

Jank, Werner

Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? Eine Problemskizze

Ott, Thomas [Hrsg.]; Loesch, Heinz von [Hrsg.]: Musik befragt, Musik vermittelt. Peter Rummenhüller zum 60. Geburtstag. Augsburg : Wißner 1996, S. 228-261



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? Eine Problemskizze - In: Ott, Thomas [Hrsg.]; Loesch, Heinz von [Hrsg.]: Musik befragt, Musik vermittelt. Peter Rummenhüller zum 60. Geburtstag. Augsburg : Wißner 1996, S. 228-261 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185898 - DOI: 10.25656/01:18589

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185898>

<https://doi.org/10.25656/01:18589>

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

Thomas Ott
Heinz von Loesch
(Hrsg.)

Musik befragt
Musik vermittelt

Peter Rummenhüller
zum 60. Geburtstag

20
35
4

Thomas Ott
Heinz von Loesch
(Hrsg.)

Musik befragt Musik vermittelt

Peter Rummenhüller
zum 60. Geburtstag

C 14/019

Bibliothek der Hochschule
für Musik und Darstellende Kunst
Frankfurt a. M.

Verlegt bei Dr. Bernd Wißner
Augsburg 1996



Satz und Layout: Ellen Prigann
Notenbeispiele: Rona Frederiks
Umschlagentwurf: Wißner Verlag, gRαF X
Bildnachweis: S. 371, 372, 374 und 376 mit freundlicher Genehmigung
der Staatlichen Museen zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz,
Kupferstichkabinett

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Musik befragt – Musik vermittelt : Peter Rummenhüller zum
60. Geburtstag / Thomas Ott ; Heinz von Loesch (Hrsg.). – Augsburg :
Wißner, 1996

ISBN 3-89639-016-3

NE: Ott, Thomas [Hrsg.]; Rummenhüller, Peter: Festschrift

ISBN 3-89639-016-3

© 1996 by Dr. Bernd Wißner, 86159 Augsburg

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede
Verwertung in anderen als den gesetzlichen Fällen bedarf deshalb der
vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung
der Herausgeber.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
F.W. BERNSTEIN	
P. R. (1996)	13

Orientierungen

HERMANN J. KAISER	
Über „Musikalische Rationalität“	17
BARBARA BARTHELMES	
Vom Rand ins Zentrum.	
Zum Stellenwert der Synästhesieforschung in der Musikwissenschaft	40
RAINER CADENBACH	
„Musikalische Sublimierung führt von allem Sichtbaren weg“.	
Thesen zu Adornos Thesen zum Musikfernsehen	52
MARTIN SUPPER	
Wahrnehmungen am Lautsprecher: das Ende der Realität?	61
HANNS-WERNER HEISTER	
Programmzettel und Pausenzeichen.	
Einige formale Aspekte der Musik/Informations-Vermittlung	65
HERMANN DANUSER	
Zur Aktualität musikalischer Interpretationstheorie	75
VOLKER SCHÜTZ	
Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. X	
Über einige Probleme eines Musikpädagogen mit der Musikwissenschaft	91
JÜRGEN ELSNER	
Vom Sinn fremder Musik	106
ARTUR SIMON	
Gedanken aus einer globalen Werkstatt.	
Sammeln – Bewahren – Forschen – Vermitteln	127
DIETHER DE LA MOTTE	
Kunst und Leben. Kunst erleben	134
HANS-PETER REINECKE	
„Kultur“: Anmerkungen zur Evolution eines Etiketts sozialer Identifikation ...	140

Rückblicke 1

HELGA DE LA MOTTE-HABER	
Alles ist Zahl.	
Formen pythagoreischen Denkens in der Musik	153

Inhaltsverzeichnis

MATHIAS HANSEN „Wo es rauscht, da rauschen die Themen“. Zum Orchesterbegriff der Wiener Schule Arnold Schönbergs.....	164
ELMAR BUDDE „Reglos stehen, die Augen zu, so wärs mir am liebsten“. Über Anton Webern.....	173
WOLFGANG BURDE Divertierende Musik im kompositorischen Œuvre Igor Strawinskys.....	181
JOSEF KLOPPENBURG Neue Musik und „Primitivität“. Die Schulwerke von Hindemith und Orff in der Kestenbergreform.....	189

Vermittlungen

WULF DIETER LUGERT Musikpädagogik von Adornos Kritik bis heute. Ein Schulfach auf der Suche nach seiner Identität.....	201
CLEMENS KÜHN Musiktheorie für Schulmusiker. Versuch einer Standortbestimmung in 10 Thesen	213
HEINZ VON LOESCH Die Fugendurchführung: Unding oder Tautologie? Die Fugentheorie und Ludwig Czaczkes.....	221
WERNER JANK Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? Eine Problemskizze.....	228
CHRISTOPH RICHTER Über den (ästhetischen) Reiz der Wiederholung. Vorüberlegungen zu einem didaktisch-anthropologischen Konzept.....	262
ULRICH GÜNTHER ... SED VITAE DISCIMUS. Musikunterricht und Musiklehrerausbildung ohne Zukunft?.....	278

Rückblicke 2

DAGMAR DROYSEN-REBER Eine Reise durch fünf Jahrhunderte abendländischer Musikkultur mit klingenden Schätzen und stummen Zeugen des Berliner Musikinstrumenten-Museums	293
GÜNTHER WAGNER Alte Musik heute.....	304

Inhaltsverzeichnis

THOMAS RATHMANN	
Suche als Wahrheit.	
Zum „Tristan“ Gottfrieds von Straßburg.....	317
CHRISTIAN KADEN	
Soziologische Dechiffrierung von Musik: mit Adorno, nach Adorno.....	329
HANS BÄBLER	
Frescobaldi und wir.	
Von der Freiheit in der Musik.....	344
GABRIELE BUSCH-SALMEN	
Adolph Menzels „Flötenkonzert in Sanssouci“.	
Herrscherporträt, Gesellschaftsstück oder kritisches Aktionsbild?.....	359
HEINRICH POOS	
Zu C.Ph.E. Bachs Es-Dur-Fantasie.	
Protokoll eines halbwegs fiktiven Dialogs.....	380
ERNST SUCHALLA	
Telemann: ein großer Name – eine große Verpflichtung.	
Georg Michael Telemann und sein Werk „Unterricht im Generalbaßspielen“ ..	388
CHRISTOPH HENZEL	
Tell in Tirol.	
Zu einer antirevolutionären Rossini-Bearbeitung.....	405
CHRISTIAN MARTIN SCHMIDT	
Mendelssohns zwiespältiger Klassizismus.	
Zum Hauptteil des 3. Satzes im Streichquartett op. 13.....	421
DIETER SCHNEBEL	
Das Mahnmal des großen Kaisers.	
Zu Verdis „Don Carlos“.....	427
GERD RIENÄCKER	
Latentes Puppenspiel im Operntheater der sozialen Gesten.....	435
Anhang	
Peter Rummenhüller Veröffentlichungen	447

Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung?

Eine Problemskizze¹

WERNER JANK

I.

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist eine These, die Thomas Ott Mitte der 80er Jahre vorgestellt und seither mehrfach erläutert hat (Ott 1991; Jank/Meyer/Ott 1986): Die Erfahrung, die mit den Inhalten und Gegenständen der ästhetischen Fächer möglich ist, ist durch besondere Offenheit, Unverplanbarkeit und Unverfügbarkeit gekennzeichnet. Dies grenzt zugleich diese spezifisch ästhetische Erfahrung ab von den Erfahrungsbezügen, auf die andere Schulfächer rekurrieren. Die Vermittlung und Erschließung solcher spezifisch ästhetischer Erfahrungen sei ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil des Musikunterrichts (Jank/Meyer/Ott 1986, S. 109f.).

Thomas Ott bezog sich dabei auf Umberto Eco: „... ein Roman ist eine Maschine zur Erzeugung von Interpretationen“ (1986, S. 9f.). Eco hätte sicherlich nichts dagegen, diesen Satz auch auf Musik, auf das gesprochene Wort, auf Bilder oder auf Architektur zu übertragen. In seiner früheren Publikation mit dem Titel „Das offene Kunstwerk“ (1977) heißt es, „daß die Offenheit im Sinne einer fundamentalen Ambiguität der künstlerischen Botschaft eine Konstante jedes Werkes aus jeder Zeit ist“ (S. 11). In der „Nachschrift zum ‚Namen der Rose‘“ liest sich diese Aussage poetischer: „Der Text ist da und produziert seine eigenen Sinnverbindungen“ (S. 13). Eco spricht dort von der „Eigenbewegung des Textes“ (S. 14).

In diesem Punkt trifft sich Eco mit Autoren anderer philosophischer und ästhetischer Herkunft. Drei Beispiele:

- Hans-Georg Gadamer: „Die Ausschöpfung des wahren Sinnes aber, der in einem Text oder in einer künstlerischen Schöpfung gelegen ist, kommt nicht irgendwo zum Abschluß, sondern ist in Wahrheit ein unendlicher Prozeß. Es werden nicht nur immer neue Fehlerquellen ausgeschaltet, so daß der wahre Sinn aus allerlei Trübungen herausgefiltert wird, sondern es entspringen stets neue Quellen des Verständnisses, die ungeahnte Sinnbezüge offenbaren“ (Gadamer ²1965, S. 282).

Beide, Eco und Gadamer, beziehen sich auf „Texte“ im allgemeinsten Sinn (also einschließlich von Kunstwerken aller Art, auch aus den nicht-sprachlichen Künsten) und kommen, wenn auch auf verschiedenen Wegen, in diesem Punkt zu einem auf den ersten Blick sehr ähnlichen Ergebnis: Eco (1977) leitet die Ambiguität aus der Mehrdeutigkeit der ästhetischen Bot-

schaft ab und argumentiert informationstheoretisch (die italienische Erstausgabe des Buchs erschien 1962). Gadamer (21965) dagegen beschreibt das Offenbarwerden ungeahnter Sinnbezüge hermeneutisch als den Prozeß der Wirkungsgeschichte eines Textes, dem immer neue, veränderte „Horizonte“ zuwachsen.

- Nicolai Zwartmann (1953) beschreibt, in gewisser Weise dem Idealismus folgend, den rätselhaften, mehrdeutigen und sprachlich kaum fixierbaren tieferen Gehalt eines Kunstwerks als einen ideellen Gehalt, der nicht im Werk selbst materiell gegeben sei, aber von der sinnlich wahrnehmbaren Struktur des Werkes „zur Erscheinung“ gebracht werde.
- Für den Kunsthistoriker Gottfried Boehm (1990) schließlich resultiert die Mehrdeutigkeit der Erfahrung mit einem Kunstwerk aus der semiotischen „Überbestimmtheit“ seiner einzelnen Momente, die es unmöglich mache, die an ihm gewonnene ästhetische Erfahrung sprachlich und rational zu fixieren.

So verschieden sie im einzelnen argumentieren: Die genannten Ästhetiker setzen mit den bisher zitierten Texten oder Textausschnitten jeweils am gegebenen ästhetischen Objekt (am Kunstwerk bzw. Musikstück) an. Aber zur Wahrnehmung und zum Verstehen von Musik, zu ihrer Interpretation und zur ästhetischen Erfahrung, die man mit ihr vielleicht machen kann, gehören zwei: die Musik selbst und der, der sie hört. Deshalb blieb Umberto Eco schon in „Das offene Kunstwerk“ nicht bei der Feststellung stehen, daß der Text „seine eigenen Sinnverbindungen“ produziere, sondern er zeigte durch informations- und kommunikationstheoretische Analysen, daß zur Offenheit der (künstlerischen) Botschaft die Realisierung dieser Offenheit durch die interpretativen Entscheidungen des Empfängers gehört (1977, S. 132). Er begriff deshalb nicht nur den Text als Sinnproduzenten, sondern auch die Rezeption als einen sinnstiftenden, bedeutungskonstituierenden Akt.

Der Wechsel der Blickrichtung vom Kunstwerk auf den Rezipienten setzte in den 60er Jahren ein und verdichtete sich zu dem, was später unter dem Namen „Rezeptionsästhetik“ zusammengefaßt wurde. Umberto Eco hatte beträchtlichen Anteil an diesem Perspektivenwechsel und entwickelte seinen Standpunkt vor allem aus der Kritik strukturalistischer Positionen (zur Geschichte des Begriffs der Rezeptionsästhetik und seines Inhalts vgl. Jauf 1991b).

Umberto Eco hält diesen Perspektivenwechsel für so grundlegend, daß er ihn als „Paradigmawechsel“ bezeichnet:

„Während der letzten Jahrzehnte wurden wir Zeugen eines Paradigmawechsels der Theorien zur Textinterpretation. Die Rolle des Adressaten in Rechnung zu stellen, mußte in einem strukturalistischen Rahmen als störendes Eindringen gelten, da die herrschende Lehrmeinung vorsah, daß die Textstruktur nur immanent und um ihrer selbst willen analysiert werden sollte ...

Im Gegensatz dazu hatten Literaturtheoretiker sowie Linguisten und Semiotiker während der 70er Jahre ihr Interesse auf den pragmatischen Aspekt des Lesens konzentriert ...

In der Folge haben verschiedene kritische Theorien wie die Rezeptionsästhetik, die Hermeneutik, semiotische Theorien der ‚interpretativen Kooperation‘, die Wirkungstheorie bis hin zu dem – kaum homogen zu nennenden – Archipel des Dekonstruktivismus nicht so sehr die empirischen Resultate tatsächlicher ... Leseakte ... zum Hauptgegenstand der Forschung gemacht, sondern vielmehr die genaue Funktion eines Textes bei der Konstruktion ... durch seinen Interpreten daraufhin untersucht, inwieweit diese Funktion durch den linear festgelegten Text oder die Natur des Verweisungsprozesses selbst vollzogen, ermuntert, vorgeschrieben oder erlaubt ist.

Mir scheint die all diesen Theorien zugrundeliegende Annahme die folgende zu sein: Das Funktionalisieren von Texten (inklusive der nichtverbalen) kann erklärt werden, indem man nicht nur ihre generierende Kraft in Betracht zieht, sondern auch (und einige radikale Theorien tun dies ausschließlich) die Rolle, die der Adressat spielt, sowie ... die Art und Weise, in der der Text diese Art interpretativer Zusammenarbeit [von Text und Adressat; W.J.] vorhersieht und lenkt.

Es muß auch betont werden, daß ein solcher am Adressaten orientierter Ansatz nicht allein literarische und künstlerische Texte betrifft, sondern jede Art von Phänomenen mit Verweisungscharakter, d.h. alltägliche sprachliche Äußerungen, visuelle Signale etc. Mit anderen Worten, die auf den Adressaten ausgerichtete Theorie nimmt an, daß die Bedeutung *jeder* Botschaft von der interpretativen Wahl des Rezipienten abhängt“ (Eco 1987, S. 31; Hervorh. bei Eco).

In Deutschland ist dieser Paradigmawechsel in den 70er Jahren zunächst vor allem mit der Literaturwissenschaft und mit Namen wie Wolfgang Iser und Hans Robert Jaß verbunden. Erst später verbreiterte sich die Ausstrahlung z.B. in Richtung der Kunstgeschichte und Kunstdidaktik. Frühe Ausläufer dieses Perspektivenwechsels sind die didaktischen Konzepte der „Visuellen Kommunikation“ in der Kunstpädagogik und der „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ in der Musikpädagogik. Als in sich konsistente Konzepte hatten sie nur ein kurzes Leben: Die „Auditive Wahrnehmungserziehung“ war von Anfang an umstritten, unter anderem, weil in der Unterrichtspraxis Musikwerke oft gar nicht mehr als zusammenhängende Werke eine Rolle spielten, sondern zu Steinbrüchen für die Schulung der Hör-Wahrnehmung isolierter Klangphänomene wurden.

Außerhalb der Auditiven Wahrnehmungserziehung reagierten Musikwissenschaft und Musikpädagogik erst spät ausdrücklich auf diesen Paradigmawechsel: Eine erste große Tagung zu diesem Thema mit anschließender Publikation fand erst 1988 in Hannover statt (Danuser/Krummacher 1991).

Mit dem Paradigmawechsel wurde eine „Wendung vom Objekt zum Subjekt“ vollzogen. Mit relativ geringem zeitlichen Abstand danach gab es auch in der Allgemeinen Pädagogik eine solche Wendung zum Subjekt, die dort mit Begriffen wie „Realistische Wende“ und Konzepten der Schülerorientierung, des Erfahrungsbezugs, des „Offenen Unterrichts“, einer „humanistischen“ Pädagogik usw. einherging. Auch für die Musikpädagogik wurde eine Wendung zum Subjekt festgestellt (Venus 1984; Kaiser 1991a). Sie erfolgte dort ohne unmittelbaren Zusammenhang zum rezeptionsästhetischen Paradigmawechsel und zur realistischen Wende der Pädagogik, oder bestenfalls in nur lockerer Verbindung dazu.

II.

Wenden wir uns also der Rezeption zu. Ich möchte drei Dimensionen hervorheben, die zusammen auf der Seite der rezipierenden Menschen die Grundlage ergeben, auf der jene prinzipielle Offenheit, Unverplanbarkeit und Unverfügbarkeit der ästhetischen Erfahrung beruht, von der Thomas Ott sprach. Die prinzipielle Offenheit der ästhetisch-musikalischen Erfahrung realisiert sich in drei Dimensionen der Rezeption, nämlich

- in der Musik-Wahrnehmung,
- im Verstehen und in der Deutung von Musik und
- im Umgang mit Musik.

1. Offenheit der Musik-Wahrnehmung bezüglich ihrer Ergebnisse

Musik-Wahrnehmung wird seit der sogenannten kognitiven Wende in der (Musik-)Psychologie beschrieben als aktive Leistung des Hörers, der das Ergebnis seiner Wahrnehmung selbst mit beeinflusst. Günter Kleinen beschreibt dies so: „Was mit einem musikalischen Werk aber angesichts individueller Wahrnehmungen geschieht, folgt den Strukturen des ästhetischen Objekts nur partiell, mit subjektspezifischen ‚Inkohärenzen‘ und gelenkt von biographisch und durch die Situation begründeten Bewertungen“ (1991, S. 117; vgl. zum folgenden auch S. 101f., S. 110f.). Kaiser (1989, S. 13) spricht von der „Konstitution des ästhetischen Objekts durch das ... Individuum“ auf mehreren Ebenen:

- a. Diese erfolgt bereits auf physiologischer Ebene des Hörgorgans und seiner Nervenverbindungen zum Gehirn. Das physikalisch Meßbare kommt in unserem Gehirn schon gemodelt an. Zum Beispiel ist unser Ohr am empfindlichsten zwischen 1000 und 5000 Hz, tiefere und höhere Töne werden beim Hören demgegenüber vergleichsweise abgedämpft. Noch bemerkenswerter ist folgende Konstruktionsleistung im Hörvorgang: Bei sehr leisen Klaviertönen ist der Grundton der Naturtonreihe nicht nachweisbar; der Klang besteht physikalisch ausschließlich aus Obertönen, und dennoch „hören“ wir deren in Wirklichkeit unhörbaren Grundton und identifizieren danach den Ton „richtig“ (Kaiser 1989, S. 20-22).
- b. Auch bei der Verarbeitung der eintreffenden Reize im Gehirn – sozusagen auf einer psychologischen Ebene – konstruieren wir das Gehörte auf unsere eigene Weise. So fassen wir beim Hören das Gehörte zu für uns sinnvollen Gestalten zusammen, etwa beim sogenannten Streaming-Effekt (vgl. de la Motte-Haber 1995b, S. 37): Wenn wir jeweils abwechselnd hohe und tiefe Töne in Folge hören, so faßt unser Hören die hohen Töne zu einer Melodie Linie zusammen, und die tiefen Töne zu einer zweiten. Dieses Verfahren der Herstellung des Effekts von Zweistimmigkeit auch bei einstimmigen Soloinstrumenten kennen wir aus vielen barocken Kompositionen. Weitere Beispiele zu aktiven Konstruktionsleistungen beim Hören und beim kognitiven Verarbeiten des Gehörten nennen Kaiser (1989, S. 23-27) und de la Motte-

- Haber (1995a, S. 89-91). Solche Prozesse der Auswahl und Zusammenfassung zählen ja auch zu den Grundlagen unserer Fähigkeit, komplexe Musik analytisch-strukturell zu hören. Zur Ebene der Verarbeitung der eintreffenden Reize im Gehirn gehört auch die Tatsache, daß wir das aktuelle Klangereignis fortwährend auf unsere früheren Klangerfahrungen mit den schon verklungenen Teilen dieses Musikstücks und mit Musik überhaupt beziehen und daraus Erwartungen über den weiteren Verlauf entwickeln.
- c. Wir „konstituieren“ das ästhetische Objekt darüber hinaus individuell jeweils neu, weil wir die Klänge auf die von uns erlernten historisch und gesellschaftlich geprägten Kategorien und Wahrnehmungsmuster beziehen, z.B. auf die gebräuchlichen Schemata der Tonskalen (in unserem Kulturkreis also vorwiegend Dur und Moll) oder auf die harmonischen Fortschreitungen (z.B. die Kadenz). Mit diesen Schemata sind wir aufgewachsen und sie prägen uns individuell je verschieden, z.B. durch unsere Peer groups oder durch unsere berufliche Tätigkeit.

2. Offenheit des Verstehens und der Deutung von Musik

Die zweite Dimension der Offenheit der Rezeption ist diejenige des Verstehens² und seiner Kehrseite: der Deutung und verbalen Interpretation. Musik vermittelt keine eindeutige, ein für alle Male dechiffrierbare Botschaft, sondern ist selbst vielseitig und vieldeutig. Das verweist einerseits auf die Musik und die Bedeutungen, die sie „anbietet“ (aus musikpädagogischer Sicht hat jüngst Richter [1995] diese auf die Werke bezogene Seite ausführlich diskutiert). Andererseits verweist dies auf die musikalische Rezeption als sinnstiftenden und bedeutungskonstituierenden Prozeß auf seiten der mit Musik umgehenden Menschen, bei dem nicht von vornherein feststeht, zu welchen Ergebnissen er führt (vgl. Abschnitt 1). Verstehen und Deuten von Musik werden aber nicht lediglich auf einer der beiden genannten Seiten vollzogen, sondern erst im Wechselspiel beider Seiten, in einer für ästhetische Erfahrung spezifischen „Dialektik zwischen Bedeutung und Bedeutsamkeit“ (Seel 1985, S. 116-118).

3. Offenheit des Umgangs mit Musik

Schließlich ist der Umgang von Menschen mit Musik immer in bestimmte Handlungszusammenhänge eingebunden: Musik kann mich als Hintergrund beim Einkauf oder bei der Arbeit begleiten, ich kann konzentriert auf sie hören, ich kann sie selber machen, ich kann dazu tanzen – für mich alleine, in der Disco, auf einer Fete oder in der Tanzschule usw. Nicht jede Musik eignet sich gleich gut für jeden Handlungszusammenhang. Aber im Prinzip kann Musik von ihrem eigentlichen, primären Handlungszusammenhang in einen anderen überführt werden und dadurch ihre Funktion wechseln: Ein Strauß-Walzer, ursprünglich als Tanz- oder Kaffeehausmusik konzipiert, kann beim Neujahrskonzert genauso zur Konzertmusik werden wie an anderen Orten zur Kaufhausmusik oder zur

Musik, die ich nebenbei bei der Arbeit höre. Überhaupt ist es wichtig festzuhalten, daß der Umgang mit Musik keineswegs immer nur auf ihre Existenz als ästhetisches Objekt gerichtet ist – ein solcher Umgang kennzeichnet vielmehr den historischen Sonderfall der abendländischen Musiktradition. Das Übliche ist zunächst ein außerhalb des spezifisch Ästhetischen liegender Gebrauch von Musik – etwa das erwähnte „Nebenbei-Hören“ bei der Arbeit, das Tanzen zu Musik und andere Gebrauchszusammenhänge.

III.

Es macht einen großen Unterschied, ob eine didaktische Konzeption „Offenheit“ primär als Eigenschaft des Objekts bzw. des Kunstwerks beschreibt und ein wichtiges Ziel in der Vermittlung eines Bewußtseins von dieser Offenheit des Kunstwerks sieht, oder ob sie „Offenheit“ als Eigenschaft der rezipierenden Menschen betont und ein wesentliches Ziel in der Vermittlung der Erfahrung dieser Offenheit des Rezeptionsprozesses sieht. Im ersten Fall wird das Ergebnis eine didaktische Konzeption sein, die sich als kunstwerkorientiert charakterisieren läßt; sie wird die Untersuchung der Musikwerke in ihren Mittelpunkt stellen – des musikalischen Materials, seiner Verarbeitung und der Bedeutungen, die sich aus dem Werk hermeneutisch erschließen lassen. Im zweiten Fall wird das Ergebnis eine didaktische Konzeption sein, die sich als subjektorientiert oder erfahrungsbezogen beschreiben läßt; sie wird die Umgangsweisen mit Musik, die Funktionen von Musik und die Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse sowie deren Ergebnisse in ihren Mittelpunkt stellen.

Deshalb und vor dem Hintergrund des in den ersten beiden Abschnitten Dargestellten erscheint es sinnvoll, sich die Ideen-Geschichte der musikpädagogischen Auseinandersetzung um Fragen des verstehenden Hörens und der Deutung von Musik zu vergegenwärtigen (Abschnitte III und IV) und zu fragen, ob sich aus der aktuellen, in den letzten Jahren zunehmend intensiveren Diskussion über ästhetische Bildung und Erziehung wichtige Aspekte für unseren Zusammenhang ergeben (Abschnitt V).

Für den Musikunterricht ist die hörend-verstehende Aneignung von Musik nicht neu. Lange vor dem Einsetzen rezeptionsästhetischer Überlegungen wurden für den Musikunterricht eigene Wege und Ziele des verstehenden Hörens und der Deutung von Musik beschrieben, begründet und praktisch erprobt. Vereinzelt Ansätze dazu gab es schon im Gesangsunterricht des 19. Jahrhunderts und zum Teil noch früher (Abel-Struth 1978, S. 599). Mit größerer Wirkung wurde der verstehende Zugang zu Musik im Gefolge der ersten Kunsterziehungsbewegung vor dem Ersten Weltkrieg und in der Reform Kretzschmars vorbereitet. Verstehendes Hören von Musik avancierte schließlich in den 20er Jahren zu einem wesentlichen fachlichen Ziel im Rahmen der „Kestenberg-Reform“ (Nolte 1975, S. 106-151).

Die Entwicklung seit den 20er Jahren läßt sich als Prozeß der zunehmenden Eingliederung dieses Aufgabenfelds in die Theorie und Praxis des Musikunterrichts beschreiben. Innerhalb dieses Prozesses kristallisierten sich noch vor dem Zweiten Weltkrieg mehrere Traditionen heraus, aus denen sich in der Retrospektive drei Gruppen herausheben:

- Eine vorwiegend kulturkundlich geprägte Richtung, die im Gefolge der ersten Kunsterziehungsbewegung vom Beginn des Jahrhunderts entstand. Ihr Leitsatz könnte die folgende Formulierung von Ernst Paul auf der 1. Schulmusikwoche in Berlin 1922 sein: „Endziel moderner Musikerziehung und Musikpflege“ müsse die „Teilnahme des ganzen Volkes am Musikleben“ sein (Paul 1922, S. 23).
- Eine vorwiegend erlebnispädagogisch orientierte Richtung, die sich zum Teil mit der Arbeitsschulbewegung verband. „Lehren können heißt aber im Grunde nichts anderes als das eigene Erlebnis auch im Herzen des Schülers lebendig zu machen vermögen“ (Abert 1922, S. 18). Als eine Spielart dieser Traditionslinie können die Versuche zur musikalischen Hermeneutik verstanden werden, die von Hermann Kretzschmar initiiert und eher für die außerschulische musikalische Laienbildung entwickelt wurden. In ihr waren, Wilhelm Dilthey verkürzt aufnehmend, Einfühlung und Nacherleben zentral geworden und hatten sorgfältige Analyse und wissenschaftliche Untersuchung an den Rand gedrängt.
- In einer dritten Traditionslinie rückte die Musik selbst mit ihrem Material und seiner Verarbeitung in den Mittelpunkt des Unterrichts. In der Wickersdorfer Schulgemeinde wollte Gustav Wyneken ein „rechtes Verhältnis zur Kunst“ bewirken, „indem man sich für ‚ein wirkliches Erfassen der Kunstwerke, für ein Verständnis ihrer Struktur und ihres Willens ausrüste‘ “. „Wir glauben an kein Erleben der Musik durch jemanden, der sie kaum zur Hälfte hört“ (Wyneken: Schule und Jugendkultur [1913], zit. nach Alt ³1973, S. 71f.). Der zum Wickersdorfer Kreis gehörende Musikwissenschaftler August Halm wollte „durch fachliche, die organische Gestalt der Compositionen denkerisch erfassende Erläuterungen und anschließende Darbietung von Werken der hohen Kunst ... zu einem begründeten Musikverständnis“ führen (Rehberg 1964, S. 64). Von Anfang an übrigens standen diese Auffassung des Musikunterrichts und die kulturkundliche Richtung in einem gewissen Spannungsverhältnis zu den Zielen „musischer“ Konzeptionen des Musikunterrichts, die den unmittelbaren, durch das gemeinsame Musizieren hergestellten Zugang zum „schöpferischen“ Kind suchten (vgl. Alt ³1973, S. 71). Alle drei Richtungen sind bis heute in der Unterrichtspraxis wirksam, obschon ihre Tradition in den seltensten Fällen bewußt ist. Übrigens fehlen historische Untersuchungen zu diesem Aufgabenfeld weitgehend (vgl. jedoch Rehberg o.J.).

Dieses Aufgabenfeld des Musikunterrichts wurde zunächst – und bis in die 60er Jahre – vor allem in der höheren Schule und in der Studienrats-Ausbildung wirksam, aber selbst dort nur mit Einschränkungen. In der Zeit des Dritten Reichs wurde es zugunsten ideologisch funktionalisierten Singens abgewertet (Günther 1986a, S. 103-109; 1991; Ott 1986, S. 479-484).

In den 50er und 60er Jahren zählten zu den Merkmalen der „Werkbetrachtung“ Prinzipien wie „vom Volkslied zum Kunstwerk“ (etwa K. Sydow 1956; A. Sydow 1964, S. 314-323; vgl. Mersmann 1964), „kleine Werke großer Meister“ und die Beschränkung auf Musik, die im Klassenunterricht musiziert, vor allem gesungen werden kann. Solche Prinzipien verfielen zunehmend der Kritik (vgl. Antholz 1965; Segler/Abraham 1966, S. 76f.; Venus 1969, S. 9-24).

Die „zweite musikpädagogische Reform unseres Jahrhunderts“ (Abel-Struth 1978, S. 599) brachte in den 60er Jahren unter anderem die Ablösung der musischen Reformpädagogik, die in der Nachkriegszeit den Musikunterricht dominiert hatte, und die Überwindung von Konzepten „volkstümlicher Bildung“ für die Volksschule (Wilhelm 1969, S. 139-150). Erst jetzt erhielten die Ziele „musikverständigen Laientums“, der „Aufschließung der Lebenswirklichkeit“ (Alt 1963, S. 162f.) und der planmäßigen Entwicklung der Fähigkeiten zum musikalischen Hören theoretisch und unterrichtspraktisch den uns heute vertrauten, hohen Stellenwert. Ausdrücklich wurde die musikalisch-fachliche Akzentuierung auch für die Volksschul-Oberstufe bzw. Hauptschule gefordert; Musikwerke sollten dort von der äußeren Klangschicht oder -struktur her erschlossen werden (Gundlach 1963, S. 154; Alt 1963, S. 163). (Entwicklungs-)Psychologische Argumente dafür lieferte Heinrich Pape unter Hinweis auf die Bedeutung des Erlebnisunterrichts für Jugendliche in der (Vor-)Pubertät (1959, S. 34-37). Unterrichtsmethodisch wurden, von der Unterscheidung einer eher „emotionalen“ und einer eher „intellektuell-formalen“ Hörweise ausgehend, zwei eben diesen Hörweisen entsprechende Wege beschrieben. Beide seien im Akt des Hörens nicht wirklich voneinander zu trennen (Fischer 1964, S. 414; Vogelsänger 1970, S. 220-227) und sollten im Unterricht aufeinander bezogen werden. Die „Werkbetrachtung“ erscheint um diese Zeit in der höheren und mittleren Schule als drittes Aufgabenfeld neben Singen/Musizieren und Musiklehre/Musikkunde dem Anspruch nach weitgehend etabliert (Eberth 1963, S. 145; Heer 1964, S. 233), auch wenn andere Positionen, z.B. musische, weiterhin vertreten wurden (etwa Kraus 1964).

Um 1970 wurde die „Interpretation“, das „Hören“ bzw. die „Rezeption“ von Musik, ins Zentrum der Musikdidaktik gerückt. Der Stellenwert blieb in der Unterrichtspraxis an der Hauptschule vermutlich dennoch weithin gering. Hingegen bilden verstehendes Hören und didaktische Interpretation auf der Oberstufe des Gymnasiums seither oft die Mitte des Musikunterrichts.

Michael Alt legte 1968 (31973) die erste umfassende Musikdidaktik der Nachkriegszeit vor und stellte das verstehende Musikhören und die Auslegung von Musik nicht mehr bloß neben das Singen und Musizieren sowie die Musiklehre

und die Musikkunde, sondern rückte die „Interpretation“ in den Mittelpunkt des Musikunterrichts. Mit dem Begriff der „Interpretation“ knüpfte Alt an damals aktuelle allgemeinpädagogische Positionen an: Theodor Wilhelm hatte in seiner „Theorie der Schule“ das Bild einer an den Wissenschaften orientierten Schule entworfen und, einen materialen Bildungsplan vermeidend, fünf „Horizonte“ des Lehrplans unterschieden: „*Glaube, Recht, Struktur, Interpretation und Überlieferung* scheinen uns diejenigen Orientierungspunkte zu sein, die zugleich notwendig und ausreichend sind, um die Vorstellungswelt des Schülers für die Informationsfülle der Gegenwart zu wappnen“ (Wilhelm 1967, S. 294; Hervorh. W.J.). Zum „Horizont der Interpretation“ (Wilhelm 1969, S. 372-397): Die uns sinnlich gegebene Welt erschließe sich uns nicht von selbst oder allein durch unsere sinnliche Wahrnehmung, sondern bedürfe der Interpretation, um verstanden werden zu können. Wilhelm entfaltete dies primär mit Bezug auf Fächer wie Deutsch und Geschichte, hatte aber auch die künstlerischen Fächer im Blick. Alt übertrug seine Argumentation in die Musikpädagogik. Er grenzte sich strikt von erlebnispädagogisch orientierten Traditionen ab und ging auf kritische Distanz zu einer bloß musealen musikalischen Kulturkunde. Statt dessen griff er auf die Traditionen aus dem Wickersdorfer Kreis zurück, um die Forderung nach „werkimmanenter Interpretation“ auf die Musik zu wenden, die Wilhelm im Hinblick auf damals aktuelle literaturwissenschaftliche Positionen entfaltet hatte (Kayser, Heselhaus).

Alt wollte eine Art „praktikabler Auslegungslehre“ für den schulischen Musikunterricht entwerfen, deren Maßstab nicht Einfühlung und Nacherleben, sondern Nachdenken und Nachkonstruieren im Zeichen der Wissenschaftsorientierung als Unterrichtsprinzip sein sollte. In Abgrenzung zur „Werkbetrachtung“ signalisierte Begriffswahl und Anknüpfung an die allgemeine Pädagogik erhöhten Anspruch und veränderte Zielsetzungen (1973, S. 68-86). Für Alt ergaben sich die „Fragen um die Interpretation ... aus den ästhetischen Sachgesetzen des musikalischen Kunstwerkes“ (1973, S. 84). Deshalb sollte sich auch der schulische Unterricht auf Methoden der Musikwissenschaft stützen: phänomenologische (an den Klangphänomenen ansetzende), psychologische und historische Methoden (1973, S. 129-175; z.T. ähnlich schon Schäfke 1925).

Alt strebte einen systematischen Aufbau des Unterrichts an, der – unvollständig rekapituliert –

- von der Grundschule bis zur Oberstufe des Gymnasiums in linearer Progression voranschreitet,
- von der Anmutung durch die klangliche Oberfläche der Musik langsam voranschreitet zur Deutung ihres inneren Gehalts (dabei berief er sich auf die Schichtentheorie in der Ästhetik von Nicolai Hartmann [1953], die er allerdings mehrfach modifizierte und extrem vereinfachte), und
- verschränkt ist mit einer systematischen Schulung des Hörens vom passiven Hören über ein aktives bis hin zu einem „intentionalen“ Hören, mit dem die innersten Gehalte eines Kunstwerks erfaßt werden.

- Die Interpretation diene bei Alt letztlich der Werterziehung angesichts der vermuteten Gefährdung musikalischer Werte durch die Unterhaltungsmusik, durch die Auswirkungen der Massenmedien und durch neuere Tendenzen der zeitgenössischen Musik. Sie zielte auf einen Kanon ausgewählter, wertvoller Meisterwerke der Musik.

Ältere Konzeptionen hatten den Unterricht etwa so gegliedert: Singen für die Unterstufe, Musikkunde (Handwerkslehre) auf der Mittelstufe, Werkbetrachtung auf der Oberstufe (etwa Heer 1964). Demgegenüber war es neu zu versuchen, die „Interpretation“ schon von der Unterstufe an systematisch aufzubauen und deshalb die Auseinandersetzung mit musikalischen Kunstwerken auf jeder Stufe (nicht erst auf der Oberstufe) im Zentrum des Unterrichts anzusiedeln – wenn auch in altersspezifisch variiertes Weise und Komplexität.

Dies alles lief auf den Untertitel der Erstauflage von Alts Didaktik hinaus, den er ab der dritten Auflage streichen ließ: „Orientierung am Kunstwerk“ – und nicht an den Menschen, die die Kunstwerke rezipieren. An diesem Punkt setzte dann auch die Kritik an: Kritisiert wurden unter anderem die Übertragung musikwissenschaftlicher Methoden auf den Musikunterricht („Objektdidaktik“; Ott 1979, S. 55), ein „axiomatischer Begriff des Kunstwerks“, der mehr ethischen als ästhetischen Eigenwert besitze (Günther 1969, S. 38), und der geringe Stellenwert, den Alt den historisch-gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen musikalischer Produktion und Rezeption beimaß (etwa Lugert ²1983, S. 16-18).

Heinz Antholz (³1976) beschrieb mit Blick auf die damaligen neuen Schulformen der Grund- und Hauptschule das Musikhören als Fundamentalkategorie: „Hören ist der Passepartout, welcher Aufgabe, Lerninhalte, Teillernziele und Methoden des Unterrichts in Musik fachdidaktisch überhaupt erst erschließt“ (S. 129). Das Musikhören bestimme letztlich die verschiedenen Umgangsweisen mit Musik (Antholz 1992, S. 235-239). Er entwickelte sein Konzept der „Introduktion in Musikkultur“ unter anderem ausgehend von den Umgangsweisen mit Musik (vgl. Kaiser/Nolte 1989, S. 38-45). Die Rezeption von Musik in Grund- und Hauptschule solle vor allem auf eine „instruktive Phänomenologie“ setzen, in der die Schüler sich handelnd mit einem Werk auseinandersetzen, z.B. um die „Werkstattidee“ eines Musikstücks zu erschließen (Antholz beschrieb dies am „Spiel der Paare“ im 2. Satz des Konzerts für Orchester von Béla Bartók; ³1976, S. 171-176). Hören lernen, Rekurs auf Umgangsweisen mit Musik und handelnde Auseinandersetzung mit den Werken – das rechtfertigt es, mit Kaiser von einer „Wendung zum Subjekt des Lernens“ zu sprechen, „auch wenn diese noch recht vorsichtig, aufgespannt zwischen Ontologie des Kunstwerks und Anthropologie, vollzogen wird“ (1991a, S. 109).

Auch für die „Auditive Wahrnehmungserziehung“ war, wie für Michael Alt und Heinz Antholz, „Musikverstehen“ ein Zentralbegriff. Ihr primärer Bezugspunkt war aber nicht das musikalische Kunstwerk, sondern die aisthesis im ursprünglichen Wortsinn, nämlich die sinnliche Wahrnehmung überhaupt

(Arbeitsgemeinschaft 1972, Einleitung). Das führte zu einer radikalen Erweiterung der Inhalte des Musikunterrichts: Alles Auditive wurde nun potentieller Lern- und Erfahrungsgegenstand, also nicht nur die traditionelle Kunst- und Umgangsmusik, sondern auch z.B. Geräusche, Signale, Musik anderer Kulturen und Traditionen. Die Autoren der Auditiven Wahrnehmungserziehung knüpften damit an Konzepte der „Ästhetischen Erziehung“, der „Visuellen Kommunikation“ und besonders an Schriften von Hartmut von Hentig aus der Zeit um 1970 an (Ehmer 1971; von Hentig 1967; vgl. Boelhauve 1988). Über die Erweiterung des Gegenstands- und Inhaltsbereichs hinaus zielte die Auditive Wahrnehmungserziehung auf „verändertes Verhalten zur Musik und zur Hörwelt insgesamt“ (Frisius 1972, S. 163). Im Musikunterricht sollte dies durch die Erfahrung der Gestaltbarkeit der akustischen Umwelt in musikalischen Experimenten und Produktionen sowie mit Hilfe der Untersuchung von Schallereignissen und von Musik im Hinblick auf ihre Wirkungen, gesellschaftlichen Bedingungen und kommunikativen Funktionen angebahnt werden. Bei der Auswahl von Musikstücken als Unterrichtsgegenständen bevorzugte Frisius aus didaktischen Gründen Werke der damals zeitgenössischen musikalischen Avantgarde (Günther 1986b, S. 29). Verstehendes Hören und didaktisches Interpretieren von Musikwerken waren in diesem Modell nicht prinzipiell ausgeschlossen, bildeten aber aus der Sicht der Autoren der Auditiven Wahrnehmungserziehung einen Sonderfall des Verstehens von Gehörtem und standen deshalb nicht im Zentrum. Genau dies wurde ihr denn auch vorgeworfen: Kritisiert wurde, daß die Auditive Wahrnehmungserziehung auch dort, wo sie Musikwerke einbezog, in der Gefahr stand, deren spezifisch ästhetischen Kunstwerk-Charakter zu verfehlen (Boelhauve 1988, S. 28; Krause 1972).

Die fachdidaktische Diskussion bis zu diesem Zeitpunkt erbrachte, wenn man eine Schrift von Ehrenforth (1971) einbezieht, die dann zum Ausgangspunkt des Konzepts der „Didaktischen Interpretation von Musik“ wurde (vgl. Abschnitt IV), zumindest drei bis heute unverzichtbare Ausgangspunkte des Nachdenkens über verstehendes Hören und Deuten von Musik im Unterricht: die Eigenständigkeit dieses Aufgabenfelds neben den anderen Aufgabenfeldern des Unterrichts, die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts und die Forderung nach der Entfaltung des Verhältnisses zwischen dem verstehenden Subjekt und dem zu verstehenden Objekt.

Die „Integrative Musikpädagogik“ (als fachbezogene Ausformung der „Polyästhetischen Erziehung“) erweiterte den Ästhetik-Begriff ebenfalls, jedoch – anders als die Auditive Wahrnehmungserziehung – in Richtung der „Integration der Einzelkünste“ (Roscher 1978, S. 280). Roscher knüpfte an Schillers Briefe „Über die Ästhetische Erziehung des Menschen“ an und betonte die grundlegende, qualitative Differenz zwischen dem bloß sinnlich Wahrnehmbaren und dem spezifisch ästhetischen Charakter von Kunstwerken (Roscher 1972, S. 91). „Produktionsdidaktik“ und „Rezeptionsdidaktik“, jeweils in „musikalischer und gesamt künstlerischer“ Ausprägung, sah Roscher als aufeinander zu beziehende „Hemisphären“

des Curriculums und das verstehende Hören bzw. die Deutung von Musik als wichtige Teilaufgabe für beide Hemisphären (Roscher 1983, S. 17-19; in der Musikdidaktik wurde dieses Modell demgegenüber primär als Produktionsdidaktik interpretiert, etwa bei Kaiser/Nolte 1989, S. 70).

Im „Handlungsorientierten Musikunterricht“ wurden „Hören“ und „Verstehen“ als mehrdimensionale, komplexe Handlungsprozesse aufgefaßt (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975; Fischer 1991 und 1986, vor allem S. 313f.; kritisch zur Namensgebung dieses Konzepts: Kaiser 1976, S. 120). Verstehendes Hören und die Deutung von Musik im Unterricht dürfen sich nicht auf „strukturell orientierte immanente ‚Werkbetrachtung‘ beschränken“; „Lerninhalt ist also weniger das Musikwerk als ‚Gegenstand‘, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm“ (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, S. 197). Deshalb müßten die „vielfältigen Bedingungsbeziehungen musikalischer Kommunikation und Interaktion“ einbezogen werden. Dieser Bedingungs- vielfalt versuchten die Autoren gerecht zu werden, indem sie Ergebnisse sehr verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen beschrieben und aufeinander zu beziehen versuchten: Kommunikationstheorie und Linguistik, Hermeneutik, Informationstheorie und Statistik, Psychoanalyse und Tiefenpsychologie, Strukturanalyse, Sozialwissenschaften, Verhaltenswissenschaften, Rezeptionspsychologie und Sozialisierungstheorie (Kapitel 2 des Buchs). Der Anspruch der interdisziplinären Integration der Einzelaspekte wurde jedoch letztlich verfehlt (Kaiser 1976, S. 123-126). Fragen der Auswahl der Unterrichtsgegenstände und der Unterrichtsmethodik kamen kaum zur Sprache, so daß die Übertragung in die Unterrichtswirklichkeit weitgehend im Dunkeln blieb.

„Erfahrungserhellende Musikerziehung“ stellte den Bezug zu den wahrnehmenden Menschen und zu den Situationen her, in denen Musik für die Menschen Bedeutung erhält (Nykrin 1978). Sie verwies damit auf den Funktions- und Handlungszusammenhang, in dem Musik immer schon steht. Nykrin ging es nicht primär um das Verstehen von Musikwerken, sondern um das Verstehen der Menschen, die mit Musik umgehen. Dazu bedürfe es der kommunikativen und interpretativen Erschließung ihrer musikalischen Erfahrungen aus ihrem musikalischen Handeln (S. 10). Anders als in der europäischen Tradition des Begriffs der Erfahrung betont Nykrin mit dem amerikanischen Erziehungsphilosophen John Dewey das Aktive, Handelnde der Erfahrung. Er verknüpft „Erfahrung“ und „Handeln“ auf vierfache Weise:

- Erfahrungsgegenstände, also auch Musik, gewinnen ihre subjektive Bedeutung erst im handelnden Umgang mit ihnen (S. 104; Dewey 31964, S. 50).
- Handeln ist die „aktive und subjektive Komponente des Erfahrens“ (Nykrin 1978, S. 29), „das Ausprobieren, Versuch – man *macht* Erfahrungen“ (Dewey 31964, S. 186).
- Erfahrungen können zum Antrieb des Handelns werden, wenn sie gegenwärtig als bedeutsam erlebt werden und über sich selbst hinaus in die Zukunft weisen (Nykrin 1978, S. 23f.; Dewey 31964, S. 53).

- Eigene und fremde Erfahrungen sind nicht unmittelbar am Verhalten eines Menschen ablesbar, sondern bedürfen der Deutung (Nykrin 1978, S. 10); das Handeln ist Grundlage dieser Deutung und der Verständigung über Erfahrungen (ausführlicher zum Modell von Nykrin: Jank 1986; 1994; Kaiser 1995, S. 28-30).

Die „Didaktik der Rockmusik“ favorisierte zunächst primär den „(re-) produzierenden und transponierenden Umgang mit Rockmusik“ (Schütz 1982, S. 170), der dort, wo Rockmusik musikpraktisch in den Unterricht einbezogen wurde, bis heute vermutlich vorherrscht. Verstehendes Hören und die Deutung von Beispielen der Rockmusik stehen dagegen erst in den Anfängen. Eine der besonderen Schwierigkeiten liegt darin, über die musiktheoretisch angeleitete Analyse und die Textinterpretation hinauszugehen und Rockmusik dem verstehenden Hören zu erschließen (vgl. Niermann 1987, vor allem S. 57-61 und S. 150-162; Laackman 1989). Zu fragen wäre dabei jedenfalls, ob eine solche musikbezogene Deutung überhaupt dem jeweiligen Stück angemessen ist, oder ob sie nicht einen Zugang zu finden versucht, der diese Art von Musik in ihrer Substanz verfehlt.

IV.

Das Konzept der „Didaktischen Interpretation von Musik“ nahm seinen Ausgang von einer Schrift von Karl Heinrich Ehrenforth (1971). Er knüpfte zwar an Michael Alts Forderung nach einer „praktikablen Auslegungslehre“ an (Alt 1973, S. 75), grenzte aber seinen hermeneutischen Ansatz von Alts Orientierung an den Sachgesetzen des musikalischen Kunstwerks ebenso ab wie vom intuitiven Erlebnisbegriff Wilhelm Diltheys und von Hermann Kretzschmars inhaltsästhetischem Ansatz einer musikalischen Hermeneutik. Eine „Lehre von der Didaktischen Interpretation der Musik“ sei vielmehr auf der Grundlage der philosophischen Hermeneutik im Gefolge Martin Heideggers und Hans-Georg Gadamers zu entwerfen, denn diese sei als „philosophisch-erkenntnistheoretische Bemühung um Voraussetzung, Bedingung und Struktur des Verstehens überhaupt ... zugleich Basis einer allgemeinen Verstehens- und Auslegungslehre der Musik“ (Ehrenforth 1971, S. 41)³. Diese erst ermögliche es, die Polarität von erfahrendem Subjekt und zu erfahrendem Objekt zu durchbrechen und beide aufeinander zu beziehen: Beide seien in stetig sich bildende, geschichtlich bestimmte „Horizonte“ gestellt (Husserl; zur Problemgeschichte des Begriffs: Jauß 1991a, S. 657-671). „Didaktische Interpretation von Musik hat die Aufgabe, den (Kunst-)Anspruch der Musik und den (Erwartungs-)Anspruch des Menschen so zu vermitteln, daß eine *Begegnung*, wenn möglich ein *Dialog* zwischen den beiden Partnern zustandekommt ... Solche Dialogstruktur ist zirkelhaft und setzt sich zum Ziel eine ‚Horizontverschmelzung‘ (Gadamer), in der der historische, biographische, soziale, funktionale und intentionale Horizont der Musik nicht nur als Wissen über Musik, sondern als Erweiterung des eigenen (kleinen) Erfahrungshorizonts durch Musik ins ‚Spiel‘ kommt ... Didaktische Interpretation hat den Hörer im Auge zu

behalten und ihn dort ‚abzuholen‘, wo er nach Hörerwartung und Rezeptionsvermögen vermutet werden muß“ (Ehrenforth 1979, S. 251; Hervorh. Ehrenforth). Die Horizontverschmelzung vollziehe sich als „Gespräch“ in der Form hermeneutischer Zirkelbewegungen auf drei Ebenen: objektbezogen (z.B. Verhältnis von Teil und Ganzem), subjektbezogen (z.B. Vorverständnis und seine Veränderungen) und bezogen auf das „Gespräch“ zwischen Subjekt und Objekt (Ehrenforth 1971, S. 34, S. 39f.).

Christoph Richter entwickelte seit 1976 diese theoretischen Grundlagen in Richtung auf die Praxis des Musikunterrichts weiter. „Erfahrung“ mit musikalischen Gegenständen soll in drei Dimensionen vermittelt werden, nämlich als

- musikalisch-materiale Erfahrung am konkreten Musikstück,
- allgemein-musikalische Erfahrung von Wesen und Funktion der Musik,
- allgemeine Erfahrung mit sich selbst und von der Welt (1976, S. 39; vgl. 1991/92, S. 362).

Entgegen Ehrenforths immer wieder mit Nachdruck vertretener Intention, „rezeptionspsychologische Untersuchung“ und „werkbezogene Faktorenanalyse“ eng aufeinander zu beziehen (1971, S. 5), betont Richter den unbedingten Vorrang der Sache: Die Unterrichtsvorbereitung müsse „ohne einengendes ‚pädagogisches Interesse‘“ – also vor jeder didaktischen Überlegung – mit musikwissenschaftlich gestützter Sachanalyse beginnen (1976, S. 13-16)⁴. Diese vorpädagogische Sachanalyse soll Antworten auf die Schlüsselfrage liefern, welche Erfahrungen das gewählte Musikwerk vermitteln könne; die Themen des Unterrichts seien dann daraus abzuleiten (1976, S. 34-41; 1984, S. 35).

Richter beschwört in vielen Publikationen die Notwendigkeit, die Schüler „abzuholen“ und das Gespräch zwischen Subjekt und Objekt „in der Zirkelbewegung zwischen dem, was ich mitbringe (meinem Vorwissen, meinem Vor-Urteil, meinem eigenen Erfahrungshorizont ...), und dem, was die Sache mitbringt: dem Horizont, innerhalb dessen sie bzw. ihr Autor die Welt zu sehen und zu deuten vermag“, zu initiieren und in Gang zu halten (etwa 1984, S. 9). Im Widerspruch dazu rückt er aber bei der Konkretisierung dieser Forderung den Erfahrungsgegenstand in den Mittelpunkt der Überlegungen; dies gilt – mit einigen Modifikationen (s.u.) – bis heute. Er fragt zwar danach, welche Erfahrungen ein Musikstück ermöglicht, aber er beschreibt nicht die Struktur von Erfahrung selbst, ihr Zustandekommen und ihre Bedeutung für die Menschen; er fragt nicht nach den tatsächlichen musikalischen und musikbezogenen Erfahrungen, Umgangsweisen und kognitiven Verarbeitungsschemata der Schüler, die sie immer schon mitbringen, beim Hören ausschnitthaft aktualisieren oder im Unterricht tatsächlich erwerben, sondern fordert bloß die „Rücksicht auf den Horizont der Gruppen“ (1976, S. 42), ohne diese zu erläutern und systematisch in sein Konzept zur Unterrichtsvorbereitung einzubeziehen. Dieser um seine subjektiven Anteile und deshalb auch um die Dimension des Handelns verkürzte Erfahrungsbegriff einerseits und die Forderung nach der Einbeziehung des Erfahrungshorizonts der

Schüler andererseits „passen“ in der Theorie nicht zusammen und können unterrichtspraktisch nicht befriedigend miteinander verbunden werden (dies wurde oft kritisiert, etwa bei Battenberg 1977, S. 81; Jank 1989, S. 56; Kaiser 1991b, S. 65; Stroh 1984).

Richters Konzept in dieser älteren Fassung baut also erstens auf einem verengten Erfahrungsbegriff auf: Er ist verengt auf die laut Sachanalyse potentiell an einem gegebenen Musikstück nach Lehrer-Auffassung möglichen Erfahrungen und blendet die Erfahrungswirklichkeit der Schüler aus. Das verweist auf weitere Verengungen in diesem Konzept: Die strenge Bindung der Erfahrung an das Objekt Musik, die die Erfahrung sozusagen um ihre subjektiven Anteile verkürzt, führt zweitens dazu, daß der Anschluß an das reale musikbezogene und musikalische Handeln bzw. an die Umgehensweisen von Jugendlichen mit Musik nicht gelingt, sondern lediglich Wunschbilder des Handelns aus Lehrersicht projiziert werden können. Damit einher geht drittens eine Verengung des musikalischen und musikbezogenen Handelns im Unterrichtsgeschehen auf das Hören und Verbalisieren. Unter diesem Primat des Hörens und Verbalisierens können aber die darüber hinausreichenden, verschiedenen Möglichkeiten musikalischen und musikbezogenen Handelns nicht integriert und systematisch aufeinander bezogen werden. Viertens geht mit der unmittelbaren Bindung an das Objekt „Musik“ und mit der Betonung der Notwendigkeit einer vorpädagogischen Sachanalyse eine Verengung des Didaktik-Verständnisses einher: Die musikalische Fachdidaktik ist dann nicht mehr eine Disziplin mit eigenen Fragestellungen und Methoden, sondern wird der Fachwissenschaft untergeordnet und dient bloß der Applikation von deren Ergebnissen. Fünftens hält Richter implizit – wie Ehrenforth vor ihm ausdrücklich – an einem engen, normativen Begriff des musikalischen Kunstwerks fest, der primär an der europäischen Musikgeschichte seit 1600 orientiert ist; dies zeigt die Auswahl der Werke in Richters zahlreichen Beschreibungen von Unterrichtseinheiten und -stunden (zur Kritik an Ehrenforth's Kunstwerk-Begriff vgl. Böckle 1976; zur Kritik an diesem Konzept insgesamt vgl. Fischer 1986).

Etwa seit Mitte der 80er Jahre versucht Richter, der oben beschriebenen Forderung Ehrenforth's näherzukommen und den „Anspruch des Hörers“ stärker zu gewichten:

- „Treffpunkte zwischen Mensch und Musik“ als „allgemeine Erfahrungsmuster oder Sinnmodelle“ (Richter 1983, 1984) und als vom Lehrer bereitgestellte konkrete Handlungsangebote oder Anknüpfungspunkte für die Schüler (1987),
- „Offenheit“ der Werkinterpretation: Weil Offenheit ein prinzipielles Kennzeichen der Werkinterpretation sei, müsse diese Offenheit im Unterricht geübt und dieser selbst z.T. offen gestaltet werden (1990; 1993; neuerdings auch 1995, S. 177-183; eine ähnliche These hatten zuvor Jank/Meyer/Ott 1986, S. 109-117, begründet und ausführlich erläutert; vgl. auch Ott 1991),

- „Hörgeschichten“ als Versuch, das Hören der Schülerinnen und Schüler selbst im Unterricht zu thematisieren (1991; vgl. auch Gruhn 1993),
- „Hermeneutische Situation“ (Heidegger) als Ausgangspunkt des Verstehensweges, der „im Hin und Her zwischen der momentanen Vorerfahrung und dem Angebot, dem Problem und der Forderung des Gegenstands“ verläuft (1993, S. 58).

Trotz dieser schrittweisen Annäherungen an die verstärkte Einbeziehung der tatsächlichen musikalischen Erfahrungen, Umgangsweisen und Verarbeitungsschemata der Schüler hält Richter aber am objektbezogenen Erfahrungsbegriff von 1976 im wesentlichen fest. Umso dringlicher erscheint es, den zugrundeliegenden Erfahrungsbegriff nicht mehr primär etymologisch (Richter 1976, S. 34f.), sondern vor dem Hintergrund seiner langen Begriffstradition und der neueren Auseinandersetzung mit ihm neu zu bestimmen (zusammenfassend etwa: Buck ³1989, S. 7-94, Gadamer ²1965, S. 329-344; Dewey ³1964; vgl. auch Jank 1994, Kaiser 1995, S. 32-36). Richter (1993) legte, gestützt auf Heidegger („hermeneutische Situation“) und die Unterscheidung zwischen „abgeleitetem“ und „ursprünglichem Verstehen“, Ansätze dazu vor und machte die wichtigste didaktische Konsequenz deutlich: Musikunterricht soll die Vor-Erfahrungen, die musikalischen Umgangsweisen und die Subjektivität der einzelnen Schüler nicht mehr nur „zulassen“ und „einbeziehen“ (Richter 1982, S. 260), sondern prinzipiell bei ihrer Thematisierung, Auslegung und Aufklärung einsetzen. Trotz dieser Forderung gibt es aber keine Vorschläge Richters (außer dem von 1976), an welcher Stelle und auf welche Weise die Vor-Erfahrungen der Schüler zu einem wichtigen *Faktor der Unterrichtsvorbereitung* werden können. Deshalb gilt meines Erachtens bis heute: Die Frage nach den musikalischen Erfahrungen, Umgangsweisen und Verarbeitungsschemata der Schüler hat in Richters Konzept der Unterrichtsvorbereitung (1976, S. 41-44) keinen systematischen Ort. Sie wird mit den anderen Kategorien der Unterrichtsvorbereitung nur auf der Ebene der „Rücksicht auf den Horizont der Gruppen“ (S. 42) verbunden, ohne daß diese „Rücksicht“ erläutert würde. Deshalb bietet das Konzept wenig Anregung zur Gestaltung von Unterrichtssituationen, die es den Schülern erlauben, darin ihre Erfahrungen, Umgangsweisen und Verarbeitungsschemata einzubringen und der gemeinsamen Verständigung über sie zugänglich zu machen. Die Forderung nach dem Ansetzen des Unterrichts bei der Aufklärung der Erfahrungen der Schüler überschreitet also die Leistungsfähigkeit seines Modells der Unterrichtsvorbereitung von 1976, und Richter bietet bis zur Gegenwart noch kein entsprechend modifiziertes Konzept der Unterrichtsvorbereitung an.

So erklärt sich vielleicht auch, daß nach wie vor der Forderung Richters nach einer Vermittlung von Subjekt und Objekt, die beide gleichermaßen ernst nimmt, seine eigene einseitige Orientierung am Objekt bzw. am musikalischen Kunstwerk widersprüchlich entgegensteht. Die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerkbegriff wird im Aufsatz über „Das musikalische Kunstwerk als Gegenstand der Musikpädagogik“ (1995) sehr differenziert und ausführlich auf rund 30 Seiten

betrieben (S. 156-175 und S. 183-193), die Auseinandersetzung mit den Hörern und der „Offenheit des Verstehens“ dagegen sehr knapp auf rund acht Seiten (S. 176-183).

Bei aller Ähnlichkeit der Formulierungen: Thomas Otts „prinzipielle Offenheit der ästhetischen Erfahrung“, die ich im zweiten Abschnitt näher beschrieben habe, und Christoph Richters „prinzipielle Offenheit der Werke“ unterscheiden sich grundlegend voneinander. Richter bezieht sich auf die Offenheit der Werke, also auf die Objekte, Ott dagegen auf die Offenheit der Erfahrung mit Kunst, also auf die Subjekte. „Im Konzept der didaktischen Interpretation von Musik bedingt primär die sachstrukturelle Vorgabe die dreifache Stufung des Erfahrungsbegriffs, im Konzept des offenen Musikunterrichts [nach Jank/Meyer/Ott 1986; W.J.] der Grad der subjektiven Involviertheit“ (Kaiser 1995, S. 31). So sehr beide sich um dasselbe bemühen mögen – sie gehen doch bei ihren pädagogischen Bemühungen entgegengesetzte Wege: Der eine ist der einer „didaktischen Interpretation von *Musik*“, der andere der einer „Didaktik der ästhetisch-musikalischen Erfahrung“ von *Menschen*.

V.

Seit etwa dem Ende der 80er Jahre steigt die Zahl der Veröffentlichungen zur ästhetischen Bildung und Erziehung in der Allgemeinpädagogik rasch an. Einer der Auslöser dafür war Klaus Mollenhauer, der in Beantwortung der Frage „Ist ästhetische Bildung möglich?“ (1988) bezweifelte, daß „die Künste und die Beschreibungen ästhetischer Wirkungen ... in die pädagogische Kiste“ passen (1990a, S. 484; vgl. auch 1988). Er beschreibt die ästhetische Wirkung ausgehend von einem Satz von Hugo von Hofmannsthal:

Der Leser, „indem er der Vision sich hingibt und zu glauben vermag an das, was ein Dichter ihn schauen läßt – sei es menschliche Gestalt, dumpfe Materie des Lebens, innig durchdrungen, oder ungeheuerere Erscheinung orphischen Gesichtes –, indem er symbolhaft zu erleben vermag die geheimnisvollste Ausgeburt der Zeit, das Entstandene unter dem Druck der ganzen Welt, das, worauf der Schatten der Vergangenheit liegt und was zuckt unter dem Geheimnis der drängenden Gegenwart, indem er es erlebt, das Gedicht, das seismographische Gebilde, das heimliche Werk dessen, der ein Sklave ist aller lebendigen Dinge und ein Spiel von jedem Druck der Luft: *indem er an solchem innersten Gebilde der Zeit die Beglückung erlebt, sein Ich sich selber gleich zu fühlen und sicher zu schweben im Sturz des Daseins, entschwindet ihm der Begriff der Zeit und Zukunft geht ihm wie Vergangenheit in einzige Gegenwart herüber*“ (Hofmannsthal 1957 [1907], S. 464; der von Mollenhauer zitierte Ausschnitt ist hervorgehoben).

Die „ästhetische Wirkung“ habe ihren Ausgangspunkt zwar im sinnlich Wahrnehmbaren. Aber die Beschreibung einer ästhetischen Wirkung falle nicht zusammen mit der Beschreibung der wahrgenommenen Werke, sondern sei eben die Beschreibung der Wirkung der Werke, also auf die Subjekte der ästhetischen

Wirkung selbst bezogen. Die ästhetische Wirkung habe „kein empirisches Äquivalent“, das beschreibbar wäre „außerhalb dessen, was der, der eine ästhetische Wirkung, ausgehend von einem Werk der Kunst oder irgendeinem anderen Objekt sinnlicher Wahrnehmung, beschreibt“. Das unterscheide sie grundlegend von anderen „Wirkungen“ (physiologische, psychologische, politische, therapeutische usw.), und deshalb sei sie mit den Mitteln der theoretischen und der praktischen Vernunft nicht angemessen zu erfassen. „Das Ich im Augenblick der ästhetischen Erfahrung ist ein anderes als das, welches die alltägliche Existenznot überstehen muß. Die ästhetische Erfahrung ‚zerreißt‘ deshalb das Bewußtsein, und zwar darin, daß zwar ‚das Ich sich selber gleich fühlen‘ kann, diese Identität aber zu Episteme und Praxis nicht in fragloser Kontinuität steht“ (1990a, S. 491). „Daß sich die Pädagogik, einerseits am Verstandesgebrauch, andererseits an Handlungskompetenz interessiert, mit derartiger Exterritorialität schwer tat und schwer tut, ist kaum überraschend“ (S. 483f.).

Mollenhauer beschreibt drei mögliche Schnittstellen zwischen „ästhetischen Ereignissen“ und der Didaktik (S. 485-487):

- „Alphabetisierung“: Gemeint ist das Lesenlernen im übertragenen Sinn, nämlich als Fähigkeit, „die ästhetischen Zeichen recht verstehen zu können“ (vgl. auch Mollenhauer 1990b, S. 7-12).
- „Curriculum“: „Lesenlernen geschieht nicht auf einen Schlag. Es bedarf einer Abstufung in chronologischen Schritten“, also eines gestuften, aufbauenden Bildungsgangs.
- „Identität“: Die Pädagogik der Moderne gebe dem Erziehungs- und Bildungsprozeß auf, die Menschen zur Identität mit sich selbst zu befähigen. Dazu bedürfe es einer „kommunikativen Vernunft“, die nicht zuletzt auf die Wahrhaftigkeit der Selbstdarstellung und auf Verstehens- und Auslegungskompetenzen angewiesen sei. Wenn dies gelte, dann seien, „in diesem Prozeß, die expressiven Akte, und also auch die ästhetischen, besonders ausgezeichnet“.

Aber ob diese drei Schnittstellen ermöglichen, ästhetische Erfahrung und das „ästhetische Ich“ in den Prozeß von Bildung und Erziehung einzufädeln, ist für Mollenhauer höchst zweifelhaft: Zwischen dem Konzept eines „ästhetischen Ich“ und dem Konzept der Bildung in der Moderne „gibt es keine Versöhnung, es sei denn um den Preis der Verkindlichung des Ästhetischen oder der Ästhetisierung der Bildung“ (1990a, S. 492). Zwar geschehe ästhetische Bildung Tag für Tag – aber nur ausnahmsweise mit dieser Absicht; daß sie sich pädagogisch sinnvoll planen ließe, hält Mollenhauer für unwahrscheinlich (1988, S. 458). Gottfried Boehm assistiert ihm mit der Vermutung, daß das Pädagogische lediglich im Vorhof der ästhetischen Erfahrung verbleibe, sie selbst aber nicht zu seinem Gegenstand machen könne (1990, S. 478). Damit steht der Unterricht in den künstlerischen Fächern generell in Frage, und insbesondere dasjenige seiner Aufgabefelder, das sich auf das verstehende Rezipieren und die Deutung von ästhetischen Objekten richtet.

Einen Ausweg deutet Mollenhauer immerhin an: Die kindliche und jugendliche Rezeption und Produktion ästhetischer Ereignisse könnte in Form einer selbst wiederum ästhetischen Darstellung von ästhetischen Wirkungen geschehen und auf diese Weise metaphorisch etwas zum Thema machen, „das weder in begrifflich zuverlässiger Rede noch im begriffslosen sinnlichen Eindruck oder Ausdruck zur ‚Sprache‘ kommen kann: Die Konfrontation des Ich mit seinen *Selbstempfindungen* zwischen Begriff und Sinnlichkeit“ (1990b, S.16f., Hervorh. bei Mollenhauer; vgl. 1990a, S. 493).

Kritisch gegen Mollenhauers Argumentation wandten sich unter anderen Gunter Otto (1992), Hermann J. Kaiser (1995) und Wolfgang Legler (1992); Christian Rolle und Jürgen Vogt (1995) haben diese Kritik als ästhetische, allgemeinpädagogische und fachdidaktische Einwände zusammengefaßt: Der ästhetische Einwand wirft Mollenhauer vor, sich am emphatischen Kunstwerk-Begriff der (früh-)romantischen Ästhetik zu orientieren und das Ästhetische in Gegensatz zur Vernunft zu stellen; der allgemeinpädagogische Einwand richtet sich gegen die Entgegensetzung einerseits von Verstandesgebrauch und Handlungskompetenz als den „Fluchtpunkten des Projekts von Pädagogik“ und andererseits dem, was Mollenhauer „ästhetische Wirkungen“ nennt; der fachdidaktische Einwand schließlich bezieht sich auf Beschreibungen von Unterricht, in denen die pädagogisch intendierte Vermittlung ästhetischer Erfahrung gelungen sei – etwas, das nach Mollenhauers Ansicht nicht pädagogisch herbeigeführt werden könne, sondern sich bestenfalls absichtslos einstelle.

Aber es wurden nicht nur Mollenhauers Argumente kritisiert, sondern auch seine grundsätzliche Skepsis gegenüber der Verbindung von Ästhetik und Bildung ausdrücklich mit Begründungen *für* die Einbeziehung ästhetischer Bildung in den Auftrag der Schule beantwortet.

Gunter und Maria Otto (1987, S. 244-246; vgl. auch Otto 1991) unterscheiden unter Berufung auf Immanuel Kant und Heinz Paetzold eine „ästhetische Rationalität“ als eigenen Modus neben den traditionellen Modi der theoretischen und der praktischen Vernunft (vgl. zum Konzept einer „musikalischen Rationalität“ den Aufsatz von Hermann J. Kaiser in diesem Buch). Ästhetische Erfahrung ist deshalb für Otto nicht primär Kunsterfahrung, sondern ein Modus, die Welt, sich selbst und das eigene Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren. Mit Rüdiger Bubner (1989, S. 52-69) unterscheidet er zwischen Anschauung und Begriff (als den beiden Referenzbegriffen für „ästhetische Erfahrung“). „Was das Ästhetische vom Begrifflichen allererst unterscheidet, ist das sinnliche Fundament in der Anschauung“; dazu trete das Streben nach immer wieder erneuter Wahrnehmung, die die Anschauung revisionsfähig halte. „Ästhetische Erfahrung ist mithin ein immer wieder durchzuhaltender Balanceakt zwischen Anschauung und Begriff, Wahrnehmung und Reflexion, zwischen Detailwahrnehmung und Totalitätscharakter des Werkes. Ästhetische Erfahrung hält sich revisionsfähig“ (Otto 1992, S. 42). Von dort her fragt Otto nach Verbindungslinien zwischen Bildung

und Ästhetik und stellt fest: „Das für die ästhetische Erfahrung konstitutive Moment der Sinnlichkeit ist Bestandteil auch des pädagogischen Erfahrungsbegriffs ... Nun verkehren sich die Fronten. Es geht weniger darum, die didaktische Relevanz ästhetischer Erfahrung aufzuweisen, sondern eher darum, die didaktische Aufmerksamkeit für die hauseigenen ästhetischen Anteile zu schärfen und zu akzeptieren, ja insofern zu nutzen, als Lernen dem Ästhetischen affin inszeniert werden kann“, eben weil dieses ein möglicher Modus der Welt- und Selbsterfahrung sei (Otto 1992, S. 42f.).

Hermann J. Kaiser (1992; 1995) beschreibt unter Bezug auf ältere Philosophie wesentliche Momente ästhetischer Erfahrung. Er untersucht die „Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung“, also eine Frage, auf die Klaus Mollenhauer im Zusammenhang pädagogischer Bemühungen wohl skeptisch antworten würde (s.o.). Mit Ronald D. Laing beschreibt er, wie schon Nykrin (1978), daß Erfahrung zwar nicht unmittelbar weitergegeben werden kann. Aber „das Verhalten des anderen wird für mich zum Indikator seiner – bei ihm als existent vorausgesetzten – Erfahrung“ (1992, S. 107). Deshalb muß die Erfahrung anderer immer interpretativ erschlossen werden, sie läßt sich nicht direkt weitergeben. Das verweist, so Kaiser, auf die Situationen, in denen (musikalische) Erfahrungen gemacht werden, und diese Situationen sind immer Situationen des *Handelns*, das im sozialen und gesellschaftlichen Austausch erfolgt, also *soziales Handeln* ist (S. 112f.). „Daraus ergibt sich eine grundlegende Folgerung: Will ich *meine* ästhetische Erfahrung *einem anderen Menschen* mitteilen ... dann geht ein solches nur über die *gemeinsame Rekonstruktion von Erfahrungssituationen*“ (S. 113; Hervorh. Kaiser).

Wolfgang Schulz (1993) fragt: „Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?“ Eine ästhetische Erfahrung ist für ihn eine Erfahrung, „die wir *so* noch nicht gemacht haben ... Wir hören, sehen, schmecken, tasten, riechen, fühlen etwas, dem wir nicht gerecht würden, wenn wir es in die Schubladen tun, die wir schon haben; es macht uns unsicher, neugierig; es verfremdet uns die bisherige Ordnung ... Es ist nicht in erster Linie ein neuer Gegenstand, der uns ‚aus dem Anzug stößt‘; es ist eher, daß wir an diesem Gegenstand etwas erfahren, was uns so noch nicht widerfahren ist, weil wir ihn z.B. jenseits von zweckrationalem Denken mit ästhetischer Einstellung wahrnehmen“ (S. 5; Hervorh. bei Schulz). Solche ästhetischen Erfahrungen seien es – im Gegensatz etwa zum bloßen Konsum von Kulturgütern –, die bildungsrelevant werden können. Ihnen gelte es, im Unterricht nachzuspüren. Schulz sieht dafür drei zentrale Ansatzpunkte:

- „Bildungsrelevant ist schon das *Aussetzen von Sinngebung* in ästhetischer Erfahrung“ (1992, S. 8f.). Schulz meint damit einen Zustand, in dem wir dem Gegenstand, an dem wir die ästhetische Erfahrung vollziehen, keinen Sinn außer seiner selbst geben, in dem wir absehen von der Einordnung des Gegenstands in den Gebrauch oder von der Subsumtion in unsere vorgefertigten Wahrnehmungskategorien und in dem sogar das Bedürfnis nach Sinngebung suspendiert ist.

- Bildungsrelevant ist das „*Dokumentieren originärer sinnlich-sinnhafter Erfahrung* in angemessener mimetischer Darstellung“ (S. 9-11). Schulz zielt auf eigenständig ästhetische Sinnproduktion, die „den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an diesem Prozeß die Fähigkeit, sich nicht nur als Geschöpfe, sondern auch als Schöpfer von Kultur zu erfahren“, ermöglicht (S. 10). Ausgangspunkte sind neue Wahrnehmungen oder solche, die wir so noch nicht erfahren haben. Solche Wahrnehmungen versuchen wir auf eine Weise zu verarbeiten, die das Neue, Einmalige, Vielseitige, persönlich Bedeutsame festhält (mimetisch darstellt) und nicht in vereindeutigender Sprache, Analyse, in der bloßen Wiederholung wiedererkannter, tradierter Erfahrungs- und Gestaltungsmuster usw. verliert. „Mimetische Kunst verschafft uns eine *Wiederbegegnung* mit dem, was wir eigentlich schon kennen, aber so nie sahen“ (Bubner 1989, S. 124; Hervorhebung bei Bubner).
- „Bildungsrelevant ist die *Erfahrung ästhetischer Korrespondenz*“, und zwar dann (und nur dann), wenn sie im Kontext mit einer der beiden zuvor genannten Formen ästhetischer Erfahrung erfolgt. „Ästhetische Korrespondenzen umfassen uns allgegenwärtig. Wir wählen, soweit die Brieftasche es zuläßt ... unser Outfit, gestalten unsere Umgebung, umgeben uns mit Bildern, Klängen, Büchern, Kulturprogrammen, um auszu-drücken, wie wir uns fühlen oder wie wir von anderen erfahren werden wollen“. Aber: „Da eine hochentwickelte Werbeindustrie bereitsteht, sich um Menschen zu kümmern, die nicht sicher wissen, womit sie korrespondieren sollten, um das richtige Image zu haben, ist korrespondive ästhetische Erfahrung erst dann ein Stück Selbstbestimmung, Eigenverantwortung ... wenn die Korrespondenz von Menschen gesucht wird, die sich den vorgestanzten Sinngebungen bisweilen entziehen, die ihre eigenständigen Erfahrungen suchen und gestalten wollen (Schulz 1992, S. 11f.). Deshalb die Einschränkung, daß solche korrespondiven ästhetischen Erfahrungen erst dann bildungsrelevant werden, wenn zuvor die Aussetzung von Sinngebung in ästhetischer Erfahrung durchlaufen oder eine originär sinnlich-sinnhafte Erfahrung zu angemessener Darstellung verarbeitet wurde.“

Vor diesem Hintergrund wendet sich Schulz ausdrücklich gegen Mollenhauers Skepsis: „Die Auffassung, nach der gerade Ästhetisches nur uninszeniert, frei von Lehrhilfe, gewissermaßen in situativer Überrumpelung erfahren werden kann oder – wegen der Authentizität – auch nur so erfahren werden darf, beraubt die ästhetische Entwicklung selbst der bescheidensten Hilfe“ (S. 14). Die Schule bietet im Vergleich zu anderen Institutionen die größten Chancen, ästhetische Bildung für viele anzustoßen oder zu entfalten – auch wenn diese Chancen bisher öfter vertan als genutzt wurden.

VI.

Die Durchsicht musikdidaktischer Modelle und Konzepte sowie einiger Beiträge aus der aktuellen allgemeinpädagogischen Diskussion über ästhetische Bildung zeigt die Vielfalt verschiedener Aspekte der Wahrnehmung, des Verstehens und der Deutung von Musik, die den Unterricht didaktisch leiten können. Aber weder kann eines dieser verschiedenen Modelle und Konzepte, trotz aller Abgrenzung ihrer Autoren voneinander, begründet den Vorrang vor den anderen beanspruchen, noch lassen sie sich zu einer umfassenden „Supertheorie“ des verstehenden Musikhörens und Deutens von Musik additiv zusammenfügen. Es läßt sich wohl eine These von Herwig Blankertz zur Aspektverschiedenheit allgemeindidaktischer Modelle auf diesen Zusammenhang übertragen (1969, S. 17):

Der heute mögliche und notwendige Problemhorizont des verstehenden Hörens und der Deutung von Musik im Unterricht erschließt sich erst in der Verschränkung und Überlagerung verschiedener Aspekte, Modelle und Konzepte. Vor dem in den Abschnitten II bis V beschriebenen Hintergrund läßt sich dieser Problemhorizont vor allem durch vier polare Begriffspaare musikdidaktisch aufspannen:

- Objekt – Subjekt,
- ästhetische Wahrnehmung – ästhetische Erfahrung,
- Alphabetisierung – ästhetische Erfahrung,
- Musik hören – Musik machen.

Objekt – Subjekt

Dieses Begriffspaar verweist auf eine ternäre Grundstruktur der Musikerfahrung:

- A) Musikerfahrung bezieht sich zunächst auf das Erfahrungsobjekt *Musik* und auf das Verhältnis zwischen ihrer Struktur und ihrer Bedeutung. Im Blick auf Musikunterricht und Musikpädagogik faßte jüngst Richter (1995) einige wichtige Einzelaspekte dieser Diskussion zusammen, die deshalb hier nicht wiederholt zu werden brauchen.
- B) Musikerfahrung verweist andererseits auf die Erfahrungssubjekte, also auf die *Menschen* und ihre Musik-Rezeption. Ich bin darauf oben im 1. Abschnitt eingegangen und habe im 2. Abschnitt drei Dimensionen der Offenheit der Musik-Rezeption beschrieben.
- C) Schließlich verweist Musikerfahrung auf die Kernfrage aus musikdidaktischer Sicht, nämlich auf die Frage nach dem *Verhältnis zwischen Menschen und Musik*. Um einige Implikationen dieser Frage geht es im vorliegenden Aufsatz.

Historisch gesehen war die betonte Objektorientierung Michael Alts und des Konzepts der „Didaktischen Interpretation von Musik“ notwendig, um das Erbe

einerseits der musischen Konzeptionen, andererseits der inhaltsästhetischen Tradition der musikalischen Hermeneutik zu überwinden. Sie war ein Zwischenschritt, der erst ermöglichte, die ihm folgende – in den einzelnen Modellen und Konzepten sehr verschieden ausgeführte – musikdidaktische Wendung zu den Subjekten und ihren Rezeptionsweisen nicht mehr musisch zu begründen, sondern ästhetisch, pädagogisch oder psychologisch. Die Durchsicht musikdidaktischer Modelle und Konzepte (Abschnitte III und IV) machte zwar einerseits die Tendenz zur verstärkten Orientierung an den Subjekten (und damit zur Überwindung einseitig objektorientierter Konzepte) deutlich. Sie zeigte andererseits aber auch, daß die in einigen Modellen und Konzepten ausdrücklich deklarierte Absicht, Subjekt und Objekt der ästhetischen Erfahrung jeweils unverkürzt in ein enges Verhältnis zueinander zu setzen, bisher in keinem Modell oder Konzept befriedigend gelang.

In der neueren Ästhetik-Diskussion hat der Begriff der ästhetischen Erfahrung schon seit Gadamer (21965, etwa S. 92-96) und Jauß (1972) zunehmendes Gewicht erhalten (vgl. etwa Bubner 1989; Seel 1985). In der Erziehungswissenschaft wird er vor allem unter bildungstheoretischer Perspektive zunehmend diskutiert, wie in Abschnitt V deutlich wurde. In der musikdidaktischen Diskussion spielte der Erfahrungs-Begriff zwar gelegentlich eine konstitutive Rolle (z.B. Arbeitsgemeinschaft 1972, S. 0.17-0.19; Ehrenforth 1971, S. 42f.; Richter 1976, S. 34-44); dennoch blieb es aber, abgesehen von Rudolf Nykrins grundlegender Arbeit (1978), lange Zeit bloß bei Ansätzen zu einer Analyse des Begriffs und seiner Tragfähigkeit. Dies änderte sich erst in den letzten Jahren (Busch 1992; Kaiser 1991b; 1992; 1995). Ein Grund dafür mag darin liegen, daß Positionen der (ursprünglich literarischen) Rezeptionsästhetik in der Musikwissenschaft erst spät zur Kenntnis genommen wurden (Danuser/Krummacker 1991).

Die Polarität zwischen Subjekt und Objekt findet ihren Widerhall in Fragestellungen, die sowohl musikdidaktisch als auch unterrichtspraktisch bedeutsam sind. Zwei Beispiele:

1. „Allem Verstehen ist eigentümlich, daß es nicht erzwungen werden kann“ (Jauß 1993, S. 18). Wer „Verstehen“ bewirken will, muß sich also darum bemühen, bei seinen Adressaten jene Einstellung zu fördern, die es erst erlaubt, einen Gegenstand als *ästhetischen Gegenstand* wahrzunehmen, anstatt bloß als *Gebrauchsgegenstand* (als Dekoration, als Hintergrundmusik, als ökonomischen Wert, als Tanzmusik usw.; vgl. Eco 1987, S. 43f.; Gadamer 21965, S. 344 und 447; Hartmann 1953, 2. Kap.; Jauß 1991a, S. 33; Seel 1985, etwa S. 125-127 und S. 171-173). Theoretiker der Ästhetik beschreiben deshalb eine spezifisch „ästhetische Einstellung“ als Bedingung der Möglichkeit, *ästhetische Erfahrungen* zu machen. Zu fragen wäre also, was sich bei den Hörern tut, die – sozusagen eine „ästhetische Schwelle“ überschreitend – Musik nicht mehr nur zu irgendeinem Zweck gebrauchen, sondern sie nun mit der Perspektive einer ästhetischen Einstellung betrachten. Diese Voraussetzung kann im Musikunterricht ja in der Regel nicht vorausgesetzt,

sondern muß erst geschaffen werden. Das ist aber nicht primär eine Frage der Motivation, sondern eine Frage der grundlegenden Einstellung, mit der die Schülerinnen und Schüler der Musik entgegentreten, und der Art und Weise, wie der Lehrer sich auf sie bezieht.

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, daß die Betrachtung von Musik in ästhetischer Einstellung, also als ästhetisches Objekt, keineswegs immer und jedenfalls Leitlinie des Unterrichts sein muß. Musik kann, darf und soll vielmehr auch als Gebrauchsgegenstand, als Identifikationsmittel, als Ware, als Medium für das Hervorrufen von Stimmungen usw. betrachtet, aber auch bloß benutzt werden, denn musikbezogene Erfahrungen dieser Art bestimmen den musikalischen Alltag der meisten Schülerinnen und Schüler erheblich mehr als die Betrachtung von Musik in ästhetischer Einstellung. Deshalb müssen auch sie im Unterricht thematisiert und aufgeklärt werden, nicht nur die spezifisch musikalisch-ästhetischen Erfahrungen.

2. Die Bedeutung des *Sprechens über Musik* und der gemeinsamen Verständigung über musikalische Erfahrungen im Musikunterricht wurde in musikpädagogischer Literatur oft betont, aber nur selten gründlich untersucht (grundlegend: Derbolav 1967; Kaiser 1992; allgemein: Brandstätter 1990). Einerseits ist der Topos geläufig, das Wesentliche der Musik und musikalischer Erfahrung entziehe sich sprachlicher Mitteilung. Andererseits setzt aber Unterricht, der verstehendes Hören bewirken und Musik deuten will, ja geradezu den Glauben an die prinzipielle Mitteilbarkeit musikalisch-ästhetischer Erfahrung voraus – sei es mit sprachlichen oder mit anderen Ausdrucksmitteln. Eine Antwort auf diesen Widerspruch schlug Nykrin (1978, S. 10) vor, und Kaiser (1992) griff dies auf: (Musikalische) Erfahrung lasse sich zwar kaum unmittelbar mitteilen, sie könne aber mittelbar aus dem Handeln der Menschen interpretativ erschlossen werden (vgl. auch Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, S. 181). Wenn dies stimmt, dann ist das Verbalisieren im Musikunterricht weder der einzige noch der Königsweg, die eigene musikalische Erfahrung zu artikulieren und sich mit anderen über sie gemeinsam zu verständigen. Vielmehr muß der Unterricht dann Möglichkeiten bereitstellen, um das musikalische und musikbezogene Handeln der Schüler insgesamt zu fördern.

Asthetische Wahrnehmung – Ästhetische Erfahrung

Dieses Begriffspaar benennt den Gegensatz zwischen der Betonung der sinnlichen Wahrnehmung und Erfahrung überhaupt („Aisthesis“) und einer spezifisch und exklusiv an ästhetischen Objekten zu gewinnenden Erfahrung (vgl. Seel 1993). Die ausdrückliche Begrenzung auf einen engen Kunstwerkbegriff und auf die Orientierung am Objekt hat in der Fachgeschichte deutlich gemacht: Musikunterricht gewinnt nur dann als Fachunterricht Konturen, wenn die spezifisch ästhetische Perspektive auf seinen Gegenstand konstitutiver und zentraler Bestand-

teil des Unterrichts ist. Darin lag die historische Leistung der kunstwerkorientierten Musikdidaktiker: Die Konzentration auf die spezifisch ästhetische Perspektive ermöglichte es, die irrationalen, außermusikalischen Heilerwartungen musischer Erziehungskonzeptionen zu überwinden und half mit, dem Schulfach Musik die Anerkennung als Abiturfach zu sichern. Andererseits jedoch wurde durch die Auditive Wahrnehmungserziehung und durch gesellschaftskritisch geprägte Konzepte deutlich, daß das Verstehen des ästhetischen Objekts „Musik“ ohne Einbettung in seine ästhetisch-sinnlichen, auf die Wahrnehmungsprozesse bezogenen Grundlagen, sowie in die ökonomischen, historischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge in die Gefahr gerät, an den Schülern und ihren Hörweisen vorbeizulaufen und sich in bildungsphilosophisch-ästhetischen Höhen zu verlieren. Deshalb ist der Hinweis von Gunter Otto auf den Balanceakt der ästhetischen Erfahrung zwischen Anschauung und Begriff besonders wichtig (vgl. Abschnitt V). Die Entscheidung über die Ziele und Inhalte des Musikunterrichts muß also im Spannungsfeld *zwischen* einem weiten Ästhetik-Begriff, der sich auf sinnliche Wahrnehmungsprozesse generell bezieht und dem alle gestalteten Formen zu ästhetischen Zeichen werden können (etwa Welsch 1990), und einem engen Begriff ästhetischer Erfahrung als einer spezifisch an Kunst zu gewinnenden Erfahrung (Bohrer 1992) gefällt werden (in diesem Spannungsfeld hatten sich schon um 1970 die Auseinandersetzungen um die musikdidaktischen Gegenpole der Kunstwerkorientierung und der Auditive Wahrnehmungserziehung bewegt).

Alphabetisierung – Ästhetische Erfahrung

Die Musikdidaktik von Michael Alt war ein Konzept der „Alphabetisierung“, wie Mollenhauer sie beschreibt: Sie wollte einen Unterricht anleiten, der lehrt, die „ästhetischen Zeichen recht zu verstehen“. Deshalb beinhaltete sie einen systematischen, gestuften Aufbau von der ersten bis zur letzten Schulklasse. Alphabetisierungs-Programme dieser Art sind jedoch im Musikunterricht auf breiter Front gescheitert: Eine der häufigsten Klagen aus der Schulpraxis ist wohl die, daß selbst die Arbeit an Begriffen und Kategorien der Formenlehre, des Tonsatzes usw., also nur an einem Teilbereich der von Mollenhauer erheblich komplexer gedachten Alphabetisierung, nach den Sommerferien immer wieder von vorne beginnen müsse: Die Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse beherrschten ihr musikalisches Alphabet oft nicht besser, manchmal auch schlechter als die der 6. Klasse. Die Musikdidaktiker haben sich seit der Zeit um 1970 immer weniger mit solchen Fragen beschäftigt, während, erzwungen durch die Lehrpläne, in der Unterrichtspraxis nach wie vor der sukzessive Aufbau systematischer Grundkenntnisse gefordert (aber keineswegs immer eingelöst) wird. Der unterrichtspraktischen Skepsis gegenüber der Tauglichkeit von Alphabetisierungskonzepten stellt Gottfried Boehm grundsätzliche Einwände gegen die Alphabetisierung an die Seite und formuliert sie aus der Perspektive der Bildenden Kunst:

„Sehen-Lernen“ heiÙe, „die relevanten Elemente eines Werkes als solche zu erkennen, zu lernen was sie bedeuten und wie sie interagieren ... Erst wenn man so weit gelangt ist, kann man Bilder überhaupt als potentiell sinnvolle, bedeutungstragende Gebilde erkennen, sie von einem sinnlosen Geschmiere unterscheiden und können wir uns auf den Weg der Erfahrung machen ... Eine urteilsfähige Kunstbetrachtung ... wird diese Schritte zum Sehen-Lernen tun. Dennoch tritt sie aus der Logik des Sehens nicht kontinuierlich in die Logik des Werkes über. Zwischen der Unterrichtung in der visuellen Grammatik und dem Verstehen des komplexen Werkes gibt es keinen zwingenden diskursiven Übergang. Existierte er, so wäre Kunst nichts anderes als Anwendung eines syntaktischen Regelsatzes“ (1990, S. 475). Aber das verstehende Hören und die Deutung von Musik bleiben ohne allgemeine Begriffe und Kategorien zufällig und subjektivistisch-privat. Musikdidaktisch bedarf es daher, trotz aller genannten Schwierigkeiten, eines Konzepts, das beides miteinander vermittelt: die Alphabetisierung und das verstehende Hören bzw. die Deutung von Musik, und zwar so, daß das Alphabet nicht an jedem Musikstück erneut von Grund auf erarbeitet werden muß, sondern aufbauend, um die Basis für verstehendes Hören immer mehr zu verbreitern. Denn ohne Alphabetisierung bleiben das verstehende Hören und die Deutung von Musik in der Regel auf das Offenkundige und Oberflächliche begrenzt.

Musik hören – Musik machen

Um 1970 war das Musikhören zur musikdidaktischen Fundamentalkategorie geworden. Seither wurden Konzepte formuliert, die das Musikmachen wieder stärker in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken wollten. Gegenüber jeder Einseitigkeit ist daran zu erinnern, daß gerade der wechselseitige Bezug von „Ausüben“ und „Verstehen“, für Alt das „Grundaxiom musikalischer Bildung“ schlechthin (1964, S. 239), konstitutiv ist für den Musikunterricht, wenn er über triviale Anfänge des Ausübens und Verstehens hinausgreifen soll.

„Verstehen“ und „Ausüben“ begrenzen aber, so scheint mir, dieses Spannungsfeld zu eng. Rudolf Nykrins und Hermann J. Kaisers vorhin genannte Auffassung, daß musikalische Erfahrung sich zwar kaum unmittelbar mitteilen, sich aber aus den Situationen musikalischen und musikbezogenen sozialen Handelns interpretativ erschließen lasse, weist darauf hin, daß diese gemeinsame Verständigung über musikalische Erfahrungen nicht nur unmittelbar auf das, was ich höre oder auf meine eigene musikalische Betätigung im Singen bzw. am Instrument begrenzt bleiben muß. Vielmehr kann die Verständigung über musikalische Erfahrungen an jedem musikbezogenen Handeln geführt werden – also auch an meinem Gebrauch von und Umgang mit Musik zu Hause, in der Disco oder in welcher Situation auch immer. Deshalb muß diese Polarität weiter gefaßt werden, nämlich als eine zwischen dem verstehenden Hören „in ästhetischer Einstellung“ einerseits (s.o.) und den Umgangsweisen mit Musik andererseits (wobei der jeweilige soziale und situative Kontext, in kunstwerkorientierten Konzepten weit-

gehend ausgeblendet, ein konstitutives Element der Umgangsweisen ist). Vor diesem Hintergrund wäre die Überschrift über diesem vierten Paar gegensätzlicher Begriffe eigentlich besser anders zu formulieren, nämlich als „Musikhören in ästhetischer Einstellung – Umgang mit Musik“.

VII.

Im 2. Abschnitt habe ich beschrieben, daß sich die prinzipielle Offenheit der ästhetisch-musikalischen Erfahrung in drei Dimensionen der Rezeption realisiert: in der Musik-Wahrnehmung, im Verstehen und in der Deutung von Musik sowie im Umgang mit Musik. Im Unterricht sollten alle drei Dimensionen und ihre Wechselbeziehungen untereinander wesentliche Rollen spielen. Keine Dimension ist verzichtbar, weil jede jeweils Verschiedenes an der Musik erfahrbar machen kann.

Das bedeutet in der Dimension der Offenheit der Musik-Wahrnehmung, daß die Wahrnehmung selbst im Unterricht thematisiert und geschult werden sollte – und zwar auf allen Ebenen der Wahrnehmung und in der gesamten Bandbreite des Hörbaren, also einschließlich der Klänge und Geräusche des Alltags.

Der Dimension der Offenheit des Verstehens und der Deutung von Musik entspricht der Musikunterricht dann, wenn er Musik als „Maschine zur Erzeugung von Interpretationen“ (Eco) begreift, anstatt die Bedeutung und den Sinn, den das Musikstück für die Schüler haben könnte, durch die Fachautorität des Lehrers von vornherein festzulegen.

Die Dimension der Offenheit des Umgangs mit Musik verweist darauf, daß wir im Musikunterricht musikalische Erfahrungen in der Vielfalt möglicher Funktionen von und Umgangsweisen mit Musik ermöglichen sollten. In der ersten Dimension der Offenheit ist der Bezugspunkt das Hörbare, also alles, was klingt und deshalb zu *musikalischem Material* werden kann.

In der zweiten Dimension ist es, darüber hinaus, das weite Feld der tatsächlich gemeinten oder virtuellen *Bedeutungen*, die in das Stück mit oder ohne Absicht hineinkomponiert wurden, die ihm in der Wirkungsgeschichte zugewachsen sind oder die der Hörer in dem Stück findet. Das verweist auf die alte Trias der drei Intentionen: der *intentio auctoris*, der *intentio operis* und der *intentio lectoris*.

Die dritte Dimension schließlich bezieht sich auf die *Funktionen*, die Musik in der Gesellschaft und für den einzelnen erfüllen kann, und auf die *Handlungszusammenhänge*, in denen diese Funktionen vollzogen werden. Seit Musik überall verfügbar ist, kann sie von ihren ursprünglichen Funktionen gelöst und auf andere als die ursprünglich intendierte Weise gebraucht werden. Ich nenne dies die „Multifunktionalität“ von Musik.

Diese drei Dimensionen der Offenheit der Rezeption sind eng und untrennbar ineinander verflochten: Es ist z.B. offensichtlich, daß die Situationen, in denen ich Musik höre, und die Menschen, die mich dabei umgeben, einen Einfluß auf die Richtung meiner Aufmerksamkeit, meinen Umgang mit dieser Musik und

meine Bewertung dieser Musik ausüben. Umgekehrt ist ebenso offensichtlich, daß z.B. die musikalische Faktur eines Stücks bestimmte Umgehensweisen mit ihm begünstigt und andere erschwert. Zum Beispiel ist die „Danse sacrale“ am Schluß des „Sacre du Printemps“ von Strawinsky zwar Tanzmusik, gleichwohl aber in der Disco ziemlich undenkbar. „Offenheit“ heißt nicht: offen für alle denkbaren Handlungszusammenhänge, sondern lediglich: offen für andere als die ursprünglich angezielten Handlungsvollzüge.

Unterricht, der der Offenheit der ästhetischen Erfahrung Rechnung trägt, muß selber didaktisch und methodisch offen konzipiert und gestaltet werden. Aber diese Offenheit ist keine beliebige, situative, zufällige. Sie findet ihr Regulativ in den vier (möglicherweise zu ergänzenden) polaren Begriffspaaren, die den Problemhorizont des verstehenden Hörens und der Deutung von Musik musikdidaktisch aufspannen (siehe Abschnitt VI):

- Objekt – Subjekt,
- ästhetische Wahrnehmung – ästhetische Erfahrung,
- Alphabetisierung – ästhetische Erfahrung,
- Musik hören – Musik machen.

Musikunterricht verwirklicht die Offenheit, indem er die Eigenbewegungen der ästhetischen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler begleitet und behutsam unterstützt, ohne sie zu dominieren. Das kann er, indem er zwischen den Polen der vier genannten Spannungsfelder ständig oszilliert:

- Er darf weder alleine beim Subjekt noch alleine beim Objekt bleiben, sondern muß beide miteinander vermitteln,
- er darf nicht nur Schulung der sinnlichen Wahrnehmung betreiben, sondern muß von ihr einen Weg zur ästhetischen Erfahrung von Musik zeigen und umgekehrt die Fundierung der musikalischen Werke in elementaren Vorgängen der Wahrnehmung verdeutlichen,
- er darf nicht nur alphabetisieren, sondern muß auch hier einen Weg zur ästhetischen Erfahrung von Musik eröffnen und umgekehrt die musikalischen Werke auf ihre Regeln und Regelverletzungen beziehen,
- er darf sich weder nur auf das Hören „in ästhetischer Einstellung“ beschränken, noch nur auf bloßes „Umgehen“ mit Musik, sondern er muß das Hören und das Machen von Musik miteinander vermitteln, und er muß, darüber hinausgehend, die Vielfalt der möglichen Umgangsweisen einbeziehen, aufeinander beziehen und reflektieren.

Solcher Musikunterricht setzt nicht so sehr die Erfahrungen frei, die man mit den *Werken* machen kann, sondern die Erfahrungsfähigkeit der *Schüler*. Der Musikdidaktik bleibt es aufgegeben, dafür Konzepte zu entwickeln.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid, „Musikalische Hörerziehung“ – Lernbereich musikalisches Hören, in: *Musik und Bildung* (10), 9/1978, S. 596-599.
- Abert, Hermann, *Musik und Schule*, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), *Musik und Schule*, Leipzig 1922, S. 5-20.
- Alt, Michael, *Von der Eigenständigkeit der Musikerziehung in der Volksschule*, in: E. Kraus (Hrsg.), *Quantität und Qualität in der deutschen Musikerziehung. Vorträge der fünften Bundesschulmusikwoche Stuttgart 1963, Mainz 1963*, S. 158-166.
- Ders., *Aufgaben der musikdidaktischen Forschung*, in: *Musik im Unterricht*, *Ausg. B*, 55, 6/1964, S. 177-184 und 7-8/1964, S. 238-242.
- Ders., *Didaktik der Musik* [1968], 3., veränd. Aufl., Düsseldorf 1973.
- Antholz, Heinz, *Der didaktische Stellenwert des Volksliedes – heute*, in: E. Kraus (Hrsg.), *Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung. Vorträge der sechsten Bundesschulmusikwoche, Mainz 1965*, S. 113-119.
- Ders., *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik* [1970], 3., durchges. u. erw. Aufl., Düsseldorf 1976.
- Ders., „*Unterricht in Musik*“ – Zur selbst- und fremdkritischen Vergegenwärtigung einer fachdidaktischen Konzeption, in: Ders., *Musiklehren und Musiklernen, Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten*, Mainz 1992, S. 154-255.
- Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik. *Sequenzen Musik Sekundarstufe I, Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum. Elemente zur Unterrichtsplanung (Lehrerband)*, Stuttgart 1972.
- Battenberg, Hermann, *Rezension: Christoph Richter: Theorie und Praxis der Didaktischen Interpretation von Musik*, in: *Zeitschrift für Musikpädagogik* (2), Heft 4, Oktober 1977, S. 81f.
- Behne, Klaus-Ernst, *Musikverstehen – ein Mißverständnis?* In: *Mauser* 1993, S. 129-150.
- Blankertz, Herwig, *Theorien und Modelle der Didaktik*, München 1969.
- Böckle, Roland, *Was ist ein Kunstwerk? Zum Problem ästhetischer Normen. Ein Beitrag zur Didaktik der Musik*, in: *Musik-Erziehung* (29), März 1976, S. 153-156.
- Boehm, Gottfried, *Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* (36), 4/1990, S. 469-480.
- Boelhauve, Ursula, *Ästhetische Erziehung und auditive Wahrnehmungserziehung. Analyseversuch einer musikdidaktischen Konzeption im Kontext der Allgemeinen Pädagogik*, in: *Zeitschrift für Musikpädagogik* (13), Heft 44, März 1988, S. 21-31.
- Bohrer, Karl Heinz, *Die Grenzen des Ästhetischen, Eröffnungsvortrag des Kongresses „Die Aktualität des Ästhetischen“ in Hannover 1992, leicht gekürzt* in: *Die Zeit*, Nr. 37, 4.9.1992, S. 56f.
- Brandstätter, Ursula, *Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik*, Stuttgart 1990.
- Bubner, Rüdiger, *Ästhetische Erfahrung*, Frankfurt/M. 1989.
- Buck, Günther, *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion* [1967], 3., um einen dritten Teil erw. Aufl., Darmstadt 1989.
- Busch, Peter, *Der Erfahrungsbegriff der Moderne*, in: H.J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung, Bd. 13: Musikalische Erfahrung – Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*, Essen 1992, S. 15-43.
- Danuser, Hermann und Krummacher, Friedhelm (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik und Rezeptionsgeschichte in der Musikwissenschaft*, Laaber 1991.

- Derbolav, Josef, Musik und Sprache, Zum Problem der musikalischen Vermittlung und ihren Ordnungsvoraussetzungen, in: Ders. (Hrsg.), Grundfragen der Musikdidaktik, Ratingen 1967, S. 137-160.
- Dewey, John, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik [1916], 3. Aufl., Braunschweig usw. 1964.
- Eberth, Friedrich, Die Musikerziehung in der Real- und Mittelschule, in: Musik im Unterricht, Ausgabe B, 54, 1963, S. 145-147.
- Eco, Umberto, Das offene Kunstwerk [1962], Frankfurt/M. 1977.
- Ders., Nachschrift zum „Namen der Rose“, München 1986.
- Ders., Streit der Interpretationen, Konstanz 1987.
- Eggebrecht, Hans Heinrich, Musik verstehen, München 1995.
- Ehmer, Hermann K. (Hrsg.), Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie, Köln 1971.
- Ehrenforth, Karl Heinrich, Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik, Frankfurt/M. 1971.
- Ders., Sachwörter zur Musikpädagogik: Didaktische Interpretation der Musik, in: Musik und Bildung (11), 4/1979, S. 250-253.
- Fischer, Hans, Zur Werkbetrachtung in der Schule, in: Ders. (Hrsg.), Handbuch der Musikerziehung [1954], 2., neubearb. Aufl., Berlin 1964, S. 407-417.
- Fischer, Wilfried, „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“. Grundzüge musikpädagogischen Denkens seit Mitte der siebziger Jahre, in: Schmidt 1986, S. 297-341.
- Ders., Die Konzeption eines handlungsorientierten Musikunterrichts, in: Musik in der Schule (42), 2/1991, S. 66-69 und 3/1991, S. 130-136.
- Frisius, Rudolf, Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung: Fachwissenschaftliche Grundlagen, in: E. Kraus (Hrsg.), Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche, Mainz 1972, S. 156-167.
- Gadamer, Hans-Georg, Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 2., durch einen Nachtrag erw. Aufl., Tübingen 1965.
- Gruhn, Wilfried, Strukturen der musikalischen Wahrnehmung, in: Musik in der Schule (44), 2/1993, S. 75-80 und S. 89.
- Ders., Hören und Verstehen, in: Dies. (Hrsg.), Kompendium der Musikpädagogik, Kassel 1995, S. 196-222.
- Gundlach, Willi, Musikerziehung im 9. Schuljahr, in: E. Kraus (Hrsg.), Quantität und Qualität in der deutschen Musikerziehung. Vorträge der fünften Bundesschulmusikwoche Stuttgart 1963, Mainz 1963, S. 153-157.
- Günther, Ulrich, Rezension von Alt ³1973 [1968], in: Forschung in der Musikerziehung 1/1969, S. 37-39.
- Ders., Musikerziehung im Dritten Reich – Ursachen und Folgen, in: H.-Chr. Schmidt (Hrsg.), Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1, Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, S. 85-173 (= Günther 1986a).
- Ders., Auditive Wahrnehmungserziehung, in: H. Hopf, W. Heise, und S. Helms (Hrsg.), Lexikon der Musikpädagogik, 2., verb. Aufl., Regensburg 1986, S. 28-30 (= Günther 1986b).
- Ders., Musikhören und Hörerziehung. Rückblick und Ausblick, in: Musik und Unterricht (2), Heft 7 (März) 1991, S. 10-12.
- Hartmann, Nicolai, Ästhetik, Berlin 1953.

- Heer, Josef, *Musikerziehung an den mittleren Schulen*, in: H. Fischer (Hrsg.), *Handbuch der Musikerziehung* [1954], 2., neubearb. Aufl., Berlin 1964, S. 233-256.
- von Hentig, Hartmut, *Ästhetische Erziehung im Politischen Zeitalter. Einige Grundbegriffe aus dem Wörterbuch der Kunst- und Musik- und Musikpädagogik*, in: *Die deutsche Schule* (59), 10/1967, S. 580-600.
- von Hofmannsthal, Hugo, *Der Dichter und diese Zeit. Ein Vortrag* [1907], in: Ders., *Ausgewählte Werke in zwei Bänden*, Bd. II (Erzählungen und Aufsätze), Frankfurt/M. 1957, S. 440-464.
- Jank, Werner, *Unterricht, erfahrungsbezogener*, in: H.-D. Haller und H. Meyer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 3: *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*, Stuttgart 1986, S. 594-600.
- Ders., *Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte – Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungstheorien*, in: Chr. Nauck-Börner (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 9: *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*, Laaber 1989, S. 37-68.
- Ders., *Erfahrungerschließende Musikerziehung*, in: S. Helms, R. Schneider und R. Weber (Hrsg.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik*, Sachteil, Kassel 1994, S. 62-64.
- Ders., Meyer, Hilbert und Ott, Thomas, *Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts*, in: H.J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 7: *Unterrichtsforschung*, Laaber 1986, S. 87-131.
- Jauß, Hans Robert, *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*, Konstanz 1972.
- Ders., *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* [1982], Frankfurt/M. 1991 (= Jauß 1991a).
- Ders., *Rückschau auf die Rezeptionstheorie, Ad usum Musicae Scientiae*, in: H. Danuser und F. Krummacher (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik und Rezeptionsgeschichte in der Musikwissenschaft*, Laaber 1991, S. 13-36 (= Jauß 1991b).
- Ders., *Ad Dogmaticos. Kleine Apologie der literarischen Hermeneutik*, in: S. Mauser (Hrsg.), *Kunst verstehen – Musik verstehen*, Laaber 1993, S. 11-30.
- Kaiser, Hermann J., *Musikpädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik*, in: *Zeitschrift für Musikpädagogik* (1), Heft 2, Oktober 1976, S. 113-127.
- Ders., *Zur Konstitution des ästhetischen Objekts – Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff*, in: Chr. Nauck-Börner (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 9: *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*, Laaber 1989, S. 13-36.
- Ders., *Musiklernen – Musikpädagogische Terminologie als Indikator konzeptioneller Wandlungen*, in: E. Nolte (Hrsg.), *Zur Terminologie in der Musikpädagogik (= Musikpädagogik – Forschung und Lehre, Beiheft 4)*, Mainz 1991, S. 92-118 (= Kaiser 1991a).
- Ders., *Musikalische Erfahrung – Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie*, in: W.D. Lugert und V. Schütz (Hrsg.), *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch*, Stuttgart 1991, S. 54-77 (= Kaiser 1991b).
- Ders., *Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung*, in: Ders. (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 13: *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*, Essen 1992, S. 100-113.
- Ders., *Musikerziehung/Musikpädagogik*, in: S. Helms, R. Schneider und R. Weber (Hrsg.), *Kompendium der Musikpädagogik*, Kassel 1995, S. 9-41.
- Ders. und Nolte, Eckhard, *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch*, Mainz 1989.
- Kleinen, Günter, *„Selbstständigkeit“ als Ausgangspunkt musikalischer Wahrnehmungsleistungen. Kritik am kognitionspsychologischen Ansatz*, in: W. Gruhn (Hrsg.), *Wahrnehmen – Lernen – Verstehen*, Regensburg 1991, S. 97-120.

- Kraus, Egon, Musikerziehung in der höheren Schule, in: H. Fischer (Hrsg.), Handbuch der Musikerziehung [1954], 2., neubearb. Aufl., Berlin 1964, S. 257-290.
- Krause, Christoph, Diskussionsbericht: Musikunterricht als Auditive Wahrnehmungserziehung, in: E. Kraus (Hrsg.), Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche, Mainz 1972, S. 236.
- Laackman, Engelbert, Something – Analyse und Interpretation eines Rocksongs, in: Musik und Bildung (21), 3/1989, S. 147-150.
- Legler, Wolfgang, Ästhetische Bildung zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, in: Kunst + Unterricht, Heft 165, 1992, S. 14-19.
- Lugert, Wulf-Dieter, Grundriß einer neuen Musikdidaktik [1975], 2., erg. u. akt. Aufl., Stuttgart 1983.
- Mauser, Siegfried (Hrsg.), Kunst verstehen – Musik verstehen, Laaber 1993.
- Mersmann, Hans, Musikhören [1938/1952], Hamburg 1964.
- Meyer, Hilbert, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein/Ts. 1980.
- Mollenhauer, Klaus, Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik (34), 4/1988, S. 443-461.
- Ders., Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit, in: Zeitschrift für Pädagogik (36), 4/1990, S. 481-494 (= Mollenhauer 1990a).
- Ders., Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: D. Lenzen (Hrsg.), Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, S. 3-17 (= Mollenhauer 1990b).
- de la Motte-Haber, Helga, Hermeneutik und Psychologie, in: W. Gratzner und S. Mauser (Hrsg.), Hermeneutik im musikwissenschaftlichen Kontext, Laaber 1995, S. 89-94 (= de la Motte-Haber 1995a).
- Dies., Der einkomponierte Hörer, in: Dies. und R. Kopiez (Hrsg.), Der Hörer als Interpret, Frankfurt/M. 1995, S. 35-41 (= de la Motte 1995b).
- Niermann, Franz, Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik, Stuttgart 1987.
- Nykrin, Rudolf, Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder, Regensburg 1978.
- Ott, Thomas, Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik, Diss. Oldenburg 1979.
- Ders., Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute, in: H.-Chr. Schmidt (Hrsg.), Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1, Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, S. 461-501.
- Ders., Zur Didaktik des Interpretierens. Die Offenheit des Ästhetischen und der Musikunterricht, in: K.-E. Behne, E. Jost, E. Kötter und H. de la Motte-Haber (Hrsg.), Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Hans-Peter Reinecke, Regensburg 1991, S. 117-128.
- Otto, Gunter, Ästhetische Rationalität, in: H.J. Kaiser, Ästhetik und Erkenntnis (= Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Nr. 1), Hamburg [1991], S. 37-51.
- Ders., Die aktuelle Ästhetikdiskussion und die Schule von heute, in: Pädagogik (44), 9/1992, S. 38-43.
- Ders. und Otto, Maria, Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, 2 Bde., Velber 1987.

- Pape, Heinrich, Gedanken zur Musikerziehung in Vorpupertät und Pubertät, in: E. Kraus (Hrsg.), Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, Mainz 1959, S. 24-40.
- Paul, Ernst, Neue Aufgaben im Schulmusikunterricht, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), Musik und Schule, Leipzig 1922, S. 21-29.
- Rauhe, Hermann, Reinecke, Hans-Peter und Ribke, Wilfried, Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975.
- Rehberg, Karl, Geschichte der Musikerziehung, in: H. Fischer (Hrsg.), Handbuch der Musikerziehung [1954], 2., neubearb. Aufl., Berlin 1964, S. 27-66.
- Ders., Erleben und Verstehen – Der pädagogisch-psychologische Gedankenkreis Eduard Sprangers und das Problem der musikalischen Werkbetrachtung. Eine Untersuchung zur Musikpädagogik in der Zeit der Weimarer Republik (1992 bearbeitet von Ursula Eckart-Bäcker) [Köln o.J.].
- Richter, Christoph, Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, Frankfurt/M. 1976.
- Ders., Methodische Ansätze der Höranalyse. Hören als Aufgabe und Ziel der Didaktischen Interpretation, in: W. Schmidt-Brunner (Hrsg.), Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme, Mainz 1982, S. 248-262.
- Ders., Hermeneutische Grundlagen der Didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel, in: Musik und Bildung (15), 11/1983, S. 22-26 und 12/1983, S. 20-27.
- Ders., Das Prinzip von Vers und Prosa in der Musik. Eine Anleitung zum Hören, Analysieren, Deuten und Verstehen von Musikwerken, Frankfurt/M. usw. 1984.
- Ders., Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der Didaktischen Interpretation von Musik, in: R. Schneider (Hrsg.), Anthropologie der Musik und der Musikerziehung, Regensburg 1987, S. 73-120.
- Ders., Möglichkeiten offenen Unterrichts in der Werkinterpretation, in: Musik in der Schule (41), 10/1990, S. 281-285, 11/1990, S. 321-324, 12/1990, S. 361-366.
- Ders., Erleben und verstehen, was Hören ist. Das eigene Musikhören und das der anderen als Gegenstand des Unterrichts, in: Musik und Unterricht (2), Heft 7 (März) 1991, S. 39-46.
- Ders., Musikverstehen – Weltverstehen – Selbstverstehen. Zu Theorie und Praxis der Didaktischen Interpretation von Musik, 2 Teile, in: Musik in der Schule (42), 6/1991, S. 362-364 und (43), 1/1992, S. 8-12 (= Richter 1991/92).
- Ders., Zum Umgang mit Musikwerken. Geschichte und Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation von Musik, in: H. Gembris, R.-D. Kraemer und G. Maas (Hrsg.), Musikpädagogische Forschungsberichte 1993, Augsburg 1993, S. 41-70.
- Ders., Das musikalische Kunstwerk als Gegenstand der Musikpädagogik, in: S. Helms, R. Schneider und R. Weber (Hrsg.), Kompendium der Musikpädagogik, Kassel 1995, S. 151-195.
- Rolle, Christian und Vogt, Jürgen, Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen, in: Musik und Unterricht (6), Heft 34, September 1995, S. 56-59.
- Roscher, Wolfgang, Lernziele ästhetischer Erziehung von Gesellschaft. Ein Beitrag zur Musikdidaktik und ihrer Lernbereichsbegründung, in: E. Kraus (Hrsg.), Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche, Mainz 1972, S. 80-91.
- Ders., Polyästhetische Erziehung, in: W. Gieseler (Hrsg.), Kritische Stichwörter zum Musikunterricht, München 1978, S. 278-283.
- Ders., Bildungstheoretische Perspektiven Integrativer Musikpädagogik, in: Ders. (Hrsg.), Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung, Teil 1: Theorie und Rezeption. Beispiele gesamt-künstlerischer Interpretation, Wilhelmshaven 1983, S. 11-22.

- Schäfer, Rudolf, Musikästhetik und musikalischer Einführungsunterricht, in: *Die Musikerziehung* (2), 1925, S. 225-230 und S. 254-263.
- Schulz, Wolfgang, Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? Vortrag im Oktober 1992 an der Universität Hamburg (Manuskript).
- Schütz, Volker, *Rockmusik – eine Herausforderung für Lehrer und Schüler*, Oldenburg 1982.
- Seel, Martin, *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*, Frankfurt/M. 1985.
- Ders., *Ästhetik und Aisthesis. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung*, Vortrag an der Universität Hamburg am 6.4.1993.
- Segler, Helmut und Abraham, Lars Ulrich, *Musik als Schulfach*, Braunschweig 1966.
- Stroh, Wolfgang Martin, *Der Tantris mit sorgender List sich nannte ... Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung*, in: *Musik und Bildung* (16), 6/1984, S. 440-444.
- Sydow, Alexander, *Das Lied in der Schule*, in: H. Fischer (Hrsg.), *Handbuch der Musikerziehung* [1954], 2., neubearb. Aufl., Berlin 1964, S. 291-323.
- Sydow, Kurt, *Umgang mit dem Lied*, in: E. Kraus (Hrsg.), *Musikerziehung in der Schule. Vorträge der ersten Bundes-Schulmusikwoche*, Mainz 1956, S. 88-97.
- Venus, Dankmar, *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal usw. 1969.
- Ders., *Zur Balance von personalen, sozialen und themabezogenen Aspekten des Musikunterrichts*, in: F. Ritzel und W. Stroh (Hrsg.), *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*, Wilhelmshaven 1984, S. 146-153.
- Vogelsänger, Siegfried, *Musik als Unterrichtsgegenstand der Allgemeinbildenden Schule. Didaktische Analysen – Methodische Anleitungen*, Mainz 1970.
- Welsch, Wolfgang, *Zur Aktualität ästhetischen Denkens*, in: Ders., *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1990, S. 41-78.
- Wilhelm, Theodor, *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*, Stuttgart 1967 und 2., neubearb. u. erw. Aufl., Stuttgart 1969.

-
- ¹ Dieser Beitrag basiert auf Vorträgen des Autors am 18.1.1994 in Hamburg und am 24.11.1994 in Halle/Saale.
- ² Der Begriff des Verstehens ist aufgrund seiner langen und wechselvollen Geschichte problematisch und bedürfte genauerer Untersuchung, die hier nicht geleistet werden kann. Um die Schwierigkeiten mit dem Begriff anzudeuten, sei lediglich verwiesen auf die jüngste Karriere des Begriffs im Musik-Schrifttum. Er ist Zentralbegriff im Titel mehrerer aktueller Publikationen – etwa Mauser 1993 („Kunst verstehen – Musik verstehen“) und Eggebrecht 1995 („Musik verstehen“), erfährt dort aber verschiedene, ja entgegengesetzte Verwendung: Die „Kleine Apologie der literarischen Hermeneutik“ von Jauß (1993) liest sich zugleich wie eine Apologie des Verstehens, Gruhn beschreibt Verstehen konnektionistisch als „die Fähigkeit, musikalische Repräsentationen im neuronalen Netz aktivieren zu können“ (1995, S. 220), und Behne will verdeutlichen, „daß der Verstehensbegriff in bezug auf Musik in höchstem Maße fragwürdig ist“ (1993, S. 148).
- ³ Gadamer selbst hatte sich allerdings entschieden dagegen gewandt, „Wahrheit und Methode“ als „Kunstlehre“ des Verstehens“ oder als deren Grundlage zu interpretieren (Vorwort zur 2. Auflage, 1965, S. XIV).
- ⁴ Zur Kritik an der Auffassung von der Notwendigkeit einer vorpädagogischen Sachanalyse vgl. Meyer 1980, S. 254-258.