

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/home.html>

Elektronischer Artikel

Heß, Frauke: Stollen, Stollen, Abgesang ...

Die Spannung zwischen Besonderem und Allgemeinem im ästhetischen Erleben.
Martin Seels *Ästhetik des Erscheinens* in musikpädagogischer Absicht gelesen

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/hess1.pdf>

© Frauke Heß 2004 (all rights reserved)

Der Text erschien in leicht veränderter Form zuerst in: Probst-Effah, Gisela; Wilhelm Schepping und Reinhard Schneider (Hrsg.) (2002): Musikalische Volkskunde und Musikpädagogik. Annäherungen und Schnittmengen. Festschrift für Günther Noll zum 75. Geburtstag. Essen: Die Blaue Eule, S. 133-147. Der Wiederabdruck geschieht mit freundlicher Genehmigung des Verlages.

Frauke Heß

Stollen, Stollen, Abgesang... Die Spannung zwischen Besonderem und Allgemeinem im ästhetischen Erleben. Martin Seels *Ästhetik des Erscheinens* in musikpädagogischer Absicht gelesen

Die Ästhetikdiskussion der Erziehungswissenschaft

Ein Blick in einschlägige Periodika zeigt, dass es in der Erziehungswissenschaft in den 90er Jahren so etwas wie einen „Ästhetikboom“ gab. Aus unterschiedlichen Perspektiven wurde über den Stellenwert ästhetischer Erfahrung für Bildungsprozesse diskutiert¹. Dass das gerade zu diesem Zeitpunkt geschah, erklärt sich durch die gesamtwissenschaftliche Entwicklungen der Zeit: Nicht nur die Akzentuierung der „Ästhetisierung“ der Welt durch die Postmoderne-Debatte – welche ihren Höhepunkt allerdings längst überschritten hatte –, sondern auch ein kunstphilosophischer Diskurs, der ästhetisches Erleben wieder stärker an sinnliche Wahrnehmungsvollzüge koppelte, boten attraktive Anknüpfungspunkte für pädagogische Überlegungen. Die Ästhetik begann sich

¹ Exemplarisch für die konträren Grundpositionen des pädagogischen „Ästhetikdiskurses“ seien hier genannt:
Klaus Mollenhauer (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 443-461.
Ders. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 481-494.
Ders. (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, S. 3-17.
Gunther Otto (1991): Ästhetische Rationalität. In: Wolfgang Zacharias (1991): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen, S. 145-162.
Florian Rötzer (1992): Ästhetik: Paradigma oder Verlegenheit. In: Kunst + Unterricht, H. 168, S. 8-11.
Wolfgang Legler (1992): Ästhetische Bildung zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. In: Kunst + Unterricht, H. 165, S. 14-19.
Lutz Koch (1993): Pädagogik und Ästhetik. Eine bildungspolitische Skizze. In: Kunst + Unterricht, H. 176, S. 50-54.
Ders. et. al. (Hrsg.) (1994): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim.
Wolfgang Schulz (1997): Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Herausgegeben von Gunther Otto und Gerda Luscher-Schulz. Weinheim.
Gunther Otto (1999): Über die Veränderung des Lernens durch ästhetische Erfahrung als Beitrag zur (ästhetischen) Bildung. Eine Problemskizze. In: Peter Maria Krakauer et al. (Hrsg.): Der Diskurs des Möglichen. Salzburg, S. 349-361.

bereits in den 80er Jahren - quasi nachavantgardistisch -, wieder für die konkrete *ästhetische* Begegnung des Einzelnen mit künstlerischen oder auch alltäglichen Objekte zu interessieren. Die lange Zeit vorherrschende kognitiv-intellektuelle Kunstrezeption wurde von einer eher individualisierten und sinnlichen Betrachtungsweise abgelöst. Oder um es in den oben benutzten Dichotomien zu formulieren: Nicht das Abstrakte, sondern das Konkrete, nicht das Objektive, sondern das sich subjektiv Konstituierende, nicht das Allgemeine, sondern das Besondere bildet den Mittelpunkt des Interesses.

Mit der Betonung des individuellen Erlebens handelten sich Didaktiker ein neues Problem ein, denn ein auf Unmittelbarkeit abzielendes Erfahrungsverständnis steht in einem nur schwer auflösbaren Spannungsverhältnis zu planbaren Lehr-Lern-Prozessen². Das Mollenhauer'sche Wort vom *Sperrgut der ästhetischen Erfahrung in der pädagogische Kiste*³ ist ein anschauliches Signet des Problemhorizontes. Und um die Auflösung dieses Spannungsverhältnisses hier genauso plakativ zu kennzeichnen, mag der Begriff der *Ästhetischen Rationalität* bemüht werden. Vor allem in den Publikationen Gunther Ottos, einem der Antipoden Mollenhauers, bekommt ästhetisches Erleben den Stellenwert eines eigenständigen Wahrnehmungs- und Erkenntnismodus⁴.

Diese „Frontstellung“ ist alles andere als neu. Bereits Alexander Gottlieb Baumgarten, Begründer der Ästhetik als Wissenschaftsdisziplin, spricht von einer *cognitio sensitiva*, also von sinnlicher Erkenntnis. In seinem Verständnis zielt sinnliche Wahrnehmung im Unterschied zur diskursiven Vernunft immer auf das Einzelne, das Konkrete und nicht auf Abstraktes ab. Denn da die *cognitio sensitiva* gerade nicht begrifflich generalisierend verfährt, richtet sie sich auf die Gesamtheit der äußeren „Erscheinungsdaten“ aus. Ihr gilt es, das Singuläre in seiner Besonderheit aufzunehmen.

Sinnliche Erkenntnis (für viele Gegner Baumgartens ein Paradoxon) ist erkenntnistheoretisch somit anders verortet als logische Erkenntnis. Letztere *muss* vom Einzelding abstrahieren, um es als Exemplum einer Klasse behandeln zu können. Was aber für eine auf diskursive Erkenntnis abzielende Wissenschaft zwingend ist, würde die Ästhetik, die sich auf das einzeln Gegebene in seinem einzigartigen Facettenreichtum bezieht, behindern. Baumgarten spitzt diese Sicht zu, in-

² Weitsichtig – wie in vielen weiteren Punkten – macht Heinz Antholz bereits 1969 nachdrücklich darauf aufmerksam, indem er formuliert: „Der immer wieder ängstlich vorgetragene Hinweis, ein Kunstwerk müsse ‚unmittelbar wirken‘ und dürfe nicht über den ‚Verschiebebahnhof Verstand‘ rangiert werden, geht von einer falschen ästhetischen Alternative aus. [...] Die Fachgeschichte des Musikunterrichts lehrt, daß es sich bei scheinbar unvermittelt aufbrechender Unmittelbarkeit im Unterricht oft um veritable Vermittlung, wenn nicht Indoktrination handelt.“ (Heinz Antholz [1976]³: Unterricht in Musik. Düsseldorf, S. 177 u. 211.)

³ Bei Mollenhauer heißt es genau: „Ästhetische Wirkungen (...) sind Sperrgut in einem Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sucht. (...) Um also die Künste und die Beschreibungen ästhetischer Wirkungen in jenes Projekt integrieren zu können, muß, um im Bilde zu bleiben, das Sperrgut zerstückelt werden, damit es in die pädagogische Kiste paßt.“ (Klaus Mollenhauer 1990a, 484/vgl. Fußnote 2)

dem er die vermeintliche Stärke der „Naturwissenschaften“ als eine (notwendige) Vereinfachung von Realität darstellt. „Denn“, so Baumgarten in seiner *Aesthetica*, „was bedeutet die Abstraktion anderes als einen Verlust?“ (*Quid enim est abstractio, si iactura non est?*)⁴. Ein Verlust, so könnte man ergänzen, des Vielfältigen, das nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Zentrum sinnlicher Erkenntnis ist.

Und weiter expliziert Baumgarten in seiner 1750 verfassten Schrift:

„Der Ästhetiker freut sich innerhalb seines Horizontes an seinem unübersehbaren Reichtum, an dem Chaos und dem Stoff. Dazu gehören vor allem die am genauesten bestimmten individuellen Einzeldinge, welche die höchste Stufe materialer Vollkommenheit der ästhetikologischen Wahrheit darstellen.“ (Baumgarten 1988, 148f. § 564)

Die skizzierte ästhetische Diskussion mag in musikpädagogischen Zusammenhängen abseitig wirken, aber ihre Tragweite lässt sich erfassen, wenn man bspw. fragt, wie musikdidaktische Konzepte zur Kunstrezeption entwickelt werden sollen, ohne zuvor Aussagen zu erkenntnistheoretischen Grundlagen zu machen. Konkreter formuliert: In welchem Verhältnis steht das einzelne, aktuell erklingende Musikstück zu musikpädagogischen Lehrintentionen? Will es ein Beispiel sein, um von ihm aus den Übergang zu allgemeineren Phänomenen oder Sachverhalten zu vollziehen? Oder gilt es vielmehr, die speziell an diesem Werk gewonnene Erfahrung zum Mittelpunkt von Unterricht werden zu lassen? Welcher Kunstwerkbegriff liegt unseren impliziten und expliziten didaktischen Konzepten zugrunde?

Ist Musikunterricht auf propositionales Erkennen aus, dann kann er dem Besonderen keinen zentralen Platz einräumen. Begreift er hingegen ästhetische Wahrnehmung als Fundament für ästhetische Erfahrungen, dann darf diese nicht durch Generalisierungen verunklart werden. Es ergäbe sich das Anschlussproblem, das Spezifische der „Ästhetischen Erfahrung“ gegenüber anderen Erfahrungsformen herauszuarbeiten.

Der Problemhorizont meiner folgenden Überlegungen mag durch diese Skizzierung deutlich geworden sein, zur weiteren argumentativen Entfaltung werde ich mich nun zunächst in den aktuellen Diskurs der philosophischen Ästhetik einfädeln, um deren Argumente dann musikpädagogisch zu wenden. Meine Leitfrage ist, ob Kunsterfahrung ein subjektives, sich rein aus Sinnesdaten speisendes Erlebnis sein kann oder ob der Umgang mit Kunst, sobald er mehr sein will als ein „meditatives Hineinversenken“, in Abhängigkeit von Bewusstseins schemata und Begriffen stehen muss?

Eine der neueren Publikationen Martin Seels⁵ entwickelt in dieser kunstphilosophischen Perspektive eine interessante Position, die sich dem Verhältnis von Subjektivem und Objektivem im

⁴ Alexander Gottlieb Baumgarten: *Theoretische Ästhetik* (1750/58). Übersetzt und herausgegeben von Hans Rudolf Schweizer (lateinisch-deutsche Ausgabe). Hamburg 1988, § 560, S. 144/145.

⁵ Martin Seel (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München.

ästhetischen Erleben widmet. Seel zielt ab - der programmatische Titel des Buches verrät es - auf eine *Ästhetik des Erscheinens*. Durch die Betonung des *Er-Scheinens* grenzt sich der Autor von Theorien der Kunst als *Schein* ab - wie an prominenter Stelle etwa von Hegel formuliert. Seels Darlegungen stehen in deutlicher Frontstellung zu idealistischen Traditionen, die Kunst als Transzendierung von Wirklichkeit verstehen. In einem ersten groben Zugriff lässt sich sagen, dass er auf die traditionsreiche Linie Baumgartens einschwenkt, indem er betont, dass die konkret sinnliche Erscheinung eines Kunstwerkes notwendige Bedingung für eine ästhetische Erfahrung ist.⁶ Zugleich teilt Seel den Glauben an die *Unmittelbarkeit* ästhetischer Anschauung aber *nicht*, denn die Fähigkeit, etwas begrifflich Bestimmtes wahrzunehmen, ist nach Seel Voraussetzung der ästhetischen Wahrnehmung.

Um diese Differenzierung verstehen zu können, müssen Seels zentrale Begriffe *Erscheinung*, *Erscheinen* und *Sosein* vorgestellt werden. Grundlegend für alle Formen der ästhetischen Wahrnehmung ist die *Erscheinung*. Diesen Begriff fasst Seel wie folgt:

„Erst jetzt wird richtig verständlich, warum sich eine ästhetische Anschauung nur im Kontext einer mit Namen und Allgemeinbegriffen instrumentierten Wahrnehmung vollziehen kann. Denn nur in diesem Rahmen ist es möglich, sich mit etwas in seiner Besonderheit zu konfrontieren. Nur in diesem Rahmen ist es möglich, etwas erstens als ein bestimmtes einzelnes herauszuheben und es zweitens so aufzufassen, daß es nicht unter dieser oder jener seiner Bestimmungen, sondern in seiner Individualität zur Anschauung kommt. Nur wo Begriffe in Gebrauch sind, kann etwas als dieses herausgehoben und gegebenenfalls in seiner Besonderheit wahrgenommen werden. Die begrifflich diskriminierbare sinnliche Beschaffenheit eines Wahrnehmungsobjekts habe ich seine Erscheinung genannt.“⁷ (Seel 2000, 76)

Seel verdeutlicht diese Begriffsdefinition an einem Beispiel, das er in der Folge immer wieder benutzt und den Leser die gesamte Lektüre begleitet: *Oskars Ball*. An diesem einen, speziellen Ball nehmen wir in dem von Seel entwickelten Szenario wahr, dass er rot ist, dass er rund ist, dass er feucht ist und dass er auf einem grünen Rasen liegt. Für Seels Argumentation ist entscheidend, dass die *Erscheinung* eines Gegenstands – um die allein geht es in diesem ersten Schritt - nicht beschnitten wird durch eine bestimmte Perspektive des Betrachters (so könnte etwa Oskars Mutter einfach nur danach schauen, ob der Ball nass ist und daher nicht zum Spielen geeignet. Der Fußballprofi würde hingegen nach der materialen Beschaffenheit des Balles sehen...). Seel geht somit von Wahrnehmungsprädikaten aus, die prinzipiell an diesem Gegenstand bestimmt werden können⁸. Mit anderen Worten: Es existieren *phänomenale Objekterscheinungen*, die allerdings erst

⁶ Die Problematik, welches konkrete „Ding“ bei transformatorischen Künsten (Literatur, Musik...) die eigentliche Erscheinung ist, sei hier ausgeblendet. Für die Musik kann es nach Seels Verständnis des Erscheinens nur um das real erklingende Werk gehen. Auch Fragen nach *dem* Original bzw. danach ob jede Aufführung eines Werkes das Werk selbst ist, müssen hier ausgespart bleiben.

⁷ Seel 2000, 76.

⁸ Seel hängt dabei keineswegs einem naiven Positivismus an, denn die phänomenalen Eigenschaften existieren nur in Abhängigkeit von Begriffsschemata (vgl. S. 77).

durch Wahrnehmung konstituiert werden. Das sind nicht nur „physisch-materiale Daten“. Seel zählt in Anknüpfung an John McDowell auch sekundäre Qualitäten eines Gegenstandes zu dessen *objektiven* Beschaffenheiten:

„Das Aussehen, Sichanhören oder Sichanföhlen eines Wahrnehmungsobjekts sind keine bloßen Eindröcke; es handelt sich um Wahrnehmungsqualitäten, die in sinnlicher Rezeption aufgenommen werden.“ (Seel 2000, 79)

Im nächsten Schritt unterscheidet er *Sosein* und *Erscheinen*. *Sosein* und *Erscheinen* meinen zwei unterschiedliche Auffassungsweisen, zwei Modi der Begegnung mit der Erscheinung eines Gegenstands. *Sosein* steht für „das in propositionaler Erkenntnis aspekthaft fixierbare phänomenale“ (Seel 2000, 82) Sein eines Gegenstands, wohingegen *Erscheinen* für die „Interaktion der am Gegenstand je gegenwärtig vernehmbaren Erscheinungen“ (Seel 2000, 82) reserviert ist. Während es beim *Sosein* also um „Informationen“ geht, die jenseits des temporären Vollzugs identisch sind, meint das *Erscheinen* gerade diese einmalige Konstellation. Hier geht es nicht um all die Eigenschaften, die einem Gegenstand *zukommen*, sondern um das konkret-simultane und momentane *Erscheinen*, um das sich hier und jetzt ergebende Zusammenspiel sinnlicher Eindröcke. Charakteristisch an dieser Auffassungsweise ist, dass sie nicht erkennend festhält, sondern wahrnehmend verfolgt. Der Modus des *Erscheinens* ist es, welcher uns in unserem ästhetisch motivierten Fragehorizont weiter interessieren wird.

Seel macht das *Erscheinen* nun aber nicht zu einer subjektiven oder irrationalen Kategorie: Das *Erscheinen* eines Gegenstandes offenbart sich nur einem wahrnehmenden Individuum, es liegt aber nicht jenseits von Begriffsschemata. Der Autor betont mehrfach, dass beide Wahrnehmungsmodi – das aufs *Sosein* und das aufs *Erscheinen* ausgerichtete - *begrifflich instrumentiert* sind. Die entscheidende Differenz ist, dass bei Letzterem die begriffliche *Fixierung* ausbleibt. Dennoch handelt es sich nicht um eine bloß individuelle Wahrnehmung, denn das *Erscheinen* steht notwendig in Abhängigkeit vom phänomenalen Sein eines Gegenstandes. Es ist eben nicht *meine subjektive* Wahrnehmung, sondern nach Seel eine „objektive Erfahrung“ (vgl. Seel 2000, 88).

Seel begegnet hier dem verbreiteten Fehlschluss, wonach begriffliches Erfassen und objektive Erkenntnis gleichgesetzt und von einer nichtformulierbaren speziellen Einzelerfahrung abgesetzt werden. Aber gerade die in Begriffen aufgehende Wahrnehmung fasst ein Phänomen zwangsläufig aspekthaft und somit immer unvollständig. So würde auf Oskars Ball bezogen kein Menschenleben ausreichen, um die Erscheinung dieses einzigen Balls zu beschreiben. Jede Bezeichnung eines Gegenstandes ist beschränkt: der rote Ball, der nasse Ball, der 150 Gramm schwere Ball, Oskars Ball (*besitzt* der Ball diese Eigenschaft?) ...

Es ist deutlich: Die auf das *Sosein* gerichtete Wahrnehmung ist genauso wenig vollständig oder gar „objektiv“ wie die auf das *Erscheinen* gerichtete. Das Besondere der ästhetischen Wahrnehmung, die sich auf das *Erscheinen* richtet, besteht gegenüber dem auf das *Sosein* gerichtete

Erfassen darin, dass es sich um ein ungerichtetes Erfassen der aktuellen Erscheinung handelt. Die Kategorie „Subjektivität“ ist somit für diese Unterscheidung der falsche Maßstab. Und auch hier formuliert Seel in Kenntnis der Gefahr der Polarisierung sogleich „Warnhinweise“: Das Erfassen der konkreten, aktuellen Konstellation (diese wird durch Objekt und Subjekt geprägt) ist keineswegs eine Transzendenzerfahrung oder die Überschreitung des Realen.

„Der Grundbegriff des Erscheinens ist nicht das Erscheinen von etwas, sondern das Erscheinen. Punktum. [...] Kein Erscheinen ohne Erscheinungen.“ (Seel 2000, 95)

Diese apodiktische Formulierung erinnert noch einmal daran, dass nicht nur die Konzentration auf die materiale Außenseite einer Komposition (etwa in musiktheoretischer Absicht) dieser nicht gerecht wird, sondern dass auch der Versuch der Semantisierung von Musik deren Erscheinungsform nicht adäquat ist. Gerade Musikpädagogen sind im unterrichtlichen Umgang mit Musikwerken daran zu erinnern, dass Kunstwerke genuine Ereignisse des Erscheinens sind und eben nicht Erscheinungsdinge „mit daneben noch einem geistigen Gehalt“, den es zu entschlüsseln gilt.

Seel unterscheidet drei *ästhetische* Wahrnehmungsarten, wobei uns hier lediglich die auf das *artistische Erscheinen* gerichtete zu interessieren braucht. Sie ist den Kunstwerken vorbehalten und grenzt sich ab vom *bloßen Erscheinen*, das auf das sinnliche Gegebensein der Objekte beschränkt ist, und vom *atmosphärischen Erscheinen*, welches immer ein sinnhaftes Vernehmen fordert.⁹

Bereits diese Skizzierung der selbstverständlich argumentativ wesentlich differenzierteren *Ästhetik des Erscheinens* macht verständlich, worin ihr gedanklicher Anstoß für die Musikdidaktik liegen kann. Seel sichert das ästhetische Wahrnehmen, das uns in Hinblick auf musikalische Kunsterfahrung interessiert, als eigenen Erfahrungsmodus gegen zwei in der Musikpädagogik bislang gegeneinander ausgespielte Extrempositionen ab: Ästhetisches Wahrnehmen ist weder die aspekthaft gerichtete, noch eine sich vom Gegenstand lösende, irrationale und rein subjektive Erfahrung. Eine ästhetische Erfahrung kann sich nur im aktuellen Wahrnehmungsvollzug des Gegenstands konstituieren. Die individuellen Vorerfahrungen und die historisch und persönlich spezifische Situation, in der jeder Hörer ohne Frage steht, sind jedoch kein hinreichendes Argument für eine ausschließliche Subjektorientierung ästhetischer Erfahrung. Trotz der Betonung des *aisthetischen* Ausgangspunktes hebt Seel gerade in Bezug auf Kunst nicht auf Unmittelbarkeit oder vorprädikative Erfahrungen ab. Sein Verständnis von „sinnlicher Erkenntnis“ ist differenzierter. Ein weiteres Mal sei der Autor bemüht:

„Wir dürfen ja nicht vergessen, daß die ästhetische Wahrnehmung auch im Gebiet der Kunst auf ein vielfältiges Wissen angewiesen ist. Wie in die sinnliche Wahrnehmung ein reiches begriffliches Wissen eingeht, ohne das nichts in seiner über alles Wißbare hinausgehenden

⁹ Die Einteilung ist deckungsgleich mit dem in früheren Publikationen als *kontemplative* (bloßes Erscheinen) und *korrespondive* Wahrnehmung (=atmosphärisches Erscheinen) bezeichneten Modi. Vgl. Martin Seel (1996): Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt a. M., Kapitel II-V.

Besonderheit erfahren werden könnte, so nimmt auch die Wahrnehmung von Kunstwerken ein reiches historisches sowie theoretisches und praktisches Wissen auf, ohne das diese in ihrer Besonderheit nicht zur Erfahrung kommen könnte.“ (Seel 2000, 138)

Etwas in seiner über alles Wissbare hinausgehende Besonderheit erfahren – diese Zentralstelle des Zitats ist der Angelpunkt für den folgenden Versuch einer musikpädagogischen Perspektivierung des Dargestellten. Dazu sollen in einem zweiten Anlauf die ästhetischen Überlegungen Seels in Hinblick auf unterrichtliche Musikrezeption konkretisiert werden.

Ästhetik und Musikdidaktik

Das musikpädagogische Dilemma, das die hier vorgetragenen Überlegungen veranlasst, offenbart sich im täglichen Unterricht dadurch, dass „klassische Musik“ von einem Großteil von Schülerinnen und Schülern im unmittelbar hörenden Zugriff abgelehnt wird, diese Musik zugleich aber einer der besonders häufig behandelten Unterrichtsinhalte ist¹⁰. Die meisten Schulbuchmacher messen der Kunstmusik also einen besonderen Bildungswert zu. Die Begründungen dafür – sofern sie ausgeführt werden – sind entweder musikimmanent orientiert (Differenziertheit, Komplexität) oder zielen auf kulturkundliche Tradierung ab. Dieses Dilemma lässt sich – theoretisch – in mindestens zwei Richtungen auflösen: Zunächst einmal kann die Zielorientierung selbst in Frage gestellt werden, indem der spezielle Bildungswert der „klassischen Musik“ bestritten wird, weil deren Wirkkraft durch die Distanz zu ihrer Entstehungszeit und die veränderten Rezeptionsgewohnheiten für viele Menschen nicht mehr gegeben ist. Dieser Ansatz betont die Unmittelbarkeit von Wirkung und versteht Musik als ein menschliches Ausdrucksmittel und -bedürfnis, zu dem man nicht „überredet“ werden muss. Aufgabe von Musikunterricht wäre u.a., die musikalische Ausdrucksfähigkeit (bspw. durch eigenes Musikmachen) zu stärken bzw. auszubilden.¹¹

Hält man hingegen an Zielen wie etwa Kulturtradierung und Kenntnis komplexer musikalischer Strukturen fest und macht dadurch die Kunstmusik zu einem geeigneten Unterrichtsgegenstand, dann schließen sich viele methodische Fragestellungen an. Und noch komplizierter wird es, wenn Unterricht in der Behandlung von Kunstmusik auf „Kunsterfahrung“ oder ästhetische Erfahrung abzielt. Dann muss vor allen methodischen Überlegungen, welche in der aktuellen Musikdidaktik viel zu sehr in den Vordergrund rücken, grundsätzlich geklärt werden, ob äs-

¹⁰ Leider hat sich die, in unserem Fach insgesamt eher defizitäre, Unterrichtsforschung diesem Thema bisher nicht gewidmet. Meine Behauptung stützt sich auf die existierenden Unterrichtsmaterialien, in denen die abendländische Kunstmusik einen breiten Raum beansprucht.

¹¹ Vgl. etwa Strohs Verständnis von Schülerorientierung, das er als Reaktion auf Ideen der Didaktischen Interpretation in folgendem Aufsatz zuspitzt: Wolfgang Stroh (1984): „Der Tantris mit sorgender List sich nannte“ ... Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung. In: Musik und Bildung, H. 6.

thetische Erfahrungen oder auch ästhetisches Wahrnehmen durch Unterricht angebahnt werden kann.

Ganz pragmatisch gedacht, scheint der naheliegendste Weg für die Initiierung ästhetischer Erfahrungen die Motivation über das Wissen zu sein. Sind erst einmal Kenntnisse über die Qualität der Musik vorhanden, dann stellt sich der ästhetisch wahrnehmende Zugang quasi automatisch ein – so ein kurzschlüssiger und zugleich wenig erfolgreicher Denkansatz¹². Seels Unterscheidung zwischen *Sosein* und *Erscheinen* kann verstehen helfen, worin der Fehler dieser Argumentation liegt: Kognitive Zugänge können nur auf propositionales Erkennen ausgerichtet sein. Sie wenden sich also dem *Sosein* zu, ohne – im Extremfall – überhaupt noch des *Erscheinens* zu bedürfen. Erklärungen müssen notwendig abstrahierend verfahren, und gerade darin liegt ja auch die Stärke von Theorie begründet. Im Umgang mit Kunst führt die kognitive Zurichtung der Wahrnehmung aber dazu, dass das Einzelwerk, also das spezifische Musikwerk, nur noch als *Exemplum* einer (Begriffs-)Klasse fungiert. In einem auf Wissenszuwachs ausgerichteten Unterrichtsprozess ist die hörende Auseinandersetzung in der Regel zwar hilfreich, um Begrifflichkeiten korrekt anwenden zu können, aber notwendig ist sie nicht. Zugleich verstellt die Perspektivität der auf das *Sosein* ausgerichteten Betrachtung den Blick für das *Erscheinen* der Komposition. Das einzelne Werk kann nicht in *seiner* Besonderheit zur Geltung kommen. Ein Wechsel von der generalisierenden zur individualisierten Betrachtungsweise gelingt nur schwerlich.

Ein „klassisches“ Beispiel: Um Schülern das *Prinzip* „Sonatenhauptsatzform“ verständlich zu machen, müssen die allgemeingültigen Merkmale jenseits des konkreten Musikwerkes benannt werden. Das Hören eines entsprechenden Werkes dient lediglich der Veranschaulichung eines Abstraktums. Durch die Perspektivierung bedingt es immer auch einen Verlust, nämlich den Verlust der konkreten Simultanität. In Seels Terminologie: Das Hören richtet sich zwar auf die *Erscheinung*, jedoch nicht zwangsläufig auf das *Erscheinen*.

Dieser erste musikdidaktische Lösungsversuch scheint also ins Leere zu laufen. Bevor wir das Verhältnis von Kognition und Sinnlichkeit weiter differenzieren, sollen weitere musikpädagogische Auswege vorgestellt werden.

Da die Reduzierung auf den kognitiven Zugang und damit auf die Materialseite im schulischen Musikunterricht wenig erfolgreich verlief, gewannen in den 70er Jahren hermeneutische und rezeptionstheoretische Ansätze im Bereich des „Werkhörens“ an Einfluss. So etwa im viel diskutierten Konzept der *Didaktischen Interpretation*, das bis heute in der so genannten *Topos-Didaktik* eine Fortsetzung findet. Objekt und Subjekt sollen hier gleichermaßen berücksichtigt werden, wenn über das *Verstehen* von Musik nachgedacht wird. Nicht nur von außen, sondern

auch von den „Vätern“ selbst, wurde und wird ausgiebig über Stärken und Schwächen des Ansatzes reflektiert. Christoph Richter sieht im Rückblick auf Karl Heinrich Ehrenforths und auch auf seine eigenen Überlegungen überdeutlich das Problem, dass in der Didaktischen Interpretation zwar vom Vor-Verständnis und Schülerhorizont die Rede war, diese aber häufig lediglich als Einstiegsmotivation dienten, um danach wieder zur bereits feststehenden Interpretation zu gelangen. Auch in der „Leibvergessenheit“ des Ansatzes hat Richter bald eine Schwäche seines eigenen Konzeptes erkannt. Er versucht diesem Mangel zu begegnen, indem er nicht mehr von Verstehen, sondern von *Erfahrung* spricht, um Musikverstehen als ein zu großen Teilen auch sinnlich-körperliches „Ereignis“ zu kennzeichnen. Richter kommentiert diese Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation und entwickelt einen damit einhergehenden vierfachen Erfahrungsbegriff in unterschiedlichen Publikationen¹³. Auf eine erneute Darstellung kann hier also verzichtet werden.

Interessant für unseren Zusammenhang ist die Fokussierung *menschlicher Grunderfahrungen* oder *Sinnmodelle* (Richter 1994, 46), die bis in die so genannte „lebensweltorientierte Didaktik“ ausstrahlt. Sie sollen als Treffpunkte zwischen Hörer und Werk dienen und nach Richter ein Verstehen ermöglichen, das „weit vor dem begrifflich-erkennenden Verstehen, das mit der Methode des logisch-diskursiven Denkens arbeitet“ (49), liegt. Mit Heidegger grenzt Richter diese Form des Verstehens – das ursprüngliche Verstehen – von einem abgeleiteten (begrifflichen) Verstehen ab. Wie viele Kunstphilosophen der Zeit scheint also auch Richter die *Aisthetik* zum Fundament der ästhetischen Erfahrung machen zu wollen.

„Vielmehr sollten Schülerinnen und Schüler die Chance haben, mit den Möglichkeiten ihres jeweils schon mitgebrachten Verstehens, mit dem noch nicht festgelegten ‚Zutunhaben mit‘ und in einer neugierigen, argwöhnischen und egoistischen Auseinandersetzung mit den eingeschliffenen, vorgefertigten Verstehensweisen die Welt und sich selbst zu erkunden und in ihr gestaltend zu handeln. Mir scheint, daß Schule und Unterricht trotz vieler theoretischer Mahnungen und praktischer Bemühungen immer wieder in den festlegenden, zur Anpassung des Denkens und Handelns nötigen Verstehensmodus zurückfällt.“ (49)

Eine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit als fremd empfundener Musik erhofft sich Richter durch die Schaffung von Treffpunkten zwischen den Werken einerseits und dem „mitgebrachten Verstehen“ andererseits. Aber entkommt er damit wirklich den Aporien der material-reduktionistischen Werkdidaktik gegen die er sich ausdrücklich wendet? Wird die Problematik, indem dem Werk ein ideeller Gehalt jenseits der klingenden Gestalt zudedacht wird, nicht ledig-

¹² Vgl. bspw. die schon Ende der 70er Jahre durchgeführte Untersuchung Schaffraths zum Einfluss von Information auf die Rezeption: Helmut Schaffrath (1978): Der Einfluß von Information auf das Musikurteil. Eine Kontextstudie am Beispiel fünfzehnjähriger Gymnasiasten. Berlin.

¹³ Z.B. Christoph Richter (1991): Musikverstehen – Weltverstehen – Selbstverstehen. Zu Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. In: Musik in der Schule, H. 6. S. 362-364. Ders. (1994): Zum Umgang mit Musikwerken. In: Gembris et al.: Musikpädagogische Forschungsberichte 1993. Augsburg, S. 41-70.

lich auf eine andere Ebene verlagert? Denn wiederum ist das Werk seiner Besonderheit – also seines Erscheinens - beraubt, wenn es erfahren werden soll als die Konkretisierung einer allgemeinen Grunderfahrung. Es fungiert in diesem musikpädagogischen „Design“ als – wie immer das möglich sein kann - „verdinglichte Grunderfahrungen“ oder zumindest als Auslöser für derartige Erfahrungen.

Richters Denken ist darin psychologischen Substitutionstheorien nicht unähnlich, die z.B. in Hinblick auf synästhetische Ereignisse davon ausgehen, dass es Wirkungen gibt, die von unterschiedlichen „Erzeugern“ ausgehen können. Die erzeugenden Sinnesdaten können sich in einem derartigen Modell wechselseitig vertreten. So lassen sich Wirkungen wie etwa *Leichtigkeit* genauso gut durch optische wie durch akustische Reize auslösen. Oder um ein weiteres Beispiel zu bemühen: Die Erfahrung von *Kälte* – gemeint nicht als temperaturbezogenes, sondern als atmosphärisches Erlebnis - kann von Farben, von glatten Oberflächen oder auch von menschlicher Mimik ausgehen. Und wenn ich für Farben nicht empfindsam bin, dann wäre es zur Schulung dieses Sinnesbereichs denkbar, die Atmosphäre der Kälte zunächst aufgrund eines anderen Einzelsinnes zu erleben, um sie dann in den Farbbereich zu übertragen. Es wäre der Versuch, unmittelbare Erfahrungen (die natürlich auch immer eine historische oder gesellschaftliche Geschichte haben) in andere Bereiche zu transferieren.

Aber kann das funktionieren? Wird das Wissen darum, dass eine bestimmte Farbe auf andere Menschen genauso (?) wirkt wie etwa der Gesichtsausdruck unseres Hausmeisters auf mich, meine Farb-Erlebensfähigkeit beeinflussen? In Richtung der Topos-Didaktik gefragt: Kann die ästhetische Wahrnehmung eines Musikwerkes aufgehen in andere „Sinnmodelle“ oder sich gar aus ihnen ableiten?

Dass dies nicht funktioniert, liegt an der spezifischen Verfasstheit der Wahrnehmungssituation. Kunstwerke, auf die wir uns hier beschränken, werden ja erst durch den am *artistischen Erscheinen* (Seel) interessierten Wahrnehmungsvollzug zu eben solchen. Dem Ästhetischen korrespondiert gerade in der Beschäftigung mit Kunst eine besondere Wahrnehmungshaltung, die der Betrachter einnehmen muss. Und wendet man diese Überzeugung in Richtung Objektpol, ohne dabei nun essentialistischen Kunsttheorien anzuhängen, dann heißt das, dass sich Kunstwerke von anderen Objekten des Erscheinens gerade dadurch unterscheiden, dass sie sich selbst darbieten. Sie sind in ihrem artistischen Erscheinen keine Repräsentation von etwas, sondern *Darstellungen* oder *Darbietungen*. Sie repräsentieren nichts, sondern bieten dar, was nur *so* erscheinen kann.¹⁴

¹⁴ „Das Kunstwerk ist (...) Erscheinendes einer besonderen Art. Es erscheint nicht einfach, es *zeigt* sich in seinem Erscheinen. Es bietet sein Erscheinen dar. Es gibt seinem Betrachter auf, die Konstruktion seiner Erscheinung zu erkunden und zu entdecken, zu verstehen und zu interpretieren, zu bestaunen und zu verfolgen. Der Betrachter, der vom Kunstwerk etwas *haben* will, muß es auf die eine oder andere nicht zuvor festliegende Weise *nehmen*.“ (Seel 2000, 243)

Eine Übersetzung von Kunstwerken in andere Konstellation von Zeichen, von Tönen oder Farbflecken ist ohne Verluste nicht denkbar. Objekt und Subjekt spielen hier ineinander, weil ich als Betrachter, das Werk als Kunstwerk wahrnehmen wollen muss, um diese besonderen Erfahrungen machen zu können. Es ist nicht möglich, der Wahrnehmungssituation andere Wirkungsmechanismen „vorbereitend“ vorzuschalten, ohne den performativen Wahrnehmungsakt, der sich auf das Werk in seiner aktuellen Besonderheit bezieht, zu stören. Genau diese Hoffnung steht aber hinter der Suche nach „Treffpunkten“ zwischen Werk und Mensch.

Eine toposbezogene Betrachtung bedingt eine aktiv hergestellte Wahrnehmungsperspektive, durch die das Subjekt automatisch in Distanz zum augenblicklichen Erscheinen gerät. Es bringt sich somit gerade nicht in seiner Subjektivität in die Situation ein. In dieser Hinsicht gehen die diskursiv-musiktheoretisch orientierte und die an Grunderfahrungen anknüpfende Musikdidaktik einen durchaus vergleichbaren Weg. Ein Weg, der nicht grundsätzlich als negativ oder positiv zu bewerten ist, der aber in Hinblick auf das artistische Erscheinen wenig aussichtsreich erscheint.

Vielleicht kann ein Beispiel dieses Problem der Verschiebung vom Besonderen auf etwas Allgemeines noch einmal verdeutlichen:

So wie ich Oskars Ball als *rot* bezeichnen kann, kann ich natürlich auch ein Musikwerk *festlich* nennen. In beiden Fällen ist der singuläre Gegenstand – also das eine Werk und der eine Ball - in *dieser Hinsicht* eine Repräsentation oder ein Exemplum von Röte bzw. von Festlichkeit. Auch wenn die Festlichkeit im Gegensatz zum Rot keine physikalisch bestimmbar Größe ist, konstituiert sie sich als sekundäre Qualität gleichfalls nur aufgrund von Konventionen und generalisierenden Schemata.

Was Martin Seel aber als das über alles Wissbare hinausgehende Besondere bezeichnet, lässt sich auf diesem Weg nicht erfahren:

„Ästhetische Erkenntnis [...] kann nicht mit propositionaler Bestimmtheit festgehalten werden. Sie mag zu begrifflich bestimmten Erkenntnissen führen oder bei ihnen ihren Anfang nehmen, aber sie *ist* keine begriffliche Erkenntnis.“ (Seel 2000, 192)

Falsche Polaritäten?

Kann uns Seels *Ästhetik des Erscheinens* in musikpädagogischer Hinsicht dann aber weiterhelfen? Muss nicht im Anschluss an seine Überlegungen ästhetische Wahrnehmung als nicht kommunizierbar (und damit nicht pädagogisierbar) gelten? Müssen wir also letztendlich Mollenhauer mit seinem Diktum vom Sperrgut ästhetischer Erfahrungen in der pädagogischen Kiste Recht geben? In Grenzen sicherlich! Zugleich warnt Seel aber überdeutlich davor, dass Ästhetische als bloß sinnliches und daher geschichtsloses Phänomen zu betrachten. Das Ästhetische darf sich nicht ins Irrationale verflüchtigen, es ist nicht Schein, sondern konkretes Erscheinen. Der Umgang mit

Kunst, welche ein Zusammenspiel von *menschlicher* Konstruktion und Darstellung ist, kommt nie ohne Wissen aus. Erst durch ein Aufmerkenkönnen bin ich empfindsam für das Besondere. Erst auf dieser Grundlage können Objekte in ihrem *artistischen Erscheinen* auffällig werden - eine Einsicht, die wichtiger Anstoß für die Musikpädagogik sein muss:

„So unterscheiden sich Bauwerke, die wir als Objekte der Kunst einstufen, von Gebäuden, die lediglich einen Zweck erfüllen [...], dadurch, daß es bei ihrer Wahrnehmung auf viele Details der Ausführung ankommt, die im anderen Fall getrost übersehen werden dürfen. Objekte der Kunst sind anschauliche Darbietungen in dem ganz elementaren Sinn, daß niemand das Dargebotene mitbekommen kann, der nicht für das *sinnliche Medium* dieser Darbietung aufmerksam ist. Dieses Medium besteht in sinnlich wahrnehmbaren Differenzen, die in das Spiel einer nichtbeliebigen zeichenhaften Konfiguration gebracht worden sind.“ (Seel 2000, 177)

Wahrnehmung von Kunst darf in der Musikpädagogik trotz ihrer Orientierung am Erscheinen nicht als naturwüchsiges Grundvermögen eines Menschen angesehen werden. Sie wird immer sowohl kulturgeschichtlich als auch lebensgeschichtlich ausgebildet. Und dabei spielen Begriffsschemata zwangsläufig eine wichtige Rolle, auch wenn ihre Funktion eine andere als in der Alltagswahrnehmung ist: Im natürlichen *Spracherwerb* beginnt das Kind zunächst beim empirisch Einzelnen, das es zu bezeichnen lernt. Im weiteren *Sprachgebrauch* wird ein Mensch aber gerade durch Sprache unabhängig vom Besonderen. Kunstrezeption spielt sich hingegen innerhalb der durch Begriffe geschaffenen Rahmen ab. Erst diese ermöglichen die Wahrnehmung von Besonderem, das in der ästhetischen Erfahrung nicht in Generalisierungen aufgehen kann. Die Seel'schen Termini *Erscheinung* und *Erscheinen* sollten diese Differenz deutlich gemacht haben.

Und um mit Seel zu schließen: Solange Kompositionen nicht *sinnliche* Attraktion für Schülerinnen und Schüler sind, kann das artistische Erscheinen nicht in den Blickpunkt geraten. Diese Bereitschaft ist aber nur selten durch unmittelbare Begegnung herzustellen, da ihr normative Vorurteile vorangehen. Der Rezipient muss das Werk bereits als „gehaltvolles Objekt“ der Kunst auffassen. Um in die Freiheit des „Spiels“ eintreten zu können, muss er dessen Bedingungen und Regeln kennen. Dieses Ausschwingen in den Wertbereich auf der einen Seite und in die sinnliche Erfahrungsebene auf der anderen Seite macht das Thema zu einem schwierigen Problem der Musikdidaktik.

„Das ästhetische Objekt ist das Erscheinende – dasjenige, was uns darin interessiert, wie es unseren Sinnen begegnet. Es muß uns nicht ausschließlich darin interessieren (kein Kunstwerk interessiert allein unsere Sinne), aber es ist ausgeschlossen, daß es uns hierin nicht interessiert. Sein ganzes Sein basiert auf seinem Erscheinen.“ (Seel 2000, 223)