

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Reine Verhandlungssache? Musikbezogene Bedeutungskonstruktion als Interpretation von Musik. Rezension von:
Martina Krause: Bedeutung und Bedeutsamkeit - Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung. Hildesheim: Olms 2008 (= FolkwangStudien 7).

<http://www.zfkm.org/oberhaus-09.pdf>

© Lars Oberhaus, 2009, all rights reserved

Reine Verhandlungssache? Musikbezogene Bedeutungskonstruktion als Interpretation von Musik

Rezension von: Krause, Martina (2008): *Bedeutung und Bedeutsamkeit - Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Hildesheim: Olms (FolkwangStudien 7).



Konstruktivistisches Denken liegt im Trend in einer Zeit, in der verbindliche Wahrheiten fragwürdig geworden sind. Die Suche nach objektiver Gewissheit scheint in der so genannten Postmoderne, in der das Subjekt seine Identität patchworkartig konstruiert, obsolet geworden zu sein. Nach der Soziologie/Sozialpsychologie, der (Pädagogischen) Psychologie und der Empirischen Pädagogik hat die „Konstruktivismus-Welle“ nun auch die Musikpädagogik erreicht“ (Geuen 2008, 37)¹. Hiervon zeugen v.a. drei zwischen 2006 und 2008 erschienene Dissertationen, die sich alle aus unterschiedlichen Perspektiven mit musikpädagogischen Dimensionen konstruktivistischen Denkens auseinandersetzen. Diesem Themenfeld hat auch die Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* eine eigene Ausgabe gewidmet. Während dort auf die Dissertationen von Henning Scharf und Stephan Hametner verwiesen wird, steht eine Auseinandersetzung mit der Arbeit von Martina Krause, die sich der Frage nach der Bedeutung und Bedeutsamkeit von Musik gewidmet hat und sich auf die Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung konzentriert, noch aus.

Martina Krauses Dissertation ist im Rahmen der Folkwang Studienreihe (Olms Verlag) erschienen und steht in der Tradition musikpädagogischen Denkens von Peter W. Schatt und Stefan Orgass, welche die Arbeit auch betreut haben. Deren Beiträge zur kommunikativen und bedeutungstheoretischen Musikdidaktik grundieren die Arbeit von Krause. Sie paraphrasiert aber keineswegs deren Grundgedanken, sondern bündelt v.a. die bedeutungstheoretischen und konstruktivistischen Ansätze von Orgass und arbeitet sie konsequent im Hinblick auf eine Theoriebildung der Interpretation von Musik weiter aus. Gerade gegenüber den theoretisch vorausset-

¹ Vgl. z.B. Berger/Luckmann 1980; Gerstenmaier/Mandl 1994

zungsreichen Texten von Schatt und Orgass ist die Arbeit von Krause gut verständlich und berücksichtigt potenzielle Verständnisschwierigkeiten seitens der LeserInnen. Zahlreiche Zusammenfassungen und Ankündigungen sowie der pluralis auctoris („Wir“) hemmen zwar leicht den Lesefluss, unterstreichen aber das Anliegen, den Verlauf der Arbeit verständlich zu machen.

Die Arbeit von Krause widersteht der hypertrophen Versuchung einer umfassenden Darstellung des Konstruktivismus als inter- und transdisziplinäres Paradigma und stellt die theoretischen Grundgedanken im Hinblick auf den Gang der Argumentation relevant erscheinenden Disziplinen (Erkenntnistheorie, Neurobiologie, Kognitionspsychologie) gebündelt vor. Im Rahmen der Darstellung wird primär auf die verständliche aber allgemeine Einführung von Horst Siebert zurückgegriffen². Krause verzichtet zudem bewusst darauf, Konzepte des pädagogischen Konstruktivismus (z.B. Interaktionistischer Konstruktivismus) aufzugreifen, da diese für die spezifisch musikpädagogische Zielsetzung nicht relevant erscheinen.

Bedeutung und Bedeutsamkeit ist schlüssig aufgebaut und zeichnet sich durch eine äußerst stringente Argumentation aus. Im ersten Kapitel wird z.B. Adornos musikkulturelle (Fehl)interpretation des Jazz konstruktivistisch erklärt und auf musikbezogene Bedeutungen hin ausgelegt. Die Diskrepanz zwischen Interpretation als einem individuell soziokulturellen und normierten Vorgang der Bedeutungszuweisung liefert einen ersten Eindruck von der Komplexität kultureller Bedeutungszuweisungen. Diese durchaus kritischen und provokatorischen Überlegungen werden am Ende im Rahmen der Fragen zur Kulturererschließung durch Bedeutungskonstruktion erneut relevant. Zudem entwickelt Krause die zentrale These von der musikbezogenen Bedeutungskonstruktion als Interpretation von Musik anhand eines kritischen Vergleichs von theoretischen Aspekten verschiedener Autoren, die nicht unmittelbar zum Standard musikpädagogischen Argumentierens gehören (z.B. Umberto Eco, Peter Falin, Michael Hoyer), auch wenn sie von Schatt und Orgass bereits in die musikpädagogische Landschaft eingeführt worden sind.

Die Arbeit lässt sich als systematische Aufarbeitung des musikbezogenen Bedeutungsbegriffs im Rahmen des gemäßigten Konstruktivismus verstehen. Ein damit verbundenes Anliegen ist es, „den althergebrachten Bedeutungsbegriff zu ‚enthermeneutisieren‘ und in ein konstruktivistisches Licht zu rücken“ (Krause 2008a, 20)³. Interpretation und Bedeutung werden dabei als konstruktivistische Schlüsselbegriffe bezeichnet, um „bislang ungeahnte Perspektiven in Bezug auf Musik und Unterricht zu entfalten“ (Krause 2008a, 16). Dabei sollen keine Unterrichtsrezepte vorgestellt, sondern die theoretische Begründung musikbezogener Bedeutungskonstruktion als Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung deutlich werden.

Konstruktivismus als Erkenntnistheorie?! – Einige Anmerkungen

Ob der Konstruktivismus die „Spitze einer langen Entwicklung der Erkenntnistheorie“ (Krause 2008a, 49) markiert, lässt sich durchaus kontrovers diskutieren.

Erstens versteht er sich eher als Paradigma und greift Erkenntnisse anderer wissenschaftlicher Disziplinen, wie z.B. der Neurobiologie, Evolutionsbiologie, Kognitionspsychologie und Systemtheorie auf. In vielen deutschen Veröffentlichungen zur Darstellung konstruktivistischer

² Vgl. Siebert 2005; in der Darstellung fehlt eine Bezugnahme auf die umfassende internationale Literatur zum Thema Konstruktivistische Erkenntnistheorie, v.a. des Sozialen Konstruktivismus. vgl. z.B. Hacking 1999; Searle 1995

Grundbegriffe fällt daher eine terminologische Unschärfe auf, indem fachwissenschaftlich komplexe Begriffe wie z.B. Wahrheit, Erkenntnis, Ontologie, Kommunikation, Intersubjektivität aus diversen Bezugsdisziplinen aufgegriffen und modifiziert werden. Wenn in diesem Zusammenhang z.B. John Dewey als „Vorläufer konstruktivistischen Denkens“ (Reich 2004, 28) bezeichnet wird, handelt es sich nicht mehr nur um ‚Berührungspunkte‘, sondern um eine Verzerrung pragmatischer Grundprämissen⁴. Jene Modifizierung konsistenter philosophischer Theoriebildungen führt letztlich auch zum Vorwurf des Konstruktivismus als „Modephilosophie“ (Schmidt 2008, 1).

Zweitens erscheint aus philosophischer Sicht die konstruktivistische Grundfrage nach subjektiven Konstruktionen im Sinne des Subjekt-Objekt-Dualismus (Empirismus/Rationalismus) nicht als Ende einer Entwicklung, sondern als das zentrale Grundproblem der Erkenntnistheorie schlechthin. Die daran gebundene konstruktivistische Vorstellung, „dass ‚Wahrheit‘ nicht als ontologische, objektiv vorliegende Realität zu fassen sei“ (Krause 2008a, 59), fußt auf einem wackeligen Boden, da erkenntnistheoretische und ontologische Fragestellungen miteinander verknüpft werden⁵. So wird der traditionelle Wahrheitsbegriff als Übereinstimmung mit ontologischer Wirklichkeit umgedeutet und mit subjektiver Erkenntnis gleichgesetzt. Dies führt dazu, dass v.a. in vielen konstruktivistischen Einführungen der Begriff Ontologie tendenziell als negatives Werturteil verwendet wird, um die subjektiv konstruierte Welt aufzuwerten („Bedeutung lässt sich nicht in der Ontologie finden, sondern wird vom Subjekt erzeugt“ (Krause 2008a, 71)).

Musikbezogene Bedeutungs- und Kulturkonstruktion

Martina Krause versteht Bedeutungen grundsätzlich als subjektabhängige Konstrukte. Sie sind viabel, wenn sie dem konstruierenden Subjekt in einer spezifischen Situation gangbare (erfolgreiche) Wege zu Handeln eröffnen. Perturbationen dienen in Form von Störeinflüssen dazu, subjektiv erworbenes Wissen zu erweitern (akkomodieren) oder zu integrieren (assimilieren).

Krause verwendet somit einen weiten, konstruktivistisch grundierten Bedeutungsbegriff, der davon ausgeht, dass „jegliche Form der sinnlichen Wahrnehmung bereits mit Bedeutungszuweisung verbunden ist“ (Krause 2008a, 203) und neben der Entstehung und Reproduktion auch die Rezeption von Musik umfasst. Auf der ersten Ebene der Produktion werden Kompositionen als interpretatorische Auseinandersetzung mit kulturell gewachsenem musikalischem Material dargestellt. Auf der zweiten Ebene der Reproduktion wird Bedeutung in der klanglichen Nachgestaltung konstruiert. Auf der dritten Ebene der Rezeption dient das gehörte Klangresultat als Ausgang für die Bedeutungskonstruktion, die sich „vor allem im Medium Sprache vollziehen, wobei der Wert nonverbaler Rezeption nicht diskreditiert werden soll“ (Krause 2008b, 63)⁶. Auf allen drei gleichwertigen Ebenen gilt das Kriterium intersubjektiv kommunikativen Nachvollzugs, das eine Beliebigkeit von Interpretationen verhindert.

³ Vgl. auch Krause 2008b, 61, Krause 2007, 60 sowie Krause 2008a, 95

⁴ Vgl. Reich 2004

⁵ „Zu sagen nämlich, das Seiende sei nicht oder das Nicht-Seiende sei, ist falsch, dagegen zu sagen, das Seiende sei und das Nichtseiende sei nicht, ist wahr. Wer also ein Sein oder Nicht-Sein prädiziert, muss Wahres oder Falsches aussprechen“ (Aristoteles 1998, 1011b).

⁶ Andere Formulierungen unterstreichen den herausragenden Stellenwert von Sprache: Bedeutung „kommt erst und überhaupt in der Sprache über Musik zum Vorschein“ (Krause 2008a, 267).

In Anlehnung an Martin Seel und Stefan Orgass wird zwischen Bedeutung und Bedeutsamkeit unterschieden⁷. Im Gegensatz zu den beiden Autoren geht Krause allerdings davon aus, dass Annahmen einer „ästhetisch autonomen Bedeutung nicht gelten“ (Krause 2008a, 150)⁸. Bedeutungen sind demnach nur für das konstruierende Subjekt als wahrgenommene Ausdrucksleistungen zu bestimmen. Bedeutsamkeiten sind als individuelle Teilhabe am Bedeutungskonstruktionsprozess „enger an das Subjekt gebunden“ (Krause 2008a, 133), besitzen aber nicht zwangsläufig ästhetische Zuschreibungen. Demnach wird eine Formalästhetik samt objektiv gültigen Interpretationskriterien für obsolet erklärt. Die *intentio auctoris* (Absicht des Autors) und die *intentio operis* (Absicht des Werks) werden der *intentio lectoris* (Absicht des Lesers) untergeordnet⁹.

Um die ‚Offenheit des Kunstwerks‘ durch Überinterpretationen zu schützen, wird die *intentio operis* durch eine „im intersubjektiven Kontext auszuhandelnde *intentio lectoris*“ (Krause 2008a, 111) substituiert. Krause schlägt in diesem Zusammenhang vor, den Gebrauchsbegriff aufzuwerten und in künstlerischer Perspektive nutzbar zu machen. ‚Gebrauch‘ ist demnach kein Missbrauch sondern ein Nutzen im Sinne des Verfolgens einer bestimmten Absicht, die nach intersubjektiven Geltungsmaßstäben ausgehandelt wird.

Intersubjektive Bedeutungskonstruktionen münden gleichsam in Formen der Kulturkonstruktion, da „durch die Bedeutungskonstruktion immer auch zugleich Kultur ‚konstruiert‘“ wird (Krause 2008a, 309). Diese These besitzt zwei entscheidende Pointen: Erstens werden Bedeutungskonstruktion und Kulturkonstruktion gleichgesetzt. In kritischer Absetzung von musikpädagogischen Konzeptionen, welche Kulturerschließung unabhängig von musikalischen Grundkompetenzen sehen, plädiert Krause dafür, „musikalische Grundkompetenz nicht als Mittel zum Zweck, sondern als Kultur selbst zu fördern“ (Krause 2008a, 311)¹⁰. Zweitens wird Kultur nicht passiv erschlossen, sondern als wandelbarer Prozess konstruiert. Musikunterricht leistet somit einen entscheidenden Beitrag zur Teilhabe an und zur Gestaltung einer auf „Bedeutsamkeit basierenden, dynamischen Musikkultur“ (Krause 2008a, 23), welche durch (inter)subjektiv gültige Viabilitätskriterien immer auch Zugänge zu fremden Kulturen eröffnet.

Musikbezogene Bedeutungskonstruktion durch Sprache

Grundsätzlich wird und wurde in der Musikästhetik kontrovers diskutiert, ob Musik sprachlich sei und ob sich sprachlich über Musik verständigen lässt¹¹. Krause ergreift hier deutlich Partei für eine kommunikative Musikdidaktik und bezieht sich ausgehend von Peter Faltins syntaktischer Theorie musikalischer Bedeutung auf Michael Hoyer, der das Wort als „Grammatik der Musik“ (Hoyer 1989, 353) begreift¹². Interkulturell gewachsene Verwendungen von nicht musikalischen Begriffen stehen in Form von Sprachspielen als Ausdrucksattribute für entsprechende musikalische Phänomene zur Verfügung. So verweist z.B. der Begriff ‚Höhe‘ auf einen musikalischen Parameter, der eigentlich zur Beschreibung räumlicher Eigenschaften verwendet wird. Diese ‚anti-

⁷ Vgl. Seel 1997, 270ff.; Orgass 1996, 51ff.

⁸ Seel betont, dass das Gelungene „von Bedeutung ist, weil es ästhetisch-autonome Bedeutung hat“ (Orgass 2008, 30).

⁹ Vgl. Eco 1995; auch Stephan Hametner verwendet diese Unterscheidung. Vgl. Hametner 2006, 18ff.

¹⁰ Krause bezieht sich hierbei auf den ‚Aufbauenden Musikunterricht‘; vgl. Jank 2001

¹¹ „Kein Kunstwerk ist in Kategorien der Kommunikation zu beschreiben und zu erklären“ (Adorno 1998, 167).

grammatischen' Zuschreibungen sind nicht willkürlich gewählt, sondern als kultureller Gebrauch metasprachlicher Beschreibungen „in die Grammatik der Musik überführt worden“ (Krause 2008a, 277). Der Bedeutungszusammenhang wird also zu einem Großteil aus dem Kontext der Rezeption ersichtlich und fungiert als eine Art Gebrauchspraxis. Die Verbalsprache macht dabei nur einen Teil der musikalischen Grammatik aus und beschreibt die Musik weitestgehend qualitativ. Allerdings muss vorausgesetzt werden, dass alle Beteiligten das gleiche Sprachspiel spielen, um sich verständigen zu können. Sie müssen dasselbe (anti)grammatikalische ‚Vokabular‘ besitzen und mit bestimmten kulturellen Konventionen vertraut sein. Hierbei erhält auch das Hören eine Aufwertung, als Voraussetzung für Interpretationen und dient „als Korrektiv“ (Krause 2008a, 289) der Bedeutungszuweisung auf der Ebene der Rezeption von Musik.

Im Hinblick auf die theoretischen Überlegungen zur Bedeutung der Sprache wird ‚musikbezogene Bedeutung‘ gegenüber ‚musikbezogene Erfahrung‘ abgegrenzt. Hermann J. Kaiser geht von der kommunikativen Struktur musikalisch-ästhetischer Erfahrung als „ausdrückliche, aber nicht sagbare Mitteilung“ (Kaiser 1992, 104) aus. Der Grund dieser skeptischen Sicht auf die Verbalisierbarkeit ästhetischer Erfahrungen liegt im Rahmen einer Bezugnahme auf die Intersubjektivitätsproblematik in der Ästhetik Immanuel Kants begründet¹³. Wenn Kant von einem *sensus communis* als Idee „eines gemeinschaftlichen Sinnes, d.i. eines Beurteilungsvermögens“ (Kant 1968, 224 (§ 40)) ausgeht, erfolgt die Ausformulierung ästhetischer Erfahrung und die daran gebundene Verbindlichkeit „regellos“ und „ohne Leitung eines Begriffs“ (Kaiser 1992, 105). Kaiser interpretiert diesen Passus also dahingehend, dass die spezifischen Qualitäten einer ästhetischen Erfahrung jenseits des verbal Mitteilbaren liegen. Trotz dieser prinzipiellen „Uneinsichtigkeit fremder Erfahrung“ ist an sie ein „Deutungs- und Verstehens-Auftrag“ gebunden (Kaiser 1992, 107), der das ‚Verhalten‘ des Anderen als Indiz für dessen Erfahrungen begreift. Diese werden durch Aktionen „transformiert und transportiert“ und dies ist ausdrücklich ein „interpretatorischer Prozess“ (Kaiser 1992, 107). Prädikativ mitteilbar sind die formalen Eigentümlichkeiten des Erkenntnisgegenstands als Grundlage der ästhetischen Erfahrungen. Die unterschiedlichen Auffassungen über die Mitteilbarkeit intersubjektiver Erfahrung bzw. Bedeutung kulminieren im Begriff der ‚Stimmigkeit‘, der von Hermann J. Kaiser als „demonstrierender Vollzug“ (Kaiser 1996, 29) betrachtet und aus konstruktivistischer Sicht nur „kommunikativ auszuhandeln“ (Krause 2008a, 194) ist.

Auch wenn Krause in diesem Zusammenhang die „Diskreditierung von Sprache“ in der Theorie musikbezogener Erfahrung als „Defizit“ (Krause 2008a, 145) bezeichnet, stellt sie deutlich auch Übereinstimmungen zwischen Bedeutung und Erfahrung heraus¹⁴. Diese liegen v.a. in der subjektiv interpretativen Aneignung der ästhetischen Erfahrung „als Erfahrung am Anderen seiner selbst“ (Jauß 1984, 375) begründet.

Da Krause die Interpretationsebenen der Produktion und Reproduktion von Musik als gleichwertig hervorhebt, scheint die verbal-kommunikative Ausrichtung eine ungeahnte Dynamik zu entfalten. Sie fungiert implizit als Kontrastfolie gegenüber dem Trend des Klassenmusizierens

¹² Vgl. Hoyer 1989; Faltin 1985, sowie die Anmerkungen zur Fußnote 186 in Seel 1997, 357

¹³ Kant thematisiert die Sprache in der *Kritik der Urteilskraft* nicht explizit. Festgehalten werden kann, dass sich ästhetische Erfahrung zwar als mitteilbar aber auch als unbegrifflich erweist. Ausführlich hierzu vgl. Vogt 1998, 48ff.

¹⁴ Gleichermaßen kann auf das „Interaktionsdefizit“ (Reich 2000, 103) der primär verbal ausgerichteten Bedeutungskonstruktionen hingewiesen werden.

und eines primär ‚aktionistisch‘ und unreflektiert verstandenen Musikunterrichts. Eine „Dominanz des puristischen Musikmachens und eine Diskreditierung des Über-Musik-Sprechens im Unterricht [ist] letztlich eine Schimäre“ (Krause 2007, 63). In Zukunft wäre hier ein musikpädagogischer Diskurs um eine Annäherung bzw. eine Klärung dieser beiden Positionen (musikbezogene Erfahrung und Bedeutung) sicherlich wünschenswert.

Intersubjektives Aushandeln von Bedeutungskonstruktionen

Die verbale Bedeutungszuweisung erfüllt v.a. auf der Ebene der Rezeption die zentrale Funktion, individuelle Bedeutungskonstruktionen intersubjektiv ‚auszuhandeln‘ und auf ihre Viabilität hin zu überprüfen¹⁵. Heterogene solipsistische Bedeutungen werden so in ein konsensuelles Interpretationsfeld eingebunden, um „eine gemeinsame Bedeutung als Resultat zu konstruieren“ (Krause 2008, 172)¹⁶.

Es erscheint eine enorme Herausforderung, jene heterogene Mehrdimensionalität in Form gelingender Kommunikationsprozesse in eine verbindlich ‚gültige‘ Bedeutungskonstruktion zu überführen. Dieses von Heinz Geuen als „Kontingenzproblem“ (Geuen 2008, 40) bezeichnete Phänomen verlangt nach Kommunikationsregeln, die allerdings nicht ‚ontologisch‘ seitens der Faktur des Kunstwerks begründet werden dürfen¹⁷. Dennoch müssen „bestimmte Fakten über eine Musik“ (Krause 2008a, 258) herangezogen werden, um über „zulässige und unzulässige Interpretationen“ zu entscheiden (Krause 2008b, 49). Da intersubjektive Prozesse auf die „Steigerung von Plausibilität“ (Krause 2008a, 289) abzielen, besteht zudem die Gefahr einer quantitativ utilitaristischen Festsetzung von Bedeutungskonstruktionen im Sinne einer Mehrheitsentscheidung. Prozesse des Aushandelns in ‚Interpretations-Gemeinschaften‘ sind demnach immer auch an idealtypische Voraussetzungen und spezifische Interessen gebunden.

Der Aufgriff von Regeln verdeutlicht, dass eine bedeutungstheoretisch ausgerichtete Musikdidaktik immer den Gegenstand (*intentio operis*) sowie die daran gebundenen ästhetischen Autonomieansprüche ‚im Auge behalten‘ muss und um eine Interdependenz bemüht sein sollte, welche dem Konstruktionsprozess der Subjekte den größtmöglichen Spielraum zubilligt. In der intersubjektiven Bedeutungskonstruktion vollzieht sich aus didaktischer Sicht ein ‚Spagat‘ zwischen der Normierung und Relativierung von Bedeutsamkeiten, der aber keinesfalls als Schwäche interpretiert werden muss.

Als Ergänzung des aus konstruktivistischer Sicht schwer zu erfüllenden didaktischen Anspruchs, individuelle Bedeutsamkeiten zuzulassen und gleichsam auf einen Konsens hin zu normieren, bietet sich der Verzicht auf eine ‚intersubjektive Einigung‘ an, um die solipsistischen ästhetischen Bedeutungskonstruktionen als „Chancen reflexiven Scheiterns“ (Beetz & Cramer 1999, 114) bewusst zu machen¹⁸. Wenn „Lernen als Voraussetzung für das Nicht-Lernen“ (Reich 2004, 162) verstanden wird, dann sollte die Pluralität und Relativität ästhetischer Erfahrungen

¹⁵ Auch Stephan Hametner verwendet diesen Ausdruck; vgl. Hametner 2006, 68

¹⁶ Kein Begriff nimmt in der Arbeit eine vergleichbar zentrale Stellung ein und wird in immer neuen Facetten umschrieben: „intersubjektive Verständigung“, „intersubjektiver Bedeutungshorizont“ (S.172), „intersubjektive viable Produkte“ (S.173), „intersubjektiv auszuhandelndes Wissen“ (S.319), „intersubjektive Interpretationsgemeinschaft (S.318)

¹⁷ Vgl. auch Krause 2008b, 49; 2008a, 117

nicht voreilig ‚verallgemeinert‘ werden. Krause stellt daher immer wieder das Potential von Prozessen der Perturbation im Sinne von Störungen heraus, um die „Wahrnehmung des mit den eigenen Schemata Nicht-Identischen“ (Krause 2008a, 281) zu ermöglichen. Die Annahme eines Kausalzusammenhangs „Perturbieren, Akkomodieren und Lernen“ (Krause 2008a, 49) greift auch aus ihrer Sicht zu kurz. Intersubjektive Bedeutungszuschreibungen sind vielmehr perspektivisch gebrochen und stellen ein Angebot von Bedeutungen bereit, die „aus sich heraus nicht zu einer Sinneinheit zusammengeschlossen werden“ (Soeffner & Hitzler 1994, 50). Subjektive Konstruktionen sind immer an das Nicht-Verstehen seitens der Anderen gebunden und können aus radikal konstruktivistischer Sicht „nie durch einen direkten Vergleich überprüft werden“ (Glaserfeld 2008, 232). Eine so verstandene Akzeptanz des Heterogenen würde eben auch das Störende (Perturbierende) und Ungeplante als konstitutives Moment einer zeitgenössischen Musikdidaktik begreifen. Der dadurch eingeschlagene ‚postmoderne‘ Weg des ‚Anything goes‘ muss ja nicht als Sackgasse verstanden werden. Ein bedeutungstheoretischer Musikunterricht versteht sich dann auch als eine Art ‚Spurensuche‘, welche inter-subjektive Bedeutungen in immer neue Spannungsverhältnisse bringt, um über gewohnte Interpretationsspektren hinauszugelangen.

Ausblick - Zum Ort einer konstruktivistischen Musikdidaktik

Im Anschluss an die Ausführungen zur musikbezogenen Bedeutungskonstruktion stellt sich die Frage, inwieweit an bestehende musikpädagogische Konzeptionen angeknüpft bzw. über sie hinausgegangen wird. Eine bedeutungskonstruktivistische Sichtweise impliziert vor allem eine Radikalisierung der Subjektdimension und die deutliche Relativierung eines Objektbezugs. Dennoch scheint aus musikdidaktischer Perspektive die in konstruktivistischen Ansätzen vertretene Individualisierung des Aneignungsprozesses ästhetischer Erscheinungen durchaus „nicht so neu, wie es vielleicht scheinen mag.“ (Geuen 2008, 38). In diesem Zusammenhang bleibt zu überlegen, ob das Ziel einer ‚Enthermeneutisierung‘ von Verstehensprozessen erreicht wird. So sind Interpretationen ‚von etwas als etwas‘ immer auf ‚zu konstruierende Objekte‘ bezogen, um nicht beliebige intersubjektive Bedeutungskonstruktionen auszuhandeln. Die Subjektorientierung erinnert aufgrund der außermusikalischen Bedeutungszuschreibungen stark an lebensweltlich ausgerichtete musikpädagogische Konzeptionen. So ist Stephan Hametner davon überzeugt, dass „eine systematisch-konstruktivistisch orientierte Musikpädagogik ein probates Mittel darstellt, dem bekannten Slogan ‚die Schüler dort abzuholen, wo sie sind‘, gerecht zu werden“ (Hametner 2006, 7).

In diesem Zusammenhang bleibt zu überlegen, ob die Annahme von „Objektdidaktiken“, die nach dem einfachen Prinzip von „Ursache und Wirkung“ bzw. „Sender und Empfänger“ funktionieren (Scharf 2007, 7), als Kontrastfolie zu konstruktivistischen Subjektdidaktiken haltbar ist. Auch wenn in der Unterrichtspraxis der „Belehrungs- und Gesinnungsunterricht“ (Hametner 2006, 7) sicherlich mehrheitlich anzutreffen ist, wurde er in Form dieser polemischen Sichtweise aus musikdidaktischer Sicht nie theoretisch gefordert oder begründet¹⁹.

¹⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang v.a. Jank, Meyer & Ott 1986; Schatt 2001, Ott 1999 und Stöger 2005; der Verzicht auf Viabilität widerspricht allerdings den konstruktivistischen Grundprämissen.

¹⁹ Michael Alt geht von „musikalischen Erfahrungen“ aus (Alt 1965, 3), und spielt hierbei auf ‚beseelende Hörerfahrungen‘ als Teilbereich musikalischer Interpretationsvorgänge an. Auch Theodor W. Adorno betont: „Musik interpretieren heißt nicht umsonst Musik machen“ (Adorno 2001, 13).

Als problematisch ist daher eine Entwicklung zu bezeichnen, die unter der Überschrift Konstruktivismus ein populistisch anmutendes Sammelsurium unterschiedlicher Rezepte und Vereinfachungen vereint, die ausgehend von ideologischen Prämissen (Lernen mit Lust und Leidenschaft) und Schlagworten (Lernen lernen) an die Hand gegeben werden, um ‚die Schule neu zu erfinden‘²⁰. Kritisch sollte einer Entwicklung begegnet werden, die davon ausgeht, mit dem Konstruktivismus „alle Probleme von Schule und Pädagogik lösen zu können“ (Voß 2005, 10). Dem Konstruktivismus könnte es im Gedränge sich permanent vermehrender Bedeutungen ähnlich gehen wie dem Paradigma der Handlungsorientierung: „nämlich missverstanden und überstrapaziert in die didaktische Abseitsfalle zu geraten und für Theorie und Unterrichtspraxis zum bloßen Schlagwort zu verkommen“ (Geuen 2008, 37).

In Bezug zu den eingangs erwähnten Publikationen von Hametner und Scharf zeigt sich, dass der Konstruktivismus-Diskurs außerhalb und innerhalb der Pädagogik alles andere als einheitlich verläuft und sich alle drei musikdidaktischen Publikationen beträchtlich hinsichtlich des systematischen Vorgehens und der jeweiligen Schwerpunktsetzung unterscheiden. Henning Scharfs kaleidoskopartig angelegte und weit umspannende Darstellung stellt gerade die heterogenen Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und Konstruktivismusdiskussion dar und fordert die „Reflexion des eigenen musikpädagogischen Standpunktes“ (Scharf 2007, 3). Stephan Hametner zielt darauf, „für die Entwicklung und Verantwortung des Individuellen einzutreten und zum Zu- und Hinhören und damit zum Vertrauen auf die eigenen Kräfte aufzurufen“ (Hametner 2008, 7). Martina Krauses Arbeit setzt sich in bedeutungstheoretischer Perspektive mit Interpretationsprozessen auseinander.

Trotz der unterschiedlichen Ansätze ist das Grundanliegen aller Autoren ähnlich: Ausgehend von der Aufwertung subjektiv konstruierter Wirklichkeit wird eine Veränderung einer funktionalistischen dogmatischen Unterrichtskultur angestrebt und eine neue Lehr- und Lernkultur gefordert, die durchaus radikal das Subjekt und dessen Konstruktionsleistungen in den Mittelpunkt des Musikunterrichts stellt.

Von diesem Standpunkt aus ergänzen sich die Arbeiten wechselseitig. Stephan Hametner stellt z.B. praxisorientierte Unterrichtsmethoden vor und berücksichtigt Dimensionen des Pädagogischen Konstruktivismus. Henning Scharf stellt Impulse der (systemisch-) konstruktivistischen Pädagogik für musikpädagogisches Handeln vor. Martina Krause entwirft eine konstruktivistisch fundierte Theorie musikbezogener Bedeutungskonstruktion und greift dabei kommunikative und interpretatorische Fragestellungen auf. Entgegen der Tendenz einer Vieldeutigkeit konstruktivistischer Ausrichtungen, ergibt sich so die Chance, die verschiedenen Ansätze im Hinblick auf einen bedeutsamen musikkonstruktivistischen Konsens untereinander auszuhandeln.

Im Hinblick auf den spezifisch musikpädagogischen Stellenwert der Arbeit von Martina Krause bildet die (inter)subjektive Bedeutungs- und Kulturkonstruktion einen notwendigen und durchaus gewagten Gegenpol zu aktuellen musikpädagogischen Trends. Hierzu gehören aktionistisch verstandene Formen des Klassenmusizierens und eine primär am Kunstwerkbegriff ausgegerichtete Musikvermittlung. Die mit Bedeutungskonstruktionen verbundene Forderung nach ‚offenen Rezeptionsprozessen‘ verdeutlicht implizit ein derzeit vernachlässigtes musikdidaktisches Grundanliegen, den Musikunterricht (wieder) als Ort des Hörens von und des Sprechens über Musik zu begreifen. Die Herausstellung der interkommunikativ zu verhandelnden Mehrdeutigkeit

²⁰ Vgl. Voß 2006

ten von (außer-)musikalischen Bedeutungskonstruktionen kann dabei durchaus als implizite Kritik an der Formalisierung von Bildungsstandards und der Kanonisierung musikalischer Inhalte verstanden werden. Im Hinblick auf weitere Forschungsperspektiven bietet es sich daher sicherlich an, die musikbezogene Bedeutungskonstruktion auch in der konkreten Praxis zu etablieren bzw. zu untersuchen. Da jegliche Form der sinnlichen Wahrnehmung bereits mit Bedeutungszuweisung verbunden ist, gilt dies insbesondere für nonverbale kommunikative Bedeutungskonstruktionen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2001): Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion. Aufzeichnungen, ein Entwurf und zwei Schemata, hg. von Henri Lonitz, Frankfurt a. M.: Suhrkamp (= Fragment gebliebene Schriften, Bd. 2)
- Adorno, Theodor W. (1998 [1970]): Ästhetische Theorie, Gesammelte Schriften 7, Darmstadt: WBG
- Alt, Michael (1965): Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen, Teil II, Düsseldorf: Schwann
- Aristoteles (1989): Metaphysik: Griechisch-deutsche Neubearbeitung der Übersetzung von Hermann Bonitz, mit Einleitung und Kommentar herausgegeben von Horst Seidl, Erster Halbband (Bücher I-VI), Hamburg: Meiner
- Beetz, Sibylle & Cramer, Heiner (1999): Chancen reflexiven Scheiterns. Von produktiven Erfahrungsprozessen in lernenden Schulen. in: System Schule Nr. 4, S.114-121
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a. M.: Fischer
- Eco, Umberto (1995): Die Grenzen der Interpretation, München: DTV
- Faltin, Peter (1985): Bedeutung ästhetischer Zeichen. Musik und Sprache, Aachen: Rader Verlag (= Aachener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung I)
- Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (1994): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Forschungsbericht Nr. 33, München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie
- Geuen, Heinz (2008): Autonomie musikalischer Erfahrung und kulturelle Orientierung. Oder: Welchen Nutzen hat der Konstruktivismus für die Musikdidaktik? in: Diskussion Musikpädagogik, 40, 4, S.37-46
- Glaserfeld, Ernst von (2008 [1998]): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hacking, Ian (1999): The Social Construction of What? Cambridge: Harvard University Press
- Hametner, Stephan (2006): Erkenntnistheoretische Grundlagen, didaktische Prinzipien, Interventionsformen. Heidelberg: Auer (= Musik als Anstiftung, 1)
- Holzcamp (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M. et al: Campus
- Hoyer, Michael (1989): Überleitung von der Philosophie der Sprache zu einer Sprachphilosophie der Musik, Münster: Nodus-Publikation
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert & Ott, Thomas (1986): Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts, in: Unterrichtsforschung, hg. von Hermann J. Kaiser, Laaber: Laaber (= Musikpädagogische Forschung Bd. 7)
- Jank, Werner (2001): Ist Musiklernen wie Sprechenlernen? Musikalische Grundkompetenzen. Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen, in: Musik & Bildung, 3, S.31-39
- Jauß, Hans Robert (1984): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kaiser, Hermann J. (1992): Meine Erfahrung - Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung, in: Musikalische Erfahrung - Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen, hg. von Hermann J. Kaiser, Essen: Blaue Eule, S.100-113
- Kant, Immanuel (1968 [1790]): Kritik der Urteilskraft, Gesammelte Schriften (Akademie-Ausgabe), Bd. V, Berlin: De Gruyter, S.1-485
- Krause, Martina (2007): Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur, in: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik, hg. von Norbert Schläbitz, Essen: Blaue Eule (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 28), S.46-51

- Krause, Martina (2008a): Bedeutung und Bedeutsamkeit - Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung. Hildesheim: Olms (= FolkwangStudien, Bd. 7).
- Krause, Martina (2008b): Perturbation als musikpädagogischer Schlüsselbegriff?!, in: Diskussion Musikpädagogik, 40, 4, S.46-51
- Orgass, Stefan (1996): Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen. Augsburg: Wißner (= Forum Musikpädagogik, Bd. 22)
- Orgass, Stefan (2007): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik. Hildesheim: Olms (FolkwangStudien, Bd. 6)
- Ott, Thomas (1999): Zur Begründung der Frage, ob Nicht-Verstehen lehrbar ist, in: Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musikkernens (Festschrift für Christoph Richter), hg. von Franz Niermann, Augsburg: Wißner, S.18-21
- Reich, Kersten (2000): Benötigen wir einen neuen konstruktivistischen Denkansatz? Fragen aus der Sicht des Interaktionistischen Konstruktivismus, in: Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman, hg. von Hans Rudi Fischer & Siegfried J. Schmidt, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.97-110
- Reich, Kersten (2004): Konstruktivismus – Vielfalt der Ansätze und Berührungspunkte zum Pragmatismus, in: John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus, hg. von Larry A. Hickman, Stefan Neubert & Kersten Reich, Münster: Waxmann, S.28-41
- Scharf, Henning (2007): Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion. Aachen: Shaker (= Berichte aus der Pädagogik 24)
- Schatt, Peter W. (2001): Form und Norm. Zum Problem interkulturellen Musikverstehens, in: Musik & Bildung, 6, S.9-13
- Schmidt, Siegfried, J. (2008 [1998]): Vorwort, in: von Glasersfeld, Ernst: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.1-12
- Searle, John R. (1995): The Construction of Social Reality. New York: Free Press
- Seel, Martin: (1997/1985): Die Kunst der Entzweigung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Siebert, Horst (2005 [1999]): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim & Basel: Beltz (Reihe Pädagogik und Konstruktivismus)
- Soeffner, Hans-Georg & Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung, in: Interpretative Sozialforschung, hg. von Norbert Schröer, Opladen: Westdeutscher Verlag, S.28-55
- Stöger, Christine (2005): Planungen des Ungewissen. Aktuelle Herausforderungen für die Musikpädagogik?, in: Diskussion Musikpädagogik, 26/2005, S.18-26
- Vogt, Jürgen (1998): Ästhetische Erfahrung und Gemeinsinn. Zu einigen Kategorien der Kantischen Ästhetik und ihrer Relevanz für die Musikpädagogik, in: Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/95 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, hg. v. Hermann J. Kaiser Mainz: Schott, S.36-66 (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre Beiheft 8),
- Voß, Reinhard (2005): Die neue Lust auf Unterricht und das Wissen, sich auf eine „ungemütliche Sache“ einzulassen, in: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, hg. von Reinhard Voß, Weinheim & Basel: Beltz, S.8-13