

Constanze Rora

Verstehen in musikalischen Praxissituationen als kulturelle Teilhabe – Hermeneutik in der Musikpädagogik revisited

„Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben“ (UN-Vollversammlung 1948).

Erfahrung von Gemeinschaftlichkeit als inhaltliche Teilhabe?

Im Kontext Kultureller Bildung wird die Begegnung mit den Künsten unter dem Aspekt der Teilhabe diskutiert, wie er auch in der Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte (UN-Vollversammlung 1948) verankert ist. Max Fuchs führt den dort aufgerufenen Gedanken der Partizipation auf den Begriff der Methexis bei Platon, d.h. der Teilhabe menschlichen Wissens an den ewigen Ideen, zurück (Fuchs 2015, o. S.). Damit spricht er an, dass kulturelle Teilhabe nicht nur eine Frage der Zugänglichkeit und Verteilung von Ressourcen ist, sondern auf ein inneres Vermögen des Menschen verweist. Der Blick wendet sich so auf die Frage der Zieldefinition und Gestaltung kultureller Bildungsangebote. Wie kann über die Bereitstellung von Ressourcen hinaus kulturelle Teilhabe in Bildungsangeboten bestimmt und ermöglicht werden? Diese Frage ist in musikpädagogischer Hinsicht nicht neu (vgl. Krupp-Schleußner/ Lehmann-Wermser 2018), sie soll aber im Folgenden von einer bislang nicht berücksichtigten Seite aufgerollt werden.

Die Kunstpädagogin Christina Griebel unterscheidet diesbezüglich in pädagogischen Kontexten zwei Aspekte: Kinder und Jugendliche sollen über die Verteilung von Ressourcen mitentscheiden dürfen, und sie sollen Gelegenheiten erhalten, Gemeinschaftlichkeit zu erfahren. Sie schlägt zur Unterscheidung dieser beiden grundlegenden Aspekte die Begriffe strukturelle und inhaltliche Partizipation vor:

*„Es gibt erstens eine als Partizipation bezeichnete (noch allgemein-didaktisch begründete) **strukturelle** Beteiligung (und ‚Abbildung‘)*

von Schülern in Entscheidungsprozessen [...] und es gibt zweitens aus dem Künstlerischen heraus begründbare *inhaltliche* Formate der Teilhabe an einem gemeinsam erlebten Prozess“ (Griebel 2013, S. 38, Herv. i. Orig.).

Die Gestaltung der inhaltlichen Formate in aktuellen Ansätzen „partizipatorischer Kunst“ wird dabei von der Autorin einer kritischen Reflexion unterworfen, wenn sie konstatiert, dass den dortigen Akteuren die Mitsprache der Zielgruppe leicht „viel zu viel“ wird (Griebel 2013, S. 40). Pädagogische Projekte sollten hingegen – orientiert am Begriff der *Methexis* – den Anspruch erfüllen, den Teilnehmenden eine „Teilhabe am poetischen Wissen und an der wissenden *Poiesis*“ (Lenzen zit. n. Griebel 2013, S. 40) ermöglichen, d.h. sie inhaltlich teilhaben lassen an „einer sich generierenden größeren Idee“ (ebd.).

Kann für den Bereich der Musik das gemeinsame Singen als ein Beispiel für ein solches ‚inhaltliches Format der Teilhabe‘ gelten? Aus den Erkenntnissen der musikpädagogischen Fachgeschichte heraus ist es naheliegend zu bezweifeln, dass ein im gemeinsamen Singen entstehendes ‚Gemeinschaftsgefühl‘ ausreicht, um Teilhabe auch im demokratischen Sinne verwirklicht zu sehen. „Fünfzig Jahre nach Theodor W. Adornos Musikantenschelte herrscht – zumindest im Kreise verständiger Musikpädagogen – Einigkeit darüber, dass eine im engeren Sinne musische Begründung für die pädagogische Musizierpraxis nicht haltbar ist“ (Geuen 2005, S. 37). Dennoch bleibt das Miteinander beim Musizieren ein wichtiges Argument im Kontext musikalisch-kultureller Bildungsprojekte. Auch in den Überlegungen zur *community-music* wird die Gemeinschaftlichkeit des Musikmachens hervorgehoben. Dabei richtet sich der Blick besonders auf die strukturelle Ebene von Teilhabe, wenn betont wird, dass es um eine Musik „für alle“ gehe, „die als gemeinschaftliches Musizieren in einem bottom-up Prozess entsteht“ (de Banffy-Hall/Hill 2017, o. S.). Warum wird aber überhaupt auf Musik als Anlass für soziale Prozesse zurückgegriffen? Worum geht es musikalisch, wenn miteinander in der Gruppe musiziert wird? Gibt es darauf eine allgemeine Antwort oder ist dies nur bezogen auf die jeweilige Musik zu beantworten? Und welche Bedeutung hat es, dass Musizieren

überwiegend das Interpretieren gegebener Musikstücke oder Lieder meint?

Mit der Ablehnung von Klassenmusizieren unter dem Dirigat des Lehrers als Form musikalischer Praxis im Musikunterricht, die Norbert Schläbitz einmal geäußert hat¹, kommt auch für den Musikunterricht die Frage nach dem Sinn musikalischer Praxis in den Blick. Kann diese aber allein von der Dimension der strukturellen Teilhabe abhängig gemacht werden? So sehr dem Anliegen zuzustimmen ist, dass sich Musikunterricht jederzeit strukturelle Partizipation zu einem zentralen Anliegen machen und emanzipatorischen Sozialformen sowie verbaler Reflexion Raum geben sollte, scheint doch, dass die Frage des gemeinsamen Singens und Musizierens allein unter diesem Aspekt betrachtet, nicht ausreichend bedacht wird. Vielleicht ist auch unter dem Dirigat des Lehrers „Teilhabe am poetischen Wissen und an der wissenden Poiesis“ möglich bzw. vielleicht stellt das Dirigat durch den Lehrer sogar eine Möglichkeit der Unterstützung zur Teilhabe dar. Um dieser Überlegung nachzugehen, ist es allerdings nötig, genauer zu fassen, was eigentlich mit dem Dabeisein im gemeinschaftlichen Prozess des Musizierens genau angesprochen wird. Ist die bloße Anwesenheit gemeint oder geht es darum, sich mit den anderen singend zu synchronisieren, oder geht es noch um andere Qualitäten des „gemeinsam erlebten Prozesses“? Während Fragen nach dem Sinn des Musikmachens zum Grundbestand musikdidaktischer Konzeptionierungen gehören, wird die Frage nach dem Sinn in der gemeinsamen performativen Bezugnahme auf einen musikalischen Gegenstand seltener thematisiert.²

Möglicherweise ist der Sinn des gemeinsamen Singens von der Frage, ob der Lehrer dirigiert oder die Schüler allein musizieren weniger abhängig als von der Frage, auf welche Art, d. h. in welcher Intensität sie dabei sind. Die diese Überlegung grundierende These liegt

¹ „Klassenmusizieren mit dem Lehrer, der Lehrerin als Dirigent ist mit einem zeitgemäßen Musikunterricht nicht zu vereinbaren“ (Schläbitz 2003). Christopher Wallbaum problematisiert das Dirigat des Lehrers unter dem Stichwort „dirigierte Schulmusik“ (vgl. Wallbaum 2010, S. 113f.)

² Sie lässt sich z. B. in Verbindung mit Fragen der Verständigung über musikalische Erfahrungen bringen, wie sie von Hermann J. Kaiser (1992) sowie auch Stefan Orgass (1996) thematisiert werden.

darin, dass Musizieren ein Sinngeschehen ist, an dem die Musizierenden teilhaben. Der Teilhabe-Begriff ist dabei der hermeneutischen Philosophie entlehnt, in der davon ausgegangen wird, dass wir im „Dabeisein“ teilhaben:

„Dabeisein ist mehr als bloße Mitwesenheit mit etwas anderem, das zugleich da ist. Dabeisein heißt Teilhabe. Wer bei etwas dabei war, der weiß im ganzen Bescheid, wie es eigentlich war“ (Gadamer 1965, S. 118).

Die Auffassung von Teilhabe bei Hans-Georg Gadamer ist verbunden mit einer Vorstellung sakralen Erlebens.³ In seinem Ansatz hermeneutischer Philosophie grenzt sich Günter Figal von dieser Dimension des Teilhabe-Begriffs ab (z. B. Figal 2018, S. 90). Dennoch bleibt die Perspektive des Teilhabens – wie gezeigt werden soll – eine wichtige Grundlage für hermeneutisches Denken. Im Folgenden wird nach einer Auseinandersetzung mit der philosophischen Hermeneutik ein sich auf die Hermeneutik berufender musikpädagogischer Ansatz (Schönherr 1998) thematisiert, auf den bezogen die Frage nach der Teilhabe beim Singen und Musizieren als gemeinsam erlebter Prozess beantwortet werden soll.

Emotive Anteilnahme als Grundlage des Verstehens

In dem aktuellen Ansatz einer philosophischen Hermeneutik von Emil Angehrn, der von Gadamer ausgeht, sich aber deutlich auch auf die Leibphänomenologie Merleau-Pontys bezieht, ist der Aspekt emotiver Anteilnahme von zentraler Bedeutung. Er fällt zusammen mit dem Sinnverlangen als einem „tiefverankerten Bedürfnis des Menschen“ (Angehrn 2011, S. 16), das seine gesamten Fähigkeiten – die kognitiven ebenso wie die affektiven und sinnlichen – involviert. In dieser Sichtweise auf den Menschen als „animal hermeneuticum“ (Angehrn 2011, S. 335) erscheint Sinnverstehen auf der einen Seite als ein nicht-gegenständliches vorgängiges Verstehen, das bis in die frühesten Erfahrungen des Säuglings zurückreicht und sein Funda-

³ Etwas später fährt er fort: „Man darf an den Begriff der sakralen Kommunion erinnern, wie sie dem ursprünglichen griechischen Begriff der Theorie zugrunde liegt. [...] Theoria ist wirkliche Teilnahme, kein Tun, sondern ein Erleiden (Pathos), nämlich das hingerissene Eingenommensein vom Anblick“ (Gadamer 1965, S. 118).

ment in früheren Lern- und Verstehensprozessen hat. Dieses vorgängige Verstehen hat keinen Anfang bzw. ist in seinen Anfängen nicht ergründbar, sondern als Grundlage unserer Existenz immer schon vorhanden:

„Wir können nicht hinter das Verstehen zurück; in allen Dimensionen seines Seins und Verhaltens lebt der Mensch je schon in der Welt des Sinns. Sein Sinnverlangen trifft auf eine Welt, die bei allen Zonen des Dunkels und Verborgenen grundsätzlich offen und erkennbar ist; jedes Bemühen um Verständnis stützt sich auf ein breites Verstanden haben, ein prinzipielles Erschlossensein der Welt ab“ (Angehrn 2011, S. 335).

Als „Wohnen“ in der Welt (Angehrn 2011, S. 61) bildet es die Voraussetzung für die Empfindung von Zugänglichkeit, Glück, emotionaler Geborgenheit, affektiver Anteilnahme etc. und damit die Grundlage für ein gelingendes Leben. Fehlt dieser elementar verstehende Zugang zur Welt – wie dies z. B. bei pathologischen Störungen der Fall sein kann – ist dies gleichzusetzen mit der Erfahrung existenzieller Sinnlosigkeit. In Erscheinung tritt diese als Unfähigkeit materielle Sinnesdaten als sinnvolle Einheit aufzufassen:

„Die Aussage eines Schizophrenen angesichts eines Blumenstraußes – 'Schauen Sie diese Rosen, meine Frau hätte sie schön gefunden; für mich ist es ein Haufen Blätter, Blüten, Dornen und Stengel' [Angehrn zit. hier Merleau-Ponty] - zeugt genau vom Fehlen dieser Sinndimension, die einen materiellen Gegenstand in seiner ästhetisch-emotionalen Bedeutung erst entstehen lässt und zu dem macht, als was wir ihn erleben“ (Angehrn 2011, S. 103).

Diese gegenüber der Erfassung objektiver Merkmale vorgängige Sinndimension unserer Wahrnehmung, dass wir „den Gegenstand [verstehen] bevor wir ihn messen und objektivieren“ (ebd.) steht als eine „ursprüngliche Affirmation“ einer gleichfalls „ursprünglichen Negativität“ gegenüber (Angehrn 2011, S. 335). Damit weicht Angehrn von der Sichtweise Gadammers ab, für den „das Einverständnis ursprünglicher [ist] als das Missverständnis, der Sinn tiefer als der Nicht-Sinn“ (Angehrn 2011, S. 334) zugunsten der Einsicht, dass wir zugleich mit der Erfahrung, die Welt zu bewohnen mit dem Entzogenen von Sinn konfrontiert sind.

„Das Verlangen nach Sinn und Verständnis ist nie erfüllt und als unerfülltes im Sein und Verhalten wirksam. Der Entzug erstreckt sich von der basalen Begehrensstruktur des endlichen Wollens bis zur direkten Sinnverweigerung des Leidens und des Bösen. [...] Menschliche Existenz realisiert sich in einem Verstehen, das sich im unge lösten Spannungsfeld zwischen dem Sinn und seinem Anderen vollzieht“ (Angehrn 2011, S. 335).

Die Begegnung mit Nicht-Sinn wird beantwortet mit dem Bemühen um Verstehen. Damit kommt eine zweite Form des Verstehens in den Blick. Während die erste, das elementare oder ursprüngliche Verstehen auf einem fraglosen Wissen über das SoSein der Welt beruht und zuständlichen Charakter hat, ist die zweite Form ein Prozess, der durch die Aktivität des Individuums vorangetrieben wird. Menschen wollen nicht nur „irgendwie mit der Wirklichkeit und ihrem Leben zurechtkommen, sondern diese erkennen und ihren Sinn erfassen“ (Angehrn 2011, S. 352) In diesem Verstehenwollen sind Selbstsein und Weltverstehen verbunden, denn – dies gehört zu den Grundannahmen der hermeneutischen Philosophie – erst in der Begegnung mit dem Anderen kann sich das Subjekt auf sich selbst beziehen. Das Bemühen um Sinnverstehen im Alltag, in Kulturpraktiken, in der Wissenschaft zeigt sich als „rezeptives Aufnehmen“, als „kritisches Auflösen“ oder als „konstruktives Entwerfen“ (Angehrn 2011, S. 363).

Allerdings erschöpfen sich Prozesse des Verstehens nicht in der Aktivität des Subjekts, sondern implizieren zugleich ein Geschehen: Im Verstehen *zeigt sich* Sinn. Diese Formulierung verweist darauf, dass Sinn nicht etwas Herstellbares ist. „Wir können nicht einfach entscheiden, dass das Leben, dass die Welt sinnvoll sein kann (ebenso wenig wie wir nach Aristoteles beschließen können, glücklich zu sein.) [...] Sinn ist nach dieser Hinsicht nicht auf die Erreichung eines Ziels oder das Erbringen einer Leistung reduzierbar“ (Angehrn 2011, S. 14). Die Erfahrung von Sinn hat eine objektive Komponente, keinesfalls ist Sinn in dieser hermeneutischen Perspektive reine Sinnkonstruktion. Angehrn spricht von einer Verbindung zwischen Sinnvernehmen und Sinnkonstitution, die für den Prozess des Verstehens kennzeichnend sei (Angehrn 2011, S. 72).

Zeigen und Sich-Zeigen

Auch der Gadamer-Schüler Günter Figal hebt die prinzipielle Unverfügbarkeit von Sinn hervor, indem er die „deiktische Differenz“ betont: Wir können auf den Gegenstand des Verstehens zeigen – zum Beispiel gestisch oder indem wir von ihm sprechen – doch ist der Sinn des gezeigten Gegenstands nicht gleichzusetzen mit dem Zeigen. Der Zeigende kann nicht über das Gezeigte verfügen, sondern dieses muss über das Zeigen hinaus in Erscheinung treten. Diese „deiktischen Differenz“ zwischen Zeigen und Sich-Zeigen bedingt einen Abstand, der die Wirklichkeit des elementaren Verstehens in einem neuen Licht erscheinen lässt:

„Was sich zeigt, gehört nie zum Umkreis des Eigenen; alles, was gezeigt wird, tritt durch das Zeigen aus diesem Umkreis heraus. Was zuvor unauffällig und selbstverständlich war, verliert seine Unauffälligkeit und Selbstverständlichkeit, sobald es in die Aufmerksamkeit des Zeigens tritt“ (Figal 2009, S. 207).

Das hermeneutische Verstehen hebt sich also dadurch ab von dem elementaren Verstehen, dass es gegenständlich ist. Zeigen stellt Abstand her; gezeigte Dinge erscheinen ‚dort‘ und nicht ‚hier‘ (Figal 2009, S. 207). Voraussetzung ihres Erscheinen bildet ihre „*Verschiedenheit* [...] vom menschlichen Tun“ (ebd.) Diese sonderbare Gegenläufigkeit zum elementaren Verstehen, das durch Nähe, Nicht-Gegenständlichkeit und emotive Anteilnahme ausgezeichnet ist, bedingt bei Figal eine klare Grenzziehung: Das hermeneutische Verstehen wendet sich jenseits alltagspraktischer Bemühungen um Sinn-erfüllung einer abstandnehmenden Sinnbetrachtung zu, während das elementare Verstehen als das schon einmal Verstandene dieses gründet, aber selbst keine Leistung darstellt. Beiläufiges Musikhören im Alltag kann für das elementare Verstehen als Beispiel gelten, mit dem zugleich deutlich wird, dass beide Formen des Verstehens sich in einer Situation abwechseln können. Elementares Verstehen äußert sich darin, dass wir mit Dingen oder auch Texten praktisch umgehen, auf sie zugreifen, sie als Werkzeuge oder, allgemeiner, als Mittel zur Alltagsbewältigung verwenden – wie dies zum Beispiel der Begriff des musikalischen Moodmanagements beschreibt (Schramm 2005). Damit wird der Abstand zu den Dingen aufgehoben. Das Zeigen aber

„ist anders“: „Im Zeigen realisiert sich die erste, allen anderen Verhaltensweisen vorangehende Bezogenheit; es ist Hinwendung zu etwas im Abstand“ (Figal 2009, S. 201).

Eine besondere Form des Zeigens ist die Darstellung, z. B. das belehrende Vormachen einer Bewegung, und als besondere Form der Darstellung die Interpretation – das Vortragen sowie aber auch das Auslegen und Deuten eines Textes oder eines Musikstückes. Hier wie bei allen Formen des Zeigens gilt eine Verpflichtung auf „Sachlichkeit“, die auf Seiten des Darzustellenden darin liegt, dass es sachlich und nicht durch Interessen, Erwartungen oder Befürchtungen bestimmt ist. Auf Seiten des Zeigenden liegt ein entsprechender Verzicht:

„Wer etwas Sichzeigendes aufzeigt, tut dies zwar immer aus einer bestimmten Perspektive, von bestimmten Vormeinungen her. Aber der Aufzeigende vertritt keinen Standpunkt und verteidigt keine Position, sondern will nur, ganz und gar uneigennützig, daß das Gezeigte sich zeige; deshalb gehören die Reflexion der eigenen Sicht und die Berücksichtigung mehrerer Perspektiven zur Sachlichkeit des Zeigens dazu. Für ein rein sachliches Zeigen ist das Sichzeigende die alles bestimmende Sache, denn alles, was sich im Zeigen entdecken läßt, geht im Sichzeigen auf“ (Figal 2009, S. 203).

Es fällt auf, dass die Figur des Zeigens resp. Darstellens keine Differenzierung zwischen künstlerischen und anderen Formen vorsieht – wodurch das (zunächst) sonderbar anmutende Prädikat der Sachlichkeit für die Aufführung von Musik begründet ist. Das Kunstwerk stellt aber doch eine eigene Form des Zeigens/ Darstellens dar, wie Figal an anderer Stelle ausführt. Dort geht er von der Möglichkeit aus, dass die deiktische Differenz „in ein und demselben realisiert“ ist, nämlich im Fall des Ausdrucks. Wenn jemand Freude oder Schmerz zeigt, ist das kein Hinzeigen, sondern die Gebärde „präsentiert“ etwas an sich selbst (Figal 2010, S. 104). Gleiches gilt für das Kunstwerk. Allerdings geht dieses – anders als der sich in der Gebärde ausdrückende Mensch – in dem Zeigen auf; es ist „vorbehaltlos zeigend“:

„Vorbehaltlos zeigend sind Kunstwerke zunächst darin, daß sie vorbehaltlos etwas zeigen. Das geschieht nicht als Hinweis auf etwas,

das außerhalb ihrer da ist, sondern wie beim leiblichen Ausdruck als ein Präsentieren; aber mit einem Kunstwerk ist etwas da, das für sich und nicht als eine Eigenschaft oder ein Zustand des Kunstwerks identifizierbar ist. Während jemand, der zum Beispiel seine Freude zum Ausdruck bringt, die Freude alleine als *seine* Freude zeigt, so daß er selbst in ihr als ein Sichfreuender erscheint, ist beim Kunstwerk das Gezeigte als solches erkennbar. Es ist kein Zustand des Kunstwerks“ (Figal 2010, S. 109).

Figal schließt an mit Beispielen, wie in den verschiedenen Künsten gezeigt wird und schreibt zur Musik: „Auch Musikstücke zeigen. Eine Fuge von Bach zeigt Ordnung als Gefüge, als bewegtes Ineinander von Momenten. Von einem Stück wie Debussys *Reflets dans l'eau* muß man nicht den Titel kennen um ein zartes, offenes Auftreffen, Verschwinden, Sichwandeln zu hören“ (Figal 2010, S. 110).

Zeigen vs. Gespräch

Die Figur des Zeigens und der deiktischen Differenz, die von Figal zur Beschreibung der hermeneutischen Situation eingebracht wird, steht in einem Spannungsverhältnis zum Leitbegriff des Gesprächs. Dieser steht bei Gadamer an zentraler Stelle und wird auch in den hermeneutisch orientierten musikpädagogischen Ansätzen aufgerufen. Auch Angehrn hebt den kommunikativ-dialogischen Grundzug des Verstehens hervor, der sich in dem Modell des Gesprächs darstellen lässt⁴. Analog zum Gespräch geht es in der Begegnung mit Kulturgegenständen und Kunstwerken einerseits um das Vernehmen eines sich mitteilenden Sinns und andererseits darum, sich einzubringen. Indem das Subjekt „eigene Weisen des Denkens, Fühlens, Wollens“ (Angehrn 2011, S. 24) einbringt, verständigt es sich in der dialogischen Situation des Verstehens auch mit sich selbst.

„Dass das Gespräch ein Paradigma der Hermeneutik bildet, lässt sich dahingehend auslegen, dass menschliche Existenz in einen Sinnprozess eingelassen ist, der sich im Aufeinander-Bezugnehmen und Aneinander-Anschließen vollzieht und in welchem Akte des Sprechens

⁴ „Was im Modell des direkten zwischenmenschlichen Gesprächs das Nachvollziehen der subjektiven Intention des Gegenübers ist, ist analog für das Erfassen von Kulturgegenständen überhaupt geltend zu machen“ (Angehrn 2011, S. 24).

und Gestaltens, des Hörens und Auslegens sich wechselseitig verschränken“ (Angehrn 2011, S. 148).

Die Metapher des Gesprächs für die Begegnung zwischen Werk und Rezipient hält allerdings einer genauen Betrachtung nicht Stand, wie Figal zeigt. Gesprächspartner reagieren aufeinander, Fragen werden gestellt und beantwortet. Texte oder auch Partituren hingegen schweigen und müssen zur Sprache oder zum Klingen gebracht werden. Ob dies performativ geschieht – als Rezitation, Aufführung oder als „erläuternde Reflexion“ (Figal 2018, S. 75) ist dabei zweitrangig. Auch aufgeführte Werke bedürfen einer aktualisierenden/ vergegenwärtigenden Tätigkeit des Rezipienten: „Es gibt ein reflektierendes Sehen und Hören, eine hinsehende, hinhörende Reflexion, auch ein nachdenkendes Spielen und Singen“ (Figal 2018, S. 76). In jedem Fall müssen Texte und Werke durch etwas Anderes als sie selbst sind zur Geltung gebracht werden. Und die musikalische Vorstellung und Stimme, die dem Notentext Klang verleiht bzw. Klänge in einen Zusammenhang stellt, nimmt sich einer Sache an, die nicht unmittelbar ihre Sache ist. Sie denkt und klingt nicht aus sich heraus wie bei der Improvisation, sondern bezieht sich auf etwas und bringt etwas von anderer Seite Geäußertes zur Darstellung. Anders als ein Gesprächspartner muss das Werk allererst zur Erscheinung gebracht werden. Auch der Nachvollzug des Hörers (Vogel 2007) kann als ein solches zur Geltung bringen aufgefasst werden.

Die Figur des Zeigens fasst daher die Frage nach dem Subjekt-Werk Verhältnis in einer anderen Weise als das Modell des Gesprächs. Der Interpret als Zeigender positioniert sich nicht – wie Subjekte im Gespräch⁵ – sondern lässt sich von dem Werk als Gegenstand in seinem Tun leiten. Zugleich ist aber dieses darauf angewiesen von ihm dargestellt zu werden – und sei es in der unhörbaren, vergegenwärtigenden Vorstellung des stumm Lesenden; ohne Darstellung gelangt es nicht zur Wirklichkeit.

„So ist einerseits die Gegenwart des Textes vom Tun des Interpreten abhängig; der Text ist nur in dem Maße gegenwärtig, wie ein Inter-

⁵ „Positionen einzunehmen und zu behaupten, gehört zum Wesen von Subjekten“ (Figal 2009, S. 251).

pret ihn zu vergegenwärtigen vermag. Doch andererseits ist alles aufführende, alles auslegende und deutende Tun vom Text abhängig. Dieses Tun ist etwas, das durch den Text veranlaßt worden war und in gewisser Weise auch durch ihn geführt wird. [...] In seiner Gebundenheit an den Text hat das interpretierende Tun nicht den Charakter einer Position. Interpretieren heißt unter anderem, sich selbst nicht so wichtig zu nehmen. Es heißt, seine eigene Gegenwart dem Text zu übergeben – so wie umgekehrt der Text seine eigene mögliche Gegenwart an die Interpretation übergibt“ (Figal 2009, S. 253).

Die Figur des Zeigens lässt hermeneutisches Verstehen als einen Prozess erscheinen, bei dem ein Text „durch mimetische Darstellung gegenwärtig gemacht“ wird (ebd.). Der Text ist nur als Interpretation, d.h. vermittelt zugänglich, als „ruhende Möglichkeit“ bedarf er des Interpretieren, um gegenwärtig zu werden, wobei keine Interpretation den Text vollständig realisiert. Zugleich lenkt diese Hervorhebung des darstellenden Vergegenwärtigens in dem Ansatz von Figal – im Unterschied zum Modell des Gesprächs, das seinen bevorzugten Ort in der Sprache hat – die Aufmerksamkeit auf die nonverbale Dimension der Begegnung mit Werken.

Zwischenfazit: Verstehen als Kulturelle Teilhabe

Die beiden Ebenen des Verstehens zeigen, dass der Begriff der Teilhabe zunächst mit der Ebene des elementaren Verstehens in Verbindung gebracht wird. Hier weist er auf eine Zugehörigkeit und ein Eingebundensein des Individuums in ein Sinngefüge, das dem Erleben der Wirklichkeit zugrunde liegt. Auf dieser allgemeinen Grundlage beruht das Gefühl, in der Welt zu wohnen und sich mit anderen verstehen zu können. Die zweite Ebene, Verstehen als Prozess, setzt in der Begegnung mit Nicht-Sinn ein. Emil Angehrn gliedert den Nicht-Sinn in unterschiedliche Bereiche – er kann als das Sinnfremde, das Unverständliche oder als Widersinn und Negativität in Erscheinung treten. Das Unverständliche hat mit verdecktem oder verzerrtem Sinn zu tun und bildet den „Normalfall der Hermeneutik“ (Angehrn 2011, S. 262); hier geht es um das Verstehen von Texten und Werken. Günter Figal hebt die Auseinandersetzung mit diesen aus dem Alltagsgeschehen heraus und setzt sie an zentrale Stelle.

Denn im Verstehen von Texten und Werken sind wir nicht mit der Dynamik des Gefälles zwischen Sinnerwartung und Sinnerfüllung beschäftigt, sondern wenden uns dem Sinn selbst zu. Hier begegnen uns „Gegenstände“, d.h. Dinge, die entgegen- und feststehen: als „Sache, die nicht mehr ins vollzogene Leben gehört, sondern für sich steht“ (Figal 2018, S. 137).

Das Phänomen der Vergegenständlichung lässt sich an unspektakulären Beispielen verdeutlichen: „Ein Satz bleibt im Fortgang des Vortrags oder des Gesprächs stehen und läßt fragen: ‚Was heißt das?‘ Wenn man sich von einer an den Sprecher gerichteten Rückfrage keine Antwort verspricht, ist die Gegenständlichkeit da“ (Figal 2018, S. 137). Oder – worüber sich ein siebenjähriges Mädchen im Gespräch mit mir über *Peter und der Wolf* nicht beruhigen konnte: „Warum ist die Ente bloß aus dem Teich herausgesprungen? Warum ist sie nicht dringeblichen? Sie hätte doch drinbleiben können!“

Wenn es in Projekten Kultureller Bildung darum geht, Kinder und Jugendliche an den Künsten teilhaben zu lassen, dann zielt dies in einem ganz allgemeinen Sinne zunächst einmal darauf, ihnen zu ermöglichen Gegenständen zu begegnen. Bezogen auf Musik bedeutet dies, zu ermöglichen, dass Erklingendes gegenständlich, dinglich wird und auf Abstand steht. Dabei kann musikalisch Gegenständliches in der Improvisation oder auch im Tanz ebenso begegnen wie in der performativen oder reflektierenden Interpretation eines musikalischen Werkes.

Verstehen von Musik in der Konzeption des „Sinn-erfüllten Musizierens“

In den Ansätzen von Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter ist der hermeneutische Verstehensbegriff prominent und schon vor langer Zeit in den musikpädagogischen Diskurs eingebracht worden. Besonders aufschlussreich im Hinblick auf unseren Zusammenhang ist die daran anschließende Konzeption des *Sinn-erfüllten Musizierens* von Christoph Schönherr (1998), da diese Musikpraxis in den Mittelpunkt stellt. Wie stellt sich das Thema Klassenmusizieren in der gewählten, an Gadamer und Heidegger orientierten hermeneutischen Sicht dar? Wie wird hier die Begegnung mit Gegenständen pädagogisch unterstützt? Und was würde sich verändern, wenn an-

stelle der Metapher des Gesprächs die Figur des Zeigens als Leitmotiv gesetzt würde?

Schönherr unterstreicht den Gesprächsanspruch des Verhältnisses zwischen Werk und Rezipient, indem er eine Subjekt-Subjekt-Konstellation zwischen beiden annimmt (Schönherr 1998, S. 37). Allerdings ist er in dieser Auffassung des Werkes als „Werk-Subjekt“ (ebd.) nicht konsequent, sondern identifiziert dieses an anderen Stellen mit der Perspektive des Komponisten: Das Werk sei der symbolisch vermittelte Andere, lautet hierfür eine wiederkehrende Formel. In der dialogischen Begegnung mit dem Anderen, als dessen Objektivierung die Musik erscheint, begegne der musizierende, rezipierende Mensch sich selbst. Diese Selbstbegegnung wird von Schönherr sehr konkret gefasst, indem er zeigt, wie der Musizierende in dem Musikstück eine Positionierung des Komponisten erkennt und diese zum Anlass nimmt, seine eigene Position zu vergegenwärtigen:

„Ich vollziehe beim Musizieren nach, wie der Komponist mit seinem Material ‚spielt‘. Dort, wo ich sein Spielen als ungewöhnlich, als erstaunlich, verwirrend usw. empfinde, urteile ich und vergleiche es bewußt oder unbewußt mit meinen eigenen Vorstellungen vom Umgang mit dem musikalischen Material. [...] Die ästhetische Wahrnehmung des symbolisch vermittelten Anderen (im Spiel) führt also nicht nur zu *dessen* Wahrnehmung, sondern auch zu einer Selbstvergewisserung“ (Schönherr 1998, S. 37).

In diesem Aspekt der persönlichen Relevanz liegt der Kern des Anspruchs von Schönherrs Konzeption, „Sinn-erfülltes Musizieren“ zu ermöglichen. Mit ihm kommt die Vermittlungsfunktion des Probenleiters in den Blick, der die Herstellung eines „gemeinsamen Sinnhorizontes“ der musizierenden Gruppe anstreben soll (Schönherr 1998, S. 43). Sinn erscheint hier als ein durch gemeinsame Musiziererfahrungen gebildeter impliziter Wissensbestand; ein Bereich des Selbstverständlichen, in dessen Rahmen sich die Gruppe ‚fraglos‘ verständigen kann. Eine solcherart gemeinsame Sinnebene erwächst aus dem gemeinsamen Probenprozess, dessen Bedeutung gegenüber der Aufführung hervorgehoben wird: Nicht die Aufführung, sondern die Probe sei der eigentliche Ort des Verstehens von Musik (Schönherr

1998, S. 46). Auf der gemeinsamen Basis vorgängiger Erfahrungen wird in performativer und reflektierender Auseinandersetzung mit einem Musikstück an der Herstellung eines „intersubjektiv verbindlichen Sinn-Vollzug“ gearbeitet, wobei die Vermittlungsimpulse des Probenleiters aber zugleich Raum „für individuelle Deutungen der einzelnen Musizierenden“ lassen sollen (Schönherr 1998, S. 43).

Mit Verbindlichkeit scheint dabei vor allem gemeint zu sein, dass die Musizierenden den in der Probe durch den Probenleiter kommunizierten sowie im Unterricht diskutierten Sinn mitvollziehen. Das Verhältnis zwischen dem gemeinsamen Sinnvollzug der musizierenden Gruppe und den individuellen Deutungen der einzelnen Musizierenden beschäftigt Schönherr wiederkehrend und findet auch in dem maritimen Bild des „Tonnenlegers“ (Schönherr 1998, S. 48), mit dem er die Rolle des Probenleiters als jemand, der einen Weg in ausreichender Breite markiert, damit sich der Einzelne auf seine Weise darauf zielgerichtet bewegen kann, seinen Niederschlag. Dieses Bild sowie auch die Erfahrungen, die die Musizierenden in den Proben machen, zeigen allerdings eine Schwerpunktsetzung auf sprachlich verhandelbare Sinndimensionen. Schönherr unterscheidet drei Erfahrungsebenen des Probengeschehens, die nicht als aufeinanderfolgende Schritte, sondern als innere Aspekte eines zusammenhängenden Geschehens aufzufassen seien: Die „technisch-syntaktische“ Ebene (a) umfasst die musizierende Aneignung eines Stückes anhand des Notentextes, auf der „kommunikativ-semantischen“ Ebene (b) geht es darum, „einen *Sinn* zu suchen“ (Schönherr 1998, S. 43; Herv. i. Orig.) und auf der „existentiell-pragmatischen Ebene“ (c) als dritter Erfahrungsebene beziehen die einzelnen Musizierenden „Mitteilungen und Botschaften, die in der Musik schlummern“ jeweils auf sich selbst (Schönherr 1998, S. 45). Gemeinsamer Sinn – so zeigt insbesondere die Darstellung der Ebenen b) und c) – ist somit erreichbar durch verbale Verständigung, die analytische Betrachtungen der Musik einschließt. Der ersten Ebene – dem Entziffern des Notentextes – wird hingegen vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Sie wird eher als defizitäre Form beschrieben, die mit einer begründeten Interpretation noch nichts zu tun hat.

Hinsichtlich der Bedeutung von Verbalität für die Vermittlung und das Auffassen von Sinn entspricht die Konzeptualisierung der drei Erfahrungsebenen dem Leitgedanken des Gesprächs als Bild für die Begegnung mit einem Musikstück. In den Unterrichtsbeispielen, die den zweiten Teil der Arbeit ausmachen, wird das Moment der Störung als Ausgangspunkt für eine über die Erarbeitung der performativen Interpretation hinausgehende Vermittlungstätigkeit des Lehrers betont. Schönherr sieht den Moment der Störung, d.h. den Moment von Entselbstverständlichung als „fruchtbaren Moment“ (Copei), in dem der Probenleiter vermittelnd eingreifen kann, um den Schülern zu einem vertieften Verständnis auf der zweiten und dritten Erfahrungsebene zu verhelfen. Dabei entspricht es allerdings nicht in jeder Hinsicht der Gesprächsidee und auch nicht der auf theoretischer Ebene umrissenen Rolle des Probenleiters als Vermittler, wenn dieser das Fragen allein übernimmt. Zu einem Gespräch zwischen dem „Werk-Subjekt“ und den Schülern kann es so kaum kommen. In den Unterrichtsbeschreibungen schlägt sich das Problem darin nieder, dass die Schüler unrealistisch einstimmig agieren („für alle steht die Frage im Raum“ (Schönherr 1998, S. 86)) sowie auch darin, dass ein direkter Austausch mit dem „Werk-Subjekt“ zugunsten musikhistorischer Informationen verschoben wird: „Bei den Versuchen der Schüler, auch genauere Details ihrer Vorstellungen mit der Musik zu verbinden, wird deutlich, daß zunächst geklärt werden muß, inwiefern Tschaikowskys programmatische Absichten von der russisch-orthodoxen Kirche und deren Musik beeinflusst waren“ (Schönherr 1998, S. 93).

Musikalische Praxis als kulturelle Teilhabe

Was würde sich nun verändern, wenn anstelle der Metapher des Gesprächs die Figur des Zeigens als orientierendes Motiv gesetzt würde? Ungeachtet der Unterschiede zwischen dem Theoriebezug bei Schönherr und der Beschreibung des hermeneutischen Prozesses in den Ansätzen von Angehrn und Figal zeigen sich Korrespondenzen. Auch Schönherr geht in seinem Ansatz von einer Ebene vorgängigen Verstehens aus. Dieses entsteht und verändert sich als ein gemeinsamer Sinnhorizont der Gruppe. Mit Bezug auf die Darstellung Angehrns kann diese Ebene als ein „Wohnen“ in der Musik, in Klängen, motorischen Abläufen, in den Ritualen des Musizierens mit

anderen beschrieben werden. Dieser Ebene werden von Schönherr Momente der Entselbstverständlichung gegenübergestellt, die als Störung oder Scheitern in Erscheinung treten und von den Probenleitern als Anstöße zu Verstehensprozessen genutzt werden. Wenn Schönherr mit Bezug auf Copei schreibt, es gelte den „Gegendruck der Sache“ (Schönherr 1998, S. 54) und die Störung als „Anstoß für erhöhte Aufmerksamkeit und für die Entstehung einer Fragehaltung“ (Schönherr 1998, S. 59) zur Geltung zu bringen, lässt sich dies auch mit Figals Überlegung, dass der Gegenstand dargestellt werden muss, damit er sich zeigen kann, begründen. Die Vergegenwärtigung eines notierten Musikstückes als musikalischer Sinnzusammenhang erfordert ein wiederholtes und variierendes Umsetzen „schlummerner Möglichkeiten“ (Figal) – performativ oder in der Vorstellung.

Ein Austausch der Gesprächsmetapher mit der Figur des Zeigens würde vor allem das Geschehen auf der ersten, sogenannten „technisch-syntaktischen“ Erfahrungsebene in den Vordergrund rücken. Anstatt „Mitteilungen und Botschaften“ entgegenzunehmen, ginge es bevorzugt darum, den Zusammenhang zwischen den einzelnen Bestandteilen des Stückes herzustellen und in einen Lesefluss zu kommen. Eine Partitur in Klang umzusetzen heißt, nicht aus sich selbst heraus zu sprechen, sondern etwas auszusagen, das einem selbst äußerlich ist und erfordert mimetisches Verhalten. Musizierende müssen sich dem Text, den sie zur Darstellung bringen wollen, ähnlich machen. Dies ist auf der Ebene performativer Gestaltung ein leibgebundener Vorgang, der nur mehr oder weniger partiell verfügbar ist. Das, was als hörbares Ergebnis erscheint, steht mit der hervorbringenden Tätigkeit des Musizierenden in Zusammenhang, besitzt aber als Geschehen dieser gegenüber Eigenständigkeit. In besonderem Maße gilt dies, wenn mehrere Musiker zusammenwirken – und auch der Dirigierende kann über das Geschehen nicht verfügen. Der Figur des Zeigens folgend wäre es somit naheliegender, mit den Schülern Klangergebnisse zu diskutieren und sie in experimentellen Anordnungen zu modifizieren, anstatt den Sinn außerhalb dieses Spannungsfeldes von Tätigkeit und Geschehen zu suchen. Insbesondere verändert sich ausgehend von der Figur des Zeigens das Rollenverständnis des Dirigenten, da deutlich wird, dass ja nicht er, sondern die Musizierenden die Partitur in Klang umsetzen. Die Musiker

„zeigen“ gemeinsam die Musik, während der Dirigent resp. Probenleiter sie dabei unterstützt. Diese Unterstützung kann im Hinblick auf die Gemeinsamkeit der Umsetzung, die eine intersubjektive Übereinstimmung verlangt, wichtig sein, da nicht alle Gestaltungsaspekte verbalisierbar sind. Entsprechend weist auch Schönherr auf die mimesisch-gestische Kommunikation des Dirigenten hin. Wenn der Probenleiter weniger als Vermittler und stärker als Unterstützer agiert, entstehen andere Konstellationen – zum Beispiel indem er die Musizierenden bei der Umsetzung ihrer eigenen interpretatorischen Ideen unterstützt oder ein Schüler die Rolle des Dirigenten übernimmt. Dann lässt sich auch beim Musizieren mit Dirigenten von einem „*inhaltliche[n]*“ Format der Teilhabe an einem gemeinsam erlebten Prozess“ (Griebel, s. o.) sprechen.

Wie die (aus Platzgründen) stark verkürzte Darstellung dieser hermeneutisch orientierten Konzeption praktischen Musizierens zeigt – die, betrachtet man das Entstehungsjahr, mittlerweile schon als historisch bezeichnet werden kann – ist die Frage nach Qualitäten kultureller resp. musikalischer Teilhabe der musikpädagogischen Reflexion nicht fremd. Nicht nur in einer strukturellen Beteiligung der Musizierenden an den prozessgestaltenden Entscheidungen, sondern auch in der „bloß“ performativen Auseinandersetzung mit einem Lied oder Musikstück – und sei es mit Unterstützung eines dirigierenden Probenleiters – haben die Musizierenden teil an einem Sinnprozess, soweit es dabei darum geht, einen Gegenstand „uneigennützig“ zur Erscheinung zu bringen. In der Möglichkeit, sich gemeinsam auf einen Gegenstand zu beziehen, indem man diesen gemeinsam mit anderen zur Erscheinung bringt und sich dabei etwas dem eigenen Sprechen Äußeres mimetisch aneignet, liegt ein nicht unwesentlicher Aspekt kultureller Teilhabe und gelingenden Lebens mit Musik.

Literatur

Angehrn, Ernst (2011): Sinn und Nicht-Sinn. Das Verstehen des Menschen (Unveränd. Studienausgabe), Tübingen: Mohr Siebeck.

de Banffy-Hall, Alicia; Burkhard Hill (2017): Community Music: Eine Einführung, in: Kulturelle Bildung online, URL <https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung> vom 11.07.2019.

Figal, Günter (2009): Verstehensfragen. Studien zur phänomenologisch-hermeneutischen Philosophie, Tübingen: Mohr Siebeck.

Figal, Günter (2010): Erscheinungsdinge. Ästhetik als Phänomenologie, Tübingen: Mohr Siebeck.

Figal, Günter (2018): Gegenständlichkeit. Das Hermeneutische und die Philosophie (2. Aufl.), Tübingen: Mohr Siebeck.

Fuchs, Max (2015): Partizipation als Reflexionsanlass, in: Kulturelle Bildung online, URL <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass> vom 11.7.2019.

Gadamer, Hans-Georg (1965): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (2. Aufl.), Tübingen: Mohr Siebeck.

Geuen, Heinz (2005): ‚Das Ordnen des Tuns‘: Musikmachen im Klassenverband als integratives Unterrichtsprinzip, in: Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis. Beiträge des Münchener Symposions 2005, München: Allitera.

Griebel, Christina (2013): MIT EIN ANDER in Schule und Hochschule, in: Andreas Brenne et al (Hg.): MitEinAnder. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule, München: kopäd 2013, S. 37-47.

Kaiser, Hermann Josef (1992): Meine Erfahrung – deine Erfahrung?! Oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung, in: Ders. (Hg.): Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen, Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, Bd. 13), S. 100-113.

Krupp-Schleußner, Valerie; Andreas Lehmann-Wermser (2018): Teilhabe, in: Michael Dartsch et al (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse, Waxmann: Münster, S. 215-220.

Orgass, Stefan (1996): Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktischen Erprobungen, Augsburg: Wißner.

Schläbitz, Norbert (2003): Klassenmusizieren ade? In: Musik quer denken. Eine Rubrik von Norbert Schläbitz, URL www.schott-musikpaedagogik.de/de_DE/material/sekundarstufe/nsp/reflexion/schlaebitz/show,15513.html vom 7.12.2015; aktuell nicht mehr abrufbar.

Schönherr, Christoph (1998): Sinn-erfülltes Musizieren. Chancen und Grenzen seiner Vermittlung in Probensituationen, Kassel: Gustav Bosse.

Schramm, Holger (2005): Moodmanagement durch Musik. Die alltägliche Nutzung von Musik zur Regulierung von Stimmungen, Köln: Herbert von Halm Verlag.

UN-Vollversammlung (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, (217 [III] A), Paris, URL <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> vom 11.7.2019.

Vogel, Matthias (2007): Nachvollzug und die Erfahrung musikalischen Sinns, in: Alexander Becker; Matthias Vogel (Hg.): Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 314-368.

Wallbaum, Christopher (2010): Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht, in: Ders. (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien, Hildesheim u. a.: Georg Olms Verlag, S. 83-122.