

und das kompositorische Handeln der Schüler:innen wirklich beeinflusst, nicht gestellt, geschweige denn beantwortet.

Die hier geschilderten Verwendungsweisen zeigen zudem, dass der Begriff des Künstlerischen nur dann mit den konkreten Arbeiten der Schüler:innen in Verbindung gebracht wird, wenn es sich entweder um pädagogische Settings handelt (im Rahmen von freien oder musikschulisch gebundenen Kompositionsklassen), die von ihrer Struktur her besondere Anforderungen an Intensität und Motivation stellen, oder wenn der Begriff in Adaption der Beuys'schen Maxime »Jeder Mensch ist ein Künstler« in einem generalisierenden Sinne verwendet wird. Man kann daher durchaus die Frage stellen, ob das neue Fach der Kompositionspädagogik wirklich ein Kontinuum darstellt, das – wie Helmut Schmidinger es formuliert – von einer »erste[n] bewusste[n] Begegnung mit der eigenen Kreativität [...] bis hin zur Hochschulausbildung mit dem Anspruch Komponierende für eine Berufslaufbahn als Komponistin bzw. Komponist zu qualifizieren« reicht (Schmidinger, 2020, S. 287), oder ob hier nicht doch deutlich unterschiedliche Formate mit jeweils eigenen Zielsetzungen und Ansprüchen vorliegen, die keineswegs aufeinander aufbauen bzw. ineinander übergehen müssen und insofern nicht unbedingt dem bei Schmidinger mitschwingenden Charakter einer Stufenleiter entsprechen. Allem Anschein nach wird mit dem Begriff der Kompositionspädagogik im Kontext von Schule ein Arbeitsfeld bezeichnet, das sich von außerschulischen Angeboten, die eine stärkere Nähe zum Format des Kompositionunterrichts aufweisen, deutlich unterscheidet.

Inwieweit schulische Kompositionprojekte, die nicht zwangsläufig mit einer längerfristigen, über die Projektzeit hinausgehenden kompositorischen Tätigkeit der Schüler:innen rechnen, dennoch mit einem Begriff des Künstlerischen in Verbindung gebracht werden können, ist eine offene Frage, die allein deshalb schon virulent ist, weil auch in diesen Projekten – wie gesehen – das Selbstverständnis der Anleitenden als Künstler:innen eine wichtige Rolle zu spielen scheint. Es wäre also zu prüfen, ob und inwieweit die Akteur:innen, die speziell in diesem Feld arbeiten, über Konzeptionen des Künstlerischen verfügen, die möglicherweise nicht an Zuschreibungen des ›Professionellen‹ gebunden sind.

1.2 Das Künstlerische als Gegenstand musikpädagogischer Theoriebildung

Können die bislang vorliegenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Begriff des Künstlerischen helfen, dessen Bedeutung für die kompositorische Arbeit von Schüler:innen im Rahmen schulischer Kompositionprojekte genauer zu bestimmen? Die Beantwortung dieser Frage ist alles andere als einfach, da diese Auseinandersetzungen nicht nur an divergierende Gegenstände gebunden sind – instrumentale Reproduktion vor Publikum, schulischer Musikunterricht, Instrumentalunterricht –, sondern in höchst unterschiedliche Epistemologien eingebunden sind, was ihre Vergleichbarkeit erschwert und bisweilen verunmöglicht. Dass hier alles andere als ein konsistenter Diskurs vorliegt, wird bereits an der Tatsache deutlich, dass die im Folgenden untersuchten Beiträge zumeist auf jeweils eigene Referenztexte und Forschungsstände rekurrieren und die Bezugspunkte der jeweils anderen Texte weitgehend ignorieren. Dieser Befund ist schon allein deshalb nicht als pauschale Kritik zu

verstehen, weil einige der im Folgenden vorgestellten Texte aus der Feder eines Mitautors dieser Studie, Wolfgang Lessing, stammen. Sie werden auch hinzugezogen, um die Voreinstellungen des Autorenteams offenzulegen – ein Gebot der Transparenz, das für qualitative empirische Forschungsvorhaben unerlässlich ist.

Der Befund eines im Wesentlichen inkonsistenten Diskurses weist allerdings auf das bereits eingangs festgestellte Fehlen einer die unterschiedlichen Zugänge verbindenden gemeinsamen Problemstellung hin, was sich wiederum auf die dem Begriff des Künstlerischen innewohnende notorische Unschärfe zurückführen lässt, die eine derart fokussierende Problemstellung möglicherweise gar nicht zulässt. Die das Künstlerische umgebende Dunkelheit scheint dazu zu animieren, es mit den Mitteln des je zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Bezugssystems ans Licht zu holen, was – vielleicht nicht notgedrungen, aber doch wohl auch nicht ganz zufällig – eine Nichtbeachtung anderer Zugänge begünstigt. Das hat zur Folge, dass die Frage nach dem Künstlerischen weniger aus dem Phänomen selbst als vielmehr aus den methodologischen und methodischen Spielräumen abgeleitet wird, die mit den jeweils gewählten Forschungszugängen einhergehen. Überspitzt formuliert lässt sich sagen, dass das wissenschaftliche Konstrukt des Künstlerischen bislang weniger durch seinen Gegenstand als vielmehr durch die methodologischen Grenzen bestimmt wird, innerhalb derer sich die jeweiligen Forschungszugänge dem Begriff nähern.

Ungeachtet ihrer sonstigen Inkompatibilität gibt es allerdings einen Aspekt, der die im Folgenden herangezogenen Auseinandersetzungen eint und der in einem deutlichen Gegensatz zu den im vorangegangenen Abschnitt referierten Verwendungsweisen steht, die den Begriff häufig setzen, ohne ihm selbst größere Aufmerksamkeit zu schenken: an Stelle einer Fokussierung auf die Auslöser künstlerischer Prozesse (also beispielsweise auf die Person der Anleitenden) treten alle wissenschaftlichen Zugänge mit dem Anspruch auf, das Phänomen selbst in den Blick zu nehmen. Ob diese Verlagerung des Blickwinkels dem Künstlerischen eine größere Klarheit gibt, oder ob hierdurch nicht vielleicht auch Motive (z.B. Machthierarchien bzw. Zuschreibungshoheiten) ausgeklammert werden, die mit ihm möglicherweise auch verbunden sind, ist eine Frage, die an dieser Stelle nicht beantwortet werden kann, wohl aber als Problemstellung im weiteren Verlauf der Studie zu verfolgen ist.

So unterschiedlich und für sich stehend die einzelnen Zugänge sein mögen, so lassen sich doch – gewissermaßen aus der Vogelperspektive – zwei unterschiedliche inhaltliche Argumentationsrichtungen rekonstruieren. Die Gliederung, an der sich die folgenden Kapitelüberschriften orientieren, ist allerdings nur eine von mehreren anderen, die ebenso denkbar wären. Die Einteilung und Aufeinanderfolge der kommenden Abschnitte begreift sich daher als gewissermaßen experimenteller Versuch, die Inkompatibilität, in der viele Texte zueinander stehen, durch das Herausstreichen gemeinsamer und trennender Momente zu reduzieren. Dass dies nur eine Systematisierungsmöglichkeit neben anderen ist, wird in Abschnitt 1.2.4 erörtert, in dem nicht minder experimentell dann andere Gliederungsmöglichkeiten durchgespielt werden.

1.2.1 Das Künstlerische als skalierbares Konstrukt

1.2.1.1 Das Künstlerische als skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Expertise (Reinhard Kopiez)

Paradigmatisch für diesen Zugang sind die Ausführungen, die **Reinhard Kopiez** unter dem Titel »Dimensionen des Künstlerischen aus musikpsychologischer Perspektive« in der 1. Auflage des »Handbuch Musikpädagogik« dem Künstlerischen widmet (Kopiez, 2018). Suggeriert dieser Titel eine bereichsübergreifende Mastertheorie, so erfolgt mit dem Untertitel (»Ein Modell des Künstlertums für die klassische Musik«) eine deutliche Eingrenzung, die dann nochmals verengt wird, indem es im Textverlauf ausschließlich um musikalische Reproduktion geht. Eher stillschweigend gesellt sich dann noch eine dritte Eingrenzung hinzu: im Fokus steht allein das instrumentale Agieren vor einem Publikum; andere Handlungen am Instrument, die sich möglicherweise auch als künstlerisch bezeichnen ließen, werden nicht berücksichtigt. Diese mehrfache Einklammerung des Phänomens ist allein deshalb schon notwendig, weil die Verfahrensweisen, mit denen das Künstlerische des klassisch-reproduktiven Instrumentalspiels geborgen werden soll, darauf ausgelegt sind, **Ergebnisse** zu qualifizieren: Wenn als Qualität eines künstlerischen Vortrags unter anderem die Kenntnis und Beherrschung eines impliziten »expressiven Regelsystems« genannt wird (ebd., S. 189f.), dann handelt es sich hier um ein Beurteilungskriterium, dem notwendigerweise eine Präsentation vorausgehen muss, anhand derer sich dann untersuchen lässt, in welchem Ausmaß die jeweiligen Spieler:innen über dieses Regelsystem verfügen. Implizit wird damit zugleich auch die Rolle der messenden und evaluierenden Wissenschaftler:innen mit der des hörenden Publikums gleichgesetzt – eine durchaus hinterfragenswerte Koppelung, die freilich nicht reflektiert wird. Von vornherein ausgeschlossen wäre damit etwa, die versunkene Intensität, in der eine fünfjährige Klaviersnovizin den von ihr möglicherweise zufällig angeschlagenen Klängen nachlauscht, diese im Hören wiederholt und modifiziert, als Erscheinungsform des Künstlerischen zu bezeichnen, denn hier ginge es nicht um das Qualifizieren von Resultaten, sondern um die gerade in ihrer Suchbewegung faszinierende und anrührende Teilhabe an einem inneren Prozess. Diese an Qualifizierbarkeit und nachträglicher Bewertung orientierte Herangehensweise gilt auch für die anderen Aspekte, die als Kennzeichen des Künstlerischen genannt werden. Neben der Dimension »Expressive Regeln« arbeitet Kopiez (unter Bezugnahme auf das so genannte »Vier-Dimensionen-Modell musikalischen Künstlertums« [nach Kopiez & Wöllner, 2018 und Lehmann, 2011]), drei weitere Dimensionen heraus: die Dimension »Motorisches Grundrauschen«, die die sensumotorische Präzision beinhaltet (Kopiez, 2018, S. 188f.), die Dimension »Intentional interpretative Entscheidungen«, die das Vorhandensein »zeitlich übergeordneter bewusster Entscheidungen« meint (ebd., S. 190), sowie die Dimension »Persuasive Strategien«, in der es um die Qualität der Interaktion zwischen Spieler:in und Publikum geht (ebd.).

Diese Dimensionen sind so strukturiert, dass sie Unterscheidungen ermöglichen. Die untersuchten Phänomene können messbare Differenzen zwischen unterschiedlichen Spieler:innen zutage treten lassen. Das Künstlerische erscheint so im Wesentlichen als eine beschreibbare Kompetenz, die sich »im Sinne von erlernbaren Fertigkeiten« trainieren lässt (ebd., S. 188).

Stellt dieser Zugang für das Erfassen und Beurteilen wesentlicher Aspekte des Instrumentalspiels unzweifelhaft einen großen Gewinn dar, so lässt sich doch nicht übersehen, dass er von zwei stillschweigenden Prämissen getragen ist, deren Fraglichkeit zu bedenken wäre. Kopiez sowie die von ihm herangezogenen Autor:innen scheinen zum einen davon auszugehen, dass das Künstlerische ein Phänomen ist, das in stärkerer oder schwächerer Ausprägung vorhanden sein kann, das – mit anderen Worten – eine Skalierung in graduell unterscheidbare Niveaustufen gestattet. Zudem supponieren sie, dass das Erleben einer ‚künstlerischen‘ Leistung von einem unterschweligen inneren Bewertungsvorgang getragen ist, wobei die Summe der vorgenommenen Bewertungen dann mehr oder minder exakt mit der generellen Beurteilung, inwieweit sich die in Rede stehende Präsentation als künstlerisch qualifizieren lässt, übereinstimmt. Wie wenig selbstverständlich beide Prämissen sind, wird sich zeigen, wenn wir das von Kopiez entwickelte Konstrukt mit dem Ansatz von Peter Röbke vergleichen. Bereits hier lässt sich aber ersehen, dass der zunächst einmal nicht-wissenschaftliche Begriff des Künstlerischen in diesem Modell eine Form enthält, die zwar perfekt zu den Arbeitsmethoden einer quantitativ arbeitenden Musikpsychologie passt, aber möglicherweise in eben diesem Zuge Aspekte auszuklammern gezwungen ist, die mit dem Begriff in Verbindung zu bringen nicht minder legitim wäre.

Dass sich das von Kopiez vorgestellte Modell nur auf die musikalische Reproduktion bezieht und sich in dieser Form kaum auf das Komponieren anwenden lässt, kann kein Gegenstand von Kritik sein. Allerdings ist zu konstatieren, dass die auch von uns schon festgestellte ‚regionale‘ Verwurzelung des Künstlerischen in diesem Beitrag zwar praktiziert, aber nicht reflektiert wird. Wenn einerseits der Anspruch erhoben wird, **das Künstlerische** (als ein seine Regionalität verleugnender Gesamtbegriff) aus vier analytischen Dimensionen hervorgehen zu lassen, diese Dimensionen sich aber auf andere Bereiche, in denen der Begriff ebenfalls verwendet wird, nicht einmal in modifizierter Form anwenden lassen, dann stellt sich doch die Frage, ob die herausgearbeiteten Dimensionen ihn wirklich abdecken.

Erst recht nicht übertragen lassen sich diese vier Dimensionen auf kompositionspädagogische Projektarbeiten im Rahmen des schulischen Musikunterrichts. Gemäß der inneren Logik des »Vier-Dimensionen-Modells« sind kompositorische Arbeiten, die sich höchstens auf minimale Vorkenntnisse stützen können und zudem noch in einem begrenzten Zeitraum stattfinden, bestenfalls ein Propädeutikum. Auf sie den Begriff des Künstlerischen anwenden zu wollen, widersprüche dem Modell auch deshalb fundamental, als in ihm das Phänomen des Künstlerischen – ganz im Sinne des Expertise-Ansatzes, dem es augenscheinlich verpflichtet ist – an ein nur in langjähriger Arbeit zureichendes Kompetenzniveau gebunden wird, das für den »Erfolg« (Kopiez, 2018, S. 188) von Musiker:innen ausschlaggebend ist und über das, mit anderen Worten, Noviz:innen prinzipiell noch nicht verfügen können.

1.2.1.2 Das Künstlerische als skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Bildungsprozessen (Michael Dartsch)

Trotz aller Unterschiede im Forschungszugang stimmt die Konzeption des Künstlerischen, die **Michael Dartsch** in seiner »Didaktik künstlerischen Musizierens« (Dartsch, 2019) entfaltet, mit dem Ansatz von Kopiez in einem entscheidenden Punkt überein: auch Dartsch konzeptualisiert das Künstlerische als ein skalierbares Phänomen, das in stärkerer oder schwächerer Ausprägung vorhanden sein kann. Den Hintergrund

dieses Ansatzes bildet freilich kein wie immer geartetes Expertise-Modell als vielmehr eine didaktische Konzeption, deren Pointe in der Verklammerung des Künstlerischen mit dem Bildungsbegriff besteht.

Das sei kurz ausgeführt: Dartsch lässt sich von der Vorstellung leiten, »dass die Kriterien für gelungene Bildungsprozesse gleichzeitig als Kriterien für den Grad der Erreichung von Prozesszielen künstlerischen Musizierens greifen« (ebd., S. 109). Als Referenzautoren, die diese Verklammerung gewährleisten, werden auf der einen Seite John Dewey, auf der anderen Seite Wolfgang Klafki genannt. Während Dewey in seinem Buch »Art as Experience« den Ort des Künstlerischen an der »Berührungsfläche zwischen Subjekt und Objekt in Wahrnehmung, Gestaltung und Beziehung« positioniert (ebd., S. 46), geht Klafkis Konzept der kategorialen Bildung von einem sich wechselseitig erhellenden Zusammenspiel zwischen einem Gegenstand und dem sich damit auseinandersetzenen Subjekt aus (ebd., S. 106). Als Leitbegriff dieses Wechselspiels fungiert bei Dartsch der Begriff der »Stimmigkeit«, der den Rang einer Zentralkategorie einnimmt, welcher für nahezu alle Bereiche des Psychischen und Sozialen – und dann eben auch für den Bereich der Ästhetik – Geltung zugesprochen wird (ebd., S. 107). Diesem Ansatz liegt der Gedanke zugrunde, dass Schüler:innen im Laufe ihres instrumentalen Bildungsprozesses einerseits immer wieder die Erfahrung einer inneren Übereinstimmung zwischen den Anforderungen des Instruments bzw. der jeweiligen Musik und ihrem eigenen Leistungs- und Ausdrucksvermögen machen, andererseits aber zugleich auch Momente registrieren, an denen beide Pole noch nicht zusammenpassen. Die Möglichkeit einer stetigen Weiterentwicklung wird nun gewährleistet durch eine Orientierung an Werten, die von Lehrer:in und Schüler:in gemeinsam zu teilen sind und die von Dartsch als ein »Tugendkatalog« begriffen werden. Dieser Katalog umfasst Kriterien wie etwa »Bereitschaft zum Einlassen auf die Musik«, »Offenheit für Kritik und Selbstkritik« oder das Streben nach Verfeinerung (»Feilen«). Mit diesem Katalog schafft Dartsch eine Verbindung zu den zuvor von ihm entwickelten »Pädagogischen Tugenden« (ebd., S. 37f.), die wiederum mit der das ganze Buch tragenden Verschränkung zwischen dem Künstlerischen und dem Bildungsbegriff übereinstimmt: »Während die Veränderung des Menschen bei Klafki mit der Erschließung eines Inhalts in eins geht, fällt sie im Künstlerischen mit der Veränderung des bearbeiteten Materials zusammen.« (Ebd., S. 109)

Im Unterschied zu Kopiez wird in diesem Ansatz das Künstlerische nicht als Kompetenz, sondern als eine zeitliche Bewegung gefasst, die sich als unablässige Suche nach größtmöglicher Stimmigkeit beschreiben lässt. Insofern lässt Dartschs Ansatz durchaus die Möglichkeit zu, bereits die Anfangsgründe instrumentalen Musizierens – und hier ließen sich als Transfer durchaus auch die Anfangsgründe des Komponierens anfügen – als etwas genuin Künstlerisches zu verstehen, sofern nämlich bereits diese Anfänge unter der Maßgabe des genannten künstlerischen Tugendkatalogs stehen. Zudem kann man ihn – wiederum in Einklang mit Dewey – auch auf die Ebene des »nur« Handwerklichen beziehen und damit eine Dimension in das Künstlerische integrieren, die für das Instrumentalspiel fraglos von großer Wichtigkeit ist. Und schließlich lässt er sich keineswegs nur auf zeitlich nachgeordnete Beurteilungen von Präsentationen beziehen, sondern kann auch die Prozesse des Übens und Explorierens leiten. Mit all diesen Eigenschaften ist eine Übertragung auf kompositionspädagogische Zusammenhänge zumindest denkbar.

Ungeachtet dieses im Gegensatz zum Ansatz von Kopiez deutlich größeren Gel-tungsbereichs teilt Dartschs Konzeption mit diesem aber, wie schon gesagt, die Vor-stellung einer grundsätzlichen Skalierbarkeit des Phänomens. Wenn eine Tugend wie das Streben nach Verfeinerung (»Feilen«) als Kriterium des Künstlerischen gilt, dann ist damit zugleich gesetzt, dass es unterschiedliche Niveaustufen des Künstlerischen geben muss, entweder in dem Sinne, dass eine spätere Leistung als stimmiger (künstlerischer) als eine vorhergehende wahrgenommen wird, oder aber in der Form, dass die Tugend des »Feilens« in schwächerer oder stärkerer Form ausgeprägt ist. Beide Möglichkeiten begreifen das Künstlerische als ein Phänomen, das innerhalb eines Kontinuums in Erscheinung tritt, welches zwischen den Polen »geringe Ausprägung« und »hohe Ausprägung« aufgespannt ist.

1.2.2 Das Künstlerische als nicht-skalierbares Konstrukt

1.2.2.1 Das Künstlerische als nicht-skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Unverfügbarkeit (Peter Röbke, Wolfgang Lessing)

Im größtmöglichen Gegensatz dazu stehen die Ausführungen von **Peter Röbke**, die in der 1. Auflage des »Handbuch Musikpädagogik« unter der Überschrift »Dimensionen des Künstlerischen aus instrumentalpädagogischer Perspektive« gefasst werden (Röbke, 2018). Dieser Titel ist allerdings nicht ganz stimmig, weil natürlich auch Michael Dartschs Ansatz unter diese Perspektive fällt und selbst die musikpsychologischen Ausführungen von Kopiez davon ausgehen, dass sich das »Vier-Dimensionen-Modell« »für die Formulierung von Lernzielen in [der] Instrumentalpädagogik« fruchtbar machen lässt [Kopiez, 2018, S. 188]). Was Röbke in diesem Beitrag entfaltet, ist weniger ein Überblick über instrumentalpädagogische Annäherungen an das Künstlerische (einen solchen leistet er eher in Röbke, 2016a, allerdings ohne das Phänomen des Künstlerischen dort explizit zu benennen), als vielmehr die Summe seiner eigenen jahrelangen Überlegungen, die er in zahlreichen Publikationen dargelegt hat (vgl. Röbke, 2024, i. Dr.; Röbke, 2016a, 2016b; Röbke, 2000; Figidor & Röbke, 2008). Obgleich der Handbuch-Beitrag eine Reihe von Merkmalen des Künstlerischen entfaltet, die man durchaus als kompatibel zu den Kriterien von Kopiez und Dartsch empfinden mag, so werden diese Faktoren doch durch eine Dimension gerahmt, die mit den Ansätzen der zuvor ge-nannten Autoren schlechterdings unvereinbar ist: Das Künstlerische ist für Röbke ein Phänomen, das im Wesentlichen **unverfügbar** ist – es ist ein Ereignis. Ereignisse aber lassen sich weder einüben noch skalieren. Sie widerfahren einem, sind da – oder eben nicht. Unter Rückgriff auf den Ereignisbegriff des Philosophen Dieter Mersch geht Röbke davon aus, dass das Musizieren – bei ihm ein Begriff von »normative[m] und qualifizierende[m] Charakter« (Röbke, 2018, S. 193), der keinesfalls jedes Agieren am Instrument beinhaltet, sondern mit der Dimension des Künstlerischen zusammen-fällt – keine bloße soziale Praxis ist, sondern ein »Akt«. Bei Mersch heißt es dazu: »Ein Akt geschieht; ihm eignet eine Plötzlichkeit, die das ›Nichts‹ seines Zuvor unterbricht und in die Welt einen anderen Aspekt, eine Katastrophe im Wortsinne der ›Wendung‹ einträgt« (Mersch, 2010, S. 213, zit.n. Röbke, 2018, S. 196). »Darum«, so Mersch, »ist jede Stimme in ihrer Plötzlichkeit stets schockhaft *und* von einer seltsamen Magie beseelt, gleichzeitig im Wortsinne ent-setztlich und von seltsamer Anziehungskraft – ent-setztlich, weil sie augenblicklich ›entrückt‹ oder ver-setzt, d.h. uns an einen ande-ren Ort platziert« (Mersch, 2010, S. 270, zit.n. Röbke ebd.).

Mit dem zunächst befremdenden Bindestrich in den Worten »ent-setzlich« und »ver-setzt« nimmt Mersch, was Röbke in der Kurzdarstellung eines Handbuchstextes notgedrungen nicht behandelt, eine Schreibweise auf, die Martin Heidegger in seinen »Beiträgen zur Philosophie« verwendet hatte (Heidegger, 1989, S. 471). Heidegger geht dort auf den Begriff des Ereignisses ein: Im Gegensatz zur gesamten Tradition der abendländischen Metaphysik, in der Seiendes als »Etwas« gefasst wird und daher ein Etwas, das nicht Etwas ist, eine schiere Denkmöglichkeit darstellt, versucht Heidegger konsequent vom Nichts aus zu denken. Dieses Nichts ist nun kein leerer Abstand zwischen Seiendem mehr (als solcher wäre es schon wieder »Etwas«), denn es entzieht sich jeglicher Begriffsbildung. Vom Nichts aus betrachtet, ist nun alles, was ist, etwas grundsätzlich anderes als ein bloßes Etwas. Es ist ein Einbruch in das Nichts, ein Geschehen. Heidegger nennt es »Ereignis«. Mersch erläutert dies in seinem Text »Stille als Ereignis« folgendermaßen: »Wieder und wieder kommt er [Heidegger] auf dieselbe Formel zurück, variiert sie, nicht nur, um aus ihr die spezifische Kraft einer Irritation abzuleiten, wie sie der künstlerischen Praxis zueigen ist, sondern vor allem, um Sein überhaupt als Ereignis zu denken – wobei die späteren ›Beiträge zur Philosophie‹ den Ausdruck ›Ereignis‹ in eine Serie verwandter Ausdrücke stellen, um zu präzisieren: ›Ereignis als Er-eignung, Ent-scheidung, Ent-gegnung, Ent-setzung [...].‹ Man muss dies wörtlich lesen, und zwar sowohl in Ansehung der trennenden Bindestriche, die die Worte zerteilen und entfremden, als auch im Sinne einer Gegensetzung und eines Entzugs, der ihnen wesentlich eignet und durch alle Register von Variationen hindurchläuft: ›Er-eignung‹ als das Eigene, das je Zugehörende, ›Entscheidung‹ als das Geschiedene, Differentiale, ›Ent-gegnung‹ als das Begegnete, als Alterität, ›Ent-setzung‹ als Transposition, als Verschiebung.« (Mersch, 2008, S. 57)

Während Mersch diesen Ereignischarakter des Etwas – was nicht weiter überraschen dürfte – in diesem Text vor allem als Deutungsrahmen für die Musik von John Cage verwendet, versucht ihn Röbke für jegliches Musizieren in Anspruch zu nehmen (das, wie gesagt, bei ihm als qualitativ wertender Begriff mit der Dimension des Künstlerischen zusammenfällt). Ein derart »ver-setzendes« Musizieren ist »in gelingenden und erfüllten Momenten greifbar und spürbar. Diese stimmigen Augenblicke, dieses schlagartige Übereinstimmen von Absicht und Gestaltung im Hier und Jetzt, dieses sich Im-Nu-Ereignen-Können macht das Musizieren zu einem Feinziel, das so nah ist, dass es von Beginn an und jederzeit erreichbar ist« (Röbke, 2018, S. 196). Indem Röbke das Künstlerische als Ereignis begreift, wirbt er zugleich für ein didaktisches Denken, das die Momente des Unverfügablen nicht als Störquelle, sondern im Gegen teil als essentiellen Bestandteil jeglichen Musikunterrichts begreift (vgl. hierzu auch Hirsch, 2016; Khittl, 2016).

Dieses Moment des Unverfügablen, des Sich-plötzlich-Einstellenden deckt sich, auch wenn Röbke darauf nicht eingeht, in frappierender Weise mit der Pathos-Theorie des Philosophen Bernhard Waldenfels (Waldenfels, 2002 und 2010, vgl. auch Lessing, 2018; Rüdiger, 2018, S. 136f.). Dessen Ausführungen zu Alterität und Leiblichkeit gründen in der Beobachtung, dass das, was den Menschen ›trifft‹, notgedrungen den Charakter einer Widerfahrnis trägt: Es kommt immer unerwartet, insofern zu früh. Die mentalen Verarbeitungen dieses Anderen sind nachträgliche Akte, die sich an diesem ›zu früh‹ arbeiten und insofern immer ›zu spät‹ erfolgen. Der eigentliche Moment des Getroffenseins entzieht sich somit mentalen Verarbeitungsprozessen: Zwischen dem ›zu früh‹ und dem ›zu spät‹ klafft eine Lücke, die sich nicht schließen lässt.

Natürlich muss es sich bei dem, was sich in diesem schockhaft einbrechenden Moment des Musizieraktes zuträgt, immer auch um musikalische Gestaltungen handeln, die sich unabhängig von der Plötzlichkeit ihres Einbrechens beschreiben lassen. In der Terminologie Röbkess: »Musizierakte« sind immer auch »Musizierhandlungen«. Deren zentrales Kriterium besteht für ihn – und hier bezieht er sich auf den Begriff der »Bewegungsenergie«, den der Musiktheoretiker Ernst Kurth 1917 in seinen »Grundlagen des linearen Kontrapunkts« eingeführt hatte – in der Fähigkeit, »der Energie gewahr zu sein, die ›zwischen den Tönen oder über sie hinweg‹« (Kurth, 1917/1996, S. 2) wirkt. Wer somit »nur zwei isolierte Töne spielen würde, hätte damit kein ›Intervall‹ performativ hervorgebracht und gestaltet [...]. Und wer nur Schläge realisieren würde, hätte womöglich in mathematisch korrekter Weise Tempo und Rhythmus markiert, nicht aber den metrischen *Puls* gestaltet, würde doch dieser wiederum ein Gespür für die hörbaren Ereignisse und die spürbaren Räume dazwischen erfordern« (Röbke, 2018, S. 195, Hervorhebung im Original).

Die instrumentalpädagogische Pointe von Röbkess Ansatz besteht nun in der Aussage, dass sowohl Musizierhandlungen als auch Musizierakte nicht an das Kompetenzniveau von Expert:innen gebunden sein müssen, sondern sich jederzeit, also auch zu Beginn einer Instrumentallaufbahn ereignen können. Quasi zur Veranschaulichung gibt Röbke an anderer Stelle – in seinem gemeinsam mit dem Psychoanalytiker Hellmuth Figdor verfassten Buch »Das Musizieren und die Gefühle« (2008) – ein konkretes Beispiel, an dem ein derart künstlerisches Ineinandergreifen von Musizierakt und Musizierhandlung erfahrbar wird:

»Prima la Musica (die österreichische Version von Jugend musiziert) 2005, im Festsaal des Schlosses Zeillern. Soeben haben die vier siebenjährigen Mädchen, die ihrem Ensemble den anspielungsreichen Namen Osterhazy-Streichquartett gegeben haben, ihr zweites Stück beendet, eine einfache Komposition für Anfänger der britischen Violinpädagogin Sheila Nelson [...], da erhebt sich plötzlich starker Applaus – gegen alle Konventionen bei solchen Veranstaltungen, die allenfalls am Ende des gesamten Durchgangs ein wenig Beifall vorsehen: Gleich ob Jurymitglieder, interessierte Musikschulkollegen oder Mütter bzw. Väter, die mit ihren Kindern mitfeierten, jeder, der in diesem Moment im Saal war, hatte das Bedürfnis, Beifall klatschend die fantastische Spannung aufzulösen, die die vier jungen Streicherinnen aufgebaut hatten [...]. Es war etwas geschehen in diesen wenigen Minuten. Hannah, Caroline, Julia und Paula hatten ein schlichtes Stück so intensiv miteinander musiziert, dass dessen simple Machart transzendiert wurde: Die Einsicht, dass das Wesentliche an Musik das Unhörbare ist, die Energie hinter den real erklingenden Tönen, ein Kraftgeschehen [...] wurde zur packenden Erfahrung. Wir waren buchstäblich an unseren Wurzeln ›gepackt‹, hatten doch die vier Mädchen an die Fundamente von Musik gerührt. Alle vier standen noch am Anfang ihrer streicherischen Entwicklung, kaum eine spielte länger als zwei Jahre, und dennoch hatten schon die einzelnen Töne ein Leben gehabt, Ein- und Ausschwingen, Aufblühen und Vergehen. Und Hannah an der ersten Geige spielte am Anfang nicht nur die Töne d1 und a1, sondern das Intervall der Quinte. Wie schon der Begriff ›Intervall‹ sagt: Das Entscheidende ist der Zwischenraum zwischen den begrenzenden ›Wällen‹, es kommt auf die Gestaltung des Weges von einem zum anderen Ton an, nicht nur auf die präzise Bewegung der Begrenzungstöne.« (Figdor & Röbke, 2008, S. 15f., Hervorhebungen im Original)

Zweifellos ließe sich das Kriterium der zwischen zwei Tönen waltenden Energie auch in das »Vier-Dimensionen-Modell« von Kopiez integrieren, wird dort doch zur Begründung der Dimension »Expressive Regeln« eine Aussage Hugo Riemanns zur Beschaffenheit eines »ausdrucksvollen Spiels« herangezogen, die da lautet: »Das allgemein giltige [sic!] Gesetz für die dynamische Schattierung des Melodischen ist die Steigerung der Tonstärke bei steigender, Verminderung der Tonstärke bei fallender Melodie« (Riemann, 1883, S. 6, zit.n. Kopiez, 2018, S. 189). Was sich hingegen in keiner Weise in das Modell integrieren lässt, ist der Aktcharakter der von Röbke anschaulich geschilderten Situation. Das kollektive Gepackt-Sein und der unvermittelt und gegen die üblichen Gepflogenheiten einsetzende Applaus lassen sich nicht allein dadurch erklären, dass bei der Präsentation expressive Regeln messbar ›korrekt‹ beherrscht wurden oder die Musikerinnen über geeignete »persuasive Strategien« verfügen; ihre Ereignishaftigkeit, die, wie gesagt, für Röbke wesentlich durch die Momente des Unverfügablen und Plötzlichen gekennzeichnet sind, lässt sich mit dem Vokabular des Expertise-Ansatzes, dem das Modell von Kopiez verpflichtet ist, nicht erklären. Und sie widersetzt sich auch der Integration in den von Michael Dartsch entwickelten Tugend-Katalog: Zwar lassen sich Musizierhandlungen durch unablässiges »Feilen« kontinuierlich verbessern, Musizierakte jedoch nicht; Ereignisse kann man vielleicht vorbereiten, aber sicher nicht planvoll einüben.

Es kann freilich nicht geleugnet werden, dass sich die von Röbke verfochtene Akthaftigkeit des Künstlerischen über die Einzelperspektive hinausgehend empirisch kaum dingfest machen lässt. Allein schon die Tatsache, dass er in seiner Schilderung der Präsentation des Osterhazy-Quartetts ein kollektives »Wir« verwendet (»[w]ir waren buchstäblich an unseren Wurzeln gepackt«), ist eine durchaus problematische Verallgemeinerung eines Eindrückes, der sich doch prinzipiell nur als individueller einstellen kann. Wenn er für das Kollektiv der Hörer:innen in Anspruch genommen wird, so beruht diese Übertragung auf einer subjektiven Interpretation, die vielleicht Auskunft über die Intensität von Röbkess persönlichem Hörerlebnis geben, aber sicher keine intersubjektive Geltung beanspruchen kann. Auf der anderen Seite lässt sich aber fragen, ob das von Röbke geschilderte Erlebnis an Wert verlöre, wenn sich nachweisen ließe, dass es nicht von allen Anwesenden, am Ende vielleicht gar nur von ihm selbst, geteilt wurde. Möglicherweise lassen sich derartige Übertragungen einer subjektiven Erlebnissphäre auf andere Personen ja durchaus auch als Merkmale des Künstlerischen begreifen. Ein künstlerischer Akt läge vor, wenn er im Einzelnen den Eindruck einer kollektiven Übertragbarkeit erwecken würde (eine Sichtweise, die sich im Übrigen recht gut mit Immanuel Kants Vorstellung vom Schönen, das anderen ›angesonnen‹ werden kann [Kant, 1983, § 8, B26/A26], vertragen würde). Allerdings stellt sich dann die Frage, welche Rolle der Anspruch, der mit derartigen Übertragungen verbunden wäre, in anschließenden Interaktionen spielen würde. Was folgt aus ihm, welche weiteren diskursiven oder auch musikalisch-praktischen Konsequenzen gehen von ihm aus? Fragen, die sich natürlich vor allem in pädagogischen Situationen stellen.

Wie im Falle von Dartsch lassen sich auch Röbkess Ausführungen, selbst wenn sie sich ausschließlich auf reproduktives Musizieren konzentrieren, für kompositionspädagogische Kontexte fruchtbar machen – allerdings nur, wenn es dort in prominenter Weise nicht nur um das Komponieren, sondern vor allem auch um das Aufführen der jeweils komponierten Musik geht.

Während Röbkes Ausführungen, hierin dem Ansatz von Kopiez durchaus verwandt, ausschließlich um den Akt der Darbietung kreisen, fokussiert **Wolfgang Lessing** vor allem die sozialen Situationen, in denen sich Künstlerisches ereignet. Dies hat eine sehr spezifische Eingrenzung zur Folge: Im Zentrum seiner Überlegungen steht die Situation des Instrumentalunterrichts. Lessing fragt in mehreren Texten nach der Berechtigung, das Geschehen in einem solchen Unterricht mit dem Epitheton »künstlerisch« zu versehen (Lessing, 2008; 2016; 2017, 2024, i. Dr.). Bereits in einem früheren Text (Lessing, 2008) hatte er, unter Rückgriff auf die Rahmenanalyse Erving Goffmans, zu zeigen versucht, dass die Deutungen der Geschehnisse im Unterricht im Wesentlichen durch die Rahmungen definiert werden, die die handelnden Personen an die jeweilige Situation herantragen. In dem Beitrag »Paradoxie als Regel. (Musik-)pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht« (Lessing, 2016) wird dieser Gedanke wieder aufgegriffen, nun aber von der Ebene subjektiver Einzelperspektiven gelöst. Ausgehend von der in der Erziehungswissenschaft formulierten Einsicht, dass pädagogisches Handeln notgedrungen von nicht auszuhebelnden Antinomien durchzogen ist (vgl. Helsper, 2001, S. 39–67), stellt Lessing die Frage, in welchem Verhältnis der Akt des Musizierens zu diesen Antinomien steht, wobei er sich hierbei auf folgende vier pädagogische Antinomien konzentriert (vgl. Lessing, 2016, S. 77–79):

- »Begründungsantinomie« (Widerspruch zwischen erhöhtem Entscheidungsdruck und gesteigerter Begründungspflichtigkeit in pädagogischen Situationen),
- »Subsumtionsantinomie« (Widerspruch zwischen »Schema F« und konkretem »Fallverständen«),
- »Symmetrieantinomie« (Widerspruch zwischen asymmetrischer Lehrendenrolle und der für Lernprozesse notwendigen Symmetrie [Lehrende als Lernbegleiter:innen])
- »Organisationsantinomie« (Widerspruch zwischen definierter Unterrichtszeit und individuell benötigter Zeit).

Wie Röbke versteht auch Lessing unter Musizieren eine besondere Qualität des instrumentalen Handelns, die er als »künstlerisch« bezeichnet. Und auch er geht davon aus, dass es das Ziel eines jeglichen Instrumental- und Gesangsunterrichts sein müsse, eben diese Qualität im Unterricht zu etablieren. Anhand eines gemeinsamen Improvisationsspiels aus dem instrumentalen Gruppenunterricht mit drei Anfänger:innen am Cello versucht er nun zu zeigen, dass in einer Musiziersituation, die einem derart verstandenen Begriff des Künstlerischen gerecht wird, die genannten Antinomien vorübergehend außer Kraft gesetzt sind. Er erläutert das u.a. an der Symmetrieantinomie: »Von dem Moment an, in dem wir die vorgegebene Regel [es handelt sich um eine gemeinsame, also für Schüler:innen und Lehrperson gleichermaßen geltende, Improvisationsaufgabe] akzeptiert haben, sind wir als Spieler gleichberechtigt. Im Augenblick echten Musizierens ist es nicht mehr interessant, dass ich der Lehrer bin und die drei Kinder meine Schüler. Die Antinomie von Symmetrie und Asymmetrie ist aufgehoben« (Lessing, 2016, S. 84). Und das gilt dann auch für die weiteren Antinomien.

Das Moment des Unverfügbareren, das ›echte‹ Musiziersituationen kennzeichnet, wird in diesem Zusammenhang nicht eigens betont, ergibt sich aber aus dem Gedankengang. Musiziersituationen müssen als Ereignisse und nicht als planvoll herstellbare Resultate gedacht werden, denn sonst wäre die Vorstellung, in ihnen wäre die

Sphäre pädagogischer Antinomien außer Kraft gesetzt, hinfällig: Ließen sie sich plänen und direkt herbeiführen, wären sie Teil jener Sphäre.

Wenn es aber zutrifft, dass das künstlerische Musizieren einen Raum darstellt, in dem die pädagogischen Antinomien vorübergehend keine Geltung mehr besitzen, dann müsste man davon ausgehen, dass hierdurch eine ganz spezielle musikpädagogische Antinomie entsteht, nämlich diejenige zwischen dem Raum des Unterrichts und dem des künstlerischen Musizierens. Und es müsste im Anschluss daran gefragt werden, in welchem Verhältnis diese beiden Flanken der Antinomie zueinanderstehen.

Zuvor ist jedoch noch darauf hinzuweisen, dass mit der Postulierung einer eigenständigen Dimension des künstlerischen Musizierens das Problem wiederkehrt, das oben auch in Bezug auf die Ausführungen Röbkes erörtert wird. Lessing fragt: »Kann es nicht sein, dass innerhalb unserer Gruppe nur ich diese vorübergehende Ausblendung der Antinomien empfinde? Woher weiß ich, dass es Veronika genauso geht? [...] Vielleicht taucht sie viel weniger in unser gemeinsames Spiel ein als ich?« (Ebd., S. 85)

Als Antwort wiederholt Lessing zunächst ein Argument, das er bereits in seinem Text von 2008 entwickelt hatte. Möglicherweise, so seine Argumentation, ist ja genau diese Unsicherheit ein Wesensmerkmal künstlerischer Erfahrung. 2008 hatte er in Hinblick auf die Interaktion von Spieler:in und Hörer:in formuliert:

»Ob [ein] gegenseitiges Einschwingen [im Sinne eines vom Psychoanalytiker Daniel Stern als ›affective attunement‹ bezeichneten nonverbalen Interagierens] allerdings [...] zustande kommt, ob meine Zuwendung [als Spieler:in] zu einem imaginären Hörer als Partner einer gemeinsamen Kommunikation von den real anwesenden Hörern (oder zumindest einem Teil von ihnen) aufgegriffen wird, entzieht sich der Verfügungsgewalt des Spielers. Der Preis, den das ästhetische Als-Ob zu zahlen hat, besteht darin, dass es hier keine lebensweltliche Verständigungsgewissheit gibt, worin umgekehrt aber vielleicht gerade sein Reiz, seine Herausforderung oder [...] sein Genusspotenzial liegt.« (Lessing, 2008, S. 80)

Im Beitrag von 2016 geht er nun noch einen Schritt weiter, indem er gerade diese Unsicherheit als Impuls begreift, sich über das gemeinsame Erleben zu verständigen. Dieser Impuls führt nun geradewegs aus der künstlerischen Musiziersituation in die Sphäre des Unterrichts zurück. »Können wir«, so fragt Lessing, »wenn die Musiziersituation selbst nicht auskunftsfähig ist, dann aber überhaupt entscheiden, ob es zu einem gemeinsamen Musizieren kam? Diese Frage lässt sich [...] nur beantworten, wenn wir beobachten, wie die Teilnehmer mit dem gemeinsamen Spiel in dem Moment umgehen, in dem sie sich nicht mehr in dessen Bannkreis befinden. Ob ein gemeinsames Musizieren vorliegt, lässt sich [...] nur aus der Analyse der angrenzenden Situationen in Erfahrung bringen.« (Lessing, 2016, S. 85)

Die weitere Argumentation zielt nun darauf ab, das Verhältnis zwischen den Sphären des künstlerischen Musizierens und des Unterrichts als Dimensionen auszuweisen, die permanent gegenseitig aufeinander verweisen. Lessing übernimmt hier Erika Fischer-Lichtes Begriff der »Schwelle«, die sich von der Grenze dahingehend unterscheidet, dass sie ein Überschreiten nicht zu verhindern versucht, sondern geradewegs dazu einlädt (Fischer-Lichte, 2004, S. 358). »Wenn ich als Lehrer«, so Lessing, »den Kindern die Regeln unseres [Improvisations-]Spiels mitteile, dann bin ich mit einem Fuß in der Welt der pädagogischen Antinomien. Ich muss zwischen den didak-

tischen Gründen, die mich zu diesem Spiel bewegen, und der momentanen Situation, in der vielleicht nicht alle Kinder bereit oder gewillt sind, sich auf die Aufgabe einzulassen, eine Position beziehen (Begründungsantinomie), ich muss von der Asymmetrie unserer Beziehungen Gebrauch machen [...] (Symmetrieantinomie) etc.« (Lessing, 2016, S. 86). Gleichzeitig aber wird die Vermittlung der gemeinsamen Spielidee schon eine bestimmte energetische Aufladung (Tonfall, Spannung) enthalten, durch die sie mehr als eine bloße Anleitung ist: Sie ist »mehr als eine bloße Vorbereitung. Ihr Ort ist die Schwelle zwischen Unterrichts- und Musiziersituation« (ebd.). Umgekehrt können Musiziersituationen aber auch auf die Situation jenseits der Schwelle zurückwirken: »Der Musiziersituation scheint [...] die Notwendigkeit eingewoben zu sein, sich über sie zu verständigen, um sie dadurch immer weiter zu verbessern. An der Art der Verständigung lässt sich erkennen, wie die Teilnehmer die Musiziersituation empfunden haben.« (Ebd.) Die Kommentare »kreuz[en] die Schwelle zurück in die Unterrichtssituation und weis[en] aber zugleich wieder in das Musizieren hinein. Ein Tanz auf der Schwelle« (ebd.).

Mit dieser Integration des Musizierens in einen Unterricht, den Lessing nun als einen »im präzisen Sinne« künstlerischen ausweist (ebd., S. 87), ist er gar nicht allzu weit von Dartschs Tugend der Verfeinerung (»Feilen«) entfernt. Und zugleich äußert sich hier eine (leichte) Distanz zu Röbke, der – wie gleich im Anschluss im Zusammenhang mit den Überlegungen von Adrian Niegot noch genauer zu sehen sein wird – das »Ereignis« des Künstlerischen strikt von den daran möglicherweise anschließenden Reflexionen abkoppelt. Dennoch wird Lessings Position hier eher bei Röbke als bei Dartsch verortet, da der Gedanke der Unverfügbarkeit und Plötzlichkeit, mit anderen Worten: des Ereignisses, auch für seine Überlegungen essentiell sind. Ohne ihn wäre ein Begriff der Schwelle, die zwar verbindet, aber doch eben auch trennt, sinnlos. Dennoch ist noch einmal zu wiederholen, dass die hier durch die Kapitelstruktur vorgeschlagene Gruppierung der Texte nicht die einzige denkbare ist. Wir werden, wie schon angekündigt, in Abschnitt 1.2.4 auch andere Kombinationen erproben.

1.2.2.2 Das Künstlerische als nicht-skalierbares Konstrukt unter dem Gesichtspunkt von Geltungssensibilität (Adrian Niegot)

Eine weitere regionale Verwendung des Begriffs »künstlerisch« zeigt sich in **Adrian Niegots** Text »»Anders« und ›anverwandelt? Geltungsreflexive Überlegungen zum Zusammenhang von Kunst und Pädagogik in der Musikpädagogik« (Niegot, 2017). Ausgehend von Peter W. Schatts Diktum, nach dem schulische Musiklehrende »keine Künstler, aber künstlerisch gebildete Menschen sein [müssen], die den Gehalt ästhetisch gebildeten Lebens reflektieren können« (Schatt, 2014, S. 46, zit.n. Niegot, S. 144), wird das Künstlerische hier von der Verpflichtung, als aktives Produzieren oder Reproduzieren in Erscheinung treten zu müssen, abgekoppelt und als eine grundsätzliche musikpädagogische Haltung modelliert. Obgleich diese Überlegungen ausschließlich um die Rolle der schulischen Musiklehrkraft kreisen, so lassen sich die von Niegot entfalteten Gedankengänge doch ebenso auch auf Umgangsweisen mit Musik übertragen, die den Schüler:innen angesonnen werden können.

Niegots Ausführungen sind in unserem Zusammenhang besonders aufschlussreich, weil sie sich explizit kritisch zu Peter Röbkes (und damit auch Wolfgang Lessings) Vorstellung vom Künstlerischen als dem ›Einbruch‹ eines ›Anderen‹ verhalten.

Hier handelt es sich also um einen der wenigen Texte, in denen der Begriff des Künstlerischen unter Bezugnahme auf gegnerische Positionen diskursiv verhandelt wird.

Niegot geht von der kulturanthropologischen Einsicht des Philosophen Hans Jonas aus, wonach im Vermögen des Menschen zur »Überbietung des Unmittelbaren« **innerhalb** der ›Koordinaten des Verstehens‹ (ebd., S. 145, Hervorhebung im Original) der entscheidende Unterschied zwischen Mensch und Tier besteht. Die Symbolsysteme (Sprache, Gesten etc.), über die nach Jonas nur der Mensch verfügt, transformieren das jeweils Gegebene, begeben sich also in eine Distanz zu ihm, und ermöglichen aber gerade dadurch erst sein Verstehen. Dieser Zusammenhang wird, so Niegot, durch Röbkes Hinwendung zum »Ereignis« als dem schlechthin »Anderen« (also einem nicht Versteh-, sondern nur noch Erfahrbaren) nun aber ausgehebelt. Röbkes Ausführungen fallen daher in seinen Augen hinter die Einsicht von Jonas zurück. Denn Röbke plädiert ja geradezu dafür – und hier zitiert Niegot ihn direkt – »offen für den Einbruch von etwas ganz Anderem zu sein, [...] das pure musikalische Ereignis [...] zuzulassen und in diesen Momenten von der aktiven Verstehensbemühung abzulassen und sich in eine Position ›diesseits der Hermeneutik‹ (Hans Ulrich Gumbrecht) hineinfallen zu lassen« (Röbke, 2014, S. 48, zit.n. Niegot, 2017, S. 145). Angesichts der Möglichkeit eines Aufscheinens des Anderen werde für Röbke daher offenkundig, »dass in solchen Augenblicken ›letztlich die definitive Begründung eines Faches Musik in der Schule‹ liege, seine ›Sonderstellung‹ mithin, aus der heraus wohl niemand ›ein Bedürfnis, in die Schulrealität zurückzukommen‹ (Röbke, 2014, S. 50) habe, geschweige denn, [...] dass es jemanden gebe, ›der unmittelbar nach einer wirklichen Musizier- und Hörerfahrung noch ›Lust‹ habe, verbal zu reflektieren‹ (ebd., 2014, S. 50)« (Niegot, 2017, S. 145). Niegot bestreitet diese letzte Vermutung Röbkes entschieden und fragt, »ob nicht Reflexivität selbst ein entscheidendes Merkmal von Kunst ist« (ebd.). Mit der Bejahung dieser Frage, um die sich der weitere Textverlauf argumentativ bemüht, versucht er einen Weg zu ebnen, der dem Ansatz von Schatt Plausibilität verleiht, die Person der Musiklehrkraft als »künstlerisch gebildet« zu denken bei gleichzeitiger Entbindung von der Pflicht, selbst ein Künstler oder eine Künstlerin sein zu müssen. Denn wer, wenn nicht sie, wäre die Instanz, die diese Reflexivität zuwege bringen könnte und müsste?

Man sieht, hinter dieser Frontstellung scheinen große philosophische Fragen auf. Unversehens fühlt man sich bei der Gegenüberstellung der Positionen von Hans Jonas und Peter Röbke an den Davoser Disput zwischen Ernst Cassirer und Martin Heidegger aus dem Jahre 1929 erinnert, bei dem es im Kern um eben die hier angeschnittene Problematik ging. Auf der einen Seite Cassirer, der sich in seiner »Philosophie der symbolischen Formen« (Cassirer, 2010 [1923]) darum bemüht, »die symbolbildende und damit kulturschaffende Kraft des menschlichen Geistes als eine Welt der ›Formen‹ verständlich zu machen« (Safranski, 2001, S. 214). Auf der anderen Seite Heidegger, für den eben diese Bindung an symbolische Formen ein Verharren bedeutet, das dem Menschen zwar »Halt und Geborgenheit« vermitteln kann, ihm aber das Bewusstsein seiner radikalen Freiheit nimmt (ebd.). Für Heidegger wäre die Disziplin der Kulturanthropologie, auf die sich Niegot in Gestalt von Hans Jonas beruft, sicher nicht die Instanz gewesen, die in dieser Frage das letzte Wort haben sollte, denn sie bleibt ja doch eben jener abendländischen Subjektzentrierung verhaftet, die er ja gerade abschütteln möchte. Nicht Röbke, so könnte man sich seine Antwort auf die hier angeschnittene Kontroverse vorstellen, bleibt hinter Hans Jonas zurück, sondern umgekehrt. Rüdiger Safranski hat den Gegensatz zwischen beiden Positionen vollendet

auf den Punkt gebracht, wenn er schreibt: »Cassirer ist es um die Kunst des Wohnens in der Kultur zu tun, Heidegger aber will ›den Boden zu einem Abgrund‹ machen. [...] Cassirer plädiert für die Arbeit der Sinnstiftung durch Kultur [...]. Das alles verwirft Heidegger [...]. Was bleibt, sind einige wenige Augenblicke von großer Intensität« (Safranski, 2001 S. 216f.).

Ohne sich weiter auf den Davoser Höhen zu verlieren, könnte man Niegots Argumentation insofern Recht geben, als dass diese Augenblicke großer Intensität, um deren musikpädagogische Bedeutung es Röbke (und auch Lessing) zweifellos geht, sich ja an ›Werken‹ (seien es nun bestehende oder eigene Kompositionen) entzünden könnten, die, wenn sie keine symbolischen Formen im Sinne Cassirers wären, ja gar nicht existieren würden. Umgekehrt allerdings wäre zu fragen, ob das von Niegot als unverzichtbar für das Künstlerische ausgewiesene Moment der Reflexivität nicht vorgängig zunächst einmal der Erfahrung einer rückhaltlosen Ereignishaftigkeit bedarf: Ohne die Erfahrung, dass sich plötzlich und unverfügbar etwas zu Wort meldet, das sich nicht selbstverständlich in die Kontinuität einer gegebenen pädagogischen Situation einfügt, hätte diese Reflexivität ja keinen Gegenstand, an dem sie sich entzünden könnte.

Niegot stellt nun die Frage, ob die von Röbke beschworene Andersheit der Musiklehrkräfte (gegenüber allen anderen Lehrenden) nicht »weniger geheimnisvoll« einfach daher röhre, »dass diese mit einer anderen [K]odierung operieren, die aber in Schule erstens wohl oft unterrepräsentiert ist und zweitens – von den ›Nicht-Künstlern‹ – als durchaus zu vernachlässigen eingestuft wird« (Niegot, 2017, S. 147). Mit dem Begriff der Kodierung greift Niegot auf die systemtheoretische Einsicht Niklas Luhmanns zurück, nach der gesellschaftliche Teilsysteme (wie Politik, Wirtschaft, Rechtsprechung, Bildung, Kunst) von je eigenen binären Kodierungen geprägt sind, die ihren jeweiligen Geltungsbereich abstecken. Da in schulischen Kontexten zumeist die binäre Kodierung »richtig/falsch« vorliege,² bestünde die Aufgabe von Musiklehrenden vornehmlich darin, in größtmöglicher »Geltungssensibilität« ein Bewusstsein für die Begrenzungen zu schärfen, die mit dieser Kodierung gerade in ästhetischer Hinsicht einhergehen. Die Andersheit der Musiklehrkraft gegenüber allen anderen Lehrenden wäre somit eine, die »andere binäre Kodierungen [als die schulisch üblichen] zu fokussieren ermöglicht« (Niegot, 2017, S. 151). Dabei ist das »Andere«, das die Begegnung mit Kunst immer wieder auszeichnet und das Röbke als »Ereignis« zu fassen versucht, für Niegot nichts, was der Reflexion prinzipiell entgegenstünde. Vielmehr geht er im Anschluss an Dirk Rustemeyer, der seinerseits auf die Zeichentheorie von Charles S. Peirce abhebt, davon aus, dass jede intelligible Form in der Lage ist, auf andere Formen zu verweisen (ebd., S. 149). Es gibt keine Welt jenseits der Zeichen. Zeichen sind in der Lage, Brücken zwischen Andersheiten zu bilden: eine aufstörende musikalische Erfahrung wäre demnach nichts, was der Reflexion entgegenstünde: in den Worten, in die sie gefasst würde, wären noch Spuren von ihr enthalten, wodurch ein Hin und Her zwischen musikalischem Eindruck und dessen Reflexion keine artfremde Bemächtigung wäre, sondern ein stets weiter auszudifferenzierender Umgang mit unterschiedlichen Zeichensystemen.

2 Das deckt sich allerdings nicht ganz mit Luhmann, der im Anschluss an Jochen Kade als schulische Leitdifferenz eher die Kodierung »vermittelbar/nicht vermittelbar« herausgearbeitet hat (vgl. Luhmann, 2002, S. 59).

Man sieht, dass Niegots Beharren auf der Reflexionsfähigkeit musicalischer Andersheit durchaus eine Nähe zum Ansatz von Lessing verrät, der ja ebenfalls davon ausgeht, dass die prinzipielle Differenz zwischen Musiziersituationen und der von Antinomien geprägten Welt des Unterrichts ein Auslöser für nachträgliche reflexive Bearbeitungen darstellen, wobei bei Lessing, wie schon gesagt, dieser Nachträglichkeit zunächst die Befremdung durch die Andersheit des Ereignisses vorausgeht, für die Niegots Rückgriff auf eine alle Differenzen überwölbende (und letztlich auch überbrückende) Zeichenstruktur keinen rechten Raum bietet.

Wenn Niegots Ansatz hier, ungeachtet aller Differenzen vor allem zu Röbke, mit diesem dennoch unter einer gemeinsamen Kapitelüberschrift steht, so hängt das damit zusammen, dass auch er auf seine Weise das Künstlerische als ein nicht-skalierbares Phänomen begreift. Indem er den Schwerpunkt seiner Ausführungen auf den Begriff der Geltungssensibilität legt und es demgemäß zur Aufgabe einer künstlerisch gebildeten Lehrkraft erhebt, stets aufs Neue bestehende Geltungsordnungen (wie z.B. richtig/falsch oder stimmig/nicht stimmig) auf ihre jeweilige Angemessenheit hin zu befragen, wird das Künstlerische zu einem Phänomen, das sich gerade nicht mit der Vorstellung verträgt, es könne in einer stärkeren oder schwächeren Ausprägung vorhanden sein, denn eine derartige Skalierung ist nur möglich, wenn man innerhalb einer Kodierung verbleibt (also etwa »erfüllt/nicht erfüllt« bei Kopiez oder »stimmig/nicht stimmig« bei Dartsch). Wenn das Künstlerische aber gerade den **Umgang** mit Kodierungen bezeichnet und sich nicht von der gesetzgebenden Gewalt einer vorherrschenden Kodierung abhängig machen lässt, dann würde es sich in dieser Sichtweise zweifellos besonders gut für eine Auseinandersetzung mit Klängen, Materialien und Formen der Neuen Musik eignen, die die Kodierungen auf Seiten der Schüler:innen in Bewegung zu bringen vermögen. Insofern könnte diese Formung des Begriffs »künstlerisch« durchaus für die Qualifizierung kompositionspädagogischer Schulprojekte interessant sein – allerdings nur, wenn es hier konsequent um die Begegnung mit Neuem geht. Deutlich zeigt sich hieran, in welch hohem Maß die Beurteilung eines Projekts als »künstlerisch« von den Prämissen abhängt, die mit dem Begriff in Verbindung gebracht werden.

1.2.3 Ein Vermittlungsangebot zwischen Skalier- und Nicht-Skalierbarkeit? (Christoph Richter)

Bei dem eingangs bereits erwähnten Beitrag von **Christoph Richter** »Das sogenannte Künstlerische« (Richter, 2000) handelt es sich um den ältesten der hier diskutierten Texte. Es ist durchaus denkbar und möglich, in ihm einen frühen und vorausgreifenden Vermittlungsversuch zwischen Skalier- und Nicht-Skalierbarkeit zu sehen, wobei allerdings zu untersuchen sein wird, ob diese Vermittlung beide Pole wirklich in Bewegung versetzt oder sich nicht eher in einem unverbindlichen »Sowohl-als-Auch« erschöpft.

Richters Anliegen ist es, dem auch von ihm als unscharf wahrgenommenen Begriff des Künstlerischen eine Kontur zu verleihen, ohne ihn umstandslos zu einem bloßen Substitut des Kunstbegriffs zu machen: »Es sei deutlich betont«, so heißt es gleich zu Beginn, »dass es bei den folgenden Überlegungen nicht um eine Bestimmung der Kunst oder des Ästhetischen geht. [...] [Sie] beschränken [...] sich [...] auf eine Tätigkeit [...], die unter anderem auch »künstlerisch« genannt werden kann, nicht aber um die Erörterung ihrer Ergebnisse.« (Ebd., S. 27) Ebenso wenig geht es ihm um eine »Definition

des Künstlerischen« (ebd., S. 28). Vielmehr bietet er »unterschiedliche Materialien an, die das Nachdenken über den Begriff und seine Bedeutungen anregen mögen« (ebd.).

Mit dieser Zielsetzung ist eine Gefahr verbunden, die indirekt durch die Pluralbildung »Materialien« und »Bedeutungen« angedeutet wird: Richters umfassende Annäherung an den Begriff des Künstlerischen kann man durchaus als eine eher parataktische Aneinanderreihung unterschiedlichster Aspekte lesen, die eben jenen Kern vermissen lässt, der für einen geschärften Umgang mit dem Begriff notwendig wäre. Man kann den Text in der Tat als eine eher lose Sammlung von Materialien und Gedanken begreifen, die indirekt den Befund der »Verschwommenheit« (ebd., S. 27) zu bestätigen scheint, von dem er sich doch augenscheinlich befreien möchte. Allerdings wird eine andere Lesart möglich, wenn man sich dazu entschließt, nicht alle genannten Aspekte gleichrangig zu behandeln, sondern Schwerpunktsetzungen vorzunehmen, die sich aus der Kenntnis des generellen musikpädagogischen Denkansatzes Richters ergeben.

Um einen Eindruck von der Materialfülle des Textes zu bekommen, muss man sich nur die Themen vergegenwärtigen, die hier abgehandelt werden. Richter geht im ersten Teil seines insgesamt zweiteiligen Beitrags auf die Begriffe »Handwerk« bzw. »Kunst« bei Aristoteles (ebd., S. 28ff.) und auf die Platonische Vorstellung von Kunst als göttlicher Mitteilung (ebd., S. 33ff.) ein; sodann auf den Spielbegriff unter besonderer Berücksichtigung Hans-Georg Gadamers (ebd., S. 37), auf die neurobiologischen Grundlagen des Musizierens (ebd. S. 37f.), auf »außerkünstlerische (außermusikalische) Einflüsse künstlerischer Tätigkeit« unter Rückgriff auf Julius Bahle (ebd. S. 39ff.), auf die Vorstellung vom künstlerischen Handeln als »stellvertretende[r] Selbstbegegnung« unter Bezugnahme auf die Poetologie der Lyrikerin Hilde Domin (ebd., S. 42f.) sowie auf die rezeptionsästhetische Formel vom »Selbstgenuss im Fremdgenuss« bei Hans Robert Jauß (ebd., S. 43). Aber auch wenn sich das Ergebnis dieser umfänglichen Sichtung eher in einem Nebeneinander von Einzelbeobachtungen zu erschöpfen scheint, das beim Lesen durchaus eine gewisse Ratlosigkeit zurücklassen kann, wird bei erneuter Lektüre doch eine Schwerpunktsetzung erkennbar. Im Grunde geht es Richter darum, das Künstlerische als ein Phänomen zu begreifen, das von einer Grundspannung durchzogen ist. Diese Spannung wird bereits an der Gegenüberstellung von Aristoteles und Platon greifbar:

Auf der einen Seite wird die Kunst- bzw. Handwerkslehre des Aristoteles als eine Grundlage etabliert, durch die sich die »handwerklich-künstlerische Leistung eines Instrumentalisten« in Form von »Techniken« beschreiben lässt, »mit denen Instrument und Körper beherrscht werden; in der Fähigkeit, anderen das Dargestellte mit benennbaren handwerklichen Mitteln deutlich und deutend mitzuteilen und sie zu begeistern« (ebd., S. 31). Richters Aristoteles-Verständnis lässt sich an der häufigen Verwendung von Komparativen (und, als deren Steigerung, dann am Gebrauch von Superlativen) gut verdeutlichen: Gegenüber Künstlern, die lediglich »aus Gewöhnung etwas hervorbringen« (ebd., S. 29), sind die, »die auch das Warum kennen, die also im Besitz des Begriffes sind und die Ursachen kennen [...] **weiser**. Von den Künstlern aber gelten jene als die **Weisesten**, deren Hervorbringungen nicht auf Nutzen gerichtet sind [...]« (ebd., S. 30). Auf die Beurteilung heutiger Instrumentalist:innen gemünzt, bedeutet das: »Mit Hilfe seiner Erfahrungen, und je **weiser** er [der Instrumentalist] in Kenntnis der Gründe und Ursachen für sie ist, wird er das Instrument und seinen Körper einander anpassen [...]« (ebd., S. 31, Hervorhebung M.H. und W.L.).

Diese Beschreibung handwerklich-künstlerischer Qualitäten ist, das zeigen die Steigerungsformen, ihrem Wesen nach skalierbar. Richter rekonstruiert bei Aristoteles eine Stufenleiter, die vom unreflektierten Können anhebt und aufsteigend immer stärker auch reflexive Gesichtspunkte umfasst.

Damit ist aber zugleich die Frage gesetzt, ob sich das Wesen des Künstlerischen auf diese Weise zur Gänze erfassen lässt. In Platons Dialog »Ion« findet Richter nun einen Gegenpol, der dem auf Steigerung und immer größere Vollendung abzielenden Ansatz des Aristoteles polar entgegensteht. Platon geht es hier um die Begründung einer »durch überrationale Kräfte inspirierten künstlerischen Tätigkeit«, von der eine »ansteckende Wirkung« ausgeht (ebd., S. 35). Diese Theorie des »Enthusiasmus« (sowohl auf Seiten der Künstler:innen als auch des Publikums) ist nun nicht mehr mit allmählichen und graduellen Steigerungen vereinbar: ein ›bisschen‹ Enthusiasmus ist ebenso wenig denkbar wie die Vorstellung einer nur partiell durch göttliche Kräfte inspirierten künstlerischen Tätigkeit. Natürlich kann diese platonische Sichtweise für Richter kein Maßstab für ein aktuelles und modernes Verständnis des Künstlerischen sein – und so übersetzt er die platonische »Offenbarung« in Begriffe wie »seelisches Erleben« oder »überspringender Kontakt [zu einem Publikum]« (ebd., S. 37).

Man sieht, bereits in dieser Gegenüberstellung von Aristoteles und Platon äußert sich eine Spannung zwischen einem skalaren und einem nicht-skalaren Verständnis des Künstlerischen. Die Frage ist nun, wie Richter mit dieser Spannung im Textverlauf umgeht. Seine Zusammenfassung des ersten theoretischen Teils (auf den im zweiten Teil dann praktische Überlegungen folgen) kann durchaus den Eindruck erwecken, dass es hier einerseits um ein eher wohlfieles ›Sowohl-als-Auch‹ geht, sowie andererseits um die in der Kunsttheorie seit langem bekannte Vorstellung von einem handwerklichen Unterbau des Künstlerischen, der auf eine Nobilitierung durch Inspiration und Imagination angewiesen ist:

»Was wir das sogenannte Künstlerische nennen, ist zunächst und in jedem Sinne Handwerk, beruhend auf und getragen von Erfahrung und ›Weisheit‹. Es handelt sich, in der Formulierung des Aristoteles, um eine Tätigkeit, die hervorbringt, was so oder auch anders sein kann, was also frei ist in seiner Gestaltung [...]. Dieses Handwerk beruht im glücklichen Fall auch auf Inspiration und Imagination. Sein Gelingen hebt sich gleichsam von dem ›vollkommenen‹ handwerklichen Geschick ab, sich in seiner Gestaltung und Wirkung verselbständigung.« (Richter, 2000, S. 44)

Man würde dem Gedankengang Richters aber zweifellos Unrecht tun, wenn man seinen Umgang mit der aristotelisch-platonischen Grundspannung des Künstlerischen auf eine derart schnöde Basis-Überbau-Theorie reduzieren würde. Dass sein Text eine durchaus andere Sichtweise auf das genannte Spannungsverhältnis enthält, wird deutlich, wenn man sich etwas näher mit seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff des Spiels beschäftigt. Richter arbeitet vier verschiedene »Spielfelder« heraus, auf denen eine Auseinandersetzung mit dem Instrument und der Musik erfolgen kann:

»Spielfeld 1: das Spiel mit und zwischen den Möglichkeiten des Instruments, und dem Körper (mitsamt seiner Seele); mit dem, was klanglich-hörend das Spiel reguliert (= das Spiel mit der Spieltechnik)

Spieldfeld 2: das Spiel mit der jeweils hervorzubringenden Musik [...]

Spieldfeld 3: das Spiel mit der Imagination, mit Vorstellungen, mit allgemeinen und konkreten Gestalt-Prinzipien [...], mit außermusikalischen (außerkünstlerischen) Erlebnissen und werkfördernden Bedingungen

Spieldfeld 4: das Spiel zwischen dem Musizieren und der Situation (Raum, Publikum, Atmosphäre, Stimmung)[.]« (Richter, 2000, S. 39)

Die Pointe besteht nun darin, dass für Richter im Musizieren alle vier Spieldelder zu einer Art »Superspiel« zusammenfinden. Das Musizieren beschränkt sich nicht auf ein Spiel innerhalb der Spieldelder, sondern ist ein Spiel **mit** den Spieldeldern. Dieses Spiel wird in Ansätzen von allen Musizierenden »mehr oder weniger eingeschränkt, bewusst, gekonnt, behindert, phantasievoll, umsichtig, an Veränderung, an Vielfalt und am Besonderen interessiert« gespielt (ebd., S. 39). Bis hierhin könnte man noch von einer skalaren Sichtweise sprechen. Doch Richter erwägt nun die Möglichkeit, dass dieses Spielen umschlagen kann in ein »Gespielt werden« (ebd., S. 37). Dieser Wechsel vom Aktiven ins Passive ließe sich gewiss psychologisch, etwa unter Einbeziehung der Flow-Theorie, weiterverfolgen. Doch Richter wählt als Referenzpunkt dieses Gedankens die philosophische Hermeneutik Hans-Georg Gadamer und zitiert aus dessen Hauptwerk »Wahrheit und Methode« die folgenden beiden zentralen Bestimmungen:

- »Alles Spielen ist ein Gespieltwerden.« (Gadamer, 1986 [1960], S. 112, zit.n. Richter, 2000, S. 37)
- »Das Subjekt des Spiels sind nicht die Spieler, sondern das Spiel kommt durch die Spielenden lediglich zur Darstellung [...] der ursprüngliche Sinn von Spielen [ist] der mediale Sinn.« (Gadamer, S. 108f., zit.n. Richter, S. 37)

Wenn man diese Gadamer-Zitate nicht lediglich als ornamentalen Schmuck begreift – was im Falle Richters, dessen Ansatz der »Didaktischen Interpretation von Musik« zentral auf Gadamer fußt, unstatthaft wäre – dann wird man zu dem Schluss kommen müssen, dass das Ineinandergreifen zwischen einem aktiven (und deswegen skalar qualifizierbaren) Spielen und einem unverfüglichen »Gespieltwerden« weniger auf einer psychologischen, als vielmehr auf einer hermeneutischen Ebene angesiedelt ist. Gadamer lässt sich in »Wahrheit und Methode« von dem zentralen Gedanken leiten, dass das Verstehen von Texten weder eine nach Regeln zu erlernende objektivierbare Technik noch subjektive Willkür ist. Der hermeneutische Zirkel, nach dem jedes Verstehen eines Textes notgedrungen auf Vorverständnissen beruhen muss, die in jeder Generation, ja bei jedem Individuum unterschiedlich sind, bedeutet für ihn gerade keine Lizenz zu hermeneutischer Beliebigkeit, sondern ist ein notwendiges Teilglied der Verstehensbewegung, bei der sich die Horizonte des Textes und der Interpret:innen stets aufs Neue aufeinander zu bewegen müssen. So wie jeder Text mit Vorverständnissen rechnen muss, so hat sich jedes Vorverständnis an der (oftmals zunächst befremdenden) Gestalt der Texte abzuarbeiten, ein Prozess, der im Moment des Verstehens zu einer Verschmelzung der Horizonte von Text und Leser:in führen kann. Diese Horizontverschmelzung ist nicht planvoll herbeiführbar, sondern letzt-

lich ein mediales Geschehen – eben ein »Gespielt-Werden« –, durch das die Leser:innen in einen »Überlieferungszusammenhang« einrücken.

Gesetzt, dass diese Sichtweise auf den Zusammenhang von Spielen und Gespieltwerden das gedankliche Zentrum von Richters Überlegungen bildet (und angesichts der Bedeutung, die Gadamer für Richter hatte, lässt sich kaum daran zweifeln), dann wird hier eine Bewältigung des genannten Spannungsverhältnisses beschrieben, bei der ein künstlerisches Instrumentalspiel letztlich aus einer hermeneutischen Perspektive heraus beurteilt wird, ja mit dieser zusammenfällt. Richters Fokus liegt also, ganz wie in seiner »Didaktischen Interpretation«, auf der Begegnung zwischen einem »Werk« und einem Interpreten bzw. einer Interpretin, bei der einerseits allen Nuancen des Textes nachgespürt wird, dabei zugleich aber auch alle subjektiven Resonanzen mobilisiert werden, die dieser Text auslöst – eine doppelte Bewegung (vom Werk her vs. zum Werk hin), die ab einem bestimmten Punkt zum Umschlag des »Gespieltwerdens« führt und in ihrem Zusammenspiel den Kern des Künstlerischen ausmacht. Diese Doppelbewegung fußt auf skalierbaren Aspekten (z.B. angemessen vs. nicht angemessen), die im Zuge der Horizontverschmelzung in einen nicht-skalierbaren Zustand übergehen. Insofern ließe sich durchaus sagen, dass Richters Ansatz eine Vermittlung zwischen beiden Aspekten darstellt.

Es kann hier nicht darum gehen, Richters und Gadamers hermeneutisches Verständnis einer grundlegenden Kritik zu unterziehen (dass es sich kaum mit aktuellen Performativitätstheorien etwa bei Dieter Mersch oder Erika Fischer-Lichte verträgt, ist offensichtlich und sei nur am Rande angemerkt). Die Frage allerdings, ob das hier zum Ausdruck gelangende Verständnis des Künstlerischen/Hermeneutischen als Beurteilungsfolie für den künstlerischen Charakter schulischer Kompositionssprojekte taugt, ist ambivalent zu beurteilen: Für die Nicht-Eignung spricht die Tatsache, dass im Mittelpunkt der Gadamer'schen Hermeneutik, die hierin durchaus konservativ genannt werden darf, der Gedanke des Überlieferungszusammenhangs steht: Im Zentrum steht also ein wie immer gearteter Traditionszusammenhang, der durch die hermeneutische Bewegung zwischen Text und Leser:in aufgerufen und fortgeführt wird. Auch bei Richter ist offenkundig, dass sein Ansatz der »Didaktischen Interpretation« immer, selbst wenn es um Musik des 20. Jahrhunderts geht, um die Frage kreist, wie sich Begegnungen (»Treffpunkte«) zwischen Werken und Schüler:innen herstellen lassen. Komponieren im schulischen Musikunterricht wäre für ihn wohl nur denkbar gewesen, wenn es zur Ermöglichung derartiger Treffpunkte beitragen könnte.

1.2.4 Alternative Strukturierungsmöglichkeiten

Die in den vergangenen Abschnitten vorgenommene Gliederung der einzelnen Ansätze anhand der Differenzlinie »skalierbar vs. nicht skalierbar« ist, wie bereits erwähnt, nur eine von mehreren anderen, die ebenso möglich wären. Dass sie den Leitfaden bei der Würdigung der einzelnen Texte bildete, verfolgte den Zweck, der offensichtlichen Heterogenität, in der diese zueinanderstehen, mit dem Herausarbeiten eines wesentlichen, ihre Systematisierung begünstigenden Unterscheidungsmerkmals zu begegnen. Allerdings sollte diese Strukturierung nicht zu dem Eindruck führen, dass hier ein stringenter Diskurs vorliegt, der sich in klare und trennscharfe Positionen und Gegenpositionen gliedern lässt. Wie falsch dieser Eindruck wäre, zeigt sich an der Tatsache, dass die behandelten Texte durchaus auch alternative Gliederungen zulassen,

bei denen es zu anderen Gruppierungen der Texte kommt. Dies soll im Folgenden kurz durchgespielt werden.

So wäre es zum Beispiel möglich, die einzelnen Texte hinsichtlich ihrer Geltungsbereiche zu ordnen und sie damit nach ihrer Relevanz für die Beurteilung schulischer Kompositionenprojekte zu befragen. Hier würde sich folgende Gliederung ergeben:

Differenzlinie ›Regionalität vs. Übertragbarkeit‹

1. Konzeptionen des Künstlerischen, die an einen einzigen Gegenstand gebunden sind und keine Übertragung auf andere Bereiche zulassen:

Dies trifft auf den Beitrag von Kopiez zu, der sich ausschließlich auf die Reproduktion klassischer Musik vor Publikum bezieht und hinsichtlich des in ihm präsentierten Vier-Dimensionen-Modells eine Übertragung auf andere Gebiete nicht gestattet.

2. Konzeptionen des Künstlerischen, die einem bestimmten Gegenstand zugeordnet sind, der aber so weit gefasst ist, dass er in verschiedenen Kontexten eine Rolle spielen kann:

Hiermit sind Beiträge gemeint, die sich zwar auf einen bestimmten Kontext beziehen, dabei aber die zentralen Charakteristika des Künstlerischen so fassen, dass sie auf verschiedenste Kontexte (u.a. schulische Kompositionenprojekte) anwendbar sind. Das betrifft die Ansätze von Röbke, Lessing, Niegott, Richter und Dartsch.

Differenzlinie ›Eigenständige Theoriebildung vs. Aufgehen in übergeordneten Theorien‹

Eine wiederum andere Gliederungsmöglichkeit ergibt sich, wenn man die Frage stellt, in welchem Maße die hier behandelten Fassungen des Künstlerischen mit Theoriebildungen zu anderen Gegenständen konvergieren.

1. Konzeptionen des Künstlerischen, die keinerlei inhaltliche Bezugnahme auf andere Theorieangebote enthalten

Auch hier nimmt der Beitrag von Kopiez eine singuläre Stellung ein. Die fehlende inhaltliche Bezugnahme zu anderen Theorieangeboten wird dort aber durch eine methodologische Orientierung am Expertise-Ansatz kompensiert.

2. Konzeptionen des Künstlerischen, die Motive anderwärtiger Theoriebildungen enthalten und miteinander kombinieren

Dies würde für Niegott gelten, dessen Ansatz stark durch systemtheoretische und zeichentheoretische Bezugnahmen geprägt ist. Aber auch die Kombination eines erweiterten Antinomiebegriffs mit Performativitätstheorien durch Lessing fällt hierunter.

3. Konzeptionen des Künstlerischen, die mit einer übergreifenden Theorie weitgehend einhergehen

Zu dieser Kategorie zählen die Ansätze von Dartsch und Richter. Während der Erstgenannte seine Konzeption des Künstlerischen explizit an die Theorie der kategorialen Bildung Klafkis bindet, lässt sich Richters Ansatz als erweiterter Anwendungsfall einer Didaktischen Interpretation von Musik begreifen. Aber auch Röbke mit seiner Übernahme des Ereignis-Begriffs bei Mersch wäre hier zu nennen, wobei einschränkend zu bemerken ist, dass Mersch diesen Begriff selbst mit Vorliebe anhand musikalischer Beispiele veranschaulicht.

Differenzlinie »Punktuelles Geschehen vs. Entwicklung«

Ein weiterer Gliederungsvorschlag könnte die Frage betreffen, ob das Künstlerische eher an Entwicklungsverläufe gebunden ist oder als punktuelles Geschehen aufgefasst wird. Dies würde zu folgender Gruppierung führen:

1. Konzeptionen des Künstlerischen, die ein punktuelles Geschehen fokussieren:

Dieses Kriterium würde nur für die radikale Ereignis-Variante bei Röbke gelten, der die Notwendigkeit von Übeprozessen zwar in keiner Weise bestreitet, wohl aber den kausalen Zusammenhang zwischen der Ereignisvorbereitung und dem Ereignis selbst in Frage stellt.

2. Konzeptionen des Künstlerischen, die ein punktuelles Geschehen fokussieren, aber gleichzeitig dessen Eingebundensein in vorangehende bzw. anschließende Übeprozesse betonen:

Hierzu zählt der Ansatz von Kopiez mit seinem Ineinandergreifen eines kontinuierlichen Erwerbs von Expertise und deren Messung in einer punktuellen Präsentation ebenso wie die Konzeption von Richter, die einerseits der Beurteilung konkret vorliegender instrumental Leistungen dienen soll, wie sie andererseits aber auch die ganze zeitliche Spanne der Auseinandersetzung mit Instrument und Musik in den Fokus des Künstlerischen nimmt. Auch Lessing müsste hierunter gefasst werden, wird doch bei ihm die Ereignishaftigkeit und Unverfügbarkeit des künstlerischen Musiziermoments als Impuls für anschließende Übeprozesse gesehen.

3. Konzeptionen des Künstlerischen, die vor allem die Prozesshaftigkeit des Künstlerischen betonen:

Dies trifft einerseits auf den Ansatz von Dartsch zu, der das Künstlerische in Analogie zu Bildungsprozessen setzt und dadurch die Perspektive des unwiederholbaren künstlerischen Augenblicks nicht ins Zentrum stellt. Aber auch Niegot lässt sich hierunter rubrizieren, werden doch sowohl mit der Fokussierung auf die »künstlerisch gebildete« Lehrkraft als auch mit dem Insistieren auf dem Reflexionsmoment des Künstlerischen (das ja notgedrungen über den Punkt des Ereignisses hinausgeht), zeitlich extensive Verläufe herausgestellt.

Differenzlinie ›situativ vs. reflexiv‹

Im Anschluss an die letztgenannte Differenzlinie lässt sich darüber hinaus die Frage stellen, ob künstlerische Situationen notwendigerweise an Momente der Reflexion gekoppelt sein müssen. Hier ergibt sich insofern eine bemerkenswerte Gruppierung, als die Ansätze von Kopiez und Röbke, die in Bezug auf andere Aspekte häufig gegenläufige Positionen einnehmen, beide den Ort des Künstlerischen ausschließlich in reinen Musiziersituationen lokalisieren. Alle anderen Ansätze gehen, wenngleich in unterschiedlicher Form, davon aus, dass die Dimension des Künstlerischen immer auch mit reflexiven Phasen einhergeht.

Differenzlinie ›Professionalität vs. Unabhängigkeit vom Fertigkeitsniveau‹

Eine letzte Gliederungsmöglichkeit betrifft die Frage, ob und inwieweit der Begriff des Künstlerischen an ein professionelles Niveau gekoppelt sein muss. Hier ergeben sich zwei Gruppen, wobei auf der professionellen Seite nur Kopiez (wiederum alleine) steht. Alle anderen Texte enthalten ein Verständnis des Künstlerischen, das die Möglichkeit zulässt, bereits auch in einem Anfangsstadium der musikalisch-instrumentalen Entwicklung zutage zu treten.

Die folgenden Tabellen geben eine Übersicht über die hier entwickelten Differenzlinien:

Differenzlinie ›skalierbar vs. nicht skalierbar‹

Skalierbar		Nicht skalierbar		Vermittlung
Unter dem Gesichtspunkt von Expertise	Unter dem Gesichtspunkt von Bildungsprozessen	Unter dem Gesichtspunkt von Unverfügbarkeit	Unter dem Gesichtspunkt von Geltungssensibilität	
Kopiez	Dartsch	Röbke, Lessing	Niegot	Richter

Differenzlinie ›Regionalität vs. Übertragbarkeit‹

Regionalität	Übertragbarkeit
Bindung an einen einzigen Gegenstandsbereich	Gegenstand ist so gefasst, dass er in verschiedenen Kontexten eine Rolle spielen kann
Kopiez	Röbke, Lessing, Richter, Niegot, Dartsch

Differenzlinie ›eigenständige Theoriebildung vs. Aufgehen in übergeordneten Theorien‹

Eigenständige Theoriebildung	Aufgehen in übergeordneten Theorien	
Keinerlei Bezugnahme auf andere Theorieangebote	Aufgreifen von Motiven anderweitiger Theoriebildungen	Weitgehende Übereinstimmung mit übergreifenden Theorien zu anderen Gegenständen
Kopiez	Niegot, Lessing	Dartsch, Richter, Röbke

Differenzlinie ›punktuelles Geschehen vs. Entwicklung‹

Punktuelles Geschehen	Entwicklung	
Punktuelles Geschehen wird fokussiert	Punktuelles Geschehen bei gleichzeitigem Eingebundensein in Übeprozesse	Prozesshaftigkeit des Künstlerischen
Röbke	Kopiez, Richter, Lessing	Dartsch, Niegot

Differenzlinie ›situativ vs. reflexiv‹

Situativ	Reflexiv
Ort des Künstlerischen ist allein der Moment der Musiziersituation	Das Künstlerische impliziert immer auch Phasen der Reflexion
Kopiez, Röbke	Dartsch, Lessing, Niegot, Richter

Differenzlinie ›Professionalität vs. Unabhängigkeit vom Fertigkeitsniveau‹

Professionalität	Unabhängigkeit vom Fertigkeitsniveau
Das Künstlerische ist an einen professionellen Expertisegrad gekoppelt	Das Künstlerische kann auf jeder Stufe des Lernprozesses in Erscheinung treten.
Kopiez	Dartsch, Röbke, Lessing, Niegot, Richter

Die unterschiedlichen Gliederungsmöglichkeiten verfolgen den doppelten Zweck, einerseits einen Vergleich der behandelten Texte zu ermöglichen und andererseits – gerade umgekehrt – auf Aspekte ihrer Inkompatibilität hinzuweisen. Diese Inkompatibilität lässt den Gedanken einer die zahlreichen Aspekte bündelnden Großtheorie kaum erfolgversprechend erscheinen. Daher ist es sinnvoll, den Begriff des Künstlerischen von Vornherein weniger als eine fest umreißbare Größe, denn vielmehr als einen weitgehend offenen Orientierungspunkt zu verstehen, der für viele Ansätze – seien sie übereinstimmend, geringfügig überlappend oder teils einander ausschließend – von beträchtlicher Attraktivität zu sein scheint.

Womit hängt diese Attraktivität zusammen? Röhrt sie am Ende daher, dass es sich beim Künstlerischen gerade wegen seiner Offenheit um einen »leeren Signifikanten« (vgl. Laclau, 2010) handelt, der sich die Tatsache, dass seine Signifikation anscheinend niemals vollständig gelingen kann, zunutze macht und damit letztlich den Zweck verfolgt, innerhalb von ästhetischen und pädagogischen Diskursen eine hegemoniale Position einzunehmen?

Wir können diese Frage an dieser Stelle nicht beantworten, sind allerdings gut beraten, den methodologischen Zuschnitt unseres Forschungsprojekts so zu gestalten, dass die Möglichkeit, in diese Richtung zu argumentieren, zumindest gegeben bleibt.

