

Thomas Ott

Treffpunkt Trauer? – Rezension zu zwei Veröffentlichungen zur musikpädagogischen Phänomenologie (Karl Heinrich Ehrenforth – Hrsg.: Musik – unsere Welt als andere, und Jürgen Vogt: Der schwankende Boden der Lebenswelt). In Diskussion Musikpädagogik 13 (2002), S. 106 - 112

Es gibt Begriffe – auch didaktische Begriffe – die auf den Kern eines allgemein empfundenen Problems zu weisen scheinen und von daher ihre Popularität gewinnen, deren weite Akzeptanz aber dadurch erkaufte ist, dass sie vielfältig ausdeutbar bleiben und viele Antworten auf die Frage erlauben, was denn nun konkret aus ihnen abgeleitet werden soll. So ist es beim Begriff der „Lebensweltorientierung“, der sich als eine Art Slogan in die lange historische Reihe von programmatischen Vorstellungen einordnen lässt, die allesamt „Schule und Leben“ einander näherbringen wollten – von Rousseau über die Reformpädagogik und die Jugendmusikbewegung bis hin zur Öffnung des Unterrichts für die musikalischen Jugendkulturen seit den 70er Jahren – der aber vieles legitimatorisch abdeckt, was bei näherem Hinsehen unvereinbar ist und Gegenstand von Kontroversen bleibt. Seit den ausgehenden 80er Jahren haben nun eine Reihe von Musikpädagogen versucht, über den Lebensweltbegriff Anschluss an die Phänomenologie im Gefolge Edmund Husserls zu gewinnen, in deren Denkwelt er eine wichtige Rolle spielt, und ihn damit für die Musikpädagogik zu konkretisieren. Es ist klar, dass dieses Unternehmen angesichts der Kompliziertheit der phänomenologischen Grundannahmen und angesichts der zahlreichen und durchaus widersprüchlichen Ausformulierungen phänomenologischer Pädagogik und Ästhetik kein Sonntagsspaziergang ist.

Zeitgleich erscheinen nun zwei Publikationen, die eine erste Zwischenbilanz ermöglichen. Karl Heinrich Ehrenforth legt einen Reader mit Texten vor, die in den Ansatz – soweit man angesichts der Heterogenität der Zugriffe, Gegenstände und Ergebnisse überhaupt von „einem“ Ansatz sprechen kann - einführen oder ihn auf die eine oder andere Art didaktisch zu konkretisieren suchen. Die zweite zu besprechende Veröffentlichung ist Jürgen Vogts Hamburger Habilitationsschrift, die demgegenüber den großen Bogen zu schlagen sucht.

1

Es war vor allem Karl Heinrich Ehrenforth, der Begründer einer musikpädagogischen Hermeneutik in den 70er Jahren (an deren Ausformulierung als „didaktischer Interpretation“ dann vor allem auch Christoph Richter beteiligt war), der den Lebensweltbegriff unter phänomenologischen Vorzeichen in die Musikpädagogik einführte. Sein einführender Text im Sammelband macht deutlich, wie er dieses Konzept (auch im Licht weiterführender Überlegungen von Bernhard Waldenfels) heute versteht. Im Zentrum steht die Überlegung, dass die von Husserl konstatierte „Krisis der Wissenschaften“ ihr Pendant in einer „Krisis der Künste“ finde. Husserl hatte die „Lebenswelt“ als „polemische Gegeninstanz“ zu den Wissenschaften in Anspruch genommen, nachdem diese das in der Erfahrung Begegnende auf bloße natürliche oder historische Tatsachen, auf Konstrukte, Formeln und Modelle reduziere. Demgegenüber akzentuiere lebensweltliche Erfahrung das spontan Erlebte, die quasi-natürliche Einstellung auf die Dinge, das Relative, Situative und Okkasionele, „das uns hier und jetzt betrifft und unter den universellen Maßstäben hinweggleitet“ (Waldenfels, S. 18 des Readers). Die analoge Krise der Künste sieht Ehrenforth in der immer noch

nachwirkenden Autonomieästhetik der Romantik und den, wie er meint, darauf zurückgehenden musikwissenschaftlichen Methoden, die in ihrer unvermittelten Umsetzung auf die Musikpädagogik zu jenem „grammatischen Fundamentalismus“ geführt hätten, gegen den schon das Konzept der „Didaktischen Interpretation“ ins Werk gesetzt wurde. Während, wie Alexander Haardt in seinem Beitrag aufzeigt, die beiden bedeutendsten Vertreter einer phänomenologischen Musikästhetik (Ingarden und Losev) an eben diese Ästhetik anknüpften, an die Auffassung von Kunst als einer „Welt für sich selbst“ (Ludwig Tieck), so spricht Ehrenforth schon im Titel des Sammelbandes von Musik als „unserer Welt als anderer“. Mit der Berufung auf die „uns“ gemeinsame Welt verbindet sich hier die Vorstellung, Musik sei sozusagen eine Metamorphose dieses Gemeinsamen: immer noch unsere Welt, nur in etwas „anderes“ verwandelt, und deshalb von gemeinsamen lebensweltlichen Erfahrungen her zu erschließen. Es geht Ehrenforth vor diesem Hintergrund um eine „praxisverändernde Bewußtseinsöffnung“ des Lehrers, um eine Haltung, die „die Musik nicht in erster Linie als ‚Gemachtes‘ (betrachtet), sondern als An-Sprache und Botschaft, eine Botschaft, durch die hindurch ein Mensch in Leid, Jubel, Depression und Trauer mit dem spricht, mit dem er etwas teilen will“ (S. 55). Nicht von grammatischen Strukturen, sondern von der „Welthaltigkeit“ der Musik gelte es im Unterricht auszugehen. (Nur am Rande soll hier die Frage gestellt werden, ob Ehrenforth tatsächlich eine Krise der Künste meint – die in der Lebenswelt ja doch prächtig florieren – oder ob es nicht die Kunstwissenschaften und die Ästhetiken sind, die an der von Husserl beschworenen Krisis der Wissenschaften direkt teilhaben. Das Problem läge dann nicht in der Musik selbst, die dem lebensweltlich-unmittelbaren Zugriff als „Sonderwelt“ nicht mehr verfügbar wäre, sondern in manchen musikwissenschaftlichen Konzepten, deren verabsolutierte Anwendung auf Lernprozesse weniger zu einer gesamtgesellschaftlichen Krise der Musik als vielmehr zur Krise des Musikunterrichts vornehmlich in der gymnasialen Oberstufe geführt hat).

Ehrenforth's Grundthese, die er in seinem Beitrag durch weit gespannte und höchst lesenswerte bildungs- und philosophiegeschichtliche Exkurse abzusichern sucht, findet ihre didaktische Konkretisierung in einem von ihm selbst vorgeschlagenen Begriff, der inzwischen musikpädagogisches Allgemeingut geworden ist: dem des Topos, „als einem Marktplatz, auf dem Menschen mit gänzlich unterschiedlichen subjektiven Erfahrungen zusammenkommen, um sich dann auszutauschen“ (Hans Bäßler, S. 99). Dies setzt bei aller Verschiedenheit die Möglichkeit der Verständigung voraus, also jeweils einen gemeinsamen lebensweltlichen Erfahrungskern. Einige Beiträge des Bandes zeigen auf, wie man Unterricht von solchen Topoi (Christoph Richter spricht auch von „Treffpunkten“) her denken kann. Für Hans Bäßler ist die religiöse Erfahrung Jugendlicher, wie sie sich in bestimmten Stücken von Sting und Phil Collins zeigt, ein solcher Topos. Ernst-Klaus Schneider sucht die Reflexe von „Stille-Erfahrungen“ in einer Reihe von Werken des 20. Jahrhunderts auf. Ortwin Nimczik vergleicht Kompositionen, die sich in der einen oder anderen Weise auf das lebensweltliche Phänomen des In-den-Schlaf-Wiegens und seinen traditionellen Ausdruck im Wiegenlied beziehen. In allen drei Fällen handelt es sich um gut aufbereitete Motivketten, die sicherlich fesselnde Lernprozesse ermöglichen und an deren innerer Qualität nicht zu zweifeln ist. Ihr Problem ist allenfalls der Zusammenhang mit Ehrenforth's Lebenswelt-Konzept, den sie selbst explizit herstellen. Denn kaufen sie mit der Anwendung dieses Konzepts nicht auch dessen Universalitätsanspruch ein, der sich aus der Infragestellung jeglicher Ästhetik ergibt, die nicht die „Welthaltigkeit“ der Musik ins Zentrum stellt? Der Rezensent muss an dieser Stelle zwei Geständnis-

se machen. Erstens ist er – nicht nur, aber auch – ein Liebhaber der auf dem hinteren Buchdeckel inkriminierten „abgehobenen Glasperlenspiele“, hat also Freude an Formen, Farben, Gestalten, Modulationen und „rein“ musikalischen Entwicklungen, völlig unabhängig von deren inhaltlichen oder emotionalen Bezügen, und nichts ist für ihn spannender als ein geöffneter Flügel mit aufgeschlagenen Noten, wie „welt-haltig“ oder abstrakt auch immer die darin symbolisierte Musik sein mag - und er hat viele gelungene Unterrichtsstunden miterlebt, in denen es um nichts anderes ging als um solche Glasperlenspiele. Die in Wilfried Fischers Beitrag „Musizieren – selbst eine lebensweltliche Grunderfahrung“ leise angedeutete Kritik scheint in die gleiche Richtung zu gehen; er berichtet u.a. von einer Klasse, die nichts glücklicher machte als das methodisch gut vorbereitete Üben bestimmter Tonfolgen auf der – Blockflöte. Das zweite Geständnis: Der Rezensent bezweifelt, ob die gemeinsamen Grunderfahrungen – die sich in Musik aus völlig verschiedenen historisch-gesellschaftlichen Situationen auffinden lassen sollen - gerade in einer fortgeschritten multi-kulturellen Gesellschaft so weit tragen, wie die Lebensweltler sich das wünschen. Er fragt sich das übrigens nicht erst, seit er sich als lernender Fremdkörper in einer ihm immer fremder werdenden afrikanischen Kultur bewegt, die ihre Kinder nicht in den Schlaf wiegt und also auch keine Wiegenlieder kennt, für die „Stille“ kein Thema ist, in der Religion und Musik sich in feindlicher Antithetik gegenüberstehen, in der Paare sich anders lieben als bei uns und in der es keine tiefe Trauer um verstorbene Kinder, Angehörige oder Freunde gibt (legt er sich hier z.B. Mahlers Kindertotenlieder auf, so führt kein Weg zur „Mit-Teilung“ im Sinne Ehrenforths). Über den aus vielen Formulierungen ableitbaren generellen didaktischen Strukturierungsanspruch des Lebensweltansatzes im Sinne Ehrenforths scheint zunächst dessen eigene Aussage zu beruhigen, es gehe „nicht darum, jede Unterrichtsstunde lebensweltlich aufzuplustern“, vielmehr sei solche Annäherung sparsam zu nutzen, um dann um so wirksamer zu sein (S. 56). Allerdings erfährt man nicht, was denn zwischen den lebensweltlich aufgeplusterten Stunden geschehen soll, und ist doch etwas erstaunt über diese Zurücknahme. Gleichwohl lässt sich die Frage, was jenseits der Topos-Didaktik möglich ist, aus dem Horizont von Lebenswelttheorien selbst heraus beantworten. Der Reichtum der Waldenfels'schen Erörterungen zur „Lebenswelt als Hörwelt“, der jenseits von „gemeinsamen Grunderfahrungen“ auch das inkommensurabel Fremde und die vielfältigen Brüche und Übergänge in der Erfahrung von Musik als Teil einer umfassenden Welt des Hörbaren in widersprüchlicher Einheit andeutet, könnte hier die Richtung weisen. Auch Christoph Richters Beitrag über die artifiziellen Brechungen im langsamen Satz von Beethovens Streichquartett op. 59,3 lässt sich nicht so leicht in das Topos-Konzept integrieren, weil hier gar nicht nach der Lebenswelt von Adressaten und nach ihren möglichen gemeinsamen Erfahrungen gefragt wird, sondern nach der „Lebenswelt des Musikwerks“, die es zu entschlüsseln gilt, ein Unterschied deshalb, weil ja keineswegs sicher ist, dass sich im werkbiografisch-historischen Hintergrund eines Streichquartetts der Klassik mögliche „Treffpunkte“ ausmachen lassen (übrigens ist Richters Aufsatz das Beispiel einer Analyse, die den musikwissenschaftlichen Traditionen, denen sie sich verdankt, eher Ehre macht als dass sie sie in Frage stellt). Andreas Stascheits Aufsatz über das Üben als „Lebenswelt des musikalischen Handelns“ erinnert daran, dass die Reflexion von Grunderfahrungen sich keineswegs nur auf Werkgehalte, auf deren Angebote zur „Mit-Teilung“ (Ehrenforth) richten muss; auch Hermann-Josef Kaiser wendet sich nach einem summierenden Blick auf musikpädagogische Legitimationsverfahren gegen deren einseitige Rezeptionsorientierung und verweist auf die Möglichkeit, musikalische Erfahrung in der Schule ganz von den dort möglichen Produktionsprozessen

her zu denken. Kaisers Beitrag ist der einzige in diesem Band, der auch einmal Schule und Unterricht selbst als Erscheinungsformen von Lebenswelt vor Augen rückt.

2

Man ist also nach der Lektüre des Readers etwas ratlos, welches der gemeinsame Begründungs- oder auch nur Diskussionszusammenhang einer solchen Ansatzvielfalt sein könnte – dass es ein halbwegs definierter Begriff der Lebenswelt sein soll, mag man kaum mehr glauben. Und so fragt man sich auch, wer hier eigentlich mit wem im Gespräch ist – sind es wirklich „Musikpädagogik und Phänomenologie“, wie der Untertitel behauptet? Dagegen spricht schon, dass Bernhard Waldenfels in dieser Sammlung etwas einsam dasteht und dass man wichtige Namen der pädagogischen Phänomenologie (z.B. Meyer-Drawe, Lippitz, Rittelmeyer) im Autorenverzeichnis vermisst.

Jürgen Vogts Habilitationsschrift möchte hier zur Klärung beitragen. Mit einer „phänomenologischen Musikpädagogik“, wie sie der Untertitel seiner Veröffentlichung anspricht, ist wohl weniger eine Gegebenheit als ein Desiderat gemeint, denn Vogt will erstens der „terminologischen und konzeptuellen Verwirrung“ vorbeugen, die eine sinnvolle Diskussion erschwere, zweitens möchte er verhindern, dass sich die Musikpädagogik im Verweis auf die jeweils vorfindliche Lebenswelt der Schüler in einem postmodernen Pragmatismus behaglich einrichtet, und drittens nimmt er sich vor aufzuzeigen, „welchen besonderen Beitrag die ästhetische Dimension des Lebensweltbegriffes zu einer Grundlegung des Musikunterrichts leisten kann – eine Verbindung von Phänomenologie, Ästhetik und Musikpädagogik“ (13). Ein solches Programm muss sehr weit ausholen, und es kann seine Kritik auch nicht auf solche musikpädagogischen Konzeptionen beschränken, die sich selbst als phänomenologisch oder lebensweltorientiert bezeichnen. Dass der musikpädagogische David dabei manchmal im Schatten des phänomenologisch-ästhetischen Goliath verschwindet, ist unvermeidlich, und dass dabei auch weniger populäre Theorien in den Blick kommen, empfindet der Suchende nicht als Fehler (wann wäre z.B. je Sartres Vorstellung vom Musikwerk als „Imaginärem“ in der Musikpädagogik diskutiert worden?)

Zunächst aber greift Vogt auf Husserls „Krisis der Wissenschaften“ zurück, und schnell wird deutlich, dass musikpädagogische Positionen, die sich auf eine gemeinsame Basis des Erlebens und auf das Musikwerk als Gegenstand gemeinsamen Fragens und eines alle zugleich meinenden „An-Spruchs“ (Ehrenforth) berufen, bei Husserl – um das Modewort zu verwenden - nicht anschlussfähig sind. Denn Husserl ging es nicht um eine einfache Rückführung der Wissenschaften (episteme) in die ihnen vorausliegende Lebenswelt, sondern um eine Reflexion ihrer lebensweltlichen Grundlagen mit Hilfe eines Verfahrens, das selbst wissenschaftlichen Kriterien standhalten sollte, auf der Ebene einer „episteme 2“. Dieses Verfahren, die phänomenologische Reduktion (epoché), fördert bei Husserl nicht etwa gemeinsame Grunderfahrungen zutage, sondern einen „abstrakt herauszupräparierenden Weltkern“ letzter Erkenntnisinstanz, die sogar noch hinter das cartesianische „cogito“-Ich zurückgeht (und z.B. mit einem „Treffpunkt Trauer“ nichts zu tun hat). Wenn ich Jürgen Vogt nun richtig verstehe, so ist zwar die Unerbittlichkeit des Husserlschen Ansatzes nicht der Maßstab, den er seiner Analyse der Musikpädagogik zu Grunde legt. Dennoch gewinnt er sein kritisches Instrumentarium aus phänomenologischen Denktraditionen, die prinzipiell hinter einmal gefundene „Lösungen“ zurück fragen und also

eher von der leeren als der gefüllten Hälfte des Glases sprechen. Praktiker freilich müssen (um im Bild zu bleiben) gelegentlich auch mal einen Schluck nehmen – und trinken, was da ist. Wenn aber, wie Vogt schreibt, „die konstitutive Dimension des Lebensweltkonzepts für die (Musik)Pädagogik, so wie sie in der phänomenologischen Tradition entfaltet wurde, gar nicht berührt wird“ (41), dann stellt sich die Frage, warum man sich nicht gleich mit einem Alltagsverständnis von Lebenswelt zufrieden gibt und überhaupt noch die einschlägigen Autoritäten und Theorien bemüht.

So konstatiert Vogt im Falle der „Didaktischen Interpretation“, sie thematisiere wie kaum eine andere musikpädagogische Konzeption „das unhintergehbare hermeneutische Verhältnis von Mensch und Welt bzw. Mensch und Musik – vermittelt durch die Arbeiten Heideggers, Gadammers und Plessners – und zieh(e) daraus Schlüsse für den musikalischen Vermittlungsprozess, der nicht mehr als einsinniger, linearer Lehr/Lernvorgang begriffen werden kann, sondern als nie abschließbarer Erfahrungsprozess des Menschen mit Musik im Horizont der ‚Lebenswelt‘“. Da jedoch, wie Vogt darstellt, die subjektive Seite dieses Verhältnisses im Gegensatz zur reich entfalteten Seite der Musik „unterbestimmt“ sei, könne der Ansatz die dialektische und genealogische Erweiterung des Husserlschen Lebensweltkonzeptes nicht nachvollziehen (54). Er münde notwendig in „Anthropologismen“ und gerate damit in die Nähe der Vereinfachungen eines O.F. Bollnow. Das „unifizierende“ Modell einer anthropologisch gedachten Lebenswelt sei nur eine andere Version der musikpädagogischen „Horizontverschmelzung“, die sich mit der Annahme einer Pluralität von Lebenswelten nicht vertrage. Von daher erkläre sich Ehrenforths Ablehnung empirischer, sozialwissenschaftlicher Interpretationen von Lebenswelt, die nach der spezifisch musikalischen Lebenswelt gegenwärtiger Schüler zu fragen hätten – denn sie würden die Annahme möglicher, universeller Grunderfahrungen vermutlich aufsprengen (53). Hinzuzufügen wäre, dass sie auch das Festhalten an einem – für Ehrenforth essentiellen - einheitlichen Auftrag des Musikunterrichts in Frage stellen würden.

Nun ist es aber keineswegs so, dass Vogt auf der anderen Seite des Spielfeldes Position beziehen würde – also dort, wo ein eher sozialwissenschaftlicher oder auch an humanistischer Psychologie orientierter Begriff von Schülerorientierung die Möglichkeit universeller Erfahrungen in Frage stellt und folglich, im Sinne von Konsensmodellen, eher den Unterrichtsprozess als den Unterrichtsinhalt in den Mittelpunkt rückt. Denn ebensowenig wie die Unterstellung möglicher einheitlicher Welt- und Musikerfahrung kann die Betonung unendlich differenter Schülervoraussetzungen konstruktiv werden, wie Vogt an Beispielen aufzeigt und wie er es in die Geflechte der Diskurstheorien hinein weiterverfolgt: Ist der Boden der Lebenswelt „schwankend“, so ist die diskursive Vernunft „bodenlos“, weil der Diskurs das, was er zu versprechen scheint, nämlich das Obsiegen des besseren Arguments in Habermas' Sinne nur „kontrafaktisch“ – praktisch also gar nicht – einlösen kann. - Wie steht es nun aber mit der musikpädagogischen Forschung, die ja eigentlich die Instanz sein müsste, die der Musikpädagogik die Fundierung in einem Begriff pluraler Lebenswelten ermöglichte? Unausgesprochen bewegt sich Vogt in seinem Kapitel über die empirisch-musikpädagogische Forschung in Husserl'schen Denkbahnen, wenn er resümierend feststellt, dass die quantitativen Methoden – nicht dazu angetan, die stumme, musikalische Erfahrung zum Sprechen zu bringen – die Frage offen lassen, „auf welcher intersubjektiver Grundlage das Verstehen subjektiv gemeinten Sinns überhaupt möglich ist“ (58). Die qualitativen Methoden, so weit sie auf subjektives Sinnverstehen

aus sind, geraten gleichwohl in ein analoges Dilemma: „Ego“ gerät für „alter Ego“ immer nur als Interpretationskonstrukt in den Blick.

Vogts Habilitationsschrift bietet nicht nur das Beispiel eines methodisch streng durchgeführten kritischen Prüfens musikpädagogischer Theorie - und ist von daher, ganz unabhängig von ihren Ergebnissen, von jetzt an maßgebend für ein bestimmtes, nicht mehr hintergehbare Niveau musikpädagogischer Reflexion - sie ist auch hilfreich beim Verständnis dessen, was phänomenologische Analyse für die Disziplin leisten könnte. Darüber hinaus kann sie als eine Art Kompendium phänomenologischer Ansätze zur Erklärung ästhetischer, namentlich musikalischer Erfahrung gelesen werden. Sie erschließt sich als ein solches Kompendium freilich nur dem, der die Mühen des „close reading“ nicht scheut. Er hat dann allerdings nicht nur einmal das Gefühl, eine Boeing bestiegen zu haben, nur um von Hamburg-Harvestehude nach Blankenese zu kommen: Vogts Analyse bewegt sich oft so hoch über der musikpädagogischen Diskurslandschaft, dass nicht immer erkennbar ist, wo man dort unten eigentlich noch aufsetzen könnte. - Am Ende hat der Leser den Begriff der Lebenswelt in so vielen Einfärbungen und Perspektiven präsentiert bekommen, dass sich ihm eine Frage aufdrängt, die dieses Buch weder stellt noch beantwortet: Wenn – wie es beispielsweise Waldenfels in seinem Aufsatz im Ehrenforth-Band aufzeigt – musikwissenschaftliche Begriffe auf alltägliche, vorwissenschaftlichen Auffassungskonzepte zurückgeführt werden können, wenn – um ein anderes Beispiel zu nennen – Christoph Richter von der „Lebenswelt des Musikwerks“ spricht, kann man dann nicht vielleicht auch nach den Lebenswelten musikpädagogischer Konzeptionen fragen? Wie verhält es sich mit deren Genese aus den (heute vielleicht nur noch idealisierend beschreibbaren) Lebenswelten des deutschen Gymnasiums, der Musikhochschulen, des norddeutschen Protestantismus, der Reformuniversitäten der 70er Jahre, der musikalischen Jugendkulturen selbst? Der Lebensweltbegriff in phänomenologischer Perspektive scheint für die Musikpädagogik noch längst nicht ausgeschöpft zu sein.