

IV. Fachliche Modelle: ästhetische, informatische und berufliche Bildung

Die produktive ästhetische Einbildungskraft als bildender Gehalt des Musikunterrichts

Simon Helling

I. Bildender Gehalt

Eine Frage, mit der Schüler ihre Lehrer aus der Fassung bringen können und die daher auch gerne gestellt wird, lautet: Warum müssen wir das lernen? Man kann diese Frage so verstehen, dass sie meint: Wofür kann ich das brauchen, oder noch spezifischer: Wie ist es im späteren Berufsleben verwendbar? Die Frage, auf diese Weise aufgefasst, suggeriert, dass es feststehende Zwecke gibt, die durch den Arbeitsmarkt definiert werden, von denen die Schüler bereits vor ihrem Bildungsprozess wissen können und auf die sich daher die schulische Ausbildung ausrichten habe. Die so verstandene Frage ist allerdings insofern unberechtigt, als sie den Bildungsprozess schon als abgetan behandelt, bevor er überhaupt eingesetzt hat. Diesen zeichnet im gelingenden Fall ja gerade aus, dass er bloß vorgeschriebene Zwecke infrage stellen kann oder den Begriff möglicher Zwecke erweitert. Die Kritik an dieser Art der Fragestellung darf aber nicht verdecken, dass Schüler berechtigterweise wissen sollen, was die allgemeine – wissenschaftliche und menschliche – Bedeutung oder der Sinn eines Faches oder auch einer bestimmten Materie dieses Faches ist. Es wäre illegitim, die Schüler einfach wieder auf das zu Lernende zurückzuverweisen, da ja gerade die Praxis des sturen Aufnehmens als sinnlos erfahren wurde und daher jene Frage provoziert hat.

Die Frage nach dem Sinn einer bestimmten zu erlernenden Materie hat Ende der 1950er Jahre Wolfgang Klafki versucht, mit dem Begriff des bildenden Gehalts zu beantworten. Dessen Bestimmung blieb aber einigermaßen vage:

„Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, daß er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene

Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des *Bildungsgehaltes*.¹

Das, was den Bildungsgehalt ausmachen soll, besteht in einer Vielzahl von Begriffen, deren Wichtigkeit nur dadurch unterstrichen wird, dass ihnen das Präfix ‚Grund‘ vorangesetzt wird. Was sie auszeichnet und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, wird nicht weiter ausgeführt, suggeriert wird vielmehr, dass sie sich von selbst verstünden und auf derselben Ebene ständen. Die Kritik an dieser Unbestimmtheit hat Christoph Türcke 1985 an einem Parallelbegriff zum Bildungsgehalt, dem des Fundamentalen entwickelt:

„Zur Konstitution des Fundamentalen nimmt er [Klafki] allgemeinste ‚Prinzipien, Kategorien, Grunderfahrungen‘ als bedeuteten alle drei Begriffe so ungefähr dasselbe und bräuchten nur aufgezählt, nicht entfaltet zu werden. Nun haben im gedanklichen Zusammenhang der großen Philosophie Prinzip und Kategorien als Grund und Aussageweisen des Seienden ihren präzisen Sinn. Grunderfahrungen hingegen kommen dort wohlweislich gar nicht vor; erfahren kann man nämlich nur empirische Dinge, nicht Gründe. Wieviel Grundsätzliches sich in Erfahrungen kristallisiert, ist nur durch Reflexion auf Erfahrung auszumachen.“²

Ein wenig genauer ist bei Klafki die Bestimmung des Bildungsgehalts in Abgrenzung zu einseitig materialen Theorien, also solchen, die nur in den Inhalten nach Anhaltspunkten der Auswahl suchen, sowie zu einseitig formalen, also solchen, die sich vornehmlich mit methodischen Fragen beschäftigen und daraus ihre Auswahl begründen. Das, was die Einseitigkeiten beider Theorien überwinden soll, ist die Theorie der kategorialen Bildung, was insofern eine treffende Bezeichnung ist, als die Kategorien nach Kant die formalen Bedingungen sind, die auch die Natur, also die Materie der Erkenntnis, gemäß ihrer objektiven Bedeutung erschließen. Die Reflexion auf den Bildungsgehalt eines Inhalts müsste also sowohl die formalen als auch die materialen Elemente dieses Inhalts explizieren und in ihrer Verwiesenheit aufeinander kenntlich machen.

Bestimmter noch als in dem Verständnis Klafkis wäre daher der Begriff des Bildungsgehalts als ein philosophischer zu bestimmen. Auf ihn zu

-
- 1 Wolfgang Klafki, *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*, in: ders., *Studien zur Bildungstheorie und zur Didaktik*, Weinheim und Basel 1963, 134.
 - 2 Christoph Türcke, *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*, Lüneburg 1994, 13, Ergänzung S.H.

stoßen, so hatte Türcke gegen Klafki angemerkt, ist nicht unmittelbar durch Betrachtung des Inhalts zu erreichen, sondern nur durch Reflexion auf ihn. Diese Reflexion ist aber, wie Fichte in seiner Einleitungsschrift *Über den Begriff der Wissenschaftslehre* ausführte, immer zugleich auch Abstraktion.

„Durch diese freie Handlung wird nun etwas, das schon an sich Form ist, die nothwendige Handlung des menschlichen Geistes, als Gehalt in eine neue Form, die Form des Wissens, oder des Bewußtseyns aufgenommen, und demnach ist jene Handlung eine Handlung der Reflexion. Jene nothwendigen Handlungen werden aus der Reihe, in der sie etwa an sich vorkommen mögen, getrennt und von aller Vermischung rein aufgestellt; mithin ist jene Handlung auch eine Handlung der Abstraktion. Es ist unmöglich zu reflektiren, ohne abstrahirt zu haben.“³

Irritieren mag an diesem Fichte-Zitat, dass hier von Handlungen des menschlichen Geistes die Rede ist, aber vor allem Denkakte wie Reflexion und Abstraktion gemeint sind. Mit dieser Terminologie soll nicht behauptet werden, dass Denken aus sich selbst heraus unmittelbar in der sinnlichen Wirklichkeit einen Effekt hat. Mit ihr soll vielmehr darauf der Akzent gelegt werden, dass sich Gedanken nicht wie Dinge fixieren lassen, sondern nur als tätiges Verhältnis zu Dingen, eben als Handlungen verstehen lassen. Um diese allerdings selbst zu thematisieren, muss von der dinglichen Wirklichkeit, auf die die Handlungen gehen, abgesehen, also von ihr abstrahiert werden. Was nach dieser Abstraktion übrigbleibt, ist die Form, mit der das Bewusstsein die dingliche Wirklichkeit strukturiert hat, in kantischer Terminologie: die Kategorie. Insofern normalerweise die Kategorie das formende Prinzip des Bewusstseins ist, ist ihre bewusste Thematisierung die Rückwendung des Bewusstseins auf sich selbst oder Reflexion.

Anders als Klafki es konzipiert hat, ergibt sich der Bildungsgehalt somit nicht unmittelbar in der Erfahrung, weil Reflexion immer erst nach der Erfahrung möglich ist. Das heißt nicht, dass Erfahrung notwendigerweise unreflektiert ist, in sie kann durchaus das Ergebnis von Reflexion eingehen, aber beide geistigen Prozesse sind als eigenständige doch auch zu trennen, damit ihnen im Bildungsprozess ihr jeweiliges Eigenrecht zukommen kann. Daher muss eine Antwort auf die erwähnte Schülerfrage am Anfang not-

3 Johann Gottlieb Fichte, *Ueber den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie, als Einladungsschrift zu seinen Vorlesungen über diese Wissenschaft*, in: ders., *Werke 1793–1795*, J. G. Fichte-Gesamtausgabe, Werke Bd. 2, hg. v. Reinhard Lauth und Hans Jacob, Stuttgart-Bad Cannstatt 1965, 142.

wendig abstrakt bleiben, da sie noch ohne konkrete Erfüllung ist. Sie kann höchstens eine Ahnung auf noch schmalere empirische Basis vermitteln. Erst später zeigt sich idealerweise die allgemeine Bestimmung, die Ergebnis der Reflexion ist, als der adäquate Begriff des unter ihm Befassten.

Was das Bewusstsein also in der Reflexion in sich findet, sind nicht mehr dinglich bestimmte Handlungen, sondern Handlungsarten; die Reflexion ist somit die Handlung, „seine Handlungsart überhaupt zum Bewußtsey zu erheben“.⁴ Dass hier von Handlungsarten die Rede ist, legt schon nahe, dass es von ihnen mehrere gibt. Hat das Bewusstsein mehrfach auf diese Weise auf seine Handlungsarten reflektiert, lassen diese sich voneinander unterscheiden und in ein Verhältnis setzen. Diese Verhältnisse in systematischer Weise darzustellen, ist Fichte zufolge die Aufgabe der Philosophie. Indem von diesem systematischen Zusammenhang wiederum durch Freiheit etwas weggelassen wird, also durch Selbsteinschränkung des Bewusstseins, lassen sich Fichte zufolge die Axiome und Methoden der Einzelwissenschaften begründen.

Der Vorteil einer solchen Betrachtung der Einzelwissenschaften besteht darin, dass deren Grundsätze, ihre Axiome und methodischen Vorgaben, nicht, wie es häufig in der Eingewöhnung in die Wissenschaft an Schule und Universität geschieht, einfach dogmatisch gesetzt und damit akzeptiert werden müssen, um mit ihnen möglichst schnell arbeiten zu können. Stattdessen kann durch den Rückbezug der einzelwissenschaftlichen Grundsätze auf ihnen zugrundeliegende philosophische Prinzipien ihre Vernünftigkeit und damit allgemeine Einsehbarkeit zugesichert werden. Der Unterricht muss daher nicht die für die Wissenschaften nötigen Fähigkeiten aus dem Nichts erzeugen, sondern kann an ihr Vorkommen in Vorformen bei den zu Unterrichtenden anschließen und diese zugleich durch Konfrontation mit dem Gegenstand zur gebildeten Form bringen.⁵ Wenn zudem die Aufstellung der Grundsätze der Einzelwissenschaft mit dem Bewusstsein geschieht, dass sie Einschränkungen eines umfassenderen Zusammenhangs, des größeren Potentials des allgemeinen Selbstbewusstseins sind, ist damit zugleich auch der Geltungsbereich der Einzelwissenschaft beschränkt. Dies mildert die Gefahr des Dogmatismus, der ohne Bewusstsein von dieser Begrenztheit den Geltungsbereich einer Einzelwissenschaft

4 Fichte, *Begriff der Wissenschaftslehre*, a.a.O., 143.

5 Vgl. Andreas Gruschka, *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*, Wetzlar 2009, 39.

auf alle Bereiche ausdehnen will, etwa als Ökonomismus, Psychologismus oder auch Ästhetizismus.

Ähnlich argumentiert auch Humboldt in dem von Fichte inspirierten Fragment *Theorie der Bildung des Menschen*: Auch hier soll eine Verbindung hergestellt werden von einem System der menschlichen Fähigkeiten mit den einzelnen Fächern, die bei Humboldt nicht nur Wissenschaften im engeren Sinne, sondern auch die Künste in einem weiteren Sinn meinen. Dabei würde zum einen die Bedeutung der einzelnen Tätigkeit bewusst werden; „das Bild unserer Thätigkeit, die wir sonst nur stückweise, und in ihren äussern Erfolgen erblicken, zeigt sich uns hier, wie in einem zugleich erhellenden und versammelnden Spiegel, in unmittelbarer Beziehung auf unsre innere Bildung.“⁶ Erhellend ist diese Betrachtung, weil sie in Abgrenzung zu anderen Fähigkeiten oder anderen Modi des Gebrauchs derselben Fähigkeiten geschieht, zusammenfassend und die innere Bildung beschreibend ist sie, weil sie nicht die ausgeführte Wissenschaft selbst ist, sondern nur die subjektiven Voraussetzungen schildert. Zum anderen bedeutet diese Begrenzung aber keinen Ausschluss vom Ganzen der menschlichen Fähigkeiten, denn indem die dem Fach eigentümlichen Grenzen bewusst werden, wird auch die Beziehung zu anderen bewusst: „Zugleich aber lernt der, welcher eine einzelne Arbeit verfolgt, nur da sein Geschäft in seinem ächten Geist und in einem grossen Sinne ausführen“, sodass „er von der Seite, auf der er steht, seine ganze Bildung vollenden kann.“⁷

Dieser Rückbezug des einzelnen Faches auf ein System des allgemeinen Selbstbewusstseins wäre mithin das, was die Kohärenz in der Lehrerbildung garantieren müsste. Dazu müssten nicht alle angehenden Lehrer professionelle Philosophen werden, aber es müsste doch deutlich werden, wie das eigene Fach *eine* mögliche Ausgestaltung des menschlichen Wissens überhaupt ist und wie es daher mit den anderen Bereichen des menschlichen Wissens zusammenhängt. Gelingt dies, wüssten derart ausgebildete Lehrer nicht nur auf die erwähnte Schülerfrage eine Antwort, sondern würden ihren Unterricht ‚in seinem echten Geist und in einem großen Sinn ausführen, also versuchen, die Reflexion auf jenen allgemeinen Sinn explizit zu provozieren. Hat sich auf diese Weise auf der Universität ein Begriff dessen gebildet, was im Lehrberuf fachlich zu vermitteln und wie

6 Wilhelm von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, in: ders., *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Werke in fünf Bänden, Bd. 1, hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960, 238.

7 A.a.O., 238 f.

es zu vermitteln wäre, dann garantiert dies noch nicht die erfolgreiche Umsetzung im späteren Beruf, aber es gibt eine Grundlage dafür, falschen Anforderungen, denen angehende Lehrer in der Ausbildung und in der Praxis ausgesetzt sind, nicht mit Anpassung oder Abbruch, sondern mit rationaler Kritik zu begegnen.

II. Produktive Einbildungskraft

Um den bildenden Gehalt ästhetischer Fächer zu bestimmen, ist es also nötig zu zeigen, wie der Gegenstand der Kunst Gegenstand für das menschliche Bewusstsein wird. Der Gegenstand der Kunst und damit auch der ästhetischen Fächer ist das Kunstwerk. Das mag auf den ersten Blick selbstverständlich erscheinen, aber gerade diese Festlegung wird oft relativiert, zum einen mit dem Argument, dass die moderne Kunst durch ihre Selbstreflexivität die Grenzen des Kunstwerks auflöse, zum anderen durch den Hinweis, dass viele Menschen nicht mehr den Kulturglauben des 19. Jahrhunderts besäßen, der sie Kunstwerke wie Heiligtümer verehren ließ, und daher Kunst zu allerhand diesem Kulturglauben gemäß heteronomen Zwecken verwendeten, etwa zu Zwecken der Werbung oder Stimulation in Arbeit und Freizeit. Das mag als empirische Beobachtung stimmen, aber aus ihr lässt sich keine Vorgabe für die Entfernung des Werks aus dem Unterricht ziehen, der erst einmal bestimmen muss, was sich da auflöst oder für heteronome Zwecke verwendet wird. Für ihn reicht zunächst einmal die Minimalbestimmung des Kunstwerks aus als eines in irgendeiner Weise materiellen Produkts, das sich von der alltäglichen Praxis abhebt und daher für eine Praxis produziert wird, in der es nicht zwecks Befriedigung materieller Bedürfnisse verbraucht wird, sondern seine materiellen Bestimmungen geistig rezipiert werden.

Diese Bestimmung des Kunstwerks verweist schon auf die Art und Weise, wie das Kunstwerk Gegenstand für das menschliche Bewusstsein werden kann. Es geschieht dies vor allem im Modus desjenigen Vermögens des Bewusstseins, das traditionell mit den Begriffen Phantasie oder Imagination, bei Kant und Fichte mit dem der Einbildungskraft bezeichnet wurde. Wie das Kunstwerk als Produkt, dessen materiellen Bestimmungen geistig rezipiert werden sollen, gewissermaßen zwischen den Sphären hängt, so ist auch die Einbildungskraft bei Kant ein Vermögen zwischen der Sinnlichkeit und dem Verstand. Anders als die bloß passiv vorgestellte Sinnlichkeit,

die die ihr von außen gegebenen Sinneseindrücke nur aufnimmt oder ‚apprehendiert‘, macht die Einbildungskraft schon eine gewisse Eigenständigkeit geltend, denn sie ist nicht mehr auf die Gegenwart des sinnlichen Eindrucks angewiesen, sondern „ist das Vermögen, einen Gegenstand auch *ohne dessen Gegenwart* in der Anschauung vorzustellen.“⁸ Ein Gegenstand, wie weit er auch gefasst sein mag, ist immer schon eine Verknüpfung einzelner sinnlicher Eindrücke, also eine Synthesis. Die Synthesis ist aber dem Verstand zugeordnet, sodass sich die Einbildungskraft als ein Vermittlungsvermögen zwischen Verstand und Sinnlichkeit ergibt: „Da nun alle unsere Anschauung sinnlich ist, so gehört die Einbildungskraft [...] *zur Sinnlichkeit*; so fern aber doch ihre Synthesis eine Ausübung der Spontaneität ist, [...] so ist die Einbildungskraft so fern ein Vermögen, die Sinnlichkeit a priori zu bestimmen, [...] welches eine Wirkung des Verstandes auf die Sinnlichkeit und die erste Anwendung desselben [...] ist.“⁹

Die Art, wie die durch den Verstand bewirkte Synthesis der Einbildungskraft vonstattengehen kann, unterscheidet Kant in eine reproduktive und eine produktive. Die reproduktive ist dabei „lediglich empirischen Gesetzen, nämlich denen der Assoziation, unterworfen.“¹⁰ Sie setzt Vorstellungen in eine Verbindung, an die man sich durch ihr regelmäßiges Vorkommen gewöhnt hat. Diese Regelmäßigkeit deutet aber schon einen Übergang zur produktiven Einbildungskraft an, sodass sich „Vorstellungen, die sich oft gefolgt oder begleitet haben, mit einander endlich vergesellschaften, und dadurch in eine Verknüpfung setzen, nach welcher, auch ohne die Gegenwart des Gegenstandes, eine dieser Vorstellungen einen Übergang des Gemüts zu der andern, nach einer beständigen Regel, hervorbringt.“¹¹ Damit überhaupt etwas assoziiert wird, muss eine Ahnung des Zusammenhangs des Assoziierten bestehen und der Grund dieses Zusammenhangs ist die beständige Regel, die in letzter Instanz in der Kategorie gründet.¹²

Dass die Einbildungskraft dennoch eher der Sinnlichkeit zugehört, zeigt sich daran, dass laut Kant ihr eigentliches Produkt das Schema ist, also

8 Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, hg. v. Jens Timmermann, Hamburg 1998, B 152. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2112-4>.

9 Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, a.a.O., B 152.

10 Ebd.

11 A.a.O., A 100.

12 Zur Anwendbarkeit der Kategorien insbesondere der hegelschen Logik auf musikalische Phänomene vgl. Simon Helling: *Dialektische Logik und musikalische Form nach Adorno*, in: Anne Becker, Lea Fink, Christoph Asmuth (Hg.), *Das Fortleben der klassischen deutschen Philosophie in der kritischen Theorie*, Würzburg 2024.

eine spezifische Weise, die Kategorien durch ihre Verzeitlichung auf die Sinnlichkeit zu beziehen. Dieser Bezug, der Schematismus, sei aber in der Erzeugung empirischer Begriffe „eine verborgene Kunst in den Tiefen der menschlichen Seele, deren wahre Handgriffe wir der Natur schwerlich jemals abraten, und sie unverdeckt vor Augen legen werden.“¹³ Es kann mit der Unergründlichkeit des Schematismus aber nicht so weit her sein, denn in der *Kritik der reinen Vernunft* folgt den Erläuterungen der Schemata die Erläuterung der Grundsätze der Urteilskraft, welche dieselben Verhältnisse aufführt wie im Schematismus, nur diesmal eben als begründete und dem Vermögen der Urteilskraft zugehörige. Der Unterschied beider Vermögen liegt im Automatismus und der Vorbewusstheit der Einbildungskraft gegenüber der bewussten, aber sporadischen Tätigkeit der Urteilskraft. Nur die Einbildungskraft kann somit die Kontinuität der Erfahrung gewährleisten,¹⁴ während die Urteilskraft nur partikuläre Zusammenhänge des durch die Einbildungskraft schon Synthetisierten herausgreifen und zu Bewusstsein bringen kann. Da es aber dieselben Verhältnisse bei beiden Vermögen sind, lässt sich annehmen, dass auch die automatisierte Synthesis der Einbildungskraft der Einwirkung durch die Urteilskraft offen ist, indem z.B. etwas, das sie falsch, weil bloß reproduktiv synthetisiert hat, dadurch, dass es Gegenstand der bewussten Urteilskraft wird, auch in der spontanen Wahrnehmung korrigiert werden kann.

Gerade in ihrer synthetisierenden Funktion ist die Einbildungskraft von entscheidender Bedeutung auch für die Rezeption von Kunst. Wer z.B. ein Musikstück als Ganzes erfahren will, ist darauf angewiesen, in der Wahrnehmung nicht nur einen Augenblick auf den anderen folgen zu lassen, sondern auch weiter zurückliegende Ereignisse im Gedächtnis zu behalten, also jene Ereignisse ‚auch ohne deren Gegenwart‘ zu reproduzieren, um einen wörtlichen oder veränderten Wiedereintritt desselben feststellen zu können. Aber auch in ihrer produktiven Funktion ist die Einbildungskraft von Bedeutung, denn erst, wenn nach Begriffen, in diesem Fall: musikalischen Regeln, progressiv Erwartungen erzeugt werden, treten die musikalischen Ereignisse nicht einfach an ein ansonsten passives Subjekt heran,

13 Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, a.a.O., A 141, B 180 f.

14 Vgl. Sigmund Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Und Neue Folge*, hg. v. Alexander Mitscherlich, Angela Richards, James Strachey, Frankfurt am Main 1969, 54: „Es gibt eine große Menge von Verrichtungen, die man rein automatisch, mit sehr geringer Aufmerksamkeit vollzieht und dabei doch ganz sicher ausführt. [...] Wir sehen im Gegenteil, daß viele Verrichtungen besonders sicher geraten, wenn sie nicht Gegenstand besonders hoher Aufmerksamkeit sind.“

sondern treten in ein Verhältnis zu diesen Erwartungen. Anders aber als in der primär begrifflich verfahrenen Wissenschaft, ist die Nicht-Erfüllung der Erwartung nicht zwingend falsch. Zwar kann es auch eine Enttäuschung der Erwartung geben, die auf der mangelnden Beherrschung des Materials durch den Komponisten beruht. Ein Kunstwerk ist aber nicht dadurch schon gelungen, dass in ihm alles nach Regeln abläuft. Adorno schreibt in der *Ästhetischen Theorie*, dass es wesentlich für die Stimmigkeit der Kunstwerke sei, dass sie nicht stimmten.¹⁵ Das heißt, progressiv erzeugte Erwartungen können auch auf eine Weise nicht erfüllt werden, dass sie die Erwartungen übersteigen, die im Kunstwerk präsentierte Lösung besser ist als die von der produktiven Einbildungskraft erzeugte.¹⁶

Weil aber dennoch die produktive Einbildungskraft Voraussetzung solcher Abweichung ist, muss sie in einem musikalischen Bildungsprozess geübt werden. Sie kann geübt werden, weil sie des Eingriffs durch die bewusste Urteilskraft offen ist. Ihr Erfolg zeigt sich in der Habitualisierung des ehemals bewusst Gedachten, wie sich an einer Gegenüberstellung von Adorno zeigt, deren Extreme gewissermaßen Anfangs- und Endpunkt musikalischer Bildung bezeichnen:

„Der Neophyt, oder der Dekonzentrierte, muß der Struktur zuliebe intellektiv auf bereits vergangene Partien sich besinnen, die ihm gar nicht mehr im Ohr liegen, damit ihm die Balance aufgeht, die durch den Wiedereintritt von Vergangenen sich herstellt. Der Erfahrene wird solch eine Synthesis nicht durch die ‚Rekognition im Begriff‘, sondern durch die zugleich aktive und unwillkürliche Reproduktion in der Einbildungskraft leisten.“¹⁷

Stärker noch als Kant versucht Fichte praktische und theoretische Philosophie aufeinander zu beziehen, sodass sich durchgehend in den theoretischen

15 Vgl. Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, Gesammelte Schriften, Bd. 7, hg. v. Gretel Adorno und Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 1970, 216.

16 Dies ist auch von Bedeutung für den gesellschaftlichen Gehalt des Kunstwerks: Die gelingende Abweichung vertritt das Recht des Individuums gegen die gesellschaftlichen Formen, in denen es lebt (vgl. Adorno, *Kleine Häresie*, in: ders., *Musikalische Schriften IV (Moments musicaux/Impromptus)*, Gesammelte Schriften, Bd. 17, Frankfurt am Main 1982, 300–302). In der Kunst erscheint dies als Stimmigkeit höheren Grades, da ihr Medium ein sinnliches ist und damit dasjenige, was das Individuelle des Individuums ausmacht.

17 Adorno, *Die gewürdigte Musik*, in: ders. und Hanns Eisler, *Komposition für den Film*, ders., *Der getreue Korrepetitor*, Gesammelte Schriften, Bd. 15, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1997, 186.

schen Vermögen das praktische Moment des Willens geltend macht. Ihm zufolge werden einzelne Vorstellungen dort erzeugt, wo eine praktische Intention einen Widerstand erfährt, dieser Widerstand aber nicht so stark ist, dass er die Tätigkeit des Menschen gänzlich aufheben würde, sondern ihm Raum lässt, seine Tätigkeit zu erneuern, indem er die eigene Begrenzung als Bestimmungen des Gegenstands auf die äußere Welt projiziert. Da die einzelne Vorstellung aber auf diese Weise aufgehaltenes Streben oder verhinderte Praxis ist, treibt das praktische Moment des Willens auch über die einzelne Vorstellung hinaus, damit eine Vorstellung gefunden wird, die sich realisieren lässt, sowohl im technischen wie auch moralischen Sinne. Dafür müssen aber, solange die entsprechende Vorstellung noch nicht gefunden ist, zuerst die verschiedenen Vorstellungen erzeugt und aufbewahrt werden. Dies ist nach Fichte die Aufgabe der Einbildungskraft, die, weil sie noch zu keinem bestimmten Zweck kommt, eine Sphäre der Bestimmbarkeit erzeugt.¹⁸ Die Tätigkeit der Erzeugung dieser Sphäre ist somit „ein quasi Bestimmen“, „eine Bestimmtheit und Unbestimmtheit vereinigt“¹⁹, oder, wie Fichte es auch bisweilen ausdrückt, ein Schwebezustand.²⁰

Zwei Aspekte sind an dieser fichteschen Erweiterung der kantischen Theorie für die ästhetische Funktion der Einbildungskraft bedeutsam: Zum einen ist ihre Aktivität, auch wenn sie grundsätzlich unwillkürlich und automatisch abläuft, doch vom Willen des Subjekts abhängig, dessen Stärke sich in ihrer Aktivität ausdrückt. Weil sie zudem in der Erfahrung des Kunstwerks auf dessen Beschaffenheit reagiert, hat Adorno die adäquate Erfahrung als „spontane Rezeptivität“²¹ oder eine „Art angespannter Passivität“²² bezeichnet. Ist zum anderen die ästhetische Sphäre die der Einbildungskraft, dann ist sie zugleich die der Bestimmbarkeit für einen bestimmten Zweck, auch wenn es nie zur Realisierung dieses Zwecks kommt. Gelungene Kunst ist sozusagen grundsätzlich aufgehaltene Praxis. Anders aber als in einer Situation, in der das Subjekt wirklich einen Zweck

18 Vgl. Fichte, *Vorlesungen über die Wissenschaftslehre, gehalten zu Jena im Winter 1798–1799, Nachschrift Krause*, in: ders., *Kollegnachschriften 1794–1799*, Kollegnachschriften Bd. 3, hg. v. Erich Fuchs, Reinhard Lauth u.a., Stuttgart-Bad Cannstatt 2000, 489.

19 A.a.O., 490.

20 Vgl. z.B. a.a.O., 370.

21 Vgl. Adorno, *Kritik des Musikanten*, in: ders.: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften, Bd. 14, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1973, 82.

22 Adorno, *Zum Verständnis Schönbergs*, in: ders., *Musikalische Schriften V*, Gesammelte Schriften, Bd. 18, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1984, 431.

realisieren will und dafür selbsttätig mögliche Zwecke entwirft, folgt es in der adäquaten Rezeption von Kunst der Ordnung, die das Kunstwerk vorschreibt. Folgt es aber dieser Ordnung, kann es neue mögliche Zwecke kennen lernen, auf die es durch die Tätigkeit nur der eigenen Einbildungskraft nicht gekommen wäre. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist die folgende Passage aus Heydorns *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* eine treffende Zusammenfassung des bildenden Gehalts der ästhetischen Fächer, denn sie thematisiert die zentrale Rolle der Einbildungskraft mit dem Begriff des Vorspiegelns, weist auf deren synthetische Funktion mit dem Begriff der Form hin sowie auf den grundsätzlichen Bezug zur Praxis mit dem Begriff des Bedürfnisses: Kunst „ist Vorspiegelung von Befreiung innerhalb des Chaos; es ist die Form, die Befreiung vorspiegelt. [...] Doch bleibt dies eine artifizielle Welt, in der wir uns wiedererkennen, sie kann uns nicht festhalten. [...] Die Befriedigung ist künstlich. Die imaginäre Welt führt dennoch nicht nur Bedürfnisse aus der Wirklichkeit fort, entzieht sie nicht nur in eine Fremde; sie erzeugt neue Bedürfnisse, die uns die Wirklichkeit vorenthält.“²³

III. Musikunterricht

Abschließend soll nun gezeigt werden, wie das Bewusstsein der produktiven Einbildungskraft als Bewusstsein der zentralen formalen Seite des Bildungsgehalts in den ästhetischen Fächern angehenden oder in der Praxis stehenden Lehrern ein kohärentes Verständnis ihres Faches wie ihrer Unterrichtspraxis ermöglichen könnte. Dies soll an der Musik als einer der in der Schule unterrichteten Künste gezeigt werden, da sie in ihrer Erscheinungsweise zunächst ungegenständlich und unbegrifflich ist und damit den für alle Künste zentralen Aspekt der sinnlichen Erscheinung besonders hervorkehrt. Umgekehrt arbeiten Theorien, die jenen Bildungsgehalt der ästhetischen Fächer nicht, und sei es auch nur implizit, berücksichtigen oder ihm sogar explizit widersprechen, gegen ein kohärentes Konzept von Musikunterricht und vielmehr zugunsten seiner Fragmentierung. Diese Theorien grenzen sich in ihrem Großteil von den Positionen zum Musikunterricht ab, die Adorno in den 1950er Jahren in einigen Aufsätzen und in

23 Heinz-Joachim Heydorn, *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, in.: ders.: *Bildungstheoretische Schriften 1971–1974*, Werke, Bd. 4, Studienausgabe, hg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner u.a., Wetzlar 2004, 76.

Auseinandersetzung mit den damals vorherrschenden musikpädagogischen Strömungen entwickelt hat. Eine stärkere Berücksichtigung von Adornos Überlegungen könnte aber meines Erachtens ein kohärenteres Verständnis von Musikunterricht bewirken.

Insbesondere die Bestimmung des Ziels von Musikpädagogik, die Adorno an den Anfang seines Aufsatzes *Zur Musikpädagogik* stellt, ist geeignet, die verschiedenen Aspekte des Musikunterrichts, die ohne eine solche Zielbestimmung auseinanderfallen, in eine kohärente Einheit zu bringen.

„Der Zweck musikalischer Pädagogik ist es, die Fähigkeiten der Schüler derart zu steigern, daß sie die Sprache der Musik und bedeutende Werke verstehen lernen; daß sie solche Werke so weit darstellen können, wie es fürs Verständnis notwendig ist; sie dahin zu bringen, Qualitäten und Niveaus zu unterscheiden, und kraft der Genauigkeit der sinnlichen Anschauung, das Geistige wahrzunehmen, das den Gehalt eines jeden Kunstwerks ausmacht.“²⁴

Diese Definition des Ziels setzt den Schwerpunkt auf *Rezeption* und *Reflexion*, die zusammengenommen den Begriff des Verstehens ausmachen. Dies lässt sich aus dem Anspruch auf musikalische Allgemeinbildung rechtfertigen, den zumindest die Schulen dadurch erheben, dass sie alle Kinder und Jugendliche eines bestimmten Alters unterrichtet, dieser quantitativen Allgemeinheit also auch eine qualitative der Unterrichtsinhalte entsprechen müsste. Diesen Anspruch kann aber vor allem die Rezeption erfüllen, denn alles, was als Handeln oder Praxis dieser Rezeption gegenübergestellt wird, vorrangig das eigene Singen und das eigene Instrumentalspiel, hat notwendigerweise technische Seiten, die zu vollenden den schulischen Musikunterricht zur Spezialistenausbildung machen würde. Die Rezeption kann aber nur eingeschränkte Fähigkeiten von Produktion und Reproduktion überschreiten: Es lässt sich nicht nur das hören, was sich auch spielen oder singen lässt. Die Lücke zwischen Produktion und Rezeption zu überbrücken, ist Aufgabe gerade jener Fähigkeit der produktiven musikalischen Einbildungskraft, deren Ausbildung daher das Zentrum eines allgemeinbildenden Musikunterrichts ausmachen müsste. Als „Fähigkeit der musikalischen *Imagination*“ ist sie daher auch zentral im Aufsatz Adornos, der sie bestimmt als die Fähigkeit, „mit dem inneren Ohr Musik so konkret und genau sich vorzustellen, als erklänge sie leibhaft.“²⁵

24 Adorno, *Zur Musikpädagogik*, a.a.O., 108.

25 A.a.O., 109.

Diese Konzeption wird verfälscht, wenn heutige Vertreter eines handlungsorientierten Musikunterrichts sie folgendermaßen zusammenfassen: „Analysieren und Hören statt Musizieren und Singen unter Anleitung von Profis von der untersten Klasse an!“²⁶ In Adornos Zielbestimmung des Musikunterrichts ist aber keine Rede davon, Musizieren und Singen durch Analyse und Hören zu ersetzen, sondern Schüler sollen Musik „so weit darstellen können, wie es fürs Verständnis notwendig ist“, der Musikunterricht soll also die Produktion als Mittel auf das Verstehen als Ziel ausrichten. Unklar kann allerdings sein, was in Adornos Definition als ‚Darstellen‘ zu verstehen ist. Zur Klärung können die fünf „Verhaltensweisen gegenüber Musik“ dienen, die Dankmar Venus 1969 aufgestellt hat und denen im Musikunterricht ihm zufolge ihr jeweiliges Eigenrecht einzuräumen ist.²⁷ Neben Rezeption und Reflexion führt Venus Modi des Darstellens auf: *Reproduktion* kann die Wiedergabe eines Musikstücks in vokaler oder instrumentaler Form, solistisch oder im Ensemble meinen; *Transposition* bedeutet die Übertragung von musikalischen Ereignissen in ein anderes, z.B. graphisches oder sprachliches Medium; *Produktion* umfasst das eigenständige Erfinden von Musik, entweder in spontaner und freier Form als Improvisation oder in verbindlicher und überlegend disponierender Form als Komposition. Obwohl auch die Imagination eine Art des Darstellens, nämlich des inneren Darstellens ist, wird sie von Venus nicht aufgeführt, wohl weil der Oberbegriff der des Verhaltens ist, was nahelegt, dass es sich äußerlich beobachten lassen muss.

Dennoch ist die Imagination an allen anderen Arten des Darstellens in reproduktiver oder produktiver Form beteiligt. Es liegt nahe, dass in den Formen der *Reproduktion* die reproduktive Einbildungskraft dominiert. Im erprobenden Nachspielen müssen die wahrgenommenen musikalischen Verbindungen solange im Gedächtnis behalten, d.h. imaginativ reproduziert werden, bis die instrumentale oder vokal reproduzierte Erscheinung ihnen entspricht. In der Erarbeitung eines Stückes mittels Notentext muss die grundsätzliche Bedeutung des Geschriebenen als technische Anweisung in der Imagination präsent sein als Zwischenschritt zur tatsächlichen Umsetzung.

26 Wolfgang Martin Stroh, *Die kritische ästhetische Erziehung – am Beispiel der Musik*, in.: Armin Bernhard, Armin Kremer, Falk Rieß (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze*, Hohengehren 2003, 344.

27 Vgl. Dankmar Venus, *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal 1969, 21 f.

Die *Transposition* schafft den Übergang zur produktiven Einbildungskraft, indem sie Elemente des Begriffs auf die Musik anwendet und so zwar den musikalischen Fluss fixiert, aber dadurch auch handhabbar werden lässt.²⁸ Dabei kann sie in Vorformen oder in allgemein verbindlicher Form resultieren: Bei der Transposition in ein visuelles Medium können zunächst ungefähre graphische Entsprechungen wie Linien, Punkte, Wellen, Zacken o.ä. die musikalischen Ereignisse veranschaulichen, aber erst die Aneignung der Notenschrift schafft beim Individuum die Voraussetzungen, die auch geschichtlich für den Fortschritt der Musik, etwa für die Entwicklung

-
- 28 Der Zwischenschritt der Transposition ist umso mehr nötig, als eine anspruchsvolle musikalische Sozialisation nicht selbstverständlich ist. In seiner musiksoziologischen Hörertypologie stellt Adorno den „Experten“ als das Idealbild eines Hörers dar: „Der Experte wäre [...] durch gänzlich adäquates Hören zu definieren. Er wäre der voll bewußte Hörer, dem tendenziell nichts entgeht und der zugleich in jedem Augenblick über das Gehörte Rechenschaft ablegt.“ (Adorno, *Einleitung in die Musiksoziologie*, in: ders.: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften, Bd. 14, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1973, 182.) Als Ideal lässt sich dieser Typus nicht in jedem musikalischen Bildungsprozess einholen: „Wer allerdings aus allen Hörern Experten machen wollte, verhielte unter den obwaltenden gesellschaftlichen Bedingungen sich inhuman utopistisch. [...] Das legitimiert, gegenüber dem Typus des Experten-Hörers, auch den des *guten Zuhörers*:“ (A.a.O., 182f.) Der gute Zuhörer hört adäquat, aber kann sich im Unterschied zum Experten nicht begrifflich darüber Rechenschaft ablegen. Dieses Verhalten wird durch das Aufwachsen in einer Umgebung ermöglicht, die durch anspruchsvolle musikalische Praxis gekennzeichnet ist, wie es Adorno vor allem in der Aristokratie lokalisiert (vgl. a.a.O., 183). Damit ist der gute Zuhörer zwar ein möglicherweise für alle anzustrebende Verhaltensweise, aber auf davon unterschiedener gesellschaftlicher Grundlage. Diese ist vielmehr die allgemeine Proletarisierung, die Adorno an den ersten Radiohörern in den USA beschreibt: „Einer der Gründe der Bildung des neuen Typus ist die Tatsache, daß immer mehr junge Bürger dessen innerwerden, daß sie nicht mehr akkumulieren können. Das traditionsbildende Element des Besitzes geht verloren. Was früher so nur vom Proletariat galt, gilt jetzt für alle.“ (Adorno: *Individuum und Gesellschaft*, zitiert nach: Iris Dankemeyer, *Die Erotik des Ohrs. Musikalische Erfahrung und Emanzipation nach Adorno*, Berlin 2020, 100.) Weil sich die materielle wie kulturelle Produktion auf den neuen Typus einstellt, gibt es tendenziell „keine Dinge mehr, die man für immer sein eigen nennen möchte, und keine, die es lohnte aufzuheben. Der tatsächlichen Verarmung entspricht eine psychologische, es wird verlernt, etwas zu behalten.“ (Dankemeyer, *Die Erotik des Ohrs*, a.a.O., 101.) Tendenzuell sind gegenwärtig alle Menschen Neophyten und Dekonzentrierte. Wem sich daher adäquates Hören nicht von selbst einstellt, ist auf die Hilfe des Begriffs verwiesen. Selbst wenn diese begriffliche Reflexion die Adäquatheit noch nicht ermöglicht, entweder weil diese Reflexion noch nicht in der Erfahrung wirksam ist oder weil schlicht die Aufmerksamkeit fehlt, so ist der Begriff doch ein Mittel, sich diesem Ideal anzunähern, indem er in die konkrete Erfahrung eingebildet wird und so zur Stütze der Aufmerksamkeit dient.

der Polyphonie, nötig waren.²⁹ Bei der Transposition in Sprache können zunächst die Assoziationen, die Lernende zur Musik äußern, verwendet werden, um sie dann in die musikalische Terminologie als gemeinsame Grundlage der Verständigung zu überführen.

Das hier als Vorform Bezeichnete hat aber auch eine Funktion, die über die diejenige, auf Notation und Terminologie vorzubereiten, hinausgeht, nämlich als Ausdruck von *Reflexion*. Verbildlichung und Assoziationen können hilfreich sein bei der Erschließung des geistigen Gehalts der Werke, gerade wenn dieser Gehalt sich nicht in einer Aussage als einem begrifflichen Urteil wiedergeben lässt. Oliver Krämer geht daher über die enge Anlehnung visueller Gestalten an bestimmte musikalische Verläufe hinaus und differenziert die didaktische Funktion visueller Medien in Struktur-, Sinn- und Weltbilder. Zudem betont er, dass solche Bilder nicht nur dann pädagogisch sinnvoll sein können, wenn sie im Verhältnis der Entsprechung, Verstärkung und Ergänzung, sondern auch dann, wenn sie im Widerspruch zur Musik stehen.³⁰ Ähnliches gilt für die von Jürgen Oberschmidt stark gemachte Metapher, also die Übersetzung des musikalischen Eindrucks in ein sprachliches Bild. Der von ihm beschriebene metaphorische Prozess geht dabei so vor sich, dass er mit einer initialen Metapher beginnt, die sich in einem spontanen Einfall geben muss, wenn sie den ihr zugeschriebenen erkenntnisfördernden Effekt haben soll: „Metaphern drängen sich auf, sie kommen.“³¹ Die so gewonnene Metapher wird für sich genommen und weiter ausgestaltet: „Ihr Erkenntnispotential kann sie nur ausschöpfen, wenn man sich in dieser Phase des Verstehensprozesses der Metapher wirklich hingibt, ihr auf der Spur ist.“³² Abschließend soll das so ausgeweitete sprachliche Bild wieder auf die Gegenstandskonstitution zurückbezogen werden, sodass auch Grenzen der Metapher deutlich werden können: „Die Metapher ist nur ein sprachliches Gewand der eigenen Vorstellung, nicht jeder Anzug passt, manchmal merkt man es erst nach längerem Tragen.“³³

29 Vgl. Theodor W. Adorno, *Vers une musique informelle*, in: ders., *Musikalische Schriften I-III (Klangfiguren/Quasi una fantasia/Musikalische Schriften III)*, Gesammelte Schriften, Bd. 16, hg. v. Rolf Tiedemann, Gretel Adorno u. a., Frankfurt am Main 1978, 517.

30 Vgl. Oliver Krämer, *Strukturbilder, Sinnbilder, Weltbilder*. Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik, Augsburg 2011, 131–170.

31 Jürgen Oberschmidt, *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*, Augsburg 2011, 132.

32 A.a.O., 133.

33 A.a.O., 135.

Dass es für Oberschmidt allerdings gar nicht so sehr um den Gegenstand geht, weil er ihn konstruktivistisch in die Wahrnehmung von ihm auflöst, zeigt sich an der zuletzt gewählten Metapher: Der Abgleich der Passung geschieht nur mit dem Subjekt und seinen Vorstellungen, es wird aber nicht darüber entschieden, ob die Vorstellungen auch auf den Gegenstand passen. Damit übergeht er jedoch eine Differenzierung, die an dieser Stelle einsetzen müsste: Bei der „Rück-Übertragung“ „soll keineswegs eine subjektive Assoziation in eine objektive Bedeutung überführt werden.“³⁴ Eine solche Überführung ist aber vor allem dann möglich und pädagogisch notwendig, wenn die zunächst durch eigene Assoziationen bezeichnete Sache eine feste Bezeichnung in der musikalischen Terminologie hat. Es ist zwar richtig, dass auch diese Terminologie in ihrem Ursprung metaphorisch ist und dass eine Einführung in diese Termini sich der Wiederbelebung der erstarrten Metaphorik bedienen kann,³⁵ aber erst durch ihr Erstarrtsein ist die musikalische Terminologie fähig zu entscheiden, welche Aspekte freier, unterterminologischer Metaphern den Gegenstand treffen und welche nicht.

Die durch Transposition fixierten Elemente können schließlich selbständig kombiniert, also mit ihnen improvisiert oder komponiert werden. In diesen Formen der *Produktion* findet entsprechend die produktive Einbildungskraft ihre unmittelbare Anwendung. Vor allem das Komponieren als zentrale Methode eines allgemeinbildenden Musikunterrichts vereint damit einerseits alle anderen Modi der Darstellung, arbeitet andererseits dem eigentlichen Ziel der Ausbildung musikalischer Imagination zu.³⁶ Wenn daher der Unterricht dieser Tätigkeit mehr Gewicht zugestehen sollte, wird dadurch doch nicht die Ausrichtung des Unterrichts auf das Verständnis aufgehoben, da das Komponieren in der Gesamtanlage des Unterrichts nicht Selbstzweck ist, sondern sich die eigene kompositorische Erfahrung in einer veränderten Wahrnehmung von Komponiertem niederschlagen soll, „wie denn die Idee voll adäquaten Hörens überhaupt eins wäre mit der Rekonstitution des Komponierten.“³⁷

34 A.a.O., 136.

35 Vgl. a.a.O., 150–154.

36 So hatte auch Ernst Krenek „dem Komponieren als Schaffensprozess das Primat ‚vor allen anderen im Kreis der Musik sich entfaltenden Tätigkeiten‘“ zugewiesen (Frauke Heß, ...*daß das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein... Ernst Kreneks frühe Kritik an der „musikpädagogischen Musik“*, Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 2006, <https://www.zfkm.org/06-hess.pdf> (letzter Zugriff: 6.6.23), 45).

37 Adorno, *Anweisungen zum Hören neuer Musik*, in: ders. und Hanns Eisler, *Komposition für den Film*, Adorno, *Der getreue Korrepetitor*, a.a.O., 203. Gerade diese erzie-

Die produktive musikalische Einbildungskraft konkretisiert im Verbund mit der Fähigkeit zum Notenlesen das Ziel der Musikpädagogik: „Ihr Ideal wäre das adäquate, aber stumme Lesen von Musik, so wie das Lesen der Sprache selbstverständlich ist. Dabei wird vorab an die Fähigkeit des Partiturlesens zu denken sein.“³⁸ Weil diese Fähigkeit es ermöglicht, den Fluss der musikalischen Zeit anzuhalten, sich in Einzelnes zu versenken und so komplexe Gestalten zu differenzieren, fördert sie „die immanente musikalische Erkenntnis: daß man jedes Werk so zu begreifen lernt, wie das Ganze seiner klanglichen Erscheinung sich als ein geistiger Zusammenhang konstituiert. Es ist der Weg der *Analyse*“.³⁹ Damit hat auch die Analyse nicht ihren Zweck in sich selbst, sondern zielt auf ein besseres Verständnis der Synthesis, die im Ganzen eines Werkes vorliegt. Als „Ideal“ sind diese Fähigkeiten allerdings nicht von Anbeginn direkt zu fördern. Vorläufer dieses Ideals kann das von Venus so bezeichnete Hören *mit* Noten statt des (innerlich exakten) Hörens *nach* Noten sein. Beim Hören mit Noten gehe es darum, dass „durch einen beständigen Wechsel von akustischem Aufnehmen und dem Zuordnen der entsprechenden optischen Zeichen Orientierungshilfen geschaffen werden, die das Mitvollziehen eines Werkes erleichtern und eine Diskussion über Musik schlechthin erst ermöglichen.“⁴⁰ Die

herische Funktion von Kompositionsversuchen hatte Schönberg vor Augen, als er eine „Schulung des Ohrs durch Komponieren“ forderte. Die Forderung war Reaktion auf ein Unterrichtsfach an US-amerikanischen Universitäten namens *Music appreciation*, in dem angehende Musiklehrer mehr Schlagworte und Klischees auswendig lernen mussten, als dass sie diese auf die konkrete Erfahrung bezogen hätten. Was er sich hingegen von Kompositionsversuchen der Studenten versprach, war neben der Förderung der Fähigkeit, auf mehrere Stimmen gleichzeitig zu hören, Einsicht in den musikalischen Sinn von Harmonie und Form: „Komponieren übt das Ohr im Erkennen dessen, was man im Gedächtnis behalten sollte, und verhilft auf diese Weise zum Verständnis musikalischer Gedanken.“ (Arnold Schönberg, *Schulung des Ohrs durch Komponieren*, in: ders.: *Stil und Gedanke*, Leipzig 1989.) – Ähnlich hatte auch Paul Dessau in den 1960er Jahren den Unterricht in einer Klasse einer weiterführenden Schule gestaltet: In *Musikarbeit in der Schule* (Berlin 1968) dokumentiert er die verschiedenen Stadien, die die Vertonung von brechtschen Tiergedichten in der gemeinsamen Arbeit angenommen hatte. Wenngleich daher dem gemeinsam erarbeiteten Endprodukt durch Aufführungen Anerkennung entgegengebracht wurde, sah auch Dessau in einem Interview das eigentliche Ziel seines Unterrichts in der gebildeten Rezeption: „Ich mache mir vor allem darüber Gedanken: Wie kann ich die Kinder im Hören üben und ihre Freude an der Musik wecken beziehungsweise noch erhöhen?“ (Dessau, *Notizen zu Noten*, Leipzig 1974, 181).

38 Adorno, *Zur Musikpädagogik*, a.a.O., 110.

39 A.a.O., 115.

40 Venus, *Unterweisung im Musikhören*, a.a.O., 53.

Wiederholung dieses Wechsels erzeuge beim Lesen von Noten mit der Zeit eine zunächst zwar nur diffuse statt einer exakten Klangerwartung, sei aber für die Funktion der Orientierung ausreichend, da „die skizzenartigen Vermutungen in präzisere Klangerfahrungen“ beim realen Hören umgesetzt und so kontrolliert werden können. Dabei sollen die Klangvorstellungen „mit zunehmender Übung immer exakter“ werden,⁴¹ also sich zunehmend dem Ideal eines Hörens nach Noten annähern.⁴²

Bezeichnen diese Verhältnisse vor allem die formale Seite des Musikunterrichts, so haben Adornos materiale Festlegungen nicht weniger Ablehnung erfahren, denn ihnen haftet das Vorurteil an, gegenüber der populären Musik feindselig eingestellt zu sein, obwohl doch gerade diese es sei, die den Schülern am nächsten ist. Tatsächlich hat Adorno auf der Einheit der Musik in ihren verschiedenen Formen bestanden, aber daran festgehalten, dass es Maßstäbe gibt, denen zufolge Musik als gelungener oder weniger gelungen beurteilt werden kann. Erst auf dieser Grundlage können Kriterien entwickelt werden, inwiefern populäre Musik Gegenstand des Unterrichts sein sollte. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, in welchem gesellschaftlichen Kontext populäre Musik entsteht. Diesen Kontext haben Adorno und Horkheimer als Kulturindustrie bestimmt und deren spezifische Funktionsweise charakterisiert: „Die Leistung, die der kantische Schematismus noch von den Subjekten erwartet hatte, nämlich die sinnliche Mannigfaltigkeit vorweg auf die fundamentalen Begriffe zu beziehen, wird dem Subjekt von der Industrie abgenommen. [...] Für den Konsumenten gibt es nichts mehr zu klassifizieren, was nicht selbst im Schematismus der Industrie vorweggenommen wäre.“⁴³ Wenn die Individuen nicht von vornherein als bloße Funktionen des gesellschaftlichen Zusammenhangs begriffen werden sollen, ist die Behauptung, die Kulturindustrie würde den Subjekten die Schematisierung ihrer sinnlichen Daten *abnehmen*, eine

41 A.a.O., 55.

42 Damit argumentiert Venus grundsätzlich im Sinne Adornos. Er wendet sich allerdings gegen Adornos vermeintliche Vorstellung, jeder Schüler „müsse am Ende der Schulzeit das Hören nach Noten“ beherrschen (Venus, *Unterweisung im Musikhören*, a.a.O., 53). Er lässt aber in seinem Zitat die Bestimmung aus, dass dieses Ziel ein Ideal ist, womit bei Adorno offengelassen wird, wann und ob dieses Ideal in der Schullaufbahn Wirklichkeit werden kann. Ein solches Ideal muss aber auch Venus voraussetzen, wenn die von ihm beschriebene Progression eine Richtung haben soll.

43 Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, in: Max Horkheimer, *„Dialektik der Aufklärung“ und Schriften 1940–1950*, Gesammelte Schriften, Bd. 5, hg. v. Gunzelin Schmid Noerr, Frankfurt am Main 1987, 149.

Übertreibung.⁴⁴ Präziser ist dagegen die Formulierung, die Schematisierung würde *vorweggenommen*. Das heißt, die kulturindustriellen Produkte sind einerseits so massenhaft und andererseits so gleichförmig, dass die in ihnen vergegenständlichten Schemata als Selbstverständlichkeiten erscheinen. Sie beziehen sich in der Musik auf grundsätzliche Parameter: Harmonik, Rhythmik, Form, aber auch die Gestalt der Melodik, des Klangs oder des Verhältnisses der Stimmen zueinander. Hat das Individuum diese einmal kennen gelernt, braucht es keine zusätzliche Anstrengung des Subjekts, also nicht jene Verstärkung des Willens in der Einbildungskraft. Das bedeutet aber auch, dass die Sinnhaftigkeit dieser Schemata nicht hinterfragt wird, also nicht gefragt wird, ob sie noch die Bedeutung haben, die ihnen traditionell zukam oder ob sie als spezifische musikalische Form wirklich sinnlos geworden sind. Würde die Kulturindustrie aber tatsächlich nur Gleichförmigkeit produzieren, würde sie ihren eigentlichen Zweck, nämlich den Verkauf ihrer Produkte, nicht erfüllen. Die Neuheit, die als Verkaufsgrund dient, muss jedoch gegenüber jenen substantiellen Parametern von akzidenteller Natur sein. Horkheimer und Adorno bezeichnen in diesem Verhältnis das gleichförmige Substantielle als Formel und die akzidentelle Neuheit als Effekt.⁴⁵ Damit sind die kulturindustriellen Produkte aber ‚Massenbetrug‘, wie es im Untertitel des Kulturindustrie-Kapitels der *Dialektik der Aufklärung* heißt, auch im bildungstheoretischen Sinne: Zwar befriedigen sie durch den Effekt das Bedürfnis nach Neuheit, das ja auch eine eminente Triebfeder von Bildungsprozessen sein könnte, aber auf eine Weise, die die Gestalt der Bedürfnisse nicht verändert. Erscheinen sie aber als die einzigen Objekte der Kunst, betrügen sie damit die Menschen insofern, weil ausschließlich an ihnen die Einsicht in den bildenden Gehalt der Kunst nicht gewonnen werden kann und sie, insofern sich in ihnen die Gesellschaft affirmativ niederschlägt, die Bedürfnisse konformistisch einrichten. Im Gegenzug lässt sich dadurch aber auch bestimmen, was Gegenstand des Musikunterrichts sein kann: alles, was fähig ist, die etablierten Schemata aufzubrechen. Dieses Kriterium und nicht die Zugehörigkeit zu einer Sparte oder einem Genre qualifiziert ein Musikstück als Bildungsgegenstand.

All dies wäre zwar einerseits in primärer Erfahrung, andererseits aber auch in nachträglicher Reflexion zu Bewusstsein zu bringen. Diese Refle-

44 Vgl. zu den bisweilen irreführenden Übertreibungen der kritischen Theorie den Beitrag von Patrick Pahner in diesem Band.

45 Vgl. Horkheimer, Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 150.

xion kann die Erfahrung von Fremdheit, die sich in Bildungsprozessen notwendig einstellt, abmildern, wenn sie so betrieben wird, dass der bisherige Begriff der Sache die Erfahrung nicht verstellt, sondern erweitert wird. Solche Reflexion geschieht notwendigerweise sprachlich. Anne Niessen hat jedoch 2001 an einigen musikpädagogischen Publikationen eine Scheu gegenüber der Versprachlichung der Erfahrung ausgemacht.⁴⁶ Dabei nutzt diese Isolierung der Erfahrung von der Reflexion einen Aspekt der Musik, nämlich ihre primäre Unbegrifflichkeit, aus, um ihn zu verabsolutieren. Zwar gibt es eine Weise der Reflexion, die sich vor die Erfahrung schieben kann und in der die durch sie erlangten Begriffe so erscheinen, als würden sie die Entfaltung des Werks in der Erfahrung überflüssig machen. Demgegenüber müsste die Reflexion auf sich selbst reflektieren, also dessen bewusst bleiben, dass sie ein von der Erfahrung getrennter Schritt ist. Nur deshalb aber, weil sie falsch betrieben werden kann, auf die Reflexion gänzlich zu verzichten, brächte die Schüler ebenso um den bildenden Gehalt der ästhetischen Fächer wie die Verweigerung der Objekte wirklich neuer Erfahrung.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Ästhetische Theorie*, Gesammelte Schriften, Bd. 7, hg. v. Gretel Adorno/Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 1970.
- Adorno, Theodor W.: *Kritik des Musikanten*, in: ders.: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften, Bd. 14, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1973.
- Adorno, Theodor W.: *Zur Musikpädagogik*, in: ders.: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften, Bd. 14, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1973.
- Adorno, Theodor W.: *Einleitung in die Musiksoziologie*, in: ders.: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften, Bd. 14, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1973.
- Adorno, Theodor W.: *Vers une musique informelle*, in: ders., *Musikalische Schriften I-III (Klangfiguren/Quasi una fantasia/Musikalische Schriften III)*, Gesammelte Schriften, Bd. 16, hg. v. Rolf Tiedemann/Gretel Adorno u. a., Frankfurt am Main 1978.
- Adorno, Theodor W.: *Kleine Häresie*, in: ders., *Musikalische Schriften IV (Moments musicaux/Impromptus)*, Gesammelte Schriften, Bd. 17, Frankfurt am Main 1982.
- Adorno, Theodor W.: *Zum Verständnis Schönbergs*, in: ders., *Musikalische Schriften V*, Gesammelte Schriften, Bd. 18, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1984.

46 Vgl. Anne Niessen, *Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht*, Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 1 (2002), <http://www.zfkm.org/sonder02-niessen.pdf> (letzter Zugriff: 24.2.2023), 5.

- Adorno, Theodor W.: *Anweisungen zum Hören neuer Musik*, in: ders. und Hanns Eisler, *Komposition für den Film*, Adorno, *Der getreue Korrepetitor*, Bd. 15, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1997.
- Adorno, Theodor W.: *Die gewürdigte Musik*, in: ders. und Hanns Eisler, *Komposition für den Film*, Adorno, *Der getreue Korrepetitor*, Gesammelte Schriften, Bd. 15, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1997.
- Dankemeyer, Iris: *Die Erotik des Ohrs. Musikalische Erfahrung und Emanzipation nach Adorno*, Berlin 2020.
- Dessau, Paul: *Musikarbeit in der Schule*, Berlin 1968.
- Dessau, Paul: *Notizen zu Noten*, Leipzig 1974.
- Freud, Sigmund: *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Und Neue Folge*, hg. v. Alexander Mitscherlich/Angela Richards/James Strachey, Frankfurt am Main 1969.
- Fichte, Johann Gottlieb: *Ueber den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie, als Einladungsschrift zu seinen Vorlesungen über diese Wissenschaft*, in: ders., *Werke 1793–1795*, J. G. Fichte-Gesamtausgabe, Werke Bd. 2, hg. v. Reinhard Lauth und Hans Jacob, Stuttgart-Bad Cannstatt 1965.
- Fichte, Johann Gottlieb: *Vorlesungen über die Wissenschaftslehre, gehalten zu Jena im Winter 1798–1799, Nachschrift Krause*, in: ders., *Kollegnachschriften 1794–1799*, Kollegnachschriften Bd. 3, hg. v. Erich Fuchs, Reinhard Lauth u.a., Stuttgart-Bad Cannstatt 2000.
- Gruschka, Andreas: *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*, Wetzlar 2009.
- Helling, Simon: *Dialektische Logik und musikalische Form nach Adorno*, in: Anne Becker, Lea Fink, Christoph Asmuth (Hg.), *Das Fortleben der klassischen deutschen Philosophie in der kritischen Theorie*, Würzburg 2024.
- Heß, Frauke: *...daß das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein... Ernst Kreneks frühe Kritik an der "musikpädagogischen Musik"*, Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 2006, <https://www.zfkm.org/06-hess.pdf> (letzter Zugriff: 6.6.23).
- Heydorn, Heinz-Joachim: *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, in: ders.: *Bildungstheoretische Schriften 1971–1974*, Werke, Bd. 4, Studienausgabe, hg. v. Irmgard Heydorn/Hartmut Kappner u.a., Wetzlar 2004.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung*, in: Max Horkheimer, *„Dialektik der Aufklärung“ und Schriften 1940–1950*, Gesammelte Schriften, Bd. 5, hg. v. Gunzelin Schmid Noerr, Frankfurt am Main 1987.
- Humboldt, Wilhelm von: *Theorie der Bildung des Menschen*, in: ders., *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Werke in fünf Bänden, Bd. 1, hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960.
- Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*, hg. v. Jens Timmermann, Hamburg 1998. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2112-4>
- Klafki, Wolfgang: *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*, in: ders., *Studien zur Bildungstheorie und zur Didaktik*, Weinheim und Basel 1963.
- Krämer, Oliver: *Strukturbilder, Sinnbilder, Weltbilder. Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik*, Augsburg 2011.

- Niessen, Anne: *Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht*, Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 1 (2002), <http://www.zfkm.org/sonder02-niessen.pdf> (letzter Zugriff: 24.2.2023).
- Oberschmidt, Jürgen: *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*, Augsburg 2011.
- Schönberg, Arnold: *Schulung des Ohrs durch Komponieren*, in: ders.: *Stil und Gedanke*, Leipzig 1989.
- Stroh, Wolfgang Martin: *Die kritische ästhetische Erziehung – am Beispiel der Musik*, in.: Armin Bernhard/Armin Kremer/Falk Rieß (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze*, Hohengehren 2003.
- Türcke, Christoph: *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*, Lüneburg 1994.
- Venus, Dankmar: *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal 1969.