

Johannes Kirschenmann

Signatur und Habitus

Ein kulturellekonstruktiver Vorschlag für die Musik- und Kunstpädagogik

Abstract

Using the example of a video clip, it is proposed for music- and art education to borrow the „habit concept“ of cultural sociologist Pierre Bourdieu that deals with the reconstruction of cultural form and content lines for the interpretation repertoire of both didactics. This approach of cultural construction combines the aesthetic practices of music and art in the form of „high and low“ and thereby emanates from a comprehensive cultural understanding.

Musik- und Kunstpädagogik als elementare Träger einer ästhetischen Bildung richten zunehmend ihre Perspektive auf eine multikulturelle, multiethnische und vor allem durch eine ubiquitäre Digitalisierung der Jugendkulturen (Hugger 2010) geprägte Klientel. Solch eine pädagogische Position ist primär bestimmt durch ihre Orientierung auf das Subjekt, sie fragt vom Subjekt und seinen Interessen auf Musik und Kunst als einer Form des kulturellen Ausdrucks hin, sie sieht im Jugendlichen nicht den bloßen Adepten kultureller Manifestationen. Diese pädagogische Position zielt auf Bildung als eine hermeneutische Orientierung in Musik und Bild auch als Beitrag zu einer Identitätskonstruktion der Schülerinnen und Schüler, die nach Kohärenz strebt.

Dabei weiß diese pädagogische Position um die punktuelle, im Pendeln von Methoden notwendig dekonstruktivistische Entfernung von lernendem Subjekt und kulturellem Objekt, sie weiß auch um den nie abschließenden Orientierungsprozess, der aus polyfokalen Analysestandpunkten heraus zu einem Urteilsvermögen führt. Zugleich wird ein angestrebtes Identitätspostulat mit seiner zentralen Behauptung von Orientierung, Verstehen und Kohärenz zugunsten einer Selbstvergewisserung nicht aufgegeben, es geht um ein Ausbalancieren:

Ähnlichkeiten herzustellen, ist nicht die Tätigkeit eines romantisch-idealistisch definierten Subjekts, sondern die Funktionsweise der Intelligenz selbst, wenn sie ihrem Erlöschen in Identität oder Alterität ausweichen will. Nicht der Mensch sitzt in der Mitte als das Maß aller Dinge, sondern die ausbalancierende Tätigkeit des Subjekts. (Mattenklott 2000, S. 169)

Damit rückt ein Umgang mit Musik und Bild in den Vordergrund, der von der Erkenntnis des Rezipienten her auf das Kulturar Arsenal zufragt und dabei sehr wohl um die sehr „genaueren Distinktionen“ (Boehm 2007,

S. 112), also die unterschiedlichen Erkenntnisleistungen von Musik und Bildern weiß.

Die Berührungspunkte zwischen Musik- und Kunstpädagogik sind vielfältig, auch wenn ihre basalen Kunstformen in vielen Aspekten kategoriale Unterschiede zeigen. Curricular seien als klassische verbindende Themen die Stilformen von Musik und Kunst in den Epochen genannt, der „Aufbruch in die Moderne“ stiftet z. B. viele Momente des Analogens und der Differenzen und allemal reichlich Stoff für eine Erörterung. Die Filmmusik und noch stärker die Videoclips lassen Bild und Musik zusammentreten. „Internet killed the Video Star“ – so der berechtigte Titel einer Ausstellung im Frühsommer 2011, der indiziert, dass die klassische Clipanalyse neu auszurichten ist. Dabei gilt weiterhin, dass die medialen, kulturellen Chiffrierungen der Clips zum Selbstverständnis von Milieus, Gruppen und Gesellschaften und damit der Schülerinnen und Schüler beitragen.

In dem Maße, in dem das gesellschaftliche Leben Bilder und Filme sowie Audio-Video-Aufzeichnungen hervorbringt, re-produzieren sie als Symbole des Sozialen nicht nur die Ordnung des Sichtbaren, sondern ko-produzieren überhaupt die gemeinsame Kultur. Dazu gehören die öffentlichen Diskurse und symbolischen Ordnungen ebenso wie das Handeln und Erleben bis in die Mikrobereiche der Interaktion. (Fischer 2009)

Pädagogisch schließt dies an eine längst etablierte Hermeneutik an, wie sie der Philosoph Wilhelm Dilthey formulierte: Dilthey bündelte jegliche Wissensform der Geisteswissenschaften anhand der drei Begriffe *Erleben, Ausdruck und Verstehen*. Wenn wir diese Trias auf die Musik und Bilder beziehen, so kann das weit gefasste kulturelle Statement als Ausdruck von Lebensäußerungen verstanden werden, in denen menschliche Zustände als Erleben sich manifestieren. Und letztlich gilt es, den Ausdruck des Erlebten zu verstehen (vgl. Dilthey 1993).

Sozialisierungstheorem und Rekonstruktionsmethode

Dieser der 50. Ausgabe der reputierten Fachzeitschrift „Diskussion Musikpädagogik“ gewidmete Beitrag versucht, der Musik- wie Kunstpädagogik, zugunsten der skizzierten Kulturrezeption den Habitusbegriff von

Pierre Bourdieu als Sozialisierungstheorem wie Rekonstruktionsmethode zum Auffinden der „symbolischen Ordnungen“ und der kulturellen Rekonstruktionen vorzuschlagen. Auch die musikalischen Statements mit all ihren Differenzierungen und Nuancen zwischen E-Musik und U-Musik bieten sich analytisch den polaren Standpunkten einerseits einer phänomenologischen Sicht auf den kulturellen Ausdruck und andererseits einer auf Zeichendeutung basierenden Sicht.

Es geht in erkenntnistheoretischer und pädagogischer Absicht auch darum, mit der primären Erfahrung zu brechen, um eine notwendige Distanz zum Werk zu erhalten und der Illusion einer unmittelbaren, nur subjektiv-vereinzelteten Erkenntnis zu entgehen. Auf der anderen Seite soll gerade mit dem Genre Videoclip die primäre Erfahrung der Rezipienten in die Weltdeutung wieder eingeführt werden, um die eigenständige Konstruktionsarbeit in der Rezeption zu berücksichtigen. Denn zu oft eilen Musik- und Kunstpädagogik ihren berechtigten und doch auch ausschließenden Deutungswegen nach und setzen die Interpretationshoheit der Exegetenpriester als absolut und vor die ihrer Gläubigen. Die Kulturphilosophin Natascha Adamowsky setzt mit Hartmut Böhme klar dagegen:

Es geht um die Konvergenz von kognitiven wie emotionalen Dimensionen, insbesondere um die Frage nach der medialen Differenzierung von Aufmerksamkeit. Diese ist nicht nur die erste Qualität des Ästhetischen, wie Hartmut Böhme schreibt, sondern zugleich ein komplexer flüssiger Prozess aus Wahrnehmungsvorgängen, somatischer Affizierung, Reflexion, Wissen, Können, Erinnern, Beobachten, Spüren, Teilhaben, Beeinflussen. (Adamowsky 2010, S. 193).

Grundlage des Habituskonzeptes ist die Annahme, dass nicht einzig nur ein vernünftiges Denken die Akteure leitet, sondern inkorporierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata geben Orientierung innerhalb der sozialen Welt. Inkorporiert heißt dabei: vom Körper bewusst oder unbewusst aufgenommene Handlungs- und Denkweisen. Es kommt dabei zu einem Nachahmungsprozess zwischen Akteur und gesellschaftlichen Bildern, Leitbildern und modischen Stereotypen. Das gilt für musikalische wie bildliche Werke gleichermaßen. Der Ansatz strebt nach Erkenntnis von Zusammenhängen im Sehen und Wissen entlang historischer Achsen: den Signaturen aus den kulturdokumentierenden Linien.

Auf den von Pierre Bourdieu entfaltenen Begriff des Habitus (Bourdieu 1982) wird hier zurückgegriffen, weil im Habitus die gesellschaftliche und mit ihr die kulturelle Sozialisation im Sinne von Internalisierung kondensiert.

Habitus umfasst die Art und Weise, in der unterschiedlich in den Sozialstrukturen Situierte mit der herrschenden Kultur verbunden sind, aber auch ihre persönlichen Einschätzungen dieser Beziehungen. (Cicouel 1993, S. 151)

Neben anderen Determinanten sind es die immer sprudelnden Quellen der Kulturindustrie und dort vorwiegend die Musik- und Bilderaggregate, die den Habitus als Wahrnehmungs-, Handlungs- und Urteilsmodus ausbilden. Habitus wird auch über die vielschichtigen und vielfältigen musikalischen und bildlichen Medienofferten in der alltagspraktischen Rezeption ausgebildet. Dabei sind in den gegenwärtigen Kulturproduktionen, ob in den trivialen wie in den künstlerischen Ausprägungen, die Symbolisierungen und transformierten Codes der historischen Hervorbringungen eingelagert. Solch eine Deutung sieht den Habitus nicht allein als ein festschreibendes, reproduzierendes Prinzip, sondern ebenso als ein hervorbringendes, über Musik und Bilder sozialisierendes Agens.

Habitus als internalisiertes Symbollernen

Habitus ist ein vom Körper erinnertes Wissen, ein Scharnier in der Gegenwart, das aus der eingelagerten, nicht zeichenhaft-gewussten Erinnerung soziales Verhalten für die Zukunft steuert. Mit dem Habitus löst sich ein opponenter Dualismus von Individuum und Gesellschaft zugunsten inkorporierter Spielregeln im Kollektiv auf. In den deutschsprachigen Geisteswissenschaften haben Gunter Gebauer und Christoph Wulf den Habitus in ihre „Mimesis-Theorie“ (1992) eingebunden, dabei ragt die soziale Dimension heraus:

Mimesis ist unerlässliche Voraussetzung des Sozialen, ebenso wie Ästhetisches dessen Konstitutionsbedingungen darstellt. (Klein 2006, S. 39)

Der Soziologe Robert Schmidt macht darauf aufmerksam, dass der Habitusbegriff von Bourdieu die mimetischen Lernprozesse, „die sich von Körper zu Körper vollziehen“ impliziert und damit weit über die institutionellen Bildungsprozesse hinausreicht (Schmidt 2005, S. 55). Doch wenn diese implizite Pädagogik, ohne den Weg über Diskurs und reflexives Bewusstsein zu nehmen als „modus operandi“ anerkannt wird, ist es musik- und kunstpädagogischer Auftrag, dem mimetischen Körperlernen gerade den pädagogisch inspirierten Diskurs zum Körperbild i. w. Sinne beizugeben.

Das wird gestützt durch – bislang gleichwohl wenige und kaum beachtete – Vorschläge, Bourdieus Habitus-Theorie zum Nukleus von Rezeptionsansätzen zu machen. In eine pädagogische Position, die das Subjekt des Rezipienten mit seinen Interessen, Bedingungen und auszubildenden Perspektiven in den Vordergrund stellt, bringt dieser Vorschlag das Habituskonzept erstmals ein – dabei folge ich dem Bildwissenschaftler Burkard Michel, der beim Rezipierenden den Habitus als „sozialisierte Subjektivität“ interpretiert (Michel 2006, S. 96f.). Der Beitrag des Rezipierenden im Rezeptionsprozess wird dabei „als – zumindest auch – a) präreflexiv und b) kollektiv“ angesehen (ebd., S. 96, Kursivierung im Origin-

nal). Beide Dimensionen sieht Michel in der individuellen Lebensgeschichte begründet, die eben nicht bloß aus Erfahrungsschichten des Individuums resultiert, sondern „durch *Gemeinsamkeiten* des Schicksals“ wie sie mit Konzepten der „Sprache“, „Kultur“, „geschichtliche Verwurzelung“ und dem „sozialen Ort“ angedeutet sind (ebd., S. 97; Kursivierung im Original).

All die medialen Statements bestimmen den Habitus neben der unmittelbaren, nicht technisch-medial bedingten Übertragung. Kinder und Jugendliche wollen an der Welt teilhaben, sie orientieren sich in der Ausprägung ihres Habitus in ihren Milieus, um bei allen pluralen Möglichkeitsoptionen eine kohärente Identität zu erarbeiten, die mit den vorbewussten Normierungen der Peergroups korrespondieren. Diese Selbstbildungsprozesse rufen die Musik- und Kunstpädagogik auf, die im werdenden Habitus (und bei Bourdieu gewordenen, historisch nahezu geronnenen Habitus) genutzten wie eingeschriebenen kulturellen Codes mit einer diskursiven Kulturrekonstruktion edukativ zu begleiten.

Ein pädagogischer Blick auf auch subtile kulturelle Codierungen wird implizit auf genderspezifische Aspekte stoßen, wie er auch der Vermengung einst fremder kultureller Zeichenverweise im heutigen Bildagglomerat nachspürt. Solch ein Rezeptionskonzept geht zugunsten des subjektiven Rezipienteninteresses mit Umberto Eco von der Offenheit in der Erkenntniserfahrung aus (Eco 1977). Das hat die Rezeptionsforschung bis heute nachhaltig beeinflusst – jedoch die klassisch-philologisch bestimmten Rezeptionsmodi, vor allem am Gymnasium, kaum erreicht. Dort regiert ein historisch strukturalistisch inspirierter Lingualismus über phänomenologisch aufzuspürende Werkdeutungen.

Die von Eco begründete „fundamentale Offenheit“ legitimiert den Sinn eines Textes (i. S. von Musik und Bild als Text) aus der Interaktion zwischen dem Text und seinem Rezipienten. Dies eröffnet gerade in pädagogischer Perspektive neue Zugänge, die durch ein wissenschaftlich angeleitetes Methodenkorsett eingeschnürt waren. Dabei wird das Verstehen in der Rezeption im Spannungsverhältnis von Differenz versus Identität begriffen, das nicht auf Eindeutigkeit zielt.

Aus der Hermeneutik resultieren wesentliche Frage Dimensionen gegenüber solch einem auf Offenheit zielenden Verstehensprozess in den Kategorien der Perspektivübernahme, dem Vorverständnis und der Konstruktion von Sinnzusammenhängen (Kurt 2009, S. 85f.). Die Perspektivübernahme befragt die Wahrnehmung vom anderen Standpunkt aus, sucht nach den Motiven der Lebensäußerung, konturiert die soziale Determination des Gegenübers und fragt nach der kulturellen Rahmung des Gegenübers. Das Vorverständnis prüft die Relation von Bekanntem und Unbekanntem und fragt, wie das Bekannte fundiert ist. Letztlich können bei der Konstruktion von Sinnzusammenhängen zwischen Teilen und Ganzem folgende Fragen gestellt werden:

Wie wird ein Zeichen im Rahmen eines Regelsystems verwendet? Wie verweisen Zeichen auf Zeichen und wie sind Zeichenzusammenhänge in Kontexte eingebunden? Wie lautet die Frage, auf die das Auszulegende die Antwort ist? (ebd. S. 86)

Signaturen aus Ähnlichkeit und Differenz

Um kulturbestimmende oder ikonografische Substratlinien aufzuspüren, geht es im Unterricht analytisch den Ähnlichkeiten nach. Das lässt „Signaturen“ sichtbar werden – Signaturen als ein inneres Band von Gemeinsamkeiten der historischen Kulturerzählungen und ihrer gegenwärtigen Motivfolgen. Sie sind wiederkehrend, ähnlich, und im Anverwandten feinsinnig besonders und spezifisch: Liegen Ähnlichkeiten im Zeichenvergleich vor, was geht kulturgeschichtlich ineinander über? Was wird aus welchen Quellen gespeist? Solch ein deutendes Gedankenspiel ist von einer Haltung des suchenden, vorwärts gerichteten Zweifels geprägt. Mit den Signaturen in den musikalischen Werken oder Bildern als kulturellem Ausdruck geht es nicht um eine finale Bestimmung, an der es keinen Zweifel mehr gibt, sondern es geht um ein hermeneutisches Erproben von weiteren Bestimmungen, die ebenfalls möglich sind (vgl. Kern 2000, S. 181f.). In seiner Archäologie der Humanwissenschaften hat Foucault in historischer Rückschau die Formen und Figuren des Wissens beschrieben (Foucault 1995, S. 46f.). Das ist zunächst eng an die Wissenschaftsgeschichte des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit gebunden und nimmt Überlegungen aus der mystifizierenden Signaturenlehre auf. Doch die „Ordnung der Dinge“ resultiert aus einer Trias, die nicht nur rekonstruktiv die Geschichte sortiert, sondern der Geschichte ein Ziel gibt. Die „Trias Historizität, Anthropologie und Teleologie“ (Dauk 1989, S. 32) qualifiziert die Methode damit auch als eine pädagogische, die aus der Vergangenheit Gegenwart und Zukunft zu gewinnen sucht.

Methodisch abgeleitet gilt es, Signaturen im Sinne kultureller Bezüge aus den Bildreihen aufzuspüren. Das Lesen und Deuten, das Konstruieren und Rekonstruieren von Signaturen ist inspiriert von der Ikonografie, das Verfahren hat im Hintergrund eine semiotische Deutungsmatrix, und doch ist es offener, weniger festgezurrt, von ästhetischer Polyvalenz und deren Verknüpfungen getragen – didaktisch nimmt sie die jugendkulturell bestimmten Deutungen auf.

Signaturen als Katalysator der Pädagogik

In methodischer Absicht werden die Operatoren der Ähnlichkeit aus dem historischen Signaturenbegriff abgeleitet und – die Bedeutung stützend – zur Anwendung gebracht. Die soziale und kulturelle Diversität der Rezipienten bringt in den überspannenden, tragenden hermeneutischen Konstruktionsprozess der Signaturen die punktuell notwendige, weil kritisch-relativierende

dekonstruktive Distanzierung ein. Dabei steht im Interesse eines historischen Bewusstseins das Herausarbeiten des geschichtlichen Abstandes im Vordergrund. Orientierung durch solch eine Methode heißt dann, den Fundus des Symbolarsenals zu sichten, in seiner historischen Genese bis hin zur Transformation exemplarisch zu rekonstruieren und so für eine kulturgeschichtlich gewachsene Pragmatik der Zeichen in Rezeption und nachgelagerter, weil verständiger ästhetischer Praxis zu sensibilisieren.

Letztlich wirkt solch ein an ferne und nahe Codes gekoppeltes Zeichenverstehen mitten hinein in den Identitätsprozess der Jugendlichen. Und solch ein kulturanalytisches Verstehen trägt bei zur Identifikation, punktuell auch zur Entidentifikation, es trägt bei zu einer Suche nach Kohärenz ebenso wie zur erkenntnistiftenden Differenz. Das erzeugt Widerspruch, aber eben auch reflexive Orientierung; das nimmt Abschied von einem mimetischen Bildungsverständnis, das Erkenntnis, Deutung und Werte diktiert – diese werden im Erkundungsprozess zu den Signaturen dialogisch, mäeutisch erarbeitet und ausgelotet.

Im Balancieren innerhalb der kulturellen Tableaus findet bildende Auseinandersetzung statt – diese schiebt die Signaturenrecherche über die dem Alltag und den Künsten entnommenen kulturellen Artefakten an. In dieser Recherche (aus Musik und Bildern) stoßen die Schülerinnen und Schüler ihrerseits auf das „sogenannte Andere“, das für sie Unbekannte. Recherche und Erörterung stützen den geforderten Dialog mit dem Anderen. Vielleicht kann solch ein Lernweg als eine hermeneutische Denkform zugunsten von Differenzierung im Habitus benannt werden: Das kulturell Andere, ob historisch anders, ethnisch anders oder eben soziokulturell anders, wird als Ort des Anderen wahrgenommen und auch eingenommen: Es ist der Versuch, auch als ein interkulturelles Lernen im Ansatz, die Differenz zu meiner Ordnung vom Anderen (als Subjekt oder als Objekt) aus wahrzunehmen. Und es ist das Bemühen, die Schülerinnen und Schüler durch den Anschluss an ihre lebensweltlichen Erfahrungen und Sichtweisen an der Produktion von Kulturbedeutungen teilhaben zu lassen. Nur in diesem Partizipationsverständnis können die Musik- und die Kunstpädagogik ihren Beitrag zur Identität im kulturellen Geflecht leisten. Identität als Bildungsziel ist hier als Fähigkeit verstanden, auch aus den je aktuellen, herangetragenen und eingegangenen Selbstidentifikationen heraustreten zu können, zu sich selbst kritisch Distanz nehmen zu können und zwischen einer virtuellen Selbstinszenierung und einem angesichtigen Ich im Kontext eines kulturellen Wissens Bedeutungslinien unterscheiden zu können.

Ein Beispiel

Der Videoclip zu „Ophelia“ (1998) der französischen Sängerin Natalie Merchant bezieht sich auf die tragische Figur aus Shakespeares „Hamlet“. Merchant

nimmt verschiedene Rollen ein, die in einer pointiert femininen Attitüde auf männlichen Habitus in der Körpersprache verweisen. Hier wird die Eroberung und Besetzung fremden Terrains vorbereitet. Dann fällt sie wieder zurück in traditionelle Rollen des Mädchens, der demütigen Dienerin – ob im offensiven Kampf oder mit weiblicher List, das Finale, das noch einmal im polyfokalen Kaleidoskop die Figuren zusammenführt, verbleibt resignativ, erfolglos.

Es gilt, in einer ausschnitthaften Clipanalyse die Signaturen über die Ähnlichkeiten und Nähen zu Ikonen deren Habitus im Clip herauszuarbeiten: Welche habituellen Muster verknüpfen sich zu stereotypen Clustern?

Diese Terminologie lässt sich mit der gebotenen Zurückhaltung aus nur kunstpädagogischer Warte auf die Musik des Clips übertragen. Der Grundtenor ist von Folk geprägt, dabei sind weniger amerikanische denn anglo-irische Adaptionen aus der Songwriterinnen-szene festzustellen. Dabei wird allerhand Elektronik genutzt, die Arrangements orientieren sich ausschnittsweise an der irischen Sängerin Enya, sind aber weniger stark elektro-sinfonisch aufgeladen. Das stützt das romantische, entrückte Rückwärtsgewandte.

Formal auffällig ist das Fehlen eines auch musikalisch unterschiedenen Refrains, möglicherweise wird dadurch eine Einfachheit intendiert. Zugleich sind Harmonik, Rhythmik, mehrere zeitlich rückwärts gewandte Elemente festzustellen; hier könnte eine formale Signatur bestimmt werden. Das Vorspiel ist von einer Gambe, dem Vorläuferinstrument des Violoncellos bestimmt, das in der Renaissance bis in die Barockzeit gebräuchlich war. Durch das nachfolgende Changieren zwischen Moll (Tonikaparallele) und Dur wird ein harmonischer Anklang an die Renaissancemusik mit ihrer modalen (nicht nach Dur und Moll unterschiedenen) Harmonik erzeugt. Auch dies kann als eine formale Signatur bestimmt werden. Im Folgenden trägt ein Keyboard die Harmoniefolge, durch die Dynamik im Auf- und Abswellen des Klanges wird ein Offbeat-Akzent (auf Taktzeiten 2 und 4) gesetzt. Eine Akustikgitarre kommt dazu mit kurzen Akkord-Einwürfen, doch der Takt bleibt immer noch uneindeutig: Drei rhythmische Ebenen laufen parallel: Gesang, Keyboard, Gitarre. Die Gesangsstimme wird dann vom Drumset unterstützt, mit Fills wird der Drumsetrhythmus zunehmend ausgearbeitet, so dass ein (nicht eindeutiger) Anklang an afrikanisch-latein-amerikanische Rhythmik resultiert. Doch das bricht ab, ohne Drumset begleitet nun ein Keyboard mit Klaviersound bis letztlich mit den letzten Versen des Songs bei gleichem Sound, die Harmoniefolge wieder aufgegriffen wird und final ein zusätzlicher Drumsetrhythmus erklingt. Signaturen als durchgehende Strukturmuster deuten sich an, brechen ab, werden aufgegriffen. Diese musikalische Formatierung korrespondiert mit der Formatierung der Bilder im Clip wie der inhaltlichen, bewusst brüchigen Beschreibung der Frauenfiguren.



Inhaltliche und ikonografische Linien

Die Signatur der klassischen Ophelia bis zum 20. Jahrhundert ist durch ein ambivalentes Profil gekennzeichnet: Ophelia ist eine schöne, anmutige Frau, aus Liebe und Wahnsinn dem Leben entrückt und den Tod suchend. In einer Charakteristik zu den Ophelia-Liedern in Shakespeares Text kommt der Literaturwissenschaftler Stefan Bodo Würffel zu einem Fazit, das nicht minder die visualisierte Ophelia-Figur im Videoclip trifft:

Ihre Form verweist als offene jedoch immer auf den utopischen Horizont, unter dem sie sich wieder zusammenschließen könnten. Insofern sind sie zugleich der vollkommene Ausdruck einer unvollkommenen Welt und, indem sie das Unvollendete als Bruchstück ausstellen, Ausdruck der Hoffnung auf deren schließliche Vollendung. Das Fragment ist die Welt zu Ende gedacht, und nirgends ist der Geist der Utopie so deutlich zu spüren wie dort, wo er sich nicht mit einer vorschnellen Harmonisierung, einer formalen Rundung, kurz: einem Ende die scheinbare Versöhnung abpressen lässt. (Würffel 1985, S. 18)

Der Clip mit dem Ophelia-Thema ist damit als Gegenstand einer pädagogischen Arbeit am (Video-)Bild zugunsten reflexiver und fragend-dialogischer Erörterungen von Identität legitimiert. Der Clip zu Merchants Ophelia-Interpretation öffnet die Rekonstruktion einer Signatur aus der Ophelia-Figur in den populären Medien, die im Wesentlichen auf die Bildikone von John Everett Millais im Jahre 1852 zurückgreifen. Doch was bei Millais wie in den meisten Filminterpretationen zu Ophelia im selbst gewählten Ertrinken als romantische Weltabkehr des entrückten Naturwesens der einzige selbst bestimmte Weg ist, ist in Merchants Clip die aufbegehrende Opposition.

In den massenmedialen Genres ist das Ophelia-Motiv breit repräsentiert. Das Thema, die Musik und der Videoclip haben zahlreiche Adaptionen hervorgerufen; bei YouTube finden sich „Co-Produktionen“, die mit dem zugeordneten Bildmaterial schon selbst Signaturen herausbilden. Die Präsenz im Film ist differenziert analysiert

und nachgewiesen (Leibnitz 2005). Das Untersuchungsfeld ließe sich aktualisieren, dabei rückten dann neben weiteren Spielfilmfassungen japanische Serien mit Ophelia als Manga-Figur in den Fokus wie die in den USA populäre TV-Trickfilmserie „The Life and Times of Juniper Lee“. Jugendkulturelle Popularität erfuhr das Motiv im Video von Kylie Minogue und Nick Cave „Where the wild roses grow“, die die Hamlet-Konstellation aufgreifen, aber anders akzentuieren.

Der Videoclip, in dem die Sängerin verschiedene Rollen einnimmt, greift auf Ikonen des Bildgedächtnisses zurück und spielt die damit verknüpften Stereotype von Weiblichkeit gegeneinander aus. Die rauchende Frau in der Öffentlichkeit und bald auch nobilitiert im Porträt ist ein Signet der Emanzipation in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts. Ob Garçonette oder Femme fatale, die damit repräsentierte Visiotype galt stets auch als Bedrohung männlicher Vorherrschaft, vor allem im wirtschaftlichen Leben. Unterstrichen wird dies durch eine immer wieder angedeutete laszive Haltung, besonders in der Figur der Mafia-Courtisane, die auf Formen der Käuflichkeit anspielen. Die in der Pose der demonstrativen Verschwendung auf dem Diwan sich rekelnde Frau hat zahlreiche Vorbilder in der Geschichte der Kunst: Mit „Olympia“ hatte Edouard Manet das traditionelle Motiv des weiblichen Aktes durch seine eindeutige, kompromisslose Platzierung der Frau im Bild neu definiert. Und Manets Gemälde liegen verschiedene formale, aber vor allem ikonografische Referenzen zugrunde: Tizians Venus von Urbino, Goyas Maja desnuda und von Ingres das Motiv der Odaliske mit schwarzer Sklavin. Doch im Clip wartet eine subtile Pointe: Eine weiße Lilie, die Blume der Reinheit und Unschuld, wird durch eine Orchidee am Ohr konterkariert, steht dieses florale Symbol doch für ein Aphrodisiakum.

Die dezidierte Sufragettenpose wird am Schreibtisch der Macht inszeniert; die letzten patriarchalen Bastionen werden gestürmt. Die Sportlerin tritt in doppelter Anlehnung auf: Sie knüpft an die Symbolik im Bild der Romantiker „Der große Morgen“ (1809) von Runge an, die weiße Lilie verweist dort auf die Liebe des paradiesischen Him-



mels, die irdische Mühsal des Menschen wird erlöst. Und zugleich ist die sportive Frau nahe an den olympischen Frauenfiguren von Leni Riefenstahl, die ihr Körperbild von den Posen des Siegers in eine antike Traditionslinie stellte.

Auf der anderen Seite tritt die Geste der Demut, die Nonne als Braut Jesu hervor. Die Frau als Dienerin, als dem Schicksal wie dem Mann Ergebene. Das steigert sich in der finalen Einzelfigur der Ophelia in rasender Verzweiflung, sie endet elend wie Gretchen im Faust. Hier greift der Clip auf ein Grundmotiv der Ophelia-Figur, die die Erfahrung der Frau im späten 19. Jahrhundert als Entfremdung formuliert, die letztlich in eine Persönlichkeitspaltung mündet, die freilich den Menschen der Moderne insgesamt meint.

Die Tragik von Ophelia wird im Clip zum Song von Natalie Merchant einer Reihe von Frauen aus der Spätmoderne mit ihren mythischen Facetten zugeschrieben. Die soziale Rollenzuschreibung, die Konstruktion von Gender wird in jeder Sequenz durchdekliniert. Stets sind es Frauenfiguren, die gegen eine patriarchale Dominanz opponierten, ob nun offen oder in ironischer Persiflage des männlichen Habitus im Kontrast zu weiblichen Archetypen. Dabei sind Song wie Clip melancholisch und letztlich resignativ grundiert: Die intelligente Frau unterläuft die männliche Rollenzuschreibung zwischen „Mutter“ und „Hure“ – hier zeigt der Clip von Merchant deutlich differenziertere Oppositionen als der Clip „Like a Virgin“, mit dem Madonna 1984 ihre Karriere startete. Während Madonnas Frauenfigur im Hafen der Ehe ohne jede Brechung glücklich ankommt, endet die multiple Frauenfigur bei Merchant im Wahnsinn, im Verlies verzweifelt wie Faustens Gretchen. Das ist am Ende – präsentiert durch die Frauenfiguren der Spätmoderne – ein tragisches, trauriges Finale.

Was bleibt?

Solch eine Didaktik zugunsten einer kulturekonstruktiven Methodik, die das Habitus-Konzept mit einem aktualisierten, kritischen Signaturenbegriff verbindet, re-

agiert auf den verlorenen Schein eines göltigen Kanons und damit auch auf die oft beklagte Unmöglichkeit eines kanonischen Wissens. Diese Didaktik fragt nach den feinen Unterschieden in den kulturellen Konstellationen, sie fragt danach, wie etwas gemacht ist und warum es tradiert wird. Das bringt erneut die historische Form von Musik und Kunst ins Spiel. Deren Artefakte als aufklärende Projektions- und Reibeflächen sind dann richtig gut, wenn sie Aufklärung schaffen darüber, wie die Welt in Signaturen symbolisch sich darstellt. Es geht immer um die Begründung, warum ein (auch historisches) Werk etwas Angemessenes im Heute zu fragen (und zu sagen) hat. Denn inmitten eines Pluralismus geht es der Musik- und Kunstdidaktik um die Anbahnung einer in ihrer Praxis kritisch reflektierten Wahrnehmungs-, Kommunikations- und vor allem Urteilsfähigkeit.

Literatur

- Adamowsky, Natascha: Zwischen Kunst und Spiel – Medienästhetische Betrachtungen medialisierter Umgebungen. In: Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hg.): *Ausweitung der Kunstzone*. Bielefeld 2010, S. 183- 200.
- Boehm, Gottfried: *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*. Berlin 2007.
- Bourdieu, Pierre: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/M. 1974.
- Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main 1982.
- Cicouel, Aaron V.: Habitusaspekte im Entwicklungs- und Erwachsenenalter. In: Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (Hg.): *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus*. Frankfurt/M. 1993, S. 148 – 173.
- Dauk, Elke: *Denken als Ethos und Methode. Foucault lesen*. Berlin 1989.
- Dilthey, Wilhelm: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* Frankfurt/M. 4. Aufl. 1993
- Eco, Umberto: *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt/M. 1977.
- Fischer, Wolfram: *Rekonstruktive Videoanalyse* Weitere Titel: Wahrnehmungs- und interaktionstheoretische Grundlagen, Methoden. Quelle: urn:nbn:de:hebis:34-2009032326755, [Zugriff 27.03. 2011]
- Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt/M. 1995.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph: *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek 1992.

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph: Spiel. Ritual. Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek 1998.

Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden 2010

Kern, Andrea, Schöne Lust. Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant. Frankfurt/M. 2000.

Klein, Gabriele: Habitus und Performanz. Oder: Wie der Habitus als generatives Prinzip Wirklichkeit hervorbringt. In: Rao, Ursula (Hg.): Kulturelle VerWandlungen. Die Gestaltung sozialer Welten in der Performanz. Frankfurt/M. u.a. 2006, S. 33 – 47.

Kurt, Ronald: Hermeneutik. Die Kunstlehre des (Nicht-)Verstehens. In: Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot (Hg.): Verstehen. Konstanz 2009, S. 71-91.

Leibnitz, Kimiko: Die Frauenfiguren in Hamlet-Verfilmungen des 20. Jahrhunderts. Dissertation an der Universität Würzburg 2005, Quelle: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=982177534&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=982177534.pdf [Zugriff 27.04. 2010]

Mattenkloft, Gerd: Ähnlichkeit. Jenseits von Expression, Abstraktion und Zitation. In: Funk, Gerald/Mattenkloft, Gert/Pauen, Michael (Hg.): Ästhetik des Ähnlichen. Frankfurt/M. 2000, S. 167–183.

Michel, Burkard: Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden 2006.

Schmidt, Robert: Habitus und Performanz. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Verwandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München 2005, S. 55 –70.

Würrfel, Stefan Bodo: Ophelia. Figur und Entfremdung. Bern 1985.

Anmerkungen

Herrn Klaus-Dieter Köhler-Goigofski (Gymnasium Oberursel/Ts.) danke ich sehr für wertvolle Hinweise zur musikalischen Analyse des Clips.

Videostills aus „Ophelia“ von Natalie Merchant (1998).

Wolfgang Martin Stroh

New Creativity als Verrat am kreativen Schüler

Abstract

The German „creative industries“, represented by its head Dieter Gorny, is trying to engage Music Pedagogy in the struggle against illegal internet-downloads of music by children and young students. It seems that Music Pedagogy is willing to follow the plans of the creative industries: two issues of „Musik & Bildung“ together with a research project at the Music College of Hannover present a strategy, which is based on the assumption, that creative music lessons will produce veneration of the products of the creative industries. The aim of the so called „ethic“ music education is that students will not only become a bad conscience of the „theft“ but will stop their downloading activities because of veneration of creativity per se. – The following article is a criticism of the paradigm of the creative industries and shows, why the mentioned strategy will never be successful.

Die „creative industries“ haben die Vorstandsetagen der deutschen Musikpädagogik erobert. Hoffentlich gelingt es ihnen nicht, sich auch der kreativen Schüler zu bemächtigen!

Von der Kulturindustrie zur Kreativwirtschaft

Der Begriff „Kulturindustrie“ ist als Terminus der Kritischen Theorie entstanden (Adorno/Horkheimer 1947). Es sollte eine Horrorvorstellung sein, dass Kultur industriell und nach den Gesetzen des Kapitalismus produziert wird. Wie Adorno 1963 erläutert, ist „der Ausdruck Industrie dabei nicht [nur] wörtlich zu nehmen. Er bezieht sich [vor allem] auf die Standardisierung der Sache selbst und die Rationalisierung der Verbreitungstechniken“ (Adorno 1963, S. 62-63). Bis in die 1970er Jahre

hinein sprach man in wissenschaftlichen Kreisen lieber von „Schallplattenindustrie“ und nicht einmal von „Musikindustrie“, wenn man sachlich bleiben wollte.¹ Dies Wort enthielt noch die Differenz von Musik als Dienstleistung und Musik als Ware: der Musiker produziert die Musik, die Industrie die Platte.

Das heute gebräuchliche Wort „Musikindustrie“ hebt die Differenz von Ware und Dienstleistung terminologisch auf. Nun scheint auch die Musik und nicht nur die Schallplatte eine industriell produzierte Ware zu sein. Was zunächst als terminologische Ungenauigkeit betrachtet werden kann, ist inzwischen herrschendes gesellschaftliches Bewusstsein – Ideologie im klassischen Sinne – geworden. Der nächste Schritt ist dann, dass es für den Warencharakter der Musik gar nicht mehr nötig ist, dass die Musik „materiell“ (als Noten oder Tonträger) vorliegt:

Man könnte fast philosophisch sagen, dass wir vor dem Phänomen der „Entdinglichung“ stehen, indem wir Dinge, die wir nicht direkt greifen können, in ihrem Wert [= Definition von „Ware“, WMS] nicht einzuschätzen wissen. Klar, wir haben versäumt, deutlich zu machen, dass nicht nur das Entwenden von Dingen, sondern auch das von immateriellen Werten wie Musik Diebstahl ist (Gorny in Quelle 2, S. 58).

Seit einigen Jahren gibt es das Wort „creative industries“, zu deutsch „Kreativwirtschaft“. Damit ist eine menschliche Eigenschaft und Fähigkeit, die sich in Musik äußern kann, scheinbar auch zur Ware geworden, die produziert, verkauft und konsumiert werden kann. Der Konsum solcherart industriell hergestellter Kreativität hat dasselbe Ergebnis wie der Konsum jeder anderen