

Jürgen Vogt

# DAS EIGENE UND DAS FREMDE

## Ein Modethema der Musikpädagogik?

**D**as Fremde, das als Begriff zu- meist in Koppelung mit „dem Eigenen“ auftritt, hat zur Zeit innerhalb und außerhalb der Pädagogik Konjunktur. Bereits eine kurze Bibliotheksrecherche erbrachte als Resultat über 50 Buchtitel allein aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft, Aufsätze noch gar nicht mitgezählt, in denen „das Fremde“ in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen vorkommt, und die fast allesamt in den letzten 10 Jahren publiziert wurden. Auch die Musikpädagogik folgt diesem Trend: Unter anderem waren während der Bundes schulmusikwoche, die Ende April diesen Jahres in Potsdam stattfand, mehrere Kurse explizit dem „Eigenen und dem Fremden“ oder dem „Bekanntem und dem Unbekanntem“ gewidmet, und im gleichen Sinne thematisiert auch *Musik und Unterricht* die „Musik anderer Kulturen“.

„Das Fremde“ hat also längst Einzug in die musikdidaktische Diskussion gehalten, vor allem, wenn es um die Frage geht, wie die deutsche Musikpädagogik auf das nicht zu leugnende Faktum der diversen Migrationsbewegungen und der damit verbundenen Änderung der Schülerpopulationen reagieren sollte. Die noch in den 70er Jahren sogenannte „Ausländerpädagogik“ hat sich mittlerweile zur „Interkulturellen Musikerziehung“ gewandelt, die von ihren Vertretern als eine Konzeption von zentraler musikpädagogischer Bedeutung verstanden wird. Aber auch Erscheinungen wie die kulturelle „Globalisierung“ oder die Rede von der „Weltmusik“ bringen es mit sich, daß „das Fremde“ nicht zuletzt in Gestalt anderer Musikkulturen zunehmend in das Blickfeld einer Musikpädagogik rückt, die sich bis dato vornehmlich als Sachverwalterin einer

spezifisch europäischen Kunstmusiktradition verstanden hat.

Faßt man all diese Phänomene zusammen, so ließe sich - auf eine einfache Formel gebracht - sagen, daß „das Fremde“ überhaupt nur in solch auffallender Weise zum Thema wird, wenn man sich des „Eigenen“ nicht mehr ganz sicher ist. Man könnte die Geschichte der Musikpädagogik im 20. Jahrhundert geradezu als Geschichte einer solchen stetig zunehmenden Verunsicherung lesen: Kaum eine didaktische Konzeption, die noch vor wenigen Jahren als feste Basis musikpädagogischen Denkens und Handelns galt, hat sich als standfest erwiesen; und was gestern dem Volkslied widerfuhr, nämlich die Zerstörung seiner pädagogisch-normativen Unschuld, geschieht heute dem musikalischen Kunstwerk und morgen

vermutlich der europäischen Musik im ganzen. Die derzeitige Konjunktur des Fremden radikalisiert aber m. E. nur eine grundsätzliche musikpädagogische Frage, nämlich die Frage danach, wie musikalisch Fremdes überhaupt zu musikalisch Eigenem gemacht werden kann, kurzum: in welchem Verhältnis Eigenes und Fremdes im Prozeß des musikalischen Lernens zueinander stehen. Ich möchte daher im Folgenden behaupten, daß „Das Fremde“ als Thema der Musikpädagogik weit mehr ist als eine bloße Zeiterscheinung und daß es ganz im Gegenteil zu den Grundthemen musikpädagogischen Denkens und Handelns gehört, auch dann noch, wenn sich ein Begriff wie z. B. „Multikulturell“ vielleicht schon längst abgenutzt haben mag. Ich werde dies in drei, aufeinander bezogenen Schritten begründen:

Zunächst soll angesprochen werden, in welcher Form eine sich als „lebensweltlich orientiert“ verstehende Musikpädagogik versucht, das „Fremde“ in einem *universalistischen* Zugriff zugänglich zu machen. Mit „universalistisch“ ist gemeint, daß hier von einem für alle Menschen gültigen Grundbestand an Erfahrungen ausgegangen wird, auf dessen Boden das Verstehen auch historisch weit entfernter Musiken möglich sein soll. Im zweiten Abschnitt soll

dann erörtert werden, wie im Gegensatz dazu vor allem durch die „Interkulturelle Musikpädagogik“ das Fremde in eine *relativistische* bzw. *kontextualistische* Perspektive gerückt wird. Mit „kontextualistisch“ ist die Einsicht gemeint, daß es nicht „die Musik“ gibt, die als Weltsprache überall gleichermaßen verstanden werden kann, sondern daß Musiken immer in den Kontext der jeweiligen Kultur eingebunden sind.

Zum Schluß möchte ich dann zumindest kurz andeuten, daß die in den vorherigen Abschnitten entfaltete Diskussion in analoger Weise auch für die musikalische Lerntheorie im ganzen geführt werden müßte. Exemplarisch für den momentanen Diskussionsstand in der Musikpädagogik scheinen mir dabei lerntheoretische Vorstellungen zu sein, die der Kognitiven Psychologie und der Neurobiologie entlehnt sind, und die – so meine ich – dem Problem des musikalisch Eigenen und Fremden zu wenig Rechnung tragen. Nicht verhehlen möchte ich schließlich, daß die folgenden Ausführungen einerseits stark von der phänomenologischen Philosophie und andererseits von der gegenwärtigen Diskussion um die Beschaffenheit musikalischer Erfahrung geprägt sind, auch dort, wo ich Namen und Theorien nicht ausdrücklich erwähne.

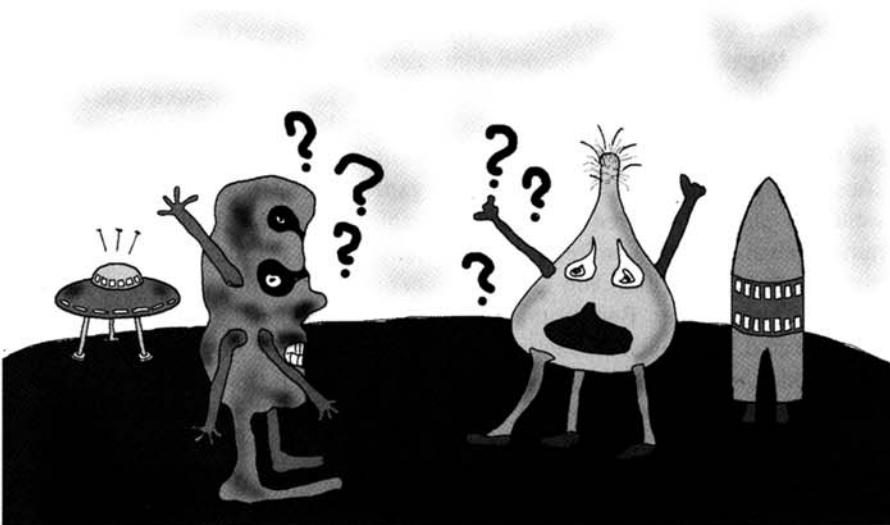
Die Frage ist, wie musikalisch Fremdes überhaupt zu musikalisch Eigenem gemacht werden kann.

### Lebensweltorientierung als universalistischer Zugang

Fremdheit ist, soviel kann vorweg gesagt werden, keine Eigenschaft wie „eckig“ oder „rund“, sondern mit ihr ist eine Relation bezeichnet, d. h. es gibt nicht „Das Fremde an sich“, sondern nur „das Fremde für uns“<sup>1</sup>. Wie Karl Valentin einmal in einem Sketch zutreffend formulierte, „ist der Fremde nur in der Fremde fremd“, und nicht, wenn er bei sich Zuhause ist. „Fremd“ ist also kein Attribut, das einer Sache zugeordnet wäre, sondern eher eine relative Ortsbestimmung wie „Hier“ und „Dort“ oder „Links“ und „Rechts“, die davon abhängen, wo ich mich gerade befinde<sup>2</sup>.

Wenn wir daher Erfahrungen mit etwas Fremdem machen, so geschieht dies, indem uns auffällt, daß wir zuallererst uns selbst z. B. als Teilhaber an der europäischen Kultur von Mitgliedern der afrikanischen Kultur unterscheiden, und nicht, weil ein Beobachter von außen entschieden hätte, daß es in dieser oder jener Hinsicht bestimmte Unterschiede gibt. Ohne solch einen außen postierten Schiedsrichter ist das Fremde also nicht einfach nur in bestimmter Hinsicht anders als wir selbst, sondern es ist für uns das Andere schlechthin, eben weil es sonst gar kein Fremdes, sondern ein irgendwie doch schon Bekanntes wäre. Wie der Philosoph Edmund Husserl in einer paradoxen Formel festgestellt hat, besteht das Wesen des Fremden in der „Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“<sup>3</sup>. Das heißt: Das Fremde ist uns zwar in irgendeiner Weise zugänglich, denn sonst könnten wir es nicht einmal wahrnehmen, sondern wir würden es glatt übersehen oder – als fremde Musik – auch überhören. Auf der anderen Seite ist es aber auch unzugänglich, denn könnte man es problemlos verstehen, es wissenschaftlich erfassen, oder auf seine Seite wechseln, wäre es eben kein Fremdes mehr. Genau genommen müßte man also unterscheiden zwischen dem Fremden, das im Prinzip zugänglich ist, und dem Fremdartigen, das prinzipiell unzugänglich bleibt.

Diese eher allgemeinen Überlegungen sollten nun den Hintergrund für die Entfaltung einer Frage bilden, die in den



Der Fremde ist nur in der Fremde fremd (Karl Valentin).

letzten Jahren große Teile der musikpädagogischen Diskussion geprägt hat, nämlich die Frage nach dem gemeinsamen Boden aller unserer Musikerfahrung, die Frage nach der sogenannten Lebenswelt. Die Motivation, nach solch einem gemeinsamen Boden zu fragen, entstammt dabei weniger einem theoretischen, als vielmehr einem praktischen musikpädagogischen Interesse: Wenn die musikalischen Welten der Lehrer und Schüler, aber auch die der diversen Schülergruppen, einander so fremd geworden sind, daß es schwer, wenn nicht unmöglich geworden ist, im Musikunterricht noch ein gemeinsames Thema zu finden, wie ist dann ein sinnvoller und für möglichst viele Seiten zufriedenstellender Musikunterricht überhaupt noch möglich? Die Statistik spricht eine deutliche Sprache: Ein Großteil der Schüler beurteilen ihren Musikunterricht als überwiegend negativ, womit Musik am unteren Ende der Beliebtheitskala der Schulfächer liegt, und selbst Preisträger von „Jugend musiziert“ machen hier keine große Ausnahme<sup>4</sup>. Eine Ursache für diesen desolaten Zustand sehen die Vertreter der sogenannten „lebensweltlich orientierten Musikpädagogik“ nun darin, daß der Musikunterricht einem, wie Karl Heinrich Ehrenforth dies ausdrückte, „grammatischen Fundamentalismus“ huldigt<sup>5</sup>, also vergeblich versucht, vor allem anderen eine abstrakte Musiktheorie zu lehren. Wenn die Herkunft dieser Theorie aus der musikalischen Erfahrung aber nicht mehr zu erkennen ist, so ist es nicht verwunderlich, daß solch ein Unterricht den Schülern im wahrsten Sinne nichts bedeutet. Gesucht wird daher etwas Gemeinsames in der musikalischen Erfahrung, das die subjektiven Erfahrungen der Schüler, so unterschiedlich sie auch sein mögen, in eine gemeinsame Perspektive rückt und durch welche die Fremdheit der jeweiligen Positionen überwunden werden kann.

Der gemeinsame Boden aller musikalischen Erfahrung wird nun in der so-

genannten „Lebenswelt“ verortet, in der alle Menschen, ihrer Unterschiede ungeachtet, zuallererst und letztendlich leben. Der vielleicht etwas merkwürdig anmutende Begriff der „Lebenswelt“ entstammt nun einer bestimmten philosophischen Tradition, auf die ich hier nicht weiter eingehen kann. Entscheidender ist die Frage: Was ist dies für eine Welt, die so beschaffen sein soll,

daß die Fremdheit, die zwischen der Musik der Schüler und vor allem der historischen, europäischen Kunstmusik herrscht, sich als bloße Andersheit entpuppt, die nicht ganz beseitigt, aber immerhin überbrückt werden kann? Die Antwort ist verblüffend einfach: Es handelt sich bei dieser Lebens-

welt um eine Welt gemeinsamer menschlicher Grunderfahrungen wie Geburt und Tod, Arbeit und Spiel, Tag und Nacht. Diese Phänomene fungieren sozusagen als anthropologische Konstanten der Welterfahrung, die ihren Niederschlag in der Musik finden und die deshalb auch bei entsprechender Bemühung wiederentdeckt werden können. Vor allem das Desinteresse von Schülern an klassischer Musik soll sich auflösen, wenn gezeigt und erfahren werden kann, daß es sich dabei nicht um eine bloß museale Kunst handelt, sondern daß hier Menschen aus Fleisch und Blut komponiert haben.

Daß diese These ihre Richtigkeit hat, ist nun keineswegs von der Hand zu weisen. Daß die Menschen zu allen Zeiten essen, trinken, lieben, schlafen oder sich fürchten, ist evident und auch, daß diese Erfahrungen in der einen oder anderen Weise durch Musik ausgedrückt werden. Die musikdidaktische Figur, die hier skizziert wird, beginnt bei der lebensweltlichen Grunderfahrung - etwa in Form eines Brainstormings zu einem „lebensweltlichen“ Thema wie „Die Nacht“ - und setzt sich dann fort mit einer Suche nach der Spiegelung dieser Grunderfahrung in verschiedenartigen Musikwerken. Die didaktische Vermitt-

lung des Fremden beginnt damit schon an einem vorausgesetzten Ort der Gemeinsamkeit, an dem die Fremdheit von Anfang an schon überwunden ist, und es gilt dann nur noch, im Unterricht die Verständigungsschwierigkeiten so weit wie möglich zu beseitigen, die aus der jeweiligen historischen Distanz erwachsen.

Die Frage ist hier jedoch, inwieweit man von solchen anthropologischen Konstanten unabhängig von ihrer kulturellen Einbindung und musikalischen Gestaltung überhaupt sinnvoll sprechen kann. Es gibt eben nicht „die Nacht an sich“, sondern nur die Nacht, wie sie „für uns“ erscheint, und es macht einen gewichtigen Unterschied, ob die Nacht in der Wüste erlebt wird oder auf einem kahlen Berg, ob es sich um ein Chopinsches „Nocturne“ handelt oder um „Verklärte Nacht“. Daß sich z. B. im „Pierrot Lunaire“ die Grunderfahrung der „Nacht“ niedergeschlagen hat, wird niemand leugnen, auch nicht ein Schüler, der diese Musik scheußlich findet. Möglicherweise wird dieser Schüler auch in der Lage sein, den „Pierrot“ mit anderen „Nachtstücken“ nach musikwissenschaftlichen Kriterien zu vergleichen und somit auch zu musikhistorischen Einsichten zu gelangen. Ob ihm aber die fremde Musik zugänglicher, verstehbarer, erfahrbarer wird oder gar, ob sie potentiell auch zu seiner eigenen Musik werden könnte, weil hier musikalisch das ihm bekannte Phänomen der „Nacht“ thematisiert wird, ist zumindest zu bezweifeln.

Sehr erhellend scheint mir in diesem Zusammenhang der Vorschlag Ehrenforth's zu sein, die gemeinsame Lebenswelt mit der Metapher der Stadt zu beschreiben, in der es zwar sehr viele verschiedene Straßen und Stadtteile gibt, aber auch einen Markt, auf dem sich die Wege kreuzen<sup>6</sup>. Dieser Versuch zeigt sehr deutlich, daß diese Stadt trotz ihres universalen Zuschnittes keineswegs eine moderne Großstadt ist, die zwar eine City besitzt, aber auch sehr viele Nebenzentren hat. Vielmehr handelt es sich hier um ein antikes oder mittelalterliches, jedenfalls um ein vormoderne Gemeinwesen, das sich um ein stabiles Zentrum herum anordnet. In der modernen Großstadt trifft man sich

Wenn  
die Lebenswelt mit  
einer Stadt verglichen  
werden kann, so wäre dies  
jedenfalls keine antike Polis,  
sondern eher das zeit-  
genössische New  
York.

aber nicht in der Mitte, sondern hier und dort, und die meisten treffen sich überhaupt niemals, obgleich sie in derselben Stadt wohnen. Wenn die Lebenswelt mit einer Stadt verglichen werden kann, so wäre dies jedenfalls keine antike Polis, sondern eher das zeitgenössische New York.

## 2. Interkulturelle Musikerziehung als kontextueller Zugang

Gegenüber solch universalistischen Versuchen wie der lebensweltlich orientierten Musikpädagogik müssen Ansätze ihre Skepsis anmelden, die von einem prinzipiell relativistischen bzw. kontextualistischen Musikverständnis ausgehen, wie dies vor allem die Interkulturelle Musikerziehung tut. „Kontextualistisch“ sind diese Ansätze, weil sie der Auffassung sind, daß alle Musiken immer in den Kontext ihrer jeweiligen Kultur eingebunden sind. Dies gilt für Makrokulturen wie z. B. „die abendländische Kultur“ ebenso wie für die diversen Teil- oder Subkulturen; es gilt für zeitgenössische Musik ebenso wie für historische. Diese kontextuelle Einbindung von Musik führt zwangsläufig zu einem „Relativismus“ des Verstehens, der besagt, daß die verschiedenen Musiken dann auch nur relativ zu dem historischen und kulturellen Kontext aufgefaßt und praktiziert werden können, in dem sie sich entwickelt haben. Ein Stück Techno-Musik beispielsweise aufgrund der Kriterien kunstmusikalischer Strukturanalyse beurteilen zu wollen, wäre ebenso sinnlos wie der Versuch, sich einer mittelalterlichen Messe nach Maßgabe romantischer Gefühlsästhetik zu nähern.

Die Interkulturelle Musikerziehung kann natürlich nun die Kontextgebun-

denheit von Musiken nicht einfach nur feststellen, denn sie ist keine Musikethnologie. Ihr selbstgesetztes Ziel geht daher über die Beschränkung auf das Thema „Außereuropäische Musik in der Oberstufe“ hinaus. Interkulturelle Musikpädagogik hat einen explizit politischen Anspruch; sie soll innerhalb der pluralistischen Gesellschaft Toleranz schulen und dadurch auch sogar fremdenfeindliche Gewaltsamkeiten mit zu verhindern suchen<sup>7</sup>. Interkulturelle Musikpädagogik kann also nicht nur der Gang durch ein völkerkundliches Museum sein, der bei der trivialen Einsicht sein Ende hätte, daß jede Kultur eben einen anderen Umgang mit Musik praktiziert. Es geht primär um das positive Verstehen des Fremden in seiner Eigenstruktur, um eine Toleranz, die Fremdes nicht nur duldet wie einen lästigen Gast, den man nicht loswerden kann. Dieses Verstehen soll vielmehr die Bedingung sein für eine Verständigung zwischen den Musikkulturen in Form eines interkulturellen Dialogs, damit der eine Dialogpartner überhaupt kennt und zu schätzen weiß, wovon der andere redet.

Ein besonders extremes Beispiel für die in diesem Vorhaben verborgenen Schwierigkeiten findet sich in einem kleinen Beitrag, der unter dem Titel „Wie fließt die Moldau in China?“ vor ein paar Jahren in der Zeitschrift „Musik und Unterricht“ erschienen ist<sup>8</sup>. Versucht wird hier, auf der Grundlage eines Vergleiches zweier Musikstücke mit einem ähnlichen Programm – nämlich der „Moldau“ von Smetana und der chinesischen Komposition „Der strömende Fluß“ - Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Verstehens zu erörtern.

Die vergleichende Analyse, welche die Autoren vornehmen, zeigt nun, daß es durchaus Ähnlichkeiten zwischen beiden Stücken gibt, die sich vor allem aus dem Programm erschließen. Niemand würde leugnen, daß sich auf solch formaler Basis durchaus sinnvolle Vergleiche vornehmen lassen. Die Autoren kommen aber weiterhin zu dem Schluß, allein der materiale Vergleich sei keine tragfähige Grundlage für ein umfassendes Verstehen der Musik, weil offenbar die kulturell geprägte Wahrnehmung und die symbolische Verarbeitung des Fluß-Sujets grundsätzlich verschieden sind. Für das Verständnis beider Stücke sei es deshalb nötig, möglichst viele Informationen über die jeweilige Musikkultur zu sammeln und aufzunehmen. Insgesamt kommen die Autoren aber zu dem Fazit: „Um die Musik zu verstehen, sollte man in die chinesische Kultur eintauchen“; was natürlich im Falle der „Moldau“ auch umgekehrt gilt<sup>9</sup>. Nimmt man diesen Vorschlag beim Wort, so würde sich mit dem „Eintauchen“ das Problem des „Verstehens“ allerdings mit einem Schlage erledigen, da das „inter“, das „Zwischen“ der „Interkulturellen Musikerziehung“ ganz einfach verschwinden würde. Daß man das Eigene und das Fremde aber nicht einfach wechseln kann wie die Hemden, ist offensichtlich, und auch ein europäischer Buddhist bleibt ein europäischer Buddhist. Die Fachdisziplin des Verstehens, die Hermeneutik, weiß dies seit langem. Zu ihren bleibenden Einsichten gehört sicherlich, daß das Verstehen seinen Ort weder im Eigenen, noch im Fremden hat, sondern, so der Philosoph Hans-Georg Gadamer, im Zwischen zwischen Fremdheit und Vertrautheit<sup>10</sup>. Ich vermute, daß die Interkulturelle Musikerziehung dieses „Zwischen“, das ja in ihrem Namen steckt, in erster Linie als Brücke zwischen den Kulturen begreift, die man – bei hinreichendem Good Will - mehr oder weniger weit begehen kann, nicht aber als offene Kluft, in der man sich schwerlich pädagogisch gemächlich einrichten kann<sup>11</sup>.

Die Diskussion, so scheint es, bleibt damit in einer Patt-Situation stecken: Während universalistische Ansätze von einer prinzipiell unproblematischen Verstehbarkeit des Fremden ausgehen, so

**Musik-  
pädagogisch relevant  
wäre demnach vor allem die  
folgende Frage: Woher rührt ei-  
gentlich das nichtwissenschaftliche  
Movens von Kindern und Jugendlichen  
dafür, die eigene Musik mit einer frem-  
den zu vergleichen, nach Gemeinsam-  
keiten und Unterschieden zu fragen,  
die fremde Musik verstehen zu  
wollen oder sich gar einiges  
von dieser Musik anzu-  
eignen?**

könnte ein interkultureller Ansatz, der seine Voraussetzungen ernst nimmt, Verstehbarkeit von Musiken nur erreichen, wenn das Fremde als Fremdes zum Verschwinden gebracht würde. Es gibt nun allerdings eine Vielzahl von Hinweisen dafür, daß der starre Gegensatz von Universalismus und Relativismus tatsächlich gar nicht existiert. Musikalische Kulturen sind und waren niemals kugelartige, voneinander abgekapselte Gebilde, und auch innerhalb ihrer selbst gibt es so viele Teil- oder Subkulturen, daß es prinzipielle Schwierigkeiten macht, überhaupt von einer einzigen Musikkultur zu reden. Der Philosoph Wolfgang Iser spricht in diesem Zusammenhang von der transkulturellen Verfaßtheit unserer Gesellschaft, in der wir alle „kulturelle Mischlinge“ sind, und dies gilt im besonderen Maße auch für die Musik<sup>12</sup>. So ist es vor dem Hintergrund einer transkulturellen Perspektive durchaus normal, wenn Jugendliche zur Chorprobe mit dem Walkman erscheinen – und keineswegs dort die „Matthäuspasion“ hören –, oder wenn türkische Jugendliche in Deutschland nach afro-amerikanischem Vorbild Rap-Gruppen gründen.

So zutreffend nun sicherlich die Beschreibung ist, daß Musiken sich nicht unendlich voneinander unterscheiden können und deshalb Übergänge und Mischungen stets möglich sind, so läßt sie doch die Frage, wie das Eigene und das Fremde eigentlich zustande kommen, letztlich unbeantwortet. Auch mit einem Begriff wie des „Transkulturellen“ ist ja der Sachverhalt nicht beseitigt, daß der „musikalische Mischling“ zwar vielleicht nicht mehr an einem einzigen musikalischen Stil klebt, daß aber auch der Stilmix wiederum ein eigener Lebensstil ist, dem durchaus Musikalisches fremd sein kann. Musikpädagogisch

relevant wäre demnach vor allem die folgende Frage: Woher rührt eigentlich das nicht-wissenschaftliche Movens von Kindern und Jugendlichen dafür, die eigene Musik mit einer fremden Musik zu vergleichen, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu fragen, die fremde Musik verstehen zu wollen oder sich gar einiges von dieser Musik anzueignen?

„Der Vergleich“ zwischen Musiken und Musikkulturen „setzt schon etwas voraus, das zum Vergleich herausfordert“, indem es als Fremdartiges mein Hören „beunruhigt, anzieht und abstößt“<sup>13</sup>, selbst wenn sich hinterher herausstellen sollte, daß es kaum etwas zum Vergleichen gibt. Wenn z.B. Volker Schütz beobachtet, daß das „außergewöhnliche Interesse von Musipädagogen an schwarzafrikanischer Musik“ sich zuerst in unmittelbarer musikalischer Erfahrung zeigt, der in der Regel erst danach ein eigentlich interkulturelles Interesse an

der schwarzafrikanischen Kultur folgt<sup>14</sup>, so zeugt das von einer Attraktion des Fremden, die nicht primär dem Willen zum Verstehen und zum interkulturellen Dialog entspringt, sondern das Resultat einer (in diesem Falle) positiven Beunruhigung durch das Fremdartige ist. Das musikalisch Eigene und das musikalisch Fremde sind nach all dem keine festen Größen, sondern das Eigene entsteht, indem es sich in einem Erfahrungsprozeß von einem jeweils Fremden abhebt. Musikalisches Eigenes und musikalisch Fremdes entstehen demnach in der musikalischen Erfahrung gleichzeitig, indem etwas Fremdartiges erfahren wird, das mich zu einer sympathischen oder antipathischen Reaktion auffordert<sup>15</sup>. Die Bereitschaft, die Grenzen des Eigenen in einem Verstehens- oder Verständigungsversuch auch überschreiten zu wollen, verdankt sich also zuallererst der Irritation durch das

Fremdartige, die zeigt, daß diese Grenzen von vornherein keineswegs hermetisch geschlossen waren. Selbst die negative Reaktion auf fremde Musik entspringt einem anfänglichen Kontakt mit dieser Musik, denn auch ein Weghören setzt ein anfängliches Hinhören voraus, das zeigt: Ich habe die Musik als fremdartige Musik zur Kenntnis genommen.

Diese Irritation meiner musikalischen Erfahrungswelt, die durch das Fremdartige ausgelöst wird, ist selbst jedoch durch keine musikdidaktische Theorie einzuholen. Wenn Husserls paradoxer Satz zutrifft, das Fremde sei das, was in seiner Unzugänglichkeit zugänglich ist, so zeigt sich uns das Fremde ja nur, indem es sich entzieht<sup>16</sup>, und es ist genau genommen nur da, indem es nicht da ist. Ein solch merkwürdiges Phänomen aber, das keinen eigentlichen Ort besitzt, läßt sich schwerlich im interkulturellen oder lebensweltlich orientierten Musikunterricht verplanen. Es gibt nicht „Mein Eigenes und mein Fremdes“ als wohldefinierten Unterrichtsgegenstand, wohl aber den irritierenden Anreiz des Fremden, der mich betrifft oder auch nicht, der mich anzieht oder abstößt und der – so meine ich – auf allen Ebenen des musikalischen Lehrens und Lernens wiederkehrt. Damit möchte ich zum Schluß die Makroebene der Musikkulturen verlassen und andeuten, daß eben dieser Anreiz des Fremden, der doch so schwer zu greifen ist, zur Grundstruktur des musikalischen Lernens im ganzen gehört.

### Fremdheitserfahrung und Musik-Lernen

„Musik-Lernen“ (Abel-Struth) ist, was naheliegender erscheint, ein, wenn nicht das zentrale Thema der Musikpädagogik. Um so erstaunlicher ist es jedoch, daß es kaum einen musikpädagogischen Begriff gibt, über den eine so große Unklarheit herrscht. Ich werde im Folgenden aus pragmatischen Gründen die Begriffe „musikalisches Lernen“ und „musikalische Erfahrung“ weitgehend synonym verwenden. Musikalisches Lernen wäre demnach identisch mit „Neue musikalische Erfahrungen machen“ und Lehren bedeutete „Die Unterstützung bzw. Ermöglichung von

Ich möchte nun behaupten, daß gerade die Erfahrung von etwas Neu- und Fremdartigem den Kern des musikalisch-ästhetischen Lernens ausmacht, da allein durch sie das Eigene seine scheinbare Selbstverständlichkeit verliert und auch nachhaltig verändert werden kann.

neuen musikalischen Erfahrungen“<sup>17</sup>. Hier wäre jedoch ebenso wie zwischen „Fremdem“ und „Fremdartigem“ zu unterscheiden zwischen etwas „Neuem“ und etwas „Neuartigem“: Etwas Neues lerne ich, wenn ich z.B. nach der C-Dur die G-Dur-Tonleiter kennenlerne; neuartig wäre hingegen z.B. die Begegnung mit modalen Skalen. Während das Lernen von Neuem relativ reibungslos als Transfer oder als Assimilation vonstatten geht, ist das Lernen von Neuartigem problematischer, weil hier gefordert ist, die Schemata unseres Wissens nachhaltig zu verändern. Ich möchte nun behaupten, daß gerade die Erfahrung von etwas Neu- und Fremdartigem den Kern des musikalisch-ästhetischen Lernens ausmacht, da allein durch sie das Eigene seine scheinbare Selbstverständlichkeit verliert und auch nachhaltig verändert werden kann.

Diese doch so alltägliche Frage nach dem musikalischen Lernen ist nun gerade in den letzten Jahren Gegenstand lernpsychologischer Untersuchungen geworden, die ihre Stütze nicht zuletzt in neueren Erkenntnissen der Gehirnforschung und der Kognitiven Musikpsychologie suchen. Nach Wilfried Gruhn, der den sogenannten „Konnektionismus“ als Variante der kognitiven Musikpsychologie nachhaltig in die musikpädagogische Diskussion eingeführt hat, ist musikalisches Lernen identisch mit der „Erzeugung und Stabilisierung sogenannter mentaler Repräsentationen im neuronalen Netz“<sup>18</sup>. Gemeint ist damit, daß wir beim Hören von Musik keineswegs eine diffuse Menge akustischer Frequenzen wahrnehmen, sondern musikalische Gestalten wie Akkorde, melodische Linien oder rhythmische Gebilde. Bereits die einfache akustische Wahrnehmung ist demnach ein Akt der Ordnungsstiftung, der zum Wesentlichen darauf beruht, daß wir bereits über bestimmte Wahrnehmungsmuster verfügen müssen, um neu auftretende Reize oder Informationen überhaupt aufnehmen zu können. Der Gehirnforscher Gerhard Roth hat diesen Umstand auf die zunächst merkwürdig anmutende Formulierung gebracht, das Gedächtnis sei unser wichtigstes Sinnesorgan<sup>19</sup>, weil nicht primär unser Gehör darüber entscheidet, ob wir z.B. ein Mo-

tiv als Motiv wahrnehmen, sondern unser erworbenes, sedimentiertes Wissen das Motiv als Motiv in der Wahrnehmung erst erzeugt. Wahrnehmen ist daher kein bloßes Registrieren objektiv vorgegebener Informationen, sondern ein zutiefst wirklichkeitsschaffender Vorgang.

Zwischen dem akustischen Reiz und seiner mentalen Repräsentation schiebt sich die Verarbeitung des Reizes, die offenbar keine bloße Widerspiegelung eines objektiv Gegebenen ist, sondern eher die Interpretation eines an sich vieldeutigen akustischen Angebotes. Das heißt, daß auch das einfachste Klangerlebnis nichts objektiv Vorhandenes ist, sondern daß es sich zunächst um etwas Fremdes handelt, das ich zu meinem Eigenen erst einmal machen muß, damit es fortan als Eigenes eine gewisse Stabilität besitzt. Der konkrete Mensch als das Subjekt des Lernens, das solche Erfahrungen macht und das noch das zentrale Thema aller Bildungstheorien war, kommt nun aber in der kognitiven Lerntheorie gar nicht vor. Pointiert gesagt öffnet der Kognitivismus zwar die „Black Box“ des Behaviorismus; was aber darin steckt, ist keine Psyche, kein lernendes Ich, sondern letztlich ein datenverarbeitender Computer, wenn auch ein äußerst flexibles und leistungsfähiges Exemplar<sup>20</sup>. Gleichgültig aber, mit welchen psychologischen Modellvorstellungen man operiert: Psychologische Modelle können als wissenschaftliche Abstraktionen von sich aus keinen Aufschluß darüber geben, warum mir eine fremde Musik zunächst überhaupt auffällt. Anders gesagt: Das Fremde der mir unbekanntes Musik wäre für mich gar kein radikal Fremdes, wenn ich schon über die entsprechenden neuronalen Muster zu seiner Verarbeitung verfügen würde; es wäre allenfalls ein Unbekann-

tes, ein normal Fremdes. Jede musikalische Erfahrung aber, die mehr ist als eine im voraus geregelte Wiederholung vorausgehender Erfahrungen, beginnt damit, daß mir etwas auffällt oder einfällt, was mir vorher völlig unbekannt war, entweder, weil ich es vergessen oder nie gekannt habe<sup>21</sup>. Dies soll nicht besagen, daß jede musikalisch-ästhetische Erfahrung immer nur die Erfahrung eines radikal Fremden wäre, aber die fundamentale Negativität der Erfahrung, die darin liegt, daß mir in der Musik etwas begegnet, was ich so noch nie gehört oder so noch nie gespielt habe, ist ein ihr wesentlicher Bestandteil<sup>22</sup>.

Das Fremdartige der Musik, das, was mich positiv wie negativ anreizt, gerade weil ich es nicht ohne Weiteres einordnen kann, bildet nach all dem sozusagen den blinden Fleck des musikalischen Lernens: Spräche mich das Fremdartige als Fremdartiges nicht an, würde ich niemals etwas grundsätzlich Neues lernen können und von einem musikalischen Erfahrungsprozeß könnte nicht die Rede sein; aber auf welches Fremdartige ich in welcher Weise reagieren werde, weiß ich vorher selbst nicht. Das lernende Subjekt, das neuartige musikalische Erfahrungen macht, ist sich seiner selbst daher niemals sicher; es ist, um ein Wort von Freud aufzugreifen, „nicht Herr im eigenen Haus“.

Das Fremdartige der Musik bildet aber auch den blinden Fleck des Lehrens, weil natürlich auch der Lehrende nie vorher wissen kann, ob das musikalische Neuartige, das er vermitteln möchte, auf eine positive Reaktion stoßen wird; dies könnte er genau genommen nicht einmal wissen, wenn er in der Haut des Schülers steckte.

Wenn folglich gilt, daß ohne den Anreiz des Fremdartigen gar keine neue ästhetische Erfahrung in Gang gesetzt wer-

Jede musikalische Erfahrung aber, die mehr ist, als eine im voraus geregelte Wiederholung vorausgehender Erfahrungen, beginnt damit, daß mir etwas auffällt oder einfällt, was mir vorher völlig unbekannt war, weil ich es entweder vergessen oder nie gekannt habe.

den kann, so bedeutet dieser Befund auf jeden Fall den Abschied von geschlossenen, musikpädagogischen Konzepten, die beanspruchen, den Gang des musikalischen Lernens umfassend und von Anfang an verplanen zu können. An dieser Unverfügbarkeit des Fremden scheitern auch alle Motivationstheorien, die den Anspruch des Fremden etwa in Gestalt von „Motivationsphasen“ in den Unterricht selbst integrieren möchten.

Der Anspruch des musikalisch Fremdartigen, so lautet aber meine abschließende These, läßt sich musikdidaktisch nicht inszenieren wie ein Theaterstück. Dies gilt gleichermaßen für den Umgang mit außereuropäischer Musik wie für die Unterweisung in europäischer Kunstmusik. Gleichzeitig ist es aber auch unmöglich, das Fremde aus dem schulischen Umgang mit Musik auszuklammern, eben weil die klassische Musik so vielen fremd ist und eben weil die außereuropäischen Musikkulturen nicht vor der Schultüre haltmachen. Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um Kürzungen des Stunden-deputats im Fache Musik ließe sich zuletzt sagen, daß solche Kürzungen ein musikpädagogisches Desaster sind, nicht aber, weil im Musikunterricht die zukünftigen Kunden der Klassik-Industrie erzogen werden müßten, sondern weil die Erfahrungen mit dem musikalisch Fremden Zeit, Raum und vor allem Freiraum benötigen.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Die folgenden, allgemeinen Ausführungen stützen sich vor allem auf die Studien von Bernhard Waldenfels in: *Topographie des Fremden*, Frankfurt a. M. 1997, in denen sich das Denken der phänomenologischen Philosophen Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, Jacques Derrida und Emmanuel Lévinas in vielerlei theoretischen Feldern produktiv fortsetzt. Vgl. auch den luziden Essay von Thomas Ott: „Unsere fremde Musik“, in: *Ästhetische Erfahrung und Ästhetisches Lernen*, Hg.: Jank, B. / Vogt, J., Hamburg 1998, S.135-152, der komplementär zum vorliegenden Text gelesen werden kann.

<sup>2</sup> Der Ortsaspekt des Fremden scheint besonders wichtig zu sein; zu nennen wären weiterhin der Besitzaspekt (fremd ist, was einem Anderen gehört) und der Aspekt der Art (fremd ist, was von fremder Art ist) (vgl. Waldenfels 1997, S.20). Es gibt folglich keine Musik, die per se „fremde

Musik“ wäre, sondern nur eine Erfahrung von Musik, auf die Wittgensteins Satz zutrifft: „Ich kenne mich nicht aus“, wodurch der Ortsaspekt sich mit dem Aspekt des Verstehens von Musik und dem Aspekt des praktischen Umgangs mit Musik berührt.

<sup>3</sup> Husserl, E.: *Cartesianische Meditationen*, Den Haag 1950, S.144

<sup>4</sup> Vgl. Bastian, H. G.: „Musikunterricht im Schülerurteil“, in: *Schülerbild – Lehrerbild – Musiklehrerausbildung*, Hg.: Günther, U. / Helms, S., Essen 1992, S.125

<sup>5</sup> Ehrenforth, K. H.: „Musik als Leben“, in: *Musik & Bildung* 6, 1993, S.14-19. Vgl. dazu auch Jürgen Vogt: „Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt“, in: *Musik & Unterricht* 45, 1997, S.39-42, und Christoph Richter: „Selbstentlarung eines vermeintlichen Liebhabers“, in: *Musik & Unterricht* 48, 1997, S.45-46

<sup>6</sup> K. H. Ehrenforth 1993, S.18

<sup>7</sup> Vgl. dazu programmatisch z. B. Reinhard C. Böhle: „Ziele, Aufgaben und Positionen einer Interkulturellen Musikerziehung“, in: *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*, Hg.: Böhle, R. C., Frankfurt a. M. 1996, S.23-29

<sup>8</sup> Böhle, R. C. / Zheng, Zhongua: „Wie fließt die Moldau in China?“, in: *Musik & Unterricht* 22, 1993, S.11-14

<sup>9</sup> Ebd., S.14. Zum Problem musikalischer Universalien, das ich hier nicht weiter verfolgen kann, vgl. auch Veit Erlman: „Musikkultur“, in: *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs*, Hg.: Bruhn, H. / Rösing, H., Reinbek 1998, S.71-90, und Fördermayr, F.: „Universalien der Musik“, ebd., S.91-103.

<sup>10</sup> Vgl. Gadamer, H. G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen 1990 (1960), S. 300. Zu den offensichtlichen Grenzen von Gadammers Hermeneutik vgl. J. Vogt: „Nötigung (Herbart) – Frage (Gadamer) – Antwort (Waldenfels). Von der ‚Ästhetischen Darstellung der Welt‘ zur ‚pädagogischen Responsivität‘“, in: *Ästhetische Erfahrung und Ästhetisches Lernen*, Hg.: Jank, B. / Vogt, J., Hamburg 1998, S.205-241.

<sup>11</sup> Vgl. etwa den zusammenfassenden Beitrag von Almut Ullrich: „Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft“, in: *Handbuch des Musikunterrichts. Primarstufe*, Hg.: Helms, S. et al., Kassel 1997, S.49-56.

<sup>12</sup> Vgl. Welsch, W.: „Transkulturalität – Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen“, in: *Das Magazin*, 3, 1994, S.10-13. Zum veränderten Blick der Ethnologie auf „Das Fremde“ siehe auch Kohl, K. H.: *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden*, München 1993.

<sup>13</sup> Waldenfels, B. 1997, S.107

<sup>14</sup> Schütz, V.: „Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrika-

nischer Musikkultur“, in: *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*, Hg.: Böhle, R. C., Frankfurt a. M. 1996, S.76-83

<sup>15</sup> Vgl. Waldenfels, B., ebd., S.108.

<sup>16</sup> ebd., S.42

<sup>17</sup> Die weitgehende Gleichsetzung von „Lernen“ und „Erfahrung“ ist keineswegs selbstverständlich; ich folge hier vor allem Günther Buck: *Lernen und Erfahrung – Epagogik*, Darmstadt 1989. Die musikpädagogische Diskussion des Lernbegriffes hat vor einiger Zeit Hermann J. Kaiser einer kritischen Betrachtung unterzogen: „Was tun wir eigentlich, wenn wir uns mit unbekanntem Musik auseinandersetzen? oder: Vorbereitende Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie ‚Musikalischen Lernens‘“, in: *Musik-Lernen – Theorie und Praxis*, Hg.: Eckart-Bäcker, U., Mainz 1996, S.9-39.

<sup>18</sup> Gruhn, W. / Altenmüller, E.: „Das Bild der Musik im Kopf. Musikverarbeitung in der Darstellung kortikaler Aktivierungspotentiale“, in: *Musikpädagogische Forschungsberichte 1995*, Hg.: Gembris, H. et al., Augsburg 1996, S.16

<sup>19</sup> Roth, G.: *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*, Frankfurt a. M. 1995, S.240. Vgl. auch Herbert Bruhn: „Gedächtnis und Wissen“, in: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, Hg.: Bruhn, H. et al., Reinbek 1993, S.539-546

<sup>20</sup> Daß es sich hier um eine Verkürzung handelt, ist offensichtlich. Zur ausführlichen Diskussion um das Computerparadigma in der Bewußtseinsforschung vgl. den Band *Kognitionswissenschaft*, Hg.: Münch, D., Frankfurt a. M. 1992

<sup>21</sup> Vgl. hierzu Waldenfels, B.: *Grenzen der Normalisierung*, Frankfurt a. M. 1998, vor allem S.99 ff. und S. 196 ff.

<sup>22</sup> Dieser negative Charakter der ästhetischen Erfahrung findet sich in vielen Theorien der Erfahrung in unterschiedlicher Form und Radikalität wieder; so z. B. bei Hegel, Heidegger, Gadamer oder Adorno; vgl. gegenwärtig etwa Martin Seel: *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*, Frankfurt a. M. 1985, S.73 ff., und Christoph Menke: „Umriss einer Ästhetik der Negativität“, in: *Perspektiven der Kunstphilosophie*, Hg.: Koppe, F., Frankfurt a. M. 1991, S.191-216

Jürgen Vogt ist Assistent am Institut für Ästhetische Erziehung im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (Anm. d. Redaktion).