dem späten 16. Jahrhundert ein musikalischer Klagelaut, der Aufstieg der Oberstimme wirkt drängend, die Dringlichkeit betuernd, der Halbtonschritt in der Unterstimme ist ein Seufzermotiv, und als Unterbrechung des sich steigernden Flehens der Oberstimme stellt er eine Demutsgebärde dar, die wiederum durch Wiederholung einen insistierenden Zug erhält.“²⁵

Dahlhaus' Analyse beginnt zunächst mit Behauptungen über musikalische Sachverhalte (punktiertes Rhythmus, latente Zweistimmigkeit, usw.) und geht dann in eine Deutung (ab „Die semantischen, musiksprachlichen Teilmomente...“) der Sachverhalte über. In der Deutung erhält das musikalische Material anthropomorphe Züge, die das musikalische Material zu Metaphern machen: Der musikalische Sachverhalt einer aufsteigenden Oberstimme wird als Ausdruck interpretiert, in dem Dringlichkeit beteuert wird. Dringlichkeit aber kann nur von Menschen beteuert werden, denen die Erfüllung ihrer Bedürfnisse nicht gleichgültig ist. Ebenso sind natürlich Flehen, Demutsgebärde und Insistieren Anthropomorphisierungen und damit Metaphern. Wie das Grau in Grau eines Bildes nicht nur Grautöne exemplifiziert, sondern darüber hinaus auch Trauer metaphorisch exemplifizieren kann, kann die Wiederholung eines Motivs metaphorisch einen insistierenden Zug exemplifizieren, können die Halbtonschritte metaphorisch einen menschlichen Seufzer exemplifizieren, usw.

Die an der Musik mit Text gewonnenen Unterscheidungen, überträgt Dahlhaus nun auf die Klavierfuge.

25 Dahlhaus, *Musikästhetische Paradigmen*, S. 15f.

„Kehrt man nunmehr zu dem Thema der h-Moll-Fuge aus dem Ersten Teil des *Wohltemperierten Klaviers* zurück, so zeigt sich, daß es aus ähnlichen Elementen wie das Kyrie-Thema besteht: Seufzermotive verbinden sich mit threnodischer Chromatik zu einer Sequenz, in der die Dringlichkeit der Motivwiederholungen durch die aufsteigende Bewegungsrichtung erhöht wird. Es dürfte demnach unbedenklich sein, die semantische Charakteristik des Kyrie-Themas in den Grundzügen auf die Klavierfuge zu übertragen, ohne das allerdings feststünde, worauf sich in der Instrumentalmusik der Ausdruck zerknirschten Flehens bezieht. Die Instrumentalmusik ist, statt bloßer Träger von Sprache zu sein, selbst zu einer Sprache geworden, und zwar in einem nahezu unmetaphorischen Sinne.“²⁶

Dahlhaus deutet das Instrumentalstück auf der Grundlage einer an der Vokalmusik gewonnenen Semantik, die offensichtlich eine Semantik endeetischer Ausdrücke ist. Er geht davon aus, dass seine exemplarischen Beobachtungen eine historische Entwicklung beschreiben, in der aus der Musik mit Sprache eine Musik als Sprache hervorging.

Überaus beredt ist der logische Lapsus, den sich Dahlhaus am Ende des obigen Zitats leistet:

„Die Instrumentalmusik ist ... selbst zu einer Sprache geworden, und zwar in einem nahezu unmetaphorischen Sinne.“

Der Lapsus besteht darin, dass er das Wort *Metapher* (im Text: „unmetaphorisch“) graduell (im Text: „nahezu“) gebrauchen will und damit gegen die Grammatik des Wortes *Metapher* verstößt. Verdeutlichen wir uns dies an einem Beispiel: Von jemanden zu sagen, der 1,98 m groß ist, er sei nahezu zwei Meter groß, ist sinnvoll, weil Körpergrößen in allen möglichen graduellen Abstufungen vorkommen. Solche graduellen Abstufungen sind bei Metaphern und Sprache nicht möglich: Man kann mehr oder weniger Metaphern in einem Text verwenden, die Metaphern können mehr oder weniger gelungen sein, aber entweder sind sie Metaphern oder sie sind keine. Das Wort *Metapher* lässt keine graduellen Abstufungen zu, eine *Metapher* zu sein oder nicht zu sein. Dahlhaus möchte hier etwas sagen, ohne die Begriffe dafür zu haben: Seine ganze Analyse zeigt, dass das musikalische Material zeichenhaft verwendet wird, so dass man jemandem mit Tönen etwas wie mit einer Sprache mitteilen kann. Andererseits wird mit Musik nicht das gemacht, was normalerweise mit Sprache gemacht wird, nämlich dass Behauptungen aufgestellt werden. Dahlhaus steht vor dem Problem, dass das Ergebnis seiner Analyse -

26 Dahlhaus, *Musikästhetische Paradigmen*, S. 16

Musik ist eine Sprache - unvereinbar ist mit seinen Kenntnissen der menschlichen (apophantischen) Sprache. Zwischen der Skylla, die Ergebnisse seiner Untersuchung leugnen zu müssen, und der Charybdis, seine Kenntnisse menschlicher Sprache zu verfälschen, wählt er die scheinbar harmlosere Variante, einen logischen Lapsus zu begehen, zumal der logische Lapsus nicht besonders auffallen muss, ist uns doch die Redeweise von „nahezu“ so vertraut, dass ihre Kombination mit „Metapher“ leicht über die Lippen kommt. Mit Koppes Vorschlag zwischen apophantischer und endeetischer Rede zu unterscheiden, lässt sich Dahlhaus' Problem hingegen leicht lösen: Musik ist endeetische Rede bzw. Sprache und zwar in einem unmetaphorischen Sinne, sie ist aber keine apophantische Sprache. Im Übrigen bleibt hier die endeetische Rede in einem dreifachen Sinne von der apophantischen Rede abhängig.

1. Wie in der Lerngeschichte des Wortes *Schmerz* gezeigt wurde, in der das ursprüngliche Schmerzverhalten wie Stöhnen durch den generellen Terminus *Schmerz* ersetzt wird, gelingt die Ausdifferenzierung der endeetischen Sprache nur, weil bereits eine apophantische Sprache gesprochen wird.
2. Die musikalische Ausdifferenzierung z. B. einer Demutsgeste gelingt nur, weil das musikalische Material zunächst unmittelbar mit einer endeetischen Wortsprache konfrontiert wird, das musikalische Material mit endeetischer Bedeutung aufgeladen wird und es zu einer Konventionalisierung kommt, wie das musikalische Material zu gebrauchen ist.
3. Verstanden werden endeetische Äußerungen immer aus der Perspektive behauptender Rede, wie sie etwa in Dahlhaus' Analyse verwendet wird, und nicht durch endeetische Rede.

In der Interpretation von Dahlhaus zeichnet sich die Fugenkomposition noch in einem weiteren Punkt aus:

„Andererseits brauchte sie (die Instrumentalmusik - M. F.), um kompositionstechnisch bestehen zu können und den Anspruch auf Kunstcharakter einzulösen, ein höheres Maß an intern musikalischer Logik als die Vokalmusik, die am Text einen Rückhalt hat, der ästhetischen Zusammenhang verbürgt.“²⁷

27 Dahlhaus, Musikästhetische Paradigmen, S. 16

Für die schulische Produktionspraxis haben diese Überlegungen weitreichende Folgen. Dies lässt sich auf der Grundlage dreier Thesen²⁸ von Christopher Wallbaum so formulieren:

1. Selbsthergestellte Produkte von Schülern können nicht beliebig sein, sollen sie ästhetische Erfahrungen ermöglichen, sondern müssen um ästhetisch zu sein, endeetisch relevant und mit den Mitteln der Metapher gestaltet sein.
2. Sollten ästhetische Erfahrungen mit Produktionen nur mit musikalischen Mitteln gewonnen werden können, die zwar in einem historischen Prozess endeetische Ausdrucksqualitäten gewonnen haben, die aber gleichzeitig gemäß musikalischer Eigengesetzlichkeiten, wie Dahlhaus' Fugenanalyse zeigt, höchst komplizierte handwerkliche Regeln bei der Produktion auferlegen, dürfte es nahezu unmöglich sein, mit Schülern ästhetische Produkte herzustellen.
3. Andererseits könnte man musikalisches Material in Wiederholung bzw. Umkehrung des historischen Prozesses durch Text und Bildmaterial mit endeetischer Bedeutung aufladen.

In gewisser Weise ist genau dies im Video „Baby one more time“ der Fall, dessen musikalische Machart im Vergleich zu Bach primitiv erscheinen mag, dessen endeetische Situierung und Metaphernbildung durch Bild und Text aber für Schüler hoch attraktiv ist, so dass ohne weiteres von überbietender endeetischer Rede und damit im Sinne Koppes von ästhetischer Rede gesprochen werden kann.

Warum lächelt Britney Spears? II

Ich möchte nun an eine erneute Interpretation des Videoclips gehen. Da sich nicht der gesamte Videoclip mit seinen drei Sinnebenen Video, Text, Musik darstellen lässt, werde ich nur eine Episode erläutern, die ich „Stummer Dialog“ nennen möchte. In ihr wird das Basketballspiel endeetisch aufgeladen, so dass mit dem „Basketballmotiv“ die Liebe metaphorisch exemplifiziert werden kann.

Der Übersicht halber werde ich diesen „Stummen Dialog“ in Tabellenform darstellen. Der „stumme Dialog“ ereignet sich zwischen Britney Spears und einem Basketballspieler, der wohl den Geliebten darstellen soll. Insofern han-

28 Wallbaum, Prozeß-Produkt-Didaktik, S. 241

delt es sich um den Höhepunkt, weil im Songtext beständig der Geliebte angesprochen wurde, hier es aber erst zu einer Begegnung kommt. Musikalisch wird sich der Höhepunkt dann in Folge entwickeln. Der „stumme Dialog“ ist mit der dritten Strophe in der Turnhalle situiert und wird beständig mit Tanzszenen auf dem Spielfeld konfrontiert.

Bild-Nr.	Dargestellte Szene	gesungener Text
2144	Bei 2144 beginnt die Kamerafahrt, die zunächst die Füße, dann einen sitzenden Basketballspieler einblendet. Ort ist die Tribüne in der Sporthalle der Schule. Schließlich erscheint auch Britney im Bild. Sie hält einen Basketball in der Hand. Er sitzt von ihr abgewendet auf der ersten Stufe. Sie rechts hinter ihm auf der dritten Stufe. Lustlos spielt er mit einem weiteren Ball. Sie wendet sich von ihm ab.	Oh baby baby how was I supposed to know?
2252	Großaufnahme Britney. Sie wendet sich ihm wieder zu.	
2271	Großaufnahme von ihm.	
2288	Er blickt in ihre Richtung .	
2295	Großaufnahme von ihr. Sie blickt in seine Richtung und hält den Basketball umklammert.	Oh pretty baby I shouldn't have
2351	Kamera zeigt jetzt wieder einen großen Ausschnitt aus der Tribüne. Sein Platz ist leer. Sie ist eine Bankreihe vorgerückt und hat den Basketball abgelegt.	let you go (Melisma)

Die Szene beginnt, indem sie die Protagonisten in eine räumliche Konstellation zueinander bringt, wobei die Raumbeziehung zugleich die persönliche Beziehung zwischen den Protagonisten ausdrückt, nämlich dass sie ihn immer noch liebt, er sich aber von ihr abgewendet hat: Sie sitzt auf der Bühne hinter ihm und hat ihn dadurch im Blick, während sie für ihn aus dem Blick geraten ist. Als sie sich ihm zu nähern sucht, verschwindet er ganz von der Bühne. So wie der Raum metaphorisch die Beziehung darstellt, wird das Basketballmotiv zur Metapher der Liebe. Dass Britney bereits einmal von seiner Liebe getroffen wurde, wird durch den Text („Hit me baby one more time“) impliziert und durch den Basketball gezeigt, den sie in den Händen hält. Er spielt lustlos mit einem weiteren Ball, den er ihr zuspiesen könnte, was er aber, wie man Gestik und Körperhaltung entnehmen kann, wohl nicht tun wird. Dennoch wird mit

dem Basketballmotiv weiter gespielt. Britney spielt zum Text „Give me a (sign)“ (Bildfolge 2649-2672) auf der Bühne sitzend mit einem Basketball und wird dann auf dem Spielfeld zum Wort *sign* tanzend mit kreisenden Hüften gezeigt (Bildfolge 2673-2761).

Konsequent wird das Scheitern der Liebe und das Wie-es-wäre-wenn als Basketballspiel gezeigt, wenn auch mit völlig anderen Akteuren.

1. Ein Basketballspieler setzt zum „dunking“ an, aber der Ball springt vom Korb ab. (Bildfolge 2838-2862)
2. Zum Text „Hit me baby one more time“ (Bildfolge 3041-3061) wird ein erneuter Wurfversuch gezeigt, der diesmal von Erfolg gekrönt ist und entsprechend gefeiert wird.

Nach Cheerleadermanier rutscht nach kräftigem Anlauf mit nach oben gerissenen Armen eine Tänzerin auf den Knien übers Parkett auf den Zuschauer zu. Die Fröhlichkeit, die kollektiv im Anschluss an den erneuten, aber bezogen auf die Beziehung der beiden fiktiven „Hit“ orgiastisch gefeiert wird, ist so ansteckend, dass selbst die zugeknöpfte Lehrerin, die in die Sporthalle kommt und zunächst die Szene mit in die Hüften gestemmt Armen beobachtet (Bildfolge 3119-3139), zunächst etwas lockerer wird - sie lässt einen Arm sinken (Bildfolge 3237-3251), um schließlich mitzutanzten (Bildfolge 3312-3338), auch wenn sie dabei eine lächerliche Figur macht.

Ebenso wie das Video den Text endeetisch relevant aufnimmt, indem durch Metaphern (Raummetapher, Basketballmotiv) die Bedürfnislage ausgedrückt wird, trägt die Musik ihren Teil dazu bei. Die Intimität der Begegnung von Britney und ihrem Geliebten, wird durch einen „romantischen“ Klavierpart²⁹ und das Fehlen des Schlagzeugs ausgedrückt. Die eintaktigen Melismen über „go“ („I shouldn't have let you go.“) und über „sign“ („Give me a sign“) sind expressive Gesten, die um so deutlicher ausfallen, weil ansonsten der Text syllabisch vertont ist. Und man dürfte nicht fehlgehen in der Annahme, dass die Melismen hier im Sinne Koppes, „semantische Wertkonnotationen im einzelnen sinnfällig akzentuieren.“³⁰ Unüberhörbar ist das Insistieren in „Hit me baby one more“, weil der Ton *g* viermal auf schwerer Zeit erklingt. Ob der Trugschluss (As-Dur-Akkord nach Dominante G), mit dem der C-Teil eingeleitet wird, ihren Trugschluss, dass sie ihn zurückgewinnen könnte, oder einfach nur harmonisch die intime Situation charakterisieren soll, kann offen bleiben.

29 Luger, Baby one more time (Britney Spears), S. 6

30 Koppe, Grundbegriffe der Ästhetik, S. 130

Jedenfalls werden die musikalischen Mittel, wenn auch nicht innovativ, so doch eindeutig relevant eingesetzt. Nichts gleicht der Liebe, sie aber gleicht allen und allem. Offensichtlich gleicht sie auch einem Basketballspiel.

Der orgiastische Tanz, in dem kontrafaktisch die erfüllte Liebe gefeiert wird, wird durch das Klingelzeichen jäh unterbrochen. Britney sitzt wieder im Klassenzimmer an ihrem Platz. Sie beginnt zu lächeln, obwohl weder an der Situation in der Klasse noch an der gescheiterten Liebe sich etwas geändert hat. Allerdings könnte man das Ganze so interpretieren, dass sie verändert aus der Geschichte hervorgegangen ist, die ihre eigene Dynamik entfaltet, eine Dynamik, in der Britney eine ästhetische (im Sinne Koppes) Erfahrung (im Sinne Kaisers) macht. Diese Dynamik lässt sich an Hand der Zuschauerreaktionen, die in den Videoclip eingebaut sind, und schließlich im Lächeln von Britney Spears kulminiert, zeigen:

1. Zunächst bemerken zwei schwarze Schüler ihre tanzenden Kommilitonen und wenden sich dem Geschehen zu. (Bildfolge 535-554)
2. Eine weiße Schülerin bemerkt das Geschehen, wendet sich ihm zu und beginnt zu lächeln. (Bildfolge 843-860)
3. Eine asiatische Schülerin beobachtet das Geschehen, lächelt und beginnt mit dem Kopf „mitzutanzten“ (Bildfolge 1005-1016).
4. Lehrerin tanzt (ganzer Körper) mit (Bildfolge 3312-3338).

Die Dynamik, die die Zuschauer ergreift, reicht vom Aufmerksamwerden bis hin zum Mitmachen. In ihrem Verhalten drücken die Zuschauer eine Wertschätzung für das von ihnen Beobachtete aus, und beobachtet wird im Sinne Koppes überbietende eindeutige Rede, die hier dem Ausdrucksbedürfnis der je individuellen Betroffenen Ausdrucksmittel gibt, produktiv bei Britney Spears, rezeptiv bei den Zuschauern.

Im Sinne Kaisers³¹ (S. 38) könnte Britney Spears musikbezogene Erfahrung gemacht haben, wenn

1. sie ein Wissen über ihre Ausdrucksmöglichkeiten gewonnen hat (materiale Grundlage);
2. dieses Wissen ein bewertetes, für die eigene Person bedeutsam und wichtig eingeschätztes Wissen ist (Reflexivität und axiologische Dignität);

31 Kaiser, Musikalische Erfahrung, S. 38

3. dieses Wissen aufbewahrt wird, zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen (pragmatischer Kern);
4. diese Erfahrung keine musikalische Erfahrung (im engeren Sinne) ist, weil es nur Erfahrungen gibt, in denen Musik eine mehr oder weniger wichtige Rolle spielt (Totalitätscharakter der Erfahrung).

Damit unterscheidet sich die musikbezogene Erfahrung vom Erlebnis, dem die reflektierende Distanz fehlt, so dass keine Lehre für später gezogen werden kann. Im Gegensatz zur Erkenntnis, die sich auf Gründe und Ursachen bezieht, warum etwas so und nicht anders ist, bleibt Erfahrung auf konkrete Einzelfälle bezogen. Sollten die vier Punkte zutreffen, hätte Britney Spears etwas zum Lächeln, denn die Erfahrung eröffnet ihr zukünftige Ausdrucksmöglichkeiten, auch wenn sie auf Grund der fehlenden Erkenntnis nicht zu begründen gewusst hätte, warum.

Klang-Postkarten? Klang-Postkarten!

Ich möchte exemplarisch an einem Unterrichtsbeispiel zeigen, wie das endeetische Moment ästhetischer Erfahrung im Unterricht mit neuen Technologien verfehlt werden kann, auch wenn gleichsam die apophantische Grundlage für ein endeetisches Produkt geschaffen wird. Unter dem Titel *Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft. Harddisk-Recording in der SEK I* beschreibt Thomas Münch ein Unterrichtsprojekt. Die Idee ist einfach und überzeugend. Schüler sollen im Umfeld der Schule Klangmaterial sammeln, das im Computer bearbeitet wird und gemäß einer „Gestaltungsidee“, zu der der Autor sich nicht weiter äußert, zu einer Klang-Postkarte verknüpft wird, die dem Klassenverband vorgestellt wird. Als Ziele der Unterrichtseinheit³² werden genannt:

- Bewusstes Wahrnehmen alltäglicher Klänge
- Erstellen einer Klang-Postkarte
- Zielgerichtete und kompetente Nutzung des Computers, ohne den Computer zum Fetisch zu machen
- Reflexion über den Einfluss des Mediums auf die Produktion
- Reflexion über den Zusammenhang zwischen direkter und medienvermittelter Sinneswahrnehmung

Dies sind sicherlich alles respektable Lernziele. Sie verbleiben aber allesamt auf einer apophantischen Ebene, obwohl im Titel selbst (Klang-Postkarten)

32 Münch, *Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft*, S. 15

und in der Beschreibung des Materials Momente aufscheinen, die den Rahmen nur apophantischer Rede über Klangereignisse überschreiten.

Münch nimmt für die Sammlung des Materials offensichtlich Anregungen³³ von Beate Quaas auf. Diese lässt Schüler Klangeindrücke auf einem Hörspaziergang durch verschiedene Klangräume sammeln: Der Weg führte durch einen parkähnlichen botanischen Garten und an einer stark befahrenen Straße entlang. Am Ende des Hörspaziergangs tauschen sich die Schüler über ihre Höreindrücke aus. Frau Quaas fasst die Schülerdiskussion wie folgt zusammen:

„Die Eindrücke dieses Ereignisses lassen sich kurz so zusammenfassen:

- im Park: Die SchülerInnen bestätigen die intensive psycho-physische Entspannung, die vom Umgeben-Sein von Naturklängen wie Wind, Vogelstimmen, Blätterrauschen ausgeht. Die Schrittfolge der Gruppenmitglieder erlangten einen fast meditativen Charakter - sie erzeugten polymetrische Abläufe!
- entlang der Straße: Hier spürten die Schüler die ungeheure Stressbelastung. Wenn man mit geschlossenen Augen neben vorbei sausen Autos gehen muss, spürt man die elementare Bedrohung ganz direkt - ein Klangbild der Hektik und des Lärms.“³⁴

Die von Quaas gegebene Beschreibung der Klangeindrücke ist keineswegs nur apophantisch, indem festgestellt wird, was da wie klingt, sondern zeigt deutlich wertenden Charakter: Das Klangbild des Parks wird deutlich positiv (Entspannung, polymetrische Abläufe = Musik) beschrieben, während das Klangbild der Straße entsprechend negativ bewertet wird (Hektik, Lärm). Dass es zu solchen Bewertungen kommt, liegt daran, dass das Material sich keinesfalls neutral zu Bedürfnissen von Menschen verhält: Wer Entspannung sucht, befindet sich an einer viel befahrenen Straße nicht am richtigen Ort. Wer solches Material zu einer Klang-Postkarte zusammenstellt, stellt immer auch die Konnotationen, die mit jenen Klängen gegeben sind, zusammen, Konnotationen, die genauso wenig eindeutlich neutral sind wie Halbtonschritt und insistierende Wiederholung bei Bach bzw. wie Melisma und insistierende Wiederholung in „Baby one more time“. Das Klangmaterial ist daher aufgeladen mit eindeutiger Bedeutung und damit bestens geeignet, um in kompositorischer Zusammenstellung zu ästhetischer Rede verdichtet zu werden. Damit dürfte auch das

33 Münch, Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft, S. 15

34 Quaas, Ganz Ohr, S. 27

entscheidende Gestaltungsprinzip genannt sein: Das Stressige am Straßenlärm muss durch die Gestaltung um so stressiger erscheinen, die Ruhe des Parks um so ruhiger, so dass die Erfüllung und Nicht-Erfüllung von Bedürfnissen um so deutlicher hervortritt.

Auch das Thema (Klang-Postkarten) selbst scheint mir den scheinbar apophantischen Rahmen der Zielsetzung zu sprengen. Wer Postkarten aus einem Urlaubsort sendet, will im Allgemeinen nicht neue geografische oder landeskundliche Kenntnisse mitteilen, sondern bekundet seine (positive) Betroffenheit, weil Bedürfnisse erfüllt sind. Postkarten funktionieren wie die Metapher *Die Sonne lacht!*, mit der zwar auch etwas über die Sonne ausgesagt wird, nämlich dass sie scheint, vor allem aber etwas über die Befindlichkeit des Sprechers gesagt wird, nämlich dass es ihm gut geht. Wie schön der Strand ist, zeigt die Postkarte buchstäblich, wie gut es dem Menschen geht, exemplifiziert das Strandbild metaphorisch.

Auch wenn alle apophantischen Lernziele dieser Unterrichtseinheit erreicht werden sollten, würde dennoch - sollte Koppes Bestimmung der ästhetischen Differenz richtig sein - der ästhetische Knackpunkt verfehlt. Die Lektüre weiterer Unterrichtsbeispiele in den einschlägigen Fachzeitschriften würden dieses Ergebnis wohl bestätigen. Nils Knolle beklagt neben dem Fehlen technischer Ausstattung der Schulen, der mangelnden Kompetenz der Lehrer und Versäumnissen in der Lehrerbildung,

„dass auch wir Musikpädagogen bislang über kein überzeugendes und tragfähiges didaktisches Konzept der Einbeziehung der neuen Technologien in den Musikunterricht als Instrument produktiven Umgangs mit Musik wie auch als Thema kulturkritischer Diskurse verfügen“³⁵.

Das Fehlen eines didaktischen Konzepts und damit einer Zielperspektive kann dann eigentlich nicht verwundern, sollte in der Tat das Wort *ästhetisch* in der Begriffsbildung *ästhetische Erfahrung* unterbestimmt sein.

Mit diesem begrifflichen Manko hängt ein weiterer Punkt zusammen. Wenn ich recht sehe, interessieren sich Musikpädagogen bisher weniger für die Möglichkeiten der Videoeinbindung, die in den kostenlosen Programmen wie *Logic fun* der Firma *emagic* oder den Schulversionen des *Magix Music Maker* der Firma *Magix* gegeben sind. Vor allem der *Magix Music Maker, generation 6* bietet in der Zwischenzeit erhebliche Videobearbeitungsmöglichkeiten. Auf

35 Knolle, Beethoven Crossover HipHop, S. 39

den Zusammenhang der Sinnebenen von Musik, Text und Bild als metaphorische Exemplifizierungen wurde bei der Analyse von „Baby one more time“ bereits hingewiesen. In gewisser Weise sind sich die Software-Macher über den ästhetischen Zusammenhang von Musik, Text und Bild bewusster als die professionelle Musikpädagogik. Dies wird deutlich an einem anderen Produkt der Firma *Magix*, das auf dem Sequenzerprogramm des *Magix Music Maker* beruht, dem *Big Brother music&video maker*. Dort heißt es im Vorwort des Handbuchs zum Programm, S. 3:

„Das Leben im Container, dein Lieblingskandidat, die spannendste Beziehung - erzähle die Big-Brother-Geschichten (sic!)so wie du sie siehst! Keine Kamera, kein Mikrofon kann deine „innere“ Welt aufnehmen - nur du selbst kannst das. Big Brother music&video maker ist dafür dein Instrument. Damit kombinierst du Musiksamples und Bildbausteine am Computer zu eigenen Songs und Videos. Es gibt endlos viele Kombinationen für endlos viele Songs und Videos. Du findest heraus, was zu dir passt, zu deiner Sicht, zu deinem Lieblingskandidaten, so wie du ihn siehst.“

Der Benutzer des Programms wird aufgefordert („erzähle“), ein Produkt herzustellen. Dieses Produkt bezieht sich auf Gegenstände, zu denen er sich endeetisch nicht neutral verhält („Lieblingskandidat“, „spannendste Beziehung“). Dass es nicht lediglich um apophantische Rede geht, wird deutlich, wenn gesagt wird „so wie du ihn siehst“, denn auf der apophantischen Ebene sehen alle Zuschauer, sofern sie sie bemerken, dieselben Sachverhalte. Die falsche Topik einer „inneren Welt“, in der gleichsam eine private Sicht der TV-Serie stattfindet, muss sprachanalytisch in das Problem des pauschalisierenden Charakters endeetischer Artikulation übersetzt werden, die aber durch metaphorische Exemplifizierung differenziert werden kann. Daher ist es wichtig, wenn auch bei den Einschränkungen der Bearbeitungsmöglichkeiten nicht ganz richtig, zu versichern, dass die vorgegebenen „Musiksamples und Bildbausteine“ nicht den individuellen Ausdruck gefährden, sondern mit „endlos viele(n) Kombinationen“ dennoch einen individuellen Ausdruck erlauben. Es dürfte relativ leicht sein, die von Münch gestellte „apophantische“ Aufgabe mit Hilfe des Werbetextes zum „Big Brother music&video maker“ umzuformulieren, so dass der Schüler sich endeetisch in ein Verhältnis zum dargestellten Gegenstand setzt: „Sende eine Klangpostkarte Leben an Park und Schnellstraße, dein Lieblingsort ...“ usw. Die Einbindung von Videobildern dürfte auch hier eine Steigerung der individuellen Ausdrucksmöglichkeiten bringen.

Hermann J. Kaiser geht davon aus, dass in unserer Gesellschaft

„Ästhetisierungen in Form von ‚Musikalisierung(en)‘ subjektiv und objektiv, d. h. zur Stabilisierung des privaten und öffentlichen Lebens für unverzichtbar gehalten werden...“³⁶

Die sprachanalytische Aufklärung der ästhetischen Rede als überbietende endeetische Rede kann hier erklären, wie diese Stabilisierung funktioniert. Dass Britney Spears trotz ätzender Schulsituation und gescheiterter Liebe etwas zu Lächeln hat, zeigt, inwiefern gelungene ästhetische Artikulation auch defektiver Bedürfnissituationen in ästhetische Lust umgemünzt werden kann. Hier ist natürlich sofort ein Einwand naheliegend: Ästhetische Lust könnte missbraucht werden, um falsche Verhältnisse, etwa unerträgliche Schulsituationen, zu stabilisieren. Diese Gefahr ist real gegeben. Überbietende endeetische Artikulation bietet aber auch die Chance, unerfüllte Bedürfnisse differenziert zu artikulieren und damit überhaupt öffentlich zu machen. Die im Videoclip „Baby one more time“ ästhetisch dargestellte ätzende Schulsituation oder die in Münchs „Klang-Postkarte“ dargestellte Lebenssituation könnte zum Anlass werden, über diese defektiven Bedürfnissituationen zu reden und sie gegebenenfalls zu verändern. Humane Gesellschaften sind in diesem Sinne zu ihrer Stabilisierung auf die überbietende endeetische Rede ästhetischer Produkte angewiesen. Dies wäre die Begründung für ein Schulfach Musik, in dem ästhetische Erfahrungen vermittelt werden sollten, wozu die multimedialen Möglichkeiten der Computer einen nicht unwesentlichen Beitrag beisteuern könnten.

Literatur

- Dahlhaus, Carl (1981): Musikästhetische Paradigmen. In: Funk-Kolleg Musik. Bd. 2. Hg.: C. Dahlhaus. Frankfurt am Main, S. 11-39
- Dahlhaus, Carl (1988): Klassische und romantische Musikästhetik. Laaber
- Goodman, Nelson (1998): Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt am Main
- Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (1997): Multimedia - Eine Chance für Information und Lernen. In: Information und Lernen mit Multimedia. Hgg.: L. Issing und P. Klimsa. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim

36 Kaiser, Musik in der Schule?!, S. 10

- Kaiser, Hermann J. (1991): Musikalische Erfahrung. Ein Kriterium zur Beurteilung von Stundenplanungen. In: Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung. Musikalische Erfahrung. Hg.: R.-D. Kraemer, Mainz u. a. O., S. 37-48
- Kaiser, Hermann J. (1999): Musik in der Schule?! AfS-Magazin, 4, Heft 8, S. 5-11
- Knolle, Nils (2001): Beethoven Crossover HipHop - computergestützte Collagen mit Beethoven-Zitaten. Musik in der Schule, o. Jg. Heft 2, S. 39-45
- Koppe, Franz (1977): Sprache und Bedürfnis. Zur sprachphilosophischen Grundlage der Geisteswissenschaften. Stuttgart-Bad Cannstatt (= problemata, Bd. 56)
- Koppe, Franz (1983): Grundbegriffe der Ästhetik. Frankfurt am Main (= Neue Folge, Bd. 160)
- Koppe, Franz (1995): Die verkörperte Metapher. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, 43, 4, S. 743-749
- Lugert, Wulf Dieter (1999): Baby one more time (Britney Spears). Praxis des Musikunterrichts, o. Jg. Heft 58, S. 4-13
- Münch, Thomas (2000): Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft. Harddisk-Recording in der SEK I. Musik in der Schule, o. Jg. Heft 2, S. 14-20
- Quaas, Beate (1999): Ganz Ohr. Hörwelten - Hörweisen - Hörentwicklung - Hörerlebnisse in einem Oberstufenkurs. AfS-Magazin, 4 Heft 8, S. 26-29
- Sperber, Manès: Die Liebe und Casanova. In: Giacomo Casanova (Chevalier de Seingalt), Geschichte meines Lebens, Bd. XI. Hg.: Erich Loos, Berlin o. J., S. 7-22
- Wallbaum, Christopher (1999): Prozeß-Produkt-Didaktik - Neue Akzente auf dem Weg zur ästhetischen Erfahrung. In: Musikunterricht heute. Bd. 3. Beiträge zur Praxis und Theorie. Hgg.: P. Börs u. V. Schütz, Oldershausen, S. 236-252
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Philosophische Untersuchungen. In: L. Wittgenstein, Werkausgabe, Bd. 1. Frankfurt am Main

Dr. Matthias Flämig
 Südendstr. 54
 12169 Berlin
 e-mail: flaemig@udk-berlin.de