

# Folkwang Studien

HERAUSGEGEBEN VON ANDREAS JACOB UND STEFAN ORGASS

## Geltung und Gehalt

Geschichtlicher Gehalt von Musik  
als didaktische Kategorie, oder: Wie  
Musikgeschichte durch Unterricht  
zur Geltung kommen kann

Adrian Niegot

Olms

# Folkwang Studien

Herausgegeben von  
Andreas Jacob und Stefan Orgass

Band 16



**Folkwang**

Universität der Künste

Adrian Niegot

## Geltung und Gehalt

Geschichtlicher Gehalt von Musik als  
didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch  
Unterricht zur Geltung kommen kann



Georg Olms Verlag  
Hildesheim · Zürich · New York  
2016

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über *http://dnb.d-nb.de* abrufbar.

© Georg Olms Verlag AG, Hildesheim 2016  
[www.olms.de](http://www.olms.de)

E-Book

Umschlaggestaltung: Anna Braungart, Tübingen  
Alle Rechte vorbehalten  
ISBN 978-3-487-42186-5

für monika

und auch für  
n und e und j



## Danksagung

Die vorliegende Arbeit handelt von der Suche nach Gehalten und dem Auffinden bzw. Hervorbringen von Geltungen, von der Ausschau nach dem Gemachten und dem Erscheinen des Machens sowie vom Gehen des Ganzen und vom Bleiben der Veränderung. Die Frage, wie Zusammenhang gedacht werden kann, rückte dabei den Begriff der Geltung ganz buchstäblich vom Rand der Themenstellung in das Zentrum der Überlegungen. Mit den Menschen, den Geschichten und den Geltungen, so wurde dabei deutlich, verhält es sich im Grunde, wie Norbert Wiener einmal trefflich formulierte: Wie die Herzkönigin in Alice im Wunderland können wir nicht bleiben wo wir sind, wenn wir nicht rennen, so schnell wir können.

Mein erster Dank gilt Prof. Dr. Peter W. Schatt, der die Entstehung dieser Arbeit in den Oszillationen, in denen sie schließlich doch zur Geltung gebracht wurde, betreut hat. Danken möchte ich ihm für seine Nachsicht, für die undogmatischen Berichtigungen und umsichtigen Bestätigungen, für die eloquenten Aufmunterungen sowie nicht zuletzt für seinen ansteckenden Humor. Dass die Arbeit begonnen und im Januar 2014 fertig gestellt wurde, ist zu einem wesentlichen Anteil sein Verdienst.

Prof. Dr. Norbert Schläbitz danke ich für seine wertvollen Hinweise hinsichtlich der besonderen Erfordernisse der didaktischen Praxis und dafür, dass ich mit ihm zusammen arbeiten durfte. Bei Prof. Dr. Stefan Orgass bedanke ich mich für seine außerordentlich vielfältigen und gewinnbringenden fachlichen Anregungen. Ihm und Herrn Prof. Dr. Andreas Jacob sei ferner für die Aufnahme meines Textes in die Folkwang Studien gedankt. Dr. Valeska Lembke danke ich für das gründliche Lektorat und Dr. Bianca Stücker für die gewissenhafte Vorbereitung der Druckvorlage.

Meinen Eltern möchte ich von Herzen dafür danken, dass sie mich stets selbstlos und liebevoll haben gewähren lassen, auch auf ungewöhnlichen (musikalischen) Wegen, die sie mir ermöglicht haben. Ferner bedanke ich mich bei meinen Schwiegereltern für ihre unermüdlichen logistischen Unterstützungen und bei all den Freunden, die es immer wieder respektiert haben, dass ich sie vernachlässigt habe. Für

ihre unkomplizierte und kompetente Hilfe bedanke ich mich zudem besonders bei Maren und Michael Kreuzfelder sowie bei Elisabeth Funke.

Mein ganz besonderer Dank gilt schließlich meiner lieben Frau Monika für ihr unerschütterliches Vertrauen in mich und ihre bewundernswerte Geduld mit mir, trotz der Zumutung der dauernden Anwesenheit meines Projekts. Zwischen den strapaziösen Aufregungen der schulischen Verpflichtungen und den wachsenden Unvorhersehbarkeiten unserer wunderbar wachsenden Familie hat sie mir immer Rückhalt und Zuversicht geschenkt, auch wenn ich es ihr wohl nie leicht gemacht habe.

Adrian Niegot

Essen, 20.12.2015



# Inhalt

<b>Einleitung</b>	<b>15</b>
<b>Teil I: Theoretische Grundannahmen</b>	<b>27</b>
<b>I Geltung und Gehalt</b>	<b>29</b>
1.1 Heterogenität und Heteronomie des Geltungsbegriffs	29
1.1.1 Etymologie und Semantik von Geltung und Gehalt	31
1.1.2 Methodische Dimensionierung des Geltungsbegriffs	36
1.2 Relationale Geltung und Gehalt als Sein	41
1.2.1 Neukantianische Geltungsreflexion	41
1.2.2 Geltung und Denken in Relationen	46
1.3 Gehalt als Substanzbegriff	49
1.3.1 Geltung als Operator in einer Gebrauchstheorie der Gehalte	49
1.3.2 Haben von Kultur und Geschichten	51
1.3.3 Gehalte als im künstlerischen Werk objektivierbare Intentionen	55
1.3.4 Sich einwohnende Gehalte	56
1.4 Geltung als Funktionsbegriff	58
1.4.1 Abstraktionsgrad eines neuronal fundierten Geltungsbegriffs	58
1.4.2 Geltung als theorieeigene Begrifflichkeit der Musikpädagogik	60
1.4.3 Geschichten stellen Wahrnehmbares zur Verfügung und erfüllen eine hypothesenbildende Funktion	63
1.4.4 Kultur als Handlungsbegriff	71

1.4.5	Lernen als In-Geltung-Setzen	74
1.4.6	Geltungsprozesse als Formen kulturellen Wandels	76
1.5	Geltung in Historisierungen	79
1.5.1	Momentane Sicherungen und vorläufige Bestimmtheiten	80
1.5.2	Positionierung im Relativen	86
1.5.3	Von der Raummetaphorik des Gehalts zum Funktionsbegriff der Geltung	90
<b>2</b>	<b>Sinn und Kohärenz</b>	<b>97</b>
2.1	Sinn	100
2.1.1	Oszillationen und Stabilität von Sinn	101
2.1.2	Kultur und dynamische Operationen in Sinnfeldern	105
2.1.3	Ermöglichungen und Stimulation von Verweisungen	106
2.2	Kohärenz	108
2.2.1	Ereignisse in Kohärenzfeldern	108
2.2.2	Kohärenz als Repräsentation und als Anweisung	110
2.2.3	Kohärente Überzeugungssysteme, oder: David Bowie schreibt Popgeschichte	113
2.2.4	Pragmatische Kohärenzen	118
<b>Teil II: Kohärenzfelder einer musikpädagogischen Theorie historischer Sinnbildung – Dimensionen kultureller Geltung</b>		<b>125</b>
<b>3</b>	<b>Sprache und kommunikativ-pragmatische Geltung</b>	<b>127</b>
3.1	Geltung im Kontext normativer Pragmatik	127
3.1.1	Inferenzen und Geschichten	128
3.1.2	Implizites und Explizites	134

3.1.3	Normative Pragmatik	136
3.1.4	Geltung und Gebrauch	142
3.1.5	Semantisches Selbstbewusstsein	144
3.1.6	Inferentialismus als Beitrag zum musikpädagogischen Normenproblem	147
3.2	Geltungsbedingungen institutionalisierter Kommunikation über Musik	149
3.2.1	Sprachbezogene Institutionsanalyse	149
3.2.2	Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lern-Prozessen	151
3.2.3	In-actu-Analyse und expressive Vernunft	156
3.2.4	Sprechen über Musik	162
3.2.5	Sprachanalyse in der Musikpädagogik	169
3.3	Kommunikative Reflexivität	177
4	<b>Geschichte und (trans-)narrative Geltung</b>	<b>185</b>
4.1	Grenzen narrativer Geltung	185
4.2	Semiotische Geschichtsfelder	193
4.3	Prozesse und Formen der Gedächtnisstiftung	201
4.3.1	Gedächtnisformen	201
4.3.2	Dauer und Gedächtnis	203
4.3.3	Prospektivität des Gedächtnisses	206
4.3.4	Reflexivität des Gedächtnisses	213
4.3.5	Reflexivität des musikpädagogischen Handelns	217
4.4	Exkurs: Änderung als prospektiver Reflexivitätsmodus bei Hanns Eisler	222
4.4.1	Änderung als Form kulturellen Wandels und als Geltungsmodus	222

4.4.2	Änderung als Denkkategorie	224
4.4.3	Änderung als Ermöglichungsbegriff	228
4.4.4	Änderung als Ermöglichung mehrdimensionaler Verknüpfungen	229
4.4.5	Änderung als Zeitverlaufsvorstellung und Fortschrittalternativen	231
4.4.6	Änderung als Bildungshinsicht	233
<b>5</b>	<b>Kultur und ästhetisch-reflexive Geltung</b>	<b>241</b>
5.1	Arbeit an der Unruhe von Formbildungen	244
5.1.1	Wahrnehmungsüberzeugungen und Beobachtung	244
5.1.2	Kognition – Kontingenz – Kultur	248
5.1.3	Kulturelle Diagramme	251
5.2	Reflexivität des Ästhetischen	254
5.2.1	Musikgeschichte als ›Kritisches Stichwort‹	255
5.2.2	Ästhetischer Gehalt als Wert- und Praxisbegriff	260
<b>6</b>	<b>Bildung und Geltungssensibilität</b>	<b>271</b>
6.1	Bildung als geltungssensible Haltung	272
6.1.1	In-der-Welt-Sein	272
6.1.2	Den Anderen gelten lassen – das Mich gelten lassen – Geltungen gelten lassen	274
6.1.3	Dasein in Beziehungen	279
6.2	Typisierungen und relative Stabilität	285
6.3	Bildung als Platzhalter für das Unsagbare?	295

<b>Teil III: Historische Sinnbildung als Kategorie musikpädagogischer Sinnbildung</b>	<b>307</b>
<b>7 Perspektiven einer geltungstheoretischen Fundierung</b>	<b>309</b>
7.1 Verortung in der fachlichen Diskussion	309
7.1.1 Kritik substanzorientierter Sprachregelungen	309
7.1.2 Vermittlung zwischen historischem Denken und ästhetisch-reflexiver Geltung	315
7.2 Perspektiven	319
7.2.1 Interesse am Impliziten und Misstrauen dem Erzählen gegenüber	319
7.2.2 Kultur und Geschichten als Problemlösungs-gedächtnis und -programm einer Gesellschaft	320
7.2.3 Bildung als geltungssensibles In-der-Welt-Sein	321
7.2.4 Ausblicke auf Geltungssensibilität in Kontexten historischer Sinnbildung	324
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>333</b>



## Einleitung

»Man muss in der Tat über Sprachlichkeit nachdenken, um den Stand des Menschen in der Welt adäquat zu begreifen. Wer aber wiederum menschliche Sprachlichkeit verstehen will, muss *gleichzeitig* über soziale Praxis, sinnliche Wahrnehmung, die menschliche Erkenntnisfähigkeit und über den *Zusammenhang* von Sprache, Denken, Welt und Sozialität nachdenken.«

Georg W. Bertram (Bertram 2008: 10) [Hervorh. i. Orig.]

Die hier hervorgehobenen Begriffe deuten das Programm der vorliegenden Arbeit an: Es wird über Gleichzeitigkeit und über Zusammenhang reflektiert werden, und zwar mit Blick auf Musik, auf Musikgeschichte sowie auf Musikunterricht. Dabei wird in dem vorliegenden Versuch einer Theorie geschichtlicher Gehalte von Musik davon ausgegangen, dass Musikgeschichte als eine Tätigkeit gedacht werden kann, die zusammenhängende Gehalte in gleichzeitigen Gebrauchsformen entstehen lässt und an der sich deshalb zugleich zeigen lässt, wie Reflexivität operiert. Musik ist dabei, um eine systemtheoretisch inspirierte Formulierung von Dirk Baecker aufzugreifen, »zunächst einmal Gesellschaft, nicht Gedanke« (Baecker 2003: 144) und das Gedächtnis, als ein zentraler Begriff der hier angestellten Überlegungen, »das Gedächtnis der Gesellschaft« (Esposito 2002: 14). Dadurch soll erstens eine narrativistische Verengung des Begriffs der Musikgeschichte vermieden und zweitens der Einbezug auch ästhetischer Geltungsprozesse bei der Bildung musikbezogenen historischen Sinns durch den Fokus auf soziale Praktiken ermöglicht werden. Erst gleichzeitige Zusammenhänge (also simultan oszillierende Kohärenzen) von sozialer Praxis, sinnlicher Wahrnehmung und menschlicher Erkenntnisfähigkeit konstituieren diejenigen Geltungsprozesse, in denen sich musikbezogene historische Sinnbildungen auf individueller und sozialer Ebene ereignen.<sup>1</sup>

1 Dass hierbei sehr genau bestimmt werden muss, was den Unterschied zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis ausmacht, verdeutlicht Elena Esposito zu Beginn ihrer Studie über »Soziales Vergessen« am Beispiel von Maurice Halbwachs' Gedächtniskonzept. An diese differenzierenden Überlegungen schließt die vorliegende Arbeit u. a. an: »Das Gedächtnis, welches wir behandeln werden, wird immer nur das Gedächtnis der Gesellschaft sein; ein Gedächtnis also, das von dem Gedächtnis (oder den Gedächtnissen)

## Einleitung

»Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt« (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999a: 12). Diese Formulierung aus dem Lehrplan Musik in NRW aus dem Jahr 1999 kann vor diesem Hintergrund kritisch betrachtet und differenziert werden: Weder ›hat‹ Musik Gehalte im Sinne eines Besitzes, noch können diese ›sich‹ selbsttätig verändern.<sup>2</sup> Veränderungen finden vielmehr, wie gezeigt werden wird, im Rahmen von Dimensionen kultureller Geltung statt, in denen ununterbrochen Kohärenzen überprüft werden,<sup>3</sup> was wiederum eine Reformulierung des Gehaltsbegriffs nötig macht bzw. zur Folge hat.

der Individuen und auch von deren Kombination in Form eines ›kollektiven Gedächtnisses‹ im Sinne von Halbwachs wohl unterschieden ist« (Esposito 2002: 14f.). Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang der erläuternde Fußnotentext: »Trotz der Emphase für den kollektiven Aspekt des Gedächtnisses behandelt Halbwachs 1952 und 1968 immer ein Gedächtnis, das seinen Sitz im Bewusstsein der Individuen hat, allerdings in der Nische, wo die Erinnerungen über das streng Individuelle hinausgehen und einen Grad von Allgemeinheit erreichen, der alle betrifft. Das kollektive Gedächtnis fällt im Wesentlichen mit ›der Masse der gemeinsamen Erinnerungen, die sich gegenseitig stützen‹ [...] zusammen und lässt sich letztlich in eine Pluralität individueller Standpunkte auflösen. Zwar stimmt das kollektive Gedächtnis mit keinem individuellen Gedächtnis überein und ›entwickelt sich nach eigenen Gesetzen‹ [...]; allerdings hat es [...] seinen Sitz im Bewusstsein der Menschen: von dort ›bezieht es seine Kraft und seine Dauer‹ [...]. Diese unvollständige Trennung von Psychischem und Sozialem zwingt Halbwachs dazu, ständig auf die Beziehung zwischen beiden Bereichen zu sprechen zu kommen und davon handelt auch ein Großteil seines Buches. Wenn man das Soziale mehr oder weniger direkt aus dem Psychischen ableitet, hat dies nämlich vor allem die sonderbare Konsequenz, dass man die vollständige Autonomie des Bereichs des Individuellen nicht anerkennt und dass man deshalb ständig gezwungen ist, es erneut zu bestätigen« (Esposito 2002: 14f).

2 Vgl. dazu auch die Überlegungen von Stefan Orgass zu der hier zitierten Formulierung (Orgass 2007: 590-595).

3 »Dagegen findet durch das Gedächtnis, dessen Aufgabe in der Beobachtung der Operationen sowie in der Schaffung einer Reihenfolge unter ihnen [...] besteht, eine ständige Überprüfung der Kohärenz statt. Auf diese Weise sorgt das Gedächtnis für das Zustandekommen von Ordnung auch in der Systemumwelt, die diese bestätigen oder auch widerlegen kann. Zu der Kohärenz der Operationen kommt noch die für die Operationen gestiftete Kohärenz hinzu. [...] Das Gedächtnis überprüft Kohärenz und dient eben nicht der Aufbewahrung irgendwelcher Inhalte.« (Esposito 2002: 26f.)



## Einleitung

Die Absicht der im Folgenden dargestellten Überlegungen ist es daher, eine Gebrauchstheorie musikgeschichtlicher Gehalte als »Holismus ohne Ganzes« (Seel 2002a: 89) vorzustellen und in diesem Rahmen ein Darstellungskonzept für deren zentrale Geltungsereignisse und -bedingungen theoretisch zu fundieren, um so im Kontext von (schulischer) Bildung (im Musikunterricht) nach der Stabilität von historischen Sinnbildungen und nach der Reflexivität ästhetischen Handelns fragen zu können.

Die hier vorliegende Arbeit beruht auf einem linearen ebenso wie auf einem zirkularen Konzept, da einzelne Felder in ihrer Relevanz zwar zunächst – *ceteris paribus* – nacheinander entfaltet werden, obwohl erst das simultane Zusammenspiel der Bereiche ein relational kohärentes Konzept historischer Sinnbildung zu beschreiben im Stande ist. Dabei geht es weniger darum, was Musikgeschichte beinhaltet oder beinhalten soll, sondern vielmehr um die Frage ihrer Bedeutung für Prozesse schulischer musikbezogener und musikalischer Bildung. Dazu wird davon ausgegangen, dass dies besser als auf andere Arten und Weisen gelingt, wenn Musikgeschichte in ihrem Entstehen dargestellt und kommuniziert werden kann. Vorgestellt wird daher

- zunächst, welche Bereiche je für sich bei der historischen Sinnbildung in Bezug auf Musik relevant sind und wie in ihnen je eigene Kohärenzprozesse ablaufen,
- sodann, wie die verschiedenen Kohärenzbereiche im simultanen Zusammenspiel ihrer Bestimmungen Relationen untereinander bilden,
- weiter, wie diese Kohärenzrelationen in dynamisch-oszillierenden Prozessen ein als Musikgeschichte auffassbares Gesamtphänomen bilden, das als bewegliches Netz aus Relationenkohärenzen konstruiert werden kann (einzelne Felder sind also relativ kohärent, stehen stets in Relationen zu anderen Feldern und bilden so ein wiederum relativ kohärentes Netz aus Relationen; es könnte hier insofern in systematisierender Absicht von Relationen erster und zweiter Ordnung die Rede sein),
- schließlich, inwiefern der Begriff der Geltung in unterschiedlichen Ausprägungen ein zentrales operatives Bindeglied für die Darstellbarkeit und Kommunizierbarkeit dieser Relationennetze sein kann

## Einleitung

und welche Konsequenzen dies für den unterrichtlichen Umgang mit Musikgeschichte hat.

Bildungsvorhaben werden dabei verstanden als der Versuch einer relativ dauerhaften Vermittlung zwischen kultureller Symbolik und Ordnungen der Praxis. Lehrende sowie Lernende stehen daher vor der Aufgabe, sich selbst in die Lage zu versetzen, kulturelle Symboliken ebenso wie Ordnungen der Praxis als solche erkennen und kompetent (wobei zu klären wäre, worin diese Kompetenz besteht) handhaben zu können, vor allem aber, sich der immer nur relativen Stabilität (musik-)geschichtlicher Gehalte bewusst zu werden und ihren eigenen konstruktiven Anteil an den Stabilisierungs- und Destabilisierungsprozessen innerhalb historischer Sinnbildungen reflektieren zu können. Einblicke in die Bedingungen und Auswirkungen historischer Sinnbildungen (vor allem in Bezug auf Musik und den Stellenwert ästhetischer Erfahrungen bei der Bildung von historischem Sinn) sind somit zugleich Einblicke in die Genese der eigenen Bildungsbiographie. Historische Sinnbildung (als erkenntnistheoretisch fasslicher Prozess) und Sinn für historische Bildung (als pädagogisches Ziel) können so im Idealfall in einem wechselseitigen Geschehen immer wieder initialisiert und reflektiert werden. Gelingendes Handeln als soziales Bildungsziel hat insofern auch zu tun mit den Fertigkeiten von Individuen, unterschiedliche Formen von individuellen und kollektiven Teilhabepraktiken in historischen Sinnbildungen identifizieren und diskursiv machen zu können.<sup>4</sup> Jürgen Vogt weist in diesem Zusammenhang auf den leib-

4 Dies korrespondiert zum Beispiel mit einem dynamischen und offenen Begriff einer (Unterrichts-)Kultur, wie ihn Martina Krause in ihren Ausführungen zu den Begriffen Bedeutung und Bedeutsamkeit darlegt: »[...] Musikunterricht [kann] letztlich nicht nur zur Kulturererschließung beitragen, sondern selbst Kultur im Sinne einer permanenten Kulturererschließung sein. Kultur entspricht nicht einem festen Kanon von Kulturgütern, welchen die Lehrenden schon kennen und die Lernenden im Unterricht eben noch kennen lernen sollen. [...] Fasst man Kultur nämlich als flexiblen Prozess auf, der durch Bedeutungskonstruktionen zustande kommt und in Gang gehalten wird, so sind nicht nur die Lehrenden ausschließlich an der Konstitution von Kultur beteiligt, sondern die Lernenden haben gleichermaßen Anteil daran. Auch Unterricht als Kulturererschließung erweist sich als *Prozess*, der flexibel und offen bleiben muss.« (Krause 2008a: 320f.) [Hervorh. i. Orig.]

## Einleitung

lichen, sozialen, ethischen, performativen, präsentischen sowie identitätsbildenden und -erhaltenden Charakter von Musiken hin (Vogt 2013: 16). Es kann angenommen werden, dass diese musikalischen Praxen bei der musikbezogenen historischen Sinnbildung simultan und in vom Kontext abhängigen unterschiedlichen Ausprägungen historische bzw. historisierende Geltungsprozesse in Gang setzen und halten, so dass auch in Bezug auf diese gefragt werden sollte, wie sie »aufgrund ihrer [...] Konstitution Teil eines guten Lebens sein können (nicht müssen)« (Vogt 2013: 16). Setzt man voraus, dass wir »von« der besprochenen Welt und »in« der erzählten Welt [leben]« (Marquard 2007/2003: 70) und dass die Geschichten »desto unvermeidlicher werden«, »je moderner die Moderne Welt wird« (Marquard 2007/2003: 71), so gilt auch für die historische Sinnbildung als Produkt und Basis verschiedener musikalischer Praxen in unserer modernen Welt die grundsätzliche Frage Jürgen Vogts:

»In welcher Weise können eigentlich musikalische Praxen zu einem »guten Leben« beitragen, so dass es als akzeptiert und wünschenswert erscheint, Musik zu einem Teil eines solchen Lebens zu machen?« (Vogt 2013: 16)

Diese ersten, noch unsystematischen Fragen mögen verdeutlichen, dass auch und gerade die nicht erzählten Geschichten Teil dessen sind, was wir verallgemeinernd »Musikgeschichte« zu nennen pflegen und dass auch und gerade sie Anlässe dazu bieten, über historische Sinnbildungen systematisch und in systematisierender Absicht nachzudenken. Von nicht unwesentlichem Belang sind daher Fragen nach dem Impliziten und dem Nicht-Narrativen, also nach dem Anderem der erzählbaren Musikgeschichten, etwa: Wie ist die Musikgeschichte im Impliziten enthalten? Wie kann sie dort »heraus« kommen, was ist sie, wenn sie dort heraus gekommen ist? Ist sie noch dasselbe wie das, was sie war, als sie noch nicht explizit war? Wo ist ihr epistemologischer Ort? Wie und in welchem Umfang ist das Nicht-Narrative an impliziten und an expliziten Formen der Darstellung von Musikgeschichte beteiligt? Wird dem Nicht-Narrativen als Teil geschichtlicher Gehalte von Musik im Musikunterricht Rechnung getragen und wenn ja, mit und in welchen Didaktiken? War für Christoph Schlingensief »erzählte Geschichte [...] immer nur der Anlass, über Bedeutung nachzudenken« (Briegleb 2012: 16), so kann analog dazu gerade Unterricht in Musik

## Einleitung

dafür prädestiniert sein, explizit über Geschichtskonstruktionen sowie ihre Bedeutungen und Bedeutsamkeiten diesseits und jenseits von Narrationen zu reflektieren.

Im Rahmen einer solchen Systematik ist die Frage nach den geschichtlichen Gehalten von Musik heuristisch und methodisch eng verknüpft

- mit dem Entwurf einer Gebrauchstheorie musikgeschichtlicher Gehalte,
- mit einer Verschränkung von Semiotik und Inferentialismus in musikpädagogischer Absicht (zum Zwecke eben der Ausarbeitung einer Gebrauchstheorie musikgeschichtlicher Gehalte),
- mit der Reflexion des epistemologischen Stellenwerts inferentialistischer Theorien für die musikpädagogische Theoriebildung,
- mit dem Einbezug gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Überlegungen in eine musikpädagogische Theorie historischer Sinnbildung,
- mit der Operationalisierung des Geltungsbegriffs für eine Theorie musikbezogener historischer Sinnbildung, wodurch zugleich Alternativen zum überstrapazierten Begriff des Gehalts ausgewiesen werden können.

Der Gegenstand der hier vorgestellten Auseinandersetzung ist daher im engeren Sinne gar nicht das, was man gemeinhin mit dem objektivierenden Begriff ›Musikgeschichte‹ bezeichnet, vielmehr ist es der kognitive und kommunikative Umgang mit ihr sowie mit den Bedingungen der Möglichkeit ihres Entstehens, oder, noch spezieller: der unterrichtliche Umgang mit den Bedingungen der Möglichkeit des Entstehens von Musikgeschichte(n) im Rahmen des schulischen allgemein bildenden Musikunterrichts.<sup>5</sup>

5 Hierzu sei eine anekdotische Anmerkung des Verfassers gestattet: In einem Gespräch während eines Mittagessens sagte meine mir bis dato unbekannte Gesprächspartnerin zu mir, sie habe auch einmal eine Dissertation begonnen, ihr sei dann aber irgendwie der Gegenstand ›abhanden‹ gekommen, so dass sie nicht weiter daran gearbeitet habe. Ich antwortete ihr, das sei bei mir schwerlich vorzustellen, denn mein Gegenstand sei die Musikgeschichte und die würde uns nicht so ohne Weiteres abhanden kommen. Im späteren Nachdenken über die Inhalte des Gesprächs schien mir, dass meine Behauptung

## Einleitung

Insofern stellen die hier ausgebreiteten Ideen einen theoretischen Gegenentwurf dar zu Überlegungen, wie sie zum Beispiel Claus-Steffen Mahnkopf (Mahnkopf 2012) zu der Frage, was der Gehalt von Musik sei, vorstellt. Ihm geht es bei seinem Klärungsversuch gar nicht darum, herauszufinden, wie mit den (ästhetischen und damit geschichtlichen) Gehalten von Musik umzugehen sei, er will zunächst erörtern, was der Gehalt einer Musik ›eigentlich‹ (im Unterschied zu ihrem Inhalt und auch ihrer Bedeutung) sei. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit entworfene Beschäftigung mit der Musikgeschichte gründet hingegen eher auf der Annahme, dass es überhaupt nur eine sinnvolle Vorstellung vom Begriff des geschichtlichen Gehalts einer Musik geben kann, wenn dabei zugleich eine Gebrauchstheorie geschichtlich entfalteter Dimensionen von musikbezogener »Bedeutung und Bedeutsamkeit« (Krause 2008a) entworfen wird. Anders formuliert könnte man sagen, dass Gehalte von etwas überhaupt erst durch einen spezifischen Umgang mit etwas entstehen. Möchte man ›hinter‹ die Gehalte kommen, so muss folglich eine Beschäftigung mit den relevanten Umgangsweisen erfolgen, was eine Beschäftigung mit dem Geltungsbegriff in unterschiedlichen Kontexten nach sich zieht. Diese Umgangsweisen überhaupt zu bestimmen, ist indes ein weites Feld und führt dazu, dass mehrere Bezugswissenschaften bemüht werden müssen, im vorliegenden Fall diejenigen Teilgebiete der Kulturwissenschaften, die sich mit dem Entstehen und dem Gebrauch von Sinn befassen. Eine Theorie des Umgangs mit Musikgeschichte (bzw. allgemeiner: eine Theorie des Wissens) setzt natürlich, so mag man einwenden, bereits einen Begriff von Musikgeschichte voraus. Allerdings

tung erstens so nicht haltbar war, dass dies zweitens daran lag, dass ich mir offenbar selbst nicht darüber im Klaren war, was mein Gegenstand denn eigentlich sei und dass drittens die Musikgeschichte durchaus abhandeln können kann: Der Gegenstand meiner Überlegungen, so wurde mir bewusst, ist gar nicht das, was man (objektivierend) Musikgeschichte zu nennen pflegt, vielmehr ist es ausschließlich der gebrauchende Umgang mit ihr, und noch spezieller: der Umgang mit Musikgeschichte(n) im Rahmen von Unterricht. Und dieser Umgang als Gedanken- bzw. Gebrauchsform kann durchaus von einem irgendwie gearteten Abhandeln betroffen sein. Hierin scheint nichts Anderes auf als die Differenz zwischen Musikgeschichte als Gemachtem und als Machen. Im Begriff der Geltung erfährt dieser Sachverhalt in der vorliegenden Arbeit seine interpraxiale Fokussierung.

## Einleitung

entsteht dieser, so wäre hier zu entgegnen, eben erst durch einen kulturell geprägten Umgang mit ihr. Dieses wechselseitige Verhältnis theoretisch zu klären und diese Klärung dann zur Grundlage für einen anvisierten unterrichtlichen Umgang mit Musik und den mit ihr in Verbindung stehenden Geschichten zu machen, ist daher das Anliegen dieser Arbeit. Es geht also nicht darum – wie es Constanze Rora, Georg Maas und Christopher Wallbaum im Rahmen einer Beschäftigung mit musikpädagogischen Komponistenportraits veranschlagen –, »wie [...] wir Kinder und Jugendliche in die Musikgeschichte und damit in die Grundlagen öffentlichen Kulturlebens ein[führen]« (Maas u.a. 2008: 19); es soll vielmehr fokussiert werden, wie Kinder und Jugendliche innerhalb von schulischem Unterricht was, warum, für wen, für wie lange, in welchem Rahmen und in welchem Umfang über die Entstehung, den Gebrauch und die Reflexion von Musikgeschichte als Teil individueller wie kollektiver Prozesse historischer Sinnbildung erfahren können und welche »symbolischen, praktischen, kognitiven, narrativen und ästhetischen Dimensionen kultureller Geltung im Einzelnen [dafür] herausgearbeitet« (Jaeger und Liebsch 2004: XII) werden können bzw. sollten.

Auf diesen Ansatz, der auf eine theoretische Dimensionierung kultureller Geltung ausgerichtet ist, wie er von Burkhard Liebsch und Friedrich Jaeger im Handbuch der Kulturwissenschaften formuliert ist, weist auch Jürgen Vogt hin (Vogt 2013), in kritischer Abgrenzung zu dem noch von Michael Alt zu Grunde gelegten Kulturbegriff:

»In einer entsprechend weiten Definition lässt sich Kultur z. B. bestimmen als ›die von Menschen hervorgebrachten Einrichtungen, die zwischenmenschlichen, vor allem die medial vermittelten Handlungs- und Konfliktformen sowie deren Werte und Normenhorizonte‹ [...]. Folgt man dem *Handbuch der Kulturwissenschaften* [...], so bilden Begriffe wie Erfahrung, Sprache, Handlung, Geltung, Identität oder Geschichte den losen kategorialen Rahmen, mit Hilfe dessen Kultur analysiert werden soll. Insgesamt zielen die Kulturwissenschaften darauf ab, ›die impliziten, in der Regel nicht symbolischen Ordnungen und Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichen menschlichen Praktiken (...) zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen‹ [...]. Musik erscheint vor diesem Hintergrund nicht als Ansammlung bestimmter Gegenstände (Werke), sondern vielmehr als je besondere Handlungs- und Erfahrungsform, die sich durch einen spezifischen Symbolcharakter und eine spezi-

## Einleitung

fische Sinnhaftigkeit auszeichnet, so dass es grundsätzlich sinnvoll erscheint, von *Musiken* im Plural zu sprechen. Musikpädagogisch wird es besonders virulent, wenn es um *interkulturelle* [...], aber auch wenn es um *intrakulturelle* [...] Ansätze geht, die sich nicht auf einen normativ festgelegten Kulturbegriff versteifen möchten.« (Vogt 2013: 2) [Hervorh. i. Orig.]

Zum Zwecke der systematischen Entfaltung der genannten Zusammenhänge auf der Basis des von Vogt explizierten Kulturbegriffs, werden daher folgende Überlegungen zu Grunde gelegt:

- »Sein, als Bestimmtsein, ist Sinn.« (Rustemeyer 2001: 3)
- Zeit, als gedeutete, ist Geschichte.
- Sinn, in seinem Bestimmt-Werden, ist der Prozess der Geltung.
- (Geschichtliche) Gehalte, als Ereignisse des Bestimmt-Werdens, sind eine Funktion von Geltung.

Ist Sein, als Bestimmt-Sein, Sinn, so ist Sinn, im Moment seines Bestimmt-Werdens, der Prozess der Geltung. Ist ferner Zeit, als gedeutete, Geschichte, so können Gehalte dabei als eine Funktion von Geltung reformuliert werden: Wie das Erinnern »funktional nichts mit der Vergangenheit zu tun« (Welzer 2010: 8) hat, so dienen Gehalte, da sie im Prozess des Bestimmt-Werdens unweigerlich mit Erinnerung zu tun haben, wie diese »der Orientierung in einer Gegenwart zu Zwecken künftigen Handelns« (Welzer 2010: 8). Die Bezugspunkte von historischer Sinnbildung im Musikunterricht als Teil des kulturellen Gedächtnisses und des Umgangs mit ihm sind dann die geschichtlichen Gehalte von Musik als Funktion von Geltung, die immer prospektiv konstituiert ist, nicht retrospektiv. Symbolisches, kulturelles und soziales Handeln ist in erinnerungstheoretischer Perspektive auf Zukunft hin ausgerichtet und »operiert zwangsläufig immer nur in der Gegenwart« (Esposito 2002: 31). Gehalte sind eine Funktion von Geltung, da sie als Kultur durch Geltungsprozesse Sinn-Stabilität erlangen. Da Lehren und Lernen sich nicht auf diese Prozesse bezieht, sondern selbst einer von ihnen ist (Schatt 2008a: 222f.), muss der »immanente[n] Unruhe kultureller Formbildungen« (Rustemeyer 2009: 14), also dem Bestimmt-Werden, das als Prozess der Geltung Sinn konstituiert, in pädagogischer und didaktischer Hinsicht mit theoretischen Konzepten Rechnung getragen werden, die dazu geeignet sind, ihr theoretisches Potenzial auch unterrichtspraktisch zur Geltung bringen zu kön-

## Einleitung

nen. In dieser Perspektive kann ein Nachdenken über den Begriff der Geltung daher einen Beitrag zum Theorie-Praxis-Diskurs in der Musikpädagogik leisten.

Angesichts des solchermaßen auf Musik bezogenen und jeweils zu bestimmenden Verhältnisses zwischen Prozessen des Sich-in-eine-Geltung-Findens, In-Geltung-Setzens und In-Geltung-Bleibens muss, um ein Beispiel anzuführen, die »tragende Maxime der traditionellen Geschichtsschreibung«, also »die Bestimmung des ›Seienden‹ durch das ›Gewordensein‹« (Dahlhaus 1974: 81), die »durch die Gegenthese herausgefordert [wird], daß darüber, was eine Sache ›sei‹, nicht deren Herkunft entscheide [...], sondern vielmehr der Inbegriff dessen, was an Möglichkeiten in ihr stecke« (Dahlhaus 1974: 81), nicht mehr, wie Carl Dahlhaus äußert, zu einer Entscheidung für die Werkgeschichte oder für die Struktur- bzw. Sozialgeschichte führen. Auch muss die »Akzentuierung der Zukunft statt der Vergangenheit« nicht als eine komplexitätsreduzierende, da ausschließlich erlösungsgeschichtliche »Suche nach Antizipationen der erstrebten Zukunft« und damit »als Zeichen einer Unterwerfung der Historie unter Politik« erscheinen: Da die Möglichkeiten von Kunst nicht mehr im Gehalt, dem, »was [...] in ihr steck[t]«, also in einer Substanz des Kunstwerks selbst verortet werden müssen, sondern in kognitiven und kommunikativen Geltungsprozessen, und da es dann nicht von den Elementen der Kunst selbst ausgehen kann, dass diese »in Relationen zueinander treten« (Dahlhaus 1974: 84), kann sich »eine Theorie der Zeitlichkeit für eine Theorie der Zeichen und der Gesellschaft« (Rustemeyer 2003: 81) methodologisch öffnen, ohne dass »der Verfasser bei der Konzeption einer Musikgeschichte [...] in Schwierigkeiten« (Dahlhaus 1977: 10) gerät.

Methodisch erfolgt zunächst eine Entfaltung theoretischer Grundannahmen (I), im Besonderen eine des Geltungsbegriffs in Bezug auf verschiedene als relevant eingestufte Bezugswissenschaften und in Abgrenzung zu seiner gängigen Verwendung in der musikpädagogischen Theoriebildung (I.1). Die Modellierung des Geltungsbegriffs macht es sodann erforderlich, eine wechselseitige Anpassung der Begriffe Sinn und Kohärenz vorzunehmen, als Voraussetzung dafür, ein Denken in Zusammenhängen möglichst ohne Totalitätsdogmatik – in Bezug etwa



## Einleitung

auf Vorstellungen von einem Ganzen, von Wahrheit, von Vernunft, von Geschichte, ... – betreiben zu können (I.2). Ein solcherart über den Geltungsbegriff fundiertes funktionales wie relationales Zusammenhangsdenken kann dann mit Blick auf Musikgeschichte(n) als Gebrauchstheorie geschichtlicher Gehalte dargestellt werden, indem im Rahmen von Kohärenzfeldern historischer Sinnbildung Bezüge zwischen den relevanten Dimensionen kultureller Geltung (II) hergestellt werden. Eine so strukturierte Gebrauchstheorie geschichtlicher Gehalte wird theoretisch gestützt durch den Verweis auf komplementäre Gebrauchstheorien der Sprache, der Geschichte, der Kultur und der Bildung. Der Erörterung einer ergänzenden Gebrauchstheorie der Sprache und einer Analyse von Bedingungen institutionalisierten Sprechens (II.3) folgen ein Rekurs auf den Gedächtnisbegriff als funktionaler Fokus für eine Gebrauchstheorie der Geschichte (II.4) und eine Konzeption von Kultur als Praxis (II.5) sowie schließlich eine Reflexion von Bildung als eines spezifischen (musikbezogenen) In-der-Welt-Seins, bezogen darauf, den Anderen, das Mich der Wahrnehmung und Geltungen gelten zu lassen (II.6). Die so unternommene gebrauchstheoretische Reformulierung des Gehaltsbegriffs erlaubt eine Sicht auf geschichtliche Gehalte von Musik als Funktion von Geltung. Die fachspezifischen Perspektiven, die eine geltungstheoretische Fundierung historischer Sinnbildung für die musikpädagogische Theoriebildung ermöglicht, werden in einem letzten Schritt erörtert und auf ihre Anschlussfähigkeit für die Diskurse des Faches hin untersucht (III.7).



# Teil I

## Theoretische Grundannahmen



# I Geltung und Gehalt

## I.1 Heterogenität und Heteronomie des Geltungsbegriffs

»Eins sollst du wissen:  
erst wenn du nicht mehr versuchst,  
wie viele vor dir, mit dem Degen  
den unteilbaren Himmel zu trennen,  
treibt der Lorbeer ein Blatt.«

Ingeborg Bachmann (Bachmann 1993: 47)

Die Begriffe Gehalt und Geltung werden in der musikpädagogischen Theoriebildung uneinheitlich verwendet. Es kann, wie hier aufgezeigt werden soll, vor allem hinsichtlich des Geltungsbegriffs von einer Situation ausgegangen werden, wie sie Heinz-Elmar Tenorth mit Blick auf den Bildungsbegriff festgestellt hat:<sup>1</sup>

1 Jürgen Vogt hat Tenorths Ansatz in Bezug auf den Bildungsbegriff in der Musikpädagogik rezipiert:

»Der Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth hat 1997 einen vielbeachteten Versuch unternommen, den aktuellen Gebrauch des Bildungsbegriffes zu beschreiben und zu kategorisieren. Im Wesentlichen unterscheidet er dabei drei Gebrauchsmuster [...]:

1. Alltagssprachliche und untheoretische Sprechweisen (im Alltag, in der Öffentlichkeit, in der Politik, in den Medien etc.)
2. Präzisierungen und Übersetzungen des Begriffes in unterschiedliche wissenschaftliche Kontexte (Soziologie, Geschichte, Empirische Erziehungswissenschaft etc.)
3. Philosophische, geltungstheoretische oder begriffskritische Thematisierungsformen

Diese drei Gebrauchsmuster lassen sich unschwer auch in der gegenwärtigen Verwendung des Begriffes der musikalischen Bildung ausmachen.« (Vogt 2012a: 18)

Vogt kommt dabei, nach einer Begriffsbestimmung im Anschluss an Hermann Josef Kaiser, Christian Rolle und Stefan Orgass, zu folgendem Ergebnis: »Der Bildungsbegriff kann erhalten bleiben; er muss nun vor allen Dingen aber so operationalisiert werden, dass ›Bildung‹ für die empirische Forschung identifizierbar wird. [...] Unstrittig ist, dass zur musikalischen Bildung erlernbare musikalische ›Kompetenzen‹ notwendig sind; ebenso unstrittig ist aber, dass musikalische Bildung nicht in – um den problematischen Begriff der ›Kompetenz‹ zu vermeiden – musikbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgeht. [...] Musikalische Bildung ist immer ›Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses‹ [...] und [...] bleibt

## Theoretische Grundannahmen

»Mein Ergebnis, um das thesenhaft vorweg zu nehmen, wird sein, daß sich neben der Vielfalt und disziplinären Zentrierung der Sichtweisen [auf Bildung; A.N.] eine unübersehbare *Heteronomie* von Betrachtungsweisen konstatieren läßt. Während die *Heterogenität* zwar schwierig, aber in einem systematischen Sinne bearbeitbar ist, ist es diese Heteronomie, das Sprechen nach unterschiedlicher Gesetzlichkeit also, die den Diskurs über Bildung innerhalb wie außerhalb der Erziehungswissenschaft so problematisch und konflikthaft sein läßt.«  
Tenorth 1997: 971 [Hervorh. i. Orig.]

Ein explizit musikpädagogischer Diskurs über Geltung hat wohl bislang – so lautet die hier vorgebrachte Vermutung – in systematischer Weise kaum stattgefunden, jedoch kann eine Heteronomie, also ein »Sprechen nach unterschiedlicher Gesetzlichkeit« (Tenorth) über Geltung ebenso aufgezeigt werden wie eine überaus heterogene Theoriebildung in Bezug auf geschichtliche Gehalte von Musik bzw. musikbezogene historische Sinnbildungen.

Im Folgenden soll daher ein Beitrag dazu geleistet werden, durch eine Differenzierung des Geltungsbegriffs zu einer Präzisierung des Gehaltsbegriffs zu gelangen. Möglicherweise kann auf dieser Basis der Gehaltsbegriff in musikpädagogischer Absicht reformuliert werden, ganz im Sinne eines ›turns‹, der – bei aller gebotenen Vorsicht in der vorschnellen Verwendung dieses Begriffs – neue Perspektiven auf pauschal gewordene Überzeugungen gestattet und die »Aufmerksamkeit [...] auch auf interne Bedingungen des ›intellektuellen Feldes‹« (Bachmann-Medick 2006: 14) – nicht nur – der Musikpädagogik richtet. In diesem Sinne einer methodologischen Blick-Wende – im Gegensatz zu

als Begriff wie als Idee ein zugleich irritierendes wie notwendiges Moment im musikpädagogischen Diskurs: Verzichtete man ganz auf sie, wäre nicht zu beschreiben, wie denn Subjekte überhaupt auf für sie neuartige musikbezogene Herausforderungen und Problemlagen reagieren, wie sie mit Musik neue Erfahrungen machen, die nicht im bloßen Lernen aufgehen, wie sie mit anderen Subjekten im Hinblick auf Musik in einer Weise interagieren, die nicht einfach als Sozialisation beschreibbar ist, wie Musik Teil ihrer Biographie wird, die nicht curricular vorausplanbar ist etc. Auch der musikalische Bildungsbegriff bleibt daher ›unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend‹ (Gruschka 2001). Sein Verschwinden, obwohl mehr als einmal gewünscht und prognostiziert, ist nicht absehbar.« (Vogt 2012a: 19f.)