



Johannes Marks: *Große Szene für Bariton, Chöre und Orchester* nach Ingeborg Bachmanns Gedicht *Unter dem Weinstock*

## Musik und Literarisches Lernen Interdisziplinäre Tagung

### Jürgen Oberschmidt (Heidelberg)

»Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.«  
Über Armut und Fülle des Redens über Musik

»Du behandelst das Leben nicht als Gestalt, sondern als bloße Addition.« Diesen Vorwurf muss sich der Ingenieur Walter Faber im *Homo faber* gefallen lassen. Hier bringt Max Frisch durch seine Protagonistin Hanna Piper die Gefahr eines technokratischen Weltverständnisses zur Sprache, das dem Dasein gegenüber blind macht: »Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.« Diesem rationalistischen Weltbild, dessen Verhältnis zur Natur durch Entfremdung gekennzeichnet ist, folgt die traditionelle musikalische Analyse in der Schule, die kraft ihres altgriechischen Leumunds das ästhetische Objekt in seine Einzelteile zerlegt, um das Ganze im Einzelnen zum Vorschein zu bringen.

In der Schule stellt sich dieses vermeintlich notwendige „Zerreden“ aus gebotener Distanz bei Schülerinnen und Schülern zu einem rezeptionsästhetischen Fremdheitsgefühl: »Formale Analysen sind Drahtzäune, die den Laien mit seinen unbequemen Fragen abwehren.« Alles Reden über Musik gleicht ihnen einem »Attentat auf das Grundrecht der Musik, ausschließlich mit ihren Mitteln für sich zu sprechen.« Peter Rummenhölter beschreibt diese »offiziöse Ängstlichkeit, mit der Musik auf das Nichterklingende reduziert und das »überschießende Potential des Hörbaren von Anbeginn aus dem wissenschaftlichen Diskurs ausgeschlossen wird.« Mühsam wird hier in der verdünnten Suppe der Fachbegrifflichkeiten oft jenes dupliziert, was in der Partitur ohnehin zu sehen ist. Der Musiklehrer wird zum Homo faber, der die Metiergeheimnisse einer konkreten musikalischen Logik zelebrieren darf: »Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.« Oder soll hier das fühlende Herz, das so oft betonte »Unsagbare« vor den Zudringlichkeiten der Analyse in Schutzhaft genommen werden?

Auch Deutschlehrer kennen diese Probleme aus ihrem Unterricht, wenn hier in dumpfer Prosa versucht wird, den Bedeutungsschichten eines Textes näher zu kommen, wenn Checklisten zur Gedichtanalyse abgearbeitet werden und der subjektiven Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler, dem sinnlichen und individuellen Erleben die Luft zum Atmen fehlt: Das Ideal der logi-

schen Wissenschaften »beschreibt, analysiert, subsumiert den Einzelfall, damit für jeden Einzelfall das rechte Kästchen da ist, in das er sich wegordnen lasse: der wohlpräparierte Leichnam der Wirklichkeit, dieser Scheintote.«

Im Rahmen meines Beitrages sollen nun verschiedene Strategien beleuchtet werden, die sich innerhalb des musikpädagogischen Diskurses mit all dieser Problematik auseinandersetzen:

1. Karl Heinrich Ehrenforths Anstoß ist es zu verdanken, eine »von historischen Verengungen befreite Hermeneutik« in den fachdidaktischen Diskurs einzuführen, noch bevor sie ihre musikwissenschaftliche Grundierung erhalten hatte. Christoph Richter greift diesen Gedanken der »didaktischen Interpretation der Musik« auf »dem Boden einer »neue[n] Hermeneutik in Philosophie, Theologie und Literaturwissenschaft« auf, möchte den Begriff Werkbetrachtung, der ihm das Werk noch als ein objektives Gegenüber fasst, durch den Begriff Werkerfahrung ersetzen.

2. Was sich in den 1970er Jahren als Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation versteht, bleibt hier jedoch zunächst in der Theorie hängen. Konkrete unterrichtspraktische Anregungen treffen auf Lehrende, die sich von ganz anderen Erfahrungen getränkt fühlen und im alten Denken des Homo faber verhaftet bleiben. Ihre praktische Relevanz erhielt die Didaktische Interpretation nicht zuletzt durch die Einführung des Begriffsfelds der »Lebenswelt« in die Diskussion: »Es sollte damit deutlich werden, dass Musik als eine metaphorisch-symbolische Spiegelung von Phänomenen der Lebenswelt verstanden werden kann, die als Bildwelt gerade auch Kindern nahe steht.«

3. Christoph Richter entfaltet seinen Zugang mehr aus den Resonanzen der Musik selbst, indem er »allgemeine Gestaltungsprinzipien als Schlüssel und Begleiter für das Verstehen von Musik« ausmacht, um diese dann zum Schwingen zu bringen und zu zeigen, wie sie »für alle Weisen der Gestaltung von Leben« wirksam sind: Öffnen – Schließen, Anfang – Schluss, Kontrast, Monolog – Dialog sind solche Gestaltungsprinzipien, die sich nicht als Topos von außen an die Musik anlehnen, sondern als ästhetische Idee von innen aus einer Musik herauswachsen, »in Erfahrungen und in das Erleben allgemeiner und auch persönlich-biografischer Art« übergehen und den Umgang mit ihr »leiten und begleiten« .

4. Der aufbauende Musikunterricht ist als Paradigmenwechsel zu verstehen, der das Musizieren als Fundamentalkategorie des Musikunterrichts etablieren möchte: »Die Leitdisziplin des Musikunterrichts ist nicht primär eine Fachwissenschaft (die Musikwissenschaft), sondern eine Fachpraxis.« Der dieser Theorie zugrunde liegende Theorierahmen zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht die Reflexion durch die Aktion, nicht das Denken durch das Handeln ersetzen will, sondern die vermeintlichen Gegensätze in drei Praxisfeldern »Kulturen erschließen«, »musikbezogenes Handeln« und »Aufbau musikalischer Fähigkeiten« zusammenführen möchte.

5. »Zeigen, nicht sagen!«, ist das Motto der von Ursula Brandstätter entwickelten Theorie der ästhetischen Transformation und veranschaulicht „die spezifischen, sich in ästhetischen Medien vollziehenden Möglichkeiten von Erkenntnis.« Gemeint Transformationen ins Bild, in Bewegung, aber auch in Sprache. Die Uneindeutigkeit der Wege, die zwischen diesen intermedialen Begegnungen hin und her führen, bedingt die Notwendigkeit der Reflexion und der anschließenden Kommunikation über die eigenen Verstehenszugänge. Vielleicht kann es auf diese Weise gelingen, jenseits mathematischer Konstruktionen eines Homo faber neue Anschauungsfelder zwischen Kunst und Wissenschaft zu eröffnen und den Dialog neu zu entfalten.