

Art Education Research No. 9/2014

Martina Krause-Benz

«Musik hat für mich Bedeutung» – Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht als Dimension musikbezogener Bildung

Dass Musik eine – wie auch immer geartete – Bedeutung für Menschen hat, scheint ein Gemeinplatz zu sein, leben wir doch in einer Zeit, in welcher wir ständig von Musik umgeben sind und diese einen erheblichen Anteil an unserer Identitätsbildung hat.

Allerdings ist bei diesem sehr allgemeinen Satz «Musik hat für mich Bedeutung» noch nichts darüber ausgesagt, um welche Musik es sich handelt und wie bzw. wodurch sich die jeweilige Bedeutung konstituiert.

Und gleichzeitig eröffnet sich eine weitere Frage: Wenn wir davon ausgehen können, dass Musik Menschen etwas bedeutet, wozu ist es dann überhaupt noch notwendig, im Musikunterricht Bedeutung zu konstruieren und diesem Vorgang dann sogar Bildungspotential zuzuschreiben, wie der Titel dieses Beitrags suggeriert?

Diese Fragen stossen direkt in ein musikpädagogisches Forschungsthema, dem die Autorin sich vor einigen Jahren in ihrer Dissertation (Krause 2008a) gewidmet hat und dessen Ergebnisse seitdem kontinuierlich weiterentwickelt wurden. Das Interesse galt damals primär der Frage, was unter Bedeutung in Bezug auf Musik eigentlich zu verstehen und wie diese im Musikunterricht zu entfalten sei.

Ausgangspunkt dieses Erkenntnisinteresses waren die unterschiedlichen Bedeutungszuweisungen der Schüler_innen an die im Unterricht thematisierte Musik, die trotz mancher Gemeinsamkeiten doch häufig verschiedenartig waren. Daraus entsprang die grundsätzliche Frage, wie mit unterschiedlichen Interpretationen in musikpädagogischen Kontexten umzugehen sei.

Ausgehend von intensiven Beschäftigungen mit u. a. rezeptionsästhetischen und sprachphilosophischen Einsichten entwickelte sich dann das Dissertationsthema, Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung zu erforschen und dabei Antworten auf die Frage nach der Entstehung von musikbezogener Bedeutung zu gewinnen.

Methodisch wurde dabei nicht empirisch vorgegangen, also etwa in dem Sinne, dass Interpretationen von

Lernenden in Form von Dokumentenanalysen untersucht oder sie in einer Interviewstudie befragt worden wären, was ihnen Musik bedeutet, um zu erkennen, was eigentlich mit dieser Aussage gemeint ist. Vielmehr wurde versucht, dem komplexen Begriff Bedeutung in grundlagentheoretischer Absicht systematisch auf die Spur zu kommen und ihn in Bezug auf Musik bzw. Musikpädagogik zu klären.

Im Rahmen der Forschungsarbeit diente der gemässigte Konstruktivismus, wie ihn beispielsweise Siegfried J. Schmidt (vgl. Schmidt 1994) vertritt, der die konstruktivistische Maxime der kognitiven Autonomie um den wichtigen Aspekt der sozialen Orientierung ergänzt und Kommunikation damit als möglich ansieht, als wissenschaftliches Paradigma, um die Begriffe Bedeutung und Interpretation theoretisch zu fundieren.

Dieser erkenntnistheoretische Horizont erwies sich als gewinnbringend, um diese beiden Grundbegriffe zu entfalten; sie werden in der Arbeit sogar als «konstruktivistische Schlüsselbegriffe» expliziert (Krause 2008a: 67ff.). Der Konstruktivismus in seiner moderaten Spielart dient somit als theoretischer Überbau der musikpädagogisch relevanten Überlegungen zu musikbezogener Bedeutungskonstruktion.¹

Diese sollen im Folgenden konkretisiert werden, um insbesondere das Bildungspotential eines Musikunterrichts, in dem Bedeutung konstruiert wird, herauszuarbeiten. Dabei wird dreischrittig vorgegangen:

- 1) Zunächst werden kurz die Grundzüge moderat-konstruktivistischen Denkens skizziert, um den Begriff Bedeutung zunächst allgemein, aber stellenweise schon mit Bezugnahme auf Musik daran zu spiegeln und ihn als konstruktivistischen Schlüsselbegriff zu begründen. Hierzu wird u. a. Kersten Reich (Reich 2005)

¹ Der Begriff «Bedeutungskonstruktion» ist im Folgenden im Sinne eines Prozesses gemeint, während «Bedeutungskonstruktion» als Ergebnis dieses Prozesses aufgefasst wird. In Zitaten wird allerdings die dort übliche Verwendung beibehalten.

- neben Siegfried J. Schmidt als Gewährsmann für eine theoretische Vergewisserung angeführt.²
- 2) Darauf aufbauend werden die besonderen Implikationen von Bedeutung in Bezug auf den ästhetischen ‚Gegenstand‘ Musik differenziert entfaltet.
 - 3) Im letzten Schritt wird Bedeutung im Hinblick auf Musikunterricht thematisiert und die Bildungsrelevanz eines bedeutungskonstruierenden Musikunterrichts diskutiert.

BEDEUTUNG – KONSTRUKTIVISTISCH GEFASST³

Als gemeinsamer Nenner konstruktivistischen Denkens gilt – hier bewusst reduziert ausgedrückt –, dass wir nicht in einer ontologisch zu denkenden, für alle gleichermaßen erkennbaren äusseren Realität leben, sondern dass das, was wir als Realität wahrnehmen, *unsere* Realität ist: Wir können diese nicht unabhängig von unserer eigenen Wahrnehmung erkennen; d. h.: Wir konstruieren die Realität erst in unseren Köpfen.

Diese Erkenntnis ist nicht neu, sondern reicht zurück bis in die Antike und findet sich aufgehoben in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen und Denktraditionen, beispielsweise in der Philosophie oder der Kognitionswissenschaft bzw. der Lerntheorie, um nur einige zu nennen.

Damit muss nicht grundsätzlich die Vorstellung einer existenten Realität ausgeschlossen werden; allerdings existiert diese aufgrund unserer prinzipiellen operationalen Geschlossenheit für uns nur in unserer Beobachtung. Individuen sind also kognitiv autonom; daher ist es – mit Blick auf Pädagogik – grundsätzlich unmöglich, Wissensinhalte in die Köpfe der Schüler_innen füllen zu wollen und davon auszugehen, dass Wissen dadurch ‚angehäuft‘ würde. Wissen wird stattdessen eigenverantwortlich und individuell aufgebaut. Die Idee einer *Vermittlung* von Wissen oder gar Bildung ist aus konstruktivistischer Perspektive obsolet. Daher empfiehlt Siegfried J. Schmidt, «(...) von Was-Fragen auf Wie-Fragen umzustellen.» (Schmidt 1994: 15) Statt zu fragen, was etwas sei, erscheint es einzig sinnvoll zu fragen, *wie* eine bestimmte Auffassung von etwas entsteht. Wissen ist nicht ontologisch verfasst, sondern wird erst im Menschen erzeugt, und dieser Prozess der Erzeugung erscheint relevanter als die auf Fixierung und Endgültigkeit abhebende Frage, was etwas ist.

Der Wissensaufbau gelingt dadurch, dass bei jeder Wahrnehmung dem, was wahrgenommen wird,

Bedeutungen zugewiesen werden, die von den je eigenen Erfahrungen abhängig bzw. durchdrungen sind. Ein fiktives und bewusst plakatives Beispiel mag dies verdeutlichen:

Hört ein vierzehnjähriger Schüler zum ersten Mal im Musikunterricht atonale Musik, ist er möglicherweise völlig entsetzt, weil diese Musik überhaupt nicht in seine Vorstellung von dem, was Musik *ist*, passt. Wenn das so ist, dann hat er im Laufe seiner Biografie ein Konstrukt von Musik im Kopf erzeugt, welches zum Beispiel auf Bedeutungszuweisungen wie ‚melodisch‘ oder ‚harmonisch‘⁴ basiert. Hört derselbe Schüler jedoch einen Popsong, so ist dieser voraussichtlich mit seinem Musik-Konstrukt kompatibel. Kognitionspsychologisch (nach Piaget) ausgedrückt kann er einen Popsong problemlos assimilieren. Er verstärkt damit die schon vorhandenen Strukturen in seinem Kopf, in welchen Musik die Bedeutung ‚melodisch‘ oder ‚harmonisch‘ hat, und er fühlt sich dabei wohl, weil diese Musik anschlussfähig an seine kognitiven Strukturen ist. Der Konstruktivismus spricht in diesem Fall von der Viabilität eines Reizes, d. h. so viel wie ‚Gangbarkeit‘ oder ‚Gültigkeit‘ in dem Sinne, dass ein Reiz von aussen zu dem, was schon im Kopf aufgebaut wurde, passt und leicht eingebaut werden kann. Viabilität wird also nicht – wie im ursprünglich biologischen Sinne nach Humberto Maturana und Francisco Varela (1987) – mit Überlebensdienlichkeit gleichgesetzt, sondern ist eher im Sinne von Widerspruchsfreiheit bzw. Logik (vgl. von Glasersfeld 1997) zu verstehen.⁵

Atonale Musik ist also offensichtlich nicht viabel mit dem Musik-Konstrukt des Schülers, und das bringt ihn aus dem Gleichgewicht. In konstruktivistischer Terminologie handelt es sich in diesem Fall um Perturbation, was so viel heisst wie Irritation bzw. Verstörung, womit allerdings keine oberflächliche Verunsicherung, sondern eine durchaus tiefgehende Erschütterung des ‚kognitiven Haushalts‘ gemeint ist.⁶

Der Schüler kann sich nun entweder gegenüber einer Bedeutungszuweisung, dass Musik eben auch nicht harmonisch oder melodisch sein kann, verweigern. Dann würde er bei seinem Konstrukt von Musik bleiben, über atonale Musik vielleicht sagen, sie sei ‚chaotisch‘, oder atonaler Musik gar die Bedeutung zuweisen: «Das *ist* für mich keine Musik». Im Extremfall hat atonale Musik für ihn also gar keine Bedeutung. Er kann sein Konstrukt von Musik allerdings auch allmählich ändern und seine Strukturen an den neuen Reiz anpassen, diese also akkomodieren. In beiden Fällen hätte er sein bisheriges Konstrukt von Musik verändert, nämlich im ersten Fall verstärkt und profiliert, im zweiten Fall modifiziert. Im zweiten Fall hätte er wirklich etwas gelernt, und zwar im Sinne eines Umlernens (vgl. Stenger 2007: 66).

2 Dieser erste, grundlagentheoretische Teil nimmt den grössten Raum ein, da er die Basis für die sich anschliessenden Präzisierungen und musikpädagogischen Überlegungen bildet.

3 Die folgenden Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es würde eine ungerechtfertigte Pauschalisierung darstellen, von dem Konstruktivismus zu sprechen, da verschiedene Spielarten und Ausprägungen bestehen, die allerdings an dieser Stelle nicht ausgeführt werden sollen. Der Verweis auf Siebert (1999: 5ff.) und Krause (2008a: 49ff.) soll an dieser Stelle genügen.

4 Hier im Sinne von ‚tonalitätsbezogen‘.

5 Vgl. hierzu Siebert 1999: 46f., sowie Krause 2008a: 60f.

6 Zum Perturbationsbegriff vgl. Krause 2008b.

Perturbation kann somit als Motor des Lernens gelten, allerdings besteht kein linearer Zusammenhang zwischen Perturbation und Akkomodation im Sinne einer Kausalitätskette, denn Lernprozesse sind u. a. immer auch mit volitionalen Aspekten verbunden und von vielen Bedingungen abhängig (vgl. Schatt 2007: 39). Das Beispiel des Schülers macht zweierlei deutlich:

- 1) Jede Wahrnehmung wird mit einer Bedeutungszuweisung verbunden, entweder in Form von «Das passt in meine Vorstellung», oder aber «Das passt überhaupt nicht in *meine* Welt» – gerade die zweite Aussage macht deutlich, dass es nicht eine einzige, für alle gleiche und gleich gültige Welt gibt (vgl. Reich 2005: 29). Die Bedeutungszuweisungen haben immer etwas mit den eigenen biografischen Vorerfahrungen zu tun und werden nicht zuletzt auch bedingt durch den Geschmack.
- 2) Die Welt der Musik, die der melodisch und harmonisch orientierte Schüler in seinem Kopf erzeugt hat, ist jedoch offensichtlich nicht die ganze Welt der Musik, sondern nur ein Ausschnitt – dem würden alle Menschen zustimmen, die atonale Musik als Musik akzeptieren. Also scheint es unabhängig von der Musik im Kopf des Schülers noch eine andere Realität von Musik zu geben, in welcher auch atonale Musik vorkommt und die er bisher nicht kannte.

Das heisst konkret: Realität ist zwar beobachterabhängig, aber es gibt immer noch mehr hinter der eigenen Beobachtung, sodass davon auszugehen ist, dass die eigene konstruierte Wirklichkeit korrigier- und erweiterbar ist. Allerdings ist es nicht möglich, die Realität in ihrer *gesamten* Komplexität wahrzunehmen. Kersten Reich spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, Komplexität zu reduzieren, was symbolisch (z. B. durch Sprache oder Gesten) geschieht (vgl. Reich 2005: 103).

Allerdings sei es erforderlich, sich dieser Einschränkung bewusst zu sein und prinzipiell eine Komplexitätssteigerung zu intendieren: «Eine technische und lineare Beobachtung der sozial komplexen Welt wäre nur als Selbsttäuschung in Eindeutigkeit möglich.» (Reich 2005: 29)

Auch wenn Reich hier primär den Beziehungsaspekt innerhalb seiner interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik fokussiert, so ist doch grundsätzlich davon auszugehen, dass die Komplexität der Realität unsere Vorstellungskraft übersteigt – wir konstruieren letztlich immer nur ‚Bausteine‘, denn es gibt noch viele weitere Konstrukte.

Die bisherigen Ausführungen zeigen deutlich, dass der Konstruktivismus «ein Beitrag zu einem *Paradigmenwechsel*, zu einer Wende von einer *normativen* zu einer *interpretativen Weltanschauung*» (Siebert 1999: 15) ist.⁷

Von verbindlichen Wahrheiten auszugehen, die linear vermittelt werden könnten, würde eine unzulässige

Beschneidung weiterer Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten implizieren. Stattdessen ist eine «Pluralität der Wirklichkeitskonstruktionen» (vgl. ebd.) anzunehmen. Im Begriff der «*Rekonstruktion* als aktive Übernahme bereits vorhandener Konstruktionen von Anderen» (Reich 2005: XI (Vorwort))⁸ wird dies deutlich: Man kann auch im Vorgang der Rekonstruktion sein Konstrukt entweder verstärken oder durch vorhandene Konstrukte von anderen Menschen perturbiert werden und seine eigenen Konstrukte de- bzw. neu konstruieren. Immer wohnt dem Konstruktionsprozess ein interpretatives Moment inne: Da Erkenntnis nicht als Abbildung, sondern als Konstruktion von Wirklichkeit angesehen wird (vgl. Siebert 1999: 15), entsteht die Realität erst durch die *Bedeutungszuweisungen* der Menschen. Bedeutung wird den Dingen nicht *entnommen*, sondern in einem aktiven Prozess gegeben (vgl. Krause 2008a: 70ff.). Bedeutung kann insofern als konstruktivistischer Schlüsselbegriff gelten, als sie die entscheidende Rolle innerhalb der Konstruktion von Wirklichkeit spielt.

Allerdings würde ein soziales Geflecht an Beziehungen auseinander brechen, wenn Realität lediglich auf ersten, spontan gegebenen und geschmacksbasierenden Bedeutungszuweisungen aufgebaut wäre. Der moderate Konstruktivismus ist kein Freibrief für Beliebigkeit: Jeder Mensch ist (zumindest in der Regel) trotz seiner kognitiven Autonomie eingebunden in Interaktions- und Kommunikationszusammenhänge. Daher ergibt sich die vorläufige These, dass Bedeutung, welche verantwortlich ist für den Aufbau von Wissen und Wirklichkeit, mehr umfassen muss als eine erste Bedeutungszuweisung im Sinne einer Geschmacksbekundung (vgl. Krause 2008a: 74ff.). Denn wenn nun der Fall eintritt, dass der fiktive Schüler allmählich seine Strukturen akkomodiert und sein Konstrukt von Musik so verändert, dass atonale Musik darin eingebaut werden kann, besteht ja trotzdem die Möglichkeit, dass er atonale Musik nicht plötzlich liebt oder freiwillig hören würde; er hätte dann aber trotzdem eine erweiterte Bedeutung von Musik *konstruiert*.

Somit zeigt sich ein qualitativer Unterschied zwischen einer ersten *Bedeutungszuweisung* und einer *Bedeutungskonstruktion*: Bedeutungszuweisungen vollziehen sich spontan; Bedeutungskonstruktionen implizieren dagegen ein Moment von Aktivität. Um ein Konstrukt herzustellen, muss man etwas tun; man muss entweder assimilieren (und damit ein bestehendes Konstrukt verstärken) oder akkomodieren (und damit ein bestehendes Konstrukt verändern) – und das Konstrukt muss den Anspruch auf Begründbarkeit und Nachvollziehbarkeit erfüllen. Der gesamte Prozess der Bedeutungskonstruktion, der mehr ist als nur Geschmacksbekundung, kann *Interpretation* genannt werden (vgl. Krause 2008a: 151): Wir konstruieren Bedeutung, indem wir interpretieren, und eine Interpretation geht über erste Bedeutungszuweisungen hinaus, auch wenn diese die Grundlage dafür bilden. Zurück zum Beispiel des

⁷ Hervorhebungen im Original.

⁸ Hervorhebung im Original.

Schülers: Atonale Musik wird ihn in Zukunft wohl nicht mehr (oder zumindest nicht mehr so stark) perturbieren, wenn er akkomodiert hat, und er könnte weitere atonale Musik leicht assimilieren und damit sein neues, differenzierteres Konstrukt von Musik auf einer höheren Ebene wieder stabilisieren. Atonale Musik ist für ihn damit auch *bedeutsam* geworden, allerdings nicht unbedingt bzw. zwangsläufig im Sinne einer Korrespondenz mit dem eigenen Lebensentwurf: Für die Gestaltung seines persönlichen Lebens mag atonale Musik für den Schüler keine wichtige Rolle spielen. Dennoch hat sie eine Bedeutung für ihn bzw. innerhalb seines Konstrukts von Musik gewonnen. Bedeutsamkeit als Bedeutung für den Menschen erschöpft sich gerade *nicht* in einem Geschmacksurteil. Würden Menschen nur in ihren Geschmackspräferenzen und damit in ihrem eigenen Weltbild verhaften bleiben, würde hier die Gefahr einer Dogmatisierung der eigenen Konstrukte drohen und damit wieder ein normatives Weltbild heraufbeschworen.

Es ist Schmidt und Reich zu verdanken, dass der ursprünglich stark technizistische Ansatz konstruktivistischen Denkens um den wichtigen Aspekt der Beziehung bereichert wurde, der auch für pädagogische Prozesse relevant ist: Wir konstruieren zwar die Bedeutungen im Kopf, jeder für sich, aber wir sind trotz unserer kognitiven Autonomie keine abgekoppelten Systeme, sondern wir befinden uns immer im Austausch mit anderen Menschen. Es muss daher bestimmte Massstäbe geben, die von Menschen innerhalb einer Gemeinschaft geteilt werden. Bedeutung hat neben einer subjektabhängigen immer auch eine soziale Seite (vgl. Krause 2008a: 80ff.). Daher sind Bedeutungszuweisungen, die aus individuellen Geschmacksurteilen entspringen, vor anderen Menschen zu verantworten und begründen, und erst in diesem Moment tritt man ein in einen Prozess der *Bedeutungskonstruktion*, der sich idealiter im Austausch mit anderen Subjekten vollzieht und dessen Produkt, die intersubjektiv konstruierte Bedeutung, den Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhebt.⁹

Allerdings wirft dies wiederum ein auf den ersten Blick konstruktivistisch nicht lösbares Problem auf: Wer befindet darüber, dass eine Bedeutungszuweisung innerhalb einer Gemeinschaft nicht viabel war und korrigiert oder ergänzt werden muss? Nach konstruktivistischer Überzeugung gibt es schliesslich keine absoluten und endgültigen Wahrheitsansprüche; stattdessen gilt nach Reich als Maxime konstruktivistischen Denkens, dass alles immer auch anders sein könnte (vgl. Reich 2005: 27). Wohl aber ist aus Sicht des gemässigten Konstruktivismus an der Überzeugung festzuhalten, dass eben nicht alles *gleichgültig* ist, sondern dass bestimmte Bedeutungszuweisungen in Bezug auf die Realität weiter fortgeschritten sein können als andere.

⁹ Prinzipiell ist nicht unbedingt die physische Anwesenheit von anderen Individuen notwendig; allerdings ist diese ein immenser Vorteil für die Begründung von Bedeutungszuweisungen innerhalb des Bedeutungskonstruktionsprozesses (vgl. Krause 2008a: 58ff.) – ein Aspekt, der im dritten Teil wieder aufgegriffen wird.

Es ist allerdings unerlässlich zu betonen, dass die Massstäbe, nach denen Bedeutungszuweisungen beurteilt werden können, eben *nicht* absolut gesetzt oder ontologisch aufzufassen, sondern grundsätzlich wandelbar sind, also immer wieder intersubjektiv ausgehandelt werden. Somit ist jede Bedeutung als Produkt des Konstruktionsprozesses nicht endgültig, sondern temporär gültig, d. h. in einer bestimmten musikkulturellen Gemeinschaft und in einer bestimmten Zeit. Wird eine Bedeutung verabsolutiert, landet man schnell wieder bei der normativen Weltanschauung. Ein Bedeutungskonstruktionsprozess impliziert zwar möglicherweise die Aufgabe und Veränderung bestehender Konstrukte; dies muss aber intersubjektiv akzeptiert werden in dem Sinne, dass die neuen Konstrukte viabel sind, wenn auch vielleicht nicht persönlich, so doch im Sinne der Gemeinschaft. Die Begründung einer Bedeutungszuweisung bezieht sich dabei auf die ‚Sache‘, d. h. auf intersubjektiv nachvollziehbare Aspekte der Sache, die als gemeinsamer Bezugspunkt innerhalb des Austauschs über Bedeutungszuweisungen im Aushandlungsprozess gelten. Dass dennoch nicht alle Begründungen viabel im Sinne von akzeptabel sind, wird durch den Verweis auf den Nationalsozialismus sofort augenscheinlich (vgl. Siebert 1999: 46). Daher plädiert Horst Siebert dafür, den Viabilitätbegriff durch den Vernunftbegriff zu ergänzen (ebd.), da moralische Implikationen im Bedeutungskonstruktionsprozess, gleichsam als übergeordnete Norm, nicht hintergebar sind.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Realität durch Bedeutungszuweisungen, die in Bedeutungskonstruktionen münden, erzeugt wird. Da die Bedeutungskonstrukte unseres Lebens prinzipiell verschieden sein können, ist der intersubjektive Austausch wichtig, um Regeln auszuhandeln, die in einer bestimmten Gemeinschaft verbindlich sind und es möglich machen, bessere von schlechteren Bedeutungszuweisungen in Bezug auf die gemeinsame Sache zu unterscheiden. Um der Verabsolutierung von einem Bedeutungskonstrukt vorzubeugen, ist der Wechsel der Beobachterstandpunkte hilfreich (vgl. Siebert 1999: 47).

Allerdings wird im Konstruktivismus auf Grund der Annahme, dass die Realität aus verschiedenen Konstrukten erzeugt wird und daher komplex ist, darauf verzichtet, von binären Etiketten wie ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ auszugehen, sondern stattdessen lieber die Nachvollziehbarkeit von Interpretationen innerhalb gemeinsam ausgehandelter Regeln als Wertmassstab gesetzt.

Im Folgenden sollen diese allgemeinen Überlegungen auf die ‚Sache‘ Musik angewendet werden.

MUSIKBEZOGENE BEDEUTUNGSKONSTRUKTION

Zunächst ist auf eine terminologische Besonderheit hinzuweisen: Im Folgenden wird nicht von *musikalischer*, sondern von *musikbezogener* Bedeutung gesprochen, und zwar aus dem Grund, dass nach konstruktivistischer Überzeugung Musik von sich aus keine Bedeutung hat, die einfach abgelesen werden könnte, sondern dass diese Bedeutung erst konstruiert wird.

Nun ist Musik ein besonderes ästhetisches Phänomen, denn ihr können auf direktem Wege keine Denotate zugewiesen werden, wie dies z. B. bei Gemälden noch eher der Fall sein kann. In den Bereichen der Programmmusik, der Leitmotivik oder der barocken Figurenlehre wird bestimmten Tonfolgen zwar eine scheinbar feste Bedeutung zugeschrieben, doch auch diese ist kulturell vermittelt und damit konstruiert; Musik kann von sich aus nicht sagen: «Ich bedeute Trauer oder Freude.»

Musik ist damit die am unbestimmtesten erscheinende Kunst und macht intersubjektive Verständigungsprozesse schwierig. Allerdings ist Kommunikation ein essentieller Bestandteil von Bedeutungskonstruktionsprozessen, also auch von solchen, die sich auf Musik beziehen. Dann stellt sich allerdings die Frage, worüber man überhaupt sprechen kann, wenn man sich auf die ‚Sache‘ Musik bezieht, um eine Bedeutungszuweisung vor anderen Menschen zu begründen.

Als Beispiel sei das *Adagio for Strings op. 11* von Samuel Barber angeführt. Hier können einige Merkmale benannt werden, die intersubjektiv nachvollziehbar sind: Das Stück hat ein reduziertes Tempo (Adagio), die Melodik kreist und fällt am Schluss der Phrase, es erklingen Streicher, die legato und piano spielen, die Harmonik bewegt sich im Moll-Bereich.

Man könnte diesem Stück darüber hinaus Traurigkeit oder Bedrücktheit – vielleicht auch Trost – zuschreiben; zumindest erscheint das semantische Feld ‚Trauer‘ (welches Trost implizieren mag) in Bezug auf das *Adagio* eine angemessene sprachliche Bedeutungszuweisung.

Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass in einer bestimmten intersubjektiven Gemeinschaft eine Vorstellung von ‚musikbezogener Traurigkeit‘ konstruiert wurde, die auf bestimmten kulturellen Traditionen fusst und an eben diesen musikalischen Merkmalen festgemacht werden kann. Attestiert man einer Musik Traurigkeit, dann handelt sich dabei nicht um eine ontologisch verfasste musikbezogene Traurigkeit, sondern um das, was der Musik aufgrund von Erfahrungen an Bedeutung zugewiesen wird.

Innerhalb eines Bedeutungskonstruktionsprozesses gilt es nun, diese zunächst subjektiv verhafteten Bedeutungszuweisungen intersubjektiv zu konsolidieren. Beschäftigt man sich daraufhin mit dem Kontext des Stücks *Adagio for Strings*, so würden diese ersten Bedeutungszuweisungen unterstützt durch die Tatsache, dass das Stück häufig bei Beerdigungen berühmter Persönlichkeiten wie z. B. Albert Einstein, Grace Kelly und Fürst Rainier von Monaco erklang und Bestandteil der Filmmusik in den Kriegsfilmern *Platoon* und *Der Soldat James Ryan* ist.

Es kann jedoch der Fall eintreten, dass die intersubjektiv konstruierte Bedeutung ‚Traurigkeit‘ nicht von allen geteilt wird. Auch eine erste Bedeutungszuweisung ‚Trost‘ mag nicht direkt viabel sein, kann aber im zweiten Schritt, nämlich in Bezug auf die musikalischen Merkmale (die Melodie steigt zunächst und fällt dann wieder) und die Rekonstruktion des Kontextes, Gültigkeit beanspruchen. Und selbst wenn zwei oder mehrere Bedeutungen konträr bleiben und dennoch ihre Nachvollziehbarkeit

gewährleistet ist, so hätten diese verschiedenen Bedeutungskonstrukte jeweils ihre Gültigkeit. Musikbezogene Bedeutungskonstruktion erhebt nicht den Anspruch auf Konsensbildung.

Sicherlich wäre aber die Zuweisung der Bedeutung «Das *Adagio for Strings* ist heiter» in einer bestimmten soziokulturellen Interpretationsgemeinschaft nicht viabel, weil man sich unter heiterer Musik klanglich etwas anderes vorstellt, welches sich auf die jeweilige Erfahrung mit heiter klingender Musik in dieser Gemeinschaft gründet.

Musikbezogene Bedeutungskonstrukte können demnach zwar nicht in ein Korsett gegossen werden und wandeln sich dann nie mehr, sie sind aber auch nicht einfach austauschbar, sondern können in Bezug auf eine hypothetische musikalische Realität bewertet werden.

Diese musikalische Realität ist – konstruktivistisch gedacht – nicht normativ gesetzt, sondern interpretativ entstanden. Denn Musik ist nicht immer schon da gewesen; das musikalische Material lässt sich nicht beliebig zusammensetzen, sondern es muss erst einmal *interpretiert* werden. Musik ist immer wieder Entwicklungen ausgesetzt und wird von Menschen geschaffen, die sich bedeutungskonstruierend (und nicht lediglich bedeutungszuweisend) mit dem musikalischen Material auseinandergesetzt und es permanent weiter entwickelt haben bzw. dies noch tun (vgl. Krause 2008a: 158ff.).

Es ist also von einem komplexen, facettenreichen Musikbegriff auszugehen, der wandelbar ist – streng genommen müsste man von mehreren musikalischen Realitäten sprechen, die gleichberechtigt nebeneinander stehen. Aber in spezifischen Kontexten und in einer bestimmten Zeit hat eine Musik durchaus eine bestimmte Gültigkeit und basiert auf Regeln, wobei diese Regeln innerhalb einer musikkulturellen Gemeinschaft miteinander geteilt und akzeptiert werden.¹⁰ Und solange sie noch gelten, kann man nicht irgendwas musikalisch interpretieren, sondern durchaus – in Bezug auf die temporär gültige musikalische Realität – von fortgeschrittenen und weniger fortgeschrittenen Interpretationen sprechen. Musikbezogene Bedeutung wird dabei auf drei Ebenen konstruiert:

- 1) auf der Ebene der Musikproduktion (wenn Musik improvisiert oder komponiert wird, wenn Songs arrangiert werden usw.),
- 2) auf der Ebene der Musikreproduktion (wenn bereits produzierte Musik zum Klingen gebracht wird) und
- 3) auf der Ebene der Musikrezeption (wenn Musik gehört und sich darüber sprachlich oder auch nonverbal ausgetauscht wird, wenn man sich zur Musik bewegt, dazu malt oder etwas schriftlich verfasst usw.) (vgl. Krause 2008a: 154ff.).

¹⁰ Spielte ein Pianist bzw. eine Pianistin ein Bach-Präludium mit stark ausgeprägter Agogik oder umgekehrt ein Chopin-Nocturne sehr mechanistisch und ohne Pedal, würde höchstwahrscheinlich Kritik geübt, da nicht jede Interpretation viabel ist in Bezug auf akzeptierte Konventionen, wie man bestimmte Musik zu spielen hat.

Diese drei Ebenen sind prinzipiell gleichwertig und nicht hierarchisch angeordnet, sondern bedingen sich gegenseitig. Interpretation von Musik als musikbezogene Bedeutungskonstruktion ist also ein weit gefasster Begriff.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Musik als ästhetischer ‚Gegenstand‘ zwar gegenstandslos ist, aber dennoch Kommunikation, sei es sprachlich oder nonverbal, möglich macht. Der Rekurs auf die Gebrauchskontexte einer Musik kann dabei eine wichtige Rolle spielen. Dennoch bilden die musikalischen Merkmale den ersten Bezugspunkt der ‚Sache‘ Musik. Deren Interpretation bringt Bedeutungskonstrukte hervor, die allerdings ‚nur‘ temporär und kulturell gültig sind.

Der dritte Punkt lenkt die bisherigen Überlegungen auf die Frage, inwiefern ein Musikunterricht, der sich an konstruktivistische Einsichten anlehnt und Bedeutung in diesem Sinne konstruiert, bildungswirksam ist.

ZUR BILDUNGSRELEVANZ EINES BEDEUTUNGSKONSTRUIERENDEN MUSIKUNTERRICHTS

Der Konstruktivismus hat vor einigen Jahren einen wahren ‚Hype‘ erfahren. Innerhalb weniger Jahre erschienen mehrere Dissertationen, deren Anliegen darin besteht, konstruktivistische Einsichten musikpädagogisch fruchtbar zu machen (Hametner 2006; Scharf 2007; Krause 2008a). Darüber hinaus erschien im Jahr 2008 ein Themenheft der musikpädagogischen Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* mit dem Titel *Konstruktivismus in der Musikpädagogik und im Musikunterricht?*¹¹. Dieser ‚Hype‘ scheint immer noch anzuhalten, betrachtet man die Neuauflage des einschlägigen Buchs *MusikDidaktik*, herausgegeben von Werner Jank (Jank 2013), in welcher nicht nur «Konstruktivistischen Orientierungen» ein neues Teilkapitel gewidmet wird (ebd.: 66ff.), sondern welche dem Begriff «Kulturerschliessung» innerhalb der Konzeption des *Aufbauenden Musikunterrichts* gegenüber der ersten Auflage (2005) eine konstruktivistische Färbung angeeignet lässt (Jank 2013: 99.).

Ungeachtet dessen bildete in der Dissertation der Autorin nicht der Konstruktivismus bzw. eine spezifische Spielart den Ausgangspunkt der Frage nach Bedeutung im Musikunterricht, sondern er fungierte vielmehr als Erklärungsmodell und wissenschaftliche Fundierung der Begriffe Bedeutung und Interpretation. Ein Musikunterricht, der von konstruktivistischem Denken grundiert wird, kann allerdings nicht eine Theorie ungebrochen in die Praxis übertragen. Stattdessen kann der moderate Konstruktivismus als Horizont für unterrichtspraktische Entscheidungen angesehen werden, vor welchem sich eine konstruktivistische *Grundhaltung* aller am Unterricht Beteiligten, also von Lehrenden und Lernenden

gleichermaßen, herausbilden kann.¹² Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Zunächst muss noch einmal betont werden, dass Musiklehrende in konstruktivistischer Grundhaltung die Vorstellung aufgeben müssen, Lehren als reine Wissensvermittlung zu verstehen. Sie erkennen vielmehr die prinzipielle Subjektabhängigkeit von Bedeutungskonstrukten der Lernenden an. Lernen und Lehren sind aber dennoch möglich: Lernen im Sinne von Umlernen und sich Annähern an eine temporär gültige, kulturell konstruierte musikalische Realität, Lehren im Sinne von Anregung dieser Prozesse durch Perturbation und deren weitere Gestaltung.

Dabei erscheint gerade der *schulische* Musikunterricht ein prädestinierter Ort zu sein, um musikbezogene Bedeutung zu erzeugen: Im Musikunterricht treffen Individuen zusammen, die als kognitiv autonome Wesen mit bereits konstruierten Bedeutungen von Musik in den Unterricht gehen und deren Musik-Konstrukte in konstruktivistischer Grundhaltung ernst genommen werden. Gerade die Heterogenität von Lerngruppen kann eine sehr gute Gelegenheit für Perturbationsanreize bieten, da davon auszugehen ist, dass in einer Musikwelt, die von Pluralität und Diversität gekennzeichnet ist, unterschiedliche Konstrukte von Musik vorherrschen. Dabei muss die Perturbation nicht einseitig von Lehrer_innen auf Schüler_innenseite gerichtet sein; Perturbation kann multidirektional erfolgen und auch die Lehrperson betreffen. Im Musikunterricht bietet sich die grosse Chance, nicht vorschnell bei den eigenen Konstrukten stehen zu bleiben, die schon mitgebracht worden sind, sondern diese zu erweitern. Das kann einerseits meinen, sie zu hinterfragen, aber auch sie begründet zu festigen (auch das ist eine Erweiterung). Es ist pädagogisch ebenso wertvoll, wenn Bedeutungskonstrukte durch den Austausch innerhalb einer Lerngruppe gefestigt werden, allerdings wird dies immer auf einer höheren Ebene stattfinden, da erste Bedeutungszuweisungen, die aus den eigenen, bereits vorhandenen Konstrukten entspringen, im Unterricht durch den intersubjektiven Austausch einen Begründungsprozess durchlaufen müssen, bevor sie in ein neues Bedeutungskonstrukt münden können.

Dies beantwortet auch die Frage, warum Schülerinnen und Schüler überhaupt perturbiert werden sollen. Wenn Musiklernen – wie jedes Lernen – etwas mit Progression zu tun hat, dann muss prinzipiell eine Erweiterung der eigenen Weltsicht das Ziel sein, und in Bezug auf Musik ist dies besonders virulent. Eingangs wurde betont, dass Musik jungen Menschen als Medium zur Identitätsbildung dient. Viele junge Menschen definieren sich über ‚ihre‘ Musik, die für sie zunächst bedeutsam

¹¹ Diskussion *Musikpädagogik* 40/2008.

¹² In diesem Sinne wäre eine konstruktivistische musikdidaktische Konzeption abzulehnen, da sie die konstruktivistische Vorstellung von prinzipiell pluralen Wahrheitsbegriffen konterkarieren würde. Allerdings finden sich in der Musikdidaktik Modelle und Konzepte, die sich an konstruktivistischen Einsichten orientieren bzw. sich explizit auf diese beziehen, so z. B. die Szenische Interpretation von Musik (vgl. Brinkmann/Kosuch/Stroh 2001) oder Die Kunst der Stunde (Winkler 2002).

ist, und grenzen sich damit von anderen Individuen ab. Wenn die jungen Menschen allerdings völlig distanzlos und rein affirmativ bei ihren Musik-Konstrukten stehen bleiben und vorschnell andere Musik-Konstrukte ablehnen, verschliessen sie sich damit selbst vielen ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten. Indem aber vielfältige musikalische Erscheinungsformen zum Inhalt des Musikunterrichts gemacht, also vielfältige Perturbationsanreize geschaffen werden, aus denen wieder neue bedeutsame Musik-Konstrukte erwachsen, besteht zumindest die Chance, verkrusteten Stereotypisierungen entgegenzuwirken, allerdings vor dem Hintergrund der Prämisse, dass die konstruktivistischen ‚Postulate‘ des Perspektivwechsels und der Nicht-Determinierung nicht durch sich einschleichende, neue Normfixierungen seitens der Lehrkraft – oder auch einzelner Lernender – pervertiert werden.

Musikbezogene Bildung findet statt, wenn das eigene Bild (konstruktivistisch gesprochen: das Konstrukt) von Musik im Sinne einer Erweiterung in musikalisch-ästhetischen Prozessen, also auf den genannten drei Ebenen, verändert wird und man neue Sichtweisen von der musikalischen Realität und damit von sich selbst gewinnt.

Damit wird kein rein materialer Bildungsbegriff, bei dem es nur um die Kumulation von Wissen geht, vertreten. Konkret auf Musik übertragen ist ein Mensch nicht in Musik gebildet, wenn er viel über Musikgeschichte weiss, und auch nicht, wenn er Intervalle korrekt bestimmen kann. Musikbezogene Bildung ist daher auch nicht gleichzusetzen mit Kompetenz – jemand, die bzw. der kompetent ist, ist noch nicht automatisch gebildet (vgl. Vogt 2012). Allerdings benötigt sie bzw. er musikbezogene Kompetenzen und auch musikbezogenes Wissen, um in den Prozess der Konstruktion von musikbezogener Bedeutung einzusteigen und sein Bild von Musik und von sich selbst kontinuierlich zu erweitern – musikbezogene Bildung ist also ein aktiver, prinzipiell unabgeschlossener Prozess. Und dies hat weitreichende Folgen: Durch unsere Bedeutungskonstruktionen geben wir einernbestimmten Musik überhaupt erst die Bedeutung, die sie auch über einen längeren

Geltungszeitraum hinaus haben kann. Damit konstruieren wir Musikkultur, die nicht (wie häufig) ontologisch gedacht und präskribiert wird. Kultur entwickelt sich überhaupt erst durch die Menschen und deren Bedeutungskonstruktionen (vgl. Krause 2007).

In einer Zeit, in welcher viel standardisiert wird und auf messbaren Output ausgerichtet ist, scheint die Vorstellung, dass gerade die Veränderung von Bedeutungskonstrukten bildungswirksam sein kann, allerdings antinomisch zu sein.

Es lassen sich abschliessend dennoch einige Perspektiven für eine konstruktivistische Grundhaltung im Musikunterricht aus den vorangegangenen Überlegungen generieren.

Die Absicherung der eigenen musikbezogenen Bedeutungskonstrukte ist grundsätzlich auf den Austausch mit anderen Individuen angewiesen. Und auf die Nachvollziehbarkeit der Begründung vor dem Hintergrund gemeinsam akzeptierter, *vernünftiger* Wertmassstäbe kann sich auch die Leistungsbewertung beziehen – und nicht unbedingt auf das Konstrukt selbst. Auch die Standardisierung von Inhalten und Kompetenzen muss nicht im Widerspruch zu einer konstruktivistischen Grundhaltung im Musikunterricht stehen, sofern diese Standards nicht als fixiert gelten, sondern einen gewissen Spielraum für individuelles Lernen zulassen. Musiklehrende können und sollten für vielfältige Perturbationsanreize sorgen, um Bedeutungskonstruktionsprozesse anzustossen und so Bildungsmöglichkeiten anzubahnen. Und hierzu gehört auch, dass Lehrende ihr Wissen einbringen und den Lernenden die Möglichkeiten eröffnen, die Musik, die sie z. B. perturbiert hat, in vielfältiger Weise und auf allen drei Ebenen musikbezogener Bedeutungskonstruktion kennen zu lernen und ihr somit Bedeutung zu geben.

Um den Bogen zum Titel zurück zu spannen, soll mit folgender Aussage geschlossen werden: Wird Musikunterricht in einer konstruktivistischen Grundhaltung geplant und gestaltet, ist die Aussage «Musik hat für mich Bedeutung» das Ergebnis eines spannenden Bedeutungskonstruktionsprozesses, der Bildung ermöglichen und letztlich Musikunterricht legitimieren kann.

Literatur

- Brinkmann, Rainer O./Kosuch, Markus/Stroh, Wolfgang Martin (2001): Methodenkatalog der Szenischen Interpretation. Begründungen und Unterrichtsmaterialien, Oldershausen: Lugert.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hametner, Stephan (2006): Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik, Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Jank, Werner (Hg.) (2013): MusikDidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 5., überarbeitete Neuauflage, Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Krause, Martina (2007): «Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur». In: Norbert Schläbitz (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (Musikpädagogische Forschung 28), Essen: Die Blaue Eule, S. 53-68.
- Krause, Martina (2008a): Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung (FolkwangStudien Band 7, hg. von Stefan Orgass und Horst Weber), Hildesheim: Olms.
- Krause, Martina (2008b): «Perturbation als konstruktivistischer Schlüsselbegriff?!». In: Diskussion Musikpädagogik 40/2008, S. 46-51.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis, München: Goldmann.
- Reich, Kersten (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 5., völlig überarbeitete Auflage, Weinheim + Basel: Beltz.
- Scharf, Henning (2007): Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion, Aachen: Shaker.
- Schatt, Peter W. (2007): Einführung in die Musikpädagogik, Darmstadt: WBG.
- Schmidt, Siegfried J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied + Kriftel: Luchterhand.
- Stenger, Ursula (2007): «Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen». In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim + Basel: Beltz, S. 59-71.
- Vogt, Jürgen (2012): «Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch». In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM), online unter: <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> (letzter Zugriff: 23.07.2014).
- Winkler, Christian (2002): Die Kunst der Stunde. Aktionsräume für Musik. Ein Modell zur Vermittlung von Musik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. Augsburg: Wißner.