

GMTH Proceedings 2006

herausgegeben von
Florian Edler, Markus Neuwirth und Derek Remeš

Musiktheorie und Vermittlung

herausgegeben von
Ralf Kubicek

Bericht über den 6. Jahreskongress der
Gesellschaft für Musiktheorie
Weimar 2006

Erschienen als Band 2 in der Schriftenreihe
Paraphrasen – Weimarer Beiträge
zur Musiktheorie

herausgegeben von der
Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar
(Redaktion: Jörn Arnecke)

Druckfassung: Georg Olms Verlag, Hildesheim 2014
(ISBN 978-3-487-15134-2)



Dieser Text erscheint im Open Access und ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



This is an open access article licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

(Musik-)Vermittlung

Der Begriff Musikvermittlung wird derzeit häufig genutzt¹, Hufner meinte sogar, das Thema Musikvermittlung stehe »mittlerweile ununterbrochen auf der Agenda von Musikpädagogen, von Musikverbänden und musikalischen Institutionen«². Was hat es mit diesem »neuen Trendbegriff des deutschsprachigen Musiklebens«³ auf sich, einem »inflationär«⁴ gebrauchten »Modewort«⁵, von dem gesagt wird, dass es durch allerlei »Unschärfen und Vorurteile geprägt«⁶ sei? Oder handelt es sich um ein »flotteres Synonym für die angeblich etwas angestaubten Begriffe »Musikpädagogik« oder schlimmer »Musikerziehung«⁷? – Was wird also bezeichnet, wenn von *Vermittlung* die Rede ist?

Wenn von Vermittlung in nicht-musikalischen Zusammenhängen gesprochen wird, also beispielsweise im Kontext mit Telefon, Partnern, Wohnmobilen oder Künstlern, wird ziemlich schnell Konsens bestehen, was gemeint ist: Eine Person konstatiert bei sich ein Bestreben und sucht es in Richtung auf etwas noch Entferntes, ein (mehr oder minder klares) Ziel zufrieden zu stellen: Sie möchte zum Beispiel mit einer bestimmten anderen Person ins Gespräch kommen, möchte eine Lebensgefährtin finden, ein Wohnmobil mieten oder die Qualitäten eines künstlerischen Dienstleisters in Anspruch nehmen. Zwischen den Ausgangspunkten (beim agierenden Subjekt) und dem Ziel befindet sich (»in der Mitte«) noch etwas, das eingeschoben, überbrückend dazwischen gestellt wird: eben

¹ 2001 wurde er im Thema der Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung *Musik, Wissenschaft und ihre Vermittlung* genannt (Hannover), 2004/05 wurden Studiengänge entwickelt, die *Musik und Vermittlung* (Universität Münster) oder *Musikvermittlung* (Musikhochschule Hannover) heißen, 2006 wurde an der Musikhochschule Stuttgart eine Professur *Musikvermittlung* besetzt, gab es einen Kongress zum Thema *Musikvermittlung* (veranstaltet vom Deutschen Musikrat im Wildbad Kreuth) und heißt es im *Memorandum zur Ausbildung musikpädagogischer Berufe* (vom 20.2.2000), dass hierbei »sichergestellt werden« müsse, dass »dem Vermittlungsaspekt der Primat in allen Fächern durchgängig eingeräumt werde« (Deutscher Musikrat 2005, 25ff.).

² Hufner 2006, 1.

³ Tröndle 2005, 25.

⁴ Ebd.; vgl. Geissler 2004, 25.

⁵ Stiller 2003, 14; vgl. Rüdiger 2006, 35.

⁶ Tröndle 2005.

⁷ Geissler 2004, 25 (Hervorhebungen dort).

Vermittlung. Beim Telefonieren früher würde sie in den Handlungen eines Fräuleins vom Amt bestanden haben, in den anderen Fällen könnte sie durch anders tätige Personen geschehen, zum Beispiel durch Makler.

Die Mitwirkenden, die im Vermittlungsvorgang zur ersten Person hinzugetreten sind, lassen sich für ihre Tätigkeit entschädigen. Sie gehören Berufsgruppen mit professionalisierten Fähigkeiten und bieten ihre Arbeitskräfte (gegen Lohn) dafür an, jemanden zu etwas zu verhelfen. Wie andere Anbieter des Wirtschaftssystems, in dem wir leben, offerieren Makler und Vermittlungsagenturen ihre Dienste auch von sich aus, machen also auf die Möglichkeiten planmäßig aufmerksam, die vermittels der Wahrnehmung ihrer Angebote erreicht werden könnten. Sie sind dann also außerdem Anbieter und Verkäufer und tun dabei etwas, was in hochentwickelten Dienstleistungs- und Warenproduktionsgesellschaften gang und gäbe ist: es bleibt nicht beim Zufriedenstellen von Bedürfnissen und Wünschen (beziehungsweise der Hilfe dabei), sondern es wird auch planmäßig versucht diese in Gang zu setzen oder zu erzeugen. Insofern sind Makler einerseits Mittler, nachhändig tätige Helfer bei der Realisierung der Wünsche, Bedürfnisse und Absichten der Aktanten, andererseits sind sie Verkäufer, also dabei eigene Absichten und Interessen zu realisieren, die (mindestens in Teilen) andere sind als die der Abnehmer, Käufer.

1. Vermitteln heißt anbieten, verkaufen

Die größte Gruppe auf dem 2006 vom Deutsche Musikrat veranstalteten Kongress zum Thema Musikvermittlung bildeten die Vertreterinnen und Vertreter von Initiativen, Verbänden, Orchester und Bühnen, Radiosendern und privaten Bildungsinstitutionen, die den Begriff Vermittlung als Bezeichnung für Aktivitäten verwenden, die darauf zielen, Hörerinnen und Hörer zu Musikvorführungen zu bringen. Derartige Aktivitäten nicht-schulischer Formen von Musikvermittlung könnten im Großen und Ganzen auch unter dem Begriff Konzertpädagogik gefasst werden. Hierbei – so Anke Eberwein in einer umfangreichen Studie – stehen »besondere Präsentationskonzepte«⁸ im Zentrum der Aufmerksamkeit, mit denen der Zugang zu traditionellen und aktuellen Kunstwerken erleichtert werden soll. Ganz ähnlich hatte Wilfried Gruhn Kinderkonzerte dahingehend

⁸ Eberwein 1988, 10.

charakterisiert, dass es bei deren Gestaltung nicht auf bestimmte inhaltliche Aussagen (Werkauswahl) ankäme, sondern auf »eine besondere Qualität der Vermittlung von Musik [...] und damit das gesamte Arrangement von Bedingungen, unter denen diese Vermittlung veranstaltet wird«⁹. Ebenso äußerte sich Wolfgang Rüdiger, für den »Musikvermittlung« bedeutet, »Musik im Kontext von Konzerten zum Hörer und den Hörer zur Musik zu bewegen.«¹⁰

Ganz offensichtlich funktioniert im kulturellen Sonderterrain der Musik der freie Markt der Angebote und Nachfragen nicht wie gewünscht, sodass für bestimmte Produkte bzw. Produktschienen der Kultur Abnehmer erst erschlossen werden müssen. Insbesondere für spezielle »Marktsegmente« wie Neue Musik, dann auch Kammermusik oder Oper trifft das schon längere Zeit zu, gibt es schon eine gewisse Tradition spezieller Vermittlungsbemühungen. Sie richten sich (nicht als einziges, aber doch auf jeden Fall) darauf, Abnehmer für die eigenen Leistungen und Angebote zu finden und zu erhalten.

Martin Tröndle hat darauf hingewiesen, dass aus anglophilen Ländern stammende Musikvermittlungskonzepte früher entstanden sind als die einheimischen. Dort seien derartige Initiativen als Reaktion auf kulturpolitische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen früher notwendig gewesen. Einerseits gehe es bei diesen *education programmes* um eine »Konsumentenentwicklung«, also darum, zukünftige Hörer zu gewinnen (*audience development*), andererseits und gleichzeitig sollen so für die Musikproduktion nötige öffentliche und private Finanzmittel eingeworben werden können. »Der Betriebswirtschaftler würde hier von Ressourcensicherung auf Seiten des Absatz- wie des Beschaffungsmarktes sprechen.«¹¹

2. Vermitteln heißt abholen

Hinsichtlich der Absichten und bis in die Diktion hinein stimmen Vermittlungskonzepte überein, ob sie auf nicht-schulische oder schulische Orte der Umsetzung bezogen sind. Tröndle zum Beispiel spricht von

⁹ Gruhn 1988, 180. Im gleichen Zusammenhang wird (183) darauf hingewiesen, dass das, was in der Museums- und Theaterpädagogik »bereits zum selbstverständlichen Alltag gehört [...] erst allmählich in konzertpädagogisches Denken« eindringe.

¹⁰ Rüdiger 2006, 29.

¹¹ Tröndle 2005, 25.

audience development als musikvermittelnde Bemühung, die sich besonders auf Adressaten und Zielgruppen ausrichte und dabei an Fragen ausrichte wie: »Wer ist mein Publikum? Welche Rezeptionsgewohnheiten hat es?« Sein Fazit: »Man muss sein Zielpublikum kennen und wissen, an welchen Orten dieses »abgeholt« werden kann«¹². Ehrenforth fasste den Gedanken einer Adressatenorientierung bei musikvermittelnden Bemühungen in der Formulierung, das der Hörer dort »abzuholen« sei, »wo er nach Hörerwartung und Rezeptionsvermögen vermutet werden muss.«¹³

Bei der Kennzeichnung des mit dem Wort *abholen* beschriebenen Handlungszusammenhangs wird kaum je von einer Berücksichtigung des eigenen Willens der Person gesprochen, die an einen anderen Ort gebracht werden soll. Der Aspekt der Selbstbestimmung der Person, die sich in der Vermittlungssituation befindet, wird nicht thematisiert. Diesbezügliche Fragen scheinen vielleicht entbehrlich, weil den Überlegungen, die mit Wort *abholen* konzeptionell verbunden sind, Anschauungen vorausliegenden, in denen vorab geklärt ist, welches die kulturellen Ziele (oder: Werte) sind, zu denen hin die Adressatenschaft gebracht werden soll. Womöglich gehört zu den Vorannahmen auch, dass von einer Fähigkeit zur kulturbezogenen Selbstbestimmung nicht ausgegangen werden kann und Fachleute und Lehrer es – gewissermaßen als Agenten und Kulturerzeuger – besser wissen.

Sicherlich hieße es Ehrenforth's Ansatz unzulässig verkürzen, würde man ihn auf die Intention des Abholens beschränken. Bei ihm wie bei den anderen Exponenten von Musikvermittlung (auch den nicht zunächst auf Schule orientierten) wird noch ein anderer Ansatzpunkt bei der Auffassung von Vermittlung deutlich:

3. Vermitteln heißt Zugang ermöglichen

Vermittlung, so Ehrenforth, genauer: »das Problem der Vermittlung von Musik« finde sich »im Mittelpunkt musikdidaktischer Reflexion«: »Vermittlung wird definiert als die dem Sachanspruch der Musik einerseits und den jeweiligen Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen des Menschen als Musikhörer und Musikausübender andererseits verpflichtete Auswahl von Lerninhalten. Didaktische Interpretation von Musik hat die Aufgabe,

¹² Ebd. (Hervorhebung dort).

¹³ Ehrenforth 1979, 251.

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 zustande kommt.«¹⁴

Im gleichen Tenor bezeichnet Christoph Richter die Didaktische Interpretation als »Versuch einer sachorientierten Bestimmung von Musik«¹⁵ und »den Versuch und den Prozess einer Vermittlung zwischen Musik und dem Menschen.«¹⁶ Bei der Didaktischen Interpretation von Musik, jenem musikdidaktischen Ansatz, der von Ehrenforth und Richter seit 1971 beziehungsweise 1976 vorgeschlagen und seitdem mit unterschiedlichen Ergänzungen und Fortschreibungen versehen wurde, findet sich neben dem Begriff der Vermittlung an prominenter Stelle auch das Bild der Brücke beziehungsweise des Brücke-Schlagens.¹⁷

Eine ganz ähnliche Auffassung findet sich im Bereich nicht-schulorientierter Bemühungen der Musikvermittlung: Wolfgang Rüdiger zum Beispiel fasst solche dahingehend, dass es dabei darum gehe »eine konkrete Brücke zwischen Musiken und Menschen schlagen und [so] dazu beitragen, das Interesse an Musik zu fördern, Zuhörer an musikalische Werke heranzuführen und ihnen den Zugang dazu zu erleichtern.«¹⁸ – Musik soll also näher gebracht werden, auf den Hörer zu bewegt werden, indem erklärt, vermittelt wird, was Sache ist, wie die Musik ist. Diese Auffassung entspricht der, wie sie sonst (mit unterschiedlicher Akzentuierung) im Kontext von Musikpädagogik, Musikdidaktik oder Musikerziehung in verbreiteter Weise zu finden ist.

4. Vermitteln heißt zeigen

»Das Zeigen ist die Form der Vermittlung von musikalischen Gegenständen«¹⁹ In verschiedenen Beiträgen hat Hermann Josef Kaiser das Zeigen als eine Vorstellung ins Gespräch gebracht, die speziell für das Lehren von Musik geeignet sei. Sie findet sich im Zusammenhang einer Argumentation für ein musikalisches Lehren, das Kaiser von einem Lehren über

¹⁴ Ebd. (Hervorhebungen dort).

¹⁵ Richter 1976, 20.

¹⁶ Ebd. 17.

¹⁷ Z. B. ebd. 13.

¹⁸ Rüdiger 2006, 29.

¹⁹ Kaiser 2001, 212.

Musik unterscheidet. Letzteres ähne »dem Lehren in anderen nicht-ästhetischen Bereichen und Unterrichtsfächern«. Das Lehren von Musik hingegen zielt darauf ab, »dem lernenden Subjekt dabei behilflich zu sein, in sich Prozesse der (Re)Konstruktion von Gehörtem (im Wahrnehmungsvorgang) beziehungsweise der Konstruktion von Hörbarem (im Prozess des Komponierens) bilden zu können.«²⁰ Es gehe um den »Erwerb konkretisierender Imaginationen«²¹, wie Kaiser unter Verweis auf Hugo Riemann formuliert, der bekanntlich das Vorstellen der Töne als logischen Aktivität beschrieben hatte. Das Zeigen sei eine Tätigkeit eines Subjekts, um einem anderen Subjekt bei der Erweiterung seiner Möglichkeiten zu helfen²², die darin gesehen werden, dass es zur Bildung konkretisierender Imagination(en) prinzipiell in der Lage ist.²³ »Zeigen« sei – so Kaiser,

der prinzipiell nicht abschließbare Versuch, die Vermitteltheit dessen, was vermittelt werden soll, aufzuheben: Die zwischen lernendem Subjekt und dargebotenem musikalischen Gegenstand vorhandene Distanz soll durch vermittelnde musikalische Lehre aufgelöst werden, und zwar in einer Weise, dass der Hörer eine dem musikalischen Gegenstand angemessene Vorstellung in sich entwickelt. Das Kriterium der Angemessenheit aber ist ein von außen an das Subjekt herangetragenenes; es ist sozial und kulturell präformiert. Der im Subjekt entstehende musikalische Gegenstand aber ist unmittelbar: Er ist der von dem rezipierenden Subjekt in sich erstellte Gegenstand, er ist sein Gegenstand. Darin ist die soziokulturelle Determiniertheit nicht negiert, aber sie ist ganz wesentlich von der individuellen Lebensgeschichte überformt. Denn die Erstellung ist eine Leistung des lernenden Subjekts. Darin hebt das Subjekt alle lehrende Vermittlung auf.

Als Fazit zieht er selber: »Die hier aufscheinende Dialektik scheint theoretisch nicht auflösbar zu sein.«²⁴

Aus folgendem Grund, so scheint mir, kann Kaiser eine Auflösung nicht herbeiführen: Er handhabt einerseits den Gedanken, der Hörer entwickle eine Vorstellung in sich, das wahrnehmend-handelnde, lernende Subjekt imaginäre beziehungsweise konstituiere also den wahrgenommenen Gegenstand. Gleichzeitig aber – und im Widerspruch dazu – spricht er aber von einem subjekt- und perspektivenunabhängigen Gegeben-Sein des

²⁰ Kaiser 2003, 5.

²¹ Ebd. 13f.

²² Vgl. ebd. 6.

²³ Vgl. ebd. 7.

²⁴ Ebd. 15.

Wahrgenommenen. Das ist beispielsweise der Fall, wenn Kaiser von der »logische[n] Struktur« und der »logische[n] Sequenzierung eines Musikstückes«²⁵ spricht.²⁶ Ganz offensichtlich ist hier (wie schon bei Ehrenforth und Richter) der Gegenstand, in seinem Vorhandensein, in seiner Struktur unabhängig von ihn denkenden Menschen vorgestellt; er hat sogar eine eigene Logik.

Bei dem Satz von der musikalischen Logik handelt es sich, auch wenn vorgegeben wird, man sage was Sache ist, um eine subjektive Kennzeichnung, um eine von einem erkennenden Subjekt vollzogene gedanklich-sprachliche Bezeichnung von Wahrgenommenem. Dieses Hindeuten ist subjektiv, eine Konstitutionstätigkeit des Subjekts, auch wenn dabei intersubjektiv abgewogene, geeignet genannte Methodiken oder Terminologien genutzt werden. Die Sachlogik eines Gegenstandes, so könnte man sagen, ist nie außerhalb von je speziellen subjektiven Bewusstseinsständen greifbar. Und darüber, ob oder inwieweit außerhalb der subjektiven kognitiven Struktur ein Gegenstand existiert, braucht meines Erachtens nach nicht gestritten zu werden, denn in dem Moment, in dem über ihn nachgedacht oder gesprochen wird, handelt es sich um die Bildung kognitiver Strukturen beziehungsweise deren Austausch. Dass die Gegenstände als Sprachzeichen vorhanden sind, und dass über deren Art, Triftigkeit, Plausibilität, Handlungsrelevanz gestritten werden, dass Horizonte, Geltungsansprüche und andere mehr verhandelt werden können, praktiziert (und weiß) jeder. Dass dabei ein gerichtetes, intentionales Handeln, ein Austausch, (meinetwegen:) eine Vermittlung zwischen Subjekten geschieht, scheint mit unabweisbar; die Rede von der Idee einer Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt dagegen leuchtet mir immer weniger ein.

Wird beim Austausch und Abgleich unterschiedlicher, subjektiv generierter Sichtweisen eine mit der Behauptung ausgestattet, sie sei logisch, kann dies in dreifach differenzierter Weise als sprachliche Zeigegeste aufgefasst werden: als Kundgabe (»Mir persönlich scheint diese Aussage über den Gegenstand unglaublich passend!«), als Darstellungsweise (»Dieses und jenes an meiner Betrachtungsweise ist so und so bezogen und geprüft,

²⁵ Ebd. 3.

²⁶ An anderer Stelle ist bei Kaiser (2005, 5) davon die Rede, dass »das Ausmaß [?] der Kongruenz [also: Übereinstimmung, Deckungsgleichheit?] zwischen Rekonstruktion und wirklich Erklungenem [?]« »abhängig« von dem sei, »was einer musikalisch gelernt hat« [?].

insofern scheint es mir folgerichtig!«) oder als Appell («Weil mir meine Sichtweise – auch nach Prüfung auf Bezüge und Folgerichtigkeiten – so passend erscheint (richtig), nenne ich sie logisch; übernimm meine Perspektive und meine Befunde!«). – In dieser Weise verstanden, würde die Aussage von der sachlogischen Struktur als etwas verstanden und gehandhabt, was prinzipiell jede Aussage über musikalische Gegenstände und Sachlogiken sind: Sprachzeichen, Beiträge zu Diskursen im Rahmen von gesellschaftlich-kulturellem Selbstbestimmen und Handeln.

5. Bündelung und Perspektivierung

Um die bisherige Betrachtung der Praxen und Auffassungsweisen des Begriffes Vermittlung zusammenzufassen, möchte ich auf vier Ebenen geordnete Aspekte hervorheben:

- 1.) Der Begriff Vermittlung verweist bildungsökonomisch betrachtet darauf, dass Musik als Distributionsanlass verwendet wird, der, wie andere Waren auch, zur Realisierung pekuniärer und persönlicher Interessen genutzt wird.
- 2.) Zum Begriff Vermittlung gehört – interaktions- und sozialisationstheoretisch betrachtet –, dass Musik (in einer bestimmten Auffassung von Gegenstand, Kultur und Erziehung) als Sozialisations- und Erziehungs-Instrument genutzt wird. Vermittlung bedeutet dann unter Umständen auch, dass Gegenstände, Umgehensweisen und Ziele nicht von denen gesucht und bestimmt werden, denen sie im Rahmen von Sozialisationsvorgängen zugeeignet werden.
- 3.) Ganz Ähnliches zeigt sich in pädagogischer Perspektive, wenn das bei den Vorstellungen von Lehren und Lernen wirksame Menschenbild einen zunächst unselbständigen Menschen unterstellt, der zur Freiheit erst ausgebildet werden muss; Vermittlung wird dann häufig im Sinne von Instruktion und Konditionierung, Herstellung von Wissen verstanden (wobei die Produktion in vielfältiger Weise von außen und nicht selbstbestimmt ist). Und
- 4.) sind auf einer grundsätzlichen Ebene ganz prinzipielle erkenntnistheoretische Implikationen des Begriffes Vermittlung zu erkennen. Als Prämisse wird darauf rekuriert, dass betrachterunabhängig festgestellt werden könne, was Sache ist.

Auf der mit diesen Befunden verbundenen Kritik basiert mein Vorschlag, eine systemisch-konstruktivistische Perspektive²⁷ zu nutzen, in der erkenntnistheoretische, interaktions- und kommunikationstheoretische Aspekte berücksichtigt werden – eine Blickrichtung, in der sich dann auch der Begriff Vermittlung verorten lässt.

Die mit einer konstruktivistisch-systemischen Anschauung als Konsequenz verbundene Auffassung, dass es sich beim Austausch, bei der Mitteilung von Gedankenbildern um den Austausch unterschiedlicher, durch subjektive Aktivität generierter Sichtweisen (»Konstrukte«) handelt, die prinzipiell die gleiche Berechtigung haben und (im Sinne von Verabredung) in Geltung gesetzt werden können, hätte auch für Situationen Folgen, die Musik-Vermittlung oder Musikunterricht genannt werden. Dort könnte fortan nicht mehr von zeitlos richtigen Wissensbeständen ausgegangen werden, die jeder individuellen Wahrnehmung vorzuordnen sind. Diese müssten stattdessen als Konstruktionen aufgefasst, im begründenden Gespräch, in der Kontroverse daraufhin geprüft werden können, inwieweit die Bilder und die ihnen zugrundeliegenden Beobachterstrategien gelten, als passend oder viabel anerkannt werden können. Aufgabe von pädagogisch tätigen Menschen wäre es dabei nicht in erster Linie Inhalte zu vermitteln, sondern Kommunikations- und Interaktionssvorgänge zu moderieren.

Dabei wird es um Antworten auf die Frage gehen, wie Situationen geschaffen, inszeniert, impulsiert, organisatorisch gerahmt werden können, in denen (jüngere) Menschen eigene Beschreibungen und Deutungen von Musik erarbeiten, streiten oder verarbeiten. Dabei können Gedankenbilder (Konstrukte) jeder Art zu plausiblen Bezeichnungen werden und zu einer gelingenden den Kommunikation über Musik beitragen (und das persönliche Erleben bereichern). Solches ist möglich auch wenn man es nicht besser weiß, also wenn keine durch andere Verständigungsgemeinschaften vorher verabredete Begriffe zur Verfügung stehen beziehungsweise von (sogenannten oder vermuteten) Autoritäten einfach übernommen werden. Die in auf solche Weise inspirierten Situationen verhandelten Auffassungen von Musik sind zunächst in eigenen Wissens- und Erfahrungsbeständen fundiert und noch nicht fachspezifisch bezogen (oder systematisiert),

²⁷ Vgl. z.B. Reich 2002 und 2004.

würden aber erst einmal als nicht weniger wertvoll oder wahr angesehen als die von anderen, älteren oder fachsystematisch geschulten Menschen erstellten. Eine Strategie zum Umgang mit Musik, die bei der Ermutigung zu eigenen Konstruktionen ansetzt, impliziert insofern auch eine Toleranz und ein Interesse an anderen Konstrukten, weil diese im Prinzip gleichberechtigt sind. Daher hat in derartig angelegten Situationen auch die (re-, de- und konstruierende) Beschäftigung mit fachsystematisch ausdifferenzierten Sichtweisen und Begrifflichkeiten (zum Beispiel aus der Musiktheorie oder -wissenschaft) ihren Platz. Diese können einen besonderen Stellenwert insofern gewinnen,²⁸ da über sie ein Anknüpfen an Geschichte und Kultur möglich wird, die mit guten Gründen als Weitergabe von Konstruktionen aufgefasst werden kann.²⁹

Vorstehende Erwägungen enthalten insofern eine gewisse Brisanz, als es immer noch eine weit (und gerade auch an allgemeinbildenden Schulen) verbreitete Praxis ist, Ausdrücke und Inhalte der Musiktheorie oder der Musikgeschichte als Begrifflichkeiten misszuverstehen,³⁰ die frei von subjektiven Beimischungen und perspektivischen Vorannahmen sind und diese als Gegenstand von Belehrung zu nutzen. Werden (zum Beispiel vor dem Hintergrund eines Missverständnisses über die vermeintliche Gültigkeit bestimmter Termini der Fachsystematiken) solche Begriffe verordnet oder beispielsweise durch Prüfungen oder Lehrpläne sanktioniert, könnte das den Vorgang des Entwickelns eigener Wahrnehmung korrumpieren, auf einen fragwürdigen Prozess des Unterordnens hinauslaufen und – motivational gesehen – entmutigen.

Auch im Blick auf die beim Stichwort Musik-Vermittlung speziell zu bedenkenden Fachlichkeiten der Musik scheint der skizzierte systemisch-konstruktivistische Ansatz besonders passend, würden doch diesem entsprechende *settings* gerade begünstigen und fördern können, was Martin Seel als »ästhetische Wahrnehmung«³¹ charakterisiert und von einer bloß sinnlichen Wahrnehmung unterscheidet. Beide seien miteinander verbunden, die sinnliche Wahrnehmung aber Teil von Handlungsvollzügen.

²⁸ Hier wäre z. B. an (komplementäre) Kontextualisierung zu denken, wie sie von Orgass (2005, 4) angesprochen wird.

²⁹ Vgl. Rohringer/Schäfer-Lembeck 2005, 95.

³⁰ Vgl. ebd., 93.

³¹ Seel 1996, 46ff.

In einer ästhetischen Wahrnehmungssituation dagegen, darauf macht Seel aufmerksam, treten wir aus Handlungsvollzügen heraus und nehmen uns Zeit für eine Erscheinung. Durch diese besondere Art von Positionierung kann eben die einmal bloß sinnlich wahrgenommene Erscheinung zum Anlass ästhetischer Wahrnehmung werden. Diese zeichne sich durch eine »vollzugsorientierte« und »selbstbezügliche« Aufmerksamkeit aus. Vollzugsorientiert heißt, dass es sich um ein Wahrnehmen handelt, bei dem die Wahrnehmungstätigkeit selbst zum primären Zweck der Wahrnehmung wird. Und selbstbezüglich bedeutet die »Mitwahrnehmung der eigenen Wahrnehmungstätigkeit«³². Vollziehe ich »Sehen als mein Sehen, Hören als mein Hören«³³, nehme ich – so Seel – ästhetisch wahr. »In ästhetischer Wahrnehmung sind wir uns selbst als Wahrnehmende gegenwärtig – nicht lediglich als ihrer selbst bewusste Wesen, sondern als Wesen, die ihr leibliches Sensorium ausdrücklich tätig sein lassen.«³⁴

Schließlich könnte man die Praxis derartigen ästhetischen Wahrnehmens, dann auch die des Austauschens von darin hervorgebrachten Ideen (hier »Konstrukte« und »Bedeutungen« genannt) als eine besondere Form der Betätigung bürgerlicher, sich-bildender Subjekte charakterisieren. Der Vorstellung vom Heraustreten aus Handlungsvollzügen, wie Seel sie gefasst hatte, könnte unschwer mit jener von ästhetischer Kontemplation zusammengedacht werden: »Kontemplation ist der Terminus für ein ästhetisches Verhalten, das aus Bildung erwächst und umgekehrt Bildung hervorbringt.«³⁵ Bildung, ihr Entstehen und Fortentwickeln wären dann etwas, das einen inneren Abstand gegenüber ökonomisch-sozialen Zwängen und Verstrickungen voraussetzt, eine gewisse Distanz zu einem prosaischen alltäglichen Leben, das als »Reich der Notwendigkeit« bezeichnet worden ist. Bildung so gesehen erfüllt also nicht zunächst eine greifbare Funktion in der alltäglichen Lebenspraxis, sondern stellt eine Gegeninstanz zu einer Funktionalität des Menschen dar, die als »Entfremdung« reflektiert wurde³⁶. – Eine derart aufgefasste bürgerliche Kultur kann weder über sogenanntes Sachwissen noch über Marketing-Strategien oder

³² Ebd., 52.

³³ Vgl. ebd., 51f.

³⁴ Ebd. 52.

³⁵ Dahlhaus 1973, 20ff.

³⁶ Ebd.(Dahlhaus verweist hier auf Alexander von Humboldt).

Didaktik/Methodik erzeugt oder instruiert, eben »vermittelt« werden, sie entstände dadurch, dass sie von Bürgerinnen und Bürgern miteinander praktiziert wird.

6. Vermittlung heißt Selbsttätigkeit

In einer von vier Fragen zur Neuen Musik, die Wilfried Gruhn verschiedenen Personen gestellt hat, wurde um einen Rat für Lehrerinnen und Lehrer gebeten. Die Antwort, die Helmut Lachenmann gegeben hat, scheint mir und im gegebenen Zusammenhang interessant, auch wenn es sich hier um ein in mündlich-spontaner Weise gegebenes Statement handelt, das nicht in irgend welchen Fachsystematiken und Terminologien verortet ist. Ich halte es für vielsagend, wird hier doch – ganz anders ins Bild gesetzt – eine Vorstellung einer Praxis des Wahrnehmens von und Kommunizierens über Musik erkennbar, die zu vorhin Ausgeführtem passt.

In seiner Antwort sprach Helmut Lachenmann zuerst von der durch Neue Musik ganz besonders angeregten »Herausforderung an kommunikative Kreativität«. Weiter sagte er:

Die Ausdruckskraft von Nonos *Il Canto sospeso*, die erregende Lebendigkeit von Stockhausens *Gruppen*, die Transzendenz der Hörsituation bei einer Aufführung von Cages *Atlas Ecclepticalis*: das kann man nicht lehren, es muss sich vermitteln. Man kann nur versuchen – auf welchem Weg auch immer – Situationen zu schaffen die den Menschen seine verborgenen (und seine verborgenen) Antennen und so sein eigenes kreatives Potential bewusst machen.³⁷

Ich verstehe Lachenmanns Äußerung so, dass 1.) von einem kreativem Potential ausgegangen werden kann, das jedem Menschen eigen ist, und dass es möglich ist, es zu mobilisieren; dass 2.) für den Vorgang der Entfaltung dieses Potentials (was »ästhetisches Wahrnehmen« genannt werden könnte) spezielle Situationen geschaffen werden müssen; das Wortspiel von den verborgenen und verborgenen Antennen fasse ich so auf, dass 3.) Wahrnehmungsweisen reflektiert und entwickelt werden können (und folglich ebenso das damit Generierte) und dass 4.) in diesem Zusammenhang Kommunikation wichtig ist, ein gedanklich-verbales Agieren und Austauschen, das kreativ, also vielleicht vielfältig, neu, speziell, so noch nicht da gewesen ist.

³⁷ Gruhn 1992, 59.

Ich sehe hier ein Verständnis von Vermittlung, das ich aus Sicht einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik für sinnvoll und gangbar halte: Denn jedes Musikstück (und nicht nur die von Lachenmann genannten), kann nur erlebt und erfahren werden, wenn das eigene Vermögen genutzt wird, die eigenen Wahrnehmungs- und Denkfähigkeiten. Und von Verborgenen kann diesbezüglich gesprochen werden, da man vielleicht nicht sofort weiß, was man denken und sagen soll, möglicherweise staunt, erschrickt oder irritiert ist. Vielleicht muss man seine Wahrnehmungsweisen, seine Blickrichtungen und Wohlbehagenskriterien sogar erst »hinbiegen«, weiter oder neu entwickeln. Und solches Ausrichten, das Einnehmen einer Position ästhetischer Wahrnehmung überhaupt kann nur von der Person geleistet werden, die als Inhaberin oder als Inhaber darüber verfügt, es ist nicht von außen (durch Lehrpersonen) instruierbar. – Es passt für mich ins Bild, wenn Lachenmann sagt, man könne das, was die Musik ausmache »nicht lehren, es muss sich vermitteln« – ich kann diesen (sprachlich sperrigen) Ausdruck beim besten Willen nicht anders verstehen als: jeder muss solche wie die genannten Bilder von Musik selbst herstellen.

Literatur

- Dahlhaus, Carl (1973), »Autonomie und Bildungsfunktion«, in: Abel-Struth, Sigrid (Hg.) (1973), Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik (= *MFL* 9), Mainz: Schott.
- Deutscher Musikrat (Hg.) (o. J. [2005]), »Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe«, in: *Musik bewegt. Positionspapiere zur Musikalischen Bildung*, Berlin.
- Eberwein, Anke (1988), *Konzertpädagogik: Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche*, (= *Hildesheimer Universitätschriften* 6), Hildesheim: Universitätsbibliothek.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1979), »Sachwörter zur Musikpädagogik: Didaktische Interpretation von Musik«, in: *Musik & Bildung* 4/1979.
- Geissler, Theo (2004), »Das Feld der Musik-Vermittlung weiter denken als bisher«, in: *nmz* 11/2004.
- Gruhn, Wilfried (1988), »Musik für Kinder – Kinder für Musik. Was bedeuten Kinderkonzerte für Kinder?«, in: *Musik & Bildung* 20/1988.
- (1992), »Vier Fragen zur Neuen Musik.«, in: *Musik und Unterricht* H. 16/1992.
- Hufner, Martin (2006), »Wenn der Mensch sie will, kommt auch die Kunst – Wie man das Tautologische an der Musikvermittlung verhindert«, in: *nmz* 5/2006.
- Kaiser, Hermann Josef (2000), »Man sagt, Musik sei lehrbar«, in: Bäßler, Hans (Hg.) (2000), *Brücken – Musikunterricht im geeinten Europa*, (= *Kongressbericht 23. Bundesschulmusikwoche Koblenz 2000*), Mainz: Schott.
- (2003), »Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie des musikalischen Lehrens«, in: *ZfKM*, Internet: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser3.pdf> (19.03.2014).
- Orgass, Stefan (2005), »Mindestanforderungen an das unterrichtliche Klassenmusizieren [...]«, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.) (2005), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*, München: Allitera.
- Reich, Kersten (2002), »Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung«, in: Voß, Reinhard (Hg.) (2002), *Die Schule neu erfinden – Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*, 4. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- (2004), *Konstruktivistische Didaktik* [...], 2. Aufl. München: Luchterhand.
- Richter, Christoph (1976), *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Rohringer, Stefan / Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (2005), »Neue Musik – verstehen und unterrichten«, in: Bäßler, Hans (Hg.) (2005), *Aktiv hören – innovativ gestalten* (= *Kongressbericht 25. Bundesschulmusikwoche Hannover 2004*), Mainz: Schott.
- Rüdiger, Wolfgang (2006), »Hören und Handeln – Modelle und konzeptionelle Gedanken zur Vermittlung neuer Musik«, in: *MusikTexte* 109/2006.
- Seel, Martin (1996), *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stiller, Barbara (2003), »Musikvermittlung – kein Zauberwort«, in: *nmz* 5/2003.
- Tröndle, Martin (2005), »Variation oder Invention – Was sollte, kann Musikvermittlung leisten?«, in: *nmz* 6/2005.

© 2014 Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (hu.schaefer-lembeck@hmtm.de)

Hochschule für Musik und Theater München

Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2014), »(Musik-)Vermittlung« [(Music) Communication], in: *Musiktheorie und Vermittlung. Didaktik, Ästhetik, Satzlehre, Analyse, Improvisation* (GMTH Proceedings 2006), hg. von Ralf Kubicek, Hildesheim: Olms, 103–116.
<https://doi.org/10.31751/p.112>

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: constructivist pedagogy; Fachdidaktik; Fachsystematik; konstruktivistische Pädagogik; music education; music pedagogy; Musikpädagogik; Musikvermittlung; subject didactics; subject systematics; Terminologie; terminology

eingereicht / submitted: 10/09/2014

angenommen / accepted: 10/09/2014

veröffentlicht (Druckausgabe) / first published (printed edition): 2014

veröffentlicht (Onlineausgabe) / first published (online edition): 07/03/2022

zuletzt geändert / last updated: 15/09/2014