

# **„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“**

## **Über die Schwierigkeiten, Musik mit den Mitteln der Sprache zu vermessen**

JÜRGEN OBERSCHMIDT

### **Versuch einer Situationsbeschreibung**

„Du behandelst das Leben nicht als Gestalt, sondern als bloße Addition“ (Frisch 1977, 170). Diesen Vorwurf muss sich der Ingenieur Walter Faber in Max Frischs Roman *Homo faber* gefallen lassen, bringt hier doch der Autor durch seine Protagonistin Hanna Piper die Gefahr eines technokratischen Weltverständnisses zur Sprache, das in ihren Augen dem Dasein gegenüber blind macht: „Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir“ (ebd., 22). Solch ein rationalistisches Weltbild in den Sicherheiten, Kontrollierbarkeiten und Gewissheiten der monologisch geführten Wissenschaften, dessen empathieloses Verhältnis zur Welt durch Entfremdung gekennzeichnet ist, begegnet uns ausgerechnet auch in jenen Geistesarbeiten, die sich mit den schönen Künsten beschäftigen. Theodor W. Adorno etwa zeigt sich als ein solcher Homo Faber, der – bestimmt vom strukturbetonten Ordnungswahn seiner Zeit – in seiner posthum erschienenen Theorie der musikalischen Reproduktion das Musizieren auf ein nüchternes mathematisches Gerüst zu reduzieren sucht:

Die wahre Reproduktion ist die Röntgenphotographie des Werkes. Ihre Aufgabe ist es, alle Relationen, Momente des Zusammenhanges, Kontrasts, der Konstruktion, die unter der Oberfläche des sinnlichen Klanges verborgen liegen, sichtbar zu machen – und zwar vermöge der Artikulation eben der sinnlichen Erscheinung. (Adorno 2005, 9)

Solchen Weisungen folgt häufig auch der Musikunterricht, vornehmlich in Gestalt der dort ansässigen Verrichtungen, die sich bis heute den Erlassen einer traditionellen musikalischen Analyse beugen. Kraft ihres altgriechischen Leumunds (von griech. ἀνάλυσις *ánalysis* „Auflösung“) sucht die Analyse ihr ästhetisches Objekt in seine Einzelteile zu zerlegen, in der Hoffnung, im Einzelnen das Ganze zum Vorschein zu bringen: „Du behandelst das Leben nicht als Gestalt, sondern als bloße Addition“ (Frisch 1977, 170).

## Werkanalyse als musikpädagogisches Pflichtgebot

Musikanalytiker verstehen sich als Eliteeinheit unter den Musikologen. Im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe gehört die musikalische Analyse damit zum selbsternannten Pflichtprogramm. Nur durch sie wird ein Zugang zur gymnasialen Krönungszeremonie des Musikabiturs ermöglicht. Auf fatale Weise wirkt dies sich in den langwierigen Zurichtungen bis in die untersten Klassenstufen aus. Solch ein vermeintlich notwendiges ‚Zerreden‘ der Musik aus einer wissenschaftlich gebotenen Distanz führt bei Schülerinnen und Schülern zu einem rezeptionsästhetischen Fremdheitsgefühl: „Formale Analysen sind Drahtzäune, die den Laien mit seinen unbequemen Fragen abwehren“ (Schmidt-Banse 2005, 493).

Die zu erlernende musikalische Fachsprache wird dabei zum Herrschaftsinstrument, zur Handlangerin eines langjährigen Selektionsprozesses, der dann in der Oberstufe eine formanalytisch dressierte Auslese übrigbleiben lässt. In der musikpädagogischen Betriebsblindheit wird dabei verkannt, wie schnell solch ein Zugang im Benennen von Belanglosigkeiten stecken bleibt: „Die Grazie zu zerlegen, das Mondlicht wiegen zu wollen, was nützt es!“ (Schumann 1914, Bd. 2, 227).

Hans Günter Bastian hat jene Schülerinnen und Schüler zu ihrem eigenen Musikunterricht befragt, die als Jugend-musiziert-Preisträger die Musik längst zu ihrem Lebensmittelpunkt erklärt haben. Selbst jene werden von den dort erlebten Prozeduren verstört zurückgelassen und finden wenig Gefallen, an diesem schulmusikalischen Zentralsakrament teilzuhaben:

„[Ein] Schulmusiker ist für mich kein Musiker, das ist ein Lehrer mit Fach Musik. Er muss versuchen, eine Musik zu vereinfachen, so dass es jemand, der von nichts Ahnung hat, kapiert. Dabei geht an der Musik so viel kaputt. Wenn wir in der Schule eine Mahler-Sinfonie durchgenommen haben, die ich kurz zuvor im Orchester gespielt habe, hat mir das fast wehgetan. Musiklehrer [sein,] ist eben eine frustrierende Sache, für den Lehrer selbst und für die Schüler.“ (Bastian 1987, 737)

Musik wird reduziert auf die Einheitsmechanik ihres kleinsten gemeinsamen Nenners, die an den vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten und individuellen Bedeutungskonstruktionen vorbeischaute. Meist bleibt die Analyse im Benennen von einzelnen Partikeln stecken und versäumt es, diese phänomenologisch zu einem Ganzen zusammenzufügen. In der verdünnten Suppe der Fachbegrifflichkeiten wird dabei der Notentext abgetastet, um dann mühsam nur das zu duplizieren, was in der Partitur ohnehin zu sehen ist. Der Musiklehrer wird zum Homo Faber, der meint, die Musik in ihren zerlegten Parametern aufschließen zu können und dies mit Hilfe

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

seiner Metiergeheimnisse in den Gewissheiten einer konkreten musikalischen Logik zelebrieren zu müssen: ‚Der Punkt verlängert die Note um die Hälfte ihres Wertes!‘ – „Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

## **Lernen auf den eingefahrenen Schienensträngen**

Schulische Curricula scheinen vom Homo Faber gemacht, der sich im geschlossenen System der Schule über die Generationen hinweg stets selbst zu erneuern scheint. Und solches gilt wohl nicht nur für den schulischen Musikunterricht. Mit einem Homo Faber als Chefideologen bildet sich aus fahrplangeeigneten Formgerüsten zugleich ein stabiler und festliegender Schienenstrang für alle im Vorfeld angelegten Lernprozesse. Zu prüfen ist dann lediglich, wie sich die Komponisten an die ihnen auferlegten Strukturen gehalten haben. Und damit dies gelingen kann, werden solche Werke für den Unterricht ausgewählt, die solchen Vorgaben gehorchen und die sich in solch einem Unterricht auch auf diese Weise veranschaulichen lassen. (Wo findet sich in Schulbüchern ein Zugang zur Musik Gustav Mahlers oder Sergej Rachmaninoffs, zu jener Musik, die unmittelbar an filmmusikalische Hörerfahrungen anschließen könnte und auch junge Hörer unmittelbar berührt?)

Musik wird (im wörtlichen Sinne) „betrachtet“ – und dafür bedient man sich eben einer entsprechenden Zentralperspektive. Das Blumenpflücken ist während der Fahrt verboten, jedes Nachfragen bedeutet für den Unterricht hier nur eine Störung im Betriebsablauf.

## **Ich höre was, was du nicht siehst**

Alles Reden über Musik gleicht einem „Attentat auf das Grundrecht der Musik, ausschließlich mit ihren Mitteln für sich zu sprechen“ (Sloterdijk 2007, 29). Diesem Diktum folgen jene jungen Menschen und eigentlichen Protagonisten des Musikunterrichts, die in ihrem Alltag ständig von Musik umgeben sind, aber mit Hilfe der Bluetooth-Technologie ihre ganz eigenen Infusionstherapien pflegen. Sie orientieren sich dann an Robert Schumann, für den die „beste Möglichkeit über Musik zu reden, die [sei], zu schweigen“ (Schumann 1914, Bd. 1, 165) – und wählen in der Oberstufe dann das Fach Kunst.

Auch die meisten professionellen Musiker erleben Musik lieber ohne Worte. Die Pianistin Martha Argerich dürfte im Interview mit ZEIT-Redakteur Burkhard Schäfer vielen von ihnen aus dem Herzen gesprochen haben:

Ich spreche ungern, das ist wahr. Auch mit anderen Musikern spiele ich lieber zusammen, als gemeinsam über Musik zu reden. All die Erklärungen, zum Beispiel, warum man dies oder jenes macht, brauche ich bei der Kammermusik überhaupt nicht. Und den Leuten, mit denen ich spiele, geht es genauso. (Schäfer 2010)

Warum braucht es hier noch einen belehrenden Musikvermittler, wo uns Musik doch so unmittelbar und vielleicht auch unvermittelbar berührt und anspricht?

## **Musik wird auf das Sichtbare ihres Schriftbilds reduziert**

Peter Rummenhölter beschreibt eine „offizielle Ängstlichkeit“, mit welcher Musik auf das Nichterklingende reduziert und das „überschießende Potential des Hörbaren“ (Rummenhölter 1997, 175) von Anbeginn aus dem wissenschaftlichen Diskurs ausgeschlossen wird. Das in der Partitur Sichtbare und die vermutete Bedeutung dahinter gilt bis ins 18. Jahrhundert „als Bedingung der Möglichkeit zur Konstituierung von Musik überhaupt“ (ebd., 176). Erst in der Wende zur Empfindsamkeit und zur Romantik und einer sich hier vollziehenden „Wende zum Hören, zum Ton, zum Lauschen“ (ebd.) habe, so Rummenhölter, die Musik zum ersten Mal zu sich selbst gefunden, „als müsse sie die ihr genuin fremde Kategorie des Visuellen abstreifen“ (ebd.). Diese Wendung zum Irrationalen scheint im Musikunterricht noch nicht angekommen zu sein. Musikpädagogen vertrauen eher dem Augenzeugenbericht als dem Hörensagen und gestalten hier den Kompetenzerwerb ihrer Schülerinnen und Schüler immer noch rational aufgeklärt.

Für einen musikwissenschaftlichen Text darf es durchaus gelten, dass hier das fühlende Herz, das so oft betonte „Unsagbare“, vor den Zudringlichkeiten einer Analyse in Schutzhaft genommen werden soll. Schließlich wenden sich solche Texte an einen Leser, der Musik bereits zu seinem inneren Besitz gemacht hat. Musikunterricht hingegen sollte es sich zur Aufgabe machen, die Hinwendung zum irrational Akustischen, zur Zauberwelt der Töne zu initiieren, und dieses nicht mit seinen analytischen Greifarmen abwehren oder gar verhindern.

Deutschlehrer haben hier mit ähnlichen Problemen zu kämpfen und kennen es aus ihrem Unterricht, wenn hier in dumpfer Prosa und mit den vorbereiteten Operatoren versucht wird, den Bedeutungsschichten eines Textes näher zu kommen, wenn im Sinne des Homo Faber hier Checklisten zur Gedichtanalyse abgearbeitet werden und für ein sinnliches und individuelles Erleben jede Luft zum Atmen fehlt: Das Ideal der logischen Wissenschaften „beschreibt, analysiert, subsumiert den Ein-

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

zelfall, damit für jeden Einzelfall das rechte Kästchen da ist, in das er sich wegordnen lasse: der wohlpräparierte Leichnam der Wirklichkeit, dieser Scheintote“ (Domin 1968, 138).

## **Anstöße (1): Didaktische Interpretation und Lebensweltorientierung**

Karl Heinrich Ehrenforths Anregungen ist es zu verdanken, dass eine „von historischen Verengungen befreite Hermeneutik“ (Ehrenforth 1971, 4) in die musikpädagogische Diskussion eingeführt wurde, noch bevor diese in einen musikwissenschaftlichen Diskurs eingehen konnte. Christoph Richter greift diesen Gedanken der „didaktischen Interpretation der Musik“ (ebd., 8) auf dem Boden einer „neue[n] Hermeneutik in Philosophie, Theologie und Literaturwissenschaft“ (ebd., 26) auf, möchte den Begriff Werkbetrachtung, der für ihn das Werk noch als ein objektives und rationales Gegenüber fasst, durch den Begriff Werkerfahrung ersetzen, um sich auch begrifflich von einer objektzentrierten Schau zu lösen und mit diesem Begriff die Schüler als Hauptakteure ihres Unterrichts in den Blick zu nehmen. Das Kunstwerk steht dem Hörer nicht mehr auf dem polierten Marmorsockel als ein zu betrachtendes Artefakt gegenüber, von dem aus eine monologische Botschaft zu ihm tönt. Es geht vielmehr darum, Berührungspunkte zwischen dem Verstehenssubjekt und dem zu verstehenden Objekt auszumachen, um dialogische Begegnungen zu initiieren. Was sich bereits in den 1970er Jahren als Theorie *und* Praxis der didaktischen Interpretation verstehen möchte, blieb jedoch zunächst in der Theorie hängen. Konkrete unterrichtspraktische Anregungen sind rar und treffen auf Lehrende, die sich von ganz anderen Erfahrungen getränkt fühlen und im alten Denken des Homo Faber verhaftet bleiben. Sie erleben das neue Ansinnen als ‚Feiertagsdidaktik‘ oder als das zu moderierende Geplänkel einer Vorspeise für das eigentliche analytische Hauptgericht. Als subjektive Anmutungen gehen diese Schüleräußerungen dann nicht in die ‚eigentliche‘ Auseinandersetzung ein: ‚Beschreibe, wie die Musik auf dich wirkt! Wo beginnt das Zweite Thema?‘ Verkannt wird dabei, dass ein hermeneutischer Prozess immer ein offener ist, der nie direkt zu einem (vom Lehrer) vorhersehbaren Ziel führen kann.

## **Anstöße (2): Lebensweltorientierung**

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“ (Ehrenforth 2014, 44).

Eine vom Lebensweltkonzept abgeleitete Toposdidaktik versucht nun, diese zuvor bereits angestoßenen Prozesse zu kanalisieren und zu systematisieren: *Musik und Tod*, *Musik und Liebe*, *Musik und Religion* sind mögliche Unterrichtsvorhaben, die sich aus solchen Zugängen ergeben können. Erkauft wird damit, dass der Musikunterricht seine eigenständige Fachsystematik aufgibt und sich die Musik hinter dem Topos verstecken kann. Auf diese Weise werden die analytischen Begehungen leicht zu einem angewandten Deutsch-, Religions- oder Philosophieunterricht, der in einer Auseinandersetzung mit dem Topos steckenbleibt und nicht in gebotener Weise zur Sache vordringt.

### **Anstöße (3): Allgemeine Gestaltungsprinzipien als Grundlage für das Verstehen von Musik**

Christoph Richter entfaltet in seinen neueren Schriften den 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“ (Richter 2012, 59f.) wirksam sind: *Öffnen – Schließen*, *Anfang – Schluss*, *Kontrast*, *Monolog – Dialog* sind solche Gestaltungsprinzipien, die sich nicht als lebensweltlich zu begründende Topoi von außen an die Musik anlehnen, sondern jenen Erfahrungsschatz der Schülerinnen und Schüler aufnehmen, den diese bereits als „allgemeine[s] Gestaltungsprinzip[ ]“ in den Unterricht einbringen, der als ästhetische Idee aber genauso auch als innerer Erfahrungsschatz aus der Musik und ihrer Phänomenologie herauswächst.

### **Anstöße (4): Konstruktivistische Orientierungen**

Dass ein Abhandeln von Stoffkatalogen entlang der eingefahrenen und im Vorfeld bestimmten Schienenstränge des Systems nicht bildet, hat bereits der Physikdidaktiker Martin Wagenschein festgestellt und das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen in den Blick genommen: „Wir wollen Geleisleger erwecken, nicht Geleisfahrer machen“ (Wagenschein 1970, 229). Erlaubt man den Lernenden, sich ihr Wissen eigenständig zu erschließen, und vollzieht sich Lernen als selbstgesteuerter Prozess, der von außen lediglich initiiert bzw. begleitet wird, können sich solche konstruktivistischen Zugänge nicht auf ihre methodischen Settings oder an Musik

herangetragene Lerndesigns beschränken. Martina Benz gründet die Begriffe Bedeutung und Interpretation in konstruktivistischer Weise und geht davon aus, „dass Bedeutung weder von vornherein existiert, um abgelesen oder ‚herausinterpretiert‘ zu werden, noch nachträglich und quasi willkürlich von Subjekten in etwas ‚hineininterpretiert‘ wird, sondern dass Bedeutung immer wieder neu – und unter konkret zu explizierenden Bedingungen – erzeugt, also *konstruiert* wird, und zwar in einem *intersubjektiven Prozess*“ (Krause 2008, 20). Ein beredtes Beispiel für solch eine intersubjektive Bedeutungskonstruktion findet sich bereits in den Kritiken Robert Schumanns (vgl. Schwarzbauer, in diesem Band), der in seinen szenisch ausgemalten Analysen allegorische Personen auftreten lässt und veranschaulicht, wie solche konstruktivistischen Aushandlungsprozesse immer auch das Verstehen selbst berühren: Florestan und Eusebius suchen hier den vermittelnden Meister Raro auf, um den musikalischen Gegenstand gemeinsam aus den verschiedenen Perspektiven zu umstellen. Schumann setzt in diesen Analyseinszenierungen lediglich den Grund für einen hermeneutischen Prozess frei und rechnet hier mit einem *impliziten Leser* (Wolfgang Iser), den er indirekt auffordert, in den Diskurs einzutreten und sich an der gemeinsamen Bedeutungskonstruktion zu beteiligen: „Erhitzt von Wein, Chopin und Hin- und Herreden gingen wir fort zum Meister Raro, der viel lachte und wenig Neugier zeigte, nach dem W[erk] 2, ‚denn ich kenn euch schon und euren neumodischen Enthusiasmus – nun, bringt mir doch den Chopin einmal her‘“ (Schumann 1914, Bd. 1, 6). Die poetische Sprache, mit der Robert Schumann seine Leser an seinen analytischen Tischgesellschaften teilhaben lässt, ist sicher auch dem Umstand geschuldet, dass der eigentliche Gegenstand vor der Erfindung des Grammophons nicht für jedermann als akustisches Ereignis anwesend sein konnte und daher auf diese Weise in das poetisch klingende Wort transformiert werden musste.

## Über Musik sprechen mit einer „Lizenz zur Lüge“?

„Dichter lügen, und sie wissen, dass sie lügen“ (Hörisch 2005, 104). Dichtung besitzt diese „Lizenz zur Lüge – und sie macht von dieser Lizenz offensiven, aufrichtigen und insofern lügenlosen Gebrauch“ (ebd.). Gleiches gilt für die Kunst der Rhetorik, die es sich ja gerade zur Aufgabe macht, mit ihren unlauteren Mitteln einen Gesprächspartner – sei es nun auf den Versammlungsplätzen oder vor Gericht – zu überzeugen und dabei auch den Zuhörern mittels der Sprache den Verstand zu rauben oder ihn zumindest zu vernebeln. Wissenschaft – und mit ihr die musikalische Analyse – verfolgt hingegen die Strategie, wahrheitsfähige Behauptungen aufzustellen und sich mit ihren Richtersprüchen im Bereich der sterilen Vernunft zu bewegen.

Einem Reden über Musik, das den Anspruch dieser Wissenschaftlichkeit einlösen möchte, geht es immer in besonderer Weise darum, sich von einer metaphorischen Sprache reinzuhalten und damit vor allzu zudringlichen semantischen Konnotationen zu befreien. Dass Metaphern in diesen Gefilden keinen guten Ruf genießen, dürfte sicher mit den Erfahrungen einer allzu subjektiv-konkreten musikalischen Hermeneutik des 19. Jahrhunderts zusammenhängen. Wie viele seiner Zeitgenossen, die aus Beethovens Werken Schicksal, Heldentum oder Mondschein herauslesen (oder genauer gesagt: ‚hineindeuten‘), versteht sich auch der Pianist und Dirigent Hans von Bülow in seinen Exegesen als ein moderner Hermes, der es sich – ganz im Sinne des Zeitalters der klassischen Antike – zur Aufgabe macht, die Sprache der Götter für seine irdischen Mitbewohner zu übersetzen. In seinem Text über das cis-Moll-Prélude von Frédéric Chopin (op. 20, Nr. 10) gibt sich der Götterbote als ausgewiesener Lepidopterologe und damit vorbildlich naturwissenschaftlich:

Ein Nachtschmetterling gaukelt durch den Raum – dort! Plötzlich hat er sich versteckt (das ausgehaltene Gis); nur seine Flügel zucken ein bißchen. Nach einem Augenblick fliegt er wieder herum und setzt sich erneut in der Dunkelheit nieder – seine Flügel zittern (Triller in der linken Hand). Das wiederholt sich ein paarmal, bis der empfindungslose Bewohner des Raums nach dem armen Insekt schlägt. Es zuckt noch einmal – und stirbt. (zit. n. Schonberg 1971, 129).

Aus Angst, solchen Spekulationen zu verfallen, und in Abkehr zu jenen sich hermeneutisch gebenden Auswüchsen hat sich die Musikwissenschaft im Sinne ihrer Selbstreinigung auf das empirisch Beweisbare zurückgezogen und das fühlende Subjekt als korrupten Faktor auszuschalten versucht. Die Annäherung an das innere Wesen der Dinge blieb somit wie die Daseinsbewältigung Walter Fabers an deren äußeren Schale hängen: „Keinerlei Mystik, Mathematik genügt mir.“ Damit begab sie sich in ein Dilemma:

Sich aus Angst vor einer irrtümlichen Spekulation auf das bloß empirisch Beweisbare zurückzuziehen hieße, das Wesen einer Geisteswissenschaft zu verkennen. Versucht man nämlich eine solche Spekulation nicht, so hat man den Geist verloren, versucht man wiederum eine solche Spekulation ohne Rückbindung an empirische Analyse, so hat man die Wissenschaft verloren. (v. Massow 2007, 163)

Ludwig Tieck hat einen verzweifelten Versuch unternommen, das Seiende mit Hilfe einer Sprache zu beschreiben, die von aller Poesie gereinigt ist, und nimmt damit Nietzsches Gedanken *Ueber Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne* vorweg, die zeigen, dass hinter jedem reinlich erscheinenden Begriff eine Metapher lauert:



„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

„Der Morgen erwacht? Es giebt keinen Morgen; wie kann er schlafen? Es ist ja nichts, als die Stunde, wenn die Sonne aufgeht. Verflucht! Die Sonne geht ja nicht auf; auch das ist ja schon Unsinn und Poesie. O dürft' ich nur einmal über die Sprache her, und sie so recht säubern und ausfegen! O verdammt! Ausfegen! Man kann in dieser lügenden Welt es nicht lassen, Unsinn zu sprechen! (Tieck 1844, 87)

In ironischer Weise hat Tieck hier dargestellt, wie ein Poet resignativ-dichtend und lügend durch den Tag wandelt – und dies gerade dann tut, wenn er doch verzweifelt versucht, sich von seiner dichterischen Sprache zu lösen, um sich in der prosaischen Welt die Wahrheit abzurufen.

### **Musikalische Analyse und ihre metaphorische ‚Mitgift‘**

Dass nun jedes Kratzen an einem Begriff letztlich zu einer Metapher führt, gilt auch für die etablierten Termini der Musiktheorie, in die sich metaphorische Konzepte tief eingegraben haben. Im Musikunterricht ergibt sich dann ein Problem, wenn Schüler hier ihre eigenen Konzepte entwickeln, die sich den etablierten manchmal auch in den Weg stellen: Wir verorten Musik im Raum, sprechen wie selbstverständlich von hohen und tiefen Tönen, wenn wir unterschiedliche Frequenzen meinen. Kinder bezeichnen diese als ‚hell‘ und ‚dunkel‘, eine Cellistin zieht den Finger nach unten, also tiefer, wenn sie einen Ton größerer Frequenz erzeugen möchte, ein junger Geiger bewegt den Finger intuitiv von sich weg, wenn er auf ein vom Lehrer liebevoll gemeintes Kommando ‚höher‘ eingeht, um seine Saitenschwingung an die Begehren seiner Umwelt anzupassen. Sein Ton wird aber entgegen dieser Erwartungen tiefer. Die altgriechischen Ausdrücke *oxys* (scharf und spitz) und *barys* (schwer, breit gelagert), mit denen Ordnungsrelationen im Tonhöhenbereich der griechischen Musiktheorie hergestellt wurden, entziehen sich gänzlich unserer eingewohnten zweidimensionalen Darstellung des Tonraums. Je nach ästhetischem Gusto einer Epoche konzeptionalisieren wir Musik mal als ‚Sprache‘, ‚Energie‘, ‚Organismus‘, ‚Struktur‘ oder ‚Architektur‘, was sich dann in den Terminologien und einzelnen Begriffen niederschlägt.

Dass Sprache nun einmal metaphorisch organisiert ist, soll im Folgenden nicht als Mangel oder Verlust an Sicherheit, sondern als besondere Gabe und schöpferisches Potenzial betrachtet werden, das natürlich wie jedes Medikament, das einem Organismus zugefügt wird, immer auch zum Narkotikum werden kann und als ein dem Rausch nahe verwandtes Gift in die Stoffwechselforgänge der musikalischen Analyse eingreifen kann. Die folgenden Überlegungen möchten nun dazu anregen, hier nicht nur an ‚Nachtschmetterlinge‘ zu denken, deren gaukelndes Wesen auch

auf eine unredliche Sprache der Analyse angewendet werden müsste, sondern auch an die ursprüngliche Bedeutung des Wortes ‚Gift‘ zu erinnern, das sich in seiner positiven Konnotation nur in der ‚Mitgift‘ erhalten hat und im englischen *gift* weiterlebt.

## **Musikanalyse aus metaphorologischer Perspektive (1): Die Metapher als Steigbügel für den Begriff**

Als Steigbügel hat die Pädagogik das didaktische Potenzial der Metapher für sich längst entdeckt: „Ein schulischer Stoff, der in einer begrifflichen Sprache darstellbar ist, läßt sich allmählich von seinen metaphorischen Krücken befreien und den Schülern ‚wörtlich‘ nahebringen“ (Herzog, 1983, 313). Die Metapher wird hier als eine didaktische Hilfskonstruktion gefeiert, als ein rhetorisches Gewand, das einer Musikbeschreibung bei trüber Wetterlage hinzugefügt und bei der aufscheinenden begrifflichen Erkenntnis auch wieder abgenommen werden kann. Eine Melodie ist dann nur so lange ‚hüpfend‘, bis der dazugehörige Fachbegriff ‚staccato‘ die Metapher als vorläufigen Ausdruck und zweitbeste Lösung ersetzt. Solch ein Denken folgt der schon bei Aristoteles angelegten Substitutionstheorie der Metapher, nach der sich ein metaphorischer Lückenbüßer durch einen wörtlichen Ausdruck ersetzen lässt: „Du fragst, was nützt die Poesie? / Sie lehrt und unterrichtet nie. / Allein wie kannst du doch so fragen? / Du siehst an dir, wozu sie nützt: / Dem, der nicht viel Verstand besitzt, / Die Wahrheit, durch ein Bild, zu sagen“ (Gellert 2000, 41).

Das Lernen erfolgt in einer linearen Logik von A nach B, das sprachliche Bild dient lediglich als Trittbrett für den ‚eigentlichen‘ Begriff. Als Vorhut einer üblichen Analyse kann die Metapher hier keine Erkenntnisse generieren, sondern Wissen nur veranschaulichen. Die Frage ‚Was nützt die Poesie?‘ wäre hier mit Christian Fürchtegott Gellert also sehr einseitig zu beantworten: Narrative Texte oder in Sprache gegossene Bilder werden reduziert auf eine didaktische Krücke, die den Unterrichtsprozessen je nach Lernfortschritt hinzugefügt und auch wieder abgenommen werden kann. Metaphern erfüllen im Musikunterricht dann die Aufgabe eines Partikelfilters, der den gereinigten Begriff von der rußhaltigen Metaphernasche trennt: „Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

## **Musikanalyse aus metaphorologischer Perspektive (2): Das schöpferische Potenzial der Metapher**

Nach der bisher beschriebenen zweieinhalb Jahrtausende alten Lehrtradition der Rhetorik ist die Metapher eine Erscheinung des Sprachgebrauchs mit Resonanzen

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

im Denken. Für George Lakoff und Mark Johnson ist sie umgekehrt eine Erscheinung des Denkens mit Resonanzen im Sprachgebrauch. Es sind metaphorische Konzepte, die unsere Erfahrungen strukturieren und wie ein Sinnesorgan unser Denken leiten: „Die Metapher ist primär eine Sache des Denkens und Handelns und erst sekundär eine sprachliche Angelegenheit“ (Lakoff/Johnson 1998, 177).

Solch ein Mechanismus der Erfahrungsbewältigung greift in unserem Alltag, wenn Sachvorstellungen eines bestimmten Bereichs an einen anderen Bereich gekoppelt werden: ‚Das Leben ist eine Reise‘ ist solch ein Konzept, das auch erfahrbar wird, wenn wir uns in der Auseinandersetzung mit Musik auf Abwegen oder Umwegen bewegen und einmal in eine Sackgasse geraten. Die ‚Feldwege‘ und ‚Holzwege‘ eines Martin Heidegger stellen sich gegen unsere bildungsbeschleunigten Zugänge, bei denen wir uns lieber einer ‚Datenautobahn‘ bedienen.

Auch unser Denken und Reden über Musik bedient sich solcher metaphorischen Werkzeuge: ‚Musik ist Sprache‘, ‚Musik ist Energie‘, ‚Musik ist ein Gebäude‘, ‚Musik ist Struktur‘ – all dies sind eben solche Konzepte, die dann in etablierten Begrifflichkeiten, aber eben auch in ganz subtilen Sprachschöpfungen ihren Niederschlag finden können.

Die innovativen Momente von Metaphern liegen im Unterricht dann genau darin, Fragen aufzuwerfen, die sich erst aus einer womöglich ungewöhnlichen Konzeptualisierung ergeben und die man sich sonst erst gar nicht stellen würde. Metaphern regen dann dazu an, sich des eigenen Begriffssystems auch in seinen Begrenztheiten zu vergewissern und den Gegenstand auf diese Weise differenzierter zu erschließen. Solch ein Denken in Metaphern schließt die Lücke zwischen subjektiven Anmutungen, den intuitiven sprachlichen Zugängen und einer im Unterricht eben auch zu erbringenden musikalischen Analyse. Bernhard Debatin fasst dieses schöpferisch-kreative und zugleich rationale Potential der Metapher treffend zusammen und kleidet seine Überlegungen zur Rationalität der Metapher in die These,

daß die lebendige Metapher ein rationaler Vorgriff ist, da sie lebensweltliche, oft vorbegriffliche Vorstellungen zum Ausdruck bringt und deren Sinn konstruiert, daß sie fiktive imaginäre und utopische Ideen entwirft und daß sie als heuristisches Mittel zur Artikulation von neuen kognitiven Gehalten dient. (Debatin 1995, 137)

Rationalität und Vorgriff sind dabei zwei zentrale Kennungen des Metaphorischen, die sich zunächst zu widersprechen scheinen. Weisen doch gerade vorgreifende Strukturen über eine gesicherte Erkenntnis der Ratio hinaus, die Metaphern mit ihrer „Lizenz zur Lüge“ (a.a.O.) auch gar nicht erbringen möchte.

Betrachtet man Bülows Beschreibung nicht als feste Zuschreibung eines poetischen Gehalts oder gar musikalischen Programms, die im Indikativ jede Fehldeutung ausschließen möchte, sondern als eine metaphorische, die als initiale Metapher in ihrer Vagheit und Unbestimmtheit verbleibt, kann sie den Ausgangspunkt eines metaphorischen Prozesses bilden, der ein sprachliches Bild dann weiter ausgestaltet und in der bereits von Bülow angedeuteten Weise an den Notentext anbindet („das ausgehaltene Gis“, „Triller in der linken Hand“, a.a.O.), ohne dass sich diese Bilder verselbstständigen und dabei vergessen, eben ‚nur‘ Metaphern zu sein (vgl. hierzu Oberschmidt 2011, 64ff.). Folgt man diesem Prozess, dann überträgt die Metapher den Bazillus, das Gift der Phantasie auf die sterile Vernunft. Mit Lichtenbergs Aphorismus lässt sich dies trefflich zusammenfassen: „Die Metapher ist viel klüger als ihr Verfasser und so sind es viele Dinge. Alles hat seine Tiefen. Wer Augen hat der sieht [alles] in allem“ (Lichtenberg 1968, F 369).

### **Ausblicke (1): Leibärzte und Liebhaber vereinigt euch!**

Die Sprache der Betroffenheit und die Sprache der Analytik haben keinen Grund, gegeneinander zu hetzen. Über beiden wache die Sprachkritik. (Von Frau Musica muß ihr Leibarzt anders sprechen als ihr Liebhaber. Sie zeigt sich aber beiden und lässt sich von beiden erhören). (Neumann 1986, 224)

Die von Horst Peter Neumann gezogene Grenze zwischen einer analytischen und empathischen Sprache impliziert ein notwendiges Nebeneinander von Leibarzt und Liebhaber. Gelenkt vom prüfenden Erkenntnisinteresse oder einer kontemplativen Hinwendung nach dem wesenhaft Schönen der Frau Musica setzen sie unterschiedliche Werkzeuge ein. Ein Leibarzt, der sich seinen ‚niederer‘ Gefühlen ergäbe, könnte nicht aus einer ihm gebotenen Distanz seinen Patienten begegnen.

Metaphern, die im Rahmen der angedeuteten rationalen Prozesse ausgehandelt werden, möchten Grenzen aufbrechen, ohne die beiden Zugänge gegeneinander auszuspielen. Sie können dazu beitragen, dass ein gereifter Liebhaber der Frau Musica begegnet, sie erfordern einen Leibarzt, der sich auf der Basis seiner fachsprachlichen Gerätemedizin um einen Ausgleich der Verstehensarten müht. Heinrich v. Kleist macht sich in den von ihm herausgegebenen *Berliner Abendblättern* zweifelnd auf die Suche nach solchen Doppelnaturen: „Man könnte die Menschen in zwei Klassen abteilen; in solche, die sich auf eine Metapher und 2) in solche, die sich auf eine Formel verstehn. Deren, die sich auf beides verstehn, sind zu wenige, sie machen keine Klasse aus“ (Kleist 1978, 472). Musiktheoretiker, die sich auf eine Formel verstehen und die im Sinne Adornos selbst ein gelungenes Musizieren an der Hörbarkeit dieser Formel bemessen, tragen ebenso wenig zu solch einem Ausgleich

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

bei wie jene Insektenforscher, die ihre gaukelnden Poetisierungen in den Raum stellen. Wie weit darf sich ein poetischer Herzschlag in das Reden über Musik einnisten? Kleists Aperçu soll hier nun zum Anlass für eine Neuorientierung genommen werden. Dabei werden Autoren, die sich um eine ständige Figuration von Formel und Metapher mühen, stets kritisch unter die Lupe genommen, was anhand zweier Kommentare zu einem Text von Peter Gülke über Debussy *Prélude à L'après-Midi d'un Faune* exemplifiziert werden soll:

Zunächst am Beginn, ist da nur ein einzelner, einsamer, in das Schweigen gestellter Ton, in dessen reglosem Schweben sich ein Bedürfnis nach Bewegung und Fortgang erst bilden muß, ehe die Linie tastend herabgleitet in die rätselhafte Ungewissheit des Tritonus g und sodann zurückschwingt – wie ein Versuch, der zu nichts führte und zurückgenommen, alsbald aber wiederholt wird. [...] Eben diese Unverbindlichkeit im Hinblick auf eine musikalische Kristallisation sichert die ‚animalische‘ Gebundenheit der Linie an das Instrument [...]. (Gülke 2001, 336)

Norbert Schläbitz kritisiert an diesem Text eine eher belletristisch anmutende Sprache, die nicht von wissenschaftlichen Sprachcodes geprägt ist. Daher kommt Gülke in seinem Essay zu „erstaunlichen, erbaulichen, aber selten wissenschaftlichen Einsichten“ (Schläbitz 2016, 240):

Wo aber ‚regloses Schweben‘ ausgehend Linien ‚tastend‘ herabgleiten, ‚rätselhafte‘ Ungewissheiten heraufbeschworen oder ‚traumatische Qualitäten‘ zuerkannt werden, [...] kann der wissenschaftliche Code nur eine nachgeordnete Bedeutung spielen. Von ‚animalische[r] Gebundenheit der Linie an das Instrument zu reden, beschreibt ein besonderes Bonmot von Unwissenschaftlichkeit. (ebd., 241)

Die „Fachdisziplin Musik“ versteht Schläbitz als „Teil des Systems Wissenschaft“ (ebd.), das demnach nach dem Code wahr/falsch zu unterscheiden habe. Doch gibt es solch eine Fachdisziplin Musik oder ist hier eher eine Fachdisziplin Musikwissenschaft gemeint? Hört die Wissenschaftlichkeit dort auf, wo ein binärer Code versagt, oder beginnt sie erst an jenem Punkt, wo das Nachdenken über Musik diesen überschreitet? Hans-Ulrich Fuß rühmt gerade jene poetischen Anmutungen, die alle objektivierbaren Komponenten überschreitet:

Ein solches Sprechen und Schreiben über Musik ist selten geworden. Ausdrucksqualitäten kommen in der Regel bei Analysen viel zu kurz. Die Gründe dafür sind vielschichtig: Ausdruck und Charakter sind weniger objektivierbar als die absolut-musikalischen Komponenten. [...] Zur Verbalisierung physiognomatischer Qualitäten gehört ein Vokabular und eine Sprachsensibilität, die nicht

selbstverständlich ist und die vor allem nicht so leicht lernbar und abrufbar ist wie die musikalische Fachsprache. (Fuß 1995, 115f.)

## **Ausblicke (2): Theorie und Praxis einer ästhetischen Transformation**

„Zeigen, nicht sagen!“, ist das Motto der von Ursula Brandstätter entwickelten Theorie der ästhetischen Transformation. Hier versucht sie, „die spezifischen, sich in ästhetischen Medien vollziehenden Möglichkeiten von Erkenntnis“ (Brandstätter 2013, 12) zu systematisieren und zu veranschaulichen. So wie ein poetischer Text Musik als Seiendes, eben als Gestalt und nicht als „bloße Addition“ (Frisch 1977, 170), in Sprache transformiert und sich dabei der Transportmöglichkeiten von Metaphern bedient, kann Musik auf ähnliche Weise auch ins Bild gesetzt oder in Bewegung übertragen werden. Auch hier können intuitiv und einmalig gefundene Wege beschritten werden, die in intermedialen Begegnungen hin und her führen, die Notwendigkeit der Reflexion und der anschließenden Kommunikation über die eigenen Verstehenszugänge erfordern. Auch auf diese Weise kann es gelingen, jenseits mathematischer Konstruktionen eines Homo Faber neue Anschauungsfelder zwischen Kunst und Wissenschaft zu eröffnen und sie im Dialog weiter zu entfalten. Auf diese Weise kann es gelingen, sich mit den Worten von Oscar Bie gegen das Ansinnen eines Homo Faber zu stellen:

Wie beschreibe ich dieses Rätsel? Wie helfe ich zu seinem Verständnis? Die Geheimnisse des Rätsels kann ich nicht erklären. Ich kann keine Auflösungen geben, die das Wunder irdisch machen. Denn das Wunder muß bleiben, wenn die Musik bleiben soll. (Bie 1922, 5)

## **Literatur**

- Adorno, Theodor W. (2005): *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bastian, Hans Günther (1987): „Schulmusiker werden? – nein danke!“ In: *Musik & Bildung* (H. 10), S. 735-741
- Bie, Oscar (1922): *Das Rätsel der Musik*. Leipzig: Dürr & Weber
- Brandstätter, Ursula (2013): *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Wien: Böhlau

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

- Debatin, Bernhard (1995): *Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung*. Berlin: De Gruyter
- Domin, Hilde (1968): *Wozu Lyrik heute. Dichter und Leser in der gesteuerten Gesellschaft*. München: Piper
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt a. M: Diesterweg
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2014): *Hinhören – Zubören – Durchhören*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung
- Frisch, Max (1977): *Homo faber*. Roman. Frankfurt a. M: Suhrkamp
- Fuß, Hans-Ulrich (1995): „Analyse von Musik“. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hg): *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse, S. 95-138
- Gellert, Christian Fürchtegott (2000): *Fabeln und Erzählungen. Gesammelte Schriften*, hg. von Bernd Witte. Berlin: De Gruyter
- Gülke, Peter (2001). *Die Sprache der Musik. Essays zur Musik von Bach bis Holliger*. Stuttgart: Metzler
- Herzog, Werner (1983): „Plädoyer für Metaphern. Versuch, ein vergessenes pädagogisches Problem in Erinnerung zu rufen“. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (1), S. 299-332
- Hörisch, Jochen (2005): „Ver-Dichtungen. Metaphern sagen es dichter“. In: Fischer, Hans Rudi (Hg.): *Eine Rose ist eine Rose ... Zur Rolle und Funktion von Metaphern in Wissenschaft und Therapie*. Weilerswist: Velbrück, S. 100-109
- Kleist, Heinrich v. (1978): „Fragmente“. In: Ders.: *Werke und Briefe in vier Bänden*, hg. v. Streller, Siegfried u.a., Berlin und Weimar: Aufbau Verlag, Bd. 3, S. 472
- Krause, Martina (2008): *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Hildesheim: Olms
- Lakoff, George P./Johnson, Mark (1998): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer
- Lichtenberg, Georg Christoph (1968): *Sudelbücher*. Schriften und Bücher, Bd. 1, München: Hanser
- Massow, Albrecht v. (2007): „Ästhetik und Analyse“. In: Becker, Alexander/Vogel, Matthias (Hg.): *Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 129-174
- Neumann, Peter Horst (1986): „Warum reden wir über Musik?“. In: *Musik & Bildung* (H. 3), S. 223-224
- Oberschmidt, Jürgen (2011): *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner

- Richter, Christoph (2012): *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner
- Rummenhüller, Peter (1997): „Hören‘ als ideengeschichtliche Kategorie der Romantik“. In: Gratzner, Wolfgang (Hg.): *Perspektiven einer Geschichte abendländischen Musikhörens*. Laaber: Laaber, S. 175-184
- Schäfer, Burkhard (2010): „Ich spreche ungerne über Musik. Ein Gespräch mit der Pianistin Martha Argerich von Burkhard Schäfer“. <https://www.zeit.de/kultur/musik/2010-07/martha-argerich-interview> [Letzter Zugriff: 18.09.2017]
- Schläbitz, Norbert (2016): *Als Musik und Kunst dem Bildungstraum(a) erlagen*. Göttingen: V&R unipress
- Schmidt-Banse, Hans Christian (2005): „Röntgenbild, Steckbrief, Portrait ... oder was? Über das Elend musikalischer Analysen in der Schule“. In: Bullerjahn, Claudia/Gembris, Heiner/Lehmann, Andreas C. (Hg.): *Musik: gehört, gesehen und erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 489-512
- Schonberg, Harold C. (1971): *Die großen Pianisten*. München: List
- Schumann, Robert (1914): *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker*, hg. von Martin Kreisig. 2 Bände. Leipzig: Breitkopf & Härtel
- Sloterdijk, Peter (2007): *Der ästhetische Imperativ. Schriften zur Kunst*. Hamburg: Philo & Philo Fine Arts
- Tieck, Ludwig (1844): „Die Gemälde“. In: *Ludwig Tieck's Schriften*. Siebzehnter Band. Berlin: Verlag G. Reimer, S. 1-100
- Wagenschein, Martin (1970): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Stuttgart: Klett