

Rohringer, Stefan (2011): Subkutane Fortschreibungen. Musiktheorie in musikpädagogischer Absicht. ZGMTH 8/1, 121–146. <https://doi.org/10.31751/619>

© 2011 Stefan Rohringer



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.

veröffentlicht / first published: 14/06/2011
zuletzt geändert / last updated: 02/07/2013

Subkutane Fortschreibungen

Musiktheorie in musikpädagogischer Absicht

Stefan Rohringer

ABSTRACT: Aus einer bestimmten musikpädagogisch motivierten Perspektive wird kategoriale Erkenntnis, wie sie die Musiktheorie zu leisten beansprucht, als ein der ästhetischen Erfahrung entgegengesetzter, ihr unter Umständen hinderlicher, zumindest aber verzichtbarer Modus der Musikzuwendung problematisiert. Der vorliegende Beitrag diskutiert anhand ausgewählter Zitate aus jüngeren Publikationen entsprechende Argumentationsmuster und ihre stillschweigenden Voraussetzungen.

I. »Weißer als weiß« – nicht erfüllte Präsuppositionen

Präsuppositionen sind die impliziten Voraussetzungen eines Satzes. Sie müssen erfüllt sein, damit ein Satz überhaupt als ›wahr‹ oder ›falsch‹ beurteilt werden kann. Um das bekannte Beispiel von Bertrand Russel zu bemühen: »Frankreichs derzeitiger König ist kahlköpfig.« – Aber: Frankreich hat derzeit keinen König. Die Frage, ob er kahlköpfig ist, stellt sich nicht.

Unter logischen Gesichtspunkten ist die Beschäftigung mit einem Satz, dessen Präsuppositionen nicht erfüllt sind, überflüssig. Die eigentliche Aussage braucht keiner ›Wahrheitsprüfung‹¹ mehr unterzogen werden. Gleichwohl finden sich Sätze dieser Art allerorten in den unterschiedlichsten Diskursen. Worin besteht ihre Funktion?

Wer die Aussage von Russels Satz (»Frankreichs derzeitiger König ist kahlköpfig«) einer Wahrheitsprüfung unterzieht, setzt voraus, seine Präsupposition (»Frankreich hat einen König«) sei erfüllt: Letztere ist dann entweder nicht Gegenstand einer Wahrheitsprüfung gewesen, die Wahrheitsprüfung hat zu einem wahrheitswidrigen Ergebnis geführt oder das wahrheitsgemäße Ergebnis wird geleugnet. Der Zweck solcher Sätze besteht also darin subkutan Behauptungen zu ventilieren bzw. zu erneuern (z. B. »Frankreich ist eine Monarchie«), deren Wirkungsmacht gerade darauf beruht, dass sie dem Diskurs, d. h. eben einer Wahrheitsprüfung entzogen bleiben. Deshalb dienen solche Sätze bevorzugt dem Fortschreiben von Ressentiments, durch die sich soziale Gruppen von

1 In konstruktivistischer Perspektive kann eine ›Wahrheitsprüfung‹ immer nur mit Blick auf eine »gemeinsame Vorstellungswelt« (Heinz v. Foerster) der interagierenden Subjekte erfolgen. Wahrheitsprüfungen dienen mithin nicht dazu, Urteile über die ›Dinge an sich‹ zu fällen.

anderen wertend abgrenzen, um Identität zu gewinnen. Wer sich solcher Sätze bedient, handelt intentional, wenn auch nicht unbedingt vorsätzlich.²

Das Spiel gelingt bis aufgedeckt wird, dass die Präsupposition des Satzes nicht erfüllt ist. Freilich ist es nicht zuletzt Aufgabe derartiger Sätze, dies zu verhindern. Regelmäßig ist daher zu beobachten, dass mit Präsuppositionen gearbeitet wird, die (anders als im Beispiel Russels) nicht gänzlich unerfüllt sind. Das immunisiert gegen Kritik, insofern gegebenenfalls ein Rückzug auf den tatsächlich diskutablen Teil möglich ist.

1. Beispiel

Konstanze Franke schreibt:

Keine Theorie ersetzt die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk an sich – eine Analyse kann von einer Theorie geprägt sein, muss aber immer über sie hinausgehen.³

Zwei Teilsätze, der Gedankenstrich suggeriert einen inhaltlichen Parallelismus. Ohne diesen bliebe der erste Teilsatz unverständlich, denn Theorien können ebenso wenig die Auseinandersetzung mit Kunstwerken ersetzen wie Bücher das Lesen. Mit Blick auf den zweiten Teilsatz ist wohl gemeint: Man kann sich mit dem Kunstwerk *mittels* Theorien auseinandersetzen oder *an sich*. Letzteres ist die höherwertige Variante.

Nun gibt es aber keine Erkenntnis, die nicht kategorial geformt ist. Es gibt daher auch keine Erkenntnis, die auf einer Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk *an sich* beruhen könnte. Theorien stellen für die Analyse einen kategorialen Raum bereit. Die Frage ist daher nicht, ob Analyse theoriegeleitet ist – das ist sie immer –, sondern ob sie sich mit Konsequenz einem Ansatz anvertraut oder eklektisch, gegebenenfalls bis zur Unidentifizierbarkeit der verwendeten Ansätze, agiert. Insofern kann Analyse tatsächlich über *eine* Theorie hinausgehen, nicht jedoch über Theorie. Die Präsupposition von der Möglichkeit des unmittelbaren Zugangs zu Kunstwerken ist nicht erfüllt.

Freilich zielt der Satz nicht auf die Revision grundlegender erkenntnistheoretischer Positionen. Seine Intention ist es, die Gruppe derer, welche die konsequente Anwendung theoretischer Ansätze ablehnen, zu nobilitieren. Dazu werden der ›Theorie‹ Momente von Emanzipation, Grenzüberschreitung und Unmittelbarkeit gegenübergestellt, was theoriegeleitete Analyse im Umkehrschluss für unfrei, eng und distanzschaffend erklärt. Ferner erscheint dadurch gerechtfertigt, dass nach den Voraussetzungen des eigenen eklektischen Vorgehens nicht gefragt wird und die Auseinandersetzung mit dezidierten Ansätzen weiterhin unterbleiben kann. Dass die Voraussetzungen des eigenen Handelns im Dunkeln bleiben, gilt als Ausweis eines direkten Zugangs zum Werk.

2 Von daher wird erklärlich, warum die Präsupposition meist von größerer Inhaltsschwere ist als das, was der Satz vorgeblich sagt: Mit Blick auf die Konstitution des französischen Staatswesens, ist die Frage, ob sein oberster Repräsentant kahlköpfig ist oder nicht, nachrangig.

3 Franke 2010, 78.

2. Beispiel

Ähnlich gelagert ist eine Textstelle bei Werner Jank:

Werden Erfahrungen im Konzept der didaktischen Interpretation an musikalischen Werken gemacht und kommen die Menschen als Subjekte der Erfahrung erst sozusagen durch die Objekte hindurch ins Spiel, so geht es im Konzept der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume von vornherein um den subjektiven Prozess ästhetischen Erfahrens.^[14]

An dieser Formulierung ist die Gegenüberstellung von »erst« und »von vornherein« das Bemerkenswerte. Insofern »vornherein« als Adverb von »vorn« soviel bedeutet wie: vorab, bevor, im Voraus etc., ließe sich die Definition des Konzepts der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume wie folgt reformulieren: Beim Konzept der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume geht der »subjektive [...] Prozess ästhetischen Erfahrens« der denkbaren Konfrontation mit einem Erfahrungsobjekt *voraus* und ist damit prinzipiell unabhängig von einem Objekt der Erfahrung. Oder anders gesagt: Bei der didaktischen Interpretation ist die ästhetische Erfahrung durch ein Erfahrungsobjekt »gestiftet«, beim Konzept der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume hingegen ist die ästhetische Erfahrung ohne Erfahrungsobjekt. Insbesondere das Wort »erst« suggeriert, die didaktischen Interpretation nähme infolge des Einbezugs eines Erfahrungsobjektes eine Verzögerung bzw. Abhängigkeit in Kauf, die nicht in Kauf genommen werden müsste.

Freilich ist die im Beispiel gemachte Präsupposition, dass Subjekte ohne Erfahrungsobjekte erfahren können, nicht erfüllt. Der Begriff Subjekt ist ein relationaler Begriff ist, d. h. nur unter Annahme eines Objekts, als dem, was das Subjekt sich gegenüberstellt (gegebenenfalls auch sich selbst), kann überhaupt sinnvoll von einem Subjekt gesprochen werden.

Weiter unten im Text heißt es:

Das Attribut »ästhetisch« bezeichnet dabei den Modus des Prozesses, in dem das Subjekt seine Welt erfährt, nicht unbedingt auch eine Eigenschaft des Erfahrungsobjekts [...].^[2] Ästhetische Erfahrung darf deshalb nicht reduziert werden auf die Erfahrung von Kunstwerken.^[3]

Hier scheint es nunmehr zwei Erfahrungsobjekte zu geben, wovon allerdings nur eines auch als solches bezeichnet wird. Ist die Rede davon, dass das Subjekt keine »Eigenschaft des Erfahrungsobjektes« erfahren müsse – in konstruktivistischer Perspektive: dem Erfahrungsobjekt durch das Subjekt keine Eigenschaft zugeordnet wird –, so wird damit zunächst nur wiederholt, was bereits gesagt worden war, nämlich, dass das sogenannte Erfahrungsobjekt nicht als Erfahrungsobjekt in Erscheinung treten muss. Neu ist hingegen, dass dasjenige, von dem gesagt wird, es werde *immer* erfahren, die »Welt des Subjekts«, nicht als Erfahrungsobjekt firmiert.⁵

4 Jank 2009, 61.

5 Aus den von Jank nach eigenen Angaben paraphrasierten Passagen der Dissertation von Christian Rolle lässt sich nicht schließen, ästhetische Erfahrung komme ohne Erfahrungsobjekt aus:

Worum es am Ende geht, ist die Zurückweisung der Kunstwerkdidaktik. Der hierzu betriebene rhetorische Aufwand freilich, in dessen Zuge an die Stelle des ästhetischen Gegenstandes die Welt des rezipierenden Subjekts als (nicht genanntes) Erfahrungsobjekt tritt, schießt über's Ziel hinaus. Die nicht erfüllte Präsupposition ist der Preis.

3. Beispiel

Christopher Wallbaum schreibt:

Wie lehren und lernen wir ästhetische Freiheit?^[1]

[...] Die besondere Qualität ästhetischer Freiheit lässt sich nicht sagen, sondern nur zeigen.^[2] Ästhetische Freiheit lehren wir, indem wir freie ästhetische Praxis *erfahrbar* machen.^[3] Wir können (und sollen) zwar Hinweise darauf geben, dass es eine besondere (nämlich ästhetische) Art der Praxis und darin Freiheit gibt, aber sagen und als Wissen einpauken lässt sie sich ebenso wenig wie zum Beispiel das Schwimmen.^[4] Wir müssen sie mit Hilfe von Ermöglichräumen erfahrbar machen.^[5] Beim Schwimmen gehören dazu vor allem ein Schwimmbecken mit Wasser darin und Szenarien, die dem Schüler das Körpergefühl im Wasser und das Loslassen des festen Bodens unter den Füßen erleichtern.^[6] In der ästhetischen Praxis soll der Schüler sein Selbstbild, seine gewohnte Rolle zu Hause und auf dem Schulhof, alles was er für wahr und richtig hält, für die Dauer einer Musik (eines ›Spiels mit Klängen‹) loslassen.^[7] Seinen Schülern Räume für solche *Praxis mit musikalischen Techniken* (ich nenne sie Schulmusik [...]) einzurichten, ist die Hauptaufgabe der Musiklehrenden.^[8] Musik stellt dafür viele Techniken aus verschiedenen Stilbereichen bereit (z.B. Lieder, Kanons und Stimmspiele, Grooven, Hörspiele, Musiktheater, szenisches Spiel und Tanz, Improvisieren, Komponieren, CD hören, Konzertbesuch).^[9] Den letzten (bzw. ersten) Schritt des Loslassens, der eine Bedingung für den Wechsel in eine andere Art der Weltzuwendung und Praxis ist, muss freilich jeder Einzelne selbst tun.^[10] [...] Insofern kann die Musiklehrkraft zwar Ermöglichräume gestalten, aber niemanden in die ästhetische Freiheit zwingen.^[11] Bleibt die Frage, woran zu bemerken bzw. festzustellen ist, ob freie ästhetische Praxis *erfahren* wurde.^[12]

Werden musikalische Techniken gelehrt, indem z.B. Satztechniken, Harmonielehregeln etc. theoretisch erklärt, systematisiert usw. werden, dann handelt es sich beim Theoretisieren über und beim Erklären von Techniken und Regeln für ästhetische Praxis um eine andere, eine eigene Praxis!^[13] Ästhetische Freiheit entsteht im Musikun-

»Ästhetische Wahrnehmung ist ein besonderer Fall sinnlicher Wahrnehmung. D.h. daß ästhetische Erfahrungen stets eine sinnlich wahrnehmbare, materiale Grundlage haben, jedoch von anderen Erfahrungen, die wir aufgrund sinnlicher Wahrnehmungen machen, unterschieden werden können. Im Spezialfall musikalischer Erfahrung bildet ein akustisches Ereignis (zumeist ein musikalisches Artefakt – also Musik) den sinnlich wahrnehmbaren Gegenstand.« (Rolle 1999, 120.) Wohl aber habe das akustische Ereignis nicht unbedingt ein Kunstwerk zu sein: »Kein [...] Gegenstand ist von sich aus ästhetisch (obwohl er zur ästhetischen Wahrnehmung verlocken mag), sondern mit ästhetisch bezeichnen wir einen besonderen Modus unserer Wahrnehmung – und erst in abgeleiteter Weise eine bestimmte Art von Erfahrung, von Herstellungspraxis von Objekten usw. Musikstücke können auch anders als ästhetisch wahrgenommen und erfahren werden, und musikalisch-ästhetische Erfahrungen lassen sich sogar an Gegenständen machen, die keine Musikstücke sind [...].« (Ebd.) Bei Rolle heißt es schließlich auch nicht, dass »das Subjekt seine Welt erfährt«, sondern dass »Sichtweisen auf Welt« verändert bzw. erfunden werden können (ebd., 121).

terrichtet aber nicht durch eine identifizierende Praxis (Etwas-als-etwas-Erkennen [...] oder Eine-Regel-richtig-Befolgen), sondern dadurch, dass mit musikalischen Techniken ästhetische Praxis angestrebt und öfter auch erzielt wird.^[14] [...] Zeigt der Musikunterricht die Techniken ›bei der Arbeit‹, schafft er aussichtsreiche Ermöglichungsräume.^[15]

Die Fokussierung von musikalischen Techniken oder aber musikalisch-ästhetischer Praxis markiert eine Wegscheide bei der Gestaltung von Musikunterricht.^[16] Ein Fokus auf Techniken führt zur Orientierung an Sachlogiken (zum Beispiel Musiktheorie) und in eine Praxis des Identifizierens und Ordnen, der Fokus auf freie ästhetische Praxis führt zu musikalischen Erfahrungen einschließlich ästhetischer Freiheit, deren Logik nicht einer musiktheoretischen Sachlogik folgt.^[17]⁶

Das Beispiel vom Schwimmen [4] arbeitet mit einer nicht gänzlich unerfüllten Präsupposition. Nicht bestritten werden kann, dass der, der das Schwimmen lernt, »ein Schwimmbecken mit Wasser darin« [6] braucht. Auch mögen Szenarien, die [...] das Körpergefühl im Wasser und das Loslassen des festen Bodens unter den Füßen erleichtern«, hilfreich sein [6]. Gleichwohl wird niemand behaupten, es sei zum erfolgreichen Schwimmunterricht erforderlich, dass der Schwimmschüler für dessen Dauer »sein Selbstbild, seine gewohnte Rolle zu Hause und auf dem Schulhof, [oder gar] alles was er für wahr und richtig hält [...] loslasse [...]« [7], auch nicht, dass sich die Praxis des Schwimmunterrichts nicht durch »Etwas-als-etwas-Erkennen [...] oder Eine-Regel-richtig-Befolgen« auszeichne [14]. Denn wäre der Schüler nicht in der Lage, Arm- und Beinbewegungen des Schwimmlehrers als eben diese zu erkennen und mit deren Nachahmung einer Regel zu folgen, die es ihm ermöglicht, sich über Wasser zu halten und fortzubewegen, so würde er ertrinken.

Im übrigen gilt hier wie dort, dass es nicht die ›Freiheit‹ ist, die sich zeigen lässt – *auf ›Freiheit‹ lässt sich nicht zeigen*. Wohl aber sind Techniken demonstrabel, also z. B. die Schwimmbewegungen, die der Schwimmlehrer zeigt, indem er sie ausführt. Erst aus deren Gebrauch können für den Schwimmschüler Situationen erwachsen, die eine ›Probek‹ auf ›Freiheit‹ machen, also z. B. dann, wenn der Schwimmschüler bemerkt, dass er sich im Wasser halten und fortbewegen kann. Gleichwohl lässt sich Freiheit durchaus ›sagen‹, z. B. als »Zustand der Autonomie eines handelnden Subjekts«.

Der Vergleich von Schwimmunterricht und »SchulMusik« ist jedoch nicht so inadäquat wie die vorige Kritik vermuten lassen könnte. Denn die aufgezählten »musikalischen Techniken«, mit denen »ästhetische Praxis angestrebt« wird [14] – »Lieder, Kanons und Stimmspiele, Grooven, Hörspiele, Musiktheater, szenisches Spiel und Tanz, Improvisieren, Komponieren, CD hören, Konzertbesuch« [9] – sind, selbst bei denjenigen Beispielen, die den Begriff der ›Technik‹ lexikalisch überstrapazieren, allesamt solche, bei deren Inanspruchnahme ›etwas als etwas erkannt‹ oder eine ›Regel (richtig) befolgt‹ werden muss.

Wenn am Ende die »Fokussierung von musikalischen Techniken oder aber musikalisch-ästhetischer Praxis« zur »Wegscheide bei der Gestaltung von Musikunterricht« erklärt wird [16], dann vermeidet die Rede von der »Fokussierung« zwar, die Techniken in direkten Gegensatz zur ästhetischen Praxis zu stellen. Gleichwohl erhebt sich die Frage,

6 Wallbaum 2008, 105 f., Hervorhebungen im Original.

wie eine ästhetische Praxis aussieht, die es unterlässt, die ihr zugrunde liegenden Techniken gegebenenfalls auch zu fokussieren, setzt dies doch entweder die Beherrschung der Techniken voraus oder billigt den Verzicht auf jene Praxen, deren Techniken nicht beherrscht werden (sofern nicht ein Dilettantismus in Kauf genommen wird, der dann im Zeichen der ›Freiheit‹ nobilitiert werden müsste).

In diesem Zusammenhang könnte die Vermutung aufkommen, es werde darauf vertraut, dass andernorts, z. B. in jener »eigene[n] Praxis« (der Musiktheorie), die notwendigen Techniken schon erlernt worden seien, damit sie in der ästhetischen Praxis der »SchulMusik« unfokussiert bleiben dürfen. Dagegen aber spricht nicht nur, dass der zitierten Auflistung kein distinkter Begriff von ›Technik‹ zugrunde liegt (»CD hören, Konzertbesuch« [9]), sondern auch, dass sich Wallbaum im weiteren Verlauf des Textes generell gegen den »Fokus auf Techniken« wendet [17] und der damit angeblich einhergehenden »Orientierung an Sachlogiken (zum Beispiel Musiktheorie)« eine »ästhetische Praxis« gegenübergestellt, »deren Logik nicht einer musiktheoretischen Sachlogik« folge. [17]

Man kann nur vermuten, was hier gesagt werden soll: Musiktheorie behauptet Logiken, die aus der ›Sache‹ abgeleitet sind. Hier kommen Menschen und ihre Erfahrungs- und Entscheidungsräume nicht vor. Die andere, nicht weiter spezifizierte Logik, ist die von Menschen gemachte und am Menschen orientierte. Freilich ist die Präsupposition dieser Aussage nicht erfüllt: Musiktheoretische Ansätze, selbstredend auch solche, die vorgeben ›Naturhaftes‹ aufzudecken, sind von Menschen gemacht, sind – mit Adorno gesprochen – geschichtlich durch und durch. In ihnen spiegeln sich ästhetische Positionen und soziale Übereinkünfte. Sie sind Ausdruck musikalischer Erfahrungen und ästhetischer Praxen. Eben deswegen sind sie auch fortwährenden Veränderungen unterworfen oder nur noch historisch. Musiktheoretische ›Logiken‹ – will man den Begriff aufnehmen – sind nicht *aus* der ›Sache‹ nach bestimmten Regeln ableitbar, sondern nehmen *auf* die ›Sache‹ immer wieder unterschiedliche Perspektiven ein. Das ist nicht zuletzt Ausdruck von *Freiheit* musiktheoretischer Praxis.⁷

Auch jene Präsupposition, der zufolge »Lieder, Kanons und Stimmspiele, Grooven, Hörspiele, Musiktheater, szenisches Spiel und Tanz, Improvisieren, Komponieren, CD hören, Konzertbesuch« sämtlich auf ›Logiken‹ beruhten, die musiktheoretisch nicht beschreibbar seien, ist nicht erfüllt. »SchulMusik« als ein Raum jenseits bestehender historischer und/oder zeitgenössischer Übereinkünfte, jenseits dessen, was »für wahr und richtig« galt und gilt, ist eine Chimäre. Diskursanalytisch erscheint ein solcher Entwurf als der Versuch ›loszulassen‹, wovon nicht loszukommen ist, einen vermeintlich autonomen Zuständigkeitsbereich zu etablieren und anderen ihre Zuständigkeit streitig zu machen. Mit der Tendenz zur Leugnung der Fremdgesetzlichkeit steigt die zur Segregation. Dass

7 Im Gegensatz dazu scheint dem Beispiel eine Vorstellung musiktheoretischen Unterrichts zugrunde zu liegen, bei der im Stile des Nürnberger Trichters ausschließlich deklaratives Wissen über Musik in Form von Satzregeln ›eingepaukt‹ [4] wird. Anders ist nicht erklärlich, warum offenbar nur der ästhetischen Praxis der SchulMusik zugesprochen wird, was uneingeschränkt auch für jede Form musiktheoretischen Unterrichts gelten kann, nämlich dass sie sowohl im Bereich der Stilübung oder des Arrangements, als auch bei der Analyse »die Techniken ›bei der Arbeit‹ zeigt und somit die gewünschten »Ermöglichungsräume« ästhetischer Erfahrungen [15] herstellt.

dieser Ausgrenzungsversuch im Namen der Freiheit geschieht, darf als politisch besonders brisante Pointe der gesamten Unternehmung gelten.

Derlei Strategie macht auch vor fragwürdigen Begriffsverengungen nicht halt. In einem anderen Text Wallbaums heißt es:

Zwar winken fern hinter der geschichtsphilosophischen Musiktheorie noch tatsächliche musikalische Wahrnehmungen, aber praktisch werden damit geistes- und naturwissenschaftliche Arten der Weltzuwendung, also Wahrnehmungen in nicht-ästhetischer Einstellung, zum Maßstab für ästhetische Objekte gemacht.^[1] Das ist nicht nur theoretisch unschlüssig, sondern hat auch den fatalen Effekt, dass der Gegenstand im Musikunterricht nach einem anderen Modus der Weltzuwendung als dem ästhetischen bestimmt wird.^[2] Zwischen musikalischem Werturteil und der Wahrnehmung der konkreten Schüler und Schülerinnen wird kein Zusammenhang hergestellt, weil der durch Geschichts- und Naturgesetze automatisch geregelt erscheint.^[3] Letztlich ist dies eine sachorientierte und von Kunstwerken einer speziellen musikalischen Kultur bestimmte didaktische Konzeption^[4].⁸

Denn:

Sie [Gertrud Meyer-Denkman] konstruiert einen Musikbegriff, der einerseits im Anschluss an Adorno und die Kritische Theorie eine objektive, kulturunabhängige Geschichtslogik des musikalischen Materials und andererseits (ungeachtet der inneren Widersprüchlichkeit) *naturhafte* Gesetzmäßigkeiten des Hörens von Schall als Konstituenten des *geschichtslogisch* gereiften Materials der europäischen Kunstmusik behauptet.⁹

Die konkrete Inhaltlichkeit braucht, wie im Text selbst geäußert, nicht zu interessieren und kann daher hier undiskutiert bleiben. Denn zurückgewiesen wird von Wallbaum letztlich nicht dieser (oder ein anderer) Ansatz, sondern, »dass der Gegenstand im Musikunterricht nach einem anderen Modus der Weltzuwendung als dem ästhetischen bestimmt wird.« Als »theoretisch unschlüssig« gilt, sich ästhetischen Objekten mit »geistes- und naturwissenschaftliche[n] Arten der Weltzuwendung« zu nähern. Da hilft es auch nicht, wenn von fern noch »tatsächliche musikalische Wahrnehmungen« winken. Im Umkehrschluss hieße dies, dass Musik im Unterricht entweder nur (komponierend/arrangierend) produziert, (singend/spielend) reproduziert oder (hörend) rezipiert werden darf. Jede Form von Auseinandersetzung, die Musik als (historisches) Dokument bzw. als Text begreift, aber auch jede Kommunikation über die »ästhetische Wahrnehmung« hätte demnach zu unterbleiben. Freilich: Am Ende des Textes wird deutlich, dass derlei Konsequenzen der zuvor getroffenen Aussage gar nicht bedacht wurden. Denn der gewünschte Zusammenhang zwischen »musikalischem Werturteil und der Wahrnehmung der konkreten Schüler und Schülerinnen« wird eben gerade nicht *im* »ästhetischen Modus« hergestellt werden können, sondern nur im Vorfeld und/oder Anschluss an diesen, weil die hierzu notwendige Kommunikation ihm selbst nicht angehören kann. Letztlich bleibt (auch hier, wie schon beim 2. Beispiel) nur die Volte gegen die Kunstwerkdidaktik

8 Wallbaum 2004, 8.

9 Ebd.

übrig [4]. Für sie braucht es aber die vorangegangene Diskussion über An- oder Unangemessenheit diverser »Arten der Weltzuwendung« nicht. Und so wird für einen Augenblick eine unverhohlenen anti-theoretische Haltung ausgelebt, ohne Bezug zur Quintessenz des Abschnittes und blind gegenüber dem eigenen Tun.

Demgegenüber wäre zu betonen: Musik im (Schul)-Unterricht *kann* nicht nur Gegenstand unterschiedlicher »Modi von Weltzuwendung« sein, sondern sie *darf* es auch. Alles andere ist eine willkürliche Verengung der Zugangsweisen,¹⁰ die zudem impliziert, Gegenstände seien ästhetischer, geistes- oder naturwissenschaftlicher »Natur« qua bestimmter Eigenschaften und leugnet, dass erst eine ästhetische, geistes- oder naturwissenschaftliche Betrachtung sie dazu erklärt.¹¹

4. Beispiel

Christian Rolle schreibt:

Für die unterschiedlichsten Musikpraxen ist die Fähigkeit zur Begründung musikbezogener Urteile wichtig. Für musikalisch-ästhetische Bildung sollte ästhetisches Argumentationsvermögen deshalb eine zentrale Kategorie darstellen. Zu Recht ist in Zielformulierungen und Anforderungen des Musikunterrichts immer wieder von Aspekten wie »Befähigung zu begründeten Urteilen« die Rede. In den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik [...] werden als Zielperspektiven der Abiturprüfung u. a. genannt die »geistig-rationale Auseinandersetzung mit Musik und ihre kritische Beurteilung sowie Reflexionsfähigkeit« sowie die »Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten, Ansichten, Anschauungen und Wertungen«. [...] Einer der Beschlüsse von 2005 lautet: »Individuelle Zugänge zur Musik, ästhetisches Werten und begründetes Urteilen werden deutlicher einbezogen. [...] Das Urteilsvermögen, von dessen Herausbildung und Entwicklung die Rede ist, soll Gegenstand von Prüfungsleistungen insbesondere im so genannten Anforderungsbereich III sein, in dem es um das selbständige Begründen, Folgern, Werten, Deuten, Erörtern und kreativ Darstellen geht. [...] Von einer spezifisch ästhetischen Urteilskompetenz ist in den EPA allerdings nicht ausdrücklich die Rede, weshalb man auf den Gedanken kommen könnte, es sei nichts anderes gemeint als die ganz »gewöhnliche« Argumentationsfähigkeit, von der auch in den Anforderungen anderer Fächer die Rede ist, hier nun eben bezogen auf Musik. Es ginge demnach um die Fähigkeit zur Begründung von sachlichen Behauptungen wie »Der Seitensatz beginnt in Takt 12, was man daran erkennt, dass...« oder »Es handelt sich vermutlich um ein Werk der Wiener Klassik, weil...«. Gleich in der ersten Beispielklausur, die die EPA präsentieren, [...] wird jedoch deutlich, dass mehr gemeint sein muss, denn dort heißt es in der letzten Teilaufgabe: »nehmen Sie Stellung zur musikalischen Umsetzung des Themas »Einsamkeit« in beiden Liedern« (es geht um einen Vergleich von Schuberts »Der Leiermann« mit »Eleanor Rigby« von den Beatles). Zur Bewältigung einer solchen Aufgabe ist die ästhetische Wahrnehmung des Ausdrucks der Musik erforderlich. Im Erwartungshorizont [...] ist davon die Rede, beide Musik-

10 Auf der lexikalischen Ebene korrespondiert mit dieser Verengung, dass positiv konnotierte Termini wie »wahrnehmen« und »deuten« nur noch in Verbindung mit dem hier so genannten »ästhetischen Modus der Weltzuwendung« Gebrauch finden, die Angemessenheit ihrer Verwendung in Verbindung mit geistes- oder naturwissenschaftlichen Modi der Weltzuwendung hingegen abgelehnt wird.

11 Vgl. Anm. 5.

beispiele seien »durch einen resignativen Grundzug geprägt«, der sich »in der Schlichtheit und Sparsamkeit der verwendeten Mittel (Harmonik, Begleittechnik, formelhafte Melodik)« spiegele. Der resignative Grundzug erschließt sich nur einer Interpretation, die mehr hört als die verwendeten Mittel. Die Prüflinge müssen auf den musikalischen Ausdruck achten, d. h. von ihrem Höreindruck ausgehen, ihn deuten und dann die verantwortlichen musikalischen Gestaltungsmerkmale nennen.¹²

Rolle kommt hier auf einen Gedanken zurück, den er bereits in seiner Dissertation geäußert hat:

Die [...] Überlegungen zur musikalischen Bedeutung haben [...] gezeigt, daß es [...] auf die Art und die Funktion des Sprechens ankommt. Eine Ehrenrettung der Sprache im Musikunterricht setzt allerdings voraus, daß ihre Funktion nicht als eine der Repräsentation musikalischer Bedeutung verkannt, sondern als eine der symbolischen Transformation musikalisch-ästhetischer Erfahrung beschrieben wird. Das heißt, daß Schreibaufgaben so gestellt werden müssen, daß sie ein erfahrungsbezogenes Sprechen erlauben.¹³

Freilich macht es einen Unterschied, ob »Schreibaufgaben so gestellt werden [...], daß sie ein erfahrungsbezogenes Sprechen erlauben«, oder ob »Prüflinge [...] auf den musikalischen Ausdruck achten [müssen]«. Vor allem aber bleibt zu fragen, ob Prüflinge, die im Sinne des Erwartungshorizonts antworten, tatsächlich »erfahrungsbezogen« sprechen. Dies kann mit Recht verneint werden. Denn alles, was Prüflinge tun, wenn sie so vorgehen, wie im Erwartungshorizont gefordert ist, dass sie zeigen, ein ›Sprachspiel‹ (im Sinne Ludwig Wittgensteins) zu beherrschen. Sie folgen damit einer sozialen Konvention, bei der bestimmte strukturelle und hermeneutische Aspekte dergestalt miteinander gekoppelt werden, dass die applizierten, d. h. angewandten bzw. unterlegten Strukturen (denn Strukturen sind keine objektiv gegebenen Tatsachen) zum Anlass spezifischer ›metaphorischer Exemplifikationen‹ (im Sinne Nelson Goodmans) genommen werden.¹⁴

›Exemplifikation‹ meint hierbei das ›Probemachen‹ auf bestimmte Eigenschaften des ästhetischen Objekts. Weil ›Gehalte‹ keine ›buchstäblichen‹ Eigenschaften des ästhetischen Objekts sind, ist die Rede von ihnen allein das Ergebnis einer metaphorischen Auffassung seiner buchstäblichen Eigenschaften.¹⁵ In diesem Sinne ›besitzt‹ ein ästheti-

12 Rolle 2008, 83 f.

13 Rolle 1999, 162 f.

14 Vgl. Goodman 1976. Nach Goodman denotieren metaphorische Exemplifikationen den ›Ausdruck‹ eines ästhetischen Objekts.

15 Die Rede von buchstäblichen Eigenschaften darf nicht positivistisch missverstanden werden. ›Metaphorisch‹ und ›buchstäblich‹ bestimmen sich gegenseitig in einer zweiseitigen Form (Charles Spencer-Brown). Allein der Kontext entscheidet darüber, was als ›buchstäblich‹ oder ›metaphorisch‹ zu gelten hat. Insofern metaphorisch verwendeten Begriffen dadurch keine eigene – ›metaphorische‹ Bedeutung – zukommt, es handelt sich vielmehr um die Übertragung des ›buchstäblichen‹ Gebrauchs auf eine andere »Sphäre« (Nelson Goodman), könnte auch mit Ludwig Wittgenstein zwischen »primärer« und »sekundärer [Wort-]Bedeutung« unterscheiden: »Könnte man hier von ›primärer‹ und ›sekundärer‹ Bedeutung eines Worts reden? – Die Worterklärung ist beidemale die der primären Bedeutung. Nur für den, der das Wort in jener Bedeutung kennt, kann es diese haben.

sches Objekt seine Gehalte metaphorisch. Hier: Der *Leiermann* kann nicht buchstäblich »resignativ« sein, wohl aber kann er die Eigenschaft »resignativ« metaphorisch besitzen, werden bestimmte seiner ›buchstäblichen‹ Eigenschaften (im Beispiel: bestimmte »Mittel«, z. B. »Melodik«) entsprechend aufgefasst.¹⁶

Das Beispiel zeigt zudem, dass sich die metaphorischen Zuschreibungen bereits auf der Seite der Strukturapplikationen befinden (»Schlichtheit und Sparsamkeit der verwendeten Mittel«, z. B. »formelhafte Melodik«). Es handelt sich – wie zumeist in der musiktheoretischen Terminologie – eben nicht um eine rein buchstäbliche Sprechweise, schon deswegen nicht, weil zahlreiche lexikalische Leerstellen in der Beschreibung von Musik nur durch metaphorische Redeweisen gefüllt werden können (z. B. die Rede von ›hohen‹ und ›tiefen‹ Tönen). Um dem Erwartungshorizont im Beispiel zu genügen, muss daher nur noch die Inanspruchnahme von »Schlichtheit und Sparsamkeit« bzw. ›Formelhaftigkeit« als Ausdruck des »resignativen Grundzug[es]« erfolgen.

Deutlich wird: Strukturapplikation und gehaltliche Exegese sind zwei unterschiedliche Sprachspiele. Beide gründen, ebenso wie das Verfahren, sie mittels metaphorischer Exemplifikation aufeinander zu beziehen, auf sozialen Konventionen. Für die Bezugnahme auf eine soziale Konvention ist es nicht erforderlich, jene Erfahrungen zu teilen, die zu ihrer Etablierung einstmals geführt haben mögen. Die im Beispiel gemachte Präsupposition ist demnach nicht erfüllt.

Die Funktion der Sprache wiederum ist es, gerade angesichts der Singularität der Erfahrungen der einzelnen Subjekte, mittels allgemeiner Begriffe eine Verständigung zu ermöglichen. Verständigung meint dabei notwendigerweise etwas anderes als das Verstehen der singulären Erfahrungen, die nicht mittelbar sind. (Umgekehrt gilt: Wer die Feststellung, dass allgemeine Begriffe nicht an die Singularität ästhetischer Objekte heranreichen, zum Argument gegen allgemeine Begriffe in ästhetischen Zusammenhängen macht, hat die Funktion allgemeiner Begriffe nicht verstanden.)

Nehmen wir nun ferner an, jemand hört den *Leiermann* als »ruhig und friedvoll«. Wäre es unstatthaft die »Schlichtheit und Sparsamkeit der verwendeten Mittel« zur Probe dieser metaphorischen Zuschreibung zu machen? Wohl kaum. Können wir behaupten, der Prüfling sei nicht vom »Höreindruck« ausgegangen? Wohl kaum. – Alles was wir ›sehen‹ ist, dass er eine andere metaphorische Zuordnung vorgenommen hat, eine, die wir mit Blick auf die gängigen Sprachspiele als unüblich bezeichnen würden. Ob diese auf einem (anders gearteten) Höreindruck beruht, ist damit gleichfalls nicht gesagt.

Es schiene durchaus unproblematisch, würde sich Rolle dazu bekennen, dass das Erlernen von Sprachspielen Teil einer notwendigen und sinnvollen Sozialisation, sprich

D.h. die sekundäre Verwendung besteht darin, daß ein Wort, mit dieser primären Verwendung, nun in dieser neuen Umgebung gebraucht wird.« Wittgenstein 1984b, 452, § 797. Zu dieser Problematik vergl. auch Davidson 1978.

16 Mit Blick auf das Konzept der metaphorischen Exemplifikation ist die Bezeichnung des Verhältnisses von »resignativen Grundzug« und den »verwendeten Mitteln« als ›Spiegelung‹ irreführend, weil sie genaue jene Abbildhaftigkeit und Kausalität unterstellt, die mit einem Wechsel der »Sphäre« niemals einhergehen kann. Ob Rolle sich mit seinem Terminus der »symbolischen Transformation« auf Goodman implizit bezieht, erscheint ebenfalls fraglich: Transformation als Umformung und metaphorische Exemplifikation als übertragene Bedeutung sind zweierlei.

Erziehung ist. Dem jedoch steht im Beispiel, nicht anders als in den bisherigen, die Doktrin entgegen, den Ruch jeglicher »Abrichtung« (Ludwig Wittgenstein) zu vermeiden. Und so bleibt undiskutiert, wodurch die Rede von einem spezifischen Ausdruck in der sozialen Kommunikation bestimmt ist. Mehr noch: Wenn das, was als sozial bestimmt angesehen wird, mit einer Formulierung wie »gewöhnliche« Argumentationsfähigkeit« in seinem Wert für nachrangig erklärt wird, scheint es nur konsequent, dasjenige, worum es zu gehen scheint, jenes »mehr«, von dem in Rolles Text die Rede ist, nicht auf der Ebene sozialer Übereinkünfte anzusiedeln, sondern stattdessen von einer »ästhetische[n] Wahrnehmung des Ausdrucks der Musik« zu sprechen. Unbemerkt bleibt, dass damit letztlich nur einer herkömmlichen Inhaltsästhetik das Wort geredet wird.

II. »Stille Post« – Rezeption als »Autopoiesis«

Woher stammen die negativen Bilder von Musiktheorie, die hier und andernorts kolportiert werden? Zumindest in Teilen der Musikpädagogik scheint man sich einig darüber zu sein, dass die hochschulische Musiktheorie auch Wurzel des schulischen Übels ist. So schreibt beispielsweise Karl Heinrich Ehrenforth in einem seiner Beiträge zu einer lebensweltlich orientierten Musikpädagogik:

Vor allem die »Musiktheorie«, die sich von der Musikwissenschaft als grundlagenorientierte Teildisziplin abgespalten hatte, erkannte erst spät, dass ihr Selbstverständnis einem Objektivismus positivistischer Form- und Strukturorientierung verschrieben blieb, der in seiner Welt- und Lebensvergessenheit unmittelbar in den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule Eingang fand. Das Buchstabenschema der Formanalyse und die Kurzschrift der Akkordlehre wurden zum Symbol eines Musikverständnisses, das nie eines war.¹⁷

Nun muss man gar nicht bezweifeln, dass eine solche Lehrdogmatik hier und da auch an Hochschulen noch vertreten sein mag, aber der von Ehrenforth gezeißelte »grammatische Fundamentalismus«¹⁸ vermag sich recht eigentlich erst unter den Bedingungen des schulischen Lernens zu ungeahntem Wachstum zu entfalten.¹⁹ Der bekannte Versuch, es den anderen, »wirklich wichtigen« Fächern in falsch verstandener Wissenschaftlichkeit durch Implementierung abprüfbarer Faktenwissens gleich zu tun, benötigt keine Vorbilder im hochschulischen Unterricht. Er kann nahtlos an das anschließen, was man unter dem Namen Musiktheorie (und häufig auch dem der Musikwissenschaft) in der eigenen Schulzeit bereits kennengelernt hat.²⁰

17 Ehrenforth 2001, 48.

18 Ehrenforth 1993, 14.

19 Dass eine musiktheoretische Propädeutik (ob in der Schule oder andernorts) zum »grammatische[n] Fundamentalismus« verkommen kann, ist freilich noch kein Argument gegen jede Form der Propädeutik.

20 Die Rolle des sogenannten zweiten Ausbildungsabschnittes in diesem Zusammenhang wäre hierbei gesondert zu diskutieren.

Eben deswegen ist es auch nicht nur »etwas verkürzt gesagt«, sondern grundsätzlich fragwürdig, wenn beispielsweise Hans Bäßler behauptet:

Der entscheidende musikpädagogische Fehler, der im Zusammenhang mit der musikalischen Analyse in den vergangenen vierzig Jahren gemacht wurde, bestand (etwas verkürzt gesagt) darin, das musikalische Verstehen von analytischen Einsichten (Elementarlehre, Harmonielehre, Kontrapunkt, Formenlehre) abhängig zu machen und die Analysetechniken im Musikunterricht von der Methodik der Analyse im Theorieunterricht der Hochschulen unmittelbar abzuleiten.²¹

So einfach aber wird man diejenigen, die für die schulischen Curricula verantwortlich zeichnen, also in der Regel die Vertreter der Musikpädagogik, aus ihrer Verantwortung für das, was in Schulen geschieht, nicht entlassen können. Denn zu befürchten steht, dass sie zu einem nicht unbedeutenden Teil die in schulischen Zusammenhängen waltenden eingeschränkten Vorstellungen von Musiktheorie, auch wenn sie sie nicht befürworten mögen, gleichwohl für alternativlos halten. Dafür mag auch das nächste Beispiel stehen.

5. Beispiel

Jürgen Vogt schreibt:

Diese ›signifikative Differenz‹ [22] zwischen Gegebenem und Gemeintem ist zwar die Absage an eine völlige Adäquation, in der Wahrnehmung und Sache ganz und gar deckungsgleich wären. Sie ist aber auch Absage an eine völlige Trennung von Gegenstand und Bedeutung, durch welche die Bedeutungen zu bloßen ›Spielbedeutungen‹ [23], also zu gänzlich arbiträren Sinnzuweisungen degradiert würden [...]. Bereits jede schlichte Erfahrung ist demnach geprägt durch eine ›Überfülle des Gegebenen‹ [24] die nicht durch eine einzige Bedeutung erschöpft sein kann, und durch einen Überschuss an Deutungshypothesen, mit denen wir an die Gegenstände herantreten. Insofern sich Gegenstand und Bedeutung einander bedingen und herausfordern, kann man hier auch von einer ›offenen Dialektik‹ sprechen [25], die offen bleibt, weil die Schaukelbewegung zwischen Gegenstand und Bedeutung nicht zum Stillstand kommen kann.

Gruhns Ansatz kennt eine solche offene Dialektik der Erfahrung offenbar nicht. Seine Wahrnehmungstheorie changiert dabei zwischen der völligen Deckungsgleichheit von Gegenstand und Bedeutung und ihrem gänzlichen Auseinanderfallen in einem Interpretationsrelativismus. Zumeist und zuerst handelt es sich jedoch um eine Adäquanz von wahrgenommenem Gegenstand und zugewiesener Bedeutung. Wenn ein akustisches Ereignis als Dominantseptakkord wahrgenommen wird, so ist dieses Ereignis nach Gruhn verstanden als das, was es tatsächlich der Sache nach ist. Verstehen ist demnach synonym mit Erkennen, genauer gesagt: mit Wiedererkennen, denn wir hören

21 Bäßler 1999, 3.

22 Waldenfels 1980, 86.

23 Husserl 1968, § 20.

24 Waldenfels 1980, 90.

25 Ebd., 91.

ja laut Gruhn nur das, was wir schon kennengelernt haben [...]. ›Verstehen‹ bedeutet letztlich ›Identifizieren‹.

Damit sind die entscheidenden Weichen bereits gestellt. Das identifizierende ›Etwas als etwas‹ kennt kein ›Woraufhin‹ der Intentionalität, die das Erkennen in eine Suchbewegung verwandelte, sondern das Verstehen bleibt im geschlossenen Kreis eines Sinnes, der in ›der Musik‹ bereits vorhanden ist.²⁶

In all dem erscheint Vogt Gruhns Lerntheorie auf der didaktischen Metaebene als verfehlt. Zusammenfassend konstatiert er:

In der Auseinandersetzung mit der neurophysiologisch begründeten Lerntheorie Gruhns haben sich drei Problemfelder herausgeschält, die für eine Diskussion des Musik-Lernens im Horizont von Musikerziehung und musikalischer Bildung einer weiteren Diskussion bedürften:

Offene Dialektik der Erfahrung vs. Identifizierendes Erkennen

Nicht-Repräsentierbarkeit des ästhetischen Objekts vs. Repräsentation von musikalischem Wissen

Diskontinuität des Lernprozesses vs. Kontinuität von Entwicklungsphasen²⁷

Zweifelsfrei ist Vogts Position zuzustimmen: Musikverstehen bedeutet nicht, musikalische Ereignisse als zuvor erlernte wiederzuerkennen. Gleichwohl läuft Vogts Kritik ins Leere. Denn strenggenommen gibt es da gar nichts, dass wiedererkannt werden könnte. Diese Überlegung mag zunächst überraschen (und wird auch noch zu präzisieren sein). Mit ihr wird nicht auf die (zweifelsohne gegebene) unhintergehbare Deutungshoheit des Subjekts rekurriert. Gemeint ist zunächst: Zum Singulare Tantum, von dem Vogt spricht, gehört, dass es in ästhetischen Objekten auch nur singuläre musikalische Sachverhalte²⁸ gibt. Selbst ein Dominantseptakkord ist ein solcher ›Sachverhalt‹, d. h. nicht ein akustisches Datum, sondern eine Konstellation, die sich einer konkreten Abstimmung verdankt.

In der zeitgenössischen Musiktheorie wird kontrovers diskutiert, wie weit die Kontexte zu fassen sind, die derartige Abstimmungen determinieren.²⁹ Die sinkende Akzeptanz

26 Vogt 2004, 54.

27 Ebd., 72.

28 ›Sachverhalt‹ und ›Tatsache‹ werden hier nicht synonym gebraucht. Mit Wittgenstein 1984a kann darauf verwiesen werden, dass die Menge der ›Sachverhalte‹ größer ist als die der ›Tatsachen‹, denn zur Tatsache wird ein Sachverhalt dadurch, dass er verifizierbar ist. Bekanntlich ist die Welt der Tatsachen nur die der Sätze der exakten Naturwissenschaften. In diesem Sinne formulieren die Sätze der Musiktheorie zweifelsohne Sachverhalte, aber keine Tatsachen. Anders als beispielsweise hinsichtlich Fallgesetze sind die durch Inanspruchnahme diverser musiktheoretischer Ansätze am ästhetischen Objekt gemachten Beobachtungen und getroffenen Unterscheidungen weder überhistorisch noch überindividuell. Allenfalls lässt sich mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ansätze in historischer und heutiger Zeit zwischen mehr oder minder deutungskompetenten und differenzierteren Formulierungen musiktheoretischer Sachverhalte unterscheiden.

29 Vereinfacht gesagt stehen sich dabei Vertreter einer Theorie von Tonalität als ›vernetztem Stückwerk‹ (Eybl 2005; vgl. hierzu die Kritik in Rohringer 2010) bzw. der Schematheorie (Gjerdingen 1986, 1988, 2007) und Vertreter einer holistisch orientierten Musiktheorie gegenüber (Polth 2001a, Haas 2003).

der post-Riemannschen Funktionstheorien und ihre Verdrängung durch eine satzmodellbasierte Analytik³⁰ ist nicht nur Folge der verstärkten Rezeption historischer Theorie (insbesondere der Generalbasslehre³¹). Sie ist auch Indiz dafür, dass ›Kontexte‹ in diesen zunehmend als unterbestimmt erachtet werden.³² Demgegenüber gestattet die Analyse von Instanziierungen der Satzmodelle auf dem Hintergrund einer Klassenzugehörigkeit die Einzigartigkeit kompositorischer Lösungen sichtbar zu machen. Instanziierungen müssen dabei nicht notwendigerweise als diminuierende Ausarbeitungen weniger komplexer Muster verstanden werden, sondern können als teilweise und wechselnde Auswahl aus einem Feld vorgeprägter, dem Modell zugeordneter Optionen verstanden werden.

Die Kadenz am Ende des ersten Halbsatzes des Refrain-Themas aus dem Finalsatz von Mozarts Klaviersonate D-Dur KV 576 (T. 8) verwendet im Zuge einer förmlichen Ausweichung in die Tonart der Quinte erwartungsgemäß deren Dominante in Form eines Dominantseptakkordes.³³ Real betrachtet ist der Klang allerdings unvollständig: Die Terz fehlt. Dennoch *erklingt* ein Dominantseptakkord, ungeachtet dessen, dass er nicht *dasteht*.

Dass Mozarts Instanzierung gelingt, widerspricht der Vorstellung, bei (tonaler) Musik habe man es mit statischen, gewissermaßen ontischen ›Bausteinen‹ gleichbleibender Substanz zu tun. Die ›Konstellation‹ Dominantseptakkord, insofern sie ein Feld möglicher und klassifizierbarer satztechnischer und kontextueller Ereignisse bündelt, wird hier als ein satztechnisches Modell begreifbar. (Nicht die Auffassung, die Terz als Leitton sei ein unverzichtbarer Bestandteil der Dominante, ist trivial, sondern diejenige, funktionale Klanglichkeit und akustische hätten identisch zu sein.³⁴)

Zwei Dinge konvergieren: Zum einen ist Mozarts Klangbildung dem ›vollständigen‹ Akkord ähnlich. Zum anderen ist sie in einen Kontext eingebunden, der sie als Dominantseptakkord verständlich werden lässt. (Dazu gehört beispielsweise, dass auch dem realen Trio-Satz klassischer Klaviersonaten ein vierstimmiger Struktursatz in Art des Generalbasses zugrunde liegt.) Beides gewährt der Klangbildung Mozarts diejenige »Anschlussfähigkeit« (Niklas Luhmann), die es braucht, um auf der Ebene der psychischen Systeme ›Musiklernen‹ zu ermöglichen und auf derjenigen sozialer Systeme eine historische Entwicklung³⁵ in Gang zu setzen. Auch beim ›Musiklernen‹ kommt es nicht schlicht zur Deckung unserer Wahrnehmung mit einem vorausgehenden ›inneren Vorstellungsbild‹, hier: von *dem* Dominantseptakkord. Angesichts der Singularität der Kontexte haben wir gar keine Gelegenheit, ein solches Vorstellungsbild³⁶ zu entwickeln.

30 Vgl. Aerts 2007, Kaiser 2007 u. Schwab-Felisch 2007.

31 Vgl. Holtmeier 2008.

32 Vgl. Polth 2001b.

33 Das Beispiel kann im Rahmen der NMA-Online aufgerufen werden unter: http://dme.mozarteum.at/DME/nma/nmapub_srch.php?l=1

34 Vgl. Rohringer 2010.

35 Vgl. Rohringer 2009.

36 Vgl. hierzu auch die Kritik Wittgensteins am sogenannten Mentalismus und der frühen Gestaltpsychologie: »[...] er [Wittgenstein] will einfach sagen, daß sich unsere unmittelbare Wahrnehmung nicht nur auf eine bloße Gestalt – ein umgrenztes Etwas – bezieht, sondern auch seine Bedeutung oder zumindest einen Teil seiner Bedeutung umfaßt.« (Schulte 1987, 88)

So gilt einerseits: Aufgrund des Umstands, dass Tonalität ein funktionales System ist³⁷, d. h. ein System, bei dem es einzig um die Relationen geht, in die die Einzelereignisse gebracht sind, kann der Dominantseptakkord nicht als *der* Dominantseptakkord ›gelernt‹ werden. Wahrgenommen und ›gelernt‹ werden nur Dominantseptakkorde in individuellen Zusammenhängen. Dabei werden Dominantseptakkorde nicht als Abstraktion der uns bekannten Dominantseptakkorde unter *Hinzufügung* irgend eines *Surplus* gehört, das sie zu den jeweiligen Dominantseptakkorden des jeweiligen Stücks macht, sondern immer nur jenen *einen* konkreten Dominantseptakkord im Zusammenhang des *einen* konkreten Stückes, der *einen* konkreten Stelle etc. –

Andererseits aber gilt ebenso: Selbstverständlich gleichen sich musikalische Zusammenhänge – sowohl hinsichtlich der Instanzierungen der Modelle als auch der jeweiligen Relationalität im ästhetischen Objekt. Gerade in tonaler Musik sind musikalische Zusammenhänge in hohem Grade auch standardisiert und konventionalisiert, sind einander ähnlich. Insofern kann es – entgegen Vogt – nicht darum gehen, den Begriff der Identifizierung beim Musikverstehen bzw. Musikkernen grundsätzlich zurückzuweisen, sondern lediglich dessen nicht hinreichend komplexen Gebrauch. Jede kompositorische Lösung sieht sich vor die Aufgabe gestellt, die Implikationen der Einzelereignisse, denen ein Feld möglicher, mehr oder weniger weitreichender Funktionszusammenhänge durch ihren Gebrauch eingeschrieben ist, *auf* ein neues ›Ganzes‹³⁸ *hin* zu aktualisieren.³⁹

Insofern selbst das einfachste Beispiel singulär ist (z. B. ein solches, durch das ›der Dominantseptakkord‹ gelernt werden soll), sind auch in Gruhns Konzept der »Audiation«⁴⁰ nur Singularitäten Gegenstand des Lernprozesses. Somit wird von vornherein anders ›audiert‹ als die theoretischen Ausführungen Gruhns vermuten lassen, und jenes Problem, von dem Vogt spricht, stellt sich anders dar:

Der Sinn der musikalischen ›Vokabeln‹, die es nach Gruhn zuerst zu lernen gilt [41] ist aber kein kommunikativ-pragmatischer [...], sondern in jedem erdenklichen Fall ein ästhetischer. [...] Vermutlich würde Gruhn vorbringen, die analytische Herauslösung von Elementen wie ›Trugschluss‹ oder ›Periode‹ sei ein Propädeutikum der eigentlichen ästhetischen Erfahrung. Aber von dieser Erfahrung ist nirgendwo die Rede und es wird auch kein Übergang vom ›Einschleifen‹ der Repräsentationen zur ästhetischen Erfahrung angedeutet – vermutlich gibt es auch gar keinen.⁴²

37 Ob Funktionalität ein Sachverhalt aller musikalischen (und ästhetischen) Systeme ist, kann hier dahingestellt bleiben.

38 Der Begriff des ›Ganzes‹ bezieht sich hier generell auf ästhetische Objekte mit endlicher Ausdehnung und ist nicht der historisch nur begrenzt gültigen Idee des geschlossenen Kunstwerkes verpflichtet.

39 Dies veranschaulicht beispielsweise der sogenannte Tristan-Akkord. Die ihm eingeschriebene Klangwirkung ist die einer II. Stufe in Moll. Sein Gebrauch bei Wagner aber der einer II. Stufe in der tritonius-entfernten Tonart. Seine besondere Wirkung beruht aus der Dialektik zwischen der ›Abstoßung‹ (vgl. Holtmeier 2002) des Klangs von seinem neuen Kontext einerseits – gemessen an seiner herkömmlichen Verwendung – und der Aktualisierung als Klangvertreter in einem subdominanten Tonfeld (vgl. Polth 2006, 173).

40 Nach Edwin E. Gordon's »Music Learning Theory«. Vgl. Gordon 1980 u. 1989.

41 Vgl. Gruhn 1999, 70.

42 Vogt 2004, 62.

Die vorausgehende Argumentation hat deutlich gemacht, dass es jenen »Übergang«, den Vogt vermisst, tatsächlich nicht gibt (und nicht, weil Gruhn ihn in seinem Konzept übersehen habe oder in diesem nicht berücksichtigen könne). Folglich gibt es auch kein separates »Propädeutikum«. Das stellt ein nicht unerhebliches Problem für jede Art musiktheoretischer Lehre da, die in reflektierter Verkürzung der Kontexte immer nur einem partiellen Begriff des ›Ganzen‹ folgen kann. Eben dieser Aporie aber gilt es sich zu stellen, und hier nun weist Vogts Text eine signifikante Schwäche auf. Denn der Schlusssatz der zitierten Textpassage, in dem das ästhetische Objekt als ein »Singulare Tantum« bezeichnet wird, weicht dem hier skizzierten Problem dadurch aus, dass er Zuflucht zur »Einzigartigkeit in der ästhetischen Erfahrung« nimmt. Damit ist zwar alles gesagt, aber nichts geklärt. Der Begriff »ästhetische Erfahrung« fungiert als Black Box, wodurch unsichtbar bleibt, was infolge der Dialektik von partieller Autonomie (der Einzelereignisse) und partieller Ganzheit (dem jeweilig segmentierten Funktionszusammenhang) an Schwierigkeiten aufgeworfen wird. So schreibt Vogt nur:

Nun wird niemand leugnen, dass ›Kategorisieren‹, ›Verdichten‹, ›Festigen‹ und ›Üben‹ sinnvolle Prozesse sind, die vermutlich zum Lernen dazugehören.⁴³

Anhand des »vermutlich« wird das Desiderat der Überlegungen explizit. Nur als Einräumung vorn angestellt, geht Vogt schnell zu dem ihm wichtigen Punkt über, der sich einer gängigen Rezeption Neuer Musik zu verdanken scheint, und setzt fort:

Sofern es dabei aber überhaupt um das Erlernen von etwas Neuem geht, so ist dieses Neue jedenfalls nichts Neuartiges, sondern lediglich eine Vertiefung dessen, was zuvor bereits ›eingeschleift‹ wurde. Das ›Unerhörte‹ ist in diesem Lernmodell nicht vorgesehen. Man kann auch sagen: Gruhns Begriff des musikalischen Lernens verfehlt den ästhetischen Erfahrungsmodus, weil zu diesem gerade gehört, dass die existierenden Wahrnehmungscodes irritiert und in Frage gestellt werden. Musik als ästhetisches Objekt ist nicht vorweg repräsentierbar, und dies gilt nicht nur für musikalische Kunstwerke. [...] Ästhetische Objekte fügen sich in kein Schema; sie sind nicht decodierbar und passen in keinen Schaltplan, weil sie nicht der Fall einer Regel sind und kein Exemplar einer Gattung. Mit anderen Worten: Ein Musikwerk als ästhetisches Objekt ist ein Singulare Tantum, dem man in seiner Einzigartigkeit in der ästhetischen Erfahrung begegnen muss.⁴⁴

Dass durch das »Unerhörte [...] die existierenden Wahrnehmungscodes irritiert und in Frage gestellt werden«, ist eine fraglos zustimmungsfähige Einschätzung. Doch ist das Unerhörte nicht schlicht das ›Neuartige‹, sondern dasjenige ›Neuartige‹, das ästhetisch gelingt (und als bedeutsam⁴⁵ erfahren wird). Ästhetisch gelungen, so wie es im Begriff vom ›Unerhörten‹ mitschwingt, ist das ›Neuartige‹ aber nur dann, wenn auch ein ›neuartiger‹ musikalischer Zusammenhang entsteht, d. h., wenn nicht nur eine bekannte ›Regel‹ durchbrochen, sondern eine neue ›Regel‹ verständlich wird. Indem wir dem Unerhörten

43 Ebd., 60.

44 Ebd.

45 ›Bedeutsam‹ im Sinne einer als relevant erfahrenen Sichtweise.

bescheinigen, dass es ›funktioniert‹, unterstellen wir diese Regel – selbst dann, wenn wir auf der Ebene des musiktheoretischen Beschreibungssystem nur Limitationen feststellen können: Wir sind dann nur (noch) nicht in der Lage, die neue Regel (gegebenenfalls mit Hilfe eines neuen musiktheoretischen Beschreibungssystems) explizit zu machen. Reflektierte Musiktheorie wird daher niemals die Limitationen ihrer Beschreibungen und Beschreibungssysteme zum Gütekriterium einer Musik erklären, sondern danach trachten, die neue Regel zu finden.⁴⁶

Natürlich bedarf es zu diesem Verständnis eines veränderten Regelbegriffes: Ästhetische Objekte sind fraglos Fall einer Regel und zwar der, die sie sich selbst geben. Das wiederum spricht nicht dagegen, dass es sich um Exemplare einer Gattung handelt: Niemand wird ernsthaft bezweifeln, dass Beethovens *Eroica* ein Singulare Tantum und ein Exemplar einer Gattung, nämlich der Symphonie ist. Dass die *Eroica* zugleich Folge einer Regel ist, heißt, dass sie die Einrichtung der ›Medien‹ ›Klang‹ und ›Zeit‹ (im Sinne von Fritz Heider und Niklas Luhmann) einen spezifischen funktionalen Zusammenhang ausprägen, der nicht beliebig ist.

Eine Akzentuierung der Zugehörigkeit des ›Unerhörten‹ zum ästhetischen Erfahrungsmodus läuft Gefahr aus dem Blick zu verlieren, dass ästhetische Gelungenheit überhaupt nicht auf das ›Neuartige‹ angewiesen ist: Weder liegt die ästhetische Qualität des ersten Themas aus dem Kopfsatz von Beethovens Klaviersonate op. 14,2 darin begründet, dass es den Typus ›Satz‹ idealtypisch auszuführen, noch überzeugt der Beginn des Andante cantabile aus Mozarts Klaviersonate KV 330 ästhetisch deswegen, weil er eine Abweichung hiervon darstellt.⁴⁷ Vielmehr ist in beiden Fällen der konkrete musikalische Funktionszusammenhang entscheidend, das Verhältnis zu irgendeiner Norm hingegen nachrangig.

So bleibt das Bild von Musiktheorie, das Gruhn im Zusammenhang seiner Lerntheorie entwirft, sein unzureichender Begriff von musikalischem Zusammenhang und ein ›Baukastensystem‹, das von (musikalischer) Funktionalität nichts weiß, letztlich ohne Korrektur in Vogts Text. Hinterfragt wird Gruhns Lehrtheorie, nicht sein Bild von Musiktheorie. Dabei ist das besondere Kuriosum von Vogts Text, dass dieses Bild nur durch die Rezeption eines Autors des eigenen Faches gewonnen bzw. bestätigt wird, nicht durch die Auseinandersetzung mit Autoren desjenigen Faches, das hier verhandelt wird. Dabei hätte es keines allzu großen Aufwandes bedurft, um festzustellen, dass zumindest in hochschulischer Musiktheorie heutzutage mehrheitlich nicht anders verfahren, als es Vogt für die zeitgenössische Fremdsprachendidaktik feststellt:

Auch in der Fremdsprachendidaktik werden im Übrigen schon lange keine isolierten Vokabeln und auch keine isolierten ›Patterns‹ mehr selbstzweckhaft ›eingeschliffen‹,

46 Eine Regel finden wiederum heißt nicht sagen, *warum* Musik als schön und bedeutsam wahrgenommen wird. Die Regel finden bedeutet, dem bereits vorausgesetzten positiven ästhetischen Urteil einen strukturellen »Index« zuzuordnen (Charles S. Pierce). Insofern objektiviert musikalische Analyse keineswegs ästhetische Urteile.

47 Die Wahl der Beispiele erklärt sich durch das übernächste Zitat und die sich daran anschließende Diskussion.

sondern Ausgangspunkt ist der kommunikativ-pragmatische Verwendungskontext, in den z. B. eine Phrase eingebettet ist.⁴⁸

Noch mehr aber ist zu bedauern, dass Vogt selbst, im Autorenduo mit Christian Rolle, an anderer Stelle ein Exempel genau jener an simplifizierenden Schemata orientierten Musiktheorie gibt, die er kritisiert. Da wird – als Beispiel einer »wünschenswerten Explikationskunst« – behauptet, dass das

Thema des 2. Satzes von Mozarts Klaviersonate C-Dur (KV 330) als Periode konzipiert ist, während demgegenüber das Thema des 1. Satzes von Beethovens Klaviersonate G-Dur (op. 14,2) die Gestalt eines Satzes hat.⁴⁹

Eigentlich geht es Vogt und Rolle um ästhetische Zeigehandlungen. Diesen wird die Formanalyse (als Form des ›Sagens‹ bzw. als bloße Demonstration musiktheoretischer Sachverhalte) gegenübergestellt. Die leichte Herablassung, die in der Formulierung von der »wünschenswerten Explikationskunst« mitschwingt, fällt allerdings auf das Autorenpaar zurück, denn ob ihre formanalytischen Ausführungen tatsächlich als Beispiel einer »wünschenswerten Explikationskunst« dienen können, ist durchaus fraglich.

Vogts und Rolles Unterscheidung von ›Satz‹ und ›Periode‹ liegen offenbar⁵⁰ die formanalytischen Kategorien von Erwin Ratz⁵¹ in der Nachfolge Arnold Schönbergs zugrunde, wie sie in der deutschsprachigen systematischen Formenlehre lange Zeit fast ausschließlich gültig waren. Mit Blick auf diese Systematik ist schnell übereinzukommen, dass das Beethoven-Beispiel als Satz bezeichnet werden kann. Jedoch irritiert die Behauptung, das Mozart-Beispiel sei »als Periode konzipiert«: Das gesamte Andante cantabile ist als dreiteilige Großform angelegt. Rahmenteil sowie der als Minore gestaltete Mittelteil bestehen jeweils aus zwei Reprisen. Insofern keine Rundung durch ein thematisches Da capo geschieht, lassen sich beide Formteile als ›zweiteilige Liedform‹ apostrophieren.⁵² Wenn das Autorenduo vom »Thema« spricht, meint es offenbar analog zum Beethoven-Beispiel die eröffnende Taktgruppe, die zugleich die erste Reprise des Rahmenteils bildet. Damit orientiert sich diese Zuordnung nur an der Länge von acht Takten, wird aber ohne Blick auf die übergeordnete Formanlage getroffen.

Nicht nur diese Segmentierung, sondern auch die inhaltliche Behauptung, es handle sich bei der eröffnenden Taktgruppe um eine Periode, ist problematisch. Denn insofern die Takte 5 und 6 die rhythmische Anlage des zweiten Zweiers m.A. fortführen, wird hier ganz im Sinne eines (Entwicklungs-)Satzes nach Ratz verfahren, wo die entwickelnde Fortspinnung in der Regel nahtlos in den Kadenzteil übergeht (T. 6 ff.). Hinzu kommt,

48 Vogt 2004, 62, Anm. 32. Selbst in Ehrenforth 2001 wird ja durch die Formulierung »erkannte erst spät« (48) konzediert, dass es sich mittlerweile anders verhält.

49 Vogt/Rolle 1999, 21.

50 Ein expliziter Hinweis fehlt.

51 Ratz 1951.

52 Die Wiederaufnahme der ersten thematischen Prägung der Minore in den Takten 38 m. A. ff. widerspricht dieser Deutung nicht, insofern es sich hierbei um eine Codetta zur Minore selbst handelt. Hierzu bilden die Takte 61 m. a. ff. eine Analogie am Ende der Gesamtform.

dass der vermeintliche periodische Nachsatz, der mit Takt 5 anzusetzen wäre, keine klare thematische Wiederaufnahme des Vordersatzes auf der I. Stufe aufweist, sondern die am Ende des ersten Vierers halbschlüssig erreichte V. Stufe fortsetzt und als »förmliche Ausweichung« (Heinrich Christoph Koch) tonikalisiert. Es steht zu vermuten, dass es vor allem jener Halbschluss ist, den das Autorenduo als Kriterium der ›Periode‹ erachtet, zumal Ratz weder Mischformen von Periode und Satz⁵³, noch eine Ausprägung des Satzes kennt, dessen Vordersatz mit eigenständiger Schlusswendung endet.⁵⁴

Man würde die hier geäußerte Kritik missverstehen, sähe man in ihr primär den Versuch, fachfremden Kollegen fachsystematische Lücken nachzuweisen. Es wäre auch unangemessen, diesen Fall dafür anzuführen, dass selbst bei einem vermeintlich so elementaren Sachverhalt, wie der Unterscheidung zwischen Satz und Periode, ein Diskurs über unterschiedliche Zuordnungen erfolgen könne. Ein solcher Diskurs kann zweifelsohne geführt werden, nur zeigt er weniger die Multiperspektivität der Welt als schlicht, dass Vogt und Rolle Begriffe der Formanalyse unterbestimmt verwenden. Achttaktigkeit und mittiger Halbschluss erscheinen ihnen offenbar ausreichend, um von Thema und Periode zu sprechen. Der von Vogt angemahnte »Verwendungskontext« geht in die getroffene Zuordnung nicht ein.

So nährt diese »Explikationskunst« den Verdacht, dass die musiktheoretischen Implikationen der Gruhnschen Lerntheorie auch bei deren Kritikern ohne Alternative sind, und es muss nicht verwundern, dass in der Konsequenz dieser Leerstelle Vogts Nachfolger die Gruhnschen Implikationen zu Kennzeichen jedweder Musiktheorie erklären – noch einmal Christopher Wallbaum, hier in der Besprechung einer Unterrichtsstunde:

In der Kernarbeitsphase geht es dann um das Lernen der Begriffe Homophonie und Polyphonie. Dabei werden allein die musiktheoretisch-analytischen Begriffsmerkmale ›gleichzeitig‹ und ›nacheinander einsetzend‹ sowie ›Stimmkreuzung‹ thematisiert. Wahrnehmungen und Deutungen der gehörten Klänge sind nicht gefragt. Die Musikstücke erscheinen hier nicht in ästhetischer Praxis, sondern zur Veranschaulichung von Musiktheorie, also in einer theoretischen, begrifflich identifizierenden Praxis.⁵⁵

Hier wird der Begriff ›Wahrnehmung‹ offenkundig für die ›Wahrnehmung‹ eines Bestimmten reserviert, wobei offen bleibt, was dieses Bestimmte ist. Dass Klänge ›wahrgenommen‹ und ›gedeutet‹ werden, wenn die Rede davon ist, dass Stimmen ›gleichzeitig‹ oder ›nacheinander‹ einsetzen, wird bestritten. Schlussendlich sind alle Bereiche des Musiklernens einer Reformulierung unterzogen worden, wie sie Vogt »für eine Diskussion des Musik-Lernens im Horizont von Musikerziehung und musikalischer Bildung« für erforderlich hält – mit Ausnahme der Musiktheorie: Sie dient als Negativfolie, vor

53 Caplin spricht von »Hybrid 1« (1998, 59).

54 Für die Beschreibung des ersten Vierers als periodischer Vordersatz ließe sich anführen, dass der zweite Vierer dynamisch und in der satztechnischen Einrichtung in Kontrast zum ersten Zweier steht. Aus rhythmischer Perspektive lässt sich der zweite Zweier jedoch ebenso überzeugend als Variante des ersten Zweiers auffassen, was als typische Abfolge im Vordersatz eines Satzes anzusehen wäre.

55 Wallbaum 2010, 95.

deren Hintergrund sich die Errungenschaften moderner Pädagogik, die durch Begriffe wie Emanzipation, Freiheit, Antidogmatismus, Subjektbezug und (ästhetische) Erfahrung geprägt sind, positiv abheben.

Einen Hinweis, weshalb die mangelnde Differenzierung nicht als störend empfunden wird, und damit auch auf das ›Bestimmte‹, das bei Wallbaum nicht explizit wird, gibt indirekt der Schlussabsatz des zitierten Textauszuges aus Vogts Rezensionssessay:

Damit sind die entscheidenden Weichen bereits gestellt. Das identifizierende ›Etwas als etwas‹ kennt kein ›Woraufhin‹ der Intentionalität, die das Erkennen in eine Suchbewegung verwandelte, sondern das Verstehen bleibt im geschlossenen Kreis eines Sinnes, der in ›der Musik‹ bereits vorhanden ist.⁵⁶

Interessant ist der Zusatz vom »geschlossenen Kreis eines Sinnes, der in ›der Musik‹ bereits vorhanden ist«. Was Vogt an Gruhns Lerntheorie stört, ist demnach nicht nur ihre Diskursunzugänglichkeit, sondern auch ihr Fokus auf eine bestimmte musikalische ›Sinnhaftigkeit‹, über die sich Gruhn in der Einleitung des von Vogt rezensierten Buches wie folgt äußert:

Lernen wir von der Theorie der Tonleitern und Notenzeichen aus oder von der Vorstellung von Melodien und Rhythmen her? Wie oft hört man die kokettierende Bemerkung: ›Ja, ich höre das gerne – aber ich verstehe nichts von Musik.‹ Aber wer versteht mehr von Musik, derjenige, der etwas über die Sonatenform oder die Stilmerkmale der Romantik weiß, der viele verschiedene Interpreten und ihre Besonderheiten kennt, der in der Partitur mitliest und die Notennamen benennen kann, oder derjenige, der eine Melodie hört und weiterführen kann, ihren Takt und ihre Tonart erkennt, sie auch auf ein Instrument übertragen kann, sie sogar in verschiedenen Tonarten und in verschiedenen metrischen Gestalten spielen kann, der hörend spürt, wo der Grundton ist und ob die Melodie moduliert oder nicht, der Dur und Moll nicht als Skalen mit einer bestimmten Anordnung von Ganz- und Halbtönen weiß, sondern unterschiedliche Klangqualitäten hört?⁵⁷

Der Versuch Gruhns, dasjenige, was er späterhin ›formale Repräsentanzen‹ nennt, gegen ein begriffliches Wissen über Musik auszuspielen, wäre eine eigene Erörterung wert. Angeführt sei die Textstelle nur, um zu verdeutlichen, dass es Gruhn offenbar primär um das Verständnis desjenigen geht, was oben unter dem Begriff Funktionalität firmiert, auch, wenn sein Begriff davon – wie gezeigt – als ungenügend angesehen werden muss.

So steht zu vermuten, dass die Provokation, die von Gruhn für Vogt ausgeht, nicht zuletzt darin liegt, dass der ›Sinn‹ nicht auf der Ebene ›gehaltlicher Zuordnungen‹ zum klanglichen Geschehen gesucht (wenn auch nicht ausgeschlossen) wird. Zur Erinnerung:

Wenn ein akustisches Ereignis als Dominantseptakkord wahrgenommen wird, so ist dieses Ereignis nach Gruhn verstanden als das, was es tatsächlich der Sache nach ist.⁵⁸

56 Vogt 2004, 54.

57 Gruhn 1998, 10f.

58 Vogt 2004, 54.

Dieses ›Skandalon‹ bliebe demnach auch dann erhalten, wenn ferner nicht davon ausgegangen werden müsste, dass das Hören eines »akustisches Ereignis als Dominantseptakkord« nicht ein ›Identifizieren‹, sondern das Auffassen eines singulären funktionalen Zusammenhangs wäre, das seinen Ausgang gleichwohl vom Erkennen einer partiellen Identität nehmen kann. Denn hier wie da bliebe das »Verstehen« für Vogt wohl im »geschlossenen Kreis eines Sinnes, der in ›der Musik‹ bereits vorhanden ist«. Und auch dann, wenn wir diese Aussage reformulierten und konstruktivistisch davon ausgingen, dass beim Wahrnehmen der singulären Dominantseptakkorde nicht abbildend sondern konstruierend und damit individuell verfahren würde – es würde wohl nichts helfen, denn auch ein hinsichtlich der Funktionalität deutend verfahren der Hörer, würde nicht dort deutend verfahren, wo es für Vogt relevant wird, nämlich bei der »ästhetische[n] Wahrnehmung des Ausdrucks der Musik«, von der Rolle spricht.

Hier liegt denn auch die tiefere Ursache dafür, weshalb der Gruhnsche Begriff der Audiation von Vogt zurückgewiesen werden kann, ohne dass an seine Stelle eine alternative Konzeption treten müsste. Bei Vogt setzt der Wunsch zum Diskurs⁵⁹ immer schon voraus, was Gruhn mit seinem Ansatz erst ermöglichen möchte: die Wahrnehmung eines musikalischen Zusammenhangs.

III. »Sich bestimmen lassen« – der ›unbekannte‹ Seel

Der Philosoph Martin Seel, kein Unbekannter für insbesondere diejenigen in der Musikpädagogik, die den Begriff der ästhetischen Erfahrung in den vergangenen Jahren versucht haben stark zu machen⁶⁰, ist bereits vor annähernd zehn Jahren mit der Direktive »Sich bestimmen lassen« für einen »revidierte[n] Begriff der Selbstbestimmung« eingetreten. Seel gibt zunächst eine Bestandsaufnahme:

Die Philosophie spricht viel über das Tun, aber wenig über das Lassen. Natürlich spielt die Polarität von Tun und Unterlassen sowie die Tugend der Gelassenheit in ihrer Geschichte eine wichtige Rolle. Dennoch wurde die Eigenart des Menschen vorwiegend aus seiner Befähigung zur tätigen Erkundung und Gestaltung seiner Lebensverhältnisse verstanden – einer aktiven Steuerung, die im Gegensatz zu einem instinktiven oder affektiven Getriebensein steht. Darüber ist häufig das Element der Passivität in Vergessenheit geraten, das aller unserer Aktivität *innewohnt*. Zu wenig wird jenes Bestimmensein bedacht, das sich *im Herzen* des menschlichen Bestimmendseins vollzieht. Die Einheit von Tun und Lassen wird häufig gerade dort übersehen, wo es – in der Theorie nicht weniger als in der Praxis – am meisten auf sie ankommt: dort nämlich, wo es um menschliche *Selbstbestimmung* geht.⁶¹

Angesichts der Fragen: »Wie ist es möglich, sich auf der Strecke des eigenen Lebens aus eigener Kraft zu orientieren, wo doch innen und außen überall unbeherrschte und

59 Der Zusammenhang didaktischer und ästhetischer Positionen in der Musikpädagogik (und Musiktheorie) ist nach Meinung des Autor ein Forschungsdesiderat.

60 Vgl. insbesondere Rolle 1999.

61 Seel 2002, 279. (Eine vorbereitende Veröffentlichung ist Seel 1998.)

vielleicht unbeherrschbare, unbestimmte und vielleicht unbestimmbare Kräfte am Werk sind? [und] Wie kann Selbstbestimmung unter diesen Bedingungen mehr sein als ein unerreichbares Ideal?«⁶², sieht Seel die Aufgabe einer praktischen Philosophie, die sie sich »[m]it etwas Unerreichbarem [...] in dieser Sache nicht zufriedengeben« dürfe, darin, »die Möglichkeit von Selbstbestimmung so zu denken, dass sie als eine *mögliche Wirklichkeit* unseres Lebens verständlich wird.«⁶³

Dieses Zusammendenken führt bei Seel zu der prägnanten Schlussfolgerung: »Selbstbestimmung, recht verstanden, ist das Vermögen, *sich bestimmen zu lassen*.«⁶⁴ Seel erläutert:

Generell verstehe ich unter »Bestimmen« die Fähigkeit der *erkennenden Festlegung* darauf, wie etwas ist oder wie etwas sein soll. Der Ausdruck »Festlegung« meint dabei eine Handlung, in der eine Position gewonnen wird, die ihre Kontur gegenüber möglichen anderen Positionen erhält: gegenüber anderen inhaltlichen Festlegungen wie gegenüber den zustimmenden oder abweichenden Meinungen der anderen. Nur in diesem doppelten Spielraum ist eine eigene Festlegung und damit überhaupt eine Festlegung möglich.⁶⁵

Eben weil »so etwas wie letzte Gründe gerade nicht zur Verfügung«⁶⁶ stünden, so Seel,

kann man sich klarmachen, dass sich praktische Überlegungen und Festlegungen notwendigerweise inmitten einer historisch entfalteteten und sozial geteilten Welt vollziehen. Sie vollziehen sich unter Aufnahme von Gegebenheiten und Gelegenheiten, die nicht alle auf einmal zur Disposition des eigenen Bestimmens stehen.⁶⁷

In diesem Zusammenhang unterscheidet Seel drei Dimensionen, durch die sich der,

[w]er überhaupt etwas bestimmen will, sei es in theoretischer oder praktischer Absicht, [...] in mehrfacher Hinsicht bestimmen lassen [muss]: durch die Materie, durch das Medium und durch das Motiv seiner Bestimmung. Jede erkennende Festlegung muss auf das eingehen, was jeweils *Gegenstand* ihrer Erkundung ist. Dabei ist sie an den Zugang intersubjektiver *Medien* gebunden, die auch demjenigen Hinsichten der Artikulation seiner selbst und der Welt vorgeben, der dabei ist, eine eigene Sicht der Dinge zu entwickeln. Und schließlich ist jede theoretische oder praktische Bemühung um Erkenntnis von *Motiven* geleitet, durch die geklärt oder wenigstens vorgeklärt ist, was im jeweiligen Bereich überhaupt als ein *relevantes* Wissen und Wollen zählt.⁶⁸

Seels Ausführungen helfen zu verdeutlichen, woran es in den vorangegangenen Beispielen sämtlich mangelt, nämlich schlicht am Blick für die »*mögliche Wirklichkeit* unseres

62 Ebd.

63 Ebd.

64 Ebd., 285.

65 Ebd., 286 f.

66 Ebd., 287

67 Ebd.

68 Ebd., 287 f.

Lebens«. In Beispiel 1 wird beiseitegeschoben, inwieweit jedwede Analyse durch musiktheoretische Ansätze kategorial geformt ist. In Beispiel 2 braucht es keine ästhetischen Objekte als Erfahrungsobjekte, sondern nur die eigene Welt. In Beispiel 3 wird die (historisch-)kontextuale Eingebundenheit jedweder ›Techniken‹ geleugnet. In Beispiel 4 bleibt unerkannt, dass ›Ausdruck‹ schon immer jenseits des psychischen Systems und damit ein Sprachspiel des sozialen Systems ist. In Beispiel 5 schließlich wird eine Lerntheorie, die zuvörderst die von ihr so bezeichneten ›formalen Repräsentanzen‹ im Blick hat, zurückgewiesen, ohne dass die damit verbundenen musiktheoretischen Implikationen einer Korrektur unterzogen würden – wahrscheinlich, weil die edukative Intention auf einen Diskurs jenseits dessen setzt, um das es dem kritisierten Ansatz zu tun ist: die Auffassung eines musikalischen Zusammenhangs.⁶⁹

Resümierend darf festgestellt werden, dass in keinem der Beispiele Strategien bereitgestellt werden, wie »unter Bedingungen weitreichender Heteronomie«⁷⁰ Selbstbestimmung, gerade auch in ästhetischen Zusammenhängen, gelingen könnte. Unerfüllte Präsuppositionen, insbesondere da, wo sie den Charakter epistemologischer Unsinnigkeiten annehmen, sind nicht Folge sprachlicher Nachlässigkeit, sondern Ausdruck eines fehlgeleiteten Begriffs von Selbstbestimmung.

An den hier über Musiktheorie kolportierten Bildern wird eine Problematik des musikpädagogischen Diskurses sichtbar, die kaum minder tief reicht als die in ihm gegeißelte Fragwürdigkeit der vermeintlichen musiktheoretischen Inhalte und Verfahren. Eben deswegen ist es kein erfolgversprechender Weg, dem beständig repetierten Negativbild der Musiktheorie mit Hinweisen auf die zwischenzeitlich eingetretene tatsächliche oder angebliche Wandlung des Faches entgegenzuwirken. Ebenso wenig ist es damit getan, sich »neu zu erfinden«⁷¹, – insbesondere dann nicht, wenn dies nur bedeutet, sich problematische Präsuppositionen zu eigen zu machen.

Es wird vielmehr darum gehen müssen, in der Musiktheorie ein Konzept von Selbstbestimmung zu verfolgen, das sich von dem hier kritisierten abgrenzt, indem es reflektiert dafür eintritt, sich als Fach und im edukativen Tun von den Heteronomien der Welt *bestimmen zu lassen*.

Literatur

- Aerts, Hans (2007), »Modell« und »Topos« in der deutschsprachigen Musiktheorie seit Riemann, *ZGMTH* 4/1–2, 143–158.
- Bäßler, Hans (1999), »Analyse? Überlegungen zu einem nicht ganz unproblematischen Aspekt im Musikunterricht«, *Musik & Bildung* 31/4, 2–5.

69 Um Missverständnissen vorzubeugen: Die hier kritisierten edukativen Strategien sind sowohl in Musiktheorie wie Musikpädagogik anzutreffen. Die Auswahl der Beispiele beansprucht keine Repräsentativität.

70 Seel 2002, 279.

71 Vgl. z. B. den Beitrag von Norbert Schläbitz in dieser Ausgabe.

- Caplin, William E. (1998), *Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*, Oxford und New York: Oxford University Press.
- Davidson, Donald (1978), »What Metaphors Mean«, *Critical Inquiry* 5/1, 31–47.
- Ehrenforth, Kark Heinrich (2001) »Lebenswelt – das ›wirklich Erste«. Musikerziehung zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept«, in: *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*, hg. von dems., Würzburg: Königshausen, 33– 58.
- (1993) »Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik«, *Musik und Bildung* 25/6, 14–19.
- Eybl, Martin (2005), »Tonale Musik als vernetztes Stückwerk. Ein Merkmalkatalog der harmonischen Tonalität«, in: *Zwischen Komposition und Hermeneutik. Festschrift für Hartmut Fladt*, hg. von Ariane Jeßulat, Andreas Ickstadt u. Martin Ullrich, Würzburg: Königshausen, 54–66.
- Franke, Konstanze (2010), »Gedanken zu einer anderen Modulationslehre«, *ZGMTH* 7/1, 71–84.
- Gjerdingen, Robert O. (1986), »The Formation and Deformation of Classic/Romantic Phrase Schemata: A Theoretical Model an Historical Study«, *Music Theory Spectrum* 8, 25–43.
- (1988), *A Classic Turn of Phrase: Music and the Psychology of Convention*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- (2007), *Music in the Galant Style*, Oxford: Oxford University Press.
- Goodman, Nelson (1976), *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*, Second Edition, Indianapolis: Hackett.
- Gordon, Edwin E. (1980): *Learning Sequences in Music*, Chicago: GIA Publ. Inc.
- (1989): *Advanced Measures of Music Audiation*, Chicago: GIA Publ. Inc.
- Gruhn, Wilfried (1998), *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim u. a.: Olms.
- (1999), »Wie denkt, hört und lernt der ›ungeschulte Kopf?«, *Diskussion Musikpädagogik* 2, 60–74.
- Haas, Bernhard (2003) »Über die Analyse von Musik des 17. bis frühen 19. Jahrhunderts«, in: Haas, Bruno (2003), *Die freie Kunst: Beiträge zu Hegels Wissenschaft der Logik, der Kunst und des Religiösen* (= Philosophische Schriften 51), Berlin: Duncker & Humboldt, 256–71.
- (2004), *Die neue Tonalität von Schubert bis Webern. Hören und Analysieren nach Albert Simon*, Wilhelmshaven: Florian Noetzel.
- Holtmeier, Ludwig (2002), »Der Tristanakkord und die ›Neue Funktionstheorie«, *Musiktheorie* 17/4, 361–365.
- (2008), »Zum Tonalitätsbegriff der Oktavregel«, in: *Systeme der Musiktheorie*, hg. von Clemens Kühn, Dresden: Sandstein, 7–19.
- Husserl, Edmund (1968), *Logische Untersuchungen* 2/1, Tübingen: Niemeyer.

- Jank, Werner (Hg.) (2009), *Musikdidaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen: Berlin.
- Kaiser, Ulrich (2007), »Was ist ein musikalisches Modell?«, *ZGMTH* 4/3, 275–289.
- Polth, Michael (2001a), »Nicht System – nicht Resultat. Zur Bestimmung von harmonischer Tonalität«, *Musik & Ästhetik* 18, 12–36.
- (2001b), »Ist die Funktionstheorie eine Theorie der Funktionalität?«, *Musiktheorie* 16/4, 319–324.
- (2006), »Tonalität der Tonfelder. Anmerkungen zu Bernhard Haas, »Die neue Tonalität von Schubert bis Webern. Hören und Analysieren nach Albert Simon«, Wilhelmshaven: Noetzel 2004«, *ZGMTH* 3/1, 167–178.
- Ratz, Erwin (1951), *Einführung in die musikalische Formenlehre. Über Formprinzipien in den Inventionen J. S. Bachs und ihre Bedeutung für die Kompositionstechnik Beethovens*, Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Rohringer, Stefan (2009), »Tonalität in Franz Schuberts späten Sonatenformen. Überlegungen zum Kopfsatz des Klaviertrios B-Dur D 898«, *ZGMTH* 6/2–3, 273–308. <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/458.aspx>
- (2010), »Ich höre was, was Du nicht siehst. Akustische versus funktionale »Realität«, in: *Musik und ihre Theorien. Clemens Kühn zum 65. Geburtstag*, hg. von Felix Diergarten, Ludwig Holtmeier, John Leigh u. Edith Metzner, 33–51.
- Rolle, Christian (1999), *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 24). Kassel: Bosse.
- (2008), »Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz?«, in: *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 2), hg. von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, München: Allitera, 70–100.
- Schulte, Joachim (1987), *Erlebnis und Ausdruck. Wittgensteins Philosophie der Psychologie*, München: Philosophia.
- Schwab-Felisch, Oliver (2007), »Umriss eines allgemeinen Begriffs des musikalischen Satzmodells«, *ZGMTH* 4/3, 291–304.
- Seel, Martin (1998), »Bestimmen und Bestimmenlassen. Anfänge einer medialen Erkenntnistheorie«, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 46, 351–365.
- (2002), »Sich bestimmen lassen. Ein revidierter Begriff von Selbstbestimmung«, in: *Sich bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 279–298.
- Vogt, Jürgen (2004), »Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns »der Musikverstand«, in: *Lernen und Lehren in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 1), hg. von Martin Pfeffer und Jürgen Vogt, 42–80.
- / Christian Rolle (1999), »Ja, mach' nur einen Plan ...«. Über einige Probleme musikpädagogischer Handlungstheorie«, *Musik und Bildung* 3/31, 16–23.

- Waldenfels, Bernhard (1980), »Abgeschlossene Wesenserkenntnis und offene Erfahrung«, in: *Der Spielraum des Verhaltens*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 79–97.
- Wittgenstein, Ludwig (1984a), *Tractatus logico-philosophicus*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1984b), *Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wallbaum, Christopher (2005), *Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig am 8.1.2004, etwas erweitert, Diskussion Musikpädagogik* 26, 4–17.
- (2008), »Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume«, in: *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 2), hg. von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, München: Allitera, 101–111.
- (2010), »Wenn Musik in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht«, in: *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn Bartholdy« Leipzig – Schriften 3), hg. von dems., Hildesheim u. a.: Olms.