

GMTH Proceedings 2002

herausgegeben von | edited by
Florian Edler, Markus Neuwirth und Immanuel Ott

Musiktheorie – »Begriff und Praxis«

2. Jahreskongress | 2th annual conference

Deutsche Gesellschaft für Musiktheorie

München 2002

herausgegeben von | edited by
Stefan Rohringer



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



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

Am Beispiel von Robert Schumanns *Erinnerung*

Zum Problem der Dichotomie von Gegenstands- und Subjektorientierung aus musikpädagogischer Sicht

Zwei Beispiele dafür, wie das Klavierstück *Erinnerung* Robert Schumanns im Musikunterricht allgemeinbildender Schule vorkommt, werden zur Darstellung gebracht und in einer musikdidaktischen und verstehenstheoretischen Kontextualisierung mit den Bezugspunkten Gegenstand und Subjekt als komplementär-gegensätzliche Ausgangspunkte diskutiert. In Interesse einer Lösung der als problematisch angesehenen ›Das-Eine-oder-das-Andere‹-Dichotomie wird ein Ausblick auf eine anders angelegte, eine dezidiert konstruktivistisch inspirierte Perspektive hinzugefügt.

Two examples will be examined of how the keyboard piece *Erinnerung* by Robert Schumann appears in the music lessons in a general education school. They will also be discussed in the context of music didactics and conceptualization-theory with *object* and *subject* as both complementary and contrasting reference points. With the goal of resolving the problematic “one or the other” dichotomy, emphasis will be placed on differently designed, constructivism-inspired perspective.

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Album für die Jugend; allgemeinbildende Schule; constructivism; Erinnerung; Gegenstand; general education school; Konstruktivismus; music lesson; Musikunterricht; object; Schumann; subject; Subjekt

1. Zur Exposition des Problems: Schumanns Klavierstück in musikunterrichtlichen Situationen

Geht man von der Frage aus, welche musikpädagogischen Blickwinkel sich zu einem Musikstück wie Robert Schumanns *Erinnerung*, dem 28. Stück aus dem *Album für die Jugend* op.68 ergeben, liegt es nahe, sich vorzustellen, wie dieses Stück im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen vorkommen könnte. Im

Folgenden werden zwei solcher Situationen gezeigt und hinsichtlich einiger ausgewählter Aspekte erörtert.¹

1.1 Szene 1

In einer Unterrichtsstunde einer 5. Klasse wird das Schumann'sche Klavierstück szenisch umgesetzt. Nach einer in bequemen Körperhaltungen durchgeführten, vom Lehrer angeleiteten Phantasiereise wird die Musik zunächst gehört. In Versuchsphasen werden dann Bewegungsformen oder Gesten angeregt und zum Klang der Musik erprobt. Schülerinnen und Schüler agieren für sich, sie agieren miteinander, alles mit bzw. zur Musik. Zunächst auf Vorschläge des Lehrers, dann nach eigenen Ideen unternehmen sie es, Darstellungsformen, eine Art Handlung bzw. Choreographie zur Musik des Klavierstückes zu finden. Schließlich werden Beleuchtung, Kleider und Requisiten verabredet², wird eine bestimmte Inszenierung festgelegt. Das Ergebnis wird auch öffentlich vorgeführt, kann schließlich später auf einer Videoaufnahme angesehen werden – »Schülerinnen und Schüler, alle mit grünen Hauben und Schürzen bekleidet, liegen in Form eines Dreiecks auf dem Boden, getaucht in farbiges Scheinwerferlicht. Bei der Musik [...] heben und senken sich Arme und Beine.«³

- 1 Die beiden Unterrichtssituationen sind fiktiv und haben in dieser Form nicht wirklich stattgefunden. Unterrichtsversuche zu Schumanns *Erinnerung* mit der Realisierung unterschiedlicher didaktischer Konzepte (wie sie in der Gegenüberstellung der beiden Situationen erscheinen) wurden nicht durchgeführt. Doch selbst wenn sie tatsächlich stattgefunden hätten, so enthielten an dieser Stelle wiedergegebene Darstellungen, Berichte, Erzählungen der Unterrichtssituationen Ausblendungen und Hervorhebungen, wäre also fiktionalisierend/überformend mit dem Geschehenen umgegangen worden. Auch dann hätte also die Darstellung hypothetischen Charakter und könnte Aussagekraft im Zusammenhang der weiteren Überlegungen nur gewinnen, wenn die Lesenden gewillt sind, sich darauf einzulassen und ähnliche Vorstellungen wie die angesprochenen zu bilden. Aus dieser prinzipiellen Erwägung heraus wurde für die folgenden Ausführungen die Berechtigung abgeleitet, bestimmte Vorstellungen musikunterrichtlicher Situationen zu impulsieren, die kein unmittelbares Vorbild haben. Beide Beispiele sind allerdings insofern nicht willkürlich, als sie aus der Kenntnis wirklicher Unterrichtssituationen bzw. dazu schriftlicher Darstellungen heraus gewonnen worden sind (vgl. Anm. 2 und 3).
- 2 Vgl. z.B.: »[...] bekamen die Kinder die Möglichkeit, ihre Fantasie und körpersprachlichen Möglichkeiten in unterschiedlichsten Konstellationen zu erproben. Vom ersten bis zum letzten Probenstag konnten die Kinder eigene Ideen zur Inszenierung beitragen.« (Ditzig-Engelhardt 1995, 31).
- 3 Über ein solches Ergebnis einer unterrichtlichen Erarbeitung berichtet Hofmann (2000, 1).

An diese unterrichtliche Situation seien zwei, in verschiedenen Perspektiven angesiedelte Überlegungen herangetragen:

1. »Gibt es einen Bezug zur Struktur des Musikstücks? Wurde das Werk oder die Idee des Komponisten im Unterricht reflektiert?«⁴ Diesen Fragen könnten noch weitere, ganz ähnlich ausgerichtete hinzugegestellt werden, z. B., ob nicht statt diesem auch ein beliebiges anderes Klavierstück hätte genommen werden können oder welche Merkmale jenes andere hätte erfüllen müssen. Alle diese Fragen zielen auf die Rolle, die der Gegenstand, das Werk, in dieser Betätigung mit der und zu der Musik spielt.

Bernhard Hofmann, der die im obigen Zitat wiedergegebenen Fragen in Bezug auf eine unmittelbar vergleichbare Situation gestellt hat, hat sie im Zusammenhang einer Auseinandersetzung mit dem Handlungsbegriff formuliert und diesen dort in sehr engem Konnex mit dem Gegenstand aufgefasst.⁵ Der Gegenstand (ein Musikwerk) sei »ein Handlungsprogramm, eine Vor-Schrift zum Nach-Handeln« und beim »Werknachvollzug« im Unterricht seien »die Handlungen der Werkurheber [...] richtunggebend«.⁶ Auch wenn sich der Unterricht an den Schülern und deren Handlungen orientiere, so »verändern sich aber weder das Werk, seine Struktur, seine Gestalt noch die Möglichkeit des Werknachvollzuges.«⁷ Wenn bei dieser Positionierung davon ausgegangen wird, dass Handlungen, die im Werk Spuren hinterlassen, benannt werden können, dann geht sie mit einer im Prinzip weitverbreiteten Ansicht überein. Sie enthält die Annahme, dass es unabhängig von einzelnen Sehpunkten bestimmbar ist, was der Gegenstand ist (welche Handlungen welche Spuren hinterlassen haben) und, dass wahre Aussagen bzw. ein-eindeutige Zuordnungen von Begriffen und Gegenstand (bzw. konstatierten Handlungen) hergestellt werden können. Aus solchen Blickrichtungen heraus erscheint an der geschilderten Unterrichtssituation fragwürdig bzw. problematisch, dass eine dezidierte Bezugnahme zum Gegenstand nicht erkennbar ist bzw. dass das Umgehen mit dem Gegenstand hier nicht ohne weiteres richtig, angemessen oder sachgerecht genannt

4 Ebd.

5 »Ein Musikwerk [...] ist ein Handlungs-Programm, eine Vor-Schrift zum Nach-Handeln. Musikdidaktisch gewendet bedeutet das: Sofern ich im Musikunterricht ›Werknachvollzug‹ intendiere und Handlungen benennen kann, die im Werk Spuren hinterlassen haben, dann vermag ich zu entscheiden, welche Handlungen ›Werknachvollzug‹ gewährleisten und welche nicht. Dieses Verhältnis von Ziel, Inhalt und Methode nützt mir bei der Planung des Unterrichts. Die Frage nach einem ›Mehr‹ oder einem ›Weniger‹ zwischen Werk und Handlung erübrigt sich.« (Ebd., 6)

6 Ebd.

7 Ebd., 7.

werden kann.⁸ In der Perspektive, die in den Fragen (wie auch in der Argumentation zum Handlungsbegriff) zum Ausdruck kommt, wird mit dem Gegenstand als maßgeblichem Orientierungspunkt operiert.

2. Wird in der Reflexion der gezeigten Unterrichtssituation nicht vom Gegenstand ausgegangen, sondern von den sich betätigenden, mit der Musik umgehenden Subjekten, so könnte die Frage aufgeworfen werden, welcher Art deren Sein mit der Musik, wie deren Erleben der Situation mit der Musik gewesen sein könnte. Gefragt werden könnte, inwieweit das im Umgang mit der Musik mit den Subjekten stattfindende Erleben mit einer Bewusstheit verbunden wurde. Da diesbezüglich in der Erzählung der Szene nichts zu finden ist, da von einem Verbalisieren, einem (Sich-)Verständigen, einer Kommunikation über Stattgefundenes und/oder Erlebtes (in welchen unvollkommenen Anfängen auch immer) nicht berichtet wird, kann in dieser Situation eine gewisse denkend-fühlende Blindheit bzw. Unbewusstheit der Subjekte gesehen werden, da deren Erlebnisse des eigenen bzw. gemeinsamen Tuns nicht mit einem Raum von Bewusstheit verbunden werden, auch nicht in Bezug auf die erklungene Musik. (In einer solchen kritischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass – über eine quasi vegetative Seinsform hinaus – Bewusstheit im Sinne von (Selbst-)Reflexion unentbehrlicher Teil vernunftgetragener Selbstbestimmung von Menschen ist und insofern – in pädagogischer Konsequenz – im Unterricht allgemeinbildender Schulen angeregt werden soll.)

1.2 Szene 2

Im Oberstufenunterricht in einem Gymnasium geht es um Schumanns *Erinnerung*. Nach dem Anhören des Stückes werden die Schülerinnen und Schüler nach Ihrem Höreindruck gefragt, woraufhin – mehr oder weniger zögernd – als Bilder oder Szenen gefasste Assoziationen, abstrahierende Versuche der Charakterbeschreibung, deskriptive Bemerkungen oder unverblünte Werturteile mitgeteilt werden. Stichworte aus dieser ersten Kontaktaufnahme nutzend leitet der Lehrer zur Analyse über. Die Noten des Stückes werden (in arbeitsteiliger Gruppenarbeit) nach Form, Harmonik, Melodik, Rhythmus, Tempo und Agogik durchgesehen, Ergebnisse werden auf Folien geschrieben, projiziert, den Mitschülern in

8 Ob die in Hofmann 2002 entfaltete, strikt gegenstandbezogene Bestimmung des Handlungsbegriffs mit der in Rauhe/Reinecke/Ribke 1975 vorzufindenden zur Deckung gebracht werden kann (auf die durch Zitat verwiesen wird), soll hier nicht näher diskutiert werden.

kleinen Referaten erläutert. Bei der Besprechung filtert der Lehrer (über Kommentare wie: »jaah...«, »schon ganz gut« oder über Nachfragen), entscheidet über wichtig und unwichtig, genügend oder ergänzungsbedürftig. Als Ergebnisse stehen Taktzahlen an der Tafel, die Buchstaben A–B–A', Buchstaben für Tonarten und Akkorde, eine Zick-Zack-Linie zum Auf-und-Ab der Melodie mit Kennzeichnungen von Wiederholungen, Hinweise zu rhythmischen Mustern, zum Tempo, zu den Ritardandi und Fermaten.

Auf die Frage, welche Aussagen zur Wirkung des Musikstückes sich aus diesen Feststellungen ergebe, kommen wenige Antworten. So thematisiert der Lehrer den Titel des Stückes (der auf den zuvor zur Analyse ausgeteilten Notentexten nicht genannt war). Er lässt Überlegungen dazu anstellen, lässt den Anmerkungs- teil der verwendeten Druckausgabe lesen, in dem u.a. zu lesen steht, dass Schumann *Erinnerung* am 2. September 1848 zum Gedächtnis an den am 4. November des Vorjahres verstorbenen Felix Mendelssohn-Bartholdy komponiert habe, erzählt von der Freundschaft Schumanns und Mendelssohn-Bartholdys, über dessen Tod, über das Schumann'sche Selbstzitat im Klavierstück, er zeigt Eduard Bendemanns Zeichnung des Gestorbenen, erwähnt, dass Schumann sie gekannt und in einer Tagebuchnotiz erwähnt hat (Abb. 1).



Abbildung 1: Eduard Bendemann, Felix Mendelssohn-Bartholdy auf dem Totenbett (1847)

Im weiteren Fortgang (in einer zweiten Stunde – in der hin und wieder auf die Ergebnisse der ersten zurückgegriffen werden kann) wird über die Lektüre eines auf Arbeitsblättern ausgeteilten Textausschnittes die Deutung Bernhard R. Appels nachvollzogen, wo von einer »semantischen Befrachtung« jenes Motivs als »Erinnerungsgestus« gesprochen wird: »Das Motiv artikuliert demnach eine Erinnerungskern, der in sanfter Hartnäckigkeit wiederkehrt, wobei sich mit jeder Wiederkehr neue Assoziationen an ihn knüpfen: musikalisch-strukturelle wie auch persönlich-individuelle.«⁹

Insbesondere auf vier Momente des Szenarios dieser zweiten Unterrichtssituation soll im vorliegenden Zusammenhang hingewiesen werden:

1. Die Verfahrensweise, wie das Klavierstück auf Konstellationen des musikalischen Materials hin vermessen wird, kann dezidiert gegenstandsorientiert genannt werden. Im Bedienen musiktheoretischer Begriffe und Operationsebenen wird eine technokratische Analyse bzw. ein bestimmtes Theorieverständnis realisiert. Dieses passt mit einer (nicht selten anzutreffenden) Prämisse erkenntnistheoretischer Art zusammen, auf solche Weise erarbeitete Feststellungen seien harte Fakten, hätten mit »wissenschaftlicher Objektivität«¹⁰ zu tun und beanspruchten deshalb einen besonderen Wahrheitscharakter. So könnte das in der Szene zu beobachtende Verfahren als Ausdruck eines »Objektivismus positivistischer Form- und Strukturorientierung«¹¹ gewertet werden. Es kann an dieser Stelle nicht näher diskutiert werden, ob dieser eine Leistung der Musikwissenschaften oder insbesondere der Musiktheorie ist (wie Karl Heinrich Ehrenforth meinte¹² und kritisierte) oder ob jener Objektivismus aus einer Praxis von Pädagogik hervorgeht, in der neben Auffassungen von Musik und von Wissen bestimmte Ausrichtungen von Lernen und von Schule realisiert werden¹³, in deren Folge sich z.B. mit musiktheoretischen Begriffen Kreisläufe betreiben lassen, die im Namen von Wissensbeständen und sogenannte Wahrheiten mit Belehren, Abfragen, Bewerten, Auslesen, der Etablierung von Machtverhältnissen und anderem mehr zu tun haben. Auf ein derartiges Bildungs- bzw. Lehr- und Lernverständnis, das im Zeichen einer Gegenstandsorientierung realisiert wird, richtet sich die Kritik an der Praxis musikalischen Grammatikalismus' (der nicht nur in

9 Appel, 1998, 108.

10 Ehrenforth 1988, 486.

11 Ehrenfort 2001, 48.

12 Ebd.

13 Zum Grammatikalismus-Problem vgl. Schäfer-Lembeck 2003.

Schulen, sondern auch in Hochschulen anzutreffen ist). In ihr wird moniert, dass musiktheoretische Terminologien bzw. auf die Beschreibung musikalischer Struktur gerichtete Verfahrensweisen schematisiert, als scheinbar neutrale Währung gehandelt werden, an der nichts an subjektive Aspekte erinnere, die ihr infolge ihrer Genese und Nutzung eigen sind. Derart stereotypisiert, vereinfacht oder gar simplifiziert, wird es nahezu unmöglich, die Begriffe und Verfahrensweisen einer idealen Bestimmung zuzuführen. Diese hieße, sie als Instrumente einer ästhetischen (und das hieße auch: einer speziellen und subjektiven) Wahrnehmung zu gebrauchen, um Musik unter Nutzung reflektierten Vokabulars zur Sprache zu bringen und so kommunikabel bzw. einer überindividuellen Situation zugänglich zu machen. Die Kritik am musikalischen Grammatikalismus richtet sich also auch gegen die Depravierung theoretischer Instrumentarien im Zeichen einer einseitigen Orientierung am Gegenstand. Die daraus resultierende, elende Situation hat der Pädagoge Martin Wagenschein (am Beispiel der Mathematik bzw. der Didaktik der Mathematik) in folgendes Bild gefasst:

Wie ist es möglich, dass ein Zaubergarten sich ausnimmt wie ein staubumwölkter Exerzierplatz? Dass den meisten das Durchsichtige dunkel, das Zugängliche verschlossen bleibt? Dass ihr Geist sich nur selten ermutigt, aber oft gedemütigt fühlt. Trotzige Abneigung, häufig Angst bleiben für viele zurück. Das einzige, was diese Unglücklichen tröstet, ist der Aberglaube an eine besondere [...] Begabung, die nun einmal nicht allen angeboren sei.¹⁴

2. In der geschilderten Unterrichtssituation wird tendenziell entsubjektiviert mit Musik umgegangen. Weder wird über eine begrifflich-terminologische Differenziertheit eine subjektive Nutzbarkeit musiktheoretischer Umgangsweisen erschlossen noch über eine methodisch-didaktische Anlage, in der subjektive Komponenten als solche vollzogen werden: Im unterrichtlichen Tun wird weder reflektiert, wie welche Begriffe genutzt werden bzw. auf welchen Ebenen gearbeitet wird, noch erscheint in irgendeiner Weise, was durch diese Kategorien begreifbar werden kann, was sie an welchen Erkenntnismöglichkeiten oder Bedeutungsimplicationen mitbringen. Schon gar nicht werden von den Schülerinnen und Schülern bzw. aus der Lerngruppe Deutungsperspektiven entwickelt bzw. reflektiert und dazu dienlich Erkenntnisinstrumentarien ausgewählt oder erprobt (es werden – im weiter unten näher ausgeführten Sinne – weder ›konstruktive‹ noch ›rekonstruktive‹ Perspektiven eingenommen). Da die Betätigungsweisen und auch die Ergebnisse in gewisser Weise vorbestimmt sind, können Schülerinnen und Schüler kaum je Blickwinkel oder Deutungen entwickeln, die insofern eigen

¹⁴ Wagenschein 2002, 72.

genannt werden könnten, als sie Verbindung zu eigenen Erfahrungen haben (die bekanntlich nicht nur in schulischen Unterrichtsstunden entstehen). Solche Aspekte können in jener Unterrichtssituation – sieht man von jener kurzen, wenig ergiebigen und dem weiteren Geschehen unverbundenen Assoziationsphase zu Beginn ab – kaum einmal entwickelt oder eingebracht werden.

Einem Anliegen, Schülerinnen und Schüler zu eigenen Deutungen instand zu setzen – auch mithilfe von Vorstellungen und Begriffen, die sie nicht selbst generiert haben –, kann ein solcher Unterricht kaum gerecht werden. Problematisch ist dabei nicht zuletzt, dass kein Raum für eine Interaktion in der Gruppe zur Verfügung gestellt wird, in der Deutungen kommuniziert, gestritten bzw. auf ihre Plausibilität hin geprüft werden könnten, womit auch den kontextuellen (z.B. soziokulturellen) Einbettungen subjektiver Deutungen Rechnung getragen wäre, die verstehentheoretisch unabweisbar sind.

3. Eine einseitig-gegenstandsorientierte Umgangsweise zeigt die Unterrichtssituation auch in der Beschäftigung mit den Beschreibungen und Deutungen Appels. Zwar könnte durch den mit ihnen verbundenen Arbeitsschritt ein In-Beziehung-Setzen zuvor isoliert behandelte Aspekte angepeilt sein (wobei hinterfragt werden könnte, warum dies am fremden, fertig vorgelegten Ergebnis und im Sinne einer Vorführung geschieht und nicht durch eine Leistung eigener Synthesen). Problematisch daran aber ist vor allem, dass in keinem Moment eine kritische Lesart des Textes praktiziert wird. In einer Diskussion der in Appels Text vorzufindenden Äußerungen wie »semantische Befrachtung« oder das Motiv artikuliere einen »Erinnerungskern«, wobei »sich« (selbsttätig?) mit dessen Wiederkehr jedes Mal Assoziationen »knüpfen: musikalisch-strukturelle wie persönlich-individuelle«¹⁵ wäre zu problematisieren, dass das, was Appel tut – anhand der Beschreibung von Tonkonfigurationen Deutungen zu vollziehen –, nicht als solches sprachlich zur Erscheinung gebracht ist: Der Assoziationsreichtum, das Entstehen von Erinnerung erscheint in der Formulierung als Eigenschaft der Sache selbst. Würde an dieser Stelle stattdessen in Art einer kritischen Rezeption ›dekonstruktiv‹ (s.u.) im Unterricht verfahren, könnte das für Schülerinnen und Schüler heißen Deutungstätigkeit, also das subjektive Zuordnen von Bedeutungen als ganz prinzipielle und legitime Form des Umgangs mit Musik zu erkennen und zwar im Sinne einer Umgangsmöglichkeit, die ihnen prinzipiell ebenfalls offen steht und zu der sie letztlich ermutigt und befähigt werden sollen. In einer derartigen Beschäftigung mit dem Appel'schen Text wür-

15 Appel 1998, 108.

de vermutlich sogar auch herauskommen, dass hier Deutungen (werden sie erst einmal so genannt) im Prinzip begründend vorgetragen werden. Dass derartiges Begründen in der Kommunikation, im Austausch oder im Streit über Deutungen und ihre Geltung nicht nur praktikabel, sondern sogar nötig sind, wird den Schülerinnen und Schülern aus anderen Lebenszusammenhängen bekannt sein; es dürfte ihnen daher deutlich werden, dass derartiges Vorgehen auch im Umgang mit Musik sinnvoll ist.

4. In der gegenstandorientierten Didaktik der geschilderten Unterrichtssituation wird anscheinend davon ausgegangen, dass musikalische Erscheinungen oder ihre Kontexte mit Hilfe von Instrumentarien (die zudem als fremd vorgeordnete zur Verfügung gestellt wurden) erklärbar seien. Dass ein Musikstück wie z.B. Schumanns *Erinnerung* oder einzelne seiner Momente terminologisch vielleicht nicht ohne Weiteres klassifizierbar sein könnten oder zu Irritation, zum Staunen Anlass Gebendes enthalten könnte, eine solche prinzipielle Perspektive ist in dem vorgestellten Unterricht nicht vorgesehen (vermutlich gibt es solche in den Lehr- und Lernsituationen der gegenwärtigen Schule überhaupt sehr selten, in der Verfahrenssysteme dominieren, demnach zwischen ›richtig‹ und ›falsch‹, ›vorhanden‹ oder ›nicht vorhanden‹ entschieden werden kann). Konkret ist für einen Vorgang, in dem das wahrnehmende Bewusstsein (z.B. im Staunen oder Zweifeln) sich selbst reflektiert, die ihm eigenen bzw. zugeeigneten Kategorien hinterfragt, hier kein Platz. Dabei entstände über solche Abläufe, über als Selbstwahrnehmung operierende Wahrnehmungen, in »vollzugsorientierten und [...] in einem bestimmten Sinn selbstbezüglichen Formen sinnlichen oder sinnengeleiteten Vernehmens«¹⁶, im Vollzug des Wahrnehmens als eines Wahrnehmens¹⁷ etwas, das ein ästhetisches Verhältnis genannt werden könnte. Mit Seel ließe sich sogar sagen, dass es das Spezielle einer ästhetischen Wahrnehmung ist, wenn wir etwas nicht als etwas wahrnehmen, das vorab auf eine mögliche begriffliche Bestimmung festgelegt ist.¹⁸ Da weder der Wahrnehmungsvorgang thematisiert noch die an ihm konstitutiv beteiligte subjektive Seite gestärkt wird, soll hier an einem solchem, nach einer enger gefassten gegenstandsorientierten Auffassung gestalteten Unterricht kritisiert werden, dass in ihm für das Entstehen einer derartigen Form ästhetischer Wahrnehmung dezidiert nichts getan wird, sie daher eher unwahrscheinlich, wenn nicht sogar verhindert sein wird.

16 Seel 1996, 49.

17 Ebd., 51.

18 Vgl. Rolle 2002, 90.

1.3 Erstes Fazit

In den beiden vorgestellten Unterrichtssituationen wird ganz unterschiedlich mit dem Gegenstand, dem Klavierstück *Erinnerung* von Robert Schumann umgegangen. Nimmt man den Gegenstand zum Bezugspunkt, kann für die Szene 1 diesbezüglich von einem Mangel an (Selbst-)Bewusstheit gesprochen werden, der konkrete Gegenstand erscheint austauschbar, geradezu beliebig. Ein dezidiert mit diesem Stück verbundenes oder verbindbares Wissen entsteht nicht. Aber auch die in Szene 2 zu findende Strategie scheint unzureichend. Trotz der dort vorzufindenden, eng praktizierten Orientierung am Gegenstand scheint jener in keiner Weise angemessen erfasst – weder im Blick auf die im Unterricht erzielten Ergebnisse noch hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler. Das Wissen vom Gegenstand, das bei ihnen nach dieser Lernsituation vermutet werden kann, erscheint überaus unkonkret, »fiktiv«¹⁹, persönlich kaum nutzbar, beliebig insofern, als es in weiten Teilen mit beliebig vielen anderen Gegenständen (ebenso unspezifisch) in Verbindung gebracht werden kann.

Ähnlich prinzipiell unterscheiden sich die in den beiden Szenen vorzufindenden Ansätze hinsichtlich in der Rolle der Subjekte der musikalischen bzw. musikbezogenen Lernvorgänge, wie insbesondere an der Verteilung von Initiative und Reaktion in den Tätigkeiten von Lehrer, Schülerinnen und Schülern zu erkennen ist. Geht man von deren Agiermöglichkeiten aus, sind diese in Szene 1 offener, vielfältiger selbsttätig nutzbar – ganz anders als in der gestuften Organisiertheit von Szene 2. Dort erscheint durch die starke Lenkung des Lehrers, wie durch die Außenbestimmung via Kategorien und Betätigungsformen, die Möglichkeit eines Entstehens von Selbstorientierung bzw. von eigenem Tun, das zu eigenem Denken führt, unwahrscheinlicher bzw. schwieriger. Explizit subjektive Zugänge werden hier kaum praktiziert, die Umgehensweisen erscheinen geradezu entsubjektiviert, insofern eng an der Sache, also am musikalischen Gegenstand und mit dafür vorbestimmten Begriffen und Vorgehensweisen operiert wird.

Beim Vergleich der beiden Unterrichtssituationen erweist sich das dichotome Modell von subjekt- und gegenstandsorientierter Ausrichtung durchweg als triftig. (Es darf vermutet werden, dass über diese beiden Beispielsituationen hinaus diese Dichotomie in weiten Bereichen von Musikpädagogik und Musikdidaktik wirksam gehalten wird.)

19 Horst Rumpf hat mit dem Wort von der »Fiktivität präparierter Lerninhalte« (1976, 77) Derartiges kritisch gefasst.

2. Kontexte des Problems

Die beiden prinzipiell gegensätzlichen Ansatzpunkte lassen sich bei einer Durchsicht der musikdidaktischen Konzeptionen in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg durchgängig plausibel als Koordinaten nutzen (vgl. 2.2.). Die in dieser Zeit feststellbaren Modifikationen im Sinne einer Verschiebung im Fokus der Perspektiven von der Sache hin auf das Subjekt, wie sie Dankmar Venus²⁰ für die 1970er Jahre in der Musikdidaktik gesehen hat, sind in dieser Zeit allerdings nicht allein auf diesem Gebiet zu beobachten. Insofern ist in diesem Zusammenhang (wenigstens andeutungsweise) auf Kontexte der Gedankengänge hinzuweisen, die in benachbarten, verwandte Fragestellungen bearbeitenden Reflexionsrichtungen bzw. Fachgebieten zu finden sind (vgl. 2.1. und 2.3.).

2.1 Kontexte I: Neuakzentuierungen in Verstehenstheorie und Musikwissenschaft

Im Bereich einer allgemeineren verstehenstheoretischen Reflexion wird – ebenfalls in den 1970er Jahren – die Wichtigkeit der Rolle des Subjekts neu akzentuiert. So konstatierte für diese Zeit Umberto Eco 1987 rückblickend, dass in vielen theoretischen Ansätzen ein Wechsel zu einem am Adressaten orientierten Paradigma im Sinne einer rezeptionsästhetischen Wende zu verzeichnen sei.²¹ Das Funktionieren von Texten (verbalen wie nonverbalen) könne nicht allein aus deren generierender Kraft erklärt werden, man müsse auch die Rolle berücksichtigen, die der Adressat dabei spiele. Die Bedeutung eines Textes (des Werks oder des ästhetischen Gegenstands) sei nicht allein seine Eigenschaft, vielmehr sei bei deren Herstellung das rezipierende Subjekt ganz wesentlich beteiligt. Ganz ähnlich hat Wolfgang Iser²² vom impliziten Leser gesprochen, der als Bestandteil von Texten zu bedenken sei, diesen innewohne. Jedes Mal ist die sich in jener Zeit vollziehende Abkehr von jener Position erkennbar, ein Text (resp. ein Kunstwerk) könne in einer für alle Zeiten und Personen gültigen Weise gedeutet werden. Prägnant gefasst findet sich, worauf Kropfinger verweist²³, diese sogenannte rezeptionsästhetische Wende bei Hans Robert Jauss, der formuliert hatte, dass das

20 Venus 1984, 146.

21 Eco 1987, 31.

22 Vgl. Iser 1972.

23 Kropfinger 1998, 201.

Kunstwerk nicht mehr autoritativ vorgegeben, sondern »einem produktiven Verstehen aufgegeben«²⁴ sei. Demnach ist das Umgehen mit Werken als ein

Prozess ästhetischen Kommunikation zu begreifen, an dem die drei Instanzen von Autor, Werk und Rezipient (Leser, Zuhörer und Betrachter, Kritiker und Publikum) gleichermaßen beteiligt sind. Das schloss ein, den Rezipienten als Empfänger und Vermittler, mithin als Träger aller ästhetischer Kultur endlich in sein historisches Recht einzusetzen, das ihm in der Geschichte der Künste vorenthalten blieb, solange sie im Banne der traditionellen Werk- und Darstellungsästhetik stand.²⁵

In einer durchaus ähnlichen Weise wird in der Musikpsychologie seit den 1970er Jahren dem Subjekt ein neuer Stellenwert zugemessen. Der Ansatzpunkt, dass Musik ein fertiges Signal sei, das dem Empfänger seine Botschaft, seinen Gehalt übermittle, gilt seitdem als überholt. Das hörende Subjekt wird weniger als reagierend-informationsverarbeitender Mechanismus aufgefasst, sondern dezidiert als aktiver Teil von Kommunikationszusammenhängen reflektiert, als aktiv handelnd, rezipierend, aussuchend und so die Ergebnisse von Wahrnehmung beeinflussend, gestaltend.

Auch für die Musikgeschichtsschreibung beobachtet Orgass bei Eggebrecht einen neuen »Mut zur Subjektivität«²⁶. Während Gruber diesen als »Wiederkehr des Erzählers«²⁷ apostrophierte, warf Orgass später diesbezüglich die Frage auf, ob »man doch lieber nur von einer neuerlich eingestandenen Subjektivität sprechen [sollte], die auch ohne ihre Thematisierung ›immer schon‹ der Fall war und ist?«. ²⁸ (Dem dieser Frage innewohnenden Verweis auf prinzipiell-erkenntnistheoretische Fragen wird später noch entsprochen, s.u. 2.3.ff.)

2.2 Kontext II: Entwicklungen im Bereich der Musikdidaktik

Eine erste Phase in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, in der in der Didaktik des Musikunterrichts musikantisches Tun bzw. der Aspekt der Gemeinschaftsbildung einen prägenden Stellenwert einnahmen, wurde später – ihrer personalen und konzeptionellen Verbindungen zu den musischen Bewegungen Vorkriegszeit

24 Ebd.

25 Ebd.

26 Orgass 1996, 78.

27 Gruber 1992, 718.

28 Orgass 1996, 78.

wegen – ›neo-musisch‹ genannt. Diese Orientierung wurde seit den späten 1950er Jahren durch kritische, anders ausgerichtete Perspektivierungen in Frage gestellt (am prägnantesten vielleicht in den Beiträgen Theodor W. Adornos²⁹). In der Folgezeit entstandene didaktischen Konzeptionen wie Lars Ulrich Abrahams und Helmut Seglers *Musik als Schulfach*³⁰ oder Michael Alts *Didaktik der Musik*³¹ brachten »die Hervorhebung des bislang vernachlässigten Objektes Musik«. ³² Die musikdidaktische Errungenschaft, dem gegenstandbezogenen Aspekt in der didaktischen Reflexion eine neue und maßgebliche Rolle zuzumessen, erfuhr im Verlauf der 1970er Jahre im Zusammenhang mit der Wissenschaftsorientierung aller Schulfächer noch deutliche Verstärkung. So wurde die Sachreflexion als »vorrangige Verhaltensweise«³³ zum Charakteristikum des musikdidaktischen Denkens dieser Zeit. Solcher Orientierung wird dann im Verlaufe der 1970er Jahre der Aspekt der Persönlichkeitsbildung zur Seite gestellt, prominent gefasst etwas in den kultusministeriellen Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe von 1977.³⁴ In dieser Zeit – so resümierte Venus 1984 – wurde die Aufmerksamkeit »verstärkt auf die Ansprüche des zuvor zurückgedrängten Subjets gelenkt«. ³⁵ In seinem eigenen Entwurf, der 1969 auf Michael Alts idealtypisch am Gegenstand bzw. an einer Ontologie des Kunstwerks ausgerichteten Didaktik folgte, beschrieb Venus das Hören von Musik als »das Grundverhalten«³⁶, dachte also nicht mehr allein vom Werk aus, sondern auch an eine Tätigkeit hörender Subjekte. Auf vergleichbare Weise orientierte sich Heinz Antholz in seiner Didaktik, die auf eine »Introduktion in Musikkultur«³⁷ zielte, nicht allein an einem ontischen Musikbegriff, sondern entwickelte von der Wirkung von Musik bzw. von im Subjekt angesiedelten Vorgängen her eine Argumentation dafür, musikalisches Lernen als Hörenlernen zu begreifen.³⁸ Hermann Josef Kaiser charakteri-

29 Vgl. Adorno 1973a, 1973b und 1973c.

30 Vgl. Abraham/Segler 1966.

31 Vgl. Alt 1969.

32 Venus 1984, 148.

33 Ebd., 149.

34 KMK 1977, 3.

35 Venus 1984, 149.

36 Venus 1969, 24 (Hervorhebung original).

37 Antholz 1970, 118.

38 Ebd.

sierte Antholz' Ansatz als eine »vorsichtig« zwischen Ontologie des Kunstwerks und Anthropologie »aufgespannten« Wendung zum Subjekt des Lernens.³⁹

In der von Siegfried Bimberg seit den 70er Jahren entwickelten Didaktik ›dialogischer Musikaneignung‹⁴⁰ finden sich explizit rezeptionsästhetischer Ansätze. In ihr werde von einer Gleichwertigkeit der Objektivität des Kunstwerkes und der subjektiven Kompetenz des Rezipienten gesprochen⁴¹, davon, dass Aneignung von Kunst »auf einer Gleichrangigkeit von Autor und Adressat basiere«.⁴²

Auch in dem von Rudolf Nykrin vorgelegten Entwurf einer erfahrungser-schließenden Musikerziehung⁴³ geht es nicht primär um das Verstehen von Musikwerken, sondern um das Verstehen von Menschen, die mit Musik umgehen. Es geht darum, über das Machen und Handeln mit Musik Erfahrungen zu machen, von anderen und mit sich selbst, um Verarbeitung von Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen die wahrnehmende und deutende Person beteiligt war.⁴⁴

Und sogar in der von Ehrenforth, Christoph Richter und anderen ausformulierten Didaktischen Interpretation wird unter den Leitgedanken, die Horizonte von Schülern und Werk zu verschmelzen, Verstehensvorgänge als Gespräch aufzufassen, Schüler an ihrem soziokulturellen Standort ›abzuholen‹ bzw. deren Lebenswelt zu berücksichtigen, versucht, gegenstands- und subjektbezogene Ansatzpunkte aufeinander zu beziehen. In diesem Zusammenhang steht Richters Formulierung eines Erfahrungsbegriffes, in dem der Einbezug der Erfahrungswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler postuliert wird.⁴⁵ Wie diese Forderung konkretisiert werden kann, ist allerdings nicht klar zu erkennen, wie mehrfach kritisch angemerkt wurde⁴⁶, denn »die Frage nach den musikalischen Erfahrungen, Um-gangsweisen und Verarbeitungsschemata hat in Richters Konzept der Unterrichtsvorbereitung keinen systematischen Ort.«⁴⁷ Für den Gedanken, dass die Gegenstandorientierung in diesem Konzept gewissermaßen das letzte Wort behält,

39 Kaiser 1991, 108.

40 Vgl. Bimberg 1976 und 1992.

41 Vgl. Helmholz 58.

42 Ebd., 57.

43 Vgl. Nykrin 1978.

44 Vgl. ebd., 23.

45 Vgl. Richter 1976, 43 und 1984, 8.

46 Vgl. Jank 1996, 240 ff.

47 Ebd., 243.

kann auch angeführt werden, dass viele Publikationen Richters (z.T. auf sehr geistvolle Weise) letztlich das Werk zum Thema haben.

In der Konzeption des Schülerorientierten Musikunterrichts wie sie in den 1980er Jahren formuliert wurde, wurden Schüler als Subjekte in Lernprozessen aufgefasst, bei denen Fremdbestimmung, die Dominanz von Sachlogik reduziert und die Operationalisierung von Lernzielen nachrangig praktiziert werden sollten. In ihrer Konzeption, die ausdrücklich an Ruth Cohns dezidiert subjektorientierter Themenzentrierter Interaktion anknüpft⁴⁸, grenzen sich Ulrich Günther, Thomas Ott und Fred Ritzel von einem strikt lernzielorientierten, primär von Gegenständen und Zielvorstellungen aus gedachten Unterricht ab.⁴⁹ Hier – so lautet die Kritik – würden Schüler »zugerichtet«⁵⁰, didaktischer Planung unterworfen, auf Ziele oder Verhaltensweisen festgelegt und so in der Tendenz zu Objekten im Lernprozess.⁵¹

Wird der Erfahrungsbegriff in den Konzepten des Schülerorientierten Musikunterrichts mit dem der Didaktischen Interpretation verglichen, so kann mit Kaiser gesagt werden, dass im Konzept der Didaktischen Interpretation von Musik primär die sachstrukturelle Vorgabe den Erfahrungsbegriff prägt, im Konzept des offenen, schülerorientierten Musikunterrichts der Grad der subjektiven Involviertheit.⁵² Im einen Fall – so eine plausible Zuspitzung von Werner Jank – ginge es um die Didaktische Interpretation von Musik, im anderen um eine Didaktik musikalischer Erfahrung von Menschen.⁵³ Die Ansatzpunkte von Subjekt- und Gegenstand erweisen sich auch in diesem Vergleich als nach wie vor geltende, polare Gegensätze.

Aber auch im Inneren der am nachhaltigsten die Subjektseite protezierenden didaktischen Position des Schülerorientierten Musikunterrichtes scheint die Subjekt-Objekt-Polarität wirksam. Ott, Jank und Hilbert Meyer reflektieren als Problem seines in drei Ebenen differenzierten Erfahrungsbegriffes⁵⁴, dass der in der Theorie gedachten Offenheit des ästhetischen Gegenstandes für subjektive Konnotationen didaktisch nicht entsprochen werden könne und dass Lernprozesse

48 Vgl. Cohn 1975.

49 Vgl. Günther /Ott/ Ritzel 1982 und 1983.

50 Vgl. Gruhn 1993, 325.

51 Ebd.

52 Vgl. Kaiser 1995, 31.

53 Vgl. Jank 1998, 244.

54 Erfahrung 1) eines geordneten Sinnzusammenhangs struktureller Momente, 2) von Bedeutungsgehalten – im Sinne von »subjektiver Bedeutsamkeit und Verbindlichkeit« (Jank/Meyer/Ott 1986, 111) und 3) der Offenheit der Musik für subjektive Konnotationen (vgl. Jank/Meyer/Ott 1986).

auf dieser Ebene ästhetischer Erfahrung nicht didaktisierbar seien.⁵⁵ Näher zu untersuchen wäre (was an dieser Stelle nicht geleistet werden kann), was dort z. B. mit ›Didaktisierbarkeit‹ genauer gemeint ist. Zu prüfen wäre dabei insbesondere, inwieweit die mit einem solchen Terminus gekennzeichnete Vorstellung so etwas wie eine (lehrerseitige) Kontrolliertheit der unterrichtlichen Arbeitsvorgänge oder ihrer Ergebnisse meint und inwieweit damit Voraussetzungen aktualisiert werden, in denen von herkömmlichen, auf eine Subjekt-Objekt-Polarität bezogenen erkenntnistheoretischen und dann auch pädagogisch handlungsleitenden Grundannahmen ausgegangen wird.

In einer exemplarisch angelegten Durchsicht musikdidaktischer Konzeptionen kam Werner Jank 1988 zum Ergebnis, dass die Forderung nach der Vermittlung von Subjekt und Objekt in keiner befriedigend eingelöst⁵⁶ sei und vermutet, dass dieser Befund auf die gesamte Breite aktueller musikdidaktischen Konzeptionen hin verallgemeinert werden kann.⁵⁷ Ob diese Sichtweise heute noch Geltung haben kann, wäre nach einer differenzierten Prüfung der musikdidaktisch-konzeptionellen Entwicklung seitdem zu diskutieren (weder das eine, noch das andere kann an dieser Stelle geleistet werden). Zur Stützung der Vermutung, dass der Jank'sche Befund noch weiter gilt bzw. dass auch weiterhin von einem unaufgelösten Gegensatz von Subjekt- und Gegenstandorientierung auszugehen ist, können (in aller Vorläufigkeit) zwei Hinweise gegeben werden: der in aktueller Bildungsdiskussion (auch in der Musikpädagogik) feststellbare »Trend von der Qualifikation zur Kompetenz«⁵⁸ kann unschwer als Wendung von einem sachbezogenen, auf die Erfüllung konkreter Anforderungen bezogenen, zu einem subjektbezogenen Begriff⁵⁹ verstanden werden. Und die Diskussion der 2000er Jahre um Sinn oder Unsinn eines Kanons, also eine Blüte des material ausgerichteten Bildungsgedankens⁶⁰, kann, wenn nicht als neuerlicher Versuch der Orientierung an Gegenständen/Inhalten, mindestens als Bewegung zwischen offensichtlich nach wie vor nicht vermittelten, in ihrer gegensätzlichen Polarität intakten Ansatzpunkten verstanden werden, mithin als Aktualisierung der angesprochenen Dichotomie.

55 Vgl. ebd., 113.

56 Jank 1988, 57.

57 Vgl. ebd.

58 Scharf 2003, 44.

59 Ebd.

60 Vgl. hierzu Richter 2004 und Kaiser/Barth/Heß/Jünger/Rolle/Vogt/Walbaum 2006.

2.3 Kontext III: Eine prinzipiellere pädagogische Problematik

Analog zu den in der Musikdidaktik wie in benachbarten Disziplinen zu bemerkenden Tendenzen wird im Bereich der Allgemeinen Didaktik seit den 1970er Jahren eine (als ›Alltagswende‹⁶¹ apostrophierte) Entwicklung beobachtet, bei der der Ausformung und Konkretisierung neuer Konzeptionen wie Schülerorientierung, Erfahrungsbezogenem Unterricht, Offenem Unterricht, Handlungsorientierung oder Subjektiver Didaktik Subjektivität bzw. Selbstbestimmung eine neu akzentuierte, zentrale Rolle eingeräumt wird. Aber auch diese Neuakzentuierung verweist auf das grundsätzliche Problem, löst es nicht und knüpft an eine längere Diskussion in der Allgemeinen Pädagogik an. Das Problem der Vermittlung von Subjekt und Objekt, die Frage, ob Bildung bei den Subjekten oder bei bestimmten Inhalten, Gegenständlichkeiten, Objektivationen anzusetzen habe, gilt seit langem als eine »zentrale Denkfigur pädagogischer Reflexion«.⁶² Gemeint ist hier das Gegensatzpaar einer ›formalen‹, an der Befähigung zu vernunftbestimmter Selbstbestimmung orientierten und einer ›materialen‹, am Medium bestimmter Inhaltlichkeiten ausgerichteten Vorstellung von Bildung. Über diese polar angeordnete Alternative hinausreichende neuere Vorstellungen finden sich z.B. bei Klafki oder bei v. Hentig. Klafkis Entwurf einer Kategorialen Bildung, bei der der Vorgang des Erschließen von Inhalten, im weitesten Sinne von Welt, zugleich als Erwerb von Kategorien auf der Seite des Subjekts gedacht wurde⁶³, wie auch Hentigs Formel »die Menschen stärken und die Sache klären«⁶⁴ zielen in einer ideal gedachten dialektischen Bewegung auf eine Vermittlung der gegensätzlichen Ansatzpunkte. Beide Ansätze erscheinen aber weder in Hinsicht auf didaktische Konzeptionen noch mit Blick auf Unterrichtswirklichkeiten als maßgeblich wirksame Leitideen. Welche Kontexte im Einzelnen demgegenüber jene Dichotomie stärken, kann hier nicht ausführlich erörtert werden. Vermutlich hat der prinzipielle Gegensatz von Subjekt- und Gegenstandorientierung über systemisch z.B. in Institutionen und in der Persönlichkeit verfestigte Strukturen hinaus tiefe Wurzeln in einer bestimmten erkenntnistheoretischen Grundannahme, bei der davon ausgegangen wird, dass beim Erkenntnisvorgang prinzipiell die Subjekt- von der Objektposition unterscheidbar ist, dass ein vernunftbegabter, erkenntnisfähiger Organismus in eine

61 Vgl. Jank 1988, 57.

62 Jank 1988, 40.

63 Vgl. z.B. Klafki 1957.

64 Hentig 1996, 57.

bereits vorstrukturierte Welt hineingeboren ist und dass es darum zu dessen Aufgabe gehört, Struktur und Gesetze einer von ihm unabhängigen Welt zu ›erkennen‹. Bei der Entscheidung, welches die Wesenszüge dieser Welt-Wirklichkeit sind, bei der Suche nach wahrer Erkenntnis (aus der dann z.B. in pädagogischer Konsequenz Inhalte abgeleitet werden könnten) wird den Wissenschaften eine wichtige Rolle eingeräumt. Gegen diesen erkenntnistheoretischen Ansatz wird u.a. eingewandt, dass sich letztlich nicht nachweisen lässt, ob die gewonnen Erkenntnisbilder ›wirklich‹ oder ›wahr‹ sind. Insofern bringe der von einer Subjekt-Objekt-Dualität ausgehende Ansatz durchweg ein beschränktes Wissen, das dem eigenen Anspruch nicht gerecht werden könne. Er bringe ein Wissen darüber, wie etwas funktioniert bzw. wie etwas erklärt werden kann und kein Wissen darüber, was wirklich ist. Die Situation dieser prinzipiellen, für das bisherige Herangehen unauflösbaren Schwierigkeit beansprucht eine Gruppierung von Blickrichtungen auflösen zu können, die sich ›konstruktivistisch‹ nennt. Es hat den Anschein, dass die Nutzung solcher Ansätze es erlaubt, über jene Dichotomie in der Orientierung an Subjekt und Objekt hinauszukommen.

3. Ansätze zu einer veränderten Auffassung des Problems

3.1 Aspekte konstruktivistischer Perspektiven

Konstruktivistische Ansätze unterscheiden sich – ihrem Selbstverständnis nach – von den bisherigen Sichtweisen. Sie gehen davon aus, dass eine Ontologie, eine Lehre von einem definierbaren So-Sein von etwas, das sich als Erkenntnis und Wissen abbilden lasse, nicht angenommen werden kann. Feststellbar sei höchstens die ›Viabilität‹ von Wissen, also ob eine Erkenntnis oder ein Gedankenbild – im Sinne von Funktionieren – passt. Wenn eine Vorstellung, eine Sichtweise viabel ist, so heißt das, dass sie so lange gilt, solange sie nicht mit etwaigen Beschränkungen oder Hindernissen (der Realität) in Konflikt gerät. ›Konstruktivistisch‹ heißt, dass Erkenntnisvorgänge als aktive Konstruktionsvorgänge des erkennenden Subjekts und nicht als Abbildungen oder Widerspiegelung einer vorgegebenen Welt aufgefasst werden. Das erkennend konstruierende Subjekt wird nicht von der Sache, vom Beobachteten aus-, sondern als Beobachter ausdrücklich eingeschlossen, mitreflektiert. Eine wegen ihrer subjektiven Genese gegebene Beschränkung im Geltungsbereich, eine Relativität von Aussagen wird gegenüber einer (letztlich nicht nachweisbaren und insofern lediglich behaupteten) Absolu-

theit des Wissens betont. Wahrheit wird im Kontext von Verständigungsgemeinschaften lokalisiert.

Anders als in herkömmlicher Auffassung, die das Ziel von Wahrnehmung, Erkenntnis und Wissenschaft in einer möglichst ›wahrheitsgetreuen‹ Darstellung der ›Wirklichkeit‹ sieht, wird im konstruktivistischen Ansatz eine maßgebliche Rolle der Wirklichkeit, der Gegenstände bei der Beschreibung zugunsten der Betonung einer konstruierenden Wahrheitsfindung relativiert. Es handelt sich um eine Auffassung, die subjektiv und in gewissem Sinne instrumental operiert und sich endlich-pragmatischen Zusammenhängen verpflichtet sieht.

Dieser – hier in groben Zügen charakterisierte – konstruktivistische Standpunkt ist anderen Positionen aus der Geistesgeschichte in einzelnen Zügen ähnlich oder verwandt. Sie werden aus Sicht bestimmter konstruktivistisch inspirierter Richtungen als latent konstruktivistisch, als eine Art Vorgeschichte des Konstruktivismus angesehen. Beispiele für eine solche wären (genannt seien nur wenige), wenn Jean Piaget in seiner Entwicklungspsychologie schon in den 1930er Jahren erklärt, dass kognitive Strukturen, die Wissen genannt werden, nicht als Kopie der Wirklichkeit verstanden werden dürfen⁶⁵; oder wenn auf den Kybernetiker Silvio Ceccato hingewiesen wird, der seit den 1940er Jahren davon ausging, dass Wahrnehmung und Erkenntnis nicht ontische Objekte widerspiegeln, sondern kreative Tätigkeiten sind⁶⁶; oder wenn 1710 der italienische Philosoph Giambattista Vico schrieb: »[...] wenn die Sinne (aktive) Fähigkeiten sind, so folgt daraus, dass wir die Farben machen, indem wir sehen, die Geschmäcke, indem wir schmecken, die Töne, indem wir hören, das Kalte und Heiße, indem wir tasten.«⁶⁷ Wahrnehmung und Erkenntnis wären demnach konstruktive und nicht abbildende Tätigkeiten, sie beziehen sich demnach nicht ikonisch, sondern sie können passend, brauchbar, eben viabel sein.

Konstruktivistische Ansätze gibt es unterschiedliche. Sie können an dieser Stelle im Einzelnen nicht dargestellt werden. Genauere Hinweisen sollen hier auf eine, nämlich systemisch-konstruktivistische Richtung beschränken bleiben. Sie bietet für den Zusammenhang der vorliegenden Ausführungen den Vorzug, in ihren Überlegungen im pädagogischen Feld angesiedelt zu sein.

65 Vgl. Piaget 1937.

66 Vgl. Glasersfeld/Foerster/Watzlawick/Heil/Schmidt, 29. Ceccatos Schriften wurden zunächst nur spärlich veröffentlicht und erst in Ceccato 1964 zusammengefasst publiziert.

67 Vico 1710, 102 [Cap. VII, I]; zitiert nach Glasersfeld/Foerster/Watzlawick/Heil/Schmidt, 30.

Ein systemisch-konstruktivistischer Ansatz in der Pädagogik wurde insbesondere durch Kersten Reich profiliert, der ihn auch als Interaktionistischen Konstruktivismus auffasst.⁶⁸ Dabei wird der Begriff systemisch nicht im Sinne von systemtheoretisch – also etwa wie bei Luhmann – verstanden, sondern eher im Sinne von Konzepten zur systemischen Beratung, in denen einzelne Vorstellungen im Bezug zu denen in Verständigungsgemeinschaften aufgefasst, psychische und kulturelle Systeme als Kontexte bedacht werden. Dabei werden individuell konstruierte Vorstellungen oder Erkenntnisbilder nicht allein einem aus sich heraus handelnden und denkenden Individuum zugerechnet. Vielmehr werden die Beobachtungen als von Beobachtern konstruiert angesehen, die zuvor schon beobachtet haben und dabei an unterschiedlichen, bereits erprobten Formen des Betrachtens partizipieren. Diese Formen des Betrachtens und Interagierens werden als Systeme aufgefasst und reflektiert. Die Kommunikation betreffende, auf Konsensbildung und Interesse bezogene Überlegungen spielen hierbei eine wichtige Rolle. Reich spricht davon, dass solcherart ausgerichtete Ansätze systemischer Therapie und Beratung zunehmend zum Teil pädagogischer Konzepte würden und so bislang weniger beachtete »Beziehungskommunikation« mehr und planmäßig berücksichtigten.⁶⁹

Vier allgemeinere Aspekte und drei konkrete Perspektiven dieser systemisch-konstruktivistischen Pädagogik⁷⁰ seien hier näher angesprochen:

Erstens wird die Bedeutung der konstruktivistischen Sicht auf pädagogische Prozesse im Zusammenhang mit Veränderungen in der Erkenntnistheorie gesehen. Der Konstruktivismus zieht dabei Konsequenzen aus der Einsicht in die Relativität der Wahrheit, der Unschärfe von Wahrnehmungen und Wirklichkeitsbehauptungen. Er zieht weitere Konsequenzen hinsichtlich der Bedeutung des Beobachters, der immer auch Beteiligter in beobachteten Systemen ist.

Zweitens ist für eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik die Unterscheidung einer Inhalts- von einer Beziehungsebene von zentraler Wichtigkeit. Sie geht von der Notwendigkeit aus, pädagogische Arbeit immer auch auf der Beziehungsebene zu reflektieren und sich damit dem Thema der menschlichen Kommunikation umfassend zu stellen.

68 Reich selbst bevorzugt als Benennung »systemisch-konstruktivistisch«, weil diese Begrifflichkeit zur Zeit gängiger sei und so eine Orientierung ermögliche (vgl. Reich 2002a, VII – IX insb.).

69 Ebd., XII.

70 Vgl. ebd., insbesondere VIIf.

Drittens achtet Pädagogik systemisch-konstruktivistischen Selbstverständnisses auf die Situation der sozialen Einbindung von Konstruktionen in Lebenswelten. Die damit angesprochene Frage nach kultureller Macht von Rekonstruktionen wird schon deswegen beachtet, um nicht der Illusion zu erliegen, alles könne auf einen Schlag erfunden werden. Reich hat kritisiert, dass gerade hier engere konstruktive Modelle versagten, weil sie zu wenig gesellschaftskritisch und komplex angelegt seien: »Deshalb handelt eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik von Selbst- und Fremdwängen, struktureller Gewalt und Macht und anderen gesellschaftlich relevanten Beobachterkategorien.«⁷¹

Viertens »will eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik – im Gegensatz zu anderen pädagogischen Ansätzen – kein Wissen abbilden, keine möglichst vollständigen Lehrpläne erzeugen, kein wertfreies Modell darstellen, auch keine Aufklärungspädagogik proklamieren, die schon vor der Beteiligung ihrer Teilnehmer weiß, was für diese gut sein wird.«⁷²

Konkret wird bei der Umsetzung dieses systemisch-konstruktivistischen Ansatzes vor allem auf drei Perspektiven geachtet, sind drei Muster wichtig, die für den pädagogischen Beobachter, für Planende, Durchführende und Analysierende pädagogischer Prozesse perspektivisch wegweisend sind:⁷³

Erstens wird auf Konstruktion geachtet, die als Basis aller pädagogischen Handlungen gilt. Die pragmatische Devise dazu lautet: Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit, d.h. auch unserer Beziehungen. Konstruktion ist die Basis aller pädagogischer Handlungen.

Didaktisch bedeutet das u.a., dass darauf geachtet wird, dass jede Bearbeitung von Stoffen und Gegenständen konstruktive Seiten beinhaltet, dass ihn verstehen, ihn anwenden für den Schüler/die Schülerin heißt, etwas zu konstruieren. Dabei handelt es sich weder um einen rein kognitiven noch um einen rein individuell-subjektiven Vorgang, Beziehungen bzw. Kontexte von Interaktion (›Lebenswelten‹) sind jeweils beteiligt. Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es dabei Möglichkeiten für ein Erfahrungsfeld zu schaffen, in dem Schülerinnen und Schüler konstruktiv und interaktiv agieren können.

Zweitens wird auf Rekonstruktion als aktive Übernahme bereits vorhandener Konstruktionen von Anderen geachtet. Die Devise dazu lautet: Wir sind die Ent-

71 Ebd., XI.

72 Ebd.

73 Vgl. Reich 2002b, 70 ff.

decker unserer Wirklichkeit! Rekonstruktion bedeutet die aktive Wiederherstellung oder Übernahme bereits vorhandener Konstruktionen.

Eine konstruktivistisch und interaktionistisch ausgerichtete Didaktik geht es darum, Rekonstruktionen nicht als bloße Übernahme zu vollziehen, sondern in das Feld von Konstruktion zurückzuholen – und damit auch in das der Eigenverantwortung. Da diese Didaktik nicht behauptet, dass etwas so oder so gewesen ist oder gesehen werden muss, wird sie nach den jeweiligen Sichtweisen, nach dem jeweils Gesehenen, nach möglichen Handlungskonsequenzen, nach dem Nicht-Gesehenen, nach Vergleichen mit anderen Sichtweisen fragen.

Und drittens praktiziert eine systemisch-konstruktivistisch orientierte Pädagogik Dekonstruktion und betrachtet diese als Potential kritischer Neuorientierungen: Die Devise dazu lautet: Es könnte auch anders sein! Dekonstruktion bedeutet mehr als mechanistische Kritikhaltung, mehr als zynische Besserwisserei oder Skeptizismus. Das Fragen nach Auslassungen, das Einbringen von Ergänzungen, das Verschieben der vorgefundenen Beobachterstandpunkte zielt vielmehr auf die Konstruktion eigener Schlussfolgerungen:

Diese Position mag Lehrer besonders verunsichern, [...] da ja jeder Quatsch gegen jede wohlbegründete Theorie eingebracht werden kann, um damit Dekonstruktivismus zu behaupten. Aber dieses Gegenargument begreift nicht, dass es uns ja gerade darum geht: In der Postmoderne wird ja unablässig Quatsch produziert, der z.B. in Lichtgeschwindigkeit in nahezu alle Wohnzimmer abgestrahlt wird. Aber wie soll Quatsch von jenem Wissen und Wollen unterschieden werden, wenn nicht die Konsumenten selbst, also hier Schüler und Lehrer, sich gemeinsam de/re/konstruktiv hierüber verständigen, auch wenn sie dabei nicht zu der *einen* neuen Wahrheit kommen, was Quatsch *an sich* sei. Sie werden aber für sich durchaus Grenzen definieren können und müssen, die sie als ihre Grenzen kennenlernen. Und dieser dekonstruktive Lernprozess wird zunehmend wichtiger in einer Kultur, die ihre Mitglieder mit klischeehaften Rekonstruktionen überschwemmt.⁷⁴

3.2 Zur Umgehensweise mit dem Ausgangspunkt

Ausgangspunkt war Robert Schumanns Klavierstück *Erinnerung*, das im vorstehenden Zusammenhang in musikpädagogische Perspektiven gerückt wurde. Das Stück wurde dabei nicht in Blickrichtungen gesetzt, die allein oder primär auf eine Analyse musikalischer Strukturen oder auf eine historische und/oder ästhetische Verortung des Stücks gerichtet waren. Solche Vorgehensweisen haben ihre Praxis und ihre Auswirkungen zwar auch in musikpädagogischen Zusammen-

74 Ebd., 87 (Hervorhebungen original).

hängen (wie z.B. an einigen Aspekten der Szene 2 zu erkennen ist), sie wurden hier aber nicht aktualisiert⁷⁵, da sie, namentlich würden sie als primäre oder gar ausschließlich vollzogen, eine problematische Verengung musikpädagogischer Blickwinkel zur Folge hätten. Denn eine Musikpädagogik, die im Sinne einer primär von Gegenständen und mit ihnen verbundenen Sichtweisen ausgehenden Vorstellung von Vermittlung arbeitete, setzte sich der Gefahr aus, zu einer nachgeordneten Distributionsinstanz gedanklicher Produkte herabzusinken, die andernorts hergestellt bzw. bestimmt wurden. Dabei besteht das zentrale Problem für Musikpädagogik nicht darin, in einer Bezogenheit auf andere Fachdisziplinen zu operieren – durchaus auch in einer gewissen Nachgeordnetheit –, denn die Situation, an Blickwinkeln partizipieren zu müssen, die an anderer Stelle intensiver verfolgt werden, stellt sich als ganz prinzipielle dar, die sich für andere Fachdisziplinen genauso ergeben dürfte (und – anders gedacht – hier wie dort als Chancen bergende aufgefasst werden kann). Problematisch an einer Vorstellung, die Musikdidaktik mit der Entwicklung von Distributionsstrategien bzw. (dementsprechend) Musikunterricht als Verkaufssituation assoziiert, ist auch nicht die Analogie und Bezugnahme auf gesellschaftliche Zusammenhänge, in denen das Vertreiben von Gegenständen (als Waren) ein zentrales Movens gesellschaftlichen Interagierens ist – dieser Zusammenhang wäre ebenfalls als nicht spezifische Gegebenheit zu reflektieren. Von erheblicher Schwierigkeit ist an dem genannten, eher einfachen Verständnis von musikpädagogischer Vermittlung vielmehr, dass prinzipielle Prämissen und Wirkungszusammenhänge außer Blick bleiben. Sie finden durch Unbeachtung Fortschreibung und bleiben (in der Folge) als Ursache des Nicht-Gelingens musikbezogener Begegnungssituationen im Kontext allgemeinbildender Schulen erhalten. Es handelt sich dabei um Mechanismen der Vertriebswege oder (besser gesagt:) um den Fragezusammenhang, wie Aneignungs- und Vermittlungsvorgänge mit Musik in einem weiteren und differenzierteren Sinn aufgefasst, beschrieben und (evtl.) impulsiert werden können. Derartige Reflexionen von Auffassungs- und Vermittlungsvorgängen können nicht von Überlegungen zu den Subjekten des Auffassens, des Lernens absehen, die beteiligt sind. Daher müssen prinzipielle handlungs- und verstehenstheoretische Überlegungen zu einem wichtigen Feld musikpädagogischer Reflexion werden – und wurden es auch an dieser Stelle.

75 Und das nicht nur, weil beim Symposium des Kongresses die Blickwinkel der genannten Nachbarfächer durch einen oder mehrere Vertreter selbst vertreten waren.

Aus solchem Kontext heraus wurde im vorliegenden Zusammenhang der systemisch-konstruktivistische Ansatz als mögliche Perspektive auf den musikalischen Ausgangspunkt und seine unterrichtlichen Kontexte zur Geltung gebracht. Dennoch beziehen sich die Darstellungen auch konkret auf den Umgang mit der *Erinnerung* und (wenn auch nur punktuell) auf diesbezügliche fachliche Diskurse benachbarter Fachsystematiken. Die im Vorliegenden angestrebte musikpädagogische Fokussierung beschränkt sich in ihrer Ausrichtung nicht allein auf den Gegenstand, sondern sucht mit ihm verbundene Prozesse der Aneignung zu bedenken. Systemisch-konstruktivistischen Perspektiven wurden im Sinne eines analytisch-kritischen Instrumentariums für solche Aneignungs- bzw. Interaktionsvorgänge genutzt. Außerdem konnte diese Blickrichtung auf vorhandene Ansätze bezogen werden und konstruktiv-praktisch in die Unterrichtsgestaltung weitergeführt werden.

Die Szene 1 enthält in der relativ offen gehaltenen Situation der Begegnung mit dem Klavierstück Schumanns *Möglichkeiten*, dass auf Seiten jeder Schülerin, jedes Schülers eine eigene Wahrnehmung von Musik entstehen kann. Sie bedürfte vermutlich (wie oben angesprochen und ansatzweise begründet) ergänzend Formen des Verbalisierens, für die z.B. in den ›Paroli‹ und ›Echo‹ genannten Phasen der Aktionsräume Musik⁷⁶ erprobte und plausibel begründete Vorbilder zur Verfügung stehen. Welche weiteren Voraussetzungen hinsichtlich der Konstituierung ästhetischer Wahrnehmungen für notwendig gehalten werden bzw. (in pädagogischer Konsequenz) ermöglicht werden sollten oder könnten, darüber können hier keine Überlegungen angestellt werden. Sie wären auf Mutmaßungen zu einer ganzen Reihe von Gesichtspunkten angewiesen, hinsichtlich derer nur jeweils für eine konkrete Situation (und dann nur annähernd) Bedingungen der jeweiligen Interaktion bestimmt werden könnten. Auf die kardinale Bedeutung der je speziellen Beziehungs- und Beobachtungsebenen für die Arbeit an bestimmten Gegenständlichkeiten in Lehr/Lernsituationen wird gerade im systemisch-konstruktivistischen Ansatz nachdrücklich hingewiesen. Insbesondere hinsichtlich des Aspekts der Interaktion stehen aus spezifisch musikdidaktischer Sicht mit Blick auf die von Stefan Orgass⁷⁷ begründete und erprobte kommunikative Musikdidaktik nutzbare Hinweise zur Verfügung.

An der Szene 2 erscheinen in erster Linie nicht die musiktheoretischen oder musikwissenschaftlichen Termini, Verfahrensweisen oder Ansätze problematisch.

76 Vgl. Niermann/Stöger 1997, 18 ff. und Niermann 1999.

77 Vgl. Orgass 1996 und 2000

Problematisch und diese entwertend erscheint deren entsubjektivierte Nutzung bzw., dass sie nicht in re/de/konstruktive Umgehensweisen eingebunden sind. Solche Einbindungen lassen sich unterrichtspraktisch nicht nur über eine Thematisierung von Meta-Ebenen (z.B. zur Genese und Nutzungsmöglichkeiten einzelner Begriffe) realisieren (was vermutlich in nur wenigen Situationen des Oberstufenunterrichtes sinnvoll möglich sein dürfte). Leichter könnte ihre Einbindung über gemäßigt oder versteckt konstruktivistische Verfahren geleistet werden. Als solche können (aus der Musikdidaktik) z.B. Hörtexte⁷⁸ gelten - ein Verfahren Assoziationen in geeigneten Formen schriftlich oder mündlich zu fassen, um sie kommunikabel zu machen – oder auch die Arbeit an körperlichen Haltungen oder (durch unterschiedliche Methoden initiierte) ›Einfühlung‹, wie sie im Kontext der Szenischen Interpretation von Musik vorgeschlagen werden.⁷⁹ Vergleichbare methodisch-didaktische Ansätze finden sich in der Didaktik des Unterrichtsfaches Deutsch seit den 1980er Jahren. Mit den Stichworten ›produktives‹ oder ›eingreifendes Schreiben‹ werden dort unterschiedliche Formen sprachlicher Texte wie Hörspiel, Interview, Rezension, Werbetext, Brief, Tagebuch etc. zusammengefasst, die als offen oder latent konstruktivistische Formen des Umgangs aufgefasst bzw. unterrichtlich (auch im Fach Musik) genutzt werden können.⁸⁰

3.3 Resümee im Blick auf die Musikdidaktik

Die Verschiebung der Blickrichtungen im Sinne einer Tendenz zur Verstärkung einer Orientierung am Subjekt erscheint für die Pädagogik ästhetischer Fächer insofern von eklatanter Bedeutung, als insbesondere ästhetische Wahrnehmung, musikalisch-ästhetische Bildung konstitutiv eines aktiv tätigen, sich selbst bewussten Subjekts bedarf. Es liegt daher besonders für die Pädagogik ästhetischer Fächer nahe oder drängt sich sogar auf, nicht allein oder vor allem von Gegenständen, Inhalten aus zu operieren. Die Verschiebung der Blickrichtungen in der Musikpädagogik im Sinne der genannten Tendenz hat allerdings nicht zur Aufhebung der prinzipiellen Problematik der Dichotomie von Subjekt- und Gegenstandsorientierung geführt. Vielmehr ist diese – so lautete der oben ausgeführte Gedanke – in Wirksamkeit gesetzt, solange die gedankliche Konstruktion aufrecht erhalten bleibt, Gegenstände (auch die ästhetischen) könnten unabhängig

78 Vgl. Gruhn 1998, 71 ff.

79 Vgl. Stroh/Brinkmann/Kosuch 2001.

80 Vgl. Spinner 1993.

von den sie wahrnehmenden, modellierenden Konstrukteurinnen und Konstrukteuren gedacht werden, Verfahrensweisen unabhängig von denen, die sie in Gang setzen. Eine Auflösung der Subjekt-Gegenstand-Dichotomie scheint dann gelingen zu können, wird der Gegenstand als gedankliche Konstruktion von Subjekten aufgefasst.

Für eine Umsetzung einer derartigen Auffassung in der musikbezogenen wissenschaftlichen Reflexion, also in Musikwissenschaft, Musiktheorie und Musikpädagogik, gibt es noch relativ wenige Beispiele. Explizit konstruktivistische Ansätze zeigen Überlegungen aus jüngerer Zeit von Karlheinz Essel⁸¹, Christian Harnischmacher⁸² und Henning Scharf⁸³ sowie die umfangreichen, um theoretische Dimensionierung bemühten Beiträge Christian Winklers⁸⁴ und Christoph Louvens.⁸⁵ Implizit konstruktivistisch oder eine konstruktivistische Perspektive unmittelbar nahelegende (ältere) Beiträge finden sich bei Hermann Josef Kaiser, der nach einer grundlegenden Orientierung in Theorien zur Hörphysiologie und zur Kognitionstheorie zum Ergebnis kommt »wir hören nur das, was wir herstellen«. ⁸⁶ Oder bei Wolfgang Martin Stroh, dessen Beiträge zur Handlungstheorie ⁸⁷ und zur Szenischen Interpretation⁸⁸ genauso wie der Ansatz von Stefan Orgass begründet in einer solchen Richtung eingeordnet werden können.

Konsequent konstruktivistisch und systemisch reflektierte Ansätze wären (auch) in musikpädagogischen Bereichen (in der Theorie wie in der Praxis) folgenreich. Denn die Verabschiedung von ewigen Wahrheiten, die mit der genannten konstruktivistischer Anschauung als Konsequenz verbunden ist, führt zu einer prinzipiellen Legitimation und zu didaktisch-methodischer Ausrichtung, dass und wie jüngere Menschen eigene Deutungen in Bezug auf Musik erarbeiten, streiten oder verarbeiten können. Diese Deutungen, die zunächst in noch geringerem Umfang in eigenen Wissens- und Erfahrungsbeständen fundiert sind, würden erst einmal als nicht weniger wertvoll oder wahr angesehen als die von Spezialisten erstellten.

81 Vgl. Essel 1992.

82 Vgl. Harnischmacher 1995 und 1997.

83 Vgl. Scharf 2003a und 2003b.

84 Vgl. Winkler 2002.

85 Vgl. Louven 1998.

86 Kaiser 1989, 23.

87 Vgl. Stroh 1999.

88 Vgl. Stroh/Kosuch 1997 und Stroh/Brinkmann/Kosuch 2001.

Eine Pädagogik, die solchermaßen zu eigenen Konstruktionen ermutigt, impliziert aber auch eine Toleranz und ein Interesse an anderen Konstrukten, weil diese im Prinzip gleichberechtigt sind. Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer wäre es hier, Inhalts- und Beziehungsvorgänge zu moderieren.

In konstruktivistisch inspirierten pädagogischen Situationen hat die (re/de/konstruierende) Beschäftigung mit fachsystematisch ausdifferenzierten Sichtweisen, Gedankenkonstruktionen, Metaphern, Begrifflichkeiten (z. B. aus der Musiktheorie) einen prinzipiellen Stellenwert. Auf sie wird nicht zu verzichtet werden, da über sie ein Anknüpfen an Geschichte und Kultur möglich wird, die als Geschichte und Vermittlung von Konstruktionen aufgefasst wird. Allerdings wird die Art des Umgangs des diesbezüglich Vorfindlichen vermutlich anders akzentuiert und gestaltet werden müssen als bisher.

4. Postskriptum

Diesen Text, der sich auf einen mündlich auf dem Münchner Jahreskongress der *GMTH* von 2002 gegebenen Beitrag bezieht, habe ich bis um die Jahreswende 2003/2004 fertiggestellt. Er ist Teil des Fachdiskurses jener Zeit, insofern würde ich heute wohl manches anders schreiben. Gleichwohl halte ich die Überlegungen des Textes nach wie vor für bedenkenswert. Daher habe ich mich entschieden, den Text in der ursprünglichen Form zu veröffentlichen und lediglich im Rahmen der Endredaktion Kleinigkeiten verändert.

Literatur

- Abraham, Lars Ulrich / Segler, Helmut (1966), *Musik als Schulfach*, Braunschweig: Waisenhaus.
- Appel, Bernhard R. (1998), *Robert Schumanns »Album für die Jugend«. Einführung und Kommentar*, Mainz: Schott.
- Adorno, Theodor, W. (1973), *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie* (= Gesammelte Schriften 14), hg. von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor, W. (1973a), »Kritik des Musikanten«, in: Adorno 1973, 67–107.
- Adorno, Theodor, W. (1973a), »Zur Musikpädagogik«, in: Adorno 1973, 108–126.
- Adorno, Theodor, W. (1973c), »Thesen gegen die Musikpädagogische Musik«, in: Adorno 1973, 437–440.

- Antholz, Heinz (1970), *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriss seiner Didaktik*, Düsseldorf: Schwann.
- Alt, Michael (1968), *Didaktik der Musik*, Düsseldorf: Schwann.
- Bimberg, Siegfried (Hg.) (1976), »Schaffen und Rezipieren als dialogischer Prozess«, in: Siegfried Bimberg, *Der Komponist und sein Adressat. Musikästhetische Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, Halle: Martin-Luther Universität, 7–20.
- Bimberg, Siegfried (1992), »Dialog als Aneignung – eine neue Konzeption? Zur Didaktik dialogischer Musikaneignung«, *Musik in der Schule* 43, 36–37.
- Ceccato, Silvio (1964), *Un technico fra i filosofi*, 2 Bde., Padua: Marsilio.
- Cohn, Ruth (1975), *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ditzig-Engelhardt, Ursula (1995), »Integratives Lernen am Beispiel einer Inszenierung der Kinderszenen op. 15 von Robert Schumann«, *Musik und Unterricht* 31, 30–33.
- Eco, Umberto (1987), *Der Streit der Interpretationen*, Konstanz: Universitätsverlag.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1982), *Die Musik Gustav Mahlers*, München: Piper.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1991), *Musik im Abendland*, München: Piper.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971), *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1988), »Das Trauerspiel von Vergangenheit und Gegenwart. Deutungsperspektiven des 2. Satzes der ›Italienischen Sinfonie‹«, *Musik und Bildung* 20, 486–494.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2001), »Lebenswelt – ›das wirklich Erste‹. Musikpädagogik zwischen Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept«, in: Karl Heinrich Ehrenforth (Hg.), *Musik – unsere Welt als andere*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 33–58.
- Essl, Karlheinz (1992), *Kompositorische Konsequenzen des Radikalen Konstruktivismus*. <http://www.essl.at/>
- Glaserfeld, Ernst von / Foerster, Heinz von / Watzlawick, Paul / Heil, Peter M / Schmidt, Siegfried J. (1992), *Einführung in den Konstruktivismus*, München: Piper.
- Gruber, Gernot (1992), »Die Wiederkehr des Erzählers. Zu H. H. Eggebrechts ›Musik im Abendland‹«, *Österreichische Musik Zeitschrift* 47, 718–722.
- Gruhn, Wilfried (1993), *Geschichte der Musikerziehung*, Hofheim: Wolke.
- Gruhn, Wilfried (1998), *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim: Olms.
- Günther, Ulrich / Ott, Thomas / Ritzel, Fred (1982–1983), *Musikunterricht*, 2 Bde., Basel: Beltz.
- Harnischmacher, Christian (1995), »Perspektivische Musikdidaktik«, *Musik in der Schule* 1, 37–41.
- Harnischmacher, Christian (1997), »Perspektivische Musikdidaktik. Musikdidaktik und radikaler Konstruktivismus«, in: *Medien – Musik – Mensch*, hg. von Thomas Hemker und Daniel Müllensiefen, Hamburg: von Bockel.
- Helmholz, Brigitta (1995), »Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945«, in: *Kompendium der Musikpädagogik*, hg. von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel: Bosse, 42–63.
- Hentig, Hartmut von (1996), *Bildung. Ein Essay*, München: Hanser.

- Hofmann, Bernhard (2002), »Ludwig ›Fun‹ Beethoven. Zum (pädagogischen) Umgang mit klassischer Musik«, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 1. <https://www.zfkm.org/02-hofmann.pdf>
- Iser, Wolfgang (1972), *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*, München: Fink. https://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00046004_00001.html
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert / Ott, Thomas (1986), »Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichtes«, in: *Unterrichtsforschung* (= Musikpädagogische Forschung 7), hg. von Hermann Josef Kaiser, Laaber: Laaber, 87–132.
- Jank, Werner (1988), »Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte – Musikdidaktik zwischen formalen und materialen Bildungstheorien«, in: *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft* (= Musikpädagogische Forschung 9), hg. von Christa Nauck-Börner, Laaber: Laaber, 37–78.
- Jank, Werner (1996), »Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? Eine Problemskizze«, in: *Musik befragt – Musik vermittelt. P. Rummenhölter zum 60. Geburtstag*, hg. von Thomas Ott und Hans von Loesch, Augsburg: Wißner, 228–261.
- Kaiser, Hermann Josef (1988), »Zur Konstitution des ästhetischen Objekts – Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis- und Lernbegriff«, in: *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft* (= Musikpädagogische Forschung 9), hg. von Christa Nauck-Börner, Laaber: Laaber, 13–36.
- Kaiser, Hermann Josef (1995), »Musikerziehung/Musikpädagogik«, in: *Kompendium der Musikpädagogik*, hg. von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel: Bosse, 9–41.
- Kaiser, Hermann Josef / Barth, Dorothee / Heß, Frauke / Jünger, Hans / Rolle, Christian / Vogt, Jürgen / Wallbaum, Christopher (2006), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, Regensburg: ConBrio.
- Klafki, Wolfgang (1957), *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (= Göttinger Studien zur Pädagogik. N. F. Heft 6). Weinheim/Berlin: Beltz.
- [KMK 1977] Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2.12.1977 i.d.F. vom 14.4.1988*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1977/1977_12_0
- Kropfinger, Klaus, (1998), »Rezeptionsforschung«, in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, zweite, neubearbeitete Ausgabe, hg. von Ludwig Finscher, Sachteil, Bd.8, Kassel: Bärenreiter, 200–224.
- Louven, Christoph (1998), *Die Konstruktion von Musik*, Frankfurt: Lang.
- Niermann, Franz / Stöger, Christine (Hg.) (1997), *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus: Die Kunst der Stunde*, Wien: Universal Edition.

- Niermann, Franz (1999), »Paroli«: Das Gespräch auf dem Weg zur Erfahrung. Anregungen aus der Praxis des Maskentheaters«, in: Franz Niermann (Hg.), *Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. (Fest-)Schrift für Christoph Richter*, Augsburg: Wißner, 53–61.
- Nykrin, Rudolf (1978), *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*, Regensburg: Bosse.
- Orgass, Stefan (1996), *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung*, Augsburg: Wißner.
- Orgass, Stefan (2000), »Unterrichtliche Interaktion. Angebote der Kommunikativen Musikdidaktik«, *Musik und Bildung* 32, 34–36.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001), *Lehrbuch allgemeine Didaktik*, 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Auflage, München: Oldenbourg.
- Piaget, Jean (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried, (1975), *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München: Kösel.
- Reich, Kersten (2001), *Einführung in den interaktionistischen Konstruktivismus*. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/einfuehrung/einf_1.html
- Reich, Kersten (2002a), *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, 4., durchgesehene Auflage, Neuwied: Luchterhand.
- Reich, Kersten (2002b), »Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung«, in: *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. 4., überarbeitete Auflage, hg. von Reinhard Voß, Neuwied: Luchterhand, 70–91.
- Richter, Christoph (1976), *Theorie und Praxis der Didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Richter, Christoph (Hg.) (2004), *Gedanken zu einem Bildungskanon im Fach Musik* (= Diskussion Musikpädagogik 22), hg. von Christoph Richter, Hamburg: Hildegard Junker.
- Rolle, Christian (2002), »Von der Kunst der Entzweigung zur Ästhetik des Erscheinens. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Wahrnehmung bei Martin Seel«, *Diskussion Musikpädagogik* 13, 88–94.
- Rumpf, Horst (1976), *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen*, München: Juventa.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2003), »Begriff und Praxis – Einblicke in eine Fortbildungsveranstaltung«, in: *Zwischen Nützlichkeitsdenken und kulturellem Auftrag – Musikunterricht für die Schule des 21. Jahrhunderts. Kongressbericht Tage Bayerischer Schulmusik 2003* (= Akademiebericht 384 der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen), hg. von Hannelore Baumann, Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, 205–214.
- Scharf, Henning (2003a), »Der Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten« Teil 1, *Diskussion Musikpädagogik* 19, 43–48.
- Scharf, Henning (2003b), »Vermittlung oder Erwerb musikalischer Kompetenzen?«, Teil 2, *Diskussion Musikpädagogik* 20, 13–18.

- Seel, Martin (1996), »Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung«, in: Martin Seel, *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 36–69.
- Spinner, Kaspar H. (1993), »Kreatives Schreiben«, *Praxis Deutsch* 119, 17–23.
- Stroh, Wolfgang Martin (1982), »Szenisches Spiel im Musikunterricht«, *Musik und Bildung* 6, 403–407.
- Stroh, Wolfgang Martin / Kosuch, Markus (1997), *Szenische Interpretation von Musiktheater. West Side Story: Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Musik.
- Stroh, Wolfgang Martin (1999), »»Ich verstehe das, was ich will!« Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels«, *Musik und Bildung* 3, 8–15.
- Stroh, Wolfgang Martin / Brinkmann, Rainer O. / Kosuch, Markus (2001), *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Oldershausen: Lugert., Oldershausen: Lugert.
- Stroh, Wolfgang Martin (2001), »»Wunderlicher Alter, soll ich mit dir geh'n?« Fantasierte Geschichten und musikalisches Verstehen«, *Musik in der Schule* 1, 4–9.
- Wagenschein, Martin (2002), »Die Tragik des Mathematikunterrichtes« [1960], in: »...zäh am Staunen«, *Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft*, hg. von Horst Rumpf. Seelze –Velber: Kallmeyer, 68–80.
- Winkler, Christian (2002), *Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik. Ein Modell zur Vermittlung von Musik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht*, Augsburg: Wißner.
- Venus, Dankmar (1969), *Unterweisung im Musikhören* (= Beiträge zur Fachdidaktik 8), Wuppertal: Henn.
- Venus, Dankmar (1984), »Zur Balance von personalen, sozialen und themenbezogenen Aspekten des Musikunterrichtes«, in: *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*, hg. von Fred Ritzel und Wolfgang Martin Stroh, Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 146–156.
- Vico, Giambattista (1710), *Liber metaphysicus* (= *De antiquissima Italorm sapientia liber primus*), Neapel: Mosca.

Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2022), »Am Beispiel von Robert Schumanns *Erinnerung*. Zum Problem der Dichotomie von Gegenstands- und Subjektorientierung aus musikpädagogischer Sicht« [Using the example of Robert Schumann's *Erinnerung* – On the problem of the dichotomy of object orientation and subject orientation from the perspective of music education], in: *Musiktheorie – »Begriff und Praxis«*. 2. Jahreskongress der Deutschen Gesellschaft für Musiktheorie München 2002 (GMTH Proceedings 2002), hg. von Stefan Rohringer, 257–288. <https://doi.org/10.31751/p.229>

eingereicht / submitted: 15/01/2018

angenommen / accepted: 15/04/2018

veröffentlicht / first published: 01/12/2022

zuletzt geändert / last updated: 01/12/2022