14) Martin Buber: Das Problem des Menschen, Werke Band I, München/Heidelberg 1962, S. 309

15) Georg Lukacs: Geschichte und Klassenbewußtsein, Neuwied 1968 (1923), zit. nach Hist. Wörterbuch der Philosophie I, 370

16) Blaise Pascal: Pensees, Fr. 434

17) Georg Picht: Wozu braucht die Gesellschaft Musik ? in: Deutscher Musikrat-Referate, Informationen, Heft 22/1972

18) Wolfgang Suppan: a.a.O., S. 12

19) Musik und Bildung 1/1986

20) Helmuth Plessner: a.a.O., S. 232

21) Maurice Merleau-Ponty: Phänomenologie der Wahrnehmung, (deutsch) Berlin 1966 (frz. 1945)

22) Oskar Söhngen: Theologie der Musik, Kassel 1967

23) so vor allem Albrecht Peters' u. Henning Schröers Beiträge

24) so der Beitrag Pichts "Grundlagen einer Philosophie der Musik" im Sammelband "Humanität-Musik-Erziehung".



C H R I S T O P H  R I C H T E R

# ÜBERLEGUNGEN ZUM ANTHROPOLOGISCHEN BEGRIFF DER VERKÖRPERUNG. EINE NOTWENDIGE ERGÄNZUNG ZUM KONZEPT DER DIDAKTISCHEN INTERPRETATION VON MUSIK

## I.

Zu den Gemeinsamkeiten zwischen Anthropologie und Musikpädagogik gehören die Notwendigkeit und die Bereitschaft, Anregungen und Antworten auf ihre fachinternen Fragen aus anderen Disziplinen zu holen. Beide Fächer können als zusammenfassende, Beziehungen stiftende Disziplinen gelten; darauf angewiesen, die Methoden, Fragestellungen und Ergebnisse anderer Fächer aufzunehmen, um die eigene Fragestellung bearbeiten zu können. Umgekehrt liegt es in ihrem Interesse und Auftrag, andere Disziplinen zur Erweiterung ihres Fragehorizontes und ihrer Sichtweisen anzuregen.

Zu den Anregungen, mit denen die Anthropologie die Musikwissenschaft und die Musikpädagogik bereichern kann, gehört etwa die Mahnung, die musikalischen Werke nicht isoliert von den Menschen zu betrachten, die sie aus bestimmten Gründen und in bestimmten Zusammenhängen hervorgebracht haben und sie aus bestimmten Gründen und in bestimmten Situationen gebrauchen (Suppan 1984, S. 12, S. 176 f., S. 193; Schneider 1981, S. 266).
Wichtiger noch ist es für die musikpädagogische Arbeit, von der Anthropologie vorgelegte Denkmodelle und Einsichten über das Wesen, Verhalten und Handeln des Menschen als Anregungen für didaktische und methodische Konzepte und Entscheidungen aufzunehmen (Schneider 1981; 1983, S. 19/20). Allerdings ist in diesem Zusammenhang zu bedenken, daß anthropologische ebenso wie ontologische Aussagen nicht umstandslos in musikpädagogische Ziele oder Normen umgemünzt werden können. Anthropolo-

gie versucht ja nicht zu formulieren, wie der Mensch sein, sich verhalten oder sich entwickeln soll; sie versucht vielmehr, darüber Auskunft zu geben, wie der Mensch i s t , wie er sich versteht, entwickelt hat, in seiner und gegen seine Außenwelt steht u.a.m. Die Beziehung zwischen anthropologischen Anregungen und musikpädagogischem Denken kann nicht als kausales Deduktionsverhältnis aufgefaßt werden. Bedeutung hat anthropologisches Denken für die Musikpädagogik vielmehr in ihren Versuchen, die Bedingungen, Probleme, Möglichkeiten und Bestrebungen zu beschreiben, welche das Wesen des Menschen ausmachen; seine Versuche, Leben zu gestalten; ferner, das Wesen und die Erscheinungen von Musik in ihrer Bedeutung für den Menschen im Laufe der Geschichte oder auch prinzipiell zu beschreiben; und schließlich, etwas vom Wesen und Verhalten des Menschen aus ihrer Musik und aus ihrem Musikumgang zu erklären.
Der Musikpädagogik könnten Einsichten und Denkmodelle dieser Art als Grundlage für die Erörterung und Erfüllung ihrer spezifischen Aufgaben dienen, zum Beispiel

- als psychisch-physiologische Voraussetzungen fürs Musiziezieren;

- für Überlegungen zur Interpretation von Musik als Ausdruck und Versuch menschlicher Sinngebung oder Sinn-Darstellung;

- für den Versuch der Musikerziehung, aufzuzeigen, wie der Mensch sein Leben zu führen und zu erfüllen versucht - durch die Erfindung und den Gebrauch von Kunst, in künstlerischer Selbstgestaltung usw.;

- mit Hinweisen zur immer wieder aufgenommenen Diskussion über den Beitrag zur Förderung emotionaler oder gar 'ganzheitlicher' Verhaltensweisen, zur 'Humanisierung' der Erziehung usw. (Schneider 1983).



Bei solchen und anderen Fragen vermag die Anthropologie der Musikpädagogik - in Theorie und Praxis - zwar nicht Vorgaben zu machen oder Forderungen zu stellen. Sie kann aber jedem, der mit Musikerziehung zu tun hat: den Lehrern, den Eltern, den Bildungspolitikern u.a. - zu bedenken geben, welche Möglichkeiten, Aufgaben und Probleme eine dem Menschen und dem Menschlichen zugewandte Musikerziehung vor sich hat, und sie kann zur Besinnung darüber anregen, wie die Betroffenen selbst sind, wie sie leben, was sie beschäftigt, ängstigt, mit Hoffnung erfüllt usw., damit sie ihre Entscheidungen für andere Menschen nicht in politischer Willkür oder Engstirnigkeit, in der Festgelegtheit durch undurchschaute Vorurteile oder im blinden Glauben an vermeintlich Altbewährtes treffen oder ihren Beruf ausüben.

Mein Versuch, aus der Anthropologie Anregungen zu holen, bezieht sich auf ein bestimmtes und eingeschränktes musikpädagogisches Interesse. Das sei ebenso ausdrücklich betont wie der Hinweis, daß ich nicht als Anthropologe sondern als Musikpädagoge spreche. Meine Absicht ist es, bestimmte, eingeschränkte anthropologische Gedankengänge für ein Gebiet der Musikpädagogik nutzbar zu machen, welches keineswegs die Musikpädagogik im Ganzen repräsentiert, aber vielleicht mit ihren Aussagen und Vorschlägen auf andere Bereiche der Musikpädagogik ausstrahlen kann.

Das Gebiet der Anthropologie, von dem ich musikpädagogische Einsichten erhoffe, ist Helmut Plessners Beitrag zur philosophischen Anthropologie, und zwar dessen - alle seine Arbeiten durchziehender - Versuch, den Menschen in der lebendigen Einheit seiner Körper - Seele - Geist-Beziehung zu beschreiben und insbesondere der Leiblichkeit des Menschen im philosophischen Denken über den Menschen den ihr zukommenden Platz zu sichern.
Das Gebiet der Musikpädagogik, für welches ich mir Hilfe und Anregung von anthropologischen Gedanken erhoffe, ist die Interpretation oder genauer: die Frage nach den Bedingungen und

Möglichkeiten des Verstehens von Musik.
Im Anschluß an die Arbeit von K.H. Ehrenforth (Ehrenforth 1971) und mit ihm gemeinsam habe ich Möglichkeiten einer Interpretationslehre an Gedanken der philosophischen Hermeneutik orientiert. Zweifellos stiftet die philosophische Hermeneutik die sinnvolle Grundlage für eine Interpretationslehre: mit der Neuformulierung der Subjekt-Objekt-Beziehungen zwischen dem, der verstehen will (soll) und dem, was verstanden werden soll; mit der an Heideggers Verstehens-Existenzial anknüpfenden Neuformulierung des Verstehenszirkels, der die Vorstruktur (die Vor-Urteils-Struktur) des Verstehens als den einen Pol des Verstehenszusammenhangs und -prozesses anerkennt; und mit der Ausweitung des Verstehensbegriffes von einem kognitivem Verhalten auf eine "Daseinsweise".

So anregend und wichtig Gadamers Überlegungen zur Struktur und zu den Bedingungen von Verstehen und Verstehensprozessen sind, so sehr liefern sie den Versuch, aus diesem Konzept eine auf Musik und Erziehung bezogene Interpretationslehre zu entwickeln, doch der Gefahr aus, im Bezirk von wissenschaftlichem Verstehen und von Textverstehen befangen zu bleiben.
Zwar betont Gadamer (in der Einleitung zur zweiten Auflage von "Wahrheit und Methode"), es gehe nicht um Verstehen in einem eingeschränkt-wissenschaftlichem Sinne. Der von ihm in Anspruch genommene Hermeneutik-Begriff bezeichne vielmehr "die Grundbewegtheit des Daseins, die seine Endlichkeit und Geschichtlichkeit ausmacht und umfaßt daher das Ganze seiner Welterfahrung" (Gadamer 1965 [2], S. XVI). In diesem Sinne schließt er die Erfahrung des Kunstwerks und das Ganze der menschlichen Welterfahrung und Lebenspraxis ausdrücklich in den Verstehensbegriff einer philosophischen Hermeneutik ein (vgl. auch Gadamer 1979 [2], S. 2). In der Ausführung seines philosophischen Konzepts freilich beruht Verstehen dann doch - vielleicht mit Ausnahme der Gedanken über den Spielcharakter des Kunstwerks - auf den Prämissen des sprachlichen Verstehens und des Verstehens von Texten (vgl. hierzu: Horst Turk 1982, S. 120 - 150, besonders: S. 122 - 129).



Um der Gefahr zu entgehen, sowohl die Verstehensweisen als auch den 'Gegenstand' Musik eingeschränkt kognitiv zu fassen, und um auch den philosophisch-hermeneutischen Verstehensweg nicht als ein formales Interpretationsverfahren abzuwerten, ist es nützlich, das Konzept der didaktischen Interpretation von Musik zu ergänzen. Um das volle Wesen des Menschen als Subjekt des Verstehensprozesses und die volle Wirkung von Musik in den Blick zu nehmen und um die Fülle der möglichen Beziehungen zwischen Mensch und Musik für den Verstehensweg zu nutzen, versuche ich den Begriff und die Vorstellung von 'Verkörperung' - so wie H. Plessner ihn in vielen Texten begründet und benutzt hat - in das Verhalten des verstehenden Menschen und in das Verhältnis zwischen Mensch und Musik einzubeziehen. Mit der Ergänzung des Konzepts der didaktischen Interpretation von Musik durch die Kategorie der 'Verkörperung' hoffe ich ansatzweise zeigen zu köennen, daß und wie die Leiblichkeit des Menschen als Ganzes am Verstehen und an der Erfahrung beteiligt ist und sowohl seinen Musikumgang als auch sein Selbstverständnis prägt. Eine der wichtigsten Bedingungen und zugleich ein seit alters offenbar unlösbares Problem des Musikunterrichts besteht in einem lebendigen Verhältnis zwischen Körper, Seele und Geist im Umgang mit Musik (wie auch im Verhalten anderen Dingen gegenüber). In einer Art utopisch-ideologischer Wunschvorstellung (die Warner eine Blasphemie genannt hat; Warner 1954, S. 12 - 22) war gelegentlich von der "Ganzheit" des Menschen die Rede. In nüchter(ner)en Erwägungen wurde und wird der Ausgleich zwischen Ratio und Emotio gefordert (Richter 1978; 1981). Weder die Maximen der musischen Erziehung noch die heute üblichen Ausgleichsforderungen können die Forderung eines 'ganzen", alle Kräfte und Vermögen ausgleichend und harmonisch ausspielenden Menschen einlösen. Und auch die neue Hinwendung zum Musizieren oder zum Aktionismus in der Musikerziehung mutet - bei allen erfreulichen Seiten und bewundernswerten Leistungen - gelegentlich eher wie eine Anstrengung an, das Problem loszuwerden, das ja nicht nur auf dem Fach Musik lastet, sondern auf der Schule und dem gesellschaftlichen Leben insgesamt.

Der 'ganze' Mensch im Doppelsinn des Wortes ist ein Phantom oder wirklich eine hypertrophe Vorstellung. In der Tatsache, daß dem Menschen verschiedene, disparat wirkende Vermögen und Kräfte (und in der Weise, wie) zur Verfügung stehen, liegt vielmehr sein Schicksal beschlossen, unstet zu sein, diese Kräfte immer von neuem wieder nur erproben zu können. Im Wesen des Menschen scheint die dauernde Versuchung angelegt zu sein, sich über seine 'Natur' zu erheben. Diese besondere Konstitution bringt - neben aller erreichbaren Größe - eine "konstitutive Wurzellosigkeit" mit sich, an der er immer wieder irre wird. Diese Wurzellosigkeit ist andererseits aber gerade der Motor für die "Kultivierung" seines Lebens. "Sie weckt Bedürfnisse, welche nur durch ein System künstlicher Objekte befriedigt werden können, und zugleich prägt sie ihnen den Stempel der Vergänglichkeit auf ... Sie gibt ihm das Bewußtsein der eigenen Nichtigkeit" (Plessner IV, S. 419).
Nicht um das Ziel einer friedlich-harmonischen Ganzheit oder eines gesunden Ausgleichs geht es, wenn hier versuchsweise die volle Möglichkeit menschlicher Vermögen und Verhaltensweisen im Umgang mit Musik erörtert wird. Es geht lediglich um Überlegungen, wie eigentlich das, was wir Verstehen und Erfahrung nennen, wirklich aussieht. Wir vergessen dabei im allgemeinen die Körperlichkeit und die Beziehungen zwischen Körper, Seele und Geist. Dies versuche ich nachzuholen, indem ich über 'Verkörperung' nachdenke.

Die folgenden Überlegungen umfassen drei Schritte: Zunächst referiere ich ein bestimmtes Problem der didaktischen Interpretation von Musik. Sodann versuche ich, aus einer allgemeinen Betrachtung des Begriffes 'Verkörperung' zu erschließen, was 'Verkörperung von Musik' bedeuten kann. Schließlich versuche ich diese Überlegungen in das Konzept einer didaktischen Interpretation einzufügen.



## II.

## Treffpunkte zwischen Musik und Mensch

Didaktische Interpretation bemüht sich darum, Verstehen von Musik möglich zu machen und einzleiten; Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Menschen mit Musik Erfahrungswege finden und zu gehen lernen . Verstehen ist ein offener, unabschließbarer Prozeß, der dort beginnt, wo sich ein Mensch und eine Musik treffen. Zu einem solchen Treffen bringen beide Partner schon viel mit: den ganzen Schatz an musikalischen und allgemeinen Erfahrungen, mit denen sie ihr Leben führen und durch die sie - als Individuen - so sind, wie sie sind. Beide leben in einem veränderlichen Netz von Beziehungen, Erfahrungen, Gewohnheiten und Zwängen; beide bilden Identität in einem Lebensfeld aus, welches von der Spannung aus Nähe und Ferne, Vertrautheit und Fremdheit, Hingabe und Abstoßen, Wunsch und Zwang - sich fortwährend verändernd - gebildet wird. Seit u.a. die philosophische Hermeneutik das Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt neu bestimmt hat, ist die uneingestanden-selbstverständliche pädagogische Voraussetzung brüchig geworden, nach der Schüler als 'unbeschriebene Blätter', als Objekte und definierte Grössen didaktischer Maßnahmen durch die Beschäftigung mit Musikwerken eine Art präparierter Bildung durchmachen sollten.
Ebenso brüchig geworden ist die Auffassung von den Werken als absolut gesetzten Bildungsgütern, herausgetrennt aus Lebenszusammenhängen und Wirkungsgeschichte. Schüler und Musik sind beide sowohl Subjekte des Verstehensverhältnisses als auch 'Gegen-Stände'. Mit 'Subjekt' bezeichnet Gerd Haeffner, den Begriff als anthropologische Grundkategorie wählend, "ein Seiendes, das sich zu sich selbst verhält, indem es sich zu anderen verhält ... Subjekt ist, wie und wozu es sich verhält" (Haeffner 1982, S. 23 - 31). Zum 'Objekt" hingegen wird ein Ding oder ein Mensch - hier folge ich H. Plessner - erst in der Relation zu einem Subjekt, als "das dem Subjekt Entgegengeworfene, als Objekt, d.h. als Er-scheinung, Manifestation ... : als vermittelte Unmittelbarkeit. Sonst verliert sich

der Wirklichkeitscharakter, die Objektivität, wie es auch für das Tier der Fall ist" (Plessner IV, S. 405).
Das Subjekt - Objekt - Verhältnis bezeichnet also eine Beziehung von gegenseitiger Abhängigkeit.

Für den Weg, den beide - der Mensch und die Musik - miteinander gehen, und für die Auseinandersetzung, die sie miteinander führen sollen, bedarf es der Chance, sich überhaupt erst einmal zu treffen. Der Weg, als welcher das Verstehen im Sinne der philosophischen Hermeneutik bezeichnet werden kann, muß an einem "Treffpunkt" beginnen, der die neue Bekanntschaft einleitet und erleichtert, der eine günstige Atmosphäre für Bekanntschaft einleitet und erleichtert, der eine günstige Atmosphäre für Bekanntschaft und Gemeinschaft herzustellen vermag.
Treffpunkte sind Orte, an denen es zwischen den Beteiligten Gemeinsamkeiten gibt, Orte, an denen schon so etwas wie Einverständnis, Vertrautheit, Sicherheit herrscht. Sie sind freilich nicht Endpunkte, sondern Ausgangspunkte für den Verstehensweg, für einen Weg, dessen Ziele nicht festgelegt und bekannt sind. Zum großen Teil besteht das Ziel gerade im gemeinsamen Weg selbst (Richter 1983, S. 26; 1985, S. 10 f.).

Auf diese Weise entsteht - idealtypisch gedacht - einerseits so etwas wie ein 'natürlich' sich entwickelnder Verstehens- und Erfahrungsweg mit vielen möglichen Nebenwegen und Rastplätzen - ein wirkliches und lebendiges Curriculum (Vergleiche hierzu H. Plessners anthropologisches Grundgesetz der "natürlichen Künstlichkeit", [(in Plessner IV, S. 383 - 396 und M. Wagenscheins Lehrplankonzept des Exemplarischen Lernens, in Wagenschein 1970 [2], S. 297 - 316)] und andererseits jener lebendige Prozeß, den Heidegger mit dem Existenzial "Verstehen" bezeichnet: jener Zirkel aus der Vorstruktur des Verstehens und der sich auf die Fremdheit der Dinge einlassenden offenen Erweiterung des Verstehens.
Aufgabe des Lehrers ist es, solche Treffpunkte in der einmaligen Situation und prinzipiell - ausfindig zu machen; ihren



Charakter zu verdeutlichen, der darin liegt, schon Bekanntes und Gemeinsames offenzulegen (oder wenigstens anzubieten).
Aufgabe des Lehrers ist es ferner, solche Treffpunkte einladend zu gestalten, das Treffen und den gemeinsamen Weg vorzubereiten und zu begleiten. Zur Aufgabe des Lehrers gehört es schließlich, die Singularität des Treffens in ein prozeßhaft sich erweiterndes Interesse zu überführen und in eine Auseinandersetzung mit möglichst vielem, was beide - zunächst vielleicht unsichtbar - als Lebens- und Erfahrungshorizont mitzubringen: beim Schüler die allgemeinen und musikalischen Erlebnisse, Erfahrungen, Wünsche und Fähigkeiten; bei der Musik Aspekte ihres weiten kulturellen, sozialen, historischen und biographischen Umfeldes.
Damit die Auseinandersetzung, die zu Verstehen in diesem Sinne führen soll, weder an vordergründigen oder punktuellen Interessen der Schüler noch an äußerlichen Merkmalen der musikalischen Gegenstände hängen bleibt, gilt es, die mehr bildhafte Vorstellung von den "Treffpunkten" zwischen Mensch und Musik zu einer 'Theorie' auszuarbeiten, die den Rang didaktischer Bedeutung und Hilfe beanspruchen kann.
Dies versuche ich im Folgenden mit der Beschäftigung einiger anthropologischer Gedanken und Begriffe, in der Hoffnung, auf diese Weise über die pädagogischen Untiefen von oberflächlicher Wunscherfüllung und materialer Bildung hinwegzukommen in Bereiche, in denen mit Recht von einem Beitrag des Musikunterrichts zu Bildung und Erziehung die Rede sein kann.

Es ist vielleicht nicht überflüssig zu betonen, daß mit 'Treffpunkt' etwas anderes gemeint ist als mit dem Begriff 'Einstieg'. Als Einstieg wird die methodische Anknüpfung (an früheren Unterricht, an Alltagserfahrungen, an Vorstellungen aus anderen Bereichen usw.) bezeichnet, ein kurzfristig und vorübergehend wirkendes Mittel der Motivation (Richter 1984, S.57 f.) Ein Treffpunkt zwischen Mensch und einem Ding hingegen bildet die grundlegende gemeinsame Erfahrungsbasis, die als Verstehensperspektive beide Seiten verbindet, den Verstehensweg begleitet und überdies auf weitere Phänomene, Gegen-

stände oder Erfahrungen (erinnernd, assoziierend oder als neue Einsicht) verweist.
In einer ersten Übersicht, an Erfahrungen aus dem Unterricht und aus der Alltagsbeschäftigung mit Musik anknüpfend, lassen sich zwei Gruppen von Treffpunkten ( A und B ) unterscheiden, die sich durch einen höheren oder niederen Grad von Direktheit (=Unmittelbarkeit der Begegnung mit Musik) oder Vermitteltheit auszeichnen.

Die Gruppe der mehr direkt und unmittelbar (d.h. ohne vermittelnde Zwischeninstanzen) wirkenden, an Alltagserfahrungen anknüpfenden Treffpunkte unterteile ich in vier Arten oder Möglichkeiten: A1 - A4.

Die Gruppe der mehr durch vermittelnde Instanzen zustandekommenden Treffpunkte - durch vermittelnde Personen (Lehrer, Instrumentallehrer, Dirigenten o.a.), durch vermittelnde Reflexionen, Gespräche, Erfahrungen o.a. - fasse ich unter den Begriffen "Sinnmodelle", "Erfahrungsmuster" zusammen.

Diese Unterscheidung folgt einem systematischen Interesse: In der Lebens- und Unterrichtspraxis wirken sowohl die hier unterschiedenen Treffpunkte der Gruppe A als auch die nach ihrem Grad an Direktheit unterschiedenen Treffpunkte A und B ineinander und durchdringen sich. Für das Konzept der Didaktischen Interpretation von Musik - oder anders gesagt: für Verstehen von Musik im Sinne der philosophischen Hermeneutik als Koinzidenz von (Welt)-Verstehen und Selbstverstehen - gilt die Bedingung, die Treffpunkte der Gruppe A mit jenen der Gruppe B zu vermitteln und ineinander "aufzuheben".

| | B | B | B | |
|---|---|---|---|---|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | |
| B | musikal. Handeln - Musizieren | Musik-Erleben | hist.-biogr. - Interesse | Freude am Erfinden u. Erproben | B |
| | B | B | B | | |



A 1) Zum Treffpunkt zwischen Musik und Mensch können alle Möglichkeiten des eigenen musikalisch-praktischen Handelns werden: Vokales und instrumentales Musizieren, Improvisieren, Erfinden, Verändern und Gestalten musikalischer Materialien und Gebilde. Sie alle vermögen Begegnungen mit Musikwerken und musikalischen Erscheinungen in Gang zu setzen, welche zu Verstehen und Selbstverstehen im Sinne der philosophischen Hermeneutik führen und es auch schon selbst sind.

A 2) Treffpunkte zwischen Musik und Mensch ergeben sich, wenn Musik zum Ausdrucksmittel und Anlaß für Erlebnisse, Stimmungen und Gefühle für 'seelisches Leben' (für die "Innenwelt" i.S. Plessners) wird. Musik regt diese Innenwelt an, sie löst Lebendigkeit aus und verstärkt sie. Sie bringt sie als 'Äußerung' in eine Gestalt, formuliert sie in Klang und musikalischer Bewegung; sie sagt: - mit ihren Mitteln - so ist 'es' oder so bin ich. Freude, Angst, Ausgelassenheit, Besinnlichkeit und andere Befindlichkeiten ebenso wie individuelle biographische Erlebnisse und Gedanken können - ausgelöst von Musik - zum einem Ort werden, an dem eine weitergehende, um Verstehen bemühte Auseinandersetzung mit der Musik und mit sich selbst beginnen kann.

A 3) Als Treffpunkte eignen sich offenbar ferner Informationen historisch-biographischer Art: über das Leben der Komponisten und deren Zeitgenossen, über bestimmte Lebenssituationen, über bestimmte Lebenssituationen, über Entstehungsumstände und -bedingungen der Werke, über Schicksale von Werken usw. Obwohl nicht klar ist, ob und auf welche Weise die Werke als biographische Zeugnisse wirken, scheint es vermittelnde Gefühle und Gedanken zwischen dem Leben von Komponisten, Musikern und Zeitgenossen einerseits und einem - ebenfalls wohl biographisch verankertem Mitgefühl und einer Vorstellungskraft zu geben, welche so etwas wie Sympathie (im wörtlichen Sinne) hervorbringt. Es ist so, als ob ich die Bekanntschaft mit jenen mache, die die Werke geschaffen oder benutzt haben und für die sie (ursprünglich) gedacht waren, und zwar dadurch,

daß ich sehen, hören oder fühlen kann, woran jene 'Hand angelegt' haben.

A 4) Als eine weitere Art von Treffpunkt zwischen Mensch und Musik kann das Interesse und die Freude am geistvollen Umgang mit dem musikalischen Material und mit Gestaltungsmöglichkeiten gewählt werden. Von der Untersuchung aus, nach welchen Regeln und Abweichungen, mit welchen Einfällen und mit welchem Witz eine Musik hergestellt ist, vom handwerklichen Interesse also und von der Suche nach eigenen Lösungen oder Erklärungen aus geht ein Weg zur Frage nach den Absichten und den Schaffensbedingungen (historischer, theoretischer, ästhetischer und gesellschaftlicher Art), zur Frage nach den Wirkungen (früher und heute) usw.. Verstehen in einem handwerklichen Sinne (know how) und so etwas wie die Freude am Basteln und Tüfteln setzen hier den Weg des Verstehens in Gang. Zwischen dieser Art des Treffpunktes und dem Sinnmodell 'Spiel" bestehen freilich enge Beziehungen (vgl. Gruppe 5).

B) Die genannten Arten von Treffpunkten müssen - soll Verstehen im Sinne der philosophischen Hermeneutik als eine 'Seinsweise' möglich werden - auch als allgemeine Erfahrungen erlebt und reflektiert werden.
Zwar gehören die genannten Umgangsweisen und Erfahrungswege mit Musik als unverzichtbare Anteile zum Verstehen schon dazu. Aufgabe der Schule und insbesondere der didaktischen Interpretation ist es jedoch, in die Wege und in den Zirkel des Verstehens auch noch die Einsicht in und die Erfahrung über das, was wir tun, erleben und sind, mit einzubeziehen. Deshalb ist es sinnvoll, die vier unter A) genannten Arten von Treffpunkten, die an Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten aus der musikalischen Lebenswelt anknüpfen, an allgemeinen Erfahrungsmustern und Sinnmodellen zu orientieren, und mit ihrer Hilfe jene geforderten Beziehungen zwischen Mensch und Musik aufzubauen und aufzuzeigen. Als solche Muster - man kann sie auch Erfahrungsräume nennen - eignen sich z.B. Begriffe und Vor-



stellungen wie Spiel, Zeit, Sprache, Raum, Heimat, Religiosität, Stilisierung, Tanz u.a.; Begriffe also, die etwas über das Wesen, Verhalten und Handeln des Menschen aussagen. Sie können insofern als anthropologische Grundbegriffe bezeichnet werden, als die Anthropologie mit ihnen bestimmte und besondere Wesenszüge des Menschen zu beschreiben und zu erfassen versucht.
Solche Begriffe vermögen sowohl das Wesen, die besondere Gestaltung und den Sinn einer Musik als auch allgemeine Erfahrungen des Menschen von sich selbst und von der Welt zu verdeutlichen. Sie sind also zugleich Sinn- und Erfahrungsmodelle von Musik und vom Menschen. Sie sind überdies - häufig unbewußt - Vor-Erfahrungen, in die neue Erfahrungen eingelassen werden können.

Für die didaktische Interpretation von Musik erfüllen sie einen mehrfachen Sinn:

a. Sie schaffen Verbindungen und Beziehungen zwischen einer Musik und ihrem Benutzer (Spieler, Hörer). Sie bezeichnen nämlich zugleich das Wesen einer Musik und die Eigenart des Musikumgangs, der Befindlichkeit und des Verhaltens ihrer Benutzer.

b. Sie schaffen Verbindungen und Beziehungen zwischen einer Musik und ihrem Umfeld (ihrem Lebensumkreis, ihrer Wirkungsgeschichte).

c. Sie schaffen Verbindungen und Beziehungen zwischen verschiedenen Musiken, z.B. hinsichtlich ihrer Funktion, Gattung, Gestalt, Wirkung. Sie bilden also eine Grundlage für prinzipielle Vergleiche bei speziellen und individuellen Unterschieden.

d. Sie bieten sich als Grundlage und als 'Ein-Fälle' für die Untersuchung und Auslegung an; als Muster, von dem man bei Verstehensversuch ausgehen oder zu dem man hingelangen

kann; als Denk-, Vorstellungs- und Arbeitsrichtungen.

e. Sie stellen Erfahrungszusammenhänge bereit; an ihnen kann man sich immer wieder orientieren:

- in unterschiedlichem Alter,
- in verschiedenen Situationen
- bei ganz verschiedener Musik.

f. Sie bilden sowohl Alltagserfahrungen (vorwissenschaftlich) und Vor-Erfahrungen als auch Abstraktionen und Spekulationen (Versuchsmodelle des Verstehens - wissenschaftlich in existentieller Erfahrung) und alles gleichzeitig. Sie sind Alltagsbegriffe u n d philosophische Begriffe.

(Richter 1983, S. 26; 1984, S. 10 - eine Übersicht der Versuche, mit solchen Grundbegriffen (Sinnmodellen) Musik zu interpretieren findet sich im Anhang dieser Arbeit.)

Ich habe die Gruppen und Arten von 'Treffpunkten' aus Gründen der Systematisierung voneinander getrennt. In ihrer praktischen Anwendung werden sie - gleichsam von selbst - in verschiedenen Kombinationen benutzt werden müssen. Auch sind sie zum Teil in den jeweils anderen schon enthalten: z.B. A4 in A1; A2 in A3 usw. Vor allem ist zu beachten, daß die Erfahrungsmodelle (Gruppe B) als Denk- und Erfahrungshintergrund für alle Arten von Treffpunkten gelten können: Sie bilden den theoretischen und praktischen Rahmen für die mehr an der Lebenspraxis und am privaten Musikleben orientierten anderen Treffpunkte, z.B. der Begriff des Spiels für A1 und A4; der Begriff Heimat für A3 usw.
Die Treffpunkte und der Versuch ihrer systematischen Zusammenstellung dienen in erster Linie der Orientierung des Lehrers. Sie sollen ihn davor bewahren, die Lebenswelt des Schülers zu vergessen. Sie sollen dazu beitragen, die Beschäftigung mit Musikwerken positivistisch und zu eng fachimmanent anzulegen. Sie sind Angebote, aus verschiedenen Perspektiven über die (freilich notwendig genaue) musikbezogene Arbeit hinaus den



Blick auf die Welt der Schüler, auf die Welt der Kunst und Geschichte und vor allem auf jene allgemeinen Fragen menschlichen Lebens, Erlebens und Handelns zu richten, auf die Sinnmodelle des Musikverstehens (Gruppe B). Dem Lehrer muß es überlassen bleiben, ob er (und in welchen Klassenstufen) solche weiterreichenden Gedanken ausdrücklich thematisiert (z.B. in einer Untererrichtsreihe "Musik als eine Sprache", "Musik als meine Heimat" o.a.) oder ob er solche Modelle nur für sich als Orientierungsrahmen benutzt. Man kann Musik als ein 'Spiel' unterrichten, ohne daß dieser Begriff und die mit ihm gekennzeichnete Haltung erwähnt werden.
Für alle Arten von 'Treffpunkten' gilt: Sie sind nicht lediglich als ein Einstieg zu benutzen, von dem aus der Unterricht in musikwissenschaftliche, musikkundliche oder musikpraktische Methoden überführt werden kann. Vielmehr ist ihr Grundgedanke in der Auseinandersetzung durchzuhalten (bzw. immer wieder aufzunehmen), damit der Verstehensweg dauerhaft von einer lebendigen Beziehung zwischen Subjekt und Objekt bestimmt ist.

Konkreter heißt das: Die Treffpunkte sind in drei Richtungen zu entfalten:

a) ins konkrete Leben der Schüler (in konkrete Erfahrungen, Denk-, Erlebnis- und Handlungsweisen der Schüler);

b) ins Konkrete der Musik (in die Faktur der Werke, in Möglichkeiten ihrer Darstellung, in ihre Einbettung in Zusammenhänge historischer, biographischer u.a. Art);

c) ins 'Allgemeine', so daß mit der Hilfe der Treffpunkte sowohl etwas vom Wesen der Musik und des möglichen Umgangs mit ihr als auch vom Wesen und vom konkret-individuellen Leben des Menschen deutlich wird.

Um diese Entfaltung der Treffpunkte zu Erfahrungswegen durchführen zu können, empfiehlt es sich, die Treffpunkte der Gruppe A(1-4) jeweils mit Sinnmodellen der Gruppe B zu kombinieren.

Zu den 'Treffpunkten' im einzelnen: Zu A1 - A4

Diese Arten von Treffpunkten stellen direkte Verbindungen bzw. Begegnungen zwischen dem Menschen und der Musik her. Musizieren, Erleben und in Ausnahmefällen handwerkliches Interesse sind normal-übliche musikalische Verhaltensweisen, die in der musikalischen Alltagswelt i.a. selbstverständlich und unbewußt vollzogen werden. Vielfach reagieren Menschen mit Widerwillen auf die Zumutung, diese Arten von direkt ausgelebten Beziehungen ins Bewußtsein zu heben. Das gilt für Musiker bei der Probenarbeit, für Menschen beim privat-individuellen Musikhören und besonders für Schüler, die gegenüber einem Zerreden ihrer Beziehungen zur Musik oder ihrem praktischen Musikumgang argwöhnisch und zurückhaltend (oder einfach auch lustlos-träge) sind.

Die direkten Treffpunkte für Erfahrungs- und Verstehenswege zu gewinnen, sie durch Unterricht zu stiften und zu stärken, stellt eine häufig vernachlässigte Aufgabe der didaktischen Interpretation dar.

Sich dieser Aufgabe zu stellen, verlangt die Öffnung des Unterrichts ins Private; sie setzt gegenseitiges Vertrauen voraus und die Bereitschaft, jene direkten Treffpunkte auch zu reflektieren, d.h. sie mit den vermittelt-vermittelnden Treffpunkten in Beziehung zu setzen.
Auf der Sinnreflexion ist zu bestehen (in geeigneten Weisen in jeder Klassenstufe); Restriktion aufs Machen, Basteln oder auf Gefühligkeit bietet keinen Erfahrungsweg sondern ist pure Beschäftigung.

Zu B (und A3): Diese Treffpunkte stiften vermittelte Beziehungen. Der Mensch und die Musik treffen sich gleichsam an einem dritten Ort, an dem zwar beide (schon) zu Hause sind, dies jedoch erst durch ein wenig Umschauen merken: z.B. daß Spiel



oder Tanz oder Religiosität etwas ist, das schon (vielleicht verborgen und unerkannt) zu mir gehört, eine Möglichkeit oder einen Teil von mir darstellt und das ich andererseits in einer Musik finde (wodurch ich dann sowohl mich als auch die Musik besser kennenlerne). Solche vermittelten oder vermittelnden Treffpunkte fügen sich zwar ganz gut in die Strukturen von Unterricht ein (mit seinem Reflexionsanspruch, seiner prinzipiellen Distanzierungstendenz zwischen Mensch und Erscheinungen); sie sind jedoch 'künstlich' in Bezug auf die Alltagsgewohnheiten im Umgang mit Musik. (Die vermittelnden Treffpunkte fungieren ähnlich wie wissenschaftliche Betrachtungsweisen: sie rücken in die Distanz, um unter bestimmten Aspekten genauer sehen zu können.)

Die Orientierung an Sinnmodellen und Erfahrungsmustern, mit dem Ziel, Treffpunkte und Beziehungen zwischen Mensch und Musik zu stiften, unterstützt den Prozeß des hermeneutischen Verstehens, dessen Zirkelstruktur als ein Dreischritt darstellbar ist (aber nicht schematisch in diesen Schritten nacheinander abläuft, sondern sich in einem lebendigen Hin und Her vollzieht):

1) Um die Zirkelbewegung - oder den Vestehensweg - in Gang zu setzen, sind die Vorerfahrung und die Interessen der Schüler deutlich zu machen und als Teil des Unterrichtsthemas (als das, worum es geht) anzuerkennen, damit kenntlich wird, wo die Schüler anzutreffen sind.
Unter Vorerfahrung darf allerdings nicht nur verstanden werden, was der Lehrer gleichsam an der Oberfläche der Schüler äußerungen oder des Schülerverhaltens sieht oder zu sehen glaubt. Die musikalische Vorerfahrung beschränkt sich keineswegs auf die sogenannte "Musik der Schüler" oder auf das angeblich Kindgemäße. Zur Vorerfahrung sind auch die seelischen und sozialen Hintergründe für die musikalischen Vorlieben zu zählen; ferner auch etwas, was man 'Ur-Erfahrungen' nennen könnte: die bewußten und viel häufiger unbewußten oder diffusen Erfahrungen von Glück, Angst, Zuneigung, Ehrfurcht usw. Schließlich gibt es auch einen Bereich allgemeiner Erfahrungen davon, wie etwas gemacht wird, beschaffen ist oder funktioniert; diese kann man 'technische Vorerfahrungen' nennen.
Solche technischen Vorerfahrungen gibt es auch im Umgang mit Musik, z.B.: daß man beim Singen in bestimmten Abständen atmen

muß; daß das Singen in höheren Tonräumen mehr Kraft verlangt; daß regelmäßig akzentuierte Musik zu Bewegung oder Tanz anregt.

2) Die dem Verstehen aufgegebenen Vorerfahrungen sind mit dem Anspruch und Angebot der Werke (oder anderer musikalischer Erscheinungen) zu konfrontieren; mit dem, was es (einst und heute) sagt; wofür es steht, für welches Denken, für welches Weltgefühl, für welche Zwänge; was es dem Hörer zumutet, worin es Änderungen und Erweiterungen der mitgebrachten Erfahrung verlangt.
Das verlangt - nimmt man die Werke ernst - sich in fremdes Gebiet zu wagen, Neues zu entdecken, die eigenen Erfahrungen, Erlebnisse und Gefühle in Distanz zu rücken und sowohl sich selbst als auch die 'Gegen-Stände' wie Fremde zu betrachten (und vermeintliche, vorschnelle oder suggerierte Identifikation aufzulösen).

Hierfür ist die Orientierung an den genannten Erfahrungsmustern deshalb gut geeignet, weil sie einen Verstehens- und Erfahrungsweg: vom Konkret-Vertrauten zu einem Allgemein-Begrifflichen (nämlich: Allgemein-Menschlichen u n d Allgemein-Ästhetischen) und schließlich zu neuer Vertrautheit - auf einer neugewonnenen Stufe der Erfahrung - anregen (Mit Hilfe des Spielbegriffs z.B. kann man verstehen, wie man schon immer war und mit Musik umgegangen ist - mit Hilfe des Spielbegriffs kann man auch ein unbekanntes Musikstück in seiner Struktur, in seiner Intention und Funktion usw. verstehen - mit Hilfe des Spielbegriffs können sich - drittens - neue Möglichkeiten der Auffassung der Musik, des Hörens, des eigenen Verhaltens usw. ergeben).

3) Die Fremdheit des Gegenstandes ist schließlich aufzuheben, indem die Schüler erfahren, was sie mit dem 'Zuwachs an Erfahrung' anfangen können, wo diese neue Erfahrung 'gilt', wo sie einsetzbar ist, wohin der Verstehensweg sie gebracht hat, was aus ihnen auf diesem Wege geworden ist.
Die Beschäftigung mit Musikwerken hat im Verständnis der philosophischen Hermeneutik zwei Funktionen: Sie ist eine Einübung in die Bewegung des Verstehens (also: das Ausprobieren, Bewußtmachen und Reflektieren des zirkelhaften, offenen und unabschließbaren Verstehensweges) und ein Stück gültigen, erlebten Verstehensweges selbst. Die Musik ist demnach sowohl ein Medium für die Selbsterfahrung und Welterfahrung als auch zugleich selbst ein Stück 'Welt', ein Stück möglichen Daseins.

Ebenfalls einen doppelten Verstehensgewinn bringt die Orientierung an den anthropologisch-ästhetischen Grundbegriffen: Sie zeigen Wesenszüge der Musik auf, und auf diese Weise - im Lichte solcher Begriffe und Vorstellungen - wird offenbar, wie es - unter dem jeweiligen Aspekt - um den Menschen steht, als jemand, der spielt, tanzt, der meditiert, der seine Zeit gestaltet und erlebt.

Auf diese Weise wächst der Musikunterricht über seine Aufgaben



im fachlich-engen Sinne hinaus, und zwar nicht nur in einem fachübergreifenden Sinne, sondern vor allem im Sinne einer Bildung, die über die einzelnen Disziplinen hinaus - deren Fragen zusammenschließend - nach den Möglichkeiten und Bedingungen menschlichen Lebens fragt und Bilder des Lebens und möglicher Erfahrung vorstellt.

Die didaktische Verwendung der Treffpunkte der Gruppe B (Orientierung des Verstehens an Grundbegriffen und Sinnmodellen) enthält - unbeschadet ihrer Unverzichtbarkeit für das Prinzip Unterricht - die Gefahr einer Intellektualisierung der Interpretation und damit zugleich die Gefahr, weder die Schüler noch die Musik zu erreichen. Ihre Verwendung als Interpretationsmittel stellt so etwas wie eine zweite oder doppelte Stufe der Vermitteltheit oder der Distanzierung dar.
Im Verständnis der drei anthropologischen Grundgesetze, die H. Plessner als Konsequenz aus der besonderen, der "exzentrischen" Stellung des Menschen formuliert hat, bedeutet dies: Dem Menschen ist der direkte, unvermittelte Lebensvollzug in und mit der Natur, das "Aufgehen im Hier - Jetzt" versagt. "Er ist von Natur künstlich" (Plessner IV, 383 ff.). Er muß sich erst zu dem machen, was er schon ist. Das tut er in Formen, die uns längst zu einer 'zweiten Natur' geworden sind: durch Kultur. Das Erfinden von Musik, das Musizieren und Genuß und Gebrauch von Musik sind Möglichkeit und Ausdruck solcher Selbst-Konstitution. Das Vermögen und der Zwang, über diese Ausdrucksweisen seiner "natürlichen Künstlichkeit", seiner "vermittelten Unmittelbarkeit" und seines "utopischen" - zwischen Selbstüberhöhung und Haltlosigkeit angesiedelten - "Standortes" auch noch reflektieren zu können (und zu müssen), bringt ihn in eine doppelte Distanz zu einem unvermittelt-direkten Lebensvollzug (Plessner IV, S. 383 - 425).
Ein Kunstunterricht, der der besonderen Situation des Menschen gerecht werden will, muß sich darum bemühen, alle Ebenen, auf denen der Mensch zu leben gezwungen ist, miteinander zu vermitteln. Das gilt auch für die Aufgabe, Verstehensprozesse in Gang zu setzen. Auf die Treffpunkte zwischen Mensch und Musik

bezogen bedeutet das den Versuch, die Arten und Gruppen von Treffpunkten so zu mischen, daß selbstvergessenes Musizieren, genau kalkulierende Darstellung von Musik, hingegebenes Hören, konzentriert-hörendes Nachvollziehen und die Orientierung des Verstehens an Erfahrungsmustern oder Sinnmodellen ineinander übergehen, sich gegenseitig stützen und helfen und auf diese Weise gemeinsame Erfahrung mit Musik und mit sich selbst konstituieren. Der Verstehensbegriff, der bei diesem Verständnis von Interpretation gilt, geht über intellektuelles Verstehen weit hinaus und bezieht seelische, körperliche und imaginative Erfahrungen ein. Was im existenzialen Sinne Verstehen meint, umfaßt einen Bereich des Verhaltens, der übergangslos von direktem Zugriff und Erleben bis zu intellekter Distanz reicht.
Um Verstehen so weit fassen zu können, bedarf es freilich einer Besinnung auf menschliche Vermögen, die die Enge der denkenden Betrachtung überwinden. Als Möglichkeit hierfür bietet sich der Plessnersche Gedanke an, demzufolge der Mensch ein Wesen ist, das sich erst verkörpern muß.
Der anthropologische Begriff der 'Verkörperung' könnte die besondere Seinsweise des Menschen, die Gadamer im Anschluß an Heidegger 'Verstehen' (und 'Gesamterfahrung') genannt hat, verdeutlichen und sein 'Funktionieren' erläutern. Ich versuche daher im folgenden, zu erläutern, was Verkörperung ist und für den Umgang mit Musik bedeutet.

## III.

### Der Begriff der 'Verkörperung' als Ergänzung zum Verstehensbegriff der philosophischen Hermeneutik

Verstehen und Erfahrung vollziehen sich in den gegenseitigen Beziehungen zwischen Körper (Leib), Seele und Geist. Der Begriff 'Verkörperung" bezeichnet diese Beziehungen; die Vorstellung von 'Verkörperung' veranschaulicht sie.



[(Zur Untersuchung von 'Körper' und 'Leib' halte ich mich im folgenden an die Definition des "Historischen Wörterbuchs der Philosophie" Bd. 5. Sp. 173; nach welcher 'Leib' als ein beseelter Körper aus der Menge der übrigen Körper herausgehoben wird (1980, Bd. 5, Sp. 173).]

Um herauszuarbeiten, was 'Verkörperung' für das Verstehen von Musik und für den Umgang mit Musik bedeutet, bedarf es einiger allgemeiner Überlegungen.

Dem Wortgebrauch nach ist der Begriff doppeldeutig; er wird transitiv und reflexiv und zudem in wörtlichem wie im übertragenen Sinn gebraucht:

1) Jemand verkörpert 'etwas', z.B. die Rolle eines Betrunkenen , eine bestimmte Haltung, eine Empfindung oder einen Gedanken. Mit seinem Körper - sichtbar gemacht durch Mimik, Gestik und Körperbewegungen -bringt er zum Ausdruck (oder: an seinem Körper zeigt sich), was er (sich) vorstellt und darstellt. Mit den Mitteln körperlichen Ausdrucks bringt er eine Wirklichkeit zur Erscheinung - unbewußt oder beabsichtigt [(zur Frage der - unbewußten - Wirkung seelischer Prozesse auf den Körper vergleiche: Helga de la Motte, Handbuch der Musikpsychologie, Laaber 1985, S. 57 - 69)]],

2) Verkörperung ist die Weise, in der jemand sich selbst - und für sich selbst (sein Ich) - zum Ausdruck bringt und sich der Um- und Mitwelt mitteilt. Wie jemand 'ist', das erkennen andere an seiner Körperhaltung, an seiner Körperbewegung und an der Art, wie er mit seinem Körper umgeht (auf welche Weise der Körper zu ihm gehört). Wie jemand sein will oder schon ist, das versucht er zu verkörpern, bzw. der Körper gibt es auch schon unwillkürlich preis. Diese absichtliche oder unwillkürliche, ihn den anderen verratende Verkörperung findet eine Verstärkung in Dingen, die den Körper schmücken, verändern, deuten u.a.: Kleidung, Frisur usw. bis zu Wohnung, Kunst, Landschaft und Gesellschaft.

Die Selbstdarstellung durch Verkörperung reicht weit in Gestaltung der Umwelt hinein.

In beiden Fällen bedeutet 'verkörpern' das jemand seinen Körper dazu benutzt, um sich oder etwas anderes 'als etwas'darzustellen. [Zum transiviten und reflexiven, wörtlichen und übertragenen Gebrauch des Wortes vgl: das Deutsche Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, Leipzig 1956, Band 25, Spt. 681 - 683.] Beide Möglichkeiten der Wortverwendung zusammenfassend kann man sagen: Indem jemand 'etwas' verkörpert, verkörpert er gleichzeitig sich selbst.
Was ist jenes 'etwas', das verkörpert wird? In welchem erscheinungsmäßigen Zustand ist es vor seiner Verkörperung? Woher kommt und worin besteht die 'Vor'-Stellung, die dann mit körperlichen Mitteln ausgedrückt, mitgeteilt und körperlich gedeutet wird? Und was bedeutet andererseits die Redewendung von der "Verkörperung, wie jemand ist"? (Gibt es dieses 'ist' auch schon ohne die Verkörperung?)
Solche Fragen, die der alltägliche Sprachgebrauch aufwirft, führen zu einer Betrachtung des Verhältnisses von Körper, Seele und Geist also zu einem der ältesten Themen des Denkens. Zur Erörterung dieser Fragen nehme ich Überlegungen auf, die H.Plessner zum Problem der Verkörperung im Rahmen seines anthropologischen Konzepts angestellt hat.
Ein Schauspieler, der eine Rolle spielt oder eine bestimmte Person verkörpert, löst sich scheinbar von seiner Person ab und verwandelt sich in eine andere - in seinen Körperbewegungen, in seinem Aussehen, in Sprache, Gestik usw., so wie der Schöpfer der Rolle (und allenfalls der Regisseur) es will und so wie er selbst diese Rolle und Person versteht. Im Unterschied zum kultischen Spiel und zur sakralen Handlung aber verkörpert er gleichzeitig sich selbst in dieser Rolle. Er spielt sie nicht nur, sondern er füllt und erfüllt sie mit dem Wesen seiner Person, so wie er umgekehrt sein Wesen mit der Rolle füllt und erfüllt. Er gestaltet die Rolle mit der eigenen Aktivität. Er verkörpert die Figur "mit dem eigenen Leibe" (Plessner VII, S. 407). Während in kultischen Handlungen der Schauspieler Träger einer Maske ist, hinter der er (als Person) verschwindet, ist im Schauspiel der eigene Körper die Maske. Der Leib des Schauspielers wird zum Kunstmittel. Der Schauspieler "mischt in das Bild der Rolle seine eigene Individualität oder durchtränkt die eigene Individualität mit dem Bild einer Rolle" (Plessner VII, S. 408).



Einem Schauspieler kann es passieren, daß er sich vergißt, wenn er eine Figur verkörpert und spielt; daß er sich - im wörtlichen Sinne - gehen läßt. Im allgemeinen jedoch hält er Abstand zur Rolle; "er muß mit der Kontrolle über die bildhafte Verkörperung den Abstand zu ihr wahren" (Plessner VII, S. 407). Der größte Reiz für einen Zuschauer besteht darin, zu verfolgen, wie (wie sehr oder wie wenig) er in seiner Rolle aufgeht. Mit anderen Worten: Auf der Bühne ist nicht nur Hamlet, sondern das Verhältnis von Herrn X zu Hamlet (X als Hamlet) zu erleben. Er spielt durch den Hamlet hindurch sich selbst. Dieses Erlebnis wird noch überhöht, indem der Zuschauer in das Verhältnis zwischen dem Schauspieler und der dargestellten Figur mit eintritt (vgl. den bei Gadamer erörterten Umschlag vom Zuschauen zum "Gespieltwerden". Gadamer 1965 [2], S. 104 f.).
Was sagt das Beispiel des Schauspielers über das Phänomen der Verkörperung? Gibt es eine Verkörperung, die er immer ist; tauscht er sich als Person ganz oder teilweise gegen eine andere Figur aus; ist er gleichzeitig beides, oder gibt es ihn überhaupt 'nur' in wechselnden Verkörperungen: bald als privatisierende oder probende Schauspieler, bald als Familienvater, bald als Hamlet? Indem wir so fragen, verlassen wir das Beispiel des Schauspielers, das Plessner benutzt, um das besondere Wesen des Menschen zu bestimmen, und fragen nach der Bedeutung der Verkörperung für den Menschen.
Das Beispiel des Schauspielers zeigt eine Grunderfahrung des Menschen. Zu seiner Existenz gehört eine Art "Doppelgängertum". Der Mensch ist nur, "wozu er sich macht und versteht" (Plessner VIII, S. 204). [("Als seine Möglichkeit gibt er sich erst sein Wesen kraft der Verdoppelung in einer Rollenfigur,

mit der er sich zu identifizieren versucht"; Bd. VIII, S.204. "Unsere Existenz als Körper im Körper verwirklicht sich als ein immer erneuter Akt von Inkorporation", Bd. III, S. 196.)] Er gewinnt Personalität erst, indem er sich verkörpert, indem er eine Rolle spielt. Die Rolle, die ihn für ihn selbst und für die anderen als einen Unverwechselbaren erscheinen läßt, gewinnt Gestalt und Identität durch seinen Namen, durch sein Verhalten, durch Einordnung in soziale Ordnungen u.a.m. (Plessner VII, S. 410 - 418; VIII 195 - 205; vgl. auch Norbert Elias 1976). Menschliches Leben kann aufgefaßt werden als "Verkörperung einer Rolle nach einem mehr oder weniger feststehenden 'Bildentwurf'." (Plessner VII, S. 414). Zu diesem Schritt zur Personalität durch Verkörperung als einer ständigen Leistung nötigt den Menschen - im Unterschied zum Tier - die Tatsache, daß er 'ist', aber sich nicht selbstverständlich 'hat', d.h., daß er aus sich in ständigem Vollzug erst 'Person' machen muß.
Diese Situation kennzeichnet das besondere Vermögen und zugleich die besondere Not und Unfertigkeit des Menschen. Zu seinem Vermögen gehört sein Doppelgängertum: Weil er gleichsam von Natur aus etwas von einem Schauspieler hat, d.h. weil er sich erst verkörpern muß, um Person zu werden ("mit der Verkörperung ist ein fundamentaler Zug leibhafter Existenz gegeben" Plessner VIII, S. 198/9), kann er - das gehört zu seinem Wesen dazu - auch andere Rollen übernehmen, kann er sich auch immer neu verkörpern. Die Voraussetzung dafür, den Körper, der er i s t , zu einem Körper zu machen, den er h a t , liegt in seiner prinzipiellen "Abständigkeit", im distanzierenden Abstand zu sich selbst (Plessner VII, S. 411, 414).
Sein Doppelgängertum ist nicht etwa eine Art Kunststück der menschlichen Natur oder eine zusätzliche, aber überflüssige Gabe, sondern gehört zur existenziellen Ausstattung des Menschen. Er braucht sie einerseits zum sozialen Leben (wie umgekehrt menschlich-soziales Leben aus dieser Abständigkeit sich entwickelt hat); sie bedeutet Fähigkeit zur Anpassung, Verstellung, Überhöhung, Selbstfindung u.a. Darüber hinaus aber ermöglicht das Doppelgängertum - die Notwendigkeit und Fähigkeit zur Verkörperung - überhaupt erst Lebensvollzug, das eigene "Führen" des Lebens, welches Verwirklichung bedeutet (Plessner IV, S. 362).



In jeder Verkörperung "manifestiert sich der Mensch auf eine zugleich unmittelbare und vermittelte, natürliche und künstliche Weise. Darum sagen sie uns in einem etwas über den Schauspieler und seine Kunst und über die menschliche Natur, deren Darstellungsfähigkeit als Gabe der Verkörperung im Schauspieler gesteigert hervortritt, als Darstellbarkeit menschlichen Seins durch die Verkörperung sichtbar wird" (Plessner VII, S. 409).

Die These von der Personwerdung durch Verkörperung ergibt sich aus der von Plessner vorgelegten Theorie der "exzentrischen Positionalität" des Menschen, die das Wesen des Menschen in der Abhebung von anderen Lebewesen und Organismen verdeutlicht. Um das Prinzip der Personwerdung durch Verkörperung auf den Umgang mit Musik anwenden zu können, erscheint es mir nützlich, einige wichtige Gedanken dieser Theorie zu skizzieren, die Plessner 1927 in seinem anthropologischen Hauptwerk "Die Stufen des Organischen und der Mensch" vorgelegt hat (Plessner IV).

## Exkurs
## zu Plessners Theorie der "exzentrischen Position" des Menschen

Der Zwang, sich zu verkörpern, um nicht nur zu sein, sondern sich auch zu haben, hat seinen Grund in der spezifischen Stellung, die der Mensch in und gegenüber seiner Umgebung (und auch gegenüber sich selbst) einnimmt. Plessner nennt die Stellung eines Dings, seine besondere Art des In-die-Welt-Gesetztseins und des In-der-Welt-Stehens seine 'Positionalität'. Das Kriterium für die Positionalität ist jeweils die Grenze, durch welche ein Organismus (oder Ding) von anderen getrennt ist, mit anderen in Kontakt oder Beziehung steht und durch die es selbst auch in bestimmter Weise gebildet ist (IV, S. 149-156,

S. 181 - 187).
Das Kriterium der Grenze wählte Plessner, um einen Ausweg aus der begrifflich schiefen und inhaltlich unauflösbaren Kontroverse zwischen mechanistischen (Köhler) und vitalistischen (Driesch) Erklärungsversuchen belebter und unbelebter Organismen zu finden (IV, S. 138 - 149). Wichtiger für das Verständnis der Theorie der "exzentrischen Positionalität" des Menschen, ist Plessners kritischer Ansatz: die Kritik an der Denk- und Erkenntnistradition des radikalen Dualismus seit Descartes, d.h. sein Versuch, einen Ausweg aus dem antinomisch gedachten Dualismus zwischen Körperlichkeit und Denken zu finden (IV, S. 92 - 103; Dux 1970, S. 276 - 284).
Um den ontischen und faktischen Zusammenhang des Doppelaspektes (IV, S. 183) von Körperlichkeit und den Weisen des Denkens und beweußten Erlebens im Menschen zu verdeutlichen, versuchte Plessner darzustellen, wie in allen Stufen des Organischen das Körper-Sein und das Körper-Haben überhaupt vorhanden ist und in gegenseitiger Beziehung steht. Die Beziehung des Doppelaspekts menschlichen Lebens ist sein Thema. Die Positionalität des Menschen (gegenüber dem Begriff 'Position' bezeichnet 'Positionalität' deutlicher die existenzielle Grund-Lage) hebt sich gemeinsam mit jener des Tieres als eine gegen die Umwelt geschlossene Form ab, im Gegensatz zur offenen Organisationsform der Pflanze. Von der Positionalität des Tieres, die Plessner als "zentrische" erläutert, unterscheidet sie sich hingegen als "ex-zentrische" Positionalität. Das Tier lebt aus einer Mitte, aus einem Zentrum heraus, welches sein Leben nach außen und nach innen bestimmt. Aber es lebt nicht "als Mitte" (IV, S. 360). Es erlebt sich nicht; sein Leben wird ihm nicht gegenständlich. Die exzentrische Positionalität, die die Sphäre des Menschen ausmacht, bedeutet, daß der Mensch aus sich heraustretend sein Leben, Sein, Handeln usw. wie ein Fremder von außen betrachten kann. Er steht in Distanz auch noch zu dem Zentrum, aus dem er lebt, und zum Körper, welcher lebt. Lebendigsein heißt, aus einer Mitte heraus leben, in einer "divergenten Außen-Innen-Beziehung stehen" (IV, S. 138). Sein Lebendigsein - das auch das Tier charakterisiert - kann



der Mensch (zusätzlich noch) gleichsam hinter sich stehend kontrollieren, gestalten, reflektieren und verstehen. ("Der Mensch als das lebendige Dinge, das in die Mitte seiner Existenz gestellt ist, weiß diese Mitte, erlebt sie und ist darum über sie hinaus... Der Mensch lebt und erlebt nicht nur, sondern er erlebt sein Leben." IV, S. 364) Für den Menschen liegt positional ... ein Dreifaches vor: das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist. Ein Individuum, welches positional derart dreifach charakterisiert ist, heißt heißt P e r s o n .
Es ist das Subjekt seines Erlebens, seiner Wahrnehmungen und seiner Aktionen, seiner Initiative. Es weiß und es will. Seine Existenz ist wahrhaft auf Nichts gestellt" (IV, S. 365).

Entsprechend dieser dreifachen Charakterisierung ist die Welt des Menschen Außenwelt, Innenwelt und Mitwelt. In diesen drei Bereichen lebt der Mensch im Doppelaspekt von 'sein' und 'haben': in der Außenwelt als Leib (" in der Mitte seiner Sphäre") und als "Körperding"; in der Innenwelt zugleich "erlebnisbedingend" (als Seele) und "erlebnisbedingt". Die Mitwelt schließlich ist "die vom Menschen als Sphäre anderer Menschen erfaßte Form der eigenen Position." Mitwelt wird durch die exzentrische Position gebildet und zugleich als Realität gewährleistet. Das Außer-sich-stehen-Können, die Fähigkeit, mit sich im Gespräch zu sein, konstituiert die den Menschen auszeichnende Möglichkeit, die Personalität anderer in ihrer exzentrischen Positionalität zu verstehen und dadurch gleichzeitig seine eigene Situation zu erfassen. Die Fähigkeit, Ich, Du und Wir sagen zu können, bezeichnet Plessner als Geist (IV, S. 365 - 382).

Die Grundmerkmale des menschlichen Lebens in seiner exzentrischen Positionalität erörtert Plessner in drei anthropologischen Grundgesetzen, die jeweils den Doppelaspekt von Sein und Haben miteinander vermitteln:
- im "Gesetz der natürlichen Künstlichkeit", d.h. im Zwang,

"künstlich" leben, - Kultur, Zivilisation, Sozialformen usw. immer erst aufbauen zu müssen;
- im "Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit", d.h. aus der Situation der Bewußtseinsimmanenz, aus dem durch Bewußtsein vermittelten Erkennen leben zu müssen;
- und im "Gesetz des utopischen Standorts", d.h. im Bewußtsein und Gefühl zu leben, daß menschliches Leben in der Spannung zwischen "Nichtigkeit" und (religiöser, künstlerischer, denkerischer o.a.) Überhöhung verläuft (IV, S. 383 - 425).

Der Zwang und die Möglichkeit der Verkörperung sind Ausdruck dafür, daß der Mensch in den drei Lebensbereichen Außenwelt und Mitwelt die Doppelaspektivität seiner Existenz nicht nur auslebt, sondern auch gestaltet und - sich zusehend - versteht.
Verkörperung als eine den Menschen auszeichnende aktive und für den Lebensvollzug notwendige Leistung kann als der Prozeß verstanden werden, in welchem die dreifach bestimmte Positionalität des Menschen verwirklicht wird: das Körpersein, das Im-Körper-sein und die Fähigkeit, diesen Doppelaspekt des Lebens betrachten zu können und bewußt vollziehen zu müssen.
Ohne Beteiligung der Körperlichkeit [(Konrad 1983, S. 4 - 9 )] ist menschliches Leben auch in den Formen des Denkens, des Erlebens und des Fühlens nicht möglich, und zwar in doppelter Hinsicht (oder Richtung):
Die Körperlichkeit bestimmt das Verhalten (Handeln, Denken, Fühlen) stets mit -aktiv oder passiv, bewußt oder unbewußt, anregend oder hemmend. Und umgekehrt wirkt das durch Denken, Fühlen und Handeln bestimmte Verhalten auf die Körperlichkeit stets auf irgendeine Weise ein. Methoden wie autogenes Training, Yoga, Atemtherapien u.a. versuchen die traditionell verbreitete Vernachlässigung der Körperlichkeit als ständige Mitwirkung und als ständiges Mit-Bewirktsein am Lebensvollzug zu lindern. Philosophie, Psychologie und andere Wissenschaften vom Menschen hingegen betreiben künstliche Abstraktionen, insofern sie von den körperlich-leiblichen Anteilen und Wirkungen des Denkens absehen, und zwar nicht nur in ihren Denk-



systemen, sondern auch schon in der Denktätigkeit selbst. Es wäre reizvoll, die Körperbeteiligung großer Leistungen zu untersuchen, z.B. bei Kant, Wagner, Dürer, den Romantikern u.a. [(Für diesen Zusammenhang sei auf Plessners Arbeit "Die Einheit der Sinne - Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes verwiesen, Plessner 1923 und 1970, Werke, Band III und Band VII, S. 184 f. )]

Nach dem Gesagten bedeutet Verkörperung:

1) den Körper mit 'etwas' (mit Geist, Erlebnis, Beseeltheit, Gefühl, Vorstellungen) beleben oder erfüllen; etwas in ihm gestalten, durch ihn verwirklichen, so daß an ihm zu sehen und zu fühlen ist, was und wie ein Mensch denkt, fühlt usw.;

2) das Vermögen des Körpers, auch selbst Gedanken, Erlebnisse, Gefühle, Empfindungen zu entzünden und zu führen; dem Leben von Seele und Geist in körperlicher Bewegung, im körperlichen Handeln und in körperlichem Ausdruck Gestalt und Bewegung verleihen; Geist und Seele durch körperliche Gestalt, körperlichen Ausdruck und körperliche Bewegung anregen, lenken und bilden.

Lebendigkeit nimmt den doppelten Weg von Geist und Seele zum Körper (zur Verkörperung) und vom Körpersein zu jenen; aber nicht als Verhältnis von handelndem Subjekt (Geist oder Seele) und einem leblos-duldendem Objekt (Körper), sondern als gegenseitige Aktivierung.

Wie sehr das Prinzip 'Verkörperung' als Vollzug der exzentrischen Positionalität das Leben, Handeln und Verstehen des Menschen wirklich bestimmt, können wir an uns und an unseren Mitmenschen im Alltag in weit stärkerem Maße beobachten, als die Philosophen im Denken über den Menschen wahrnehmen.

## 'Verkörperung' als eine Grundweise des Musikverstehens und des Musikumgangs

Was an der Tätigkeit des Schauspielers exemplarisch für die Situation des Menschen gezeigt werden kann, gilt auch für jeglichen Umgang mit Musik: das Doppelgängertum im Vorgang der Verkörperung:

A - Der Mensch verkörpert (eine) Musik.
B - Der Mensch verkörpert sich in oder durch Musik
Die Aspekte bilden eine Einheit: Indem der Mensch eine Musik verkörpert, verkörpert er sich selbst; und nur indem er sich musizierend o.a. verkörpert, verkörpert er die Musik so, daß sie lebendig wird - als ein Teil und Zeugnis seines Lebensvollzuges.

A - Der Mensch verkörpert Musik

Die Realisierung von Musik und die von der Musik angeregten Bewegungen, Gefühle, Ideen und Vorstellungen vollzieht der musizierende Mensch immer auch mit dem Körper: mit körperlich-instrumentalen Mitteln und Geräten; mit Bewegungen des Körpers im Spiel und Tanz; in rhythmischer und pantomischer Darstellung der Musik; mit mimischen und gestischen Mitteln beim Dirigieren, Musizieren und Hören; als körpersprachliche Kommunikation beim Zusammenspiel. Mit Hilfe dieser körperlichen Mittel und Bewegungen erscheinen - sichtbar, hörbar und verstehbar - das Material, die Faktur und die Formung einer Musik, ihre Gestalten, ihre Artikulation und Agogik (d.h. die beseelt-individuelle Gestaltung), ihre Dynamik (in der Doppelbedeutung als Lautstärkeverlauf und Bewegungsenergie), ihre formalen und inhaltlichen Gegensätze, ihre Charaktere. Mit diesen Mitteln werden auch die Haltung, die Stimmung, die Handlung u.a. einer Musik körperlich vollzogen, zur Darstellung gebracht und auf diese Weise überhaupt erst verwirklicht. Das gilt auch für den inneren, vorstellungsmäßigen körperlichen Vollzug, z.B. beim Hören oder Komponieren.



Man kann den Vorgang der Verkörperung von Musik noch genauer beschreiben: Mit Hilfe der Ausdrucks-, Bewegungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten des Körpers bringt der Mensch Musik zum Klingen, bzw. stellt er sie für sich und für andere dar. Die körperlichen Mittel hierbei sind der Atem, (weitere) Körperbewegungen und Sinnesaktivitäten wie Hören, Fühlen und Sehen.

1) D e r  A t e m bringt den Klang als einen gegliederten Klangkörper hervor; er prägt den Charakter des Klanges und der Klangfiguren; er trennt und verbindet die musikalischen Töne und Figuren zu Gestalten, er beseelt und belebt die Gestalten und ihre Zusammenhänge.
Der Atem i s t in eins die körperliche und die klangliche Bewegung, und er drückt sie zugleich 'als etwas' aus, d.h. er vollzieht die Bewegung schon als gestaltete und reflektiert-deutende. Der Atem ist die grundlegende Verbindung und Vermittlung zwischen Mensch und Musik. Diese Bedeutung hat der Atem nicht nur für das Singen, sondern auch für instrumentales Musizieren, für die Gestik, für die Vor-'Stellung' und Darstellung beim Erfinden von Musik, beim Hören, bei der Analyse, beim Dirigieren.
Die Möglichkeit einer solchen Einheit von 'Körpersein' (durch den Atem und die mit ihm zusammenhängenden Aktionen und Reaktionen des Körpers) und der Fähigkeit, ohne Zuhilfenahme anderer Medien (Farbe, Text, interpretierende Gestik, Stein, Holz o.a.) seelische und geistige Bedeutung unmittelbar darzustellen oder zu symbolisieren, erlauben nur der akustische Sinn und die Kunst, die sich dieses Sinnes bedient. Der Mensch "kann sich Luft machen im unartikulierten Laut und geformten Ton. In dieser Äußerung, der Entladung einer inneren Spannung durch Bewegung, sprengt das Individuum die Schicht, in der es sich gegen eine fremde Außenwelt abgegrenzt findet. Etwas ringt sich aus ihm los und begegnet ihm als Ton wieder von außen: das ursprünglich Eigene kehrt zu ihm zurück als seine 'Äußerung'". Die Klänge, die der Mensch produzieren kann und mit denen er sowohl zwischen seinem eigenen Innen und Außen

(seinem Leib und der Reflexion des Leibgeschehens) als auch zwischen sich und seiner Mitwelt kommunizieren kann, sind Ausdruck für die Zusammengehörigkeit der dreifachbestimmten Position des Menschen. Die von Atem und Körperbewegung erzeugten Klänge s i n d Verkörperung; zugleich gestaltet sich der Mensch mit ihnen als Leib, und er reflektiert und interpretiert diese Gestaltung. Im Unterschied zum Tier, welches sich auch klanglich-akustisch verkörpert, vermag er mit den Klängen zu spielen und Gestaltung hervorzubringen. Der eigene Leib "erhält ... eine merkwürdige Stellung zwischen Gegenständlichkeit und Zuständlichkeit (Plessner VII, S. 186 f., auch S. 184 - 200; S. 59 - 65; S. 479 - 492 und Band III).

2) D i e B e w e g u n g e n d e s K ö r p e r s bzw. einzelner Körperglieder 'bauen' eine Musik aus charakteristischen kleineren und größeren Einzelheiten auf: vom einzelnen Ton, der selbst schon ein Mikrokosmos aus Bewegungen ist, über Tonzusammenhänge und Tonverbindungen bis zu Phrasen, Gestalten und Werken. Die Bewegungen selbst sind ebenso kompliziert und vielfältig wie das, was sie hervorbringen: vom Fingerdruck, der in sich schon ein komplexes Bewegungsgefüge ist, bis zu Bewegungen, an denen der ganze Körper beteiligt ist und die ihn sowohl mit Musik 'füllen' (und 'erfüllen') als auch die Musik klanglich realisieren. Der Begriff der Bewegung ist hier in seiner Doppelbedeutung zu verstehen: als mechanische Tätigkeit und als seelische Aktivität. Beide gehören so eng zusammen, daß Aktion und Reaktion kaum deutlich zuzuweisen und zu trennen sind (vgl. hierzu: Helga de la Motte 1985, S. 58 - 69).

3) D i e S i n n e s t ä t i g k e i t d e s S e h e n s u n d H ö r e n s fungieren gleichsam wie Brücken zwischen dem Körper einerseits und Geist und Seele andererseits: Durch sie belebt die Musik den Körper, und - auf der Gegenfahrbahn - teilen sie dem Geist und der Seele mit, wie der Körper Musik entstehen läßt und verwirklicht.



Der Atem, die Bewegung und die Tätigkeit der Sinne vollziehen also gemeinsam die Verkörperung der Musik. Bei den verschiedenen Arten des Umgangs mit Musik sind diese Verkörperungsaktivitäten in unterschiedlicher Intensität und Mischung im Spiel. Beim Singen und Blasen wirken Art und Grad der Verkörperung möglicherweise direkter als bei anderen Weisen des Musizierens, als beim Hören, beim Dirigieren, Analysieren usw. Angesichts der Unterschiedlichkeit des Musizierens und der mit Musik umgehenden Menschen: vom sprichwörtlichen "dummen" Tenor, der (zu seinem und unserem Glück?) nicht weiß, warum er so schön singt, über den mechanisch Muskel-enervierenden Geiger bis zum körperlich den Geist einer Bach-Motette vollziehenden Chorsänger; von den intensiven Vorstellungen beim Komponieren über konzentriert-hingegebenes Hören bis zur Trance, in die Musik versetzen kann ... gibt es eine unendliche Vielfalt der Verkörperung von Musik (oder: der körperlich-leiblich verwirklichten Musik).
Sie wahrzunehmen, als Möglichkeiten kennenzulernen und sie für einen selbstbestimmten Umgang mit Musik zuzulassen oder bewußt einsetzen zu lernen, ist eine bisher kaum erkannte und beherrschte Aufgabe der Musikerziehung.
Der Gedanke, daß mit dem körperlichen Vollzug von Musik auch die Musik selbst - im übertragenen Sinne - zu einem Körper wird, geformt und gestaltet aus Vorstellung, Idee und klanglicher Realisation ihrer Bewegungen, sei nur am Rande vermerkt. Diese Auffassung hat eine sprachliche Verwirklichung in den Analysen und Interpretationen der "Energetik" und "Organik" (Kurth, Halm, Jöde, Mersmann) gefunden (vgl. vor allem: Mersmann, seit 1952).

B - Der Mensch verkörpert sich in oder durch Musik

Wie der Schauspieler X in der Figur und in der Verkörperung des Hamlet eine Möglichkeit findet, sich als Person zu verkörpern, d.h. eine mögliche Weise 'zu sein' und 'sich' auszudrükken, so enthält z.B. die Rolle des "Hans Sachs" für den Sän-

ger die Chance, eine Verkörperung (eine Rolle) von sich selbst zu realisieren, seinen Körper und Leib kennenzulernen, an dieser Rolle Möglichkeiten des Zusammenspiels von Körper, Geist und Seele zu erproben - einmal davon abgesehen, daß auch die Figur des "Hans Sachs" in ihm leibhaftig auf der Bühne lebt. Die Rolle ist für den Sänger eine Möglichkeit, zu sein und sich zu haben. Er kann dies beides auch zusätzlich noch erleben, reflektieren, verändern. Dies gilt ohne prinzipiellen Unterschied ebenso für den Geiger, der ein Violinkonzert spielt. Es ist für ihn eine Rolle, in der er sich erfährt und sich (seinen Körper, seine Seele und seinen Geist) - als eine Möglichkeit zu sein - entfaltet: Das gilt für den Chorsänger, für den Hörer, für den Tänzer. Das Beispiel des Schauspielers und Sängers trifft den gemeinten Sachverhalt nur deshalb genauer, weil sie selbst das 'Instrument' der Verkörperung ihrer Rolle und von sich selbst sind.

Prinzipiell gilt dieses Beispiel für jede menschliche Tätigkeit. Nur - im Umgang mit Musik (wie auch beim Tanz und beim Schauspiel) ist sie doppelt gesteigert: Indem sie als eine Kunst - als eine schon gestaltete Eigenwelt - eine vielfältige und reichhaltige Möglichkeit 'zu sein' anbietet - gegenüber dem eingeschränkten Grad der Selbstverwirklichung, die z.B. das Holzhacken erlaubt - und indem sie im Unterschied zu anderen Künsten eine direkte Verkörperung mit dem eigenen Atem, mit dem eigenen Körper als Darstellungsmittel und mit der 'körpereigenen' Lautgebung gestattet, die als 'Äußerung' gleichsam aus der Fremde zurückkommt; (vgl. Plessner VII, S. 186).

Alle im Abschnitt A angedeuteten Möglichkeiten, eine Musik mit körperlichen Mitteln darzustellen, zu gestalten und zu erfahren (bzw. im Sinne der philosophischen Hermeneutik: zu verstehen), sind zugleich Weisen, selbst Körper zu sein und sich als Körper zu erleben. Gemäß der "exzentrischen Positionalität" realisiert der mit Musik umgehende Mensch nicht nur ein Stück Musik, sondern er konstituiert zugleich sich als Person,



im Sinne der oben erläuterten Notwendigkeit, menschliche Existenz und Personalität durch Verkörperung erst gewinnen zu können und zu müssen (vgl. hierzu Plessners Einwände gegen Heideggers Existenzialismus in: IV, S. 21 und VIII, S. 380 - 399).

Indem er eine Musik verkörpert, und mit der Hilfe der von der Musik ausgehenden Ausdrucksmöglichkeiten verkörpert er

- seine Bewegung (Bewegtheit),
- seine Erlebnisse,
- seine Haltung,
- seine Befindlichkeit,
- sein Verstehen,
- die Auffassung von sich selbst in Bewegungen, Gesten, Mimik, in seinem Musizieren.

Für die These, nach welcher der Umgang mit Musik auch die Möglichkeit der Personwerdung durch Verkörperung erlaubt, ist die Einsicht notwendig, daß die dreifache Bestimmung der Personalität, die seine exzentrische Position dem Menschen zugleich gewährt und aufzwingt, nicht ein Zustand sondern eine Aufgabe und des ständigen Vollzugs bedürftig ist. Wie sehr menschliche Personalität durch Erziehung, durch erzwungene Anpassung, durch falschen Traditionsglauben, Sozialisationszwänge und dogmatische Menschenbilder seit jeher entstellt wurde und noch wird, muß nicht erläutert werden.
Das gilt für die Musikerziehung vor allem für die Neigungen zu einseitigen, bald mehr motorischen, bald mehr emotionalen, bald mehr kognitiven Verhaltens- und Verfahrensweisen. Der Status des Menschen, hinter sich stehen zu können, sich beobachten und gleichsam mit sich sprechen zu können, wirkt auf die Möglichkeiten der Verkörperung in unterschiedlicher Weise. Er vermag den körperlichen Anteil des Musikumgangs zu verdrängen oder zu steigern, zu bewußtem Erleben zu bringen oder ihn dem Sich-gehen-lassen anzuvertrauen. Vorschriften und Normen für dieses Spiel mit der Exzentrizität kann es nicht geben. In

der Musikerziehung vor allem darf es sie nicht geben. Aus der Sicht der "exzentrischen Positionalität" ist es falsch, emotionale, kognitive, sensomotorische oder psycho-motorische Verhaltensweisen als Arbeitsfelder oder Planungslemente und als Grundlage für Systematiken (z.B. in Lehrpläne) zu benutzen. Anthropologisch richtig ist das individuelle Spiel mit der Gleichzeitigkeit und der Balance der Möglichkeiten, die dem Menschen in seiner besonderen Situation gegeben sind.
Entsprechend der dreifach gegebenen Personalität des Menschen findet Verkörperung im Umgang mit Musik, die nach dem Gesagten in eins Verkörperung von Musik und Selbstverkörperung ist, in verschiedenen Weisen und Formen statt. Dem 'Körpersein' entspricht die selbstvergessene, unabsichtlich vollzogene Bewegung zur Musik, wie sie an kleinen Kindern zu beobachten ist, und in Situationen, in denen man sich 'loslassen' kann. Diese Weise von Verkörperung offenbart sich als Belebung und Verlebendigung des Körpers; sie bildet mehr oder weniger und sich von selbst ergebend Form und Charakter der Musik ab oder wird von ihr ausgelöst. Diese direkte Verkörperung einer Musik und von sich selbst kann in die absichtslos-absichtsvolle Erprobung des Körpers, des Atems, der Schwerkraft, der Beweglichkeit und der Körpergestaltung übergehen. So verhalten sich kleine Kinder in Übephasen, in der Freude an der Wiederholung und Selbsterprobung und in der Entdeckung der eigenen Lebendigkeit. Koordination von Bewegungen, Atemführung, Kennenlernen des Körpers und seiner Möglichkeiten bilden den Übergang vom 'Körpersein' zum 'Körperhaben'. Hierzu gehören vermutlich auch die halbbewußte Aufmerksamkeit und Anpassung an die Bewegung der Musik. Verkörperung im Sinne von 'Körper haben' bedeutet, sich mit Überlegung zu Musik zu bewegen; beim Instrumentalspiel, Singen oder Dirigieren bewußt den Atem und Gesten einzusetzen und sie als musikalische Gestaltungsmittel zu benutzen. Zu den Möglichkeiten bewußter Verkörperung sind auch der absichtsvolle Umgang mit Körperempfindungen, mit Stimmungen und Gefühlen zu rechnen, die dazuführen können, sich 'als etwas' darzustellen. Das gilt für die rhythmisch-tänzerische Bewegung ebenso wie für das instrumentale, vokale und dirigierende Musizieren. Der Grenze zwischen Aktivität und Passivität, zwischen geplant-veranstalteter und sich durch die musikalische Bewegung ergebender Verkörperung ist schwer zu ziehen. Bald verursachen die musikalische Bewegung und der musikalische Charakter eine bestimmte Körperhaltung und -empfindung; bald stelle ich selbst eine Haltung dar, die die Musik mir beim Spielen, Hören oder Denken nahelegt.
Die Unentschiedenheit und das Hin und Her zwischen aktivem Handeln und Geschehenlassen ist gerade ein Kennzeichen von Verkörperung.
Eine deutliche Grenze zur bewußten Gestaltung der Verkörperung ist erreicht, wenn nicht mehr die Musik oder der eigene Körper die Regisseure der Verkörperung sind, sondern wenn ich selbst oder ein von außen einwirkender 'Regisseur' die Aufgabe der körperlichen Gestaltung in einer ganz bestimmten Absicht übernehmen, d.h. wenn es einen durchdachten Plan gibt. Dies gilt, wenn etwas Bestimmtes durch Verkörperung gezeigt oder realisiert werden soll: die Anmut eines Menuetts, die Dramatik einer Durchführung, die Leichtigkeit musikalischer Figuren, die meditative Ruhe oder die konzentrierte Sammlung, welche aus polyphoner Musik sprechen können. Aber selbst bei der bewußt inszenierten Verkörperung von Musik gilt in vielen Fällen: Erst wenn das absichtlich 'Gemachte' wieder vergessen ist, zeigt sich das, was man eine verstehende (oder selbstverständliche) Verkörperung nennen könnte (vgl. Kleists "Über das Marionettentheater").
Verkörperung findet also im grenzüberschreitenden Hin und Her zwischen Selbstvergessenheit, Freude am Körpersein und Körperhaben, Aufmerksamkeit für den Körper und die Musik, bewußter Planung und Kontrolle statt. Wie groß der Anteil der Verkörperung an unserem Handeln und Verstehen ist, wissen die meisten Menschen gar nicht, und so versäumen sie es, sich auf ihren Körper zu verlassen, auf ihn einzugehen und ihn bewußt einzusetzen.
Für das Musikverstehen, als einer speziellen Aufgabe der Musikerziehung, gilt es, sich der verschiedenen Formen zu bedienen, in denen Verkörperung von Musik und von sich selbst zu

einem Treffpunkt zwischen Mensch und Musik werden kann:

Solche Formen sind:
- die verschiedenen Möglichkeiten der Bewegung zu Musik (als freie Bewegung, als Tanz, als Pantomine o.a.);

- die mitvollziehende und verstehende B e o b a c h t u n g der Verkörperung von Musik bei anderen (Dirigenten, Sängern, Instrumalisten, Tänzern usw.);

- die (innere) V o r s t e l l u n g vom körperlichen Vollzug von Musik; Vorstellungen von Gesten, von Spielhaltungen, von der Atemgestaltung musikalischer Abläufe, von choreographischer oder pantomimischer Gestaltung der Musik;

- die s p r a c h l i c h e n M ö g l i c h k e i t e n, Verkörperungsweisen und -formen darzustellen, zu erfahren und zu verstehen.

Hinsichtlich der Verkörperung mit den Mitteln der Sprache sind zwei Aspekte zu unterscheiden:

a) Sprache ist einerseits ein Medium der Darstellung, Beschreibung, Erklärung und Deutung von 'Verkörperung'. Sie vermittelt Vorstellungen, Bilder und Einsichten davon, wie Musik durch Verkörperung dargestellt, wie Verkörperung durch Musik vollzogen und wie beides erfahren wird. Gerd Haeffner hat auf die Durchdringung der Sprache mit körperlich-leiblicher Metaphorik, d.h. mit Vorstellungen, die der Körperlichkeit und dem Körperverhalten entstammen, aufmerksam gemacht (Haeffner 1982, S. 89 ff.), und viele Beschreibungen und Deutungen musikalischer Verläufe bedienen sich körperlich-leiblicher Vorgänge (z.B. Mersmann 1952).

b) Sprache ist andererseits auch selbst eine Weise der Verkörperung, insofern in ihr Begriffe, Gedanken und Vorstellungen zu lautlich-klingenden Gestalten gebildet werden. Durch



Atemführung und -gliederung, Lautmelodie, Dynamik und rhetorische Ausdrucks- und Formungsmittel hat Sprache Anteil an der Verkörperung der Musik (in der Vokalmusik, in der Musikalisierung der Sprache, im sprachlich-poetischen Nachvollzug von Musik) und an der Verkörperung des Menschen zur Person.

Diese Möglichkeiten, Verkörperung von Musik als eine spezifische und die anderen Verstehensarten ergänzende Erfahrungsweise in die didaktische Interpretation von Musik einzubeziehen, verweisen noch einmal auf die Zusammengehörigkeit und auf das Zusammenwirken von Sein, Handeln und Reflexion (als eigener Vollzug, als verstehender Mitvollzug, als Vorstellung und als sprachlicher Vollzug und sprachliches Verstehen).

## V.
## Zusammenfassung

Abschließend fasse ich die Erörterung des anthropologischen Begriffs der Verkörperung zusammen und ziehe Konsequenzen aus dieser Erörterung für die Möglichkeiten einer didaktischen Interpretation von Musik.

I. Verkörperung meint den notwendigen Vollzug menschlicher Existenz. Der Begriff bezeichnet die Gleichzeitigkeit von 'Verkörperung von etwas' und 'Verkörperung des Menschen selbst'.
Verkörperung ist die Verwirklichung der Einheit von Körper, Seele und Geist, jener drei Aspekte, deren gegenseitige Beziehungen das besondere Wesen des Menschen ausmachen. Menschliches Leben und menschliche Existenz sind nur im Vollzug solcher Verkörperung zu verwirklichen, als Vollzug von Körpersein und Körperhaben und in der bewußten Führung dieses Doppelaspekts. Der Vollzug von Leben fällt stets verschieden aus, wie jede Aufführung eines Musikstücks.

II. Das Prinzip, die Vorstellung und der Vollzug von Verkörpe-

rung können im oben (Kapitel II) erläuterten Sinne als ein Treffpunkt für den Erfahrungsweg des Menschen mit Musik gelten, als ein Begegnungsort zwischen Mensch und Musik, von dem aus der Verstehens- und Erfahrungsweg in Gang gesetzt werden kann:

- im Begriff der Verkörperung werden die Erfahrung, die man mit Musik machen kann, zur Erfahrung mit sich selbst:

- Verkörperung von Musik sagt gleichzeitig etwas von der Musik - von ihrem Wesen, ihrer Wirkung, ihrem Vollzug - und vom Menschen aus: von seinem Wesen, von seinen Möglichkeiten, sich musikalisch zu verhalten und auszudrücken.

- Das Prinzip und die Vorstellung von Verkörperung lassen sich auf verschiedene Musik, auf verschiedene Situationen, in allen Altersstufen usw. als Erfahrungsmodell anwenden.

- Verkörperung stellt sowohl eine Alltagserfahrung als auch einen philosophischen, zum Nachdenken über das Wesen von Mensch und Musik anregenden Begriff dar.

III. Begriff, Vorstellung und Vollzug von Verkörperung sind zugleich aber mehr als ein 'Treffpunkt' im oben erläuterten Sinne. Verkörperung ist ein grundsätzlicher Modus des Seins, nämlich ein Modus der Befindlichkeit, des Handelns, der Erfahrung und des Verstehens. Indem Verkörperung etwas darüber aussagt, wie 'Verstehen' u.a. für den Menschen möglich ist, ergänzt der Begriff den von der philosophischen Hermeneutik neugefaßten Begriff des Verstehens: Er zeigt, wie die 'Seinsweise: Verstehen' im Zusammenspiel und in den gegenseitigen Beziehungen zwischen Körper, Seele und Geist und wischen den Aspekten der dreifach bestimmten Position des Menschen als Sein, Haben und 'Beides-von-außen-Betrachten-können- und -müssen' zustandekommt und immer wieder versuchsweise ansetzt. Der Begriff der Verkörperung verweist darauf, daß Verstehen an die besondere Positionalität des Menschen, an seine unsichere



Stellung in der Welt und in seinem eigenen Leben gebunden ist. Das zeigt sich an den Formulierungen der drei von H. Plessner aufgestellten anthropologischen Grundgesetzen:

- dem Gesetz der natürlichen Künstlichkeit,

- dem Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit und

- dem Gesetz des utopischen Standorts des Menschen.

IV. Der Begriff, die Vorstellung und der Vollzug der Verkörperung bildet gemeinsam mit den Begriffen Verstehen und Erfahrung die Grundlagen einer Interpretation von Musik. Verkörperung ist als das Prinzip aller Verstehenswege und Treffpunkte zwischen Mensch und seiner Welt aufzufassen. Verkörperung ist der Weg, auf dem menschliches Verstehen und menschliche Erfahrung möglich und faßbar werden: Musizieren, Erleben von Musik, handwerkliches Interesse an Musik und historisch-biographische Interessen als die direkten und an die musikalische Alltagswelt der Schüler anknüpfenden 'Treffpunkte' zwischen Mensch und Musik werden durch die Orientierung an allgemeinen Erfahrungsmustern und Sinnmodellen in die Dimension des Verstehens als einer Seinsweise gehoben.
Zum spezifisch menschlichen Verstehen und zu spezifisch menschlicher Erfahrung werden diese Interpretationswege jedoch erst, wenn sie in der Seinsweise der Verkörperung vorgestellt, verstanden und vollzogen werden.

Benutzte Literatur


1) DUX, Günter: Helmut Plessners philosophische Anthropologie im Prospekt. Nachwort zu: Helmut Plessner, Philosophische Anthropologie. Conditio Humana. Frankfurt 1970, S. 253 - 316

2) ELIAS, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bände, Frankfurt 1976

3) EHRENFORTH, Karl Heinrich: Verstehen und Auslegen, Frankfurt 1971 (Schriften zur Musikpädagogik, hrsg. v. R. Jakoby)

4) FAHRENBACH, Helmut: Artikel "Mensch" in: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Band 4, München 1973, S. 888 - 913

5) GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode, Tübingen 1965[2]

6) GADAMER, Hans-Georg: Kleine Schriften II, 2. Auflage, Tübingen 1979

7) GRIMM, Jacob und Wilhelm: Deutsches Wörterbuch, Band 25, Leipzig 1965 (Reprint München 1984 dtv), Stichworte "Verkörperung" und "verkörpern"

8) HAEFFNER, Gerd: Philosophische Anthropologie, Stuttgart 1982

9) Ritter, Joachim und Gründer, Karlfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 5, Darmstadt 1985 Stichworte "Leib/Körper" und "Leib-Seele-Verhältnis" (Borsche, Kaulbach, Specht, Rentsch)





10) MERSMANN, Hans: Musikhören, Frankfurt, seit 1952

11) DE LA MOTTE, Helga: Handbuch der Musikpsychologie, Laaber 1985

12) PLESSNER, Helmut: Die Einheit der Sinne. Grundlagen einer Ästhesiologie des Geistes (1923), Gesammelte Schriften III, Frankfurt 1980

13) PLESSNER, Helmut: Die Stufen des Organischen und der Mensch, Gesammelte Schriften IV, Frankfurt 1981

14) PLESSNER, Helmut: Zur Phänomenologie der Musik (1925), G.S. VII, Frankfurt 1982

15) PLESSNER, Helmut: Die Deutung des mimischen Ausdrucks. Eine Lehre vom Bewußtsein des anderen Ichs (1925), G.S. VII

16) PLESSNER, Helmut: Zur Anthropologie der Musik (1951), G.S. VII

17) PLESSNER, Helmut: Zur Anthropologie der Nachahmung (1948), G.S. VII

18) PLESSNER, Helmut: Zur Anthropologie des Schauspielers (1948), G.S. VII

19) PLESSNER, Helmut: Der imitatorische Akt (1961) G.S. VII

20) PLESSNER, Helmut: Zur Hermeneutik nichtsprachlichen Ausdrucks (1967) G.S. VII

21) PLESSNER, Helmut: Die Aufgabe der philosophischen Anthropologie (1937) G.S. VIII, Frankfurt 1983

22) PLESSNER, Helmut: Über einige Motive der philosophischen Anthropologie (1956), G.S. VIII

23) PLESSNER, Helmut: Immer noch Philosophische Anthropologie? (1963), G.S. VIII.

24) PLESSNER, Helmut: Der Mensch im Spiel (1967), G.S. VIII

25) PLESSNER, Helmut: Der Aussagewert einer Philosophischen Anthropologie (1973), G.S. VIII

26) RICHTER, Christoph: Notwendigkeit und Möglichkeit der Entfaltung von Emotionalität im Musikunterricht. In: Musik und Bildung (MUB) 1/1978

27) RICHTER, Christoph: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule. In: (Ehrenforth, Hrsg.) Humanität, Musik, Erziehung. Mainz 1981

28) RICHTER, Christoph: Hermeneutische Grundlagen der Didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Iristan-Vorspiel. In: MUB Heft 11 und 12, 1983

29) RICHTER, Christoph: Theorie und Praxis der Didaktischen Interpretation von Musik, Frankfurt 1976 (Schriften zur Musikpädagogik, hrsg. v. R. Jakoby)

30) RICHTER, Christoph: Stichwort "Einstieg". In: Lexikon der Musikpädagogik (hrsg. von Hopf, Heise, Helms), Regensburg 1984

31) RICHTER, Christoph: Das Prinzip von Vers und Prosa in der Musik, Frankfurt 1984 (Schriften zur Musikpädagogik, hrsg. v. R. Jakoby)



32) RICHTER, Christoph: Arbeit - Freizeit - Schule. Musikerwelt und Freizeitkultur. Drei Vorträge (Musikalische Zeitfragen 20), Kassel 1986

33) SCHNEIDER, Reinhard: Vorüberlegungen zu einer Anthropologie der Musik - auch in pädagogischer Absicht. In: Zeitschrift für Musikpädagogik (ZfMP) Heft 16/1981

34) SCHNEIDER, Reinhard: Das anthropologische Defizit der Musikpädagogik. In: ZfMP Heft 22/1983

35) SCHNEIDER, Reinhard: Stichwort "Anthropologischer Ansatz" in: Lexikon der Musikpädagogik, Regensburg 1984

36) SUPPAN, Wolfgang: Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik, Mainz 1984

37) TURK, Horst: Wahrheit oder Methode? H.-G. Gadamers 'Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik'. In: H. Birus (Hrsg.) Hermeneutische Positionen, Göttingen 1982

38) WAGENSCHEIN, Martin: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens In: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Band I, Stuttgart 1970²

39) WARNER, Theodor: Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Darmstadt 1954

Anhang: Versuche der Orientierung des Musikverstehens an allgemeinen Sinnmodellen und Erfahrungsmustern

I - Sinnmodell **SPIEL**

1) "Musik als Spiel. Orientierung des Musikunterrichts an einem fachübergreifenden Begriff", Wolfenbüttel 1975

2) "Musik als Spiel", in: (W. Gieseler, Hrsg.) Kritische Stichwörter - Musikunterricht, München 1978, S. 183 - 192

3) "Beethovens Scherzo aus der VII. Sinfonie. Ein musikalisches Puzzle". In: MUSIK UND BILDUNG 10/1980

4) "Musik als Spiel", in: (K.J. Kreuzer, Hrsg.) Handbuch der Spielpädagogik Band 3, Düsseldorf 1984, S. 253 - 263

5) "Spielräume in der Musik. Versuch einer Anwendung des Spielbegriffs auf die Umgangsweisen mit Musik" in: Bamberger Universitätsschriften, Bamberg 1987
Musikbeispiel: Alban Berg, Violinkonzert

II - Sinnmodell **SPRACHE**

1) Unterrichtsmodell zum Thema "Sprache und Musik" (E.Jandl "viel vieh" -W.A. Mozart, Klaviersonate KV 330), in: MUSIK UND BILDUNG 2/1977

2) "Sprachstruktur, Sprachausdruck und Sprachhaltung in der Musik", in: Kongreßbericht der 13. Bundesschulmusikwoche Braunschweig 1980, Mainz 1981,



S. 105 - 123

3) "Die Wirtshausszene mit Alban Bergs 'Wozzeck'", Unterrichtsmodell zum Verhältnis von Sprache und Musik in der Oper. In: MUSIK UND BILDUNG 9/1982

4) "Das Prinzip von Vers und Prosa in der Musik". Eine Anleitung zum Hören, Analysieren und Deuten von Musik, Frankfurt 1985 (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hrsg. v. R. Jakoby)
9 Unterrichtsmodelle

5) "Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan -Vorspiel". In: MUSIK UND BILDUNG 11/12 1983

III - Sinnmodell **GESCHICHTE**

1) "Johannes Brahms, IV. Sinfonie e-Moll op. 98. Hör-Anregungen", Eine Analyse. In: (Helms, Hopf Hrsg.) Werkanalyse in Beispielen, Regensburg 1986

2) "G. Ligetis 'Lux Aeterna' im Musikunterricht - ein didaktisches Modell". In. MUSIK UND BILDUNG 5/1972

ausführlicher in: Anregungen und Informationen für die Schule, Heft 19, Kiel 1975 (IPTS-Kiel)

3) Unterrichtsmodell: Joseph Haydn, Streichquartett op. 76 Nr. 2. In: Christoph Richter: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hrsg. v. R. Jakoby), Frankfurt 1976